



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Estudios sobre didáctica, género y cultura de los textos literarios

Coords.

Gabriel Laguna Mariscal

Mónica María Martínez Sariego

Dykinson, S.L.

ESTUDIOS SOBRE DIDÁCTICA,
GÉNERO Y CULTURA DE LOS TEXTOS LITERARIOS



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

ESTUDIOS SOBRE DIDÁCTICA,
GÉNERO Y CULTURA DE LOS TEXTOS LITERARIOS

Coords.

GABRIEL LAGUNA MARISCAL
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

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

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

ESTUDIOS SOBRE DIDÁCTICA, GÉNERO Y CULTURA DE LOS TEXTOS LITERARIOS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 273 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-129-6

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

INTRODUCCIÓN. NUEVAS PERSPECTIVAS EN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, ESTUDIOS DE GÉNERO Y CULTURA LITERARIA	10
GABRIEL LAGUNA MARISCAL	
MÓNICA M. MARTÍNEZ SARIEGO	

SECCIÓN I. LITERATURA Y DIDÁCTICA

CAPÍTULO 1. INTERTEXTUALITY IN LITERATURE: NEW PERSPECTIVES FOR TEACHING.....	19
ISABELLA LEIBRANDT	
CAPÍTULO 2. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE CHILE E ITALIA A PARTIR DEL CASO <i>EL REEMPLAZANTE</i>	42
INÉS VANORE	
CAPÍTULO 3. LA LITERATURA COMO MEDIO PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES. UNA PROPUESTA INTERNACIONAL DE SCHOLAS CATEDRAS.....	58
JUAN PEDRO RIVERO GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 4. LOS PERSONAJES LITERARIOS EN EL MOVIMIENTO SCOUT. UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL.....	78
REGINA CRUZ TROYANO	
SUSANA ESCORZA PEÑA	
TERESA-G. SIBÓN-MACARRO	
CAPÍTULO 5. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCACIÓN EN VALORES EN EL MOVIMIENTO SCOUT. ALIANZAS ENTRE LITERATURA E INCLUSIÓN.....	98
SUSANA ESCORZA PEÑA	
REGINA CRUZ TROYANO	
TERESA-G. SIBÓN-MACARRO	
CAPÍTULO 6. LA NOVELA COMO ESPACIO DE DEBATE: CLUB DE LECTURA DE NOVELA SOCIAL ACTUAL COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA Y DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	120
DAVID GARCÍA PONCE	
CAPÍTULO 7. TEACHING SOUTH ASIAN AMERICAN LITERATURE IN SPANISH UNIVERSITIES: HIGHLIGHTS AND CHALLENGES	134
ANA MARÍA CRESPO GÓMEZ	
JAIRO ADRIÁN HERNÁNDEZ	

CAPÍTULO 8. LAS NOVELAS JUVENILES DE LUIS GARRIDO: PERVIVENCIA DE LA GUERRA CIVIL Y SELECCIÓN PARA UN PLAN DE FOMENTO DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	148
MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ	
CAPÍTULO 9. LOS HERMANOS GRIMM: RECOPIADORES Y CREADORES DE CUENTOS TRADICIONALES INFANTILES.....	165
PAULA DELGADO HERNÁNDEZ ANA MARÍA MARQUÉS IBÁÑEZ	
CAPÍTULO 10. MULTIALFABETIZACIÓN A TRAVÉS DE ÁLBUMES ILUSTRADOS BASADO EN UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE	188
PAULA DELGADO HERNÁNDEZ ANA MARÍA MARQUÉS IBÁÑEZ	
CAPÍTULO 11. PLIEGOS DE CORDEL: TRAZANDO NEXOS ENTRE LA NARRATIVA TRADICIONAL CULTURAL Y LOS NUEVOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE	206
PAULA DELGADO HERNÁNDEZ ANA MARÍA MARQUÉS IBÁÑEZ	
CAPÍTULO 12. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ) EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO EN LA ESPECIALIDAD DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	222
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 13. UN VIAJE DIDÁCTICO POR LA PIEL DE LA POESÍA INFANTIL.....	237
MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ	
CAPÍTULO 14. DE HÉROES Y VILLANOS: UNA EXPERIENCIA DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE LITERATURA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	256
JAVIER LÓPEZ QUINTÁNS	
CAPÍTULO 15. IMAGINANDO EL TEXTO LITERARIO DESDE EL AULA INVERTIDA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA	276
JAVIER LÓPEZ QUINTÁNS	
CAPÍTULO 16. EL RINCÓN DEL POETA: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO POR TAREAS Y APRENDIZAJE-SERVICIO	299
JAVIER LÓPEZ QUINTÁNS	
CAPÍTULO 17. EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN LITERARIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	319
MARGARITA SAVCHENKOVA	
CAPÍTULO 18. Rutinas de pensamiento para fortalecer la escritura.....	333
MIREYA ORTIZ VÉLEZ	

CAPÍTULO 19. LA LITERATURA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN FLE CON UN TEXTO DE <i>LE BAOBAB FOU</i> DE KEN BUGUL.....	360
NAOMI CASAÑAS PADRÓN	
CAPÍTULO 20. REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE EL USO DE LA LITERATURA FANTÁSTICA PARA POTENCIAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ELE	378
ANTONIO CASTRO BALBUENA	
ROSARIO LISCIANDRO	
CAPÍTULO 21. DAL TESTO AL PALCOSCENICO: UN'ESPERIENZA TEATRALE NELLA CLASSE DI ITALIANO LS PER SINOFONI	398
LETIZIA VALLINI	
CAPÍTULO 22. MICROAPRENDIZAJE MULTILINGÜE APLICANDO LA METODOLOGÍA ACTIVA DE LA DEMOSTRACIÓN	418
MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ	
CAPÍTULO 23. CONCEPTOS DE LA PRAGMÁTICA EN LAS OBRAS TEATRALES PARA SU ENSEÑANZA EN EL AULA.....	434
EDUARDO DE ÁGREDA COSO	

SECCIÓN II. LITERATURA Y GÉNERO

CAPÍTULO 24. MIRADAS FEMENINAS SOBRE LAS SIBILAS: DE CRISTINA DE PIZÁN A JOYCE LUSSU	451
MARIA CLÁUDIA ALMEIDA ORLANDO MAGNANI	
CAPÍTULO 25. <i>MEDUSA</i> , DE HANNA LYNN. UNA RELECTURA EN CLAVE FEMINISTA	466
CAROLINA REAL TORRES	
CAPÍTULO 26. DEL MITO PATRIARCAL A LA SANACIÓN POR LA PALABRA: CUERPO, MEMORIA Y ESCRITURA EN EL FUNERAL DE LOLITA	480
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO	
CAPÍTULO 27. LA FUNCIÓN DEL PROVERBIO EN LA NARRATIVA VERISTA: GÉNERO Y CULTURA EN <i>I MALAVOGLIA</i>	504
GIORGIA MARANGON	
CAPÍTULO 28. TENNESSEE WILLIAMS'S <i>SERAFINA DELLE ROSE</i> AND HOLLYWOOD'S CONCEALING OF DISRUPTIVE GENDER PERFORMANCE.....	518
PILAR ILLANES VICIOSO	
CAPITULO 29. LA EXPERIENCIA <i>QUEER</i> EN <i>ZAZIE DANS LE METRO</i> DE RAYMOND QUENEAU	533
ESTHER GRACIA PALOMO	

CAPÍTULO 30. DE LA MONSTRUOSIDAD A LA RESISTENCIA: LA EVOLUCIÓN DE LA VAMPIRA LESBIANA EN <i>FIRST KILL</i> (2022) DE V. E. SCHWAB	551
MARÍA DE LA O RUIZ RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 31. LA OBRA NARRATIVA DE NATHACHA APPANAH DESDE UN ENFOQUE ECOFEMINISTA	565
SERGIO DÍAZ MENÉNDEZ	
CAPÍTULO 32. IDENTIDADE FEMININA NA OBRA DE POETISAS MARANHENSES: CORPO, PAIXÃO E REIVINDICAÇÃO	579
KEILA COELHO BARBOSA	

SECCIÓN III. LITERATURA, LENGUA Y CULTURA

CAPÍTULO 33. NARRATIVAS ATEMPORALES. LOS CUENTOS CLÁSICOS COMO PUENTE ENTRE LA MEMORIA CULTURAL Y EL IMAGINARIO LITERARIO	594
ANDREA BALLESTEROS-GONZÁLEZ CINTIA CARREIRA ZAFRA	
CAPÍTULO 34. NARRATIVAS DE LA SOMBRA Y LA INTROSPECCIÓN EN EL IMAGINARIO FANTÁSTICO DE GUY DE MAUPASSANT	609
JOSÉ MANUEL CHICO MORALES	
CAPÍTULO 35. CUERPOS PERMEABLES: TRAUMA, VULNERABILIDAD Y RELACIONALIDAD EN <i>FALLING MAN</i> DE DON DELILLO.....	622
ELENA M. DOBRE	
CAPÍTULO 36. ENTRE EL SILENCIO Y LA MEMORIA: LA PROBLEMÁTICA IDENTITARIA EN L'ART DE PERDRE DE ALICE ZENITER.....	640
MARÍA GARCÍA OLIVA	
CAPÍTULO 37. DO INDIANISMO AO INDIGENISMO E A LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL.....	653
KEILA COELHO BARBOSA	
CAPÍTULO 38. EL BARRIO DE TRIANA EN EL PREGÓN DE LA SEMANA SANTA DE SEVILLA: IDENTIDAD, DISCURSO Y RELIGIOSIDAD POPULAR	666
ÁLVARO RAMOS RUIZ	
CAPÍTULO 39. LA POESÍA COMO RECURSO ESTILÍSTICO EN EL DISCURSO DEL PREGÓN DE LA SEMANA SANTA DE SEVILLA (2014-2024).....	680
ÁLVARO RAMOS RUIZ	

CAPÍTULO 40. ESTUDIO DE LOS TEXTOS DE REFERENCIA EN LOS DICCIONARIOS HISTÓRICOS DE 1933-1936 Y DE 1960-1996: EL CASO DE LOS VALORES NÁUTICO-MARINEROS DE <i>AFERRAR</i>	695
LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 41. EL <i>ARTE DE APAREJAR Y MANIOBRAS DE LOS BUQUES</i> (1842) DE VALLARINO: SU USO COMO BASE TESTIMONIAL EN LAS VOCES NÁUTICO-MARINERAS DE LOS DICCIONARIOS HISTÓRICOS DE 1933-1936 Y DE 1960-1996.....	713
LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ	

NUEVAS PERSPECTIVAS EN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, ESTUDIOS DE GÉNERO Y CULTURA LITERARIA

El presente volumen, bajo el título de *Estudios sobre didáctica, género y cultura en los textos literarios*, comprende tres grandes secciones de estudios: Literatura y Didáctica; Literatura y Género; y Literatura, Lengua y Cultura.

LITERATURA Y DIDÁCTICA

La sección de Didáctica explora, desde variadas perspectivas teóricas y prácticas, el papel de la literatura como vehículo formativo. Los capítulos que la conforman reflejan la riqueza interdisciplinar de los estudios sobre didáctica de la literatura y sobre literatura para la didáctica, su relación con los valores, las emociones y las lenguas, así como su papel en la construcción de ciudadanía, pensamiento crítico y creatividad en el aula.

Las primeras contribuciones versan sobre fundamentación teórica o bien proponen acercamientos generales a la relación entre literatura y educación. Abre el volumen el capítulo “Intertextuality in Literature: New Perspectives for Teaching”, de Isabella Leibrandt, quien propone incorporar la lectura intertextual en la enseñanza de la literatura contemporánea para desarrollar la competencia interpretativa, creativa y cultural del alumnado. Le sigue Inés Vanore con “El papel de las emociones en el aprendizaje: estudio comparativo entre Chile e Italia a partir del caso *El Reemplazante*”, un estudio empírico que evidencia la

relevancia de los factores afectivos en el aprendizaje, y la necesidad de una educación humanizada basada en la empatía. El tercer capítulo, “La literatura como medio para la educación en valores. Una propuesta internacional de Scholas Cátedras”, de Juan Pedro Rivero González, ofrece una perspectiva ética y estética de la enseñanza literaria, inspirada en la pedagogía del asombro de Alfonso López Quintás.

Otros trabajos exploran la compleja relación entre literatura y educación en valores, para subrayar la capacidad ética, social y transformadora de la literatura. En “Los personajes literarios en el movimiento scout”, Regina Cruz Troyano, Susana Escorza Peña y Teresa-G. Sibón-Macarro analizan cómo las narrativas literarias de *El libro de las tierras vírgenes* y *Cuando la magia llegó al bosque* pueden fomentar, en la educación no formal, valores como inclusión, diversidad y sostenibilidad. Las mismas autoras amplían esta línea en “Innovación pedagógica y educación en valores en el movimiento Scout. Alianzas entre literatura e inclusión”, donde combinan literatura, dramatización y juego como vías para promover empatía y cooperación en entornos juveniles. David García Ponce presenta en “La novela como espacio de debate: club de lectura de novela social actual como proyecto de innovación docente para el fomento de la lectura y del pensamiento crítico” una propuesta universitaria que convierte la novela contemporánea en un espacio de diálogo sobre temas sociales actuales —inmigración, desigualdad o precariedad—. Ana María Crespo Gómez y Jairo Adrián Hernández, en “Teaching South Asian American Literature in Spanish Universities”, defienden la incorporación de la literatura sudasiático-americana en los estudios literarios españoles como vía para ampliar el horizonte intercultural y crítico del alumnado. Mar Fernández-Vázquez, en su capítulo “Las novelas juveniles de Luis Garrido: pervivencia de la Guerra Civil y selección para un plan de fomento de la lectura en educación secundaria”, reflexiona sobre la preservación de la memoria histórica y su transmisión a las nuevas generaciones mediante la narrativa juvenil.

Un clúster de trabajos se dedica a la literatura infantil y juvenil (LIJ) y al papel que esta puede y debe desempeñar en la formación lectora de los discentes infantiles y jóvenes. Paula Delgado Hernández y Ana María Marqués Ibáñez analizan en “Los Hermanos Grimm: recopiladores y

creadores de cuentos tradicionales infantiles” el legado cultural y educativo de los Grimm y su influencia en la LIJ contemporánea. Las mismas autoras continúan con “Multialfabetización a través de álbumes ilustrados”, un capítulo donde se propone integrar texto, imagen y tecnología en la educación actual; y con “Pliegos de cordel: tradición y alfabetización cultural”, que reivindica el valor pedagógico de la literatura popular de cordel. Laura Hernández González aporta una mirada crítica con “La literatura infantil y juvenil (LIJ) en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato”, denunciando la tenue presencia y escasa consideración de la LIJ en la formación docente y proponiendo estrategias para su inclusión. Mar Fernández-Vázquez, en “Un viaje didáctico por la piel de la poesía infantil”, presenta un modelo didáctico innovador basado en la poesía gallega contemporánea y en su potencial para el desarrollo de la sensibilidad y expresión artísticas en la infancia.

Otro grupo de capítulos reúne experiencias que proponen renovar la enseñanza de la literatura mediante metodologías activas. En esa línea, Javier López Quintáns presenta tres propuestas complementarias: “De héroes y villanos: una experiencia de gamificación en el aula”, que demuestra la eficacia del juego en la motivación lectora; “Imaginando el texto literario desde el aula invertida”, donde la clase se transforma en espacio colaborativo de creación crítica; y “El rincón del poeta: una experiencia de trabajo por tareas y aprendizaje-servicio”, que une poesía y compromiso social mediante recitales intergeneracionales. A continuación, Margarita Savchenkova aplica el enfoque lúdico al ámbito universitario con “El uso de la gamificación en el aula de traducción literaria”, donde los estudiantes demuestran la superioridad de la traducción humana frente a la automática a través de dinámicas competitivas. Cierra el grupo de trabajos Mireya Ortiz Vélez con “Rutinas de pensamiento para fortalecer la escritura”, una investigación-acción que demuestra cómo las rutinas de pensamiento estimulan la creatividad, la argumentación y la motivación del alumnado de Primaria.

Un conjunto de contribuciones pone en relación la literatura con la lengua y la enseñanza de idiomas. Naomi Casañas Padrón presenta “La literatura como recurso didáctico en FLE”, una propuesta basada en *Le baobab fou* de Ken Bugul para trabajar empatía e interculturalidad en

el aula de francés. Antonio Castro Balbuena y Rosario Lisciandro abordan la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el capítulo “Literatura fantástica para potenciar la expresión escrita en ELE”, para demostrar que este género puede estimular la creatividad y la competencia comunicativa. En “Dal testo al palcoscenico: un’esperienza teatrale nella didattica dell’italiano LS”, Letizia Vallini postula la enseñanza del italiano a través del teatro, evidenciando los beneficios de esta práctica dramática para incrementar la competencia lingüística en una lengua aprendida. Mar Fernández-Vázquez describe en “Microaprendizaje multilingüe aplicando la metodología activa de la demostración” una experiencia para revitalizar el uso del gallego y fomentar la reflexión sobre la diversidad lingüística. Finalmente, Eduardo de Ágreda Coso, en su capítulo “Conceptos de la pragmática en las obras teatrales”, propone una secuencia didáctica para enseñar conceptos de la pragmática (como los actos de habla, la cooperación comunicativa o las relaciones jerárquicas) a través del teatro en el aula de Secundaria.

El conjunto de los veintitrés capítulos que conforman esta sección sobre didáctica constituye una muestra representativa de las nuevas líneas de investigación y de práctica docente en didáctica de la literatura. Desde la teoría literaria hasta la innovación metodológica, desde la literatura infantil hasta la enseñanza de lenguas y valores, estas contribuciones reafirman la vigencia de la literatura como instrumento privilegiado para formar ciudadanos críticos, sensibles y creativos.

LITERATURA Y GÉNERO

Esta sección reúne nueve estudios que, desde distintas perspectivas teóricas y geográficas, exploran la presencia, representación y resignificación de lo femenino y de las identidades disidentes en la literatura. El conjunto ofrece una panorámica plural del diálogo entre escritura y género, desde los mitos antiguos hasta la narrativa contemporánea, y desde la literatura europea hasta las voces periféricas que amplían el mapa cultural global.

Abre la sección Maria Cláudia Almeida Orlando Magnani, cuyo capítulo “Miradas femeninas sobre las sibilas: de Cristina de Pizán a Joyce Lussu” traza un recorrido diacrónico sobre la relectura del mito sibilino en

diferentes autoras, quienes reinterpretan a las sibilas para reivindicar la autoridad intelectual y espiritual de las mujeres. Le sigue Carolina Real Torres, quien, en “*Medusa*, de Hanna Lynn. Una relectura en clave feminista”, examina la reinterpretación contemporánea de la figura mítica de Medusa como símbolo de resistencia frente a la violencia patriarcal. A continuación, Mónica María Martínez Sariego, en “Del mito patriarcal a la sanación por la palabra: cuerpo, memoria y escritura en *El funeral de Lolita*”, examina la novela de Luna Miguel como una intervención crítica sobre la figura de la nínfula creada por Vladimir Nabokov. Frente a la fascinación masculina que ha canonizado el imaginario del personaje en la cultura de masas, el capítulo analiza cómo la voz femenina contemporánea desplaza el eje de autoridad narrativa y recupera el cuerpo como espacio de memoria, resistencia y relectura del deseo.

El estudio de Giorgia Marangon, “La función del proverbio en la narrativa verista: género y cultura en *I Malavoglia*”, plantea que la novela naturalista de Verga refleja la dominación de género en la Sicilia decimonónica a través de una sabiduría proverbial con un marcado carácter misógino. A continuación, Pilar Illanes Vicioso, en “Tennessee Williams’s *Serafina delle Rose* and Hollywood’s concealing of disruptive gender performance”, analiza cómo la adaptación cinematográfica de *The Rose Tattoo* neutraliza la subversión de género presente en la obra teatral original.

Esther Gracia Palomo, en “La experiencia queer en *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau”, estudia la fluidez identitaria y la crítica a la normatividad sexual en la Francia de mediados del siglo XX. María de la O Ruiz Rodríguez, con “De la monstruosidad a la resistencia: la evolución de la vampira lesbiana en *First Kill* (2022)”, continúa con la reivindicación y reescritura de figuras femeninas de la leyenda y del mito: en este caso, revisa el arquetipo de la vampira lesbiana desde la tradición gótica hasta las nuevas narrativas audiovisuales inclusivas.

La perspectiva poscolonial y ecológica aparece en Sergio Díaz Menéndez, cuyo capítulo “La obra narrativa de Nathacha Appanah desde un enfoque ecofeminista” relaciona género, ecología y memoria en la literatura del océano Índico. Cierra la sección Keila Coelho Barbosa con “Identidade feminina na obra de poetisas maranhenses: corpo, paixão e reivindicação”, que examina la poesía brasileña contemporánea como

un espacio de resistencia donde cuerpo y palabra se convierten en afirmación de identidad.

En conjunto, los capítulos de esta sección de estudios de género muestran cómo la literatura —desde las voces míticas hasta las contemporáneas, desde el centro hasta la periferia— sigue siendo un territorio esencial para deconstruir y reconstruir las relaciones entre lenguaje, poder y género.

LITERATURA, LENGUA Y CULTURA

Esta sección ofrece un panorama plural que abarca distintas tradiciones, metodologías y enfoques, con un hilo conductor común: la exploración de las interrelaciones entre la palabra —en su dimensión lingüística y literaria— y la cultura —como espacio de memoria, identidad y transformación social—.

Abre la sección el trabajo de Andrea Ballesteros-González y Cintia Carreira Zafra “Narrativas atemporales. Los cuentos clásicos como puente entre la memoria cultural y el imaginario literario”, que reivindica la vigencia de los cuentos tradicionales como depositarios de la memoria colectiva y transmisores de valores universales. El estudio de José Manuel Chico Morales, “Narrativas de la sombra y la introspección en el imaginario fantástico de Guy de Maupassant”, aborda la psicología del miedo y la locura en la obra del autor francés desde la hermenéutica simbólica y la teoría junguiana, para demostrar cómo lo fantástico funciona como reflejo del inconsciente humano. En una línea más contemporánea, Elena M. Dobre, en “Cuerpos permeables: Trauma, vulnerabilidad y relacionalidad en *Falling Man* de Don DeLillo”, reflexiona sobre la subjetividad del individuo moderno tras el trauma del 11-S, proponiendo una ética de la vulnerabilidad como condición constitutiva del ser humano. María García Oliva, en “Entre el silencio y la memoria: la problemática identitaria en *L’art de perdre* de Alice Zeniter”, examina las huellas del colonialismo y la posmemoria en la narrativa francesa actual, explorando cómo la literatura sirve como espacio de reparación simbólica para las comunidades desplazadas. A continuación, Keila Coelho Barbosa ofrece en “Do indianismo ao indigenismo e à literatura indígena contemporânea no Brasil” una mirada al tránsito histórico desde la idealización romántica del indígena hasta las voces

autóctonas actuales, donde la literatura se convierte en una herramienta de resistencia, educación y reafirmación cultural.

Los dos capítulos de Álvaro Ramos Ruiz se centran en el pregón sevillano como forma literaria y expresión popular. En “El barrio de Triana en el Pregón de la Semana Santa de Sevilla”, el autor examina las alusiones al barrio hispalense de Triana como un recurso para la construcción de identidad y memoria colectiva; mientras que en “La poesía como recurso estilístico en el discurso del Pregón de la Semana Santa de Sevilla (2014-2024)” destaca el valor del verso, dentro del pregón sevillano, como vehículo de emoción, devoción y belleza formal.

Los dos capítulos últimos de la sección y del libro, firmados por Laura Arribas González, examinan la dimensión histórica y metodológica de la lexicografía académica. En “Estudio de los textos de referencia en los diccionarios históricos de 1933-1936 y de 1960-1996: el caso de los valores náutico-marineros de *aferrar*”, la autora analiza la evolución de los criterios y fuentes lexicográficas de la RAE; y en “El *Arte de aparejar y maniobras de los buques* (1842) de Vallarino: su uso como base testimonial en las voces náutico-marineras de los diccionarios históricos de 1933-1936 y de 1960-1996” estudia cómo un tratado técnico se convierte en autoridad lingüística en materia de navegación para los diccionarios históricos, evidenciando los cambios en la documentación y el rigor metodológico de la institución.

Los capítulos de esta última sección conforman una sección de carácter misceláneo pero coherente, donde convergen la memoria, el lenguaje y la identidad. Desde la lexicografía histórica hasta la literatura poscolonial, desde la oralidad tradicional hasta la experimentación contemporánea, este último bloque del volumen pone de relieve la capacidad del texto literario para configurar sentido, construir comunidad y preservar cultura.

CONCLUSIÓN

En suma, este volumen aspira a ser un espacio de encuentro entre voces diversas que, desde la didáctica, los estudios de género y la reflexión sociocultural, reafirman la vitalidad de la investigación literaria en el presente. Las tres secciones que lo componen dialogan entre sí para mostrar

que la literatura es una forma de conocimiento, capaz de articular memoria, emoción y pensamiento crítico. Agradecemos a las personas autoras de los capítulos que con sus trabajos, frente a un mundo fragmentado e inestable, reivindiquen el poder de la palabra literaria como instrumento de conocimiento, empatía y transformación. E invitamos al lector a recorrer estas páginas con la curiosidad del investigador y la sensibilidad del lector, confiando en que en ellas hallará nuevas perspectivas para examinar el vínculo profundo entre literatura, lenguaje y humanidad.

GABRIEL LAGUNA MARISCAL

Universidad de Córdoba

MÓNICA M. MARTÍNEZ SARIEGO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SECCIÓN I.

LITERATURA Y DIDÁCTICA

INTERTEXTUALITY IN LITERATURE: NEW PERSPECTIVES FOR TEACHING

ISABELLA LEIBRANDT
Universidad de Navarra

1. INTRODUCTION TO INTERTEXTUALITY IN LITERATURE

In today's era, where information is increasingly interconnected, literature teaching faces new challenges and opportunities. The concepts of intertextual reading offer innovative approaches to addressing these challenges and leveraging the potential of an intertextual world for deeper comprehension. Intertextuality has gained prominence in literature, fostering openness, polysemy, and interpretative flexibility. Intertextual elements within source texts are crafted to actively engage the reader, inviting them into a participatory role. Employing intertextual approaches can deepen students' understanding of texts, sharpen critical thinking, and increase engagement with literature. Integrating intertextuality into literature teaching offers students a more dynamic, interconnected learning experience that mirrors the intricate nature of contemporary literature and culture. A central goal of literature teaching is to show students how to form associations, read relationally, and appreciate the unique value of intertextual works.

At its core, the theory of intertextuality posits that no text exists in isolation; every text is always related to others. The theories can be traced back to the linguist and literary theorist Mikhail Bakhtin (2004, p. 91), whose theory of dialogism states that every utterance is “filled with dialogic overtones, with echoes and reverberations of other utterances”, and is inseparably linked to dialogue and quotation. Each text, therefore, is a “mosaic of quotations” (Kristeva, 1986) consciously or

unconsciously referencing, adopting, transforming, or engaging in dialogue with earlier texts. Barthes further develops this idea:

The text is a tissue of quotations drawn from the innumerable centres of culture. The writer can only imitate a gesture always anterior, never original. His sole power is to mix writings, to counter the ones with others, in such a way as never to rest on any of [them](#) (1977, p. 190).

Genette (1993, p. 534) made a significant contribution by expanding the concept of intertextuality to that of transtextuality, encompassing all relationships a text has with one or more other texts, which he divides into five categories:

- Intertextuality in the narrower sense, the borrowing of parts from other texts, exemplified by (literal) quotations;
- Paratextuality, including titles, prefaces, footnotes, blurbs, etc.;
- Metatextuality, the relationship between a text and writings about this source text, such as commentary or criticism;
- Hypertextuality, the transformation of one text into another;
- Architextuality, the relationship of a text to the genre or category to which it belongs.

The combination of these criteria results in six classes of hypertext: parody (playful transformation), pastiche (playful imitation), travesty (satirical transformation), persiflage (satirical imitation), transposition (serious transformation) and imitation (serious imitation). These references can be explicit, as through direct quotations or allusions, or implicit, where certain stylistic devices, themes or structures are taken up. In this way, textual challenges place the reader at the core, as the text fully comes to life only through the act of reading. Creative association relies on the degree of linkage, such as the ability to recognize similarities, contrasts or associative references (Kuhlen, 1991, p. 32). Like signs in general, texts are defined by their reference to something beyond themselves; simply put, texts point to segments of (possible) worlds. Intertextuality research, in this context, examines how a text references other texts ([Isekenmeier, 2021](#)).

1.1. RELEVANCE OF INTERTEXTUALITY IN MODERN LITERARY STUDIES

In modern literary and cultural studies, the concept of intertextuality has evolved into an important analytical tool. It applies not only to literary texts but also to other cultural products such as film, music, and the visual arts, broadening our understanding of the term “text”. The theory of intertextuality has also influenced related concepts, such as hypertextuality, intermediality, and transmediality, which explore relationships between texts in digital media, different media forms, and across media boundaries. The spectrum of text-text relationships is broad, ranging from picture books to children's and young adult literature, to the postmodern novel.

However, the term intertextuality is not as straightforward as it may initially seem. On one hand, intertextuality implies that a text consciously refers to one or more pre-texts, thereby creating a link between the source text (or pre-text) and the subsequent text in focus. As Hartmann (1992, pp. 306-307) notes, intertextuality has been most visibly developed in literary theory, particularly in the context of postmodernism and deconstruction, which emphasize a commitment to multivocal spaces. Intertextuality, therefore, represents a discourse of dispersal rather than unity. There is an inherent degree of indeterminacy in a text's meaning, which remains open to reinterpretation within the contextual network it inhabits. Hartman explains in this context dialogism as follows:

The text, the reader, the author, and the context are plural. That is, they are constituted by a plurality of textual sources, voices, and utterances, rather than a singular origin, essence, center, or presence. The individual text becomes a virtual text, the univocal reader and author become polyphonic agents; the monologic context transforms into a dialogic sphere. In short, the notion of a single centering voice is (dis)integrated. Yet the paradox of an intertextual perspective is that, among and beyond these observations, the artifact, actors, and circumstances of reading manifest preexisting others. They reflect a dispersed and distributed constitution, multiple consciousnesses, a social derivation, and a dialogic origin. In other words, through the text, the reader, the author, and the context the virtual presence of other texts is both named and otherwise present (1992, p. 305).

Texts thus continually draw on the reading experiences of their authors and are consciously linked to countless other texts and their respective

systems of meaning. In intertextuality, individual texts are not isolated, monolithic blocks; rather, they are permeable, structured fabrics that naturally absorb and integrate previously written material (Paefgen, 1996, p. 132). As Hartman (1995, p. 527) observes, readers use new insights from their current “inner text” to revise their understanding of previous texts, looping these revised perceptions back to interpret the present text. This reciprocal, transactional process allows them to generate new meanings that are constantly evolving and being reconstructed *ad infinitum*. The inner text can be envisioned as a fibrous web of connections activated or reinforced between textual fragments. The same text can be reconfigured according to a variety of possible organizational schemes, each representing different inner texts. Reading multiple passages, therefore, involves the deconstruction and reconstruction of textual fragments. The reader becomes someone who transposes texts into other texts, absorbs one text into another, and builds a mosaic of intersecting texts.

2. TYPES AND FUNCTIONS OF INTERTEXTUALITY

The recognition that texts refer to each other and that the authors’ reading experiences influence their writing leads to the understanding that texts are part of a larger network of interconnected works. It becomes important, then, to explore which texts an author engages with – whether they adopt an overall structure or merely individual motifs, whether they quote directly or only hint at another text, whether the borrowed element is treated seriously, ironically, or altered in some other way. It is also relevant to consider whether the source text is explicitly named or if the reference remains implicit, recognized only by readers familiar with the original material. Beyond simply identifying and cataloging these references, it is particularly intriguing to analyze how the pretext has been integrated, the impact of the references, and to interpret these phenomena of intertextuality: For example, is the pretext engaged critically, parodied, or even inverted? Why does the author reference another text, material, or genre in the first place? To fully appreciate a text’s intertextual potential and the additional layers of

meaning it reveals, readers need particular skills that enable them to draw connections across different texts.

2.1. FORMS OF TEXTUAL CONNECTIONS

Intertextuality can appear in various forms, ranging from a single allusion or a direct quotation to extensive engagement, such as in parodies that consistently reference another work, or pastiches that imitate a particular style. Sometimes, textual references may overlap with broader cultural or world references, as seen in the combinations of parody and satire. The main functions of intertextuality include:

1. Polyphony and semantic enrichment added value

A text that alludes to others enters a dialogue with them, creating a polysemy. Different voices are placed in relation to each other, and this interplay generates ambiguity. As Genette (1993, p. 531) notes, “a hypertext can be read both independently and concerning a hypotext”. Intertextual references often contribute to character development in this context.

2. Humor

This often emerges in parody. In Paul Maar’s retelling of the Hansel and Gretel fairy tale, the perspective shifts, and the tale is told from the viewpoint of a kind witch whose house is destroyed by children’s vandalism. Similarly, Roald Dahl’s topsy-turvy worlds, such as *Matilda*, use intertextual humor when the young protagonist distances herself from her uneducated parents by reading books by authors like Dickens, Austen and Hemingway before she even starts school.

3. Intellectual play

Genette (1993, p. 533) emphasizes “the pleasure of intertext as a game”, a function that is especially relevant in children’s and young adult literature. Maar (2007, p. 172) refers to this playful dimension, noting that as both an author and a reader, he feels compelled to “at least timidly salute the writers he admires,

quoting them, and playing with motifs and characters from their works.”

4. Cultural memory

Intertextual references help revive and reframe previous works, feeding them into collective memory. Through intertextuality, not only is the post-text altered, but the pre-text can take on new meaning. More recent cultural theories explore the relationship between text culture and context, understanding texts as archives and repositories of knowledge.

5. Encouraging reading

Intertextuality can serve as an implicit promotion of reading. Texts filled with allusions, such as Cornelia Funke’s *Inkworld trilogy*, spark curiosity about other texts. Funke views the references in her novels as “book recommendations” for younger readers (Wicke, 2016).

2.2. NARRATIVE STRUCTURE AND READER ENGAGEMENT

In intertextual novels, authors do not claim the narrative authority typical of earlier eras but instead invite the reader to engage actively in interpreting the unfolding events, participating in the ironic play of the text. This intertextuality functions in two ways: it bridges the temporal gap between the reader’s past and demonstrates an intent to reinterpret the past within a new context. The narrative style highlights the perspectival nature of storytelling, serving both as a medium and a “mask” for the narrator, who weaves intertextual connections to fictional and non-fictional texts alike. Given these characteristics of intertextuality and narrative openness, such texts pose a particular challenge. They invite readers to act as literary detectives, engaging creatively in the reading process to interpret clues, reconstruct the unsaid, and seek out hidden meanings. Wirth (1994, p. 347) describes this “switchability” – the ability to shift from a “naive reader” to a “critical reader” who appreciates the narrative’s intricate strategies. Through this interpretive journey, readers gain the skills to formulate hypotheses independently,

develop reflexive awareness, and construct an understanding of the text as they uncover the author's deceptive maneuvers. This process, therefore, positions the reader as an implicit collaborator in the text, whom the author has designed to be both challenged and engaged. To summarize the primary challenges posed to the reader, we consider several defining aspects of intertextual narratives:

- They are characterized by their referential nature and multidimensionality, drawing connections to various textual and informational sources (Leibrandt, 2018 y 2019b).
- They embody “dialogicity”, where the interaction between author and reader questions and undermines the notion of authority (Schilling, 2012, p. 17).
- They relinquish the traditional authority of the author's narrative voice, actively involving the reader in interpreting and reconstructing the events presented, playing with the tension between truth and fiction.
- The narrative style invokes a complex interplay between the author, reader, text, space, and time, and positions intertextuality as a central function.

The competent reader thus recognizes a narrative's contextual relevance and, in the process, perceives the playful deviations from traditional narrative structure. Recognizing oneself as an implicit reader, the reader is prompted to interpret the text actively (Wirth, 1994, p. 338). As Acosta (1989, p. 168) noted, this approach contributes to an expanded understanding of art and literature, which only fully emerges upon engaging the reader. The theory of the implicit reader thus necessitates interpretive cooperation to cultivate a critical reader capable of both enjoyment and discovery of narrative strategies. Acosta speaks of co-creative process between the author, text and reader in constructing meaning, whereby the reader's task is to interpret indeterminate elements that draw them into active engagement as interpreters. This interpretive responsibility lies solely with the reader, and it arises from the relationship between the text and the world outside it, allowing for continuous reinterpretations and evolving meanings.

3. INTERTEXTUALITY IN VARIOUS GENRES

In this paradigm shift —characterized by intertextual references and the complex interrelations between texts, particularly prominent in postmodern literature— postmodern literary theory posits that text comprehension is shaped by the reader’s unique experiences and worldview. This makes comprehension the result of an “active construction of a coherent knowledge structure, where information from the text is integrated with prior knowledge under the guidance of the reader’s objectives” (Overmann, 2004). Acosta (1989, p. 17) highlights the aesthetic-critical movement, particularly in reception aesthetics, which emphasizes the reader’s crucial role in interpretation, reception, and personal engagement with a text. Schilling (2012, pp. 30-57) outlines several defining traits of postmodern intertextual literature, where the frequent use of intertextual references signals a “renewed impartiality towards authority.” Instead of following a linear narrative, postmodern texts create networks of individual stories, hypotheses, and associations. Intertextuality here is reflected in the dialogicity of the narrative structure—expressed through multiple perspectives, historical revisionism, or parody.

Thus, it is essential to consider the reader's pre-existing knowledge and life experience. When authors reference myths (as in works like Daniel Kehlmann’s *Tyll*, Fanny Morweiser’s *Un joli garçon*, or Ota Filip’s *Das Russenahaus*), they often assume familiarity with key mythic elements, allowing readers to recognize which aspects have been preserved, modified, or expanded. Allusions and direct quotations can relate to a broad range of texts and appear in various forms, such as titles or character names, which are commonly employed for intertextual reference. Consequently, the reception process diverges significantly from the original creations, which lack the inherent tension between a pretext and its re-interpretation (Leibrandt, 2019a; 2022).

2.1. INTERTEXTUALITY IN CHILDREN’S LITERATURE

In contemporary children’s and young adult literature, intertextual references and allusions are increasingly significant. Just as intertextuality is foundational in postmodern literature —such as in works by Umberto

Eco or Patrick Süskind— a similar trend appears in children's books published after 2000, where intertextuality plays with norms, embraces ambiguity, and resists fixed truths. This multiplicity of interpretations, encouraged by intertextuality, reflects a deliberate rejection of univocal meaning, fostering a polyphonic or ambiguous reading experience (Wicke, 2013, p. 13).

In examining intertextuality in children's and young adult literature, certain aspects are particularly relevant. According to Kümmerling-Meibauer (2001, p. 48), each passage that prompts readers to interpret an intertextual allusion is marked in a way that signals this function. However, what happens when an author's intention to include an intertextual reference goes unnoticed by the reader? This issue of marking is especially significant in children's literature, where intertextuality often serves as a tool to clarify references, given that young readers may lack the necessary background knowledge. To minimize misinterpretation, authors may use explicit markers, such as naming pretexts or including familiar characters, particularly when prior knowledge of source material cannot be assumed. Unlike adult readers, children may lack the linguistic, literary, and encyclopedic knowledge required to identify intertextual references. Thus, their understanding often relies on what is directly marked, leaving some intertextual elements accessible only to adult readers.

Kümmerling-Meibauer (2001, p. 59) also highlights that intertextuality frequently appears in children's literature through references to well-known songs, nursery rhymes, and fairy tales, which often serve as gateways to a broader canon of children's and adult literature. This complexity extends beyond characters and motifs to include genre conventions, with full comprehension dependent on the reader's level of literary education. Recognizing intertextuality requires an awareness of source texts, the fluidity of text boundaries, and intercultural markers—a combination Kümmerling-Meibauer describes as *metaliterary awareness*, integral to literary competence. Exposure to intertextuality in children's literature thus aids acculturation, introducing young readers to foundational literary structures.

Yet, as Maar (2007, pp. 177-178) argues, recognizing every intertextual allusion is not essential for young readers. He states that it “changes nothing about the content of the work if the child reader does not recognize any of the literary allusions”, aligning his novels with postmodernism's multi-layered coding and varied reader interpretations. Maar writes with both “the adult reader” in mind, viewing this reader as “well-read” and thus resistant to oversimplification. For Maar, intertextuality should be seen as an intellectual and aesthetic “game.” He identifies four reasons for its use in children’s and young adult literature: (1) It does not alter the story’s essence if intertextual references go unrecognized; (2) it caters to adult readers who appreciate more complex literary codes; (3) it elevates children’s literature by incorporating modern literary techniques; and (4) as a serious form of literature, children’s literature should embrace stylistic devices like quotation and montage.

Surprisingly, intertextual references are found not only in books for older children but also in those for preschool and primary readers, often emphasizing humor through playful or even grotesque subversions of traditional narratives. Fairy tales, such as *Little Red Riding Hood*, which has many versions worldwide, are frequently reinterpreted with humorous or parodic twists, appealing to young readers (Kümmerling-Meibauer, 2001, p. 43). Because children often lack an understanding of irony, narrative commentary, or wordplay, children’s literature can serve as a formative tool in developing these interpretive skills. Recognizing intertextuality requires specific cognitive abilities, which can be cultivated through structured reading. Kümmerling-Meibauer (2001, p. 46) outlines five essential skills for recognizing and producing intertextuality:

- Understanding that an author can modify a text.
- Identifying markers indicating an intertextual relationship.
- Recognizing the pretext as the basis for intertextual allusions.
- Selecting relevant text-referencing data.
- Interpreting the significance of intertextual references.

These competencies enable young readers to grasp intertextual allusions and their purpose within a text. Simultaneously, students develop an understanding of the structure of literary texts as composites of the author's creation and integrated pretext passages. This development is supported by metaliterary awareness, which involves recognizing literary constructs such as metaphor, irony, and narrative structure. With intertextuality, readers learn that a text may comprise multiple layers: pretextual allusions and the new text crafted by the author. According to Kümmerling-Meibauer the concept of intertextual marking remains underdeveloped but crucial. Authors mark intertextual references to guide the reader's recognition and interpretation of these connections. Such marked passages signal the author's intention to highlight the pretext and encourage readers to engage with the reference. This practice supports young readers' developing skills and fosters an awareness of the multilayered, interconnected nature of literary texts.

4. INTERTEXTUALITY IN LITERATURE TEACHING

The interconnectedness of texts has far-reaching implications for literature teaching. Traditional pedagogies often approach texts in isolation, whereas an intertextual perspective invites students to explore the complex network of connections between texts, cultural backgrounds, and their own experiences. We argue that introducing intertextual reading practices into the literature classrooms promotes more engaging, critical, and holistic learning experiences. Intertextual reading places the reader at the heart of meaning-making, as recognizing and interpreting intertextual references relies heavily on the reader's knowledge and experience (Leibrandt, 2008). Paefgen (1999, p. 81) also highlights the educational potential of intertextual references in contemporary literary texts for didactic purposes, suggesting that readers should be able to recognize and engage with the variety of cross-references embedded within a literary text. Learning, therefore, entails identifying new relationships that build on prior knowledge.

4.1. THE ROLE OF THE READER IN CONSTRUCTING MEANING

With the rehabilitation of the reader's role, the literary work is reconceived as part of a dynamic communicative process, one that encompasses

the mutual influences of the text, reader, and author. The shift positions the work as an open entity engaged in continuous interpretations. However, literary didactics only began incorporating intertextuality in literature teaching in the early 21st century, meaning that intertextual readings still pose significant challenges for classroom application. Intertextuality is essential not only for comprehending literature in a broader sense but also as a means for educators to enrich students' literary experiences by anchoring their readings within a motivated, meaningful classroom framework. According to contemporary didactic approaches, teachers are encouraged to help students understand that literary texts are not isolated but can be enriched through their intertextual connections (Kalogirou et al., 2012, p. 180).

Reader-response theory supports this, viewing textual meaning as unfixed and co-created by the reader based on their existing knowledge, cultural context, and experiences. Intertextuality thus broadens interpretive possibilities while placing the onus on the reader to detect and navigate these complex connections. Meaning is constructed through the dynamic interplay of text, context, and world experience, and this integrative process enables the incorporation of intertextual readings. Texts that prompt inquiry beyond their immediate content are particularly apt for intertextual explorations due to their referential nature.

4.2. DIDACTIC PERSPECTIVES ON TEACHING INTERTEXTUALITY

Despite intertextuality's established importance as an analytical tool in modern literary and cultural studies, as demonstrated, Hartmann (1995, p. 520) underscores the need for pedagogical strategies to teach reading of intertextual texts effectively. He observes that (a) instruction rarely encourages cross-textual analysis, (b) few instructional strategies explicitly direct students to make cross-textual connections, (c) commercially produced materials seldom prompt students to connect texts, (d) students make minimal connections even when prompted, (e) professional materials rarely address strategies for teaching reading across multiple texts, and (f) the curricula in most schools lack the support needed for sustained reflection on textual relationships. Therefore, our objective is to provide practical strategies for teaching intertextual reading, by guiding students

in analyzing, comparing, and synthesizing links and connections to enhance their critical thinking and interpretive skills.

According to Kalogirou et al. (2012, p. 180), intertextual connections enrich and broaden the interpretive possibilities of a text. Intertextuality, therefore, serves as a powerful tool for enhancing students' critical thinking and interpretive skills. By adopting an intertextual and comparative perspective, students can better analyze similarities and differences across texts, highlighting potential connections. This approach also allows them to explore relationships across various media, such as images and music, further expanding their interpretive scope. As these authors suggest, literary texts may function as complementary sources that collectively explore facets of a topic, or as contrasting works that offer alternative perspectives on a shared theme.

Intertextuality thus plays a vital role in fostering a dynamic, engaged reading experience within the classroom. By helping students interpret literature not as isolated pieces but as interrelated works within a larger cultural and historical context, educators can cultivate a more reflective, interconnected approach to literary studies. The reader is thus confronted with several key challenges: identifying inferences, discerning essential elements, abstracting to develop higher-level narrative and thematic units, creating both local and global coherence, and integrating world, text, and language knowledge at various textual levels. Teachers may guide this process by asking: What does it mean to read, interpret and understand an intertextual novel? What specific competencies does such a novel require of readers to enable successful literary communication to succeed and comprehension? (Ehlers, 2017, pp. 9- 14).

4.3 DEVELOPING INTERTEXTUAL COMPETENCE IN STUDENTS

Developing intertextual competence requires several essential skills: familiarity with intertextuality as a concept, the ability to identify specific allusions, and the capacity to engage with these references through analysis, creative writing, or dramatization (Wicke, 2013, pp. 3-8). Consequently, teaching strategies within a competence-oriented framework should enable students to explore focused aspects of intertextuality through structured, guided learning approaches. Teachers should

recognize that each text potentially offers multiple opportunities for intertextual connections; thus, selecting materials that best support the comprehension process is essential. In some cases, it may be beneficial to provide these materials in advance, with the added task of having students present their findings to the class. In literature lessons, the initial focus can center on the explicit dialogue between texts and various media—such as films, music, or images—, drawing attention to deliberate references to pre-existing works. For younger students, a simplified definition of intertextuality may be beneficial: just as each reader carries a personal collection of familiar texts and instinctively connects them, authors weave their own reading experiences into their writing. Consequently, a text may reference other works, creating intertextual links that, metaphorically, enable one character to “greet” another from a different story. This interactive dynamic can be perceived as a “conversation” or playful exchange between texts. Incorporating intertextual reading into literature classrooms, therefore, aims to achieve the following objectives:

1. Enhancing text comprehension

By recognizing and analyzing intertextual references, students develop a deeper, more nuanced understanding of the text and its cultural context. Students encounter the layered process of interpretation, progressing from initial experiential reading to critical rereading and formal analysis.

2. Fostering critical reading skills

Intertextual reading encourages critical engagement with texts, allowing students to identify and interpret multiple layers of meaning. Moving beyond passive reading, students refine their interpretive abilities, engaging in critical analysis and constructing meaning

3. Expanding cultural horizons

Encountering intertextual references can broaden students’ engagement with a diverse range of literary and cultural works.

4. Encouraging creative reading processes

Intertextual reading promotes active engagement, as students make connections between texts and formulate their interpretations.

Recognizing and understanding intertextuality relies on three areas of knowledge: linguistic, encyclopedic, and intertextual knowledge in the narrower sense. *Linguistic knowledge* enables readers to detect markers indicating intertextuality, such as quotation marks, typographic variations, indents, or metalinguistic signals. *Encyclopedic knowledge* involves familiarity with a broad corpus of literary texts, allowing readers to identify references to pretexts within the current text. The greater a reader's recall of previous readings, and thus their literary education, the more likely they are to identify intertextual connections (Kümmerling-Meibauer, 2001, pp. 46-47).

5. METHODS FOR EFFECTIVE INTERTEXTUAL TEACHING

Kammer (2009, pp. 86-89) recommends the integration method as particularly effective for longer texts, where the primary focus remains on the core material, especially when comprehending the text's meaning depends on recognizing intertextual references that are not immediately evident. The success of this approach hinges on the careful selection and timing of supplementary materials. To bridge conceptual gaps, students should actively seek additional information within the text itself to clarify initially ambiguous aspects. Supplemental resources can effectively bridge these gaps, broadening students' understanding. Teachers play an essential role by highlighting perceived contradictions or ambiguities, turning these points into focal elements of class discussions (Kammer, 2009, pp. 174-175). Ideally, texts with identifiable gaps that invite interpretation or provoke discussion are particularly well-suited for intertextual reading exercises, as they challenge students to engage deeply with comprehension. Texts without coherence challenges often fail to meaningfully engage students, as they lack the interpretive complexity that fosters active learning. Consequently, texts with potential coherence issues are especially valuable for classroom instruction.

5.1 PRACTICAL APPLICATIONS OF INTERTEXTUAL READING IN THE CLASSROOM

The supplementary materials introduced during text analysis can vary greatly in type, scope and quantity. Sometimes, a single date is crucial for understanding; other times, a wider array of materials may be beneficial, such as excerpts from philosophical or nonfiction texts, or references to specific literary periods. The following questions should guide the selection of supplementary materials:

- Is additional material beneficial or necessary for comprehension?
- What type and amount of material will be most effective?
- When should the material be introduced—before reading, during, or after?

Types of potential supplementary material include:

- Contextual information: social, geographical, or historical background relevant to the text.
- Author-related information: biographical details, educational background, and insights from the author's own writings, such as letters, diary entries, autobiographical excerpts, or interviews.
- Texts related to the work: secondary literature, reviews, reader comments, and statements from the publisher.
- Definitions and explanations: glossary entries or relevant definitions to aid understanding.
- Images: photographs of the author, cityscapes, landscapes, or other visual representations relevant to the text (Kammer, 2009, p. 79).

The optimal reading process is recursive, inviting readers to revisit the text after an initial reading, concentrating on significant details, tracking patterns, posing questions, and exploring ambiguities and gaps (Woodlief, 1997). Making inferences is a particularly complex task for readers, as it depends both on explicit textual content and on the

reader's own knowledge of the world, text and language. If the reader lacks the necessary background to make these inferences, understanding may be limited or hindered. The extent of inferential processing depends significantly on communicative and functional factors, including reading goals and contextual demands. Forming coherence is similarly a selective process, influenced by several factors: greater familiarity with a subject makes reading easier, while implicit texts require more inferential effort to construct a coherent understanding of the situation (Ehlers, 2017, p. 122). The following methods and strategies can effectively foster intertextual reading in the classroom:

- Explicit Instruction in Intertextuality: students should be introduced to the concept of intertextuality and its various manifestations to build a foundational understanding.
- Guided Text Analysis: teachers can initially guide students in identifying and interpreting intertextual references within texts.
- Comparative Reading: encouraging students to compare texts allows them to identify connections and thematic parallels.
- Research Assignments: assigning research tasks helps students research the origins of intertextual references and analyze their significance within the text.
- Creative Writing Exercises: students can be encouraged to create texts that consciously employ intertextual references.

5.2. ENGAGING STUDENTS THROUGH INTERTEXTUAL ACTIVITIES

A literature teacher's central role is to help students explore the richness of literary texts, both independently and in relation to other texts and cultural contexts, by providing information, posing open-ended questions, and drawing connections (Woodlief, 1997). Interpretation thus becomes an act of "rewriting", where each reader mediates their relationship to the text, author, culture, and broader discourse. A successful reading emerges through the interplay of immersive, naive reading and critical reexamination, participation, and self-reflection. The use of

intertextual structures in literature teaching offers diverse opportunities to enhance the learning experience:

- Multimodal Text Presentation: intertextual works facilitate the integration of various media forms (text, image, audio, video), promoting a more comprehensive understanding of the text.
- Contextualization: historical, cultural, or biographical information can be seamlessly linked to the primary text, enriching students' contextual comprehension.
- Linking with Other Texts: intertextual connections can be explicitly highlighted and made accessible, clarifying relationships with other texts and broadening interpretive possibilities.

To engage with intertextuality as an aesthetic phenomenon, students can explore textual and character dialogues through action-oriented methods. These activities, broadly applicable across various intertextual texts, are not intended to form an entire unit on intertextuality but to introduce targeted strategies that enrich literary learning. These approaches assume that specific intertextual references will be discussed in class, with relevant pretexts explored where possible (Wicke, 2013, p. 8). One engaging approach to intertextuality involves transferring a character from a posttext to a pretext, emphasizing the bidirectional relationship between texts. A new text may draw from an older one, yet the posttext can also reflect on and reinterpret the pretext. Haas et al. (1994, p. 24) suggest a transformative, production-oriented activity: “removing a character from a story and letting them appear in another world”. This approach enhances comprehension by placing the character in the reader’s world, adding an intertextual and playful dimension to the narrative. Additionally, intertextual references contribute to the cultural studies view of intertextuality, reinforcing pretexts within the collective memory and individual reader consciousness. Ultimately, instruction that emphasizes intertextuality leads to an aesthetic sensitivity that deepens students’ literary appreciation and critical skills (Wicke, 2013, p. 13). In summary, fostering active readership requires students to engage fully with the text, participate in collaborative interpretation, and articulate their perspectives, thereby transforming the classroom

into a space of collective exploration and enriched understanding (Woodlief, 1997).

6. COMMON CHALLENGES IN TEACHING INTERTEXTUALITY

In literature classrooms, a primary focus lies in teaching students to create associations between texts and contexts. While core tasks include introducing essential names, texts, historical contexts, genres, and periods, the overarching aim is to enable students to read critically by connecting texts across genre, history, biography, culture, ideology, and theory (Madden, 1995). Developing these associative skills allows students to move beyond mere text consumption and actively engage in critical analysis and construction. Effective reading becomes a recursive process: revisiting the text after an initial read, focusing on significant passages, identifying patterns, posing questions, and exploring ambiguities. However, the didactic challenge is how to model and enable this deep, iterative reading process for each student in a meaningful way. Foundational assumptions for a didactic approach to intertextual reading can include the following:

- Contextual Awareness: students benefit from access to biographical, socio-cultural, and historical contexts and exploratory questions related to the text. Providing this information on demand encourages curiosity and ownership of learning.
- Intertextual Reading as Engagement: the intertextual approach allows students to connect with texts, their peers, and the broader cultural discourse, making it especially effective for both teacher- and student-centered instruction (Othman, 2022). This approach enables students to explore knowledge while interpreting, recontextualizing, re-telling, and reflecting on their reading, allowing them to draw on their social and cultural backgrounds as well as personal experiences.
- Cognitive Skills Development: critical thinking skills like re-contextualization, re-telling, and reflective thinking can

deepen students' engagement with themes. Intertextuality supports students in constructing stories and inferring themes, enriching their reading with new layers of meaning and connections across texts and cultures.

- Explicit and Implicit Intertextuality: students can learn to distinguish between explicit intertextuality (e.g., quotations or direct references) and implicit intertextuality (e.g., genre or stylistic connections), broadening their analytical lens (Othman, 2022, p. 967).

A successful intertextual reading approach encourages students to adopt an investigative stance, as if they were literary detectives, piecing together clues and context to form a coherent narrative. As [Kuhlen \(1991\)](#) suggests, these associative insights, often fleeting, can become part of an active literary memory, enhancing students' ability to draw upon previous readings and experiences. Furthermore, intertextual reading motivates students to explore texts beyond their surface content, fostering a habit of curiosity and continuous learning that builds literary and analytical skills essential for lifelong engagement with literature.

7. CONCLUSION

Intertextuality offers a powerful framework for enriching literature teaching. By incorporating intertextual reading practices, educators can create more dynamic and interconnected learning experiences that reflect the complex nature of contemporary literature and culture. This approach not only enhances students' understanding of individual texts but also develops their ability to navigate the broader landscape of literary and cultural production.

As literature continues to evolve in our interconnected world, the ability to recognize, analyze, and create intertextual connections becomes increasingly valuable. By embracing intertextual approaches in the classroom, we can equip students with the skills they need to become sophisticated readers and critical thinkers in an ever-more complex textual universe.

Intertextuality offers a rich and multifaceted approach to literature teaching that aligns with postmodern literary theory and contemporary didactic practices. By incorporating intertextual reading strategies, teachers can create a more dynamic, engaging, and intellectually stimulating learning environment.

This approach not only enhances students' understanding of individual texts but also develops their ability to navigate the complex web of textual relationships that characterize our literary and cultural landscape. As students become more adept at recognizing and analyzing intertextual connections, they develop critical thinking skills that extend beyond the literature classroom, preparing them for the interconnected nature of knowledge in the modern world.

While implementing intertextual approaches presents challenges, the potential benefits for students' literary competence, critical thinking skills, and cultural literacy make it a valuable endeavor. As educators continue to refine and develop intertextual teaching strategies, they pave the way for a more holistic and interconnected approach to literature teaching.

8. REFERENCES

- Acosta Gómez, L. A. (1989). *El lector y la obra*. Gredos.
- Bakhtin, MM. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin University.
- Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text*. Fontana.
- Ehlers, S. (2017). *Der Roman im Deutschunterricht*. Ferdinand Schöningh.
- Genette, G. *Palimpseste*. (1993). *Die Literatur auf zweiter Stufe*. Suhrkamp.
- Haas, G.; Menzel, W.; Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 123, 17-25.
- Hartman, D. K. (1995). Eight Readers Reading: The Intertextual Links of Proficient Readers Reading Multiple Passages. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 520-561.
- Hartman D. K. (1992). Intertextuality and Reading: The Text, the Reader, the Author, and the Context. *Linguistics and Education*, 4, 295-311.
- Isekenmeier, G. (2021). *Intertextualität und Intermedialität*. Springer.

- Kalogirou, T. and Economopoulou, V. (2012). Building bridges between texts: From Intertextuality to intertextual reading and learning. *Exedra, Revista científica ESEC*. 180-187.
- Kammer M. (2009). *Wege zum Text*. Schneider.
- Kuhlen R. (1991). *Nicht-lineare Strukturen in Hypertext*. Schömborg.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2001). Im Dschungel des Texts. En H. H. Ewers et al. (Eds.), *Kinder- und Jugendliteraturforschung* (pp. 42-61). B. Metzler.
- Kristeva, J. (1986). *The Kristeva Reader*. Columbia University Press.
- Leibrandt, I. (2008). El hipertexto: Ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura. En D. Romero López y A. Sanz Cabrerizo (Eds.), *Literaturas del texto al hipermedia* (pp. 183-193). Anthropos.
- Leibrandt, I. (2018). Postmodern Literacy: Multimodal, Hypertextual, Intertextual Reading. En E. Domínguez Romero (Ed.), *Teaching Literature and Language Through Multimodal Texts* (pp. 258-276). IGI Global.
- Leibrandt I. (2019a). Los contornos estéticos de Narciso. En Delgado, R.G. (Ed.), *El renacer del mito* (pp. 95-114). Comunicación Social.
- Leibrandt, I. (2019b). La lectura multimodal; nuevos retos para el lector posmoderno. En Sánchez-Fortún, J. M. de A, y P. Núñez Delgado (Eds.). *Lectura y educación literaria, nuevos modos de leer en la era digital* (pp. 257-269). Octaedro.
- Leibrandt, I. (2022). La posmodernidad en su pluralidad, polifonía e intertextualidad en *Das Russenhaus* de Ota Filip. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 48(2).
- Maar, P. (2007). *Vom Lesen und Schreiben. Reden und Aufsätze zur Kinderliteratur*. Oetinger.
- Madden, E. (1995). Women, Gods, and Monsters: Using Hypertexts in the Literature Classroom. *CWRL, The Electronic Journal for Computer Writing, Rhetoric and Literature*, 1(2).
- Othman Abahussain M. (2022). Intertextual Reading: Analyzing EFL Context via Critical Thinking. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(5), 964-973.
- Overmann, M. (2004). *Lerntheoretische Begründung und didaktische Perspektiven Literaturdidaktische Legitimation von Hypertexten*
<https://portail-du-fle.info/images/stories/overmann/51.html>
- Paefgen, E. K. (1996). *Schreiben und Lesen*. Westdeutscher Verlag.
- Schilling, E. (2012). *Der historische Roman seit der Postmoderne*. Universitätsverlag Winter.

- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6-16.
- Wicke, A. (2016). *Intertextualität in der Kinder- und Jugendliteratur*. KinderundJugendmedien.
<https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/1840-intertextualitaet-in-der-kinder-und-jugendliteratur/>
- Wicke, A. (2013). Scharfsinn und Spieltrieb: Intertextueller Literaturunterricht am Beispiel von Paul Maars *Eine Woche voller Samstage*. *LiU*, 1.
- Wirth, U. (1994). Zwerge, Leser, Abduktionen. En H. J. Piechotte (Ed.), *Die literarische Moderne in Europa* (pp. 338-354). Westdeutscher Verlag.
- Woodlief, A. (1997). *A Community of Learners: Teaching Literature Electronically*. <http://www.vcu.edu/engweb/>

EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE CHILE E ITALIA A PARTIR DEL CASO *EL REEMPLAZANTE*

INÉS VANORE
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas, tras el nacimiento de la nueva educación lingüística, la crítica a los métodos de enseñanza¹ más tradicionalistas se ha convertido en el eje de reflexión de los lingüistas que han subrayado la serie de normas estrictas que gobernaban la relación entre docentes y alumnado. En concreto, los expertos han profundizado la hipótesis de Krashen que, en 1982, postula la influencia de variables afectivas o actitudinales en el aprendizaje, entre las que destacan, por un lado, factores positivos como la motivación y la confianza en uno mismo y, por el otro, aspectos negativos como la ansiedad, el miedo ante la evaluación y la aprehensión comunicativa.

El objetivo de este estudio, llevado a cabo a través de la comparación de datos reales empíricos obtenidos tras la administración de un cuestionario, es observar y comparar detalladamente la distinta concepción de

¹ Para mayor información véase Marangon, G. (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y las teorías de aprendizaje. *Revista de Filología y Lingüística Universidad de Costa Rica*, 38, 9-26.

docentes y estudiantes chilenos e italianos sobre la enseñanza en su propio país, centrándonos en los aspectos claves de la enseñanza centrada en el estudiante y en el rol controvertido del docente. El punto de partida para esta reflexión es la serie de televisión chilena *El reemplazante*², que se graba antes de las movilizaciones estudiantiles de 2011³ y cuenta la historia de Carlos Valdivia, un ingeniero en el apogeo de la carrera financiera, que tras una inversión desacertada y sin el consentimiento de la empresa para la cual trabajaba, se verá demandado y obligado a pasar tres meses en la cárcel. Después de cumplir su condena, el protagonista volverá a vivir con su familia y, no obstante, intentará reintegrarse a su

² La serie se emitió por primera vez en TVN (Televisión Nacional de Chile) entre 2012 y 2014 y posteriormente fue adquirida por Netflix en 2017.

³ El Movimiento estudiantil chileno de 2011 representó una de las movilizaciones sociales más importantes de la historia reciente del país, evidenciando las deficiencias estructurales del sistema educativo chileno y su carácter profundamente desigual. El modelo educativo chileno, fuertemente influenciado por la lógica neoliberal impuesta durante la dictadura de Pinochet y mantenida en democracia, se caracterizaba por la privatización y mercantilización de la educación, lo que llevó a los estudiantes a exigir una educación pública, gratuita y de calidad (Cañas Kirby, 2016, p. 124).

Las protestas comenzaron en mayo de 2011 y se intensificaron rápidamente, con la toma de universidades y colegios, marchas multitudinarias y huelgas de hambre. Según el autor, el movimiento de 2011 se distingue de sus antecedentes porque logró consolidar una base social más amplia, incluyendo sectores de trabajadores, académicos y grupos políticos descontentos. En este contexto, las demandas principales incluían el fin del lucro en la educación, denunciando la existencia de universidades privadas que operaban con fines de lucro de manera encubierta (Mayol, 2012); la gratuidad universal en la educación superior, para evitar que el acceso a la educación dependiera de la capacidad económica del estudiante y su familia (Cañas Kirby, 2016, p. 125); el fortalecimiento de la educación pública, promoviendo un mayor financiamiento estatal para colegios y universidades, además de rechazar la municipalización de la enseñanza (Cañas Kirby, 2016, p. 124).

El impacto del movimiento no solo se limitó al ámbito educativo, sino que reveló una crisis de representación política en Chile, exponiendo la desconexión entre los políticos y las demandas de la ciudadanía, debilitando la legitimidad del gobierno de Sebastián Piñera y cuestionando el sistema político en su conjunto. A pesar de la represión estatal y los intentos de negociación por parte del gobierno, los estudiantes mantuvieron las movilizaciones durante más de ocho meses, logrando que el debate sobre la educación se convirtiera en una prioridad nacional.

El movimiento estudiantil de 2011 fue un hito en la lucha por una educación más equitativa en Chile y América Latina. No solo puso en cuestión el modelo educativo, sino que también visibilizó las profundas desigualdades del sistema económico chileno y abrió el camino para futuras movilizaciones sociales. Sin embargo, estas protestas no llegaron a la eliminación del carácter mercantil del sistema educativo chileno, que sigue siendo un tema de discusión en la actualidad.

trabajo en las oficinas de *Sanhattan*⁴, no logrará volver a tomar parte del mercado bursátil de la ciudad. Sin embargo, su padre, inspector del Colegio Príncipe Carlos, le propondrá un trabajo como sustituto de un profesor de matemáticas. A partir de los primeros minutos del primer capítulo el relato presenta el antagonismo que marcará la serie: la realidad burguesa y el escenario conflictivo. Sin juicios de valor o moraleja, los autores describen una realidad caracterizada por la marginalidad y la desigualdad que conllevan problemas sociales como el narcotráfico, abusos, embarazos adolescentes y discriminación. Carlos tendrá que confrontarse con alumnos que desde pequeños se han enfrentado a la necesidad, como canta Ana María Tijoux en la sintonía de la serie.

El *fil rouge* de cada capítulo de la serie son los alumnos de Carlos que, silenciosa y discretamente, le piden su apoyo. No será fácil para Carlos ganarse la confianza de los alumnos y tampoco para los estudiantes ganarse la confianza del profesor; esto sucederá al revelarse que el profesor también proviene de un barrio vulnerable, lo que significa que comparten esta experiencia. Entender los contextos, las historias y las necesidades de cada estudiante será un desafío significativo para el protagonista, que pronto pasará de *don Carlos* a *profe Charly*: un docente capaz de descifrar y entender lo que sus estudiantes necesitan tanto en el aprendizaje, como en la vida. Por esta razón,

consideramos que ese conjunto de actividades y relaciones que cotidianamente el maestro despliega “fuera” del aula perturban la práctica pedagógica en lo que refiere al trabajo intelectual. Ahora bien, así como afirmamos que el trabajo docente se haya afectado por actividades y relaciones que alejan/enajenan al maestro/a de la especificidad de su quehacer [...], entendemos que son ellos/as quienes configuran un sector social que, por su permanencia de inserción laboral, pueden protagonizar una posibilidad de cambio. (Achilli, Pavesio, Vera, 2019, pp. 317-318)

De esta forma, sin querer, el *profe Charly* empezará a desenredar la complejidad de cada estudiante y, a pesar de la dificultad del proceso, a orientarlos hacia un nuevo camino. El logro de algún tipo de resultado académico parece irreal al comienzo de la serie, pero a lo largo de la

⁴ Denominación popular que recibe el distrito financiero de Santiago, debido a la unión de las palabras ‘Santiago’ y ‘Manhattan’.

historia tanto Carlos como los estudiantes llegarán a obtener resultados gratificantes e inesperados.

2. EL ROL DEL DOCENTE

A partir del ejemplo del *profe Charly* es posible reflexionar sobre el rol significativo que tienen los docentes y sobre las responsabilidades que dicho rol conlleva. Como evidencian Pizarro Chacón y Josephy, por mucho tiempo se ha concebido la enseñanza y, por ende, el aprendizaje como un proceso de afuera hacia adentro (2010, p. 210), unidireccional, en el que el docente ocupa el papel central en la transmisión de conocimientos, mientras que el estudiante asume un rol pasivo de receptor de información. Este esquema, según autores como Tonucci (1993) y Bernad (2007), se basa en la idea de que el aprendizaje consiste esencialmente en recibir información del profesor y memorizarla para reproducirla en una evaluación, sin necesariamente comprenderla ni poder aplicarla en contextos reales. Tal estructura no solo limita el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, sino que además dificulta la motivación de los estudiantes, quienes perciben la educación como un ejercicio mecánico más que como una experiencia significativa.

Robinson (2012) señala que uno de los grandes problemas de este modelo es su visión jerárquica del aprendizaje, en la que el conocimiento fluye de arriba hacia abajo, dejando poco espacio para la interacción y la exploración y la construcción autónoma del saber. Frente a esta realidad, la enseñanza centrada en el alumno emerge como una alternativa necesaria, en la que el docente deja de ser una figura autoritaria para convertirse en un facilitador del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el caso del *profe Charly* en *El Reemplazante* representa un modelo educativo que rompe con la enseñanza tradicional y propone una interacción más humana y cercana entre docente y estudiante. A diferencia de los métodos convencionales, Charly se interesa por la historia personal de cada uno de sus alumnos, comprendiendo que las condiciones socioeconómicas, las emociones y el contexto familiar influyen directamente en el proceso de aprendizaje.

Tras la ruptura abrupta con el conductivismo y con un sucesivo primer enfoque en la mente humana gracias al cognitivismo, se notó que las emociones y el inconsciente afectan a la capacidad de procesamiento cognitivo y, además, como evidencia Brawn (2005), pueden manejar la actividad cerebral consciente o la cognición. La formulación por parte de Krashen de la hipótesis del filtro afectivo pone al descubierto, por primera vez, que algunos factores emocionales y afectivos están estrictamente relacionados tanto al proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, como a los resultados obtenidos a lo largo y al final de dicho proceso. La reflexión del lingüista ha sido completada por Pizarro Chacón y Josephy (2010), quienes destacan elementos claves ulteriores para minimizar el nivel del filtro afectivo y, de esta manera, favorecer el aprendizaje. No obstante, el *profe Charly* no se dedica únicamente a la enseñanza de otro idioma, en su figura y en su forma de enseñar están presentes varios elementos subrayados por los autores, los cuales se ejemplifican a continuación: Charly favorece el desarrollo de una confianza sólida entre profesorado y alumnado; se posiciona como un facilitador, es decir, un mediador de conocimiento; crea un entorno armonioso y estimulante en el que se prefieren actividades prácticas; emplea técnicas metodológicas flexibles para adaptarse a las necesidades diarias del grupo. En su enseñanza desempeñan un rol clave la crítica constructiva y desarrollo del respeto hacia el otro para facilitar la obtención del éxito académico y laboral.

En línea con los temas desarrollados en *El Reemplazante* y profundizados en las reflexiones de Gerver (2010) y Morin (2011), Pineda Barría (2011) lleva a cabo un estudio transversal con profesores hispanófonos, precisamente chilenos, con edad compresa entre los 26 y los 65 años, que trabajaran en la comuna de Maipú, en colegios particulares subvencionados⁵. Los resultados de las entrevistas confirman los elementos claves en la educación: la cooperación, la motivación o la influencia que el contexto tiene en el aprendizaje, entre otros. Confirmando entonces la existencia de factores emocionales que facilitan o detienen los

⁵ Son escuelas o colegios que son financiados por la subvención entregada por parte del estado y el aporte de la comunidad escolar o recursos de diferentes instituciones o fundaciones que apoyan el financiamiento.

procesos de aprendizaje, podemos llegar a afirmar que el estudiante no estaría situado en el centro del proceso de aprendizaje, sino, más bien, la relación que se establece entre el estudiante y el docente. De este modo, se explicaría las diferencias en el aprendizaje con docentes distintos. Esta tesis se encuentra respaldada por varios estudios de la psicología general que confirman que el aprendizaje, en ámbito escolar, es un trabajo conjunto, una *joint action* para decirlo con las palabras de Clark (1996).

Por esta razón, si el estudiante reconoce al docente y su rol, suele reducir el nivel de su filtro afectivo, permitiendo que el docente produzca un cambio relevante, puesto que solo después de haber establecido una relación significativa el alumno se deja influenciar por él. Sin embargo, si la relación con el profesor se ve turbada por factores relacionales, el filtro afectivo contribuye a bloquear el aprendizaje. Por esta razón, resulta necesario no subestimar el rol del docente en el aprendizaje, ya que se ha evidenciado que la creación de una relación estable entre docente y alumnado, basada en un sentido de afecto real, es el marco fundamental y necesario para el desarrollo de un aprendizaje profundo, eficaz y rápido.

El rol protagónico del *profe Charly* pone en evidencia la importancia de saber valorizar el bagaje cultural, experiencial y existencial propio de cada estudiante. Todo profesor debería estar formado adecuadamente para saber utilizar estas experiencias en sus clases y no excluirlas. “La escuela ha de profundizar en la flexibilidad organizativa interna, en la utilización de los recursos más diversos y actuales, [...] y en la atención personalizada de cada alumno, de modo que colabore a compensar las desigualdades sociales en vez de profundizarlas” (Sarramona, 2012, p. 34), para poder reorientar “la metodología hacia un modelo más cercano al mundo real” (Galván-Cardos, Siado-Ramos, 2021, p. 972).

En este sentido, el *profe Charly* construye una relación basada en la empatía y el respeto mutuo, lo que le permite ganarse la confianza de sus alumnos y convertir el aula en un espacio de crecimiento genuino, en una experiencia de construcción compartida.

En conclusión, el desafío de la educación actual no es solo mejorar los métodos de enseñanza, sino también construir una escuela que responda

a las necesidades reales de los estudiantes y que les brinde herramientas para enfrentar el futuro. En este sentido, el modelo representado por el *profe Charly* se convierte en un referente clave para reflexionar sobre el impacto del docente en la vida de sus alumnos y la importancia de una educación más humanizada y transformadora.

3. EL CUESTIONARIO

A la luz de estas reflexiones sobre el rol del docente y la enseñanza centrada en el estudiante, resulta relevante indagar cómo estas concepciones se manifiestan en el contexto educativo real. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio empírico con docentes y estudiantes de Chile e Italia, con el objetivo de contrastar sus percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. A través de un cuestionario estructurado, se han recogido datos que permiten analizar en qué medida los factores emocionales, el vínculo docente-estudiante y la metodología empleada influyen en la experiencia educativa en ambos países.

Más concretamente, la investigación se llevó a cabo con 115 estudiantes de secundaria italianos de una edad compresa entre los 14 y los 18 años, 50 estudiantes de secundaria chilenos de la misma edad, 90 profesores titulares y reemplazantes de secundaria italianos con edades que fluctúan entre los 30 a los 65 años y 54 profesores titulares y reemplazantes de secundaria chilenos de una edad que oscila entre los 25 y los 60 años.

Los cuestionarios, de carácter anónimo, fueron diseñados y administrados mediante *Google Forms*, permitiendo así una recopilación eficiente y sistemática de datos, además de garantizar la confidencialidad de las respuestas.

Para analizar los resultados de los cuestionarios, se han establecido los siguientes parámetros: la importancia atribuida al docente en el proceso de aprendizaje, la percepción sobre su influencia en las elecciones futuras de los estudiantes, la valoración de diferentes metodologías y enfoques pedagógicos, así como la relevancia de factores emocionales y contextuales en la enseñanza. Estos aspectos permiten comparar las perspectivas de estudiantes y docentes de ambos países y evidenciar posibles diferencias y coincidencias en sus concepciones sobre la educación.

En este análisis, en primer lugar, se compararán los resultados de los cuestionarios proporcionados a los estudiantes y, sucesivamente, se focalizará la atención en el análisis de los resultados de los docentes.

3.1. EL CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES

Se puede percibir inmediatamente la diferencia en la concepción del docente por parte de los estudiantes del liceo Galvarino Riveros Cardenas de Castro y del liceo Francesco Saverio Nitti de Nápoles.

En una escala que va desde “para nada” a “mucho”, a la pregunta “¿cuánto consideras importante el rol del docente en el aprendizaje de una materia?” el 83,3% de los entrevistados chilenos contestó seleccionando la respuesta “mucho”, en cambio, el resultado italiano es inferior, solo el 58,8% eligió el puntaje máximo, y 3 personas, precisamente el 2,6%, afirmaron que el docente es poco importante en el proceso de aprendizaje.

Resultados coherentes se evidencian con la pregunta “¿cuánto consideras que un docente puede influir en las elecciones futuras de los alumnos?”, las respuestas de los estudiantes chilenos se distribuyen de forma equilibrada entre los puntajes más elevados, llegando a un 85,5% total, el porcentaje restante no se desbalanceó y optó por el término medio. Por otro lado, en el cuestionario italiano se encuentran posiciones más variadas, aunque la mayoría de los estudiantes entrevistados, el 35,1%, considera que el docente no puede influir de forma significativa en las elecciones futuras.

Tras la recolección de datos sobre la importancia de determinados aspectos en el aprendizaje, se han podido destacar otras diferencias. Por un lado, se puede evidenciar una inclinación por parte de los chilenos a valorar al máximo las seis afirmaciones siguientes: los docentes y los estudiantes deben tener un vínculo positivo entre si; el progreso del estudiante es de suma importancia; los docentes deben ofrecer de forma regular retroalimentación crítica a los estudiantes; los docentes deben dar retroalimentación positiva a los estudiantes regularmente; los docentes deben prestar atención especial a los estudiantes con necesidades especiales; los docentes deben tener voz y voto en la decisión del plan de estudios de los estudiantes. Por otro lado, este esquema no se repite entre los estudiantes italianos, que se alejan de los coetáneos chilenos, sobre

todo en los últimos tres puntos. Para el análisis resulta ser particularmente relevante reflexionar sobre las respuestas relacionadas con el último punto: la mayoría de los estudiantes napolitanos entrevistados considera que el docente debería ser el principal organizador del plan de estudios.

La pregunta sucesiva indaga sobre la importancia implicada en los siguientes factores: hacer ejercicios prácticos; focalizarse en la teoría; trabajar en equipo; contextualizar el aprendizaje; tratar temas actuales; usar la pizarra en las clases los resultados parecen más alineados. La mayoría de los estudiantes de ambos países considera fundamental hacer ejercicios prácticos, contextualizar lo más posible el aprendizaje y tratar temas actuales, sin embargo, los resultados presentan una variabilidad mayor en los otros puntos. Primero, destaca la convicción contrastante entre los dos grupos estudiados sobre el rol de la teoría en la enseñanza: más de la mitad de los entrevistados italianos considera fundamental focalizarse en la teoría, aunque se mantenga la tendencia, los resultados chilenos parecen estar repartidos de forma más ecua entre los distintos niveles.

Para terminar la comparación entre estos dos grupos de estudiantes, se vuelve esencial la focalización en la concepción que dichos estudiantes tienen de los últimos seis aspectos propuestos. Los estudiantes del liceo Nitti confirmaron los resultados esperados, evidenciando la importancia de la interacción, del desarrollo de la autonomía, de la motivación, de la responsabilidad y del aprender a aprender. Por cuanto atañe a la cooperación, parece ser el elemento más controvertido y el que más se presta a un análisis contrastivo con los resultados chilenos, en los que se puede evidenciar que el 76% de los estudiantes asigna a la cooperación un rol clave, solo el 40% de los estudiantes italianos comparte esta idea. Los otros resultados, presentan un 85% de votos a favor de “mucho” y confirman el patrón de respuestas.

Como punto de partida para llevar a cabo este análisis nos hemos servido del protagonista de la serie *El Reemplazante*, que ha sido el elemento de reflexión y evaluación de las últimas preguntas del cuestionario. Las preguntas sobre la serie solo aparecen en los cuestionarios proporcionados a estudiantes y docentes chilenos, tomando en cuenta que la serie solo ha sido estrenada en la televisión nacional chilena y no ha

sido titulada y difundida fuera de Latinoamérica. A través de las últimas preguntas de la encuesta se proponía de llegar a entender la concepción que los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje tienen del *profe Charly* y de su enfoque metodológico.

Para finalizar la reflexión sobre la enseñanza centrada en el alumno y el rol del docente, en la última pregunta de la encuesta se solicitó a los estudiantes que habían visto la serie, describir el enfoque metodológico del *profe Charly* a través de palabras claves. En la encuesta de los estudiantes se pueden destacar las siguientes: el término empático aparece cinco veces, seguido por enfoque inclusivo y valorativo hacia sus estudiantes que se halla tres veces e innovador, realista, motivador y capaz de mostrar un interés real hacia los alumnos que figuran en dos respuestas. Como se ve en los siguientes ejemplos, surgieron otros términos interesantes: práctico y aterrizado; directo; compasión; cariño; sensibilidad; solidaridad; tenacidad; moderno; confianza en uno mismo; compromiso; responsabilidad; *bacano*⁶; respetuoso; humildad; disponible y dispuesto; personalizado; perseverancia; vocación; afinidad. Finalmente, respuestas como “social comunitario” y “es importante dejar de ver la educación como un lugar de negocios” subrayan una perspectiva crítica y reflexiva sobre la educación, promoviendo la necesidad de un enfoque que no solo forme en conocimientos, sino también en valores humanos y comunitarios.

3.2. EL CUESTIONARIO PARA LOS DOCENTES

Terminado el análisis contrastivo de los resultados de los estudiantes, se profundizará la comparación entre las respuestas de los docentes de dichos colegios. Las preguntas proporcionadas a los profesores coinciden casi en su totalidad con las preguntas que se han suministrado a los estudiantes. Sin embargo, se prevé un módulo breve destinado a sondear la edad y los años de experiencia como trabajadores en la educación. La contraposición de docentes de distintos países permite evidenciar la concepción heterogénea de la educación, del aprendizaje y de la enseñanza.

⁶ Variación de la expresión coloquial “bacán”, sinónimo de muy bueno, bien, rico, entretenido. Consultado en <https://www.asihablamos.com/www/significado/palabra/bacan> el 12/05/2024

Además, resulta interesante comparar la concepción de los docentes y la idea de los estudiantes. Primero, es evidente una diferencia en el perfil de los docentes: la mayoría de los profesores italianos entrevistados, el 73,3%, tiene más de 50 años y el 56,6% se dedica a la enseñanza desde hace más de 20 años. Entre los entrevistados no están presentes docentes con edad inferior a los 30 años y solo el 4,4% enseña desde hace menos de 5 años. La situación de los profesores chilenos parece más variegada: un 34,6% afirma tener entre 30 y 40 años y otro 34,6% declara tener más de 50 años, sin embargo, un 17,3% tiene menos de 30 años, consecuentemente, los años de experiencia son más variados.

La siguiente cuestión resulta ser clave para el análisis. A la hora de preguntar a los entrevistados cuánto creen que influye la experiencia en la calidad de la enseñanza, los docentes de ambos países afirman que es muy importante, asignando el puntaje máximo, pero el porcentaje chileno de respuestas “indiferente” supera largamente el porcentaje italiano, que alcanza solo un 3,3%. Esta pregunta presenta respuestas interesantes también entre los estudiantes, que no consideran tan importante la experiencia del docente: la mayoría de los estudiantes napolitanos opta por la respuesta “indiferente”, aunque los votos parezcan repartidos de forma homogénea entre las cinco respuestas posibles. Contrariamente a este último resultado, los estudiantes chilenos evidencian que la experiencia del docente es muy importante. En *El reemplazante*, el *profe Charly* se acerca por primera vez a la docencia, pero su inexperiencia no resulta ser un obstáculo para el aprendizaje. El protagonista, así como los profesores italianos y chilenos reconoce la importancia de hacer el análisis de necesidades de los estudiantes, más del 85% de los entrevistados de cada grupo afirma subministrarlo más veces durante el año y tampoco subestiman la utilidad de suministrar un cuestionario socio-económico. El *profe Charly* comprende la necesidad de conocer la situación socio-económica de sus estudiantes para poder focalizarse de forma real en sus necesidades, sus intereses y para poder mejorar, a través del enseñar a aprender, su condición.

Sucesivamente, se han presentado a los docentes las mismas proposiciones que se han enseñado a los estudiantes. Los docentes chilenos siguen la línea de los estudiantes, prefiriendo largamente las respuestas

“mucho”. La respuesta más controvertida es relativa a la afirmación “los docentes deben dar retroalimentación crítica a los estudiantes regularmente”, las respuestas de los docentes italianos también parecen estar alineadas con las elecciones de los estudiantes napolitanos, presentando una situación más compleja relacionada con el último punto, es decir, sobre la importancia por parte de los docentes de tener voz y voto en la decisión del plan de estudios, una vez más se respeta casi enteramente el orden de respuestas estudiantil.

En el segundo bloque de preguntas, las opiniones parecen una vez más alineadas con las de los estudiantes. La mayoría de los profesores chilenos concuerda con que hacer ejercicios prácticos, trabajar en equipo, contextualizar el aprendizaje y tratar temas actuales son de extrema importancia, focalizarse en la teoría y usar la pizarra en las clases se evalúan como importantes, pero no fundamentales. Estos resultados confirmarían los estudios llevados a cabo por Pineda Barría (2011). Las respuestas de los docentes italianos resultan similares, aunque cabe tematizar la distinta concepción de la importancia de la pizarra: según los profesores del liceo Nitti, la pizarra es de suma importancia. En fin, en las últimas preguntas se confirma el *trend* destacado en las respuestas de los estudiantes de ambos colegios: una mayoría significativa de profesores considera fundamentales los siguientes aspectos: la interacción, el desarrollo de la autonomía, de la motivación y de la responsabilidad y, para concluir, el enseñar a aprender.

Entre los entrevistados que vieron la serie, alrededor del 50% de ambos grupos, la mayoría de los estudiantes y profesores considera bastante o muy adecuada la forma de enseñar del protagonista de la serie, el 75,8% y 83,8% respectivamente, y concuerdan con que el *profe Charly* logra motivar a sus estudiantes. Por lo que atañe a la única pregunta escrita de forma diferenciada de este bloque, los resultados resultan ser más controvertidos de lo esperado. A la pregunta “¿consideras que tu forma de enseñar se parece a la del *profe Charly*?”, el 41,9% de los docentes seleccionó la respuesta “bastante” y el 12,9% eligió la respuesta “mucho”. Sin embargo, la concepción de los docentes no coincide con la idea de los estudiantes en cuyas respuestas sobresale un 44,8% que

indican como preferencia “para nada” y “poco”, solo un 3,4% elige la respuesta “mucho”.

En la última pregunta de la encuesta se pidió a los docentes que describieran el enfoque metodológico del *profe Charly* utilizando palabras clave. Las respuestas de los docentes retomaron varias de las afirmaciones de los estudiantes, como la empatía y la inclusividad. Además, la idea de contextualización apareció en siete respuestas. Otros términos que surgieron fueron: práctico, vocación, enfoque centrado en el estudiante, expectativas, intereses personales, interés por el estudiante, amoroso, humano, autoestima, decisión, proyección, perseverancia, centrado en las necesidades particulares de cada estudiante, reconociendo sus habilidades y situándolos en su contexto social. También se mencionaron enfoques como el conductista, humanista y heurístico, con énfasis en altas expectativas, preocupación, metodologías entretenidas y participativas, enfoque desde el hacer y términos como estratégico, justiciero, preocupado y sabiduría.

4. CONCLUSIONES

Finalmente, es fundamental subrayar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede reducirse a una simple transmisión de conocimientos de un emisor a un receptor pasivo. Como ha demostrado este estudio, la enseñanza centrada en el alumno y la consideración de factores afectivos desempeñan un papel clave en la construcción de un aprendizaje significativo. La serie *El Reemplazante* ha servido como un punto de reflexión sobre la importancia del contexto en el que se desarrolla la educación, evidenciando las desigualdades estructurales que condicionan las oportunidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, la capacidad transformadora de un docente que logra establecer una conexión auténtica con sus alumnos.

Los datos obtenidos a partir del cuestionario han permitido visibilizar diferencias y similitudes entre las concepciones de la enseñanza en Chile e Italia, resaltando la relevancia de elementos como la motivación, la cooperación y la autonomía en el aprendizaje. Si bien los resultados reflejan una mayor valorización del rol del docente en el contexto chileno,

también evidencian un punto en común: la necesidad de una enseñanza más inclusiva, adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes y capaz de generar un entorno de confianza que favorezca el desarrollo de competencias tanto académicas como socioemocionales.

El análisis de las metodologías docentes y del impacto del filtro afectivo pone de manifiesto que la relación entre profesor y alumno no es un simple factor accesorio, sino un elemento central que determina el éxito o el fracaso de los procesos de aprendizaje. Estudios como los de Krashen, Pizarro Chacón y Josephy (2010), así como las investigaciones de Avico (2018) y Clark (1996), refuerzan la idea de que la enseñanza eficaz es aquella que logra minimizar barreras emocionales y potenciar la participación activa del estudiante en su propia formación. En este sentido, el modelo representado por el *profe Charly* en la serie permite vislumbrar el tipo de enseñanza que responde a estas exigencias: una enseñanza que no solo transmite conocimientos, sino que también guía, inspira y motiva.

Además, el caso de *El Reemplazante* abre una discusión más amplia sobre el papel de la educación en contextos de vulnerabilidad. La segregación educativa y la falta de oportunidades reales para ciertos sectores de la población siguen siendo problemáticas latentes en muchos países, lo que obliga a repensar las políticas educativas y a fomentar modelos que garanticen una formación equitativa para todos los estudiantes, sin distinción de origen social o económico. La educación no puede ser un privilegio de unos pocos, sino un derecho fundamental que promueva la movilidad social y el desarrollo personal.

A la luz de estos hallazgos, se hace evidente la necesidad de continuar investigando el impacto de los factores emocionales en la enseñanza, así como de seguir explorando estrategias pedagógicas que permitan un aprendizaje más humanizado y efectivo. En un mundo en constante cambio, donde la educación se enfrenta a nuevos desafíos tecnológicos, sociales y culturales, es imprescindible que la figura del docente evolucione para convertirse en un verdadero mediador del conocimiento, capaz de adaptar su enseñanza a las exigencias del presente sin perder de vista la dimensión humana del aprendizaje.

En definitiva, este estudio no solo confirma la importancia de la enseñanza centrada en el alumno, sino que también invita a reflexionar sobre el rol del docente como agente de cambio en la vida de sus estudiantes. Al igual que el *profe Charly*, cada maestro tiene el poder de marcar una diferencia, de abrir puertas al futuro y de demostrar que la educación, cuando se ejerce con vocación y empatía, es la herramienta más poderosa para transformar la sociedad.

5. REFERENCIAS

- Achilli, E., Pavesio, M. V., & Vera, M. (2019). Trabajo Docente en Contextos de Pobreza Urbana: Una Aproximación Comparativa de las Últimas Décadas. In F. Tálamo & M. Rozados (Eds.), *Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente* (pp. 316-328). Paraná: AGMER.
- Arenas, J. C. (2011). *La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Bogotá: Voces y Silencios Revista Latinoamericana de Educación.
- Bernad, C. (2007). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Brawn, E. (2005). *El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de la Pampa.
- Cañas Kirby, E. (2016). Movimiento estudiantil en Chile 2011: Causas y características. *Revista de Historia y Geografía* (34), 109-134.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuentealba, R. (2013). *Culture and power in Santiago's imaginaries: Politics and representation in El Reemplazante*. Bristol: Universidad de Bristol.
- Galván-Cardoso, A., & Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, Año VII, Vol. VII(12), 962-975.
- Gerver, R. (2010). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

- Marangon, G. (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y las teorías de aprendizaje. *Revista de Filología y Lingüística Universidad de Costa Rica*, 38, 9-26.
- Mateos Pérez, J., Ochoa, G., & Valdivia, A. (2017). La historia reciente de Chile en tres series de ficción televisiva. Un análisis temático y audiovisual. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 57, 15-28.
- Mayol, A. (2012). *No al lucro*. Santiago: Debate.
- Moreno Rodríguez, K. (2017). *Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática*. Guayaquil: Facultad de Comunicación Social.
- Moreno, A., & Arancibia Herrera, M. (2014). *Educación y transformación social. Construyendo una ciudadanía crítica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Editorial Nomos.
- Pineda Barriá, V. S. (2011). *¿Qué significados les atribuyen a su rol docente los profesores y las profesoras de enseñanza básica de colegios particulares subvencionados de la comuna de Maipú?* Santiago: Universidad de Chile.
- Pizarro Chacón, G., & Josephy, D. (2010). *El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Robinson, K. (2012). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Sarramona, J. (2012). *El futuro de la educación en un mundo en transformación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. (2018). *Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tonucci, F. (1993). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación*. Barcelona: Graó.

LA LITERATURA COMO MEDIO PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES. UNA PROPUESTA INTERNACIONAL DE SCHOLAS CATEDRAS

JUAN PEDRO RIVERO GONZÁLEZ
Universidad de La Laguna

0. PLANTEAMIENTO INICIAL

Un equipo internacional de docentes de áreas tan complementarias como la educación, las ciencias experimentales, la psicológica y la didáctica, hemos llevado adelante un proyecto titulado *“Los valores no se enseñan, se descubren: propuesta de educación en valores con el arte, la literatura y la cristalografía”*⁷. No solo la educación de las personas debe ser integral en relación a todas las dimensiones que nos conforman como personas humanas, sino que el saber, en sus múltiples manifestaciones, ha de colaborar en la educación integral de las personas, de tal forma que la interdisciplinariedad sea ocasión propicia para la educación integral, en este caso, en cuanto a los valores que nos hacen vivir con rigor y de forma creativa.

Esta iniciativa es, de alguna manera, deudora de la propuesta educativa del Catedrático de Estética de la Universidad Complutense de Madrid Dr. Alfonso López Quintás, que ha dedicado años a promover la

⁷ Los miembros del Grupo de Investigación somos: la Dra. Valeria Fuertes. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina vfuentes@unc.edu.ar; Dña. Piedad Duque. Semillero de investigación interuniversitario YANAPAY, Secretaría de Salud, Medellín (Colombia). duque.piedad24@gmail.com; la Dra. Viviana Gavilán. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. gavilanvivi@gmail.com; Dña. Ana Niro. Instituto Municipal de Educación Superior de Formación Docente, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina. niroanamr@gmail.com; y una servidor, Dr. Juan Rivero Rivero. Universidad de La Laguna. jrivergo@ull.edu.es.

Escuela de Pensamiento y Creatividad, y la educación en valores con el uso, entre otras disciplinas, de la Literatura.

El equipo interdisciplinar ha puesto en práctica la iniciativa en Argentina, Colombia y en las universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Canarias desde las Áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales de ambas universidades, la de La Laguna y la de Las Palmas de Gran Canaria. No solo queríamos presentar la propuesta dirigida a futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, sino, especialmente los resultados que se logran en el alumnado universitario al entrar en contacto con esta metodología, y descubrir cómo se valora para sí y para otros la riqueza educativa de la Literatura.

Por tanto, la presente comunicación se ubica dentro de un proyecto más amplio que el grupo de investigación, que forma parte del grupo internacional de docentes perteneciente a *Scholas Catedras* -un proyecto educativo que promueve la transformación de la sociedad por la educación y que respira ilusionado la puesta en marcha del *Pacto Educativo Global*, y que viene trabajando en este tema desde hace varios años.

Detrás está la certeza de que la educación comienza por despertar la *curiosidad* y alcanzar el *asombro* -como forma inteligente de la curiosidad-. El asombro tras la curiosidad impele a indagar lo que está detrás de lo que se observa. Nos hace ir más allá de los objetos haciéndonos encontrarnos con nosotros mismos, en cuanto realidad, individuales, sociales e históricos. Por ello, cuanto despierte la curiosidad y nos lleve al asombro será una buena herramienta educativa. La música, las artes plásticas, la literatura y, también, la ciencia que explica la realidad material tangible, pueden servirnos para esta intención. Porque el *asombro* genera en nosotros, a la postre, *creatividad*. Y la creatividad es la forma activa de la felicidad vital.

Para ello, la propuesta educativa de Alfonso López Quintás nos resulta oportuna: los cuatro niveles de realidad que nos ayudan a un desarrollo integral llevándonos desde los objetos a las más altas dimensiones culturales o espirituales de nuestra condición humana. Vamos pasando del nivel de los objetos, en cuanto tangibles, observables, controlables, etc., primer nivel de realidad, porque los usamos y manipulamos, al nivel

del encuentro en el que el otro como yo me enriquece a mí con su condición de ser otro. En este segundo nivel no nos sirve la manipulación para conocer, sino que apela al nivel del encuentro y el diálogo. Ya no se trata de un objeto, sino de un ámbito. Es el salto de realidad entre un papel y una partitura, que siendo papel ya posibilita un encuentro con algo distinto y superior, la música. Lo mismo ocurre con las artes plásticas, la pintura o la escultura. Es el nivel del encuentro con la otra persona que en su diversidad dialógica nos concede el don de reconocernos a nosotros mismos creciendo y desarrollándonos.

Luego aparecerán los dos últimos niveles, el de la realidad social que despierta en nosotros en reconocimiento de los valores, y el último nivel que genera sentido y significado a la vida desde los valores asumidos de manera incondicionada. Este itinerario de desarrollo integral es, en definitiva, el objetivo de la educación que pretende ofrecer aquellas herramientas que den posibilidad a una persona a desarrollar estos cuatro niveles de relación con la realidad de la que formamos parte como “*reo de la res*” logrando alcanzar una forma de libertad interior y de excelencia ética nacida del pensar con rigor y vivir de forma creativa.

Las manifestaciones y direcciones múltiples del conocimiento, las ciencias experimentales, las humanidades y las ciencias sociales, son parte de esa realidad que a todos nos envuelve y desarrolla. El arte, la música y la literatura no son marginalidades de la realidad al otro lado del saber científico. Es la misma realidad. Por eso la *cristalografía*, como expresión química, como cualquier otra manifestación científica, puede generar espacio al asombro como la música y la literatura.

Por eso hemos usado el crecimiento de cristales como herramienta creativa que apela al asombro y que, partiendo del nivel de los objetos, es capaz de alcanzar niveles superiores de encuentro y desarrollo de los valores por el camino del descubrimiento. Esta experiencia que hemos llevado a cabo con la pintura, también lo hemos hecho con la literatura que encierra una riqueza especial de desarrollo personal de los lectores, cualquiera que sea la edad en la que se vinculen a esta experiencia. Es la cristalografía la que nos ha hecho vincularnos a cuentos y novelas que incluyen el término “*cristal*” en su título, especialmente dos, uno

más pensado en niños y niñas de Educación Primaria, y otro para el espacio de la educación universitaria que serán futuros docentes.

1.- *El Velero de Cristal*, de José Mauro de Vasconcedos: Un cuento infantil que narra la historia de Eduardo, que viaja con su tía Anna a una casa de verano junto al mar que le recuerda a un velero de cristal. Allí, Eduardo explora la casa y forma una amistad con una estatua de un tigre llamado *Gakusha* que cobra vida. Aunque Eduardo echa de menos a su familia, disfruta de las conversaciones con *Gakusha* y otros amigos como una lechuza. Sin embargo, al finalizar el verano Eduardo debe regresar al hospital para una operación.

2.- *El barco de Cristal*, de Oliver Francés: Una historia protagonizada por un hombre llamado Frederic -el Sabio-, que nos relata cómo él busca experimentar el placer de enseñarle a un joven todos su conocimientos, siguiendo un camino que traería un final insospechado tanto para él como para el discípulo. ¿Qué es la libertad y cómo se alcanza? ¿Cuál es el valor de la sabiduría? y ¿Cuál es la importancia del amor en la vida de cualquier ser humano? Estas son algunas de los interrogantes que el autor presenta en esta obra, sugiriendo respuestas desde una perspectiva filosófica que sin lugar a dudas sirven como punto de reflexión. Se trata de una visión muy humana acerca de las decisiones que uno toma y las consecuencias que estas nos pueden traer.

La *cristalografía* o el uso del crecimiento de cristales es un proceso fascinante en el que un cristal preexistente se hace más grande. En el crecimiento de cristales, se añaden más partículas (átomos, moléculas o iones) al cristal existente, formando capas ordenadas y haciendo que este crezca en tamaño. Es un proceso científico que admite posibilidad de creatividad personal. Un ejemplo: ¿Has visto los copos de nieve? Cada uno tiene una forma única y hermosa, pero todos están hechos de agua congelada. Las moléculas de agua se unen de una manera muy especial para formar esos cristales tan bonitos. Con sal podemos hacer un experimento sencillo: los materiales que necesitamos son un vaso transparente, sal de mesa, agua caliente, un palillo de dientes, un hilo, un lápiz o un bolígrafo y una cuerda o cinta. Los pasos a seguir serían:

A) Prepara la solución de sal: En el vaso, disuelve la mayor cantidad de sal que puedas en agua caliente. Se revuelve bien hasta que no se disuelva más sal. ¡Es como hacer un jugo muy concentrado de sal!

B) Crea un "barco" de cartón: Ata un extremo del hilo al palillo y el otro extremo a la cuerda o cinta. Luego, ata el lápiz o bolígrafo al otro extremo de la cuerda. De esta forma, podrás colgar el palillo dentro del vaso sin que toque el fondo.

C) Cuelga el palillo: Sumerge el palillo con el hilo en la solución de sal, asegurándote de que quede suspendido en el centro del vaso. El palillo será como una pequeña isla donde crecerá nuestro cristal.

D) Espera con paciencia: Deja el vaso en un lugar tranquilo y sin movimientos. A medida que el agua se evapore lentamente, la sal comenzará a formar cristales en el hilo y en el palillo.

Después de unos días, se verá que se ha formado un hermoso cristal de sal en el hilo. Al evaporarse el agua, la sal que estaba disuelta empieza a quedarse sin espacio y se pega al hilo y al barco, formando capas y capas. Es como si estuviéramos construyendo un castillo de arena muy pequeño, pero con partículas de sal.

Bien, pues la literatura y la ciencia se convierten es una escuela de descubrimiento de valores que el alumnado puede descubrir y reconocer en su valía, en su valor:

- El valor de la paciencia
- La importancia de las preguntas
- El trabajo colaborativo
- Compartir la sabiduría (aprender juntos)
- El dinamismo de lo real
- La belleza en lo concreto
- La curiosidad y el asombro

Con esta metodología, la literatura se convierte, junto a otras dimensiones de la realidad, en escuela de educación en valores Hacer que las

humanidades y las ciencias experimentales camines de la mano en un itinerario de educación en valores es una ocasión para que los mismos docentes fortalezcan la certeza de que la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad es el camino de la educación.

Dos preguntas que pueden servir para ubicarnos en esta comunicación de manera práctica sería cómo trabajar esta dinámica con alumnado universitario y qué diferencias cuando se hace con alumnado de Infantil y Primaria. Veámoslo progresivamente.

1. ¿CÓMO TRABAJAR CON EL ALUMNADO UNIVERSITARIO?

Considero importante que tengamos en cuenta que el alumnado con el que se trabajó inicialmente el proyecto eran futuros docente de Educación Primaria. Es importante este dato, pues en su interés estaba la formación personal para su futura vida profesional. Y, a la vez, tiene un especial interés porque reconocieron la importancia de la formación personal en valores toda vez que estos no se enseñan, sino que se descubren; y la tarea del docente que desea educar en valores es promover el descubrimiento de los mismos en su alumnado.

1.1. ¿QUÉ HEMOS HECHO?

Presentar el Proyecto educativo

En una o dos sesiones presenciales de 45 minutos se hace el planteamiento temático general que pudiera responder al siguiente esquema:

1.1.1. Introducción

¿Quién es Alfonso López Quintás? Breve biografía destacando su labor como filósofo y pedagogo. ¿Por qué es relevante su propuesta? Conectar su enfoque con la necesidad actual de formar personas integrales, más allá de lo académico. ¿Qué aspectos clave aborda su proyecto? Mencionar la pedagogía de la admiración, la importancia de la experiencia estética y el desarrollo de la creatividad.

1.1.2. Desarrollo del proyecto pedagógico

Lo primero es exponer la pedagogía de la admiración: Explicar cómo López Quintás propone educar a través del asombro y la contemplación de la belleza. Mostrar ejemplos concretos de cómo aplicar este enfoque en diferentes disciplinas. En segundo lugar, exponer la importancia de la experiencia estética: Describir cómo la vivencia de obras de arte puede ser un camino para descubrir valores. Analizar ejemplos de cómo la música, la pintura o la literatura pueden generar reflexión y crecimiento personal. En un tercer momento, trabajar el desarrollo de la creatividad: Explicar cómo López Quintás fomenta la capacidad de pensar de forma original y encontrar soluciones creativas. Proponer actividades prácticas que estimulen la creatividad en el aula.

1.1.3. Conexión con la realidad universitaria

¿Cómo se relaciona este proyecto con la formación universitaria? Destacar la importancia de la educación en valores en la vida profesional y personal de los estudiantes. Mostrar cómo el enfoque de López Quintás puede complementar la formación académica y promover el desarrollo integral de los alumnos. ¿Qué beneficios concretos aporta a los estudiantes? Mencionar el desarrollo de habilidades como la reflexión crítica, la empatía, la creatividad y la capacidad de admiración. Subrayar cómo estos valores pueden ser fundamentales para construir un mundo más justo y humano.

1.1.4. Presentar los cuatro niveles de realidad

López Quintás propone una distinción de cuatro niveles de realidad, cada uno con características y valores propios: Nivel de los objetos: Es el nivel más básico, donde encontramos las cosas materiales y los objetos que nos rodean. Se caracteriza por la utilidad, la posesión y el dominio. Nivel de las personas y obras culturales: Este nivel incluye a los seres humanos, las relaciones interpersonales, las obras de arte, la ciencia y la cultura en general. Se caracteriza por la singularidad, la belleza, el significado y la capacidad de diálogo. Nivel de los valores: Aquí encontramos los valores propiamente dichos, como la verdad, el bien, la justicia, la belleza, etc. Estos valores son objetivos y

trascienden las preferencias individuales. Y, finalmente el nivel del sentido de la vida: Es el nivel más profundo, donde se encuentra el sentido último de la existencia y la relación con lo trascendente. Se caracteriza por la asunción de los valores incondicionales.

1.1.5. Conclusión

¿Cuál es el legado de Alfonso López Quintás? Resumir sus principales aportes a la educación en valores. Destacar la vigencia de su propuesta en el contexto actual. ¿Cómo podemos aplicar su enfoque en nuestra vida? Invitar a la reflexión personal sobre cómo integrar los valores en el día a día. Proponer acciones concretas para promover la educación en valores en la universidad y en la sociedad.

Pedirle que hicieran una programación didáctica o situación de aprendizaje

Se trataba, a continuación, en solicitarle que elaboraran una situación de aprendizaje teórica sobre educación en valores teniendo en cuenta estos criterios pedagógicos: Título de la situación de aprendizaje: "Descubriendo valores a través de la experiencia estética".

El objetivo del trabajo colaborativo propuesta era diseñar y desarrollar una situación de aprendizaje que promueva la educación en valores en el contexto universitario, tomando como referencia la pedagogía de la admiración, la experiencia estética y el desarrollo de la creatividad de Alfonso López Quintás. Los destinatarios: Alumnos universitarios de Didácticas de las Ciencias Sociales. Los alumnos investigarían la vida y obra de Alfonso López Quintás, así como los fundamentos de su pedagogía de la admiración, la experiencia estética y el desarrollo de la creatividad. Asimismo, los alumnos analizarán obras de arte (literatura, música, pintura, cine, etc.) que consideren que transmiten valores relevantes para la sociedad actual. Los alumnos diseñarían una situación de aprendizaje que, inspirándose en la pedagogía de López Quintás, busque generar en otros estudiantes una experiencia estética que les permita descubrir y reflexionar sobre los valores presentes en las obras de arte analizadas. Finalmente se invitó a realizar una reflexión: Los alumnos reflexionaron sobre la experiencia vivida, tanto en el diseño como

en la implementación de la situación de aprendizaje, analizando cómo la pedagogía de López Quintás puede ser aplicada en el ámbito universitario para promover la educación en valores.

- Una becaria realizó una recopilación y elaboración de una propuesta tipo: Al final, con todos los trabajos entregados en la práctica del alumnado sobre educación en valores, una colaboradora –beca de estudios de una alumna de primer ciclo universitario- realizó un trabajo de síntesis en el que recopiló los datos valorativos que el alumnado había hecho en relación al trabajo y cómo este les supuso un enriquecimiento en el descubrimiento personal de los valores. De igual modo, realizó una propuesta didáctica final con todas las aportaciones significativas que los grupos de trabajo habían desarrollado como si se tratara de “la gran Situación de Aprendizaje final”. De este trabajo final, es de donde se extraen las evidencias que compartimos.

1.2. ¿QUÉ EVIDENCIAS POSITIVAS DESCUBRIMOS?

Reconocimiento de que los valores se descubren (descubrimiento...):

A lo largo del proceso, el alumnado reconoció que los valores no se imponen ni se transmiten de manera rígida, sino que se descubren a través de la experiencia y la reflexión personal. Este descubrimiento ocurrió en diferentes momentos del trabajo:

A través de la aproximación teórica: Al investigar la pedagogía de la admiración y el asombro de Alfonso López Quintás, los alumnos comprendieron que los valores emergen cuando una persona entra en contacto con experiencias significativas que le permiten percibir su sentido profundo.

A través del análisis de obras de arte: Mediante el estudio de diversas expresiones artísticas (literatura, música, pintura, cine, etc.), los estudiantes identificaron cómo las obras generan emociones y pensamientos que conducen a la toma de conciencia de los valores presentes en ellas.

A través del diseño de situaciones de aprendizaje: Al elaborar propuestas pedagógicas, los alumnos se enfrentaron al reto de crear experiencias que permitieran a otros estudiantes vivenciar los valores en lugar

de simplemente recibir información sobre ellos, enfatizando el papel de la creatividad y la estética en este proceso.

Muchos estudiantes expresaron que su propia percepción de los valores cambió a lo largo del trabajo, pues lograron identificarlos en situaciones cotidianas y artísticas de una manera más profunda y consciente, reafirmando así que los valores se descubren, no se enseñan de manera mecánica. Esta evidencia demuestra un cambio significativo en la comprensión de la educación en valores, alineándose con la propuesta pedagógica de López Quintás y reforzando la importancia de generar experiencias significativas para su aprendizaje.

Reconocimiento práctico:

Uno de los logros más significativos del trabajo fue el reconocimiento práctico de los valores a través de la experiencia y la aplicación de la pedagogía de la admiración y el asombro. Los alumnos no solo adquirieron conocimientos teóricos sobre la educación en valores, sino que también lograron llevar estos aprendizajes a la práctica, comprobando su impacto real en contextos educativos.

Este reconocimiento práctico se evidenció en varios momentos clave:

- A través del diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje: Al estructurar experiencias pedagógicas inspiradas en la pedagogía de la admiración, los alumnos comprendieron cómo los valores pueden ser descubiertos y vivenciados en la práctica, en lugar de transmitirse de manera teórica o abstracta.
- A través de la aplicación de estrategias didácticas: En la elaboración de sus propuestas, los estudiantes pusieron en marcha estrategias que fomentaron la reflexión y la conexión emocional con las obras de arte analizadas, permitiendo que otros alumnos experimentaran los valores de forma auténtica.
- A través de la reflexión sobre la experiencia: Al evaluar el impacto de su trabajo, los participantes identificaron cómo la educación en valores cobra sentido cuando se integra en la práctica pedagógica, reconociendo la importancia de generar

espacios de encuentro y diálogo donde los estudiantes puedan descubrir estos valores por sí mismos.

- A través de la comprensión del papel del docente: A través de este proceso, los alumnos asumieron un rol activo en la enseñanza, comprendiendo que su función no es solo transmitir conocimientos, sino crear situaciones de aprendizaje que propicien la vivencia y el descubrimiento de los valores en la práctica educativa.

Esta evidencia nos demostró que el aprendizaje sobre valores no quedó únicamente en el plano conceptual, sino que se concretó en experiencias reales, reforzando la importancia de una enseñanza basada en la práctica, la creatividad y la experiencia estética.

Modificación de actitudes:

Uno de los resultados más relevantes del trabajo fue la modificación de actitudes en los alumnos participantes, quienes experimentaron un cambio significativo en su forma de percibir y abordar la educación en valores. Esta transformación no solo se reflejó en su comprensión teórica, sino también en su manera de interactuar con los demás y de diseñar estrategias pedagógicas más reflexivas y comprometidas.

En concreto, este cambio de actitud se manifestó de varias formas:

- A través de una mayor sensibilidad y apertura hacia los valores: A medida que avanzaban en el análisis de la pedagogía de la admiración y la experiencia estética, los alumnos desarrollaron una mayor capacidad de asombro y aprecio por el papel de los valores en la educación y en la vida cotidiana.
- A través del compromiso con la enseñanza en valores: Al diseñar situaciones de aprendizaje basadas en la experiencia estética, muchos estudiantes comenzaron a asumir un rol más activo y consciente en la transmisión de valores, comprendiendo que su papel como futuros docentes va más allá de la enseñanza tradicional.

- A través de una reflexión sobre su propio comportamiento: La actividad no solo les permitió reflexionar sobre cómo enseñar valores, sino que también les llevó a cuestionar sus propias actitudes y comportamientos, promoviendo un cambio interno que influyó en su manera de relacionarse con los demás. Las valoraciones finales del alumnado a este respecto señalan casi un 100 % de reconocimiento de este particular.
- A través de una mayor disposición al trabajo colaborativo: El diseño de la situación de aprendizaje en equipo fomentó una actitud de escucha, respeto y valoración del aporte de los compañeros, reforzando la importancia del trabajo en conjunto para el desarrollo educativo y personal.

Y, finalmente, a través de una transformación en la percepción del arte como vehículo de valores: Inicialmente, algunos alumnos veían el arte como una simple manifestación estética, pero al finalizar el trabajo, reconocieron su potencial para inspirar, transmitir valores y generar cambios de actitud en quienes lo experimentan.

Esta evidencia confirma que el proceso de aprendizaje no solo dejó conocimientos teóricos, sino que también generó un impacto real en la actitud y la mentalidad del alumnado, permitiéndoles interiorizar los valores desde una experiencia personal y transformadora.

2.- ¿CÓMO TRABAJAR CON EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

2.1. ¿QUÉ SE HA HECHO Y DÓNDE?

La propuesta llevada a cabo podría denominarse "Descubriendo Valores a Bordo del Barco de Vapor". Los objetivos de este proyecto fueron el fomentar la educación en valores a través de la lectura y la reflexión, el estimular la creatividad y la curiosidad científica mediante la cristalografía y, finalmente, el promover el trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento.

Los materiales usados fueron: el libro El barco de Vapor, cartulina o papel grueso para construir barquitos y dibujar o escribir valores, una solución de cristalización (agua, sal o alumbre, colorante opcional), recipientes transparentes, y cuerdas o hilos para suspender los barquitos en la solución. El desarrollo de la actividad tuvo la siguiente estructura temporal.

2.1.1. Lectura progresiva del cuento (4 sesiones)

Cada sesión abordó un fragmento clave del libro, seguido de una reflexión guiada sobre los valores presentes en la historia:

Sesión 1: "Embarcándonos en la Aventura"

Lectura inicial del cuento.

Preguntas guía: ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Qué valores identificamos?

Dinámica: Crear un mural con palabras clave sobre los valores descubiertos.

Sesión 2: "Navegando entre Desafíos"

Lectura del siguiente fragmento.

Reflexión grupal: ¿Cómo enfrentan los personajes los conflictos? ¿Qué aprendemos de ellos?

Trabajo en equipo: Dramatización de escenas que representen distintos valores.

Sesión 3: "El Viaje de los Valores"

Continuación de la lectura.

Debate: ¿Qué decisiones tomaríamos en el lugar de los personajes?

Creación de un "mapa del tesoro" donde los alumnos identifiquen los valores que les gustaría encontrar en su propia vida.

Sesión 4: "Llegando a Puerto"

Finalización de la lectura y cierre de la historia.

Reflexión final: ¿Qué enseñanzas nos deja el cuento? ¿Cómo podemos aplicar estos valores en nuestra vida diaria?

Introducción a la actividad científica: "Construyamos nuestro barco de valores".

2.1.2. Construcción del Barquito con Cristalografía (2 sesiones)

Sesión 5: "Diseñando Nuestro Barco"

Los alumnos recortan y ensamblan un barquito de papel o cartulina.

Reflexión: Cada niño escribe en su barquito un valor que considera importante.

Preparación del experimento: Se introduce la cristalización como metáfora de cómo los valores crecen y se fortalecen con el tiempo.

Sesión 6: "El Barco Crece en Valores"

Se sumergen los barquitos en la solución saturada de sal o alumbre.

Durante los días siguientes, los cristales comenzarán a formarse en los barcos, simbolizando el crecimiento de los valores en nuestra vida.

Cierre y exposición: Cada niño comparte su experiencia y el significado de su barco cristalizado.

Exhibición de los barquitos cristalizados en un espacio común de la escuela.

Reflexión final con las familias sobre el proceso y los valores aprendidos.

Creación de un libro colectivo con dibujos y frases inspiradas en la experiencia.

2.2. ¿CÓMO SE VALORA LO HECHO?

Lo más importante de todo este itinerario o propuesta es que permite conectar la literatura, la educación en valores y la ciencia de manera significativa y participativa. Lo más importante de este itinerario didáctico es que permite conectar tres áreas fundamentales del aprendizaje: la literatura, la educación en valores y la ciencia, ofreciendo una experiencia integrada, significativa y participativa. Esta propuesta no solo busca transmitir conocimientos de manera aislada, sino que crea un entorno dinámico en el que los niños pueden explorar, reflexionar y experimentar de forma activa.

Este itinerario no se limita a transmitir contenidos, sino que se apoya en la participación activa del alumnado en cada una de las etapas del proceso:

- Participan como lectores activos, interpretando y reflexionando sobre la historia.
- Se convierten en protagonistas, aplicando los valores en dinámicas interactivas.
- Exploran la ciencia a través de la experimentación, fortaleciendo su aprendizaje mediante la observación y el descubrimiento.
- Crean algo propio, al construir su barco y ser testigos de su transformación.

La propuesta rompe con la enseñanza tradicional fragmentada y permite que los niños se involucren emocional, cognitiva y experimentalmente en el proceso de aprendizaje. El verdadero valor de este itinerario radica en que logra integrar la literatura, los valores y la ciencia en una experiencia única, donde cada componente se refuerza mutuamente y permite a los niños descubrir el conocimiento de forma activa, reflexiva y creativa.

No solo se trata de leer un libro, aprender sobre valores o hacer un experimento, sino de vivir un aprendizaje que los transforma y que deja una huella en su forma de ver el mundo.

3.- VISIÓN DE CONJUNTO Y CONCLUSIONES: LA LITERATURA Y LOS VALORES

Finalmente, sería bueno, y objeto de la presente comunicación, analizar cómo hacer de la Literatura una escuela de educación en valores. Subrayando siempre el eje vertebrador del descubrimiento por parte del alumnado. Siempre será una verdad incuestionable que una película o un capítulo de una serie narra historias. Pero nos da el rostro de los personajes, los espacios en los que acontece la trama, etc. La lectura nos ayuda a desarrollar la imaginación y nos obliga a crear, a imaginar, a desarrollar. Leer es crear con el autor un mundo infinito de posibilidades. La lectura es una dinámica circular en la que nosotros leemos un libro y, a la vez, el libro nos lee. Esta segunda parte de la dinámica nos ofrece la posibilidad no solo de ver los valores que aparecen en lo leído, sino la necesidad de asumir el riesgo de leer cómo son nuestros propios valores.

Para esta tarea es para la que la propuesta pedagógica de la *Escuela de Pensamiento y Creatividad* del Dr. Alfonso López Quintás promueve. La generación de una profunda libertad interior por el camino del rigor de pensamiento que promueve y genera una vida creativa. Un esquema, tal vez pensando más en alumnado universitario, podría ser el siguiente: El método de Alfonso López Quintás para el análisis literario, especialmente enfocado en la formación en valores, propone una inmersión profunda en la obra, más allá de su trama superficial. Buscamos entender la obra como un campo de juego donde se manifiestan valores, conflictos y dilemas humanos.

Pasos clave:

1. Inmersión en la obra:

- Lectura atenta: Leer la obra varias veces, prestando atención a los detalles, a los personajes, a la atmósfera creada y a los eventos que se desarrollan.
- Anotación: Subrayar frases importantes, tomar notas al margen, identificar los momentos clave de la trama.

2. Análisis de los personajes:

- Profundizar en su psicología: ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Qué valores guían sus acciones? ¿Cómo evolucionan a lo largo de la historia?
- Identificar sus conflictos internos: ¿Qué dilemas morales enfrentan? ¿Cómo resuelven sus problemas?
- Relacionarlos con otros personajes: ¿Cómo interactúan? ¿Qué influencia tienen unos sobre otros?

3. Exploración de los valores:

- Identificar los valores explícitos e implícitos: ¿Qué valores se promueven o se cuestionan en la obra?

- Analizar los conflictos de valores: ¿Cómo se enfrentan diferentes valores en la historia? ¿Qué consecuencias tienen estos conflictos?
- Reflexionar sobre la relevancia de estos valores en la vida real: ¿Cómo se aplican estos valores a nuestra propia experiencia?

4. Análisis del lenguaje:

- El lenguaje como herramienta: ¿Cómo utiliza el autor el lenguaje para crear un determinado efecto en el lector?
- Figuras retóricas: ¿Qué función cumplen las metáforas, símiles, etc.?
- El tono y el estilo: ¿Cómo influyen en la interpretación de la obra?

5. Contexto histórico y cultural:

- La obra en su época: ¿Cómo refleja la sociedad y las ideas de su tiempo?
- Influencias: ¿Qué otras obras o autores pueden haber influido en esta?

6. Diálogo con la obra:

- Preguntas abiertas: Formular preguntas que inviten a la reflexión y a la discusión.
- Relación personal: ¿Cómo te hace sentir esta obra? ¿Qué te enseña sobre ti mismo y sobre el mundo?

Esto se puede hacer en el aula de Primaria, como hemos visto anteriormente con el Barco de vapor, pero teniendo en cuenta que la metodología ha de adaptarse a la psicopedagogía de la edad del alumnado. La clave está en presentar los conceptos de manera lúdica y adaptada a la edad del alumnado, para lo que el diálogo socrático será una herramienta adecuada y permanente.

Una adaptación para Primaria podría ser:

- Selección de obras:
 - Relatos cortos: Fábulas, cuentos clásicos y contemporáneos, leyendas.
 - Poesía: Poemas sencillos y con ilustraciones.
 - Novelas cortas: Adaptaciones de clásicos o novelas juveniles.
- Actividades:
 - Dibujo: Representar personajes, escenas o emociones.
 - Escritura creativa: Continuar un relato, crear nuevos finales, escribir cartas desde la perspectiva de un personaje.
 - Teatro: Representar escenas de la obra, crear diálogos.
 - Juegos de rol: Adoptar el papel de un personaje y vivir sus experiencias.
 - Debates: Discutir sobre los valores presentes en la obra, los conflictos de los personajes, etc.
- Énfasis en los valores:
 - Valores universales: Amistad, solidaridad, respeto, honestidad, valentía.
 - Valores específicos de cada obra: Amor por la naturaleza, superación, justicia.
- Conexión con la vida cotidiana:
 - Relacionar los valores de la obra con situaciones de la vida real: ¿Cómo seríamos más solidarios? ¿Qué significa ser valiente?
 - Buscar ejemplos en el entorno: Películas, noticias, experiencias personales.

Un ejemplo conocido por todos, *El Principito*:

- Lectura y análisis: Leer el cuento en voz alta, identificar los personajes principales y sus características.
- Dibujo: Representar al Principito y su planeta, el zorro, la rosa.
- Escritura: Escribir una carta desde el punto de vista del Principito a la Rosa.
- Debate: ¿Qué significa la amistad para el Principito? ¿Por qué es importante domesticar?
- Proyecto: Crear un pequeño jardín en el aula y cuidarlo como si fuera el planeta del Principito o generar un proyecto con alguna metodología experimental, como puede ser la Cristalografía.

La aplicación de este método en la Educación Primaria ofrece múltiples beneficios que contribuyen al desarrollo integral de los niños. En primer lugar, fomenta la lectura al acercar a los estudiantes a la literatura de una manera divertida y significativa. La lectura progresiva del libro *El barco de vapor* despierta su interés por las historias, haciéndolos partícipes activos de la narración y motivándolos a seguir explorando el mundo de los libros. Además, el método propuesto estimula la creatividad, ya que las actividades complementarias, como la dramatización, la construcción de un barco de papel y el experimento de cristalización, permiten que los niños expresen su imaginación de diversas formas. Esta combinación de lectura, arte y ciencia favorece un aprendizaje dinámico y enriquecedor. Otro aspecto fundamental es la formación en valores, ya que a lo largo del proceso los niños reflexionan sobre temas como la solidaridad, la perseverancia y el respeto. Mediante la identificación de valores en la historia y su aplicación en actividades prácticas, los alumnos no solo comprenden su importancia, sino que también aprenden a incorporarlos en su vida diaria, desarrollando así una conciencia ética. Asimismo, la propuesta contribuye al desarrollo del lenguaje, ya que la lectura, la escritura y la expresión oral son pilares fundamentales del proceso. Los niños amplían su vocabulario, mejoran su capacidad de comunicación y aprenden a estructurar mejor sus pensamientos, lo que fortalece sus habilidades lingüísticas.

La literatura actúa como una ventana al mundo, permitiendo a los niños comprender otras realidades y culturas. A través de la historia y los personajes, pueden conocer diferentes formas de vida, ampliar su visión del entorno y desarrollar empatía hacia los demás. En definitiva, este método integra de manera efectiva la literatura, los valores y la ciencia en un enfoque pedagógico innovador y significativo. No solo permite a los niños aprender de manera activa y participativa, sino que también los ayuda a construir un aprendizaje que perdurará en el tiempo, fomentando su crecimiento personal y académico.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (2000). *Aquello que el estudiante ya conoce: el aprendizaje significativo*. Santillana.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1998). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Cortina, A. (1994). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.
- Gardner, H. (2001). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.
- Harlen, W. (2018). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la educación primaria*. Narcea.
- López Quintás, A. (1999). *El despertar del sentido: formación en valores a través de la creatividad y la experiencia estética*. Desclée de Brouwer.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *Animación a la lectura y didáctica de la literatura*. Octaedro.
- Puig Rovira, J. M. (2003). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.

LOS PERSONAJES LITERARIOS EN EL MOVIMIENTO SCOUT. UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

REGINA CRUZ TROYANO
Universidad de Cádiz

SUSANA ESCORZA PEÑA
Universidad de Cádiz

TERESA-G. SIBÓN-MACARRO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La literatura ha desempeñado históricamente un papel fundamental en la formación de valores, proporcionando modelos narrativos que tienen la intención de confeccionar prototipos de comportamiento que fundamenta la construcción de identidades, individuales y colectivas, en las generaciones que los conocen.

Es nuestra pretensión esforzarnos por identificar, en el ámbito de la Educación No Formal, en concreto en el Movimiento Scout, desde la literatura que vertebra sus experiencias educativas y la conformación de estamentos en su organización, cómo los personajes vertebran valores como la cooperación, el respeto por la diversidad y la sostenibilidad. Dentro de este marco, percibimos que resulta esencial analizar la representación y la referencia de los personajes en los textos empleados en el escultismo, ya que estos personajes actúan como referentes simbólicos que pueden reforzar o desafiar estereotipos sociales. Su comportamiento parece hacer de espejo para quienes asumen su rol en determinados contextos (Cruz Troyano y Sibón-Macarro, 2021; Escorza, 2024; Cruz-Troyano, Escorza Piña y De Besa Gutiérrez, 2024).

En este contexto, el presente estudio se centra en el análisis de los personajes de dos obras literarias emblemáticas utilizadas en el Movimiento Scout: *El libro de las tierras vírgenes*, de Rudyard Kipling (1865-1936), y *Cuando la magia llegó al bosque*, inspirado en la obra de Rachel Carson (1907-1964). La forma en que los personajes de estas obras representan la diversidad y la inclusión no ha sido suficientemente explorada desde un enfoque educativo. A través de este análisis, buscamos profundizar en el papel que desempeñan estos personajes dentro del imaginario del Movimiento Scout y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos no formales.

El Movimiento Scout, fundado en 1907 por Robert Baden-Powell, ha desarrollado una propuesta educativa centrada en el aprendizaje experiencial, el trabajo en equipo y el servicio a la comunidad. En este modelo pedagógico, los cuentos y relatos fueron y siguen siendo una herramienta clave para transmitir valores y generar identificación con el grupo. Por un lado, *El libro de las tierras vírgenes*, ha sido adoptado como referente en la Rama Lobatos, estructurando su imaginario en torno a la figura de Mowgli y su proceso de aprendizaje en la selva. Por otro lado, *Cuando la magia llegó al bosque* introduce una narrativa centrada en la sostenibilidad y la conciencia ecológica, valores fundamentales dentro del Movimiento Scout contemporáneo.

A pesar de su relevancia, es necesario cuestionar hasta qué punto los personajes de estas obras reflejan principios de inclusión y diversidad (Cruz Troyano, Escorza Piña y Sibón-Macarro, 2025; Escorza Piña, Cruz Troyano y Sibón-Macarro, 2025). Sobrevienen varias cuestiones: ¿reproducen modelos tradicionales de liderazgo y pertenencia o desafían las estructuras convencionales?, ¿cómo se construyen los roles de género, la representación de la diferencia y la convivencia en estas historias? Estas preguntas guían el presente estudio, cuyo propósito es examinar el potencial de estos personajes para consolidar entornos educativos más inclusivos dentro del Movimiento Scout.

1.1 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio sobre los personajes que vertebran distintas obras literarias ha tenido mayor impacto en ámbitos educativos de carácter formal,

siendo el ámbito de la educación no formal referente en relación a otros aspectos; sin embargo, tenemos que destacar que el impacto en las menores y los menores desde la educación no formal es relevante, dado que las narrativas condicionan y conforman las percepciones sobre la realidad que vivencian. Si tenemos en cuenta el gran impacto que la educación no formal causa en las nuevas generaciones, unido a las pretensiones del Movimiento Scout sobre la consolidación de valores inclusivos, los personajes que vertebran sus dinámicas pueden ser un referente para consolidar ciertos patrones de comportamiento, que sean referentes del movimiento. Se hace necesario revisar, desde los desafíos educativos actuales, cómo son sus personajes, tramas y características que conformaron los textos, para identificar la identidad y principios adecuados para la meta que nos ocupa.

Atendiendo a esta pretensión de análisis de dichas dinámicas, esta aportación se plantea junto a otra investigación centrada en el análisis de la potencialidad de las metodologías implementadas en torno a la educación no formal, creando un conjunto de experiencias que lleguen a reflejar la realidad y la potencialidad del movimiento, proporcionando así una visión integral sobre la relación entre narrativa e inclusión en la educación Scout, titulada “Literatura, movimiento scout e inclusión: innovación pedagógica para la educación en valores” (Escorza Piña, Cruz Troyano y Sibón-Macarro, 2025).

1.2 MARCO TEÓRICO

El Movimiento Scout, como espacio de educación no formal, ha desempeñado un papel clave en la formación de valores, la educación experiencial y el aprendizaje basado en la cooperación y la creatividad. Su metodología educativa, basada en el aprendizaje a través de la acción, se nutre de múltiples fuentes pedagógicas, entre ellas, la literatura y la narración de historias como vehículo para la enseñanza de valores. La literatura dentro del Movimiento Scout no solo refuerza la identidad del grupo, sino que propicia reflexiones sobre la diversidad, la inclusión y la construcción del sentido de comunidad.

Atendiendo a las afirmaciones de Cobos (2017):

Algunos de los principios más importantes para el escultismo son la autosuperación, el cuidado de la naturaleza, el compañerismo y el compromiso. En una sociedad como la actual, que necesita tantos valores para sobrevivir, el escultismo busca que las personas crezcan con unas capacidades que les permitan desarrollarse como adultas con un nivel de autonomía y liderazgo amplios, al objeto de contribuir a crear un mundo más justo, equitativo y feliz. (p. 11)

A continuación, se abordarán los pilares teóricos que fundamentan el análisis de los personajes en los textos literarios vinculados al escultismo, destacando la importancia de la educación no formal, la creatividad como motor de aprendizaje, la literatura como herramienta pedagógica y la necesidad de la innovación educativa para responder a los desafíos actuales

1.2.1. La educación no formal y el aprendizaje en valores

La educación no formal es un modelo pedagógico flexible, que permite abordar el aprendizaje desde metodologías activas y participativas, fomentando el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes fuera del marco escolar tradicional. Según Choza (1982), la educación es esencial para la configuración del individuo como ser humano, ya que:

- a) La educación no es posible sin una determinada imagen del hombre (Menschenbild).
- b) El hombre es el único animal que necesita aprender a ser lo que es.
- c) El hombre necesita saber lo que es para serlo (Choza, 1982, p. 26).

Esta afirmación refuerza la idea de que la educación no solo transmite conocimientos, sino que moldea la identidad y los valores, promoviendo un aprendizaje significativo y transformador. En este sentido, el Movimiento Scout se erige como un espacio privilegiado para el desarrollo personal y comunitario, en el que la literatura es utilizada como un medio para consolidar valores esenciales como la solidaridad, el respeto y la sostenibilidad. Todos ellos pueden ser englobados en la ansiada perspectiva inclusiva, que, atendiendo a Parrilla (2002), se fundamenta en el derecho a la igualdad de todas las personas y no solo se refiere o aplica al ámbito educativo, sino también a otros ámbitos de la

vida como el social, el familiar o el laboral, citado por Herranz y Sánchez-Beato (2021, p. 392)

Asimismo, López y Company destacan que en el siglo XXI la educación afronta nuevos desafíos, debido a los avances tecnológicos, la globalización y la complejidad social, lo que exige formas de enseñanza interdisciplinarias y flexibles (2023, p. 4). Este panorama refuerza la importancia de la educación no formal como espacio de experimentación y adaptación, en el que las narrativas literarias pueden desempeñar un papel fundamental en la construcción de aprendizajes inclusivos y significativos.

1.2.2. La creatividad como motor del aprendizaje

El aprendizaje en la educación no formal no solo se basa en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades creativas que permitan a los educandos afrontar retos de manera innovadora. La creatividad es un aspecto clave dentro del Movimiento Scout, ya que, a través de experiencias lúdicas y narrativas, se fomenta la construcción de conocimientos de forma activa. En este sentido, Martínez y Brufau (2010) sostienen que:

La creatividad es ‘algo’ que todos tenemos en diferente medida, no es un calificativo fijo, se puede desarrollar en distintos grados. Se puede encontrar a la creatividad en todas las tareas de la humanidad, no solo en las artes; esto es identificable cuando la gente intenta hacer las cosas de una manera diferente, cuando aceptan los retos para solucionar problemas que afectan directamente su vida. (2010, p. 254)

Desde esta perspectiva, el uso de la literatura en el Movimiento Scout permite no solo la adquisición de conocimientos, sino también el fomento del pensamiento crítico y creativo, lo que habilita a los jóvenes a desarrollar nuevas formas de relacionarse con su entorno y resolver problemas desde un enfoque innovador.

A esto se suma la visión de Molina y Muñoz (2004), quienes argumentan que la educación debe centrarse en el diálogo entre los actores y en el desarrollo de la personalidad, de manera que cada individuo pueda utilizar sus capacidades para abordar con creatividad y éxito los problemas de la sociedad contemporánea (2004, p. 389).

1.2.3. La literatura como herramienta pedagógica en la educación Scout

El relato y la narración han sido, desde tiempos inmemoriales, una de las herramientas fundamentales en la educación, ya que permiten transmitir conocimientos, valores y tradiciones de generación en generación. En el caso del Movimiento Scout, la literatura desempeña un rol esencial en la consolidación de su identidad, utilizando textos como *El libro de las tierras vírgenes* y *Cuando la magia llegó al bosque* para reforzar el sentido de pertenencia y la transmisión de valores fundamentales. García-Mera y Silvia-Jiménez (2023) afirman que:

El relato se convierte entonces en un vehículo que anima y estimula al proceso creativo y mejora sustancialmente los procesos de aprendizaje, pues permite un vínculo más estrecho entre la aprehensión de conocimiento y la cotidianidad en la que el sujeto se desenvuelve; agrega que esto no se restringe únicamente al lenguaje y la comunicación, o a la literatura, de hecho, atañe a la propia capacidad del individuo de contar historias. (2023, p. 21)

Este planteamiento refuerza la idea de que la literatura dentro del Movimiento Scout no es solo un recurso narrativo, sino un medio que permite a los participantes construir su identidad, generar aprendizajes significativos y fortalecer su sentido de comunidad.

Además, desde una perspectiva cultural, Muñoz y Molina (1998, p. 15) destacan que las lenguas y las narrativas reflejan aspectos históricos y culturales específicos, lo que permite comprender cómo ciertas ideas y valores han sido transmitidos a lo largo del tiempo.

1.2.4. Innovación educativa y nuevas formas de aprendizaje

En el ámbito de la educación, la innovación es clave para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como indica Juárez (2011), citado por Real, Ramírez, Bermúdez y Pino (2020, p. 58), el concepto de “innovación educativa” es complejo, ya que abarca múltiples dimensiones y puede estar vinculado a términos como renovación, reforma y mejora educativa.

El Movimiento Scout, al situarse dentro de la educación no formal, tiene la ventaja de experimentar con metodologías innovadoras que

faciliten el aprendizaje basado en experiencias. Un aspecto clave dentro de esta innovación es el uso de la literatura como elemento didáctico, lo que permite a los participantes involucrarse activamente en su proceso formativo.

Este planteamiento se alinea con la visión de Camacho (2012), quien señala la importancia de reconocer las propias capacidades y recursos como parte del proceso de aprendizaje: “Lo mejor que puedes hacer por los demás no es enseñarles tus riquezas, sino hacerles ver las suyas propias” (2012, p. 43).

Desde esta óptica, la literatura en el Movimiento Scout no solo es un medio de enseñanza, sino un recurso para empoderar a los jóvenes, permitiéndoles reflexionar sobre su propio potencial y su capacidad de incidir en su entorno.

1.2.5. Conclusiones del Marco Teórico

El análisis de la educación no formal, la creatividad, la literatura como herramienta pedagógica y la innovación educativa evidencia que el Movimiento Scout es un espacio privilegiado para el aprendizaje basado en valores y experiencias significativas. La literatura que es utilizada dentro de este movimiento permite la construcción de imaginarios colectivos, refuerza la identidad grupal y facilita la enseñanza de valores inclusivos.

No obstante, el desafío actual radica en adaptar estos relatos a una realidad en constante cambio, asegurando que los personajes y las historias representan modelos más equitativos y diversos. Desde esta perspectiva, el estudio de los personajes literarios en el Movimiento Scout se vuelve esencial para evaluar su impacto en los aprendizajes y su potencial para fomentar una educación verdaderamente inclusiva.

2. OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivo principal analizar las características de los personajes de *El libro de las tierras vírgenes* y *Cuando la magia llegó al bosque*, explorando su representación y su contribución a un

enfoque inclusivo de los aprendizajes en el Movimiento Scout. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar cómo se construyen los personajes en ambas obras y qué valores transmiten dentro de sus narraciones.
2. Identificar en qué medida los personajes representan modelos inclusivos o, por el contrario, perpetúan estereotipos de género, liderazgo o pertenencia.
3. Evaluar el impacto educativo de estos personajes en la formación de valores dentro del Movimiento Scout, a partir de su uso en dinámicas y experiencias pedagógicas.
4. Proponer estrategias para la adaptación de estos relatos con el fin de fomentar una mayor diversidad y equidad en su aplicación educativa.

Con el presente estudio buscamos aportar una perspectiva crítica y reflexiva sobre el uso de la literatura en el Movimiento Scout, destacando esa necesidad de adaptar y diversificar los referentes narrativos para dar una respuesta eficiente y significativa a los desafíos actuales de la educación en valores. A través de esta aproximación, se pretende contribuir al debate sobre la importancia de narrativas más representativas y equitativas en la formación de las nuevas generaciones.

3. METODOLOGÍA

Nuestro análisis se aborda desde un enfoque cualitativo, desde un análisis textual de los personajes de *El libro de las tierras vírgenes* y *Cuando la magia llegó al bosque*, con el fin de identificar su papel en la transmisión de valores inclusivos dentro del Movimiento Scout. Se ha considerado la literatura como una herramienta de socialización y aprendizaje, pudiendo observar cómo los personajes pueden reforzar o desafiar modelos de liderazgo, convivencia y diversidad en el contexto educativo no formal.

El enfoque cualitativo resulta idóneo para nuestras pretensiones, ya que busca comprender el significado y el impacto de los personajes en la

construcción de valores en la educación no formal. Se ha optado por un análisis interpretativo, ya que permite examinar las narrativas desde una perspectiva crítica, identificando patrones, significados y relaciones entre los personajes y la enseñanza de valores inclusivos.

El análisis de personajes se ha basado en una exploración hermenéutica y semiótica, abordando aspectos como:

- La representación de roles de género, liderazgo y diversidad cultural en los personajes.
- La forma en que los personajes reflejan o desafían estereotipos educativos.
- La relación de los personajes con los valores del Movimiento Scout.
- Su impacto potencial en los aprendizajes y en la construcción de identidades.

Las obras seleccionadas, *El libro de las tierras vírgenes* y *Cuando la magia llegó al bosque*, han sido elegidas por su presencia en la tradición educativa del Movimiento Scout. Se han definido criterios específicos para el análisis de los personajes:

Relevancia dentro del Movimiento Scout:

- *El libro de las tierras vírgenes* es un texto central en la Rama Lobatos, estructurando el imaginario del grupo mediante sus personajes y la metáfora de la "manada".
- *Cuando la magia llegó al bosque* es una adaptación que ha sido utilizado en contextos educativos vinculados al Movimiento Scout para fomentar la conciencia ecológica y el respeto por el entorno natural.

5. Valores representados en los personajes:

- Se ha analizado cómo los protagonistas y secundarios encarnan principios de cooperación, liderazgo, pertenencia y respeto por la diversidad.

- Se han identificado posibles contradicciones entre los valores promovidos en los textos y los principios educativos actuales del escultismo.
6. Perspectiva inclusiva y análisis de estereotipos:
- Evaluación del grado de diversidad en los personajes, considerando género, etnicidad, entre otros.
 - Análisis de posibles modelos excluyentes o reproducción de desigualdades dentro de la narrativa.
7. Interacción de los personajes con su entorno:
- Relación entre los personajes y su contexto educativo (la selva como metáfora de la comunidad en *El libro de las tierras vírgenes* y el bosque como espacio de aprendizaje en *Cuando la magia llegó al bosque*).
 - Impacto de estos escenarios en la configuración de valores de convivencia.

Estos criterios han permitido estructurar el análisis de manera detallada, asegurando una comprensión integral de los personajes y su potencial educativo.

El estudio ha seguido un proceso de análisis en varias fases, combinando la exploración textual con una aproximación a su aplicación educativa:

- Lectura y segmentación del texto. Se realizó una lectura completa de ambas obras, identificando fragmentos clave en los que los personajes manifiestan valores relacionados con la educación inclusiva.
- Codificación y categorización. Se identificaron temas recurrentes en los personajes, como liderazgo inclusivo, aceptación de la diferencia y construcción de comunidad. Se establecieron categorías emergentes basadas en la interacción entre personajes y en la estructura de la historia.

- Interpretación y síntesis. Se organizaron los resultados en torno a los ejes principales del estudio y se establecieron relaciones entre el análisis textual y su aplicabilidad en contextos educativos.

Este enfoque permitió desarrollar una visión global sobre el rol de los personajes en la literatura Scout y su impacto en la enseñanza de valores inclusivos.

3.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Si bien el análisis permite obtener hallazgos relevantes, existen algunas limitaciones que deben ser consideradas:

- Alcance de las obras analizadas: aunque estos textos son representativos dentro del Movimiento Scout, no abarcan la totalidad de su corpus literario⁸.
- Contextualización histórica: *El libro de las tierras vírgenes* fue escrito en un contexto colonialista que puede condicionar su interpretación actual. Y la otra obra inspirada en las aportaciones de Rachel Carson, *Cuando la magia llegó al bosque*, responde a la intención del Movimiento más que a la pluma de ella como escritora (véase, por ejemplo, en Scribd, cargado por José Ramón en 2024: <https://bit.ly/3D49N4T>; Grupo Scout 670 Ilípula de 2019: <https://bit.ly/3F4mPzW>).
- Experiencias complementarias: aunque se han considerado algunas experiencias educativas, no se ha realizado un estudio de campo con aplicabilidad directa en grupos Scout actuales.

A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta una visión crítica y actualizada sobre los personajes y su contribución a la formación de valores en el Movimiento Scout, sentando las bases para futuras investigaciones sobre la evolución de las narrativas en la educación no formal.

⁸ Otros tantos personajes formaban parte del amplio espectro de comportamientos lingüísticos y conductuales; sin embargo, por las características de la edición se han relegado para venideras publicaciones.

A través de este análisis, se genera un debate sobre la necesidad de revisar y actualizar las narrativas utilizadas en el Movimiento Scout, garantizando que los personajes representen modelos educativos más inclusivos y alineados con los valores actuales de diversidad, equidad y respeto. Por ello, la metodología empleada permite abordar esta cuestión desde un enfoque crítico y reflexivo, proporcionando una base para futuras investigaciones que amplíen la exploración de la literatura como herramienta de aprendizaje en la educación no formal.

4. RESULTADOS

Queda ratificado que la literatura, más allá de su aportación artística, es un reflejo de la sociedad en la que se acuña y forja la obra literaria y, al mismo tiempo, actúa como un modelo de referencia para quienes la consumen, especialmente en el caso de niñas, niños y jóvenes. Dentro del Movimiento Scout, las narrativas seleccionadas para trabajar durante los campamentos han jugado un papel clave en la educación en valores, y han proporcionado relatos en los que los personajes simbolizan principios fundamentales como la cooperación, la pertenencia, el respeto por la diversidad y la sostenibilidad ambiental.

El análisis de los personajes principales de *El libro de las tierras vírgenes* y *Cuando la magia llegó al bosque* atiende a su representación en cinco dimensiones fundamentales: diversidad, rol narrativo, valores personales y socializadores transmitidos, sentido de comunidad y pertenencia, aplicabilidad educativa en el contexto del escultismo. A partir de este estudio, cabe identificar hasta qué punto estas figuras literarias fomentan una educación inclusiva y si es necesario adaptar o reinterpretar sus historias para responder a los desafíos educativos actuales.

4.1. PERSONAJES PRINCIPALES EN *EL LIBRO DE LAS TIERRAS VÍRGENES*

Mowgli: el desafío de la identidad y la pertenencia

- Mowgli es un personaje que encarna la diversidad y la diferencia, al ser un humano criado en un entorno animal. Su historia es una metáfora de la búsqueda de identidad en un contexto en el que es aceptado inicialmente, pero luego cuestionado por su

naturaleza distinta. Desde una perspectiva de inclusión, su personaje plantea interrogantes sobre la pertenencia y la exclusión, al tener que debatirse entre dos mundos: la selva y la civilización.

- Narrativamente, Mowgli es un personaje con autonomía, que toma decisiones y afronta conflictos por sí mismo. Sin embargo, su aprendizaje está guiado por figuras mentoras como Baloo y Bagheera, lo que refuerza un modelo educativo basado en la transmisión intergeneracional del conocimiento.
- En términos de valores, su historia fomenta la adaptabilidad, la resiliencia y la cooperación, pero también refleja ciertas contradicciones al posicionar la figura humana como un elemento superior dentro del ecosistema. Para su aplicación en el Movimiento Scout, es clave reinterpretar su historia desde una óptica más igualitaria, enfatizando la idea de que la diversidad es una fortaleza dentro de cualquier comunidad.

Baloo: la educación desde la paciencia y la tradición

- El personaje de Baloo representa un modelo educativo basado en la sabiduría, la paciencia y la enseñanza de normas colectivas. Su rol como mentor de Mowgli lo posiciona como una figura de guía y apoyo, rompiendo con la idea de liderazgo autoritario y promoviendo en cambio un aprendizaje basado en la confianza y el afecto.
- Desde una perspectiva inclusiva, Baloo encarna la figura de un educador flexible, que valora la diversidad y cree en la capacidad de cada individuo para aprender y desarrollarse. Su representación en el Movimiento Scout es altamente significativa, ya que su personaje enfatiza la importancia del acompañamiento educativo sin imposición.
- En la aplicación educativa, Baloo puede utilizarse como ejemplo de modelo de enseñanza respetuoso, que promueve la autonomía de los educandos sin dejar de ofrecerles referencias y límites claros.

Shere Khan: el antagonismo basado en la exclusión

- Shere Khan, el tigre de Bengala que representa la principal amenaza para Mowgli, es un personaje que encarna el miedo a la diferencia y la intolerancia. Su rechazo hacia Mowgli no está basado en acciones concretas, sino en una visión esencialista que lo excluye por el simple hecho de ser humano.
- Desde una perspectiva de valores, Shere Khan representa la discriminación y el abuso de poder, utilizando la intimidación para imponer su autoridad. Sin embargo, su presencia en la historia es crucial para evidenciar las consecuencias de un modelo de comunidad basado en el rechazo y el autoritarismo.
- En el Movimiento Scout, su figura puede reinterpretarse en dinámicas educativas para reflexionar sobre los mecanismos de exclusión en la sociedad y cómo enfrentarlos desde valores como la empatía y la justicia.

4.2. PERSONAJES PRINCIPALES EN *CUANDO LA MAGIA LLEGÓ AL BOSQUE*

La niña protagonista: la curiosidad como puente hacia la inclusión

- El personaje central de *Cuando la magia llegó al bosque* es una niña sin nombre específico, lo que permite que cualquier lector o lectora pueda identificarse con ella. Su historia es un viaje de aprendizaje y descubrimiento, en el que la observación y la escucha juegan un papel fundamental.
- Desde la perspectiva de la diversidad, la niña representa la posibilidad de acercarse a realidades distintas con una actitud de respeto y exploración, fomentando la apertura hacia otras formas de vida.
- En términos de valores, su personaje es una referencia para la conciencia ecológica, promoviendo la interconexión entre todos los seres vivos. Para su aplicación en la educación Scout, su historia puede usarse como base para actividades que fomenten la empatía con el entorno y la responsabilidad ambiental.

El Guardián del Bosque: la educación como transmisión de valores

- El Guardián del Bosque es una figura mística que actúa como mentor y protector del ecosistema, transmitiendo a la niña conocimientos sobre la interdependencia en la naturaleza. Su personaje puede interpretarse como una alegoría de los saberes ancestrales y la importancia de la educación ambiental.
- Desde una perspectiva inclusiva, este personaje simboliza la necesidad de preservar los conocimientos tradicionales y aplicarlos en la sociedad contemporánea. Su presencia en la historia destaca la importancia del diálogo intergeneracional y del aprendizaje basado en la convivencia con la naturaleza.
- Para el Movimiento Scout, el Guardián del Bosque es una referencia valiosa para reforzar la relación entre educación no formal y sostenibilidad, promoviendo dinámicas de enseñanza en las que la experiencia directa con la naturaleza sea el eje central.

4.3. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS

El estudio de los personajes principales de ambas obras permite identificar cómo la literatura utilizada en el Movimiento Scout puede reforzar valores inclusivos o, por el contrario, necesitar ajustes para evitar la reproducción de estereotipos.

En *El libro de las tierras vírgenes*, los conflictos entre pertenencia y exclusión reflejan problemáticas sociales actuales, que pueden ser aprovechadas en contextos educativos para fomentar debates sobre identidad, diversidad y justicia social. Sin embargo, algunas de sus representaciones pueden requerir una reinterpretación para evitar lecturas que refuercen jerarquías implícitas entre humanos y naturaleza.

Por otro lado, *Cuando la magia llegó al bosque* ofrece un enfoque más alineado con la sostenibilidad y la educación inclusiva, resaltando la importancia de la observación, el respeto y el aprendizaje experiencial. Sus personajes pueden utilizarse para fortalecer la relación entre educación en valores y conciencia ecológica dentro del Movimiento Scout.

Desde una óptica educativa, la inclusión de estos personajes en las dinámicas Scout puede contribuir significativamente a la formación en

valores, el aprendizaje colaborativo y la reflexión sobre la diversidad. No obstante, es fundamental desarrollar estrategias pedagógicas que permitan analizar críticamente sus mensajes y adaptarlos a las necesidades de una educación verdaderamente inclusiva.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los textos que conforman el imaginario y dotan de sentido a las dinámicas llevadas a cabo por el Grupo Scout nos ha permitido identificar el impacto que cada uno de los personajes puede llegar a tener en los miembros envueltos en las mismas. Desde la representación de los personajes principales, los valores y el sentido de la comunidad que evidencian, podemos establecer ciertas reflexiones clave sobre la literatura como un posible mecanismo de formación en aquellos valores que son baluartes del movimiento.

Es necesario considerar las virtudes que propugna el movimiento, especialmente la lealtad, abnegación y pureza. Se entiende la lealtad como aquella virtud que cada uno puede manifestar, existiendo coherencia entre los que ve, piensa y siente, desde la verdad. La abnegación se entiende como un sacrificio hacia el prójimo, centrando el esfuerzo de cada uno de los individuos en dar en vez de recibir. Por último, la pureza, que es la armonía y la búsqueda del equilibrio de tres pilares: uno mismo, los demás y la naturaleza. Desde las tres virtudes que deben conformar las prácticas como las acciones, individuales y grupales, el propio movimiento, abordaremos el presente apartado.

En el primer texto analizado, *El libro de las tierras vírgenes*, cuyo protagonista es Mowgli, elemento representativo de la rama Lobatos, destacamos los conflictos que el protagonista representa sobre exclusión y pertenencia al grupo, lo que sería necesario abordar desde una visión crítica en el movimiento. Es cierto de que de igual modo este personaje en su desarrollo de la trama refuerza valores como la cooperación y el liderazgo, que están en consonancia con los pilares mencionados anteriormente. Con todo, se puede observar cierta jerarquía implícita entre lo humano y animal, requiriendo una adaptación continua del individuo para ser aceptado plenamente en la comunidad.

En contraposición, en el otro texto analizado, *Cuando la magia llegó al bosque*, evidenciamos un desarrollo de la narrativa más alineada con los principios y virtudes del propio movimiento, destacando principios como la sostenibilidad, respeto por la naturaleza y el entorno, junto con el aprendizaje a través de la exploración y la validación de la prueba-error. Destacamos la figura de la niña como ejemplificación de la curiosidad, motor de aprendizaje, en un entorno privilegiado, siendo la naturaleza un espacio presentando como inclusivo y armonioso.

Si establecemos paralelismos o una comparación entre ambos personajes, Mowgli se presenta a los desafíos de la aceptación social, mientras que la niña curiosa interactúa con su entorno sin necesidad de una validación externa. Consideramos que esta apreciación presenta para la educación formal abordada una oportunidad para incentivar el pensamiento ecológico y consolidar una conciencia hacia la naturaleza como un espacio de responsabilidad, individual y colectiva, desde el respeto y lazos de relación con la naturaleza.

Otra cuestión que consideramos relevante destacar en este punto es la de los roles de género y liderazgo que se presentan en ambas obras. En la obra titulada *El libro de las tierras vírgenes* aquellos personajes que lideran la responsabilidad de guiar y acompañar el aprendizaje de Mowgli son masculinos, mientras que el rol del personaje femenino desempeña una función de protección maternal. Es por ello necesario reinterpretar los roles establecidos, desde una perspectiva e intención equitativa, alejándonos de representaciones más tradicionales. En *Cuando la magia llegó al bosque*, aunque la protagonista es femenina, su identidad es más abierta e inclusiva, lo que facilita su aplicación en dinámicas pedagógicas sin reforzar estereotipos de género.

Desde la perspectiva de la educación no formal, la literatura utilizada en el escultismo tiene un gran potencial para fomentar el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes. Sin embargo, es fundamental que su aplicación considere adaptaciones y lecturas críticas que permitan resignificar los relatos en función de los valores actuales de diversidad e inclusión. Esto implica no solo revisar la elección de los textos, sino también el diseño de actividades y dinámicas que potencien su impacto educativo, evitando la reproducción de patrones de exclusión o desigualdad.

Finalmente, este análisis resalta la importancia de integrar narrativas más diversas y representativas en el Movimiento Scout, que reflejen las realidades y desafíos de la sociedad contemporánea. La literatura sigue siendo una herramienta poderosa para la formación en valores, pero su uso debe ir acompañado de un enfoque pedagógico que garantice su adaptación a los principios de equidad, inclusión y sostenibilidad.

6. CONCLUSIONES

El análisis realizado ha permitido profundizar en las posibles repercusiones de los textos utilizados en las dinámicas del movimiento Scout que conforman tanto su imaginario como el de los individuos del grupo. Atendiendo a los resultados obtenidos, con el foco en la defensa del uso de textos narrativos, se muestra como un recurso potente, capaz de afianzar y generar aprendizajes significativos, siempre unido, en este contexto, a un ambiente lúdico y distendido, facilitador de la adquisición de valores inclusivos.

Desde el reconocimiento de dicha potencialidad de los personajes literarios como herramienta, creemos necesario que se realicen ajustes y posibles reinterpretaciones de los textos para garantizar su adecuación a una realidad actual, una generación garante de valores como la diversidad, inclusión y equidad.

Uno de los principales aportes de este estudio ha sido identificar cómo la literatura puede reforzar o desafiar estereotipos dentro del Movimiento Scout. En *El libro de las tierras vírgenes*, el personaje de Mowgli ejemplifica la lucha por la pertenencia y la integración, pero su historia también plantea interrogantes sobre los mecanismos de exclusión y la validación social. En cambio, *Cuando la magia llegó al bosque* ofrece un enfoque más abierto e inclusivo, en el que el aprendizaje se da desde la exploración y la conexión con la naturaleza.

Asimismo, este análisis ha puesto en evidencia la importancia de los modelos de liderazgo representados en la literatura Scout. Mientras que en *El libro de las tierras vírgenes* predominan figuras masculinas en roles de guía y enseñanza, en *Cuando la magia llegó al bosque* se

plantea una visión menos jerárquica, donde el conocimiento se transmite a través de la interacción con el entorno. Este aspecto destaca la necesidad de repensar la representación de los personajes dentro del Movimiento Scout, promoviendo referentes más equitativos y diversos.

Otro punto clave es el impacto de la literatura en la construcción del sentido de comunidad dentro del escultismo. A través de estas historias, los participantes pueden reflexionar sobre valores como la cooperación, el respeto y la identidad grupal. Sin embargo, es fundamental que estos relatos se utilicen de manera crítica y adaptada, para evitar la reproducción de estructuras excluyentes o desactualizadas.

En términos de aplicabilidad, este estudio sugiere que el Movimiento Scout puede diversificar sus referencias literarias, incorporando narrativas que reflejan una mayor pluralidad de experiencias y realidades. Además, se recomienda el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan una lectura activa y reflexiva, promoviendo debates sobre la representación de la diversidad y la inclusión en los textos utilizados.

En conclusión, la literatura sigue siendo un pilar fundamental en la educación Scout, pero su impacto dependerá en gran medida de cómo se selecciona, interpreta y aplica en la formación de niñas, niños y jóvenes. La revisión crítica de los textos, junto con la integración de metodologías innovadoras y participativas, permitirá que la literatura continúe siendo un instrumento clave para la construcción de una educación más equitativa, inclusiva y enriquecedora.

7. REFERENCIAS

- Camacho, J. (2012). *Inteligencia creativa. Cómo tener ideas que lo cambian todo*. Edaf.
- Cobos Chacón, D. (2017). Ser scout. Objetivo: cambiar el mundo. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 371, 6–11.
<https://doi.org/10.14422/pym.i371.y2017.001>
- Cruz Troyano, R.; Escorza Peña, S. y Sibón-Macarro, T.-G. (30 enero 2025). Una perspectiva inclusiva de los aprendizajes en la Educación No Formal. Los personajes literarios en el movimiento Scout. *II Congreso Internacional Littera 2025*. DOI: 10.13140/RG.2.2.34401.62565.

- Cruz-Troyano, R., Escorza Piña, S. y De Besa Gutiérrez, M.R. (2024). El cuento popular como herramienta didáctica en el grado de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, en Idoyaga Mondragón, Nahia (coord.) Serrano-Díaz, Noemí (coord.) Palasí, Eva (Coords.) *Educación en transición: experiencias y propuestas para un mundo cambiante*. Octaedro.
- Cruz Troyano, R. y Sibón-Macarro, T.-G. (2021). La magia de los cuentos de la mano de sus personajes femeninos, 56 Encuentro de Centros Innovadores en Alicante. DIM-Universidad de Alicante. DOI: 10.13140/RG.2.2.24294.33603
- Escorza Piña, S. (2024). Trazando el camino hacia una investigación de corte cualitativa sobre prácticas educativas inclusivas en el seno del Movimiento Scout. En Barragán Martín, Ana Belén; Simón Márquez, María del Mar; Martínez Casanova, Elena; Fernández Gea, Silvia; Pérez-Fuentes, María del Carmen (Eds.). *Innovación docente e investigación en educación: Desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 739-749). Dykinson.
- Escorza Piña, S.; Cruz Troyano, R. y Sibón-Macarro, T.-G. (30 enero 2025). Literatura, movimiento scout e inclusión: innovación pedagógica para la educación en valores. *II Congreso Internacional Littera 2025*. DOI: 10.13140/RG.2.2.33444.80000.
- García-Mera, S., y Silva-Jiménez, M. (2023). Narrativas digitales como estrategias didácticas innovadoras para las docentes de Educación Inicial. *Cátedra*, 6(2), 18–29. <https://doi.org/10.29166/catedra.v6i2.4144>
- Herranz, P. y Sánchez-Beato, M.R. (2021). Enseñando valores inclusivos a través de la disyunción lógica incluyente. *Electronic journal of research in educational psychology*, 19(54), 393–416.
- López-Company, J.V. (2023) Espacios y metodologías educativas innovadoras para trabajar la interdisciplinariedad. *Supervisión21*, 69. <https://doi.org/10.52149/Sp21>
- López Martínez, O., y Martín Brufau, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 26(2), 254–258. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/109161>
- Molina Rueda, B., y Muñoz, F. (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Eirene.
- Muñoz, A. y Molina, B. (1998). *Cosmovisiones de paz en el Mediterráneo antiguo y medieval*. Universidad de Granada.
- Real Martínez, S.; Ramírez Fernández, S.; Bermúdez Martínez, M; Pino Rodríguez, A. Mª. (2020). Las metodologías empleadas en la innovación educativa. *Aula de Encuentro*, 22(1), 57-80

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCACIÓN EN VALORES EN EL MOVIMIENTO SCOUT. ALIANZAS ENTRE LITERATURA E INCLUSIÓN

SUSANA ESCORZA PEÑA
Universidad de Cádiz

REGINA CRUZ TROYANO
Universidad de Cádiz

TERESA-G. SIBÓN-MACARRO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la formación en valores se ha convertido en un eje central para garantizar la construcción de sociedades inclusivas, equitativas y justas. Este desafío requiere estrategias pedagógicas que no solo transmitan principios éticos, sino que también sean capaces de conectar emocionalmente con las educandas y los educandos, motivándoles a interiorizar dichos valores de manera significativa. La literatura, como recurso pedagógico, se presenta como una herramienta poderosa para alcanzar este objetivo, al ofrecer narrativas que despiertan la imaginación, generan empatía y estimulan el pensamiento crítico. Sin embargo, su integración efectiva en contextos educativos no formales, como el movimiento Scout, aún requiere mayor exploración e innovación.

El movimiento Scout, con más de un siglo de historia, se caracteriza por su enfoque en la educación integral a través de metodologías experienciales, lúdicas y basadas en valores. Este movimiento, que aboga por la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno, encuentra en la literatura una aliada ideal para fortalecer su propuesta educativa. Obras como *El libro de las tierras vírgenes* de Rudyard Kipling y *Cuando la magia llegó al bosque* de Rachel Carson, cargadas de simbolismo y reflexiones éticas, ofrecen un marco

narrativo rico para promover valores inclusivos, como el respeto por la diversidad, la colaboración y la empatía.

El presente artículo aspira a explorar cómo estas narrativas literarias son utilizadas como recurso pedagógico en el Grupo Scout 531 Estrella de la Ruta, en Cádiz, para fomentar la educación en valores desde un enfoque inclusivo. A través de experiencias concretas, llevadas a cabo con niñas y niños de diferentes edades, se pretende aprovechar el potencial de estas historias para transmitir principios fundamentales de una manera lúdica, motivadora y emocionalmente significativa.

Los objetivos principales de este trabajo incluyen analizar la aplicación de la literatura en actividades pedagógicas del movimiento Scout y evaluar cómo estas narrativas contribuyen al aprendizaje de valores inclusivos. Además, se pretende describir y reflexionar sobre las metodologías innovadoras empleadas, tales como juegos, dramatizaciones y reflexiones grupales, destacando su efectividad en la generación de aprendizajes significativos. Este enfoque metodológico cualitativo no solo permite comprender la relación entre literatura y pedagogía Scout, sino que también proporciona ideas valiosas para replicar estas prácticas en otros contextos educativos, formales e informales.

El análisis de las experiencias pedagógicas presentadas en este capítulo revela cómo las historias de las obras seleccionadas captan la atención de las y los participantes, generando un aprendizaje emocionalmente implicado y relevante. Se observa también que el uso de metodologías lúdicas potencia el interés de las niñas y los niños, promoviendo su participación activa y fomentando la reflexión crítica (Escorza Piña, Cruz Troyano y Sibón-Macarro, 2025).

Se tendrá una mayor y más completa perspectiva con la otra aportación con la que se vincula, defendida en el II Congreso Internacional Littera (enero de 2025), más centrada en los personajes literarios para percibir el análisis de la potencialidad de las metodologías implementadas en torno a la educación no formal (Cruz Troyano, Escorza Piña y Sibón-Macarro, 2025).

1.1. MARCO TEÓRICO

Sobre la base de los conceptos clave que se barajan en el presente capítulo, se describe el marco teórico a continuación.

1.1.1. La educación en valores: un enfoque inclusivo

La educación en valores se configura como un componente esencial en la formación integral de las personas, promoviendo principios éticos que sustentan una convivencia pacífica, respetuosa y equitativa, destacando la complejidad de la misma, destacamos la aportación de Fernández, J.M. (2018) al exponer que “la práctica educativa por naturaleza es un hecho social, por tanto, inmersa en multideterminaciones históricas, económicas, ideológicas, políticas, ecológicas y culturales; de manera que su comprensión requiere partir desde una visión de totalidad”.

En un mundo caracterizado por la diversidad cultural, social y personal, resulta imprescindible adoptar un enfoque inclusivo que reconozca y valore estas diferencias como una riqueza inherente a la condición humana. Este enfoque no solo busca garantizar la igualdad de oportunidades, sino también fomentar el respeto, la empatía y la colaboración como pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más justa.

La inclusión, entendida como la capacidad de integrar a todas las personas independientemente de sus características, habilidades o antecedentes, trasciende el ámbito educativo formal. En contextos no formales, como el movimiento Scout, se convierte en una herramienta poderosa para cultivar valores como la equidad, la solidaridad y el compromiso comunitario. Este movimiento, con una filosofía centrada en el desarrollo personal y social, promueve prácticas que facilitan el aprendizaje en diversidad, permitiendo a los participantes convivir y aprender en un entorno que respeta y valora sus singularidades.

Desde un enfoque inclusivo, la educación en valores debe ser accesible, significativa y adaptada a las necesidades de todos los aprendices. Esto implica el uso de metodologías que promuevan la participación, la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo. En este sentido, la literatura emerge como un recurso didáctico idóneo, ya que ofrece relatos que reflejan dilemas éticos y situaciones diversas, permitiendo a los

jóvenes explorar y cuestionar sus propios valores y actitudes en un contexto seguro y enriquecedor.

Guevara expresa que “los valores son construcciones humanas, adquiridas por medio del proceso de socialización del grupo al que se pertenece; familiar, educativo, religioso, político, laboral, entre otros”. (2007, p. 11). Al integrar la educación en valores desde un enfoque inclusivo, se sientan las bases para una formación más humana y equitativa, que prepara a los aprendices para afrontar los desafíos de un mundo plural y en constante cambio.

1.2.2. El movimiento Scout como espacio de aprendizaje no formal

El movimiento Scout, fundado por Robert Baden-Powell en 1907, se ha consolidado como una de las iniciativas educativas no formales más extendidas y reconocidas a nivel mundial. Con más de 50 millones de miembros en diversos países, su objetivo principal es promover el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes mediante actividades basadas en valores, habilidades prácticas y compromiso comunitario. Este enfoque lo convierte en un espacio educativo complementario al sistema formal, donde las y los participantes aprenden en un entorno motivador, cooperativo y dinámico. “El método educativo consiste en un sistema de autoeducación progresiva, que concreta la metodología propia en cada una de las etapas psicoevolutivas del desarrollo del individuo” (Cobos, 2017, p.7).

El movimiento Scout se fundamenta en principios como la responsabilidad personal, la solidaridad, el respeto por la naturaleza y la construcción de la paz. Estos valores se transmiten a través de metodologías experienciales que integran actividades al aire libre, juegos, proyectos comunitarios y reflexiones grupales. Esta combinación de aprendizaje práctico y significativo permite a las y los jóvenes desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas, mientras interiorizan principios éticos que guían su vida cotidiana. En palabras del poeta cubano José Martí “La mejor forma de decir, es hacer”.

Una de las principales fortalezas del movimiento Scout es su capacidad para adaptarse a contextos diversos y promover la inclusión. La

heterogeneidad de sus integrantes, en términos culturales, sociales y evolutivos, enriquece el aprendizaje, ya que fomenta el respeto por la diversidad y el trabajo en equipo. Además, el enfoque no competitivo y colaborativo de sus actividades refuerza la participación activa y equitativa de todos los miembros, sin importar sus habilidades o antecedentes.

En el marco de la educación en valores, el movimiento Scout se posiciona como un modelo efectivo de aprendizaje no formal, donde las y los jóvenes no solo adquieren conocimientos, sino también herramientas para enfrentar los desafíos de un mundo complejo y diverso. Este espacio educativo único destaca por su capacidad para transformar vidas y formar ciudadanas comprometidas y ciudadanos comprometidos con su comunidad y con su entorno global.

1.1.3. La literatura en la educación: análisis de *El libro de las tierras vírgenes* y *Cuando la magia llegó al bosque*

La literatura ha sido reconocida históricamente como una herramienta poderosa en la formación educativa, especialmente en la transmisión de valores y principios éticos. A través de relatos significativos y personajes complejos, las obras literarias no solo permiten a las lectoras y a los lectores reflexionar sobre diversas cuestiones morales y sociales, sino que también promueven el desarrollo de la empatía, la creatividad y el pensamiento crítico. En este contexto, *El libro de las tierras vírgenes* de Rudyard Kipling y *Cuando la magia llegó al bosque* de Rachel Carson se destacan como narrativas idóneas para fomentar la educación en valores, particularmente en espacios no formales como es, el caso que nos ocupa, el movimiento Scout.

El libro de las tierras vírgenes, publicado en 1894, presenta a través de la figura de Mowgli una historia de crecimiento personal y convivencia en un entorno natural. Las relaciones entre los personajes animales y el joven protagonista simbolizan valores fundamentales como la cooperación, el respeto por la diversidad y la interdependencia entre los seres vivos. Estas enseñanzas, enmarcadas en un contexto de aventuras, ofrecen una oportunidad pedagógica para abordar temas como la responsabilidad, la pertenencia y el respeto por la naturaleza.

Por otro lado, *Cuando la magia llegó al bosque*, inspirado en la obra de Rachel Carson, destaca la importancia de preservar los ecosistemas y valorar el entorno natural. Este relato, cargado de sensibilidad ecológica, transmite a las lectoras y a los lectores una conciencia crítica sobre la relación entre los seres humanos y su entorno, destacando valores como la sostenibilidad, la empatía y el compromiso ambiental (De Besa Gutiérrez y Escorza Piña, 2024).

Ambas obras no solo capturan el interés de las y los lectores, sino que también sirven como base para actividades pedagógicas que combinan narrativas literarias con metodologías lúdicas. De esta manera, se potencian aprendizajes significativos en torno a la inclusión, la colaboración y el respeto por la diversidad, alineándose con los valores promovidos por el movimiento Scout.

1.1.4. Metodologías lúdicas y su impacto en la educación

Las metodologías lúdicas se han consolidado como una estrategia pedagógica eficaz en diversos contextos educativos, especialmente por su capacidad para motivar y comprometer emocionalmente a las educandas y los educandos. Estas metodologías, basadas en el juego y actividades recreativas, trascienden el mero entretenimiento, ya que promueven aprendizajes significativos y facilitan la adquisición de competencias cognitivas, sociales y emocionales. En particular, su uso en entornos no formales, como el movimiento Scout, ha demostrado un alto impacto en la formación integral de niñas, niños y jóvenes.

Teóricos tan relevantes como Fröbel (1826), Piaget (1962) y Vigotsky (1967) ya pusieron de manifiesto el valor educativo del juego y su importancia. Fröbel afirma que “el juego no solo es una forma de diversión para el niño, sino también un medio de expresión y aprendizaje” (1826, p. 72). Piaget (1962) fue uno de los primeros en atribuirle al juego un poder mucho más amplio que el meramente lúdico, incluyendo su vertiente educativa. Por su parte, Vigotsky (1967) habló de la importancia en el desarrollo cognitivo y social que genera esta herramienta tan poderosa. El juego, como elemento central de las metodologías lúdicas, crea un ambiente seguro y estimulante donde las y los participantes pueden experimentar, tomar decisiones, resolver problemas y colaborar

con otros. Esta dinámica no solo fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, sino que también fortalece habilidades sociales como la comunicación, el trabajo en equipo y la empatía. Además, las actividades lúdicas permiten a los aprendices conectar emocionalmente con los contenidos, favoreciendo la consolidación de los aprendizajes y su transferencia a situaciones de la vida cotidiana.

En el ámbito educativo, las metodologías lúdicas se han vinculado con teorías como el aprendizaje experiencial de Kolb y los principios de la Neurociencia de la Educación, que subrayan la importancia de la emoción y la motivación en el proceso de aprendizaje. A través de juegos, dramatizaciones, dinámicas grupales y retos cooperativos, estas estrategias favorecen un aprendizaje activo y participativo, alineado con los intereses y necesidades de los aprendices. “Las estrategias lúdicas trascienden la concepción tradicional de la educación, al incorporar elementos recreativos y divertidos en el proceso de enseñanza” (Bósquez et al., 2024, p. 110)

El impacto de las metodologías de carácter lúdico resulta particularmente relevante en la educación en valores, donde su capacidad para generar experiencias significativas facilita la interiorización de principios éticos y conductas inclusivas. En contextos como el movimiento Scout, estas metodologías se integran de manera natural, reforzando su compromiso con la educación integral y la formación de ciudadanos responsables y solidarios.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es analizar cómo se aplica la literatura, concretamente las dos obras señaladas, en actividades pedagógicas propias del movimiento Scout, evaluando además cómo estos relatos promueven la educación en valores, bajo principios inclusivos. Asimismo, se busca también describir experiencias concretas que integran metodologías innovadoras y lúdicas, poniendo de manifiesto su impacto en la formación integral de las personas implicadas de distintos rangos de edad. De ahí que se procure:

- Examinar el uso de la literatura en el movimiento Scout, identificando estrategias pedagógicas que la incorporan en su formación.
- Analizar las dos obras seleccionadas para determinar los valores que transmiten y su relación con los principios educativos del movimiento Scout.
- Evaluar el impacto de estos relatos en la educación en valores, considerando su aporte a la formación integral y su alineación con principios inclusivos.
- Describir experiencias concretas de aplicación de la literatura en actividades Scout, destacando metodologías innovadoras y lúdicas.
- Reflexionar sobre la influencia de estas estrategias en personas de distintas edades.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este trabajo tiene un carácter cualitativo, diseñado para explorar y analizar la aplicación de la literatura en actividades pedagógicas en el contexto del movimiento Scout. A través de un diseño interpretativo, se busca profundizar en las experiencias educativas desarrolladas y su impacto en la formación en valores inclusivos.

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo adopta un enfoque cualitativo, que se caracteriza por su énfasis en la comprensión de fenómenos educativos desde una perspectiva holística e interpretativa. Este enfoque permite captar la complejidad de las experiencias vividas por las y los participantes, considerando tanto sus percepciones como las interacciones que se producen durante las actividades pedagógicas. “La investigación cualitativa es entendida como un proceso elástico que no es lineal, más bien es un vaivén entre la realidad y la teoría que se va construyendo dialécticamente”. (Sutton, 2016, p.51).

La elección del enfoque cualitativo responde a la naturaleza del objetivo de este trabajo, centrado en explorar cómo las narrativas literarias y las

metodologías lúdicas favorecen la educación en valores inclusivos. Este enfoque resulta idóneo para investigar contextos educativos no formales, como el movimiento Scout, donde las dinámicas de aprendizaje son vivenciales y los resultados se manifiestan en cambios actitudinales.

Asimismo, el enfoque cualitativo permite recoger información rica y detallada mediante técnicas como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de materiales generados en las actividades. Esto proporciona una visión integral del impacto educativo, favoreciendo el análisis de las metodologías utilizadas y los valores transmitidos.

3.2. CONTEXTO DE ESTUDIO

La experiencia se ha llevado a cabo en el Grupo Scout 531 Estrella de la Ruta, ubicado en Cádiz, España. Este grupo pertenece a Scouts de Andalucía, perteneciente a la Asociación de Scouts de España (ASDE) y a su vez, a la Organización Mundial del Movimiento Scout (OMMS), y cuenta con una amplia trayectoria en la educación no formal de niñas, niños y jóvenes desde 1980. Su compromiso con la inclusión y la promoción de valores éticos y sociales lo convierte en un contexto ideal para explorar el impacto de las narrativas literarias en la formación integral de sus miembros.

El grupo está compuesto por más de un centenar participantes de muy diferentes edades, organizadas y organizados en ramas que van desde las y los más pequeños (Colonia y Manada), ramas en las que se centra esta experiencia y que inician su andadura en el movimiento scout a los 6 años, hasta adolescentes y jóvenes (Sección Scouts, Unidad y Clan) que terminan su etapa educativa en torno a los 21 ó 22 años de edad. Esta diversidad etaria permite analizar cómo las actividades diseñadas se adaptan a las necesidades y características de cada etapa de desarrollo, favoreciendo un aprendizaje inclusivo y diferenciado.

La filosofía educativa del Grupo Scout 531 se basa en el método Scout, que combina la educación por la acción, el aprendizaje cooperativo y el contacto con la naturaleza. En palabras del Fundador del Movimiento Scout “la instrucción en el Escultismo debe darse en cuanto sea posible

a través de prácticas, juegos y competencias. Los juegos deben ser organizados sobre todo en equipos, ..., cada muchacho juega y nadie mira solamente. (Baden Powell, 1909, párr.1)”. Este método, que fomenta la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social, se alinea con los objetivos de este estudio, ya que proporciona un marco idóneo para implementar y evaluar las actividades basadas en literatura.

3.3. DISEÑO DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS BASADAS EN LITERATURA

Las actividades pedagógicas diseñadas para este estudio tuvieron como eje central dos obras literarias: *El libro de las tierras vírgenes* de Rudyard Kipling y *Cuando la magia llegó al bosque* de Rachel Carson. Estas narrativas fueron seleccionadas por su riqueza temática y su capacidad para transmitir valores inclusivos, como el respeto por la diversidad, la cooperación y la sostenibilidad ambiental.

El diseño de las actividades se centró en promover un aprendizaje activo, participativo y lúdico, alineado con los principios propios del movimiento Scout. Se organizaron sesiones que incluían las siguientes dinámicas:

- Lectura compartida y contextualización: los relatos seleccionados se introdujeron mediante lecturas dramatizadas y actividades de exploración contextual. Esto permitió a las y los participantes familiarizarse con las historias y establecer conexiones con sus propias experiencias y valores.
- Juegos y dramatizaciones: se diseñaron juegos cooperativos y representaciones teatrales inspiradas en las historias y personajes de las obras literarias. Estas actividades facilitaron la interiorización de los valores transmitidos, al tiempo que fomentaron habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación y la empatía.
- Reflexiones grupales: al final de cada actividad, se llevaron a cabo reflexiones en pequeños grupos, donde las y los participantes compartieron sus aprendizajes, impresiones y emociones. Estas discusiones se estructuraron mediante preguntas abiertas que invitaban a reflexionar sobre los valores identificados en las narrativas y su aplicabilidad en la vida cotidiana.

- Proyectos creativos: Se propusieron actividades como la elaboración de murales y cuentos cortos que representaran los mensajes clave de las historias. Estas tareas permitieron a las y los participantes expresar su comprensión de los relatos de manera creativa y significativa.

Cada actividad fue realizada teniendo en cuenta las características y necesidades de los diferentes rangos de edad del grupo Scout al que iban dirigidas, asegurando que las y los participantes se podían involucrar activamente beneficiándose así de la experiencia.

3.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Para poder obtener la información relevante sobre el impacto de las actividades pedagógicas diseñadas, se emplearon diversas técnicas cualitativas de recopilación y análisis de datos. Muchos investigadores (Silverman, 2006, Flick, 2007; Taylor y Bogdan, 2002) señalan la riqueza de combinar diversidad de técnicas y siguiendo esta premisa, en este caso se han empleado:

- Observación participante: durante la implementación de las actividades, las personas encargadas de la realización del trabajo participaron activamente en las sesiones, registrando las dinámicas grupales, las interacciones entre las y los participantes y las reacciones ante las narrativas literarias. Se utilizó un diario de campo para documentar estas observaciones. Monje (2011) establece la observación como una importante fuente de información pues ofrece la posibilidad de conocer de forma directa y en el momento situaciones concretas y hechos particulares que se desarrollan a lo largo de los procesos de socialización.
- Entrevistas semiestructuradas: se realizaron entrevistas a las monitoras y los monitores (scouters, si utilizamos la terminología específica del movimiento Scout) y participantes del grupo Scout, con el objetivo de profundizar en sus percepciones sobre las actividades, los aprendizajes obtenidos y el impacto de las

metodologías lúdicas y las narrativas literarias. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis.

- Análisis de materiales producidos: se recopilaron y analizaron los productos generados durante las actividades (dibujos, escritos y registros audiovisuales). Estos materiales proporcionaron información valiosa sobre la comprensión de los relatos y la interiorización de los valores promovidos.

Los hallazgos se interpretaron en función de los objetivos del estudio, destacando las implicaciones educativas de las narrativas literarias y las metodologías lúdicas en el contexto del movimiento Scout.

4. RESULTADOS

Los datos obtenidos reflejan la efectividad de las narrativas literarias y las metodologías lúdicas en la educación en valores, así como su impacto en la reflexión, la participación y el desarrollo integral de las y los participantes.

4.1. VALORES IDENTIFICADOS EN LAS NARRATIVAS LITERARIAS

Las obras *El libro de las tierras vírgenes* de Rudyard Kipling y *Cuando la magia llegó al bosque*, inspirado en la obra de Rachel Carson, han demostrado ser ricas también en su contenido ético y educativo, facilitando la enseñanza de valores inclusivos.

En *El libro de las tierras vírgenes*, la convivencia de Mowgli (su protagonista) con los animales de la selva hace resaltar valores como el respeto por la diversidad, la solidaridad y la colaboración. Las y los participantes identificaron cómo cada personaje representa una cualidad específica que es esencial para la vida en comunidad: Baloo simboliza la sabiduría, Bagheera la protección y Shere Khan el conflicto que desafía los principios éticos. La narrativa sirvió como un punto de partida para reflexionar sobre la necesidad de aceptar y aprender de las diferencias en un grupo.

En la obra *Cuando la magia llegó al bosque* se resalta la importancia del respeto y la sostenibilidad ambiental. Las y los participantes conectaron

profundamente con la narrativa, reconociendo el valor intrínseco de los ecosistemas y la responsabilidad humana en su preservación. A través de actividades relacionadas con esta obra, se trabajaron valores como la empatía hacia otras formas de vida, la importancia del equilibrio ecológico y el compromiso con el bienestar del entorno natural.

Ambas obras fomentaron discusiones sobre el impacto de las acciones individuales y colectivas, destacando cómo los valores literarios pueden ser interiorizados y aplicados a contextos cotidianos.

4.2. IMPACTO DE LOS PERSONAJES EN LA REFLEXIÓN Y EL APRENDIZAJE INCLUSIVO

Los personajes de ambas narrativas desempeñaron un papel central en la reflexión y el aprendizaje inclusivo. Su capacidad para representar diferentes perspectivas y situaciones permitió a las y los participantes explorar dilemas éticos y sociales desde un enfoque emocional y significativo.

Por un lado, en el caso de *Mowgli*, las y los participantes reflexionaron sobre el concepto de pertenencia y aceptación en un entorno diverso, siendo estos conceptos clave trabajados en el movimiento Scout. Muchas y muchos expresaron que las interacciones de *Mowgli* con los animales les hicieron pensar en sus propias relaciones interpersonales, resaltando la importancia de aceptar a todas las personas tal y como son, pues todas son diferentes y trabajando unidas y unidos hacia objetivos comunes.

Por otro lado, respecto a *Cuando la magia llegó al bosque*, se generó interesantes debates sobre la conexión entre las decisiones humanas y sus consecuencias ambientales. Los personajes de esta obra, en su interacción con el bosque, inspiraron a las y los participantes a adoptar una visión más crítica y reflexiva sobre sus propias acciones en relación con el cuidado del entorno. Este análisis ayudó a las niñas y los niños a comprender cómo las decisiones inclusivas no sólo benefician a las personas, sino también a las comunidades naturales.

En ambos casos, los personajes sirvieron como un puente para conectar los valores abstractos con situaciones concretas, ayudando a las y los participantes a interiorizar lecciones de forma práctica y emocionalmente relevante.

4.3. EFECTIVIDAD DE LAS METODOLOGÍAS APLICADAS

Las metodologías utilizadas demostraron ser altamente efectivas para captar el interés de las y los participantes, así como para facilitar aprendizajes significativos, sobre todo teniendo en cuenta las edades de algunas de las personas implicadas en este trabajo. El carácter lúdico en las dinámicas de juego, las dramatizaciones y las reflexiones en equipo no sólo promovieron la comprensión de los valores transmitidos en las narrativas literarias, sino que también fomentaron una participación activa y comprometida.

Sirva como ejemplo que las dramatizaciones basadas en escenas de *El libro de las tierras vírgenes* permitieron a las y los participantes explorar los valores de manera vivencial, poniéndose en el lugar de los personajes y enfrentándose a dilemas éticos en un entorno seguro.

Todo esto no solo fortaleció la comprensión de los conceptos, sino que también estimuló el desarrollo de habilidades como la empatía y la resolución de conflictos.

Del mismo modo, los juegos cooperativos inspirados en *Cuando la magia llegó al bosque* promovieron la colaboración entre las y los participantes, subrayando la importancia del trabajo en equipo para alcanzar unos objetivos comunes. Estas actividades no solo reforzaron los valores transmitidos, sino que también demostraron cómo la gamificación puede ser una herramienta poderosa para motivar a los aprendices y mantener su atención. En palabras de Piaget "el juego es un medio que constituye y enriquece el desarrollo" (1956: 40).

Las reflexiones grupales, estructuradas con preguntas abiertas, facilitaron la construcción de significados compartidos y la aplicación práctica de los valores discutidos. En estas sesiones, las y los participantes expresaron cómo las actividades habían influido en su percepción de temas como la inclusión, la sostenibilidad y el respeto por la diversidad.

4.4. PARTICIPACIÓN ACTIVA Y DESARROLLO INTEGRAL EN PARTICIPANTES

La participación activa de las niñas y los niños ha sido uno de los aspectos más destacados de las actividades pedagógicas. La combinación de metodologías lúdicas y narrativas literarias creó un ambiente de

aprendizaje dinámico, donde todas las personas que participaron se sintieron con un alto grado de motivación para involucrarse y contribuir.

En términos de desarrollo integral, los resultados evidenciaron logros en varias dimensiones del aprendizaje:

- Dimensión cognitiva: las y los participantes mostraron una mayor comprensión de los valores éticos y sociales discutidos, así como una capacidad mejorada para analizar y reflexionar sobre las situaciones planteadas. Las conexiones establecidas entre las narrativas literarias y su propia realidad facilitaron el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.
- Dimensión emocional: las actividades promovieron un aprendizaje emocionalmente implicado, donde las y los participantes pudieron expresar sus sentimientos, identificar emociones en los personajes y explorar su propia empatía. Esto contribuyó a fortalecer su inteligencia emocional y su capacidad para gestionar relaciones interpersonales.
- Dimensión social: las dinámicas grupales fomentaron habilidades sociales como la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos en grupo. Las y los participantes aprendieron a valorar las perspectivas de las otras personas y a trabajar de forma unida hacia metas compartidas, fortaleciendo el sentido de comunidad dentro del grupo Scout.
- Dimensión ética: las reflexiones sobre los valores transmitidos en las narrativas literarias impulsaron a las y los participantes a considerar las implicaciones éticas de sus acciones y decisiones, tanto a nivel individual como colectivo. Esto evidenció un avance en su capacidad para tomar decisiones basadas en principios éticos y responsables.

5. DISCUSIÓN

En este apartado se analizan los resultados del trabajo realizado a la luz de los objetivos planteados, destacando la relación entre literatura, metodologías lúdicas e inclusión, las contribuciones al movimiento Scout

y sus pedagogías y las oportunidades que se generan para futuros trabajos de este tipo.

5.1. RELACIÓN ENTRE LITERATURA, METODOLOGÍAS LÚDICAS E INCLUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman la estrecha relación entre el uso de la literatura y las metodologías lúdicas como herramientas efectivas para promover valores inclusivos. La literatura, en su capacidad de conectar emocionalmente con las lectoras y los lectores a través de narrativas y personajes, permite abordar dilemas éticos y sociales de manera significativa. Obras como *El libro de las tierras vírgenes* y *Cuando la magia llegó al bosque* empleados en esta experiencia se revelaron especialmente adecuadas para este propósito, ya que ofrecen historias que fomentan el respeto por la diversidad, la sostenibilidad ambiental, la colaboración y todos los valores relacionados con la inclusión que se han pretendido abordar.

La efectividad de las metodologías empleadas pone de manifiesto la importancia que tienen la emoción, la motivación y la implicación activa en el aprendizaje. Se aprende mejor cuando se está motivado y emocionalmente implicado.

Cuando estas narrativas se integran con metodologías lúdicas como juegos, dramatizaciones y reflexiones grupales, los aprendizajes se amplifican. El carácter participativo y dinámico de estas metodologías favorece la implicación emocional y cognitiva de las y los participantes, logrando que los valores transmitidos en las historias se interioricen de manera profunda y duradera. La combinación de literatura y metodologías lúdicas también potencia la inclusión al ofrecer actividades accesibles y adaptables a diferentes edades, niveles de desarrollo y necesidades específicas.

Las metodologías lúdicas refuerzan la motivación al incorporar elementos de juego y desafío. Esto es especialmente relevante para contextos educativos no formales, donde el aprendizaje debe ser dinámico y atractivo para captar la atención de las personas que participan en el proceso. Y las reflexiones grupales desempeñaron un papel clave ya que fomentaron la consolidación de los aprendizajes.

En el contexto del movimiento Scout, esta combinación se alinea con los principios educativos de fomentar la participación, el aprendizaje experiencial y la colaboración. Esto refuerza el papel de la literatura como una herramienta transformadora dentro de las actividades pedagógicas de dicho movimiento.

5.2. CONTRIBUCIONES AL MOVIMIENTO SCOUT Y SU PEDAGOGÍA

Esta experiencia contribuye significativamente a la pedagogía del movimiento Scout, al demostrar cómo la integración de literatura y metodologías lúdicas pueden fortalecer la educación en valores dentro de su programación y de sus actividades. La flexibilidad y el carácter experiencial del método Scout se complementan perfectamente con estas herramientas, ofreciendo un modelo con posibilidad de replicarse en otros grupos y contextos de índole similar.

En términos pedagógicos, el uso de obras literarias como *El libro de las tierras vírgenes* y *Cuando la magia llegó al bosque* amplía el catálogo de recursos disponibles para las y los scouts, brindándoles herramientas que combinan reflexión ética, creatividad y aprendizaje experiencial. Además, las actividades lúdicas diseñadas a partir de estas narrativas refuerzan el compromiso del movimiento Scout con la educación integral, promoviendo habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

Esta perspectiva también subraya la relevancia del movimiento Scout como un espacio de aprendizaje no formal que puede contribuir a los objetivos educativos globales, como la promoción de la inclusión, la sostenibilidad y la formación de ciudadanos comprometidos. Todos los recursos presentados en esta experiencia podrían servir como inspiración para desarrollar nuevas actividades que integren recursos literarios y metodologías innovadoras en otros contextos educativos.

5.3. OPORTUNIDADES FUTURAS

Podría resultar interesante el planteamiento de un análisis longitudinal que permitiera evaluar cómo estos aprendizajes y valores se consolidan y aplican a lo largo del tiempo. Asimismo, sería valioso explorar cómo

estas estrategias influyen en diferentes etapas del desarrollo, desde la infancia hasta la adolescencia.

En términos metodológicos, el estudio se centró en técnicas cualitativas, como la observación participante y las entrevistas. Si bien estas herramientas proporcionaron una comprensión profunda y detallada, futuras investigaciones podrían incorporar enfoques mixtos que incluyan datos cuantitativos, como encuestas o cuestionarios, para medir el impacto de manera más objetiva.

Finalmente, existe una oportunidad para diversificar las narrativas literarias utilizadas, explorando obras de diferentes géneros, culturas y perspectivas. Esto permitiría ampliar la inclusión y enriquecer las reflexiones éticas y sociales de los participantes. Asimismo, se podrían investigar otros enfoques metodológicos, como el uso de tecnologías digitales y narrativas interactivas, para adaptarse a los intereses y necesidades de las generaciones más jóvenes.

6. CONCLUSIONES

En coherencia con lo expuesto, se redacta la conclusión en los siguientes apartados.

6.1. SÍNTESIS DE ASPECTOS CLAVE

El presente trabajo demuestra que la alianza entre literatura y metodologías lúdicas constituye una estrategia efectiva para promover la educación en valores desde una perspectiva inclusiva. Las narrativas de *El libro de las tierras vírgenes* y *Cuando la magia llegó al bosque* destacan por su capacidad para transmitir principios éticos tan importantes como el respeto, la sostenibilidad y la cooperación. Estas obras generan un fuerte vínculo emocional con las educandas y los educandos, facilitando reflexiones profundas sobre dilemas éticos y sociales. Estas razones son algunas de las que confieren sentido a la utilización de estos textos como marco de referencia de forma continuada en el contexto de los Grupos Scouts.

La aplicación de metodologías lúdicas, como las que se han puesto en juego en esta experiencia, potencian el impacto de las narrativas,

promueven aprendizajes activos, participativos y emocionalmente implicados. Todo esto no solo ayuda a las y los participantes a comprender los valores transmitidos, sino que también fomentan habilidades sociales, cognitivas y emocionales esenciales para su desarrollo integral. La adaptación de estas actividades a las características de diferentes edades garantiza la inclusión y el acceso equitativo al aprendizaje, cumpliendo así con objetivos fundamentales del movimiento Scout.

Los resultados también resaltan el potencial de estas estrategias para motivar y comprometer a las y los participantes en entornos educativos no formales, demostrando que el aprendizaje puede ser tanto significativo como enriquecedor cuando se emplean herramientas creativas y dinámicas.

6.2. IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN NO FORMAL

El seno de un Grupo Scout, como espacio de aprendizaje no formal, se reafirma como un entorno idóneo para la formación en valores y el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes. La flexibilidad y el carácter experiencial de las experiencias que se propician en este tipo de contexto, permiten integrar recursos creativos como la literatura y actividades lúdicas que complementan y enriquecen los aprendizajes tradicionales.

En este ámbito de educación no formal, la diversidad de personas implicadas y la ausencia de encorsetamiento curricular en su sentido más restrictivo favorecen la implementación de estrategias innovadoras. Con este trabajo se pone de manifiesto que estas características favorecen la transmisión de valores inclusivos, ya que permiten diseñar y llevar a cabo actividades ajustadas a las necesidades específicas de las y los participantes, promoviendo una participación plenamente activa.

Además, la educación no formal se presenta como un contexto donde los aprendizajes pueden trascender el ámbito académico y aplicarse directamente en la vida cotidiana de las y los participantes. Esto refuerza su capacidad para formar ciudadanas comprometidas y ciudadanos comprometidos, responsables y conscientes de su papel en la sociedad y en el cuidado del entorno.

6.3. PROPUESTAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LITERATURA Y METODOLOGÍAS INNOVADORAS EN OTROS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Los resultados obtenidos de este estudio abren nuevas posibilidades para integrar la literatura y las metodologías lúdicas en contextos educativos más amplios. A continuación, se presentan algunas propuestas clave:

- **Diseño de programas interdisciplinarios:** la literatura puede ser utilizada como una herramienta transversal para enseñar valores, habilidades sociales y contenidos curriculares en diferentes asignaturas. Las narrativas seleccionadas pueden adaptarse a temáticas como sostenibilidad, inclusión, derechos humanos o cualquier otra relacionada.
- **Expansión en la educación formal:** las estrategias exploradas pueden implementarse en aulas de educación primaria y secundaria, adaptando las actividades lúdicas para complementar los objetivos curriculares. Esto enriquecería la experiencia de aprendizaje y fomentaría habilidades críticas y reflexivas en las y los estudiantes.
- **Incorporación de tecnologías digitales:** narrativas digitales, videojuegos educativos y plataformas interactivas pueden ampliar el alcance de estas estrategias, haciendo que sean más accesibles y atractivas para las nuevas generaciones. Esto también permite llegar a contextos con limitaciones en recursos físicos.
- **Formación docente:** la capacitación de las y los educadores en el uso de la literatura y de las metodologías innovadoras es crucial para garantizar el éxito en su implementación. Talleres y guías prácticas podrían ser herramientas efectivas para dotar a las y los docentes con las competencias necesarias.
- **Adaptación a programas comunitarios:** las estrategias exploradas pueden trasladarse a talleres extracurriculares, programas de educación para personas adultas y proyectos comunitarios, extendiendo su impacto a grupos diversos.

La literatura y las metodologías lúdicas no solo tienen un impacto positivo en el aprendizaje en valores, sino que también ofrecen una base sólida para innovar en la educación en diversos contextos. Su integración, tanto en espacios formales como no formales, tiene el potencial de enriquecer significativamente las prácticas pedagógicas actuales.

7. REFERENCIAS

- Baden-Powell, R. (2010). Escultismo para muchachos. Ediciones Ceac.
- Bósquez, D., et al. (2024). Playful Strategies: A Dynamic Approach to Foster Cognitive Development in Early Childhood Education. *Revista Scientific*, 9(31), 108-125.
- Guevara, B. (2007). ¿Para qué educar en valores? *Revista Educación en valores*. (7884), 7, 96-106.
- Cobos, D. (2017). Ser Scout. Objetivo: cambiar el mundo. *Padres y maestros*, 371, 6-10.
- Cruz Troyano, R.; Escorza Piña, S. y Sibón-Macarro, T.-G. (30 enero 2025). Una perspectiva inclusiva de los aprendizajes en la Educación No Formal. Los personajes literarios en el movimiento Scout. *Littera* 2025. DOI: 10.13140/RG.2.2.34401.62565.
- De Besa Gutiérrez, M. R. y Escorza Piña, S. (2024). Creando escuelas sostenibles, en Juan Casanova Correa, Monserrat Vargas Vergara (Coords.), *La inclusión de los ODS en educación superior: Análisis, proyectos y experiencias*. Octaedro.
- Escorza Piña, S.; Cruz Troyano, R. y Sibón-Macarro, T.-G. (30 enero 2025). Literatura, movimiento scout e inclusión: innovación pedagógica para la educación en valores. *Littera* 2025. DOI: 10.13140/RG.2.2.33444.80000.
- Escorza Piña, S. (2024). Trazando el camino hacia una investigación de corte cualitativa sobre prácticas educativas inclusivas en el seno del Movimiento Scout, en Barragán Martín, Ana Belén; Simón Márquez, María del Mar; Martínez Casanova, Elena; Fernández Gea, Silvia; Pérez-Fuentes, María del Carmen (Eds.). *Innovación docente e investigación en educación: Desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 739-749). Dykinson.
- Fernández González, J. M. (2018). La educación en valores asociada a la transversalidad en el currículo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 91-100.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Fröbel, F. (1862). Die Gabe des Spielens und ihr Zusammenhang mit der Lebensanschauung und Erziehung. [Título en español: El don del juego y su significado para la infancia]. Editorial Enslin.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana.
- Piaget, J. (1956). Les Stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. PUF.
- Piaget, J. (1962). Play, Dreams, and Imitation in Childhood. Norton
- Silverman, D. (Ed.). (2006). Qualitative research: Theory, method and practice. Sage.
- Sutton, A. H., (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. Investigación en Educación Médica, 5(17), 49-54.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós
- Vygotsky, L. (1967). El papel del juego en el desarrollo. Editorial Akal.

LA NOVELA COMO ESPACIO DE DEBATE: CLUB DE LECTURA DE NOVELA SOCIAL ACTUAL COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA Y DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

DAVID GARCÍA PONCE
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria actual se enfrenta a dos problemas: el bajo índice de lectura y, como consecuencia, un bajo nivel de comprensión lectora. Asimismo, la falta de hábito lector dificulta el proceso de razonamiento crítico en el estudiantado. Las soluciones para paliar estos problemas se han convertido en retos didácticos en todas las áreas de estudio, siendo las humanidades un ámbito donde estas deficiencias adquieren una relevancia más significativa.

Para abordar estos desafíos y optimizar el aprendizaje en la asignatura *Literatura y Sociedad en el Mundo Contemporáneo* del tercer curso del grado de Gestión Cultural nace el Proyecto de Innovación Docente que nos proponemos desarrollar. Este propone la implementación de un club de lectura como eje didáctico principal para la organización de las sesiones del curso, para la exposición de contenidos, para el trabajo personal del alumnado, así como de la evaluación de la materia.

El grado de Gestión Cultural está presente en un número reducido de universidades, ya que algunas ofertan un máster o posgrado. Este tiene por objetivo la formación de profesionales para trabajar en el sector de la cultura con conocimientos histórico-artísticos, técnicos, además de una formación complementaria en idiomas. En esta línea, *Literatura y Sociedad en el Mundo Contemporáneo* es una asignatura obligatoria del

tercer curso para los estudiantes del grado de Gestión Cultural. Asimismo, esta materia forma parte del conjunto de asignaturas denominadas de “libre configuración” destinadas a alumnos de otros grados relacionados con las humanidades y las ciencias sociales. El estudiantado no precisará justificar unos requisitos formativos previos.

El objetivo principal de esta asignatura es analizar las sinergias que se pueden establecer entre historia y literatura. Para ello se estudian las obras, autores y tendencias de la literatura universal⁹ más importantes de los últimos cincuenta años. En este contexto, se parte de la premisa de que la literatura puede ser un producto cultural de gran envergadura para la educación como para la transmisión de contenidos. Por tanto, el análisis que se realiza presta especial atención al Campo Literario¹⁰, la producción editorial, premios literarios y otros eventos en los que vector principal sea la literatura o sus autores (efemérides, homenajes, exposiciones retrospectivas, rutas e itinerarios literarios, etc.).

El club de lectura propuesto tiene como tema la novela como espacio de debate. Las lecturas propuestas abordan temas sociales que han adquirido relevancia en el transcurso del siglo XXI: inmigración, mercado laboral, acceso a la vivienda, el turismo de masas, etc. La selección del corpus novelístico responde al fomento de la lectura crítica y, de este modo, adquirir una comprensión profunda de realidades complejas de nuestro entorno. En este sentido se pretende trabajar con un enfoque colaborativo, lo cual contribuye, por un lado, al desarrollo de habilidades comunicativas tanto orales como escritas y, por otro, a dotar al alumnado de técnicas para el desarrollo de un debate. En definitiva, el objetivo principal del equipo docente es hacer del club de lectura una

⁹ La presencia de un tipo u otro de literatura varía en cada curso académico en función del reparto de créditos de docencia entre los diferentes departamentos de literatura de la Facultad de Humanidades. En el caso de estudio que exponemos, los seis créditos se dedican a la literatura española del siglo XXI.

¹⁰ En la década de los noventa, el sociólogo francés Pierre Bourdieu (2006) plantea el Campo Literario como una evolución del término Campo que ya había desarrollado en obras anteriores. Este concepto propone el estudio de la literatura desde un punto de vista sociológico. El autor propone un análisis de la obra que trascienda el valor estético en favor del contexto histórico y de las relaciones de poder que se tejen en el propio texto (política, economía, cultura, relaciones de poder, etc.).

plataforma de análisis social, con énfasis en la realidad más inmediata y dotar al alumnado de las habilidades necesarias para trasladar el debate a una producción cultural (exposición, artículo de divulgación, producción artística, ejercicio docente, etc.).

1.1. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL CLUB DE LECTURA

El objetivo de este artículo es el de proponer una serie de técnicas eficientes para el conocimiento de realidades históricas a través de la literatura y, con ello, fomentar el hábito de lectura y fomentar el razonamiento crítico. En esta línea, en las siguientes páginas, proponemos la puesta en práctica de un club de lectura como una herramienta didáctica.

Se parte de la hipótesis de que el club de lectura es una herramienta educativa que permite fomentar la reflexión crítica, favorece la dinamización de debates, con diálogos abiertos y reflexivos, y relacionar la lectura con elementos transversales de tema que en la dinámica de una clase habitual el alumnado no cuenta con los medios para ello. Asimismo, la participación en esta actividad permite detectar y corregir malos hábitos en las prácticas lectoras del alumnado que en otros contextos serían difíciles de detectar.

A través del análisis grupal interactivo en la discusión de las obras propuestas, los estudiantes pueden ampliar sus horizontes y desarrollar una comprensión más profunda de problemáticas de relevancia social. El lector comparte sus ideas al mismo tiempo que interioriza valores. De este modo, los participantes están en mejores condiciones para encajar los argumentos de las novelas con conceptos teóricos relacionados con el tema de estudio y, en otro orden de factores, a construir su propia escala de valores. Incluso, las lecturas propuestas pueden incentivar a los estudiantes a posicionarse como sujetos activos en su propia historia (Ballester e Ibarra, 2016). Sobre esta cuestión, Calvino sostiene que la literatura es una “representación de la exclusión de la sociedad y de la incorporación a la sociedad” (1983, p. 255). Por lo tanto, a través de la lectura colectiva, el alumnado opina en función de sus criterios éticos para aceptar, rebatir o excluir lo expuesto en el campo de la ficción.

En suma, una lectura individual de las obras y un debate reflexivo productivo en el seno del club de lectura aportan las herramientas necesarias para fomentar un espíritu crítico y cimentar unos ideales fundamentados en el respeto, la igualdad y la tolerancia. Esta propuesta didáctica debería ser un espacio de tolerancia y fortalecer los vínculos de amistad entre los participantes, como sostienen Kidd y Castaño (2013) evidenciando la influencia socializadora de la lectura.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Los objetivos planteados a corto y medio plazo para el Club de Lectura sobre Novela Social respetan los objetivos específicos descritos en la guía docente de la asignatura e incluye los específicos para la puesta en práctica del Proyecto de Innovación Docente (en adelante, P.I.D.). Asimismo, algunos de estos se han agrupado según la división planteada para la agenda 2030. Por consiguiente, los objetivos son los siguientes:

- Fomentar la lectura entre el estudiantado universitario.
- Impulsar el aprendizaje en grupo.
- Optimizar el aprendizaje colaborativo.
- Favorecer la curiosidad intelectual y la sensibilidad literaria.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Conocer los principales estilos narrativos.
- Familiarizar al alumnado con el vocabulario inclusivo.
- Contextualizar la literatura en actividades de gestión cultural.
- Estimular la transferencia de conocimiento entre universidad y sociedad.
- Conocer las principales obras literarias españolas de ficción, no ficción y obra gráfica publicadas a lo largo del siglo XXI.
- Relacionar los objetivos específicos del P.I.D con los objetivos generales de la Agenda 2030 (3,4,5,13,16 y 17): igualdad de género, desarrollo sostenible, lucha contra el cambio climático, reducción de desigualdades, la precariedad y la discriminación.

3. MARCO TEÓRICO

Historia y literatura son dos prácticas discursivas movidas por sensibilidades diferentes. La primera se basa en fuentes documentales y en una realidad basada en hechos y en cifras. El objetivo de un historiador es profundizar en el conocimiento con veracidad y precisión. La literatura en cambio se desarrolla con una lógica diferente; tiene su propio lenguaje y es el resultado de una relación entre factores materiales, ideológicos y prácticas discursivas que varían en función de la época y/o de su autoría. En este contexto, el texto literario está en condiciones de tender diálogos con otras disciplinas —psicología, filosofía, economía, cultura— que contribuyen a la comprensión de contextos históricos y, por otro lado, estimular el pensamiento. Así las cosas, un texto, sea o no de ficción, incide, a través de diferentes técnicas, en los posicionamientos intelectuales del lector y permite a este el replanteamiento de cuestiones concretas de orden político, social, moral, artístico, etc. La literatura da voz tanto a experiencias colectivas como individuales, lo cual le permite acceder a cuestiones íntimas del ser humano y ahondar en emociones no reflejadas en las fuentes históricas. Sus autores crean, por tanto, un espacio de reflexión como también de disenso. De igual modo, el ejercicio literario tiene la capacidad de trabajar en con un tiempo pasado y de proyectar un contexto futuro. Los tiempos pretéritos permiten acercar la historia olvidada o silenciada. Las obras literarias actúan como testigos de su tiempo y replantean los discursos oficiales y hegemónicos, asimismo preservan la memoria histórica. La percepción subjetiva de los autores permite el lector conocer la memoria sentimental de los hechos y capturar emociones no siempre contempladas en los análisis literarios. Además, cuando los autores proyectan su mirada hacia el futuro —a través de la ciencia ficción o con argumentos utópicos o distópicos—, la obra literaria predice un futuro desde lecturas o planteamientos subjetivos, pero no por ello irreales.

Es fundamental explicitar el concepto de historia que guía este proyecto, la tipología de novelas que mejor se adaptan a los objetivos planteados y las obras de consulta de referencia. En consonancia con la crítica de Walter Benjamin (2021) al historicismo y su visión de una única verdad, y siguiendo las corrientes posmodernas que cuestionan la

historia como un proceso lineal y objetivo, este P.I.D. propone un acercamiento a la historia íntima y cotidiana, reciente, a través de la narrativa de ficción y ensayos que recuperan experiencias individuales. De esta manera, se legitiman discursos históricos que han permanecido marginados hasta las últimas décadas. Estos relatos pueden narrar experiencias individuales, el “yo”, o colectivas, el “nosotros”, demostrando que la memoria y la subjetividad también transmiten historia. Como señala Benjamin (2021, pp. 96-98), la historia totalizadora ha excluido a sujetos, generalmente los más vulnerables y oprimidos, lo que Traverso (2006) denomina “los puntos ciegos” de la historia. Este proyecto busca acceder a realidades históricas a través del relato de quienes sufren las consecuencias de crisis, desigualdades y otras problemáticas socioeconómicas. La literatura, al legitimar el discurso ficcional como parte fundamental de la construcción del relato histórico, se revela como una vía privilegiada para penetrar en estas realidades

En el siglo XXI, España ha sido testigo del surgimiento de una generación de novelistas sociales que, a través de una retórica íntima, narran problemáticas individuales derivadas de coyunturas históricas y crisis socioeconómicas. Influenciados por movimientos como el 15-M, estos autores se muestran sensibles a las políticas neocapitalistas, la preservación del medio ambiente, la precariedad laboral y la lucha de clases, en línea con las tesis marxistas, y exploran cómo estos factores inciden en las vidas individuales. Esta corriente literaria busca reivindicar la representación de la clase obrera, visibilizando sus realidades y desafíos, y concibiendo lo obrero como una “entidad ‘viva’ y en constante redefinición” (Martínez, 2021, p. 51).

Este cambio de paradigma convierte a la novela en un espacio de pensamiento y reflexión y a la vez plantea un compromiso con la realidad circundante, sin necesidad de renunciar a un estilo literario propio. Este estilo favorece la intersección entre la literatura y la historia, principalmente cuando nos disponemos a trabajar en un periodo reciente.

Para enriquecer el debate de las obras trabajadas en el club de lectura, se propone la lectura o consulta de tres ensayos que están en consonancia con la metodología propuesta en el curso. Estas obras, en la línea de la reciente novela social, abordan problemáticas generales —política,

Capitalismo, precariedad, Memoria Histórica, entre otros— que después se concreta en obras y autores de la literatura española, publicada en las últimas décadas. Los ensayos son los siguientes:

TABLA 1. *Bibliografía de consulta*

Autor	Título, editorial y año de publicación	Temas
María Ayete Gil	Ideología, poder y cuerpo. La novela política contemporánea. Bellaterra Ed., 2023.	Novela política; repolitización de la literatura; crisis; problemáticas laborales; género.
David Becerra Mayor (coord.)	Convocando al fantasma. Novela crítica en la España actual. Ed. Tierradenadie, 2015	Novela actual; mercado editorial; efectos del Capitalismo; conciencia crítica.
Christian Claesson (coord..)	Narrativas precarias. Crisis y subjetividad en la cultura española actual. Ed. Hoja de lata, 2019.	Efectos y representaciones de la crisis; precariedad; activismo; narrativas obreras; memoria histórica.
Owen Jones	Chavs. La demonización de la clase obrera. Capitán Swing, 2021.	Clase obrera; precariado; reivindicaciones laborales.

4. METODOLOGÍA

El P.I.D. se desarrolla a lo largo del cuatrimestre que abarca la asignatura de Literatura y Sociedad en el Mundo Contemporáneo, del grado de Gestión Cultural. La asignatura, con una carga de 45 horas lectivas distribuidas en dos sesiones semanales de 90 minutos, se imparte entre febrero y junio. El P.I.D. contempla la organización de dos sesiones mensuales de 90 minutos dedicadas al club de lectura. Las horas restantes se destinan a la lectura y documentación individual, preparatoria para las sesiones grupales.

Las sesiones se llevarán a cabo en el aulario de la Facultad de Humanidades, pero se contempla la idea de organizar algunas sesiones en la biblioteca universitaria u otra próxima a la facultad.

El docente de la asignatura será el responsable de la organización y dinamización del club de lectura. En algunas de las sesiones el grupo contará con la presencia de algún profesor especializado, autor invitado cuyo traslado no suponga un coste económico elevado o, en su defecto,

personal experto en los escritores o temas que se abordan en el club de lectura.

TABLA 2. Estructura de las sesiones del club de lectura y distribución de las obras, debates y actividades paralelas.

N.º Sesión	Título de la sesión	Obras y autores	Temas y debate	Actividad de transferencia
I	Introducción al curso. La relación entre literatura e historia.	Presentación de bibliografía de consulta.	* La experiencia lectora. * Literatura e historia. * El mundo que nos rodea: problemas y retos. Debate: ¿Es mejor una novela o un libro de historia?, ¿El testimonio de uno o el de muchos?	Compartir experiencias lectoras. Test de evaluación inicial.
II	Ciudad, mujer, precariedad e inmigración.	La ciudad (2022) de Lara Moreno. La trabajadora (2014) de Elvira Navarro.	* Vivienda y alquiler. * Vida urbana: luces y sombras. * La vida en los barrios. * Gentrificación. * Precariedad. * Ayudas sociales a inmigrantes. Debate: ¿tiene la mujer más problemas para emanciparse?, ¿Y para vivir en una gran ciudad?	Construcción de un microrrelato de una experiencia personal.
III	Después del 15-M. Movimientos sociales.	Democracia (2012) de Pablo Gutiérrez. Las maravillas (2020) de Elena Medel.	* El impacto del 15-M. * Activismos * Asociacionismo. * Crisis económica y social. Debate: ¿Marcó el 15-M un antes y un después?	Selección de fotografías para componer portadas de temáticas sociales. Selección de testimonios o actividades organizadas por las asociaciones de vecinos.

IV	Burbuja inmobiliaria. Medioambiente y ecocrítica.	Crematorio ¹¹ (2007) de Rafael Chirbes.	* Especulación. * Medioambiente. * Ecocrítica (definición). * Corrupción. Debate: ¿Qué factores mueven el boom inmobiliario?	Selección de textos sobre las «urbanizaciones fantasmas» en España.
V	Periferias urbanas y movimientos migratorios.	El paseador de perros (2009) de Sergio Galarza. Paseos con mi madre (2011) de Javier Pérez Andújar.	* Periferia urbana y vidas al margen. * Migraciones. * Exilio. * Síndrome de Ulises. Debate: ¿Podemos narrar la experiencia de un migrante sin haber vivido la experiencia?	Recuperar testimonios de migrantes a cualquier escala (nacional o internacional). Revisión de productos culturales sobre la migración (cine, teatro, documentales, etc.).
VI	Narrativas de la clase obrera.	La mano invisible (2012) de Isaac Rosa. Animales domésticos (2003) de Marta Sanz.	* Trabajo y capitalismo. * La clase obrera en la literatura. * Precariado. * Síndrome Burnout. Debate: ¿Estamos suficientemente informados de la realidad laboral que nos rodea?	Puesta en común de testimonios o ejemplos de conflictividad laboral.
VII	El turismo no siempre es un gran invento. Recapitulación del curso.	Verano sin vacaciones. Las hijas de la Costa del Sol (2023) de Ana Geranios. Todo bajo el sol (2021) de Ana Penyas.	* El viaje posmoderno. * Turismo de masas. * Gentrificación. * Turistificación. * Ecocrítica. Debate: ¿Somos viajeros o turistas?	Localización de postales (físicas o virtuales) y folletos turísticos con la finalidad de reflexionar sobre el cambio de paisaje y el turismo de masas. Premio a la mejor obra Club de lectura sobre novela social.

A excepción de la primera y última sesión, la estructura general de cada encuentro se divide en tres fases:

1. Exposición de las obras leídas.
2. Debate interdisciplinario.
3. Presentación de las siguientes lecturas.

¹¹ En esta sesión todo el alumnado leerá la misma obra.

El orden de las dos primeras fases puede adaptarse según la obra y las características del grupo.

En la primera sesión, se procederá a una presentación de los miembros del grupo de tal modo que el profesor conozca la experiencia lectora del alumnado y la motivación de estos. En esta clase se presentarán las obras que los estudiantes deberán leer para el siguiente encuentro. En todas las sesiones se propondrán dos obras a elegir una. Asimismo, el profesor propondrá una actividad de reflexión para complementar el debate de las obras.

La primera sesión se dedicará a la presentación de los participantes, permitiendo al profesor conocer sus experiencias y motivaciones lectoras. Se presentarán las obras para la siguiente sesión, ofreciendo dos opciones para que los estudiantes elijan una. Además, se propondrá una actividad de reflexión para enriquecer el debate.

En las sesiones siguientes, la exposición de las obras será el punto de partida. El coordinador del club de lectura invitará a los participantes a compartir sus opiniones y, si es necesario, formulará preguntas para estimular la comprensión. La segunda fase consistirá en una “actividad de transferencia” que vincule las temáticas de las obras con realidades cotidianas a través de documentos gráficos, escritos o testimonios. Finalmente, se presentarán las dos opciones de lectura para la siguiente sesión y se ofrecerán pautas para optimizar su comprensión.

La última sesión se centrará en el análisis de las obras, la valoración del curso y del proyecto. Como cierre, los estudiantes elegirán la obra que consideren más relevante y el resultado se comunicará al autor a través de su editorial o representante.

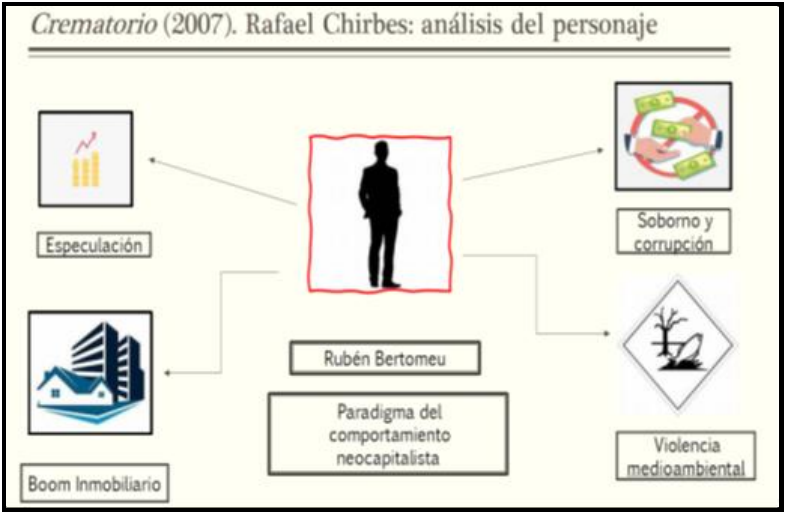
2.1. EJEMPLO DE ORGANIZACIÓN DE UNA SESIÓN DEL CLUB DE LECTURA

La sesión IV, de 90 minutos de duración, se centrará en un tema de actualidad que ha despertado el interés de diversos escritores: el auge inmobiliario, la especulación y sus efectos en la economía y la sociedad española. Excepcionalmente, para esta esta clase todos los miembros del club de lectura habrán trabajado la misma obra.

En la sesión anterior, el profesor realizó una introducción a Rafael Chirbes, destacando los temas recurrentes en su obra y su particular estilo narrativo. Durante las dos semanas que transcurren entre sesiones, el profesor habrá propuesto una serie de preguntas sobre la obra en el foro del campus virtual. En la sesión IV, el profesor volverá a presentar *Crematorio*, pero esta vez la contextualizará dentro de la novela social.

A continuación, solicitará la opinión y valoración del alumnado. Mientras se desarrolla el debate en torno a la obra, el profesor guiará a los estudiantes para que identifiquen en los textos ideas, o a través de referencias a personajes, reflexiones sobre la construcción desenfrenada en el litoral español, ejemplos de sobornos, corrupción y malas prácticas en el ámbito medioambiental. Este último aspecto permitirá definir el concepto de ecocrítica y los temas que interesan a los estudiosos de este enfoque crítico.

IMAGEN 1. Gráfico que ilustra las acciones del personaje principal de la obra y que constituyen un retraso del neocapitalismo.



Fuente: Elaboración propia

Una vez identificados los temas, fragmentos de texto o referencias específicas de la obra, se elaborará un mapa conceptual. Partiendo de la figura de Rubén Bertomeu, personaje principal, se establecerán conexiones con los motivos de denuncia presentes en la obra de Chirbes. Se

busca que el alumnado relacione determinados comportamientos de la condición humana con los estímulos proporcionados por el sistema económico imperante. Este ejercicio queda abierto a que se analicen otros personajes de la obra del mismo modo.

En los últimos 30 minutos, se presentarán ejemplos de "urbanizaciones fantasma" y otras obras inconclusas, utilizando materiales localizados por los miembros del club de lectura o a partir de sus testimonios personales. Con este material de discusión, se tratará de responder a la pregunta central del debate: ¿cuáles son los motivos que impulsaron el boom inmobiliario en España?

Finalmente, en los últimos minutos, se presentarán las dos obras de lectura propuestas para la siguiente sesión. Los alumnos deberán elegir una de las dos sugerencias y el profesor los animará a participar en el foro de la plataforma virtual para compartir sus primeras impresiones.

5. EVALUACIÓN

El P.I.D no tendrá un examen final pero el profesor/a emitirá un informe de cada uno de los asistentes en los que se valorarán los siguientes ítems:

- Implicación en el desarrollo del curso (asistencia, aportación de materiales).
- Participación en los debates.
- Capacidad de exposición.
- Abstracción de ideas y clarificación de conceptos.
- Capacidad de desarrollar su sentido crítico.
- Trabajo en grupo.

Al final del curso, el alumnado tendrá la posibilidad de cumplimentar las encuestas de satisfacción que regularmente envía la facultad de humanidades. De igual modo, el profesor encargado de la asignatura realizará una encuesta interna con cuestiones específicas del P.I.D. En el cuestionario servirá para conocer el grado de satisfacción de los componentes del proyecto y sus sugerencias para posteriores ediciones. El resultado de estas encuestas se adjuntará a la memoria que se presentará en el departamento correspondiente.

6. CONCLUSIONES

La organización de un club de lectura en el programa académico de una asignatura demuestra ser una herramienta eficaz para poner en contacto al alumnado con problemas sociales que, de otro modo, podrían pasar desapercibidos. Esta iniciativa puede adaptarse a diversas áreas temáticas del ámbito de las humanidades y permite abordar conceptos históricos complejos, a menudo abstractos para el alumnado. La obra literaria, al presentar situaciones y personajes concretos, facilita la identificación del alumnado con los problemas históricos, promoviendo una comprensión más profunda.

Si bien la planificación de contenidos es fundamental, el éxito del club de lectura radica en la participación del alumnado. A pesar de la reducción de horas lectivas, el proyecto requiere un compromiso individual significativo, incentivando la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje.

En conclusión, el club de lectura no solo promueve la lectura, sino que también fomenta el análisis crítico y la comprensión de problemáticas sociales e históricas relevantes para la formación del alumnado. Esta experiencia educativa innovadora enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

- Ballester, J., & Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. <https://shre.ink/bpX3>
- Becerra Mayor, D. (2015). *Convocando al fantasma. Novela crítica en la España actual*. Tierradenadie.
- Benjamin, W. (2021). *Tesis sobre el concepto de historia y otros ensayos sobre historia y política*. Alianza.
- Bourdieu, P. (2006). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Calvino, I. (1983). Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad. Bruguera.
- Dantas, T., Cordon-García, J. A., Gómez-Díaz R. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 60-74. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1281
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. El Colegio de México.
- Kidd, D. C. y Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380. https://doi.org/10.1126/SCIENCE.1239918/SUPPL_FILE/KIDD.SM.PDF
- Mansilla Torres, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios filológicos*, 41, 131-143. Universidad Austral de Chile. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>
- Martínez Fernández, A. (2021). Una genealogía de lo obrero en el campo cultural: Narrativas “de la carencia” y “para la disputa”. *Orillas: Rivista D'Ispanistica*, 10, 31-60. <https://n9.cl/547m7>
- Traverso, E. (2022). *Pasados singulares: el «yo» en la escritura de la historia*. Alianza

TEACHING SOUTH ASIAN AMERICAN LITERATURE IN SPANISH UNIVERSITIES: HIGHLIGHTS AND CHALLENGES

ANA MARÍA CRESPO GÓMEZ
Universidad de Zaragoza

JAIRÓ ADRIÁN HERNÁNDEZ
Universidad de la Laguna

1. INTRODUCTION

Spain is a culturally diverse nation, home to individuals from a variety of different countries. This diversity must be reflected in the education system, as highlighted in the study “Ethnic Stratification in the Spanish Education System” (2024). This research examines the general academic disadvantages often faced by children of immigrants and reveals existing achievement gaps that correlate with the family’s country of origin. The study builds upon earlier work published in 2012 by Davide Azzolini, Philipp Schnell & John P.B. Palmer, titled “Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two ‘New’ Immigration Countries: Italy and Spain in Comparison”.

In the context of university education, teaching various forms of literature, particularly ethnic literature, offers a unique opportunity to engage students with themes of diaspora, transnational identity, and cultural hybridity in an increasingly interconnected world. While it is evident that contemporary university students are familiar with diverse cultures, we believe there is potential to expand their understanding by introducing them to a wider array of authors and works. Teaching ethnic literature at the university level, particularly in English, presents significant pedagogical challenges. In the realm of South Asian American literature, educators must navigate the intricate intersections of American, Asian, South Asian, and even Spanish contexts.

Additionally, they must familiarise themselves with the rich literary and historical traditions that inform South Asian American literature, which is dense with cultural references. This chapter examines the challenges and opportunities involved in presenting students with diverse realities, specifically within the framework of English philology students at the university level. Although this type of literature is already being taught in various settings, we aim to broaden its reception by including students from a range of disciplines, from education to philology. A key reference on this topic is *Teaching South Asian Anglophone Diasporic Literature*, edited by Nalini Iyer and Pallavi Rastogi (2024).

In this chapter, we offer a wealth of scholarly information tailored for individuals considering the integration of this topic into their teaching practices. Our objective is to provide insights and guidance for those who may feel uncertain about how to effectively approach this subject within a classroom setting. We will explore various strategies and practical examples designed to boost confidence and inspire educators to engage their students in meaningful ways. By addressing common concerns and providing detailed explanations, this chapter serves as a supportive resource for teachers eager to enhance their teaching experience and foster a deeper understanding of the subject among their students.

2. OBJECTIVES

- The primary objective of this initiative is to thoroughly examine the key elements involved in teaching subjects related to South Asian American Literature.
- We aim to delve into effective strategies that can significantly elevate student engagement in the classroom. This will involve a focused exploration of influential authors whose contributions have profoundly shaped the landscape of this literary field.
- In addition to exploring notable fictional works, we will also emphasise the insights provided by postcolonial and diasporic scholars. This approach will allow us to better situate the

literature within its socio-cultural and historical contexts, thereby enriching our understanding of its relevance and implications. By situating these discussions within a broader framework of global literature, we aspire to offer a thorough and comprehensive guide for educators who are eager to incorporate South Asian American literature into higher education curricula in Spanish-speaking institutions. This integration aims not only to enhance literary studies but also to foster a more inclusive and diverse academic environment.

3. METHODOLOGY

This chapter utilises a qualitative research methodology centred on the analysis of literary texts and the implementation of interactive techniques aimed at engaging students more effectively. The methodology comprises two main approaches: the first entails a thorough examination of literary works to uncover underlying themes, character motivations, and narrative structures, while the second approach emphasises the integration of diverse interactive methods, such as discussions, role-playing, and creative assignments, to cultivate deeper connections and critical thinking among students. Through this dual approach, the research seeks to enhance the educational experience and foster a more immersive understanding of literature.

In our socio-cultural and literary analysis, we conduct an in-depth examination of a curated selection of South Asian American literature, with a particular focus on fictional works. These texts serve as rich sources for exploring crucial themes that resonate within this genre, such as migration, identity formation, and the intricate dynamics of transnational and cultural hybridity. Each piece is scrutinised through the lens of its historical and socio-political backdrop, allowing for a nuanced understanding of the narrative and its implications. Within this analytical framework, we devote specific attention to postcolonial theories and the unique experiences of diaspora, which further illuminate the complexities of belonging and cultural negotiation in a globalised world, although we do it for a non-specialised public. In fact, according

to Behbood Mohammadzadeh, “the use of postcolonial literary theory in interpreting multicultural text will encourage students to problematize Eurocentric representations of imperialism’s others” (2009, p. 23). Through this comprehensive approach, we aim to uncover how these narratives reflect the multilayered identities and struggles of South Asian Americans in varying contexts.

We are convinced that by combining diverse teaching strategies, educators can create engaging, student-centric learning environments that not only promote cross-cultural understanding among students but also encourage them to engage in critical analysis of the selected texts. This integration allows for a richer exploration of various perspectives, enabling students to appreciate the nuances of different cultures while sharpening their analytical skills as they read and discuss the materials presented in class.

4. WHAT IS SOUTH ASIAN AMERICAN LITERATURE?

One of the initial hurdles in the teaching of South Asian American literature¹² lies in accurately defining the term “South Asia” and delineating its boundaries. The region typically encompasses the countries of Bangladesh, Bhutan, India, the Maldives, Nepal, Pakistan, and Sri Lanka. However, beyond its geographical confines, South Asian American literature is situated within a complex framework of various literary traditions. These include diasporic literature, which explores the experiences of South Asian individuals living outside their home countries; postcolonial literature, which examines the legacies of colonialism in South Asia; and global Anglophone literature, which showcases works written in English from a South Asian perspective. The interplay

¹² When deciding whether to use the terms “Indian” or “South Asian” in variants such as “Indo-American” or “South Asian American,” the choice has been made to prefer “South Asian American” to better reflect the diverse geographic and social backgrounds within the South Asian American community. It is important to acknowledge that multiple naming conventions exist, which makes this decision complex. Furthermore, the use of the term “South Asian” highlights the various geographic changes influenced by British colonization in India. Nevertheless, we concluded that this designation is the most practical, particularly after consulting with experts in the field who also recognise and utilise this terminology.

of these literary categories enriches the exploration of global narratives and cross-cultural interactions, as they mirror the evolving identities and transnational connections of South Asian communities. This literature is particularly significant for understanding how cultural exchanges influence artistic expression and shape the contemporary experiences of South Asians in America and beyond (Srinivasan, 2018). Through this lens, educators can engage with a diverse array of voices and themes, facilitating a deeper appreciation of the nuanced and multifaceted nature of South Asian American experiences.

In the 1980s, the contributions of Spivak, Said, and Bhabha were pivotal in shaping the field of postcolonialism, with South Asia—particularly India—emerging as a focal postcolonial site (Ray, 2013, p. 236). The release of Salman Rushdie’s *Midnight’s Children* in 1981 marked a significant turning point, leading to a flourishing of anglophone fiction that greatly enriched the landscape of South Asian postcolonial literature (2013, p. 236). This revival not only catalysed the growth of South Asian literature leading up to the turn of the millennium but also breathed new life into the tradition of anti-nationalist utopianism, which had prominently featured in the works of Gandhi and Tagore (Ashcroft, 2014, p. 6). The literature of the South Asian diaspora has exhibited remarkable resilience and adaptability, making a profound impact on English literature as we entered the twenty-first century. While initial postcolonial literature sought to challenge the Western literary canon, contemporary works are now integrating elements of that canon “to evolve it and leave it in the hands of Western publishers whose influence over their books seems crucial” (Labaune-Demeule, 2016, p. 119). The book market has evolved into a “veritable ‘Anglo-sphere’” (Neumann, 2023, p. 97), especially in the current context where the Anglo-American publishing industry exerts a dominant influence over the international literary market (2023, p. 110). The literary style of magical realism, introduced by Salman Rushdie in *Midnight’s Children*, emerged as a critical pathway to lucrative markets. This stylistic innovation enabled Rushdie “to represent South Asian experience as authentic, resistant modes against the Global North” (Kantor, 2018, p. 473). The subsequent success of *Midnight’s Children* (1981), which won the

Booker Prize, marked a significant turning point in the growth of South Asian literature. Bill Ashcroft describes this evolution as “the growth of a literature that has been outward-looking, confident and increasingly widely read” (2014, p. 6). The acclaim for Rushdie’s work has solidified its place in the literary canon, particularly among authors of South Asian descent.

After that brief introduction, we now provide a comprehensive chronological overview of notable authors, emphasising their significant contributions to literature and thought. While the list may not only showcase their most recent works, it highlights the impact and relevance of their key publications and ideas throughout their careers.

Bharati Mukherjee ¹³	b. 1940 d. 2017 (Kolkata, India)	The Tiger’s Daughter (1971), Jasmine (1989), Desirable Daughters (2002)
Salman Rushdie	b. 1947 (Mumbai, India)	Midnight’s Children (1981), The Satanic Verses (1988)
Vikram Seth	b. 1952 (Kolkata, India)	The Golden Gate (1986), A Suitable Boy (1993)
Chitra Banerjee Divakaruni ¹⁴	b. 1956 (Kolkata, India)	The Mistress of Spices (1997), Sister of my Heart (1999)
Arundhati Roy	b. 1961 (Shillong, India)	The God of Small Things (1997), The Ministry of Utmost Happiness (2017)
Jhumpa Lahiri ¹⁵	b. 1967 (London, England)	Interpreter of Maladies (1999), The Namesake (2003)

¹³ Her literary style is rooted in the postmodernist tradition, exploring the feminine psyche through her fiction. She developed a wide network of contemporaries, including esteemed writers like Anita Desai, Gita Hariharan, and Ruth Praver Jhabvala. Over time, her writing style evolved, yet it remained deeply connected to the experiences of immigrants.

¹⁴ Divakaruni’s writing style is shaped by the influence of oral traditions and feminine mysticism, enriched by vivid storytelling imagery. Her works predominantly focus on themes of immigration and women’s issues, with *Arranged Marriage* (1995) examining the topic of arranged marriages while also deconstructing South Asian representations of femininity.

¹⁵ Numerous writers from the nineteenth century to the present have influenced Lahiri. Among Anglo-American authors, she admires nineteenth-century novelists like Chekhov, Tolstoy, Hardy, and Hawthorne.

5. PEDAGOGICAL CHALLENGES AND STRATEGIES FOR EFFECTIVE TEACHING

As previously explained, one of the most challenging aspects regarding this type of literature in class is the unfamiliarity with cultural references. Concepts that pertain to South Asian culture, such as caste, arranged marriage or Partition, require contextualisation and without prior knowledge, students might feel at a loss when interpreting works from South Asia or the South Asian diaspora. In this case, to bridge the gap, professors should introduce relevant historical and social moments such as the colonisation by the British, the Partition of 1947 which divided India and Pakistan, and the future division of Pakistan or later migration waves. That could be done the traditional way, through lectures, but also using films, music or documentary films. For instance, to get a grasp of diasporic experiences, students could watch Mira Nair's *The Namesake*, a rendition of the book by Jhumpa Lahiri. To learn more about colonisation, a recommendation would be *Passage to India*, based on the famous book by E.M. Forster. Some books which are short and might help them connect with recent history are Khushwant Singh's *Train to Pakistan* (1956), *The Other Side of Silence: Voices from the Partition of India* from Urvashi Butalia (1988) or *Midnight's Furies: The Deadly Legacy of India's Partition* by Nisid Hajari (2015). These books explore the consequences of the Indian Partition¹⁶ that completely changed the society, the landscape and history, as it was one of the deadliest events in history.

In addition, there is a wealth of digital resources available that can greatly enrich the learning experience. For instance, the 1947 Partition Archive is an invaluable online repository that documents the personal narratives and historical accounts of those who experienced the partition of India and Pakistan. This archive offers students a unique opportunity to engage with primary sources and understand the profound

¹⁶ In the aftermath of World War II, the British Empire faced a rapid decline, culminating in 1947 with the end of British colonial rule in South Asia. This era heralded the emergence of modern India, Pakistan, and Bangladesh (initially referred to as East Pakistan in 1947) through the Partition of Punjab and Bengal. The Partition process unfolded chaotically, leading to one of the largest mass refugee crises of the last century, with repercussions that extended worldwide.

impact of this pivotal event in South Asian history¹⁷. Moreover, TED Talks featuring South Asian American authors and thinkers provide insightful perspectives on cultural identity, storytelling, and contemporary issues facing the South Asian community. These engaging presentations can spark meaningful discussions among students and encourage them to explore¹⁸ diverse viewpoints. Interactive timelines are another excellent resource, allowing students to visualise historical events and their interconnections in a dynamic way. Such tools can transform history lessons into immersive experiences, making complex events more relatable and easier to understand. If circumstances allow, students could also attend the Jaipur Literary Festival, renowned as one of the largest literary festivals globally. This vibrant gathering, which has a significant presence in Valladolid, Spain, for its second consecutive year, offers a rich program of lectures, workshops, and cultural activities that delve into the richness of Indian literature and culture. Participating in this festival would not only enhance students' appreciation of Indian literary traditions but also provide them with opportunities to engage directly with authors and cultural figures from around the world.

Another challenge students might encounter in the classroom is related to linguistic barriers because South Asian American literature written in English often includes words from vernacular languages¹⁹. It is clear that at no time are we proposing that students learn languages as difficult as Hindi, Urdu, Bengali or Tamil, but it might be interesting to see how some authors incorporate terms in their writing, maybe to sound

¹⁷ This archive, which can be accessed here <https://www.1947partitionarchive.org/> contains the oral history of Partition witnesses in 36 languages. Its mission is to empower these victims and help India not to forget about its own history.

¹⁸ For instance, one example of the recommended TED talk could be "I'm South Asian and That is Complicated, so Let's Talk" found in the following week <https://www.youtube.com/watch?v=CE5BV21wNOI> or "The Language Of Domestic Abuse in South Asian Communities" on <https://www.youtube.com/watch?v=JhlbQmuavq8>.

¹⁹ In 1997, Salman Rushdie wrote an article titled "Damme, This Is the Oriental Scene for You" in *The New Yorker* to mark the 50th anniversary of Indian Independence. However, his views on vernacular languages and their alleged minimal impact on South Asian American literature drew significant criticism (1997, p. 50). Rushdie emphasised the importance of South Asian literature written in English, which sparked a lively debate regarding the role of this genre in the literary landscape. This controversy led to a resurgence of interest in journals that featured special issues and discussions about the future of Indian fiction, both locally and internationally.

more authentic. An example to approach it would be through Chitra Banerjee Divakaruni's *The Mistress of Spices*, the use of Hindi words enriches the novel's cultural atmosphere, reinforcing its magical realist style. Encouraging students to research and present on selected words can enhance linguistic and cultural appreciation.

As Azzolini et al. (2012) emphasise, "[...] language represents one of the most important types of human capital that immigrant families possess, and it is commonly indicated as a crucial determinant of educational achievement" (2012, p. 49). Therefore, addressing language barriers through linguistic contextualisation and comparative linguistic exercises is essential for enhancing student comprehension and engagement. Besides, the general academic disadvantage faced by children of immigrants is already a well-documented regularity in Spain. However, there is no reliable knowledge on how academic achievement is ethnically stratified and more research is needed to understand the determinants behind these achievement gaps (Álvarez-Sotomayor & Gutiérrez-Rubio, 2024).

One significant pedagogical challenge we may face is the potential lack of interest demonstrated by students, which is why we propose situating the literature within the specific context of Spain. By doing so, students can draw meaningful comparisons between historical events in their own country and those depicted in the literature, such as Spain's colonial legacy, the diverse experiences associated with migration, and the evolution of Spanish cultural identity in today's increasingly globalised landscape. Incorporating a comparative approach, we believe that parallel explorations between South Asian diasporic experiences and migratory patterns within Spain—especially those concerning Latin American and North African immigrants—can significantly enhance students' engagement with the texts. For instance, by examining the themes presented in Jhumpa Lahiri's novel *The Lowland*, which delves deep into issues like political exile and generational conflict, we can juxtapose these themes with works of Spanish literature that reflect on the Francoist era. This approach encourages students to connect emotionally and intellectually with the narratives, making the literature more relatable and enriching their understanding of both contexts.

6. CASE STUDY: THE MISTRESS OF SPICES

To effectively expose Spanish-speaking students to the intricate world of South Asian American literature, we contend that Chitra Banerjee Divakaruni serves as an outstanding representative. Renowned for her compelling storytelling, Divakaruni has garnered a significant following not only in the United States but also across the globe. Her works often weave together the enchanting threads of magical realism,²⁰ allowing the extraordinary to coexist with the everyday, creating a captivating reading experience. Moreover, Divakaruni's narratives frequently explore feminist themes and immigrant experiences, offering profound insights into the challenges and triumphs faced by those navigating between cultures. Her novel, rich in cultural nuances and emotional depth, serves as an invaluable resource for classroom discussions, encouraging students to engage with the complexities of identity, belonging, and the immigrant experience in a nuanced and relatable way.

As Liesl King comments on *Critical Perspectives on Chitra Banerjee Divakaruni: Feminism and Diaspora* (2022):

In *The Mistress of Spices* and *Sister of My Heart*, Divakaruni draws on traditional South Asian iconography in order to develop and extend readers' concept of the feminine. In *The Mistress of Spices*, we meet the powerful goddess figure "First Mother," a character who reminds Western readers that masculine-dominated religious symbols are not universal (King, 2022, p. 31).

In light of our discussions, we would like to present several targeted strategies for engaging with this novel effectively. Our primary approach involves a thorough reading of the text, which we plan to undertake chapter by chapter. Following each chapter, we will incorporate comprehension questions that will prompt critical thinking and

²⁰ In her thought-provoking article titled "Chitra Divakaruni's *The Mistress of Spices*: Deploying Mystical Realism," Gita Rajan delves into the intricate art of magic realism as it is presented in Divakaruni's work. Rajan articulates how this literary technique seamlessly intertwines the mundane aspects of everyday life with extraordinary, fantastical elements. By doing so, it creates a rich tapestry where the boundary between reality and fantasy blurs, allowing readers to engage more deeply with both the familiar and the surreal. This blending of the real with the unreal not only captivates the imagination but also enhances the narrative's emotional depth, inviting interpretations that transcend the ordinary experiences of the characters (Rajan, 2002, p. 216).

facilitate in-depth discussions about key themes and concepts, ensuring that we explore intricate ideas during our class sessions. Additionally, we recommend the following strategies to enhance our understanding and appreciation of the novel.

6.1. COMPARATIVE LITERARY ANALYSIS

We could thoughtfully pair *The Mistress of Spices* by Chitra Banerjee Divakaruni with several notable Spanish literary works that delve into the realm of magical realism, allowing students to examine both the stylistic parallels and thematic intersections inherent in these narratives. For instance, *Cien años de Soledad* (One Hundred Years of Solitude) by Gabriel García Márquez, published in 1967, masterfully weaves the story of the Buendía family in the fictional town of Macondo, blending the extraordinary with the mundane, thereby illustrating the cyclical nature of history and the complexities of Latin American identity. Similarly, *La Casa de los Espíritus* (The House of Spirits) by Isabel Allende, released in 1982, intertwines the personal and the political through the lens of magical realism, following several generations of the Trueba family as they navigate love, social upheaval, and the lingering echoes of the past.

After exploring these texts, we could engage in a rich discussion focusing on how magical realism functions as a powerful literary device for probing cultural and social tensions within both Latin American and South Asian contexts. A particularly captivating aspect of Divakaruni's work lies in her skilful incorporation of feminist themes, where the mystical serves as a backdrop for illuminating the struggles and resilience of women. This layered approach not only enhances the narrative depth but also provides students with an opportunity to reflect on how women's experiences are shaped by societal expectations and cultural narratives in both regions. By discussing these elements, students can gain a more nuanced understanding of the significance of magical realism in literature and its role in expressing complex cultural identities.

6.2. HISTORICAL AND CULTURAL CONTEXTS

Literary works are best understood within their broader context, which includes cultural, historical, and traditional backgrounds. In the case of Indian/South Asian literature, the rich traditions surrounding spices

offer valuable insights into their symbolic significance and the ways they contribute to the cultural identity of the region. To deepen students' understanding of this topic, it is essential to explore Indian mythology, particularly through the lens of its two most iconic epics: the *Mahabharata* and the *Ramayana*.

The *Mahabharata*, a monumental narrative encompassing themes of duty, conflict, and righteousness, presents a vivid tapestry of characters and stories where spices often symbolise various qualities and cultural practices. Meanwhile, the *Ramayana*, detailing the adventures of Lord Rama and his quest to rescue Sita, illustrates the significance of different spices not only as culinary elements but also as potent symbols of love, sacrifice, and devotion. By dedicating time to delve into these epics, students can discover how spices are woven into the fabric of mythological narratives, reflecting deeper meanings and shaping the cultural ethos of India. This exploration will enhance their appreciation for the interplay between literature and the rich traditions that inform it.

6.3. CREATIVE ASSIGNMENTS

In addition to the previously discussed concepts, we invite students to embark on a creative journey by crafting their own short stories that weave together elements of magic realism. These tales should also explore poignant themes such as migration or feminism, encouraging a deeper reflection on these significant issues. Students are encouraged to infuse their narratives with rich details from their backgrounds or the experiences of individuals in their lives, allowing for a unique blend of imagination and authenticity. By drawing on cultural heritage, family stories, or community experiences, writers can create vibrant, multifaceted narratives that resonate with readers on multiple levels.

6.4. ROLE-PLAY ACTIVITIES

One compelling approach to deepen student engagement is to invite them to become the main characters in their own narratives. This can be achieved through immersive role-play activities where they not only mimic the key figures from the stories we have studied but also have the opportunity to create and develop their own unique characters inspired by the themes and topics we have analysed together. By stepping

into these roles, students can embody different perspectives, enhancing their understanding and connection to the material while fostering creativity and critical thinking skills. This hands-on experience encourages them to delve deeper into the characters' motivations and emotions, making the learning process dynamic and interactive.

Besides, as Steven Athanases assert:

When students identified with characters and texts, they reflected on personal concerns, including family nostalgia and loss; adolescent challenges; and culture, gender, and sexual-identity formation. Literary encounters also fostered discoveries about diverse groups that helped students move past stereotyped notions of others (1998, p. 273).

7. CONCLUSIONS

In summary, integrating South Asian American literature into the curriculum in Spain offers a unique opportunity to expand students' literary horizons by introducing them to a diverse array of narratives that differ significantly from the conventional texts they encountered in high school. This engagement with authors who explore rich cultural realities allows learners to deepen their appreciation for global cultural dynamics. By employing methods such as comparative literary analysis, which encourages students to juxtapose various texts across cultures, alongside culturally responsive teaching that takes into account the diverse backgrounds of the students, and interactive learning strategies that promote active participation, educators can significantly enhance student engagement and foster critical thinking skills.

For instance, through the exploration of works like *The Mistress of Spices* by Chitra Banerjee Divakaruni, students can unravel the intricate layers of diasporic identity, examining how migration affects cultural perceptions and personal narratives. Additionally, the novel invites readers to reflect on themes of cultural hybridity, showcasing the blending of traditions and experiences that characterise life in a globalised world. By analysing such texts, students not only gain insights into these complexities but also learn to navigate and appreciate the rich tapestry of global literary traditions, ultimately enriching their understanding of both literature and the multifaceted nature of cultural identity.

8. REFERENCES

- Álvarez-Sotomayor, A., & Gutiérrez-Rubio, D. (2024). Ethnic stratification in the Spanish education system. *European Educational Research Journal*, 23(3), 387-407. <https://doi.org/10.1177/14749041221143017>
- Ashcroft, B. (2014). Beyond the Nation: The Mobility of Indian Literature. *Indi@logs*, 1, 5-26.
- Athanases, S. Z. (1998). Diverse Learners, Diverse Texts: Exploring Identity and Difference through Literary Encounters. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 273-296. <https://doi.org/10.1080/10862969809547999>
- Azzolini, D., Schnell, P., & Palmer, J. R. B. (2012). Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two “new” immigration countries: Italy and Spain in comparison. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46-77. <https://doi.org/10.1177/0002716212441590>
- Mohammadzadeh, B. (2009). Incorporating multicultural literature in English language teaching curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 23-27. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.008>
- Kantor, R. L. (2018). A Case of Exploding Markets: Latin American and South Asian Literary ‘Booms’. *Comparative Literature*, 7(4), 466-486.
- King, L. (2022). Woman to Woman, Sister to Sister: Feminine Connections in Divakaruni’s *Mistress of Spices* and *Sister of My Heart*. In A. Singh, R.E. Field & S. Najmi (Eds.), *Critical Perspectives on Chitra Banerjee Divakaruni: Feminism and Diaspora* (pp. 29-49). Lexington Books.
- Labaune-Demeule, F. (2016). The Novel in Post-Colonial Literatures: Re-Mapping the Genre. *Commonwealth Essays and Studies*, 38(2), 109-121.
- Neumann, B. (2023). Post-monolingual Anglophone Novels. *Journal of Literary Multilingualism*, 1(1), 94-117.
- Rajan, G. (2002). Chitra Divakaruni’s *The Mistress of Spices*: Deploying Mystical Realism. *Meridians*, 2(2), 215-236.
- Ray, S. (2013). Imagining Otherwise: Comparative South Asian Literatures and the MLA. *Comparative Literature Studies*, 50(2), 236-243.
- Rushdie, S. (1997, June 15). Damme, this is the Oriental scene for you. *The New Yorker*, 50.
- Srinivasan, R. T. (2018). Introduction: South Asia from Postcolonial to World Anglophone. *Interventions*, 20(3), 309-316. <https://doi.org/10.1080/1369801X.2018.1446840>

LAS NOVELAS JUVENILES DE LUIS GARRIDO: PERVIVENCIA DE LA GUERRA CIVIL Y SELECCIÓN PARA UN PLAN DE FOMENTO DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La guerra debería enfocarse como uno más de los conflictos sociales que han afectado y, por desgracia, siguen afectando cada día a la Humanidad. Con frecuencia se ha abordado su representación como una temática en sí misma, sin relacionarla con el resto de conflictos sociales, aunque una lucha armada se caracteriza, como cualquier otro tipo de conflicto, por ser un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano (Calderón Concha, 2009, p. 67). En este trabajo nos ceñimos a la definición de conflicto social propuesta por Lorenzo Cadarso (2001, p. 13):

proceso de interacción contenciosa entre actores sociales que comparten orientaciones cognitivas, movilizados con diversos grados de organización y que actúan colectivamente de acuerdo con expectativas de mejora, de defensa de la situación preexistente o proponiendo un contraproyecto social.

La Guerra Civil española, en concreto, ha despertado la curiosidad de numerosos creadores textuales y visuales desde el comienzo de la contienda. Este interés ha dado lugar a un abundante número de representaciones en el sistema de la Literatura Infantil y Juvenil, que han conformado un amplio corpus que ha sido analizado literaria y artísticamente a la luz del contexto sociopolítico y cultural. Este doble análisis textual y visual ha sido expuesto en distintas monografías que son resultado, en su mayor parte, de la labor realizada por investigadores del Marco Ibérico e Iberoamericano que estaban vinculados a dos

proyectos de investigación: el subproyecto “A Guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil (1978-2008) nas linguas de España” y el proyecto “Tematología y Métodos: Las guerras en la narrativa juvenil en el Marco Ibérico”. Estos dos proyectos habían sido subvencionados respectivamente a nivel autonómico y estatal y, en ambos casos, la coordinación había recaído, como investigadora principal, en Blanca-Ana Roig Rechou, en la actualidad profesora *ad honorem* de la Universidade de Santiago de Compostela. Las monografías de autoría colectiva a las que me he referido son: *A memoria das guerras* (Edicións Xerais de Galicia, 2004), *La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008)* (Tropelias&Companhia/ Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 2012), *The Representations of the Spanish War in the European Children’s Narrative (1975-2008)* (Peter Lang, 2014), *De como a Literatura para a Infancia e a Xuventude «é chamada á guerra». Reflexións sobre os conflitos bélicos en Galicia e Portugal* (Tropelias&Companhia/ inED. Centro de Investigación e Inovação em Educação - ESE-IP Porto, 2014), *Reflexos das dúas guerras mundiais na LIX* (Edicións Xerais de Galicia/ Red Temática LIJMI-USC/ Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 2016) y *A Grey Background in Children’s Literature: Death, Shipwreck, War, and Disasters/ Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras, y desastres* (Iudicium, 2016).

El análisis recogido en estas monografías ha permitido observar el cambio de perspectiva sobre la lucha armada del 36. Se ha demostrado el paso desde la consideración de la Guerra Civil española como temática tabú (a causa de la dureza represiva del bando vencedor) hasta llegar a interpretarla como una tipología más de fractura. Además, a medida que la sociedad española iba cambiando a lo largo de los más de ochenta años transcurridos, esta fractura se halló intrínsecamente vinculada a consecuencias derivadas de otros conflictos sociales.

En el Marco Ibérico y en otros países europeos, como se recoge en la mencionada monografía *La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008)* (2012), se publicaron entre 1970 y 2010 un número destacado de narraciones infantiles y juveniles, que responden a algunas de las tipologías propuestas en la precedente monografía, *A memoria das guerras* (Agra y Roig, 2004), citada con anterioridad:

“Campos de concentración e de refuxiados”, “Consecuencias directas ou indirectas das guerras e posguerras sobre a infancia e a mocidade”, “Episodios bélicos do pasado descubertos por adolescentes”, “Actuación da infancia e adolescencia nos conflitos bélicos” y “Os conflitos bélicos e posbélicos como pano de fondo”.

En líneas generales, la temática de la Guerra civil española ha interesado a los escritores de narrativa juvenil, de modo que ha sido representada literariamente desde ópticas muy diversas. En algunas ocasiones se han limitado a concebirla como marco espacio-temporal; en otras, la han presentado como el lugar de desarrollo de la trama principal; en otras, la han ficcionalizado como un motivo al que han aludido únicamente para dotar de verosimilitud a sus historias; también ha aparecido como tema central o secundario o incluso la lucha fratricida resulta un conflicto que funciona como el detonante que ha originado las distintas narraciones.

2. OBJETIVOS

A la hora de formular esta investigación, se ha justificado la conveniencia de llevar a cabo esta investigación, se han formulado hipótesis y se han planteado un objetivo general y dos objetivos específicos.

El objetivo principal que se ha perseguido es el siguiente:

- Comprobar si la temática de la Guerra Civil española es un conflicto social ya superado en la Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI.

A partir de este objetivo general, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Ofrecer un breve recorrido por las narraciones publicadas entre 1970 y 2010 en el Marco Ibérico, durante el cual se valorará el número de obras, el tratamiento de la temática y las tipologías de la representación literaria de la lucha armada de 1936.
- Plantear un debate sobre la superación o no de este conflicto social bélico, a la luz del análisis literario de dos novelas de frontera entre la Literatura Juvenil y la Literatura de adultos, de la autoría de Luis Garrido.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha aplicado una técnica de indagación, que parte de la pregunta ¿Pervive la representación de la guerra civil en la literatura juvenil del siglo XXI? Esta indagación se ha realizado con base en una inicial labor de selección de catálogos editoriales, de búsqueda en repositorios de bibliotecas y de lectura de monografías y artículos sobre el tratamiento de la temática de la Guerra Civil española y sobre las diversas tipologías de la representación literaria de este conflicto bélico.

Tras esa investigación de partida, se ha procedido a indagar sobre la figura y la obra de Luis Garrido, y a realizar una lectura crítica y un análisis literario de sus dos novelas de frontera entre la Literatura Juvenil y la Literatura de adultos: *Los niños que perdimos la guerra*, escrita en 1963 y no publicada hasta 1970, aunque muy censurada, reeditándose en varias ocasiones hasta la publicación del texto íntegro en 2003; y *Un extraño vagabundo en el Madrid de la posguerra* (2010), la secuela de la primera novela, cuarenta años después.

4. RESULTADOS

La investigación realizada, tras aplicar una técnica de indagación, ha permitido obtener distintos tipos de resultados, acordes al objetivo general y a los objetivos específicos formulados con anterioridad en este trabajo. Por una parte, se ha obtenido un corpus de narraciones juveniles sobre la Guerra civil publicadas en las lenguas de España. Esta producción ha sido objeto de reflexión crítica para responder a la pregunta base de la hipótesis de investigación: ¿está agotado el relato de la Guerra Civil española? Por otra parte, se ha ofrecido un análisis literario de las dos novelas juveniles de Luis Garrido, pues estas aportan una nueva óptica de la lucha fratricida. Y además se ha bosquejado un plan de fomento de la lectura para un centro de Educación Secundaria Obligatoria que incluya narraciones en las que aparezcan representadas distintas tipologías de la Guerra civil española.

4.1. CORPUS OBTENIDO

En la producción de narrativa infantil y juvenil en España, entre 1960 y 1975, la Guerra civil española se aborda como una alusión tangencial

en la trama o como guerra recordada y vivida. Aparece representada en una novela en lengua catalana (*Foc a l'Albera*, de Estantislau Torres, por la Editorial Laia, en 1974), dos en lengua gallega de la autoría de Xosé Neira Vilas (*Memorias dun neno labrego*, publicada en Buenos Aires, por Follas Novas, en 1961, y en Sada-A Coruña, por Ediciós do Castro, en 1968) y *Cartas a Lelo* (Ediciós do Castro, 1971), y solo en dos novelas en lengua castellana, *Libro de juegos para los niños de los otros* (Editorial Lumen, 1961) de Ana María Matute y en la primera de las novelas en las que se centra este trabajo, *Los niños que perdimos la guerra* (Ediciones Literoy, 1970), de Luis Garrido. Se trata de dos novelas que se pueden calificar como novelas ambivalentes, de fronteras o *crossover fiction* y que pasaron a engrosar la Literatura Juvenil.

En las dos narraciones se observa la coincidencia de plasmar la diferencia entre el día a día de la niñez de los vencedores y la de los vencidos, quienes resultan ser los verdaderos protagonistas de la trama debido a la dureza de su vida durante la guerra y la postguerra. Estas narraciones difieren en que Ana María Matute solo delinea lo padecido por la niñez vencida, a quienes denomina “los niños verdaderos”, en clara contraposición a “los niños de los otros”, los que pertenecen a las familias vencedoras, aunque la autora barcelonesa jamás nombra la contienda y se limita a pincelar las consecuencias derivadas de la contienda del 36.

Por su parte, Luis Garrido parte de sus propias vivencias para reflejar la preguerra y la guerra desde la óptica de la niñez. El enfoque elegido le permite incidir en las nefastas consecuencias padecidas durante los años venideros por Paco, Francisco Latorre, y por él mismo. Las consecuencias para el grupo de sus amigos y conocidos se evidencian no solo en los años de la inmediata en la postguerra sino también en una falta de oportunidades y un gran vacío vital en la vida adulta.

Entre 1975 y 1980, la producción narrativa se reduce a dos obras publicadas únicamente en España y con leves referencias a la lucha armada: respectivamente, en lengua catalana y gallega, *Dues línies terriblement paral·leles* (Editorial Pòrtic, 1978), de Francesc Grau i Viader, y *Aqueles anos do Moncho* (Akal Editor, 1977), de Xosé Neira Vilas. A estas novelas se sumó además la edición conjunta de un ciclo, una trilogía en lengua gallega, *O ciclo do neno* (Akal Editor, 1978), de Xosé Neira Vilas, que

había sido publicada originariamente como títulos independientes con anterioridad: las mencionadas *Memorias dun neno labrego* y *Cartas a Lelo*, en las cuales el autor de Vila de Cruces solo alude a la guerra, mientras que en la citada *Aqueles anos do Moncho*, sí representa la guerra vivida.

Entre 1980 y 1990 las obras publicadas en España aumentan de forma considerable respecto a los períodos anteriores, llegando a publicarse un total de diecisiete obras: doce de ellas, en lengua castellana; cuatro en lengua catalana y una en lengua gallega. Las novelas publicadas en lengua catalana fueron *Guerra incivil* (Claret, 1981), de la autoría de Manuel Tort i Martí; *El Moro, les taronges i la guerra* (Argos Vergara, 1984), de Ricard Creus; *Pedra de tartera* (Editorial Laia, 1985), de Maria Barbal; y *En Ranquet i el tresor* (Cruïlla, 1986), de Emili Teixidor; y en lengua gallega, solo la novela *Chamábase Luis* (Edicións Xerais de Galicia, 1989), de Marina Mayoral.

La Guerra Civil española aparece representada como guerra vivida y es sobre todo el narrador protagonista quien narra la historia. Los protagonistas son en su mayoría hombres y los personajes femeninos responden a los roles tradicionales. En estos años se inician las historias sobre los huidos y los maquis, adobadas con la amistad y la muerte, y asimismo las que rememoran el pasado de familiares de los vencidos por parte de otros personajes para explicar su presente.

Como en los períodos históricos precedentes, las narraciones publicadas en lengua castellana suman el mayor número de todos los ámbitos lingüísticos. Josefina Aldecoa publicó la novela *Los niños de la guerra* (Anaya, 1983); Juan Farias, en la Editorial Miñón, los tres títulos de su trilogía, compuesta por *Años difíciles* (1983), *El Barco de los peregrinos* (1984) y *El Guardián del silencio* (1985); Antonio Martínez Menchén, *Fosco* (Ediciones Alfaguara, 1985) y *El despertar de Tina* (Alfaguara, 1988); Jesús Fernández Santos, *El viaje en el jardín* (Anaya, 1986); Mercedes Neuschäfer-Carlón, *La acera rota* (Ediciones Juan Granica, 1986); Juan Farias, *Los pequeños nazis del 43* (López Ediciones, 1987); Elena Fortún, *Celia en la revolución* (Aguilar, 1987); Jesús Martínez Carazo, *El soñador furtivo* (Aguilar, 1988); y Luis Antonio Puente y Fernando Lalana publicaron *Hubo una vez otra guerra* (Ediciones SM, 1989). Se aprecian diferencias en las narraciones según

el sexo de su autora o autor. Las autoras representan el carácter testimonial, bajo la forma de crónicas noveladas donde narran su propia experiencia de la guerra vivida desde la óptica del bando vencido o bien muestran la violencia ejercida por ambos bandos contrincantes. En el caso de la autoría masculina, en las memorias de infancia sí se abordan la férrea educación religiosa, la muerte, las represalias y calumnias padecidas por los vencidos (que están presentes en *Un extraño vagabundo en el Madrid de la posguerra*, de Luis Garrido, la secuela de la primera novela citada que fue publicada en 2010) y la falta de información sobre el devenir del conflicto armado, pero no se recoge una crítica explícita a la sociedad española. La causa más probable sería la de intentar eludir a los censores, aunque en estas novelas sí late una crítica velada, oculta tras el empleo de un lenguaje sencillo y afable.

Entre 1990 y 2000 continúa el ascenso progresivo del período anterior en las narraciones publicadas en España, llegando a editarse un corpus de veintinueve novelas, de las cuales, solo he podido tener acceso a nueve en lengua castellana: *Fin de trayecto* (Alfaguara, 1991), de Antonio Martínez Menchén; *El muñeco que anunció la Navidad* (Edebé, 1993), de Jesús Ballaz Zabalza; *¡Canalla, traidor, morirás!* (Ediciones SM, 1994), de José Antonio del Cañizo; *El año del milagro* (Editorial Bruño, 1996), de Javier Alfaya; la trilogía conjunta de las novelas ya citadas de Juan Farias, publicadas bajo el título de *Crónicas de Media Tarde* (Gaviota, 1996); *Tiempo de nubes negras* (Anaya, 1997), de Manuel Luis Alonso; *Un largo silencio* (Edicions de Ponent, 1997), las breves memorias autobiográficas de Francisco Gallardo Sarmiento, complementadas con textos y tiras de cómic de su hijo Miguel Ángel Gallardo; y *El Niño que mató a Dios* (Edebé, 1998), de Javier López Rodríguez. En este corpus se constata un predominio de las novelas de corte autobiográfico o memorialístico, protagonizadas por adolescentes inmersos en un proceso de madurez condicionada por el conflicto bélico y ambientadas varios años después del fin de la lucha armada.

Todas las crónicas y memorias de infancia publicadas en lengua castellana comparten un estilo realista y recrean que, en la posguerra, los adolescentes aprenden a vivir en un clima tildado de zozobra, penuria, miedo, injusticias y falta de libertad, a causa de la sed de venganza y de

que los vencedores ejercen una dureza represiva sobre los vencidos. Los autores reprueban el papel ejercido por las instituciones detentadoras del poder en la sociedad española y dan voz a los perdedores; plasman la dureza diaria en los campos de refugiados y el tráfico de favores practicado por ambos bandos enfrentados en la Guerra civil española, aunque reservan un margen para un futuro esperanzador; contraponen el día a día de la niñez de familias acomodadas frente a la de las vencidas; plantean la facilidad con la que se consigue reabrir viejas heridas en los vencedores contra los maquis; recogen las duras consecuencias de soledad, aislamiento social y pérdida de elementos identitarios padecidas por los perdedores y reflejan el cambio de mentalidad en España años después, que posibilitó su reintegración y que recuperasen sus raíces y ganas de vivir.

Ya en el siglo XXI se observa el mayor interés en España por la temática de la Guerra Civil española desde los años 80 del siglo XX. Quizá la causa sea fruto probablemente de la estabilidad democrática y la necesidad de hacer balance de la historia más inmediata.

El corpus publicado en España suma cincuenta y siete novelas y relatos, de las cuales fueron veintiséis en lengua catalana, trece obras en lengua gallega, una en euskera y diecisiete en lengua castellana. Las publicadas en lengua castellana fueron: *Lunas del Caribe* (Anaya, 2000), de la autoría de Luis Mateo Díez; *Doce cuentos españoles del siglo XX* (Anaya, 2002), de Pilar Castro; *La batalla de Matxitxako* (Anaya, 2002), *Cielo abajo* (Anaya, 2005) y *Zara y el librero de Bagdad* (Ediciones SM, 2008), de Fernando Marías; *Las fuentes del destino* (Edelvives, 2003), *Palabras de Pan* (Edelvives, 2005), *Memoria del infierno* (Edebé, 2005), *El Maleficio de la espina* (Destino, 2006), *Búscame en África* (Editorial Planeta&Oxford, 2007) y *Del amor y la muerte, te hablo* (Edelvives, 2008), de Blanca Álvarez; *Bajo la fría luz de octubre* (Alfaguara, 2003), de Eloy M. Cebrián; *El fantasma anidó bajo el alero* (Anaya, 2003), de Emilio Pascual; *Noche de alacranes* (Ediciones SM, 2005), de Alfredo Gómez Cerdá; *La ciudad gris* (Ediciones SM, 2006), de Daniel Hernández Chambers; *La Perrona* (Anaya, 2006), de Vicente Muñoz Puelles; y *Duke* (Edebé, 2008), de Manuel Quinto. Estas narraciones se caracterizan por la variedad de perspectivas de enfoque del

conflicto armado. Sobre todo se concretan en la intrahistoria de la población (de lo que es un claro ejemplo la novela *Un extraño vagabundo en el Madrid de la posguerra*, de Luis Garrido, analizada en este trabajo), principalmente de la que resultó vencida en la contienda o de sus descendientes. En general, existe una clara preocupación por recordar los hechos históricos en relación con los vencidos, los maquis, los huidos, las represalias, los miedos, la falta de libertad.

En las novelas de autoría masculina en lengua castellana se observa una pluralidad de localizaciones geográficas y sobre todo temporales, que sitúan la acción desde antes del estallido militar en Marruecos y extienden sus nefastas consecuencias hasta la actualidad más inmediata. Se mantiene el gusto por las memorias de infancia (predominante en el período anterior, el comprendido entre 1990 y 2000), retomándose recuerdos autobiográficos de sus autores e incluso iniciando la historia al proclamarse la Segunda República; se refleja el aprendizaje adquirido en la vida adulta; se incide en las rupturas familiares y el silencio que sobrevino a la victoria del bando nacional; y se contraponen el pasado bélico y el presente más inmediato, muy marcado por las decisiones tomadas antaño, entre otros aspectos.

Esta labor previa de indagar sobre la representación del conflicto armado del 36 en la narrativa juvenil en España ha permitido constatar que el corpus presentado resulta significativo en cuanto al número de narraciones publicadas en un contexto social adverso. Además, estas obras deberían valorarse como un corpus relevante, puesto que la producción de Literatura Infantil y Juvenil ha sido objeto de amplio debate sobre la pertinencia de eliminar del canon o de reescribir determinadas obras sobre temas de fractura, aplicándoles un proceso de censura editorial o de autocensura por parte de los propios autores durante la escritura.

A lo largo de este repaso se ha evidenciado asimismo la pervivencia de la representación de la Guerra civil española en una parte de la literatura del siglo XXI que debemos entender como *crossover* entre la juvenil y la literatura de adultos, de la que son claros ejemplos las dos novelas juveniles escritas por Luis Garrido. Estas han sido seleccionadas para este trabajo para analizarlas en un primer momento antes de llevar a cabo un ejercicio de reflexión sobre el corpus de narraciones que

interesa seleccionar para la materia de Lengua Castellana y Literatura, a la luz del currículo vigente para Educación Secundaria Obligatoria y de la *Guía para la elaboración de un Plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Secundaria* (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

4.2. ¿ESTÁ AGOTADO EL RELATO DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA?

En 2025, a punto de cumplirse 90 años del comienzo de la lucha fratricida, ya se cuenta, como he apuntado, con un corpus de la representación de la Guerra Civil española en la Literatura Infantil y Juvenil en el Marco Ibérico y de otros países europeos, encuadrado en su respectivo contexto sociopolítico y cultural. Esta producción recopilada ha posibilitado establecer una tipología de las narraciones, indicar el modo de representación del conflicto armado y analizar las obras desde parámetros literarios, lingüísticos y sociológicos y asimismo desde métodos cualitativos y cuantitativos.

Con la lectura de la producción narrativa infantil y juvenil existente se constata la falta de un cuestionamiento simultáneo de las actitudes y comportamientos de ambos bandos enfrentados, que solo se produce en la novela *Cielo abajo* (2005), de Fernando Marías, desde dos momentos históricos: la Guerra Civil española y la actualidad. Se plasma la evolución experimentada por el personaje de Joaquín Dechén: de niño, estaba fascinado por Cortés, un capitán franquista; y en su vida adulta, trabaja como espía, con remordimientos por ser vencedor: de ahí que intente redimir la traición a su amigo republicano Ramiro.

En el siglo XXI la sociedad española se debate entre esclarecer u olvidar sin más investigación las acciones represivas llevadas a cabo durante la guerra y los cuarenta años de dictadura franquista. Hoy en día, 89 años después, se aprecian los cambios en la sociedad española en general y los pasos dados en concreto para debatir sobre la contienda, tratar de resarcir a las víctimas o al menos de mantener viva su memoria, como fue la promulgación de la Ley de la Memoria histórica en 2006 y la mencionada variedad insertada en las narraciones infantiles y juveniles publicadas en el siglo XXI.

El corpus recopilado y tipificado permite enfocar ya la Guerra Civil española desde nuevas ópticas y disciplinas, tal como promueve en la actualidad la Conflictología o Resolución de Conflictos, para tratar de comprender el conflicto de forma genérica, aprovechando las experiencias y conocimientos de disciplinas como la Antropología, Psicología, Sociología, Política, Historia, Medicina, Filosofía, Matemáticas, Biología, Mística y Lógica. Considero que es tiempo ya de replantear la temática sobre la lucha armada en España desde teorías conflictivistas, ya que en estas se investiga el conflicto como un aspecto inherente a cualquier dinámica social, un imperativo estructural y un motor creativo fundamental del cambio social. Este enfoque metodológico permitiría no remover heridas aún sin cicatrizar y sí contribuir a transformar los conflictos.

Además, la existencia ya del mencionado corpus, recopilado y tipificado, posibilita documentar y analizar, con mayor precisión y detalle, aspectos de la Historia de la sociedad española en general, como son el tipo de censura, los libros prohibidos, la importancia de la traducción, la soledad de la infancia, el lugar que ocupaba la niñez en la sociedad, la falta de educación y de cultura letrada y regularizada, las artimañas emprendidas para sobrevivir, los diferentes miedos que influían en el proceso de maduración de la infancia y de la adolescencia y que condicionan su modo de vida futura, la avidez de conocimiento, la cultura de la calle, las preguntas sin respuesta, la incompreensión del sinsentido de la contienda, la muerte. Algunos de estos aspectos aparecen representados literariamente en las dos novelas ambivalentes, juveniles, de Luis Garrido, como bosquejaré en las próximas líneas.

4.3. DOS NARRACIONES JUVENILES DE LUIS GARRIDO

Luis Garrido (Madrid, 1926) fue un niño de la guerra. Sus vivencias y visión de la vida y de la existencia las plasmó en su amplia producción de novelas, biografías y ensayos, entre los que resalta la novela *Los niños que perdimos la guerra*, escrita en 1963 pero que el autor no logró ver publicada hasta 1970, tras sufrir graves mutilaciones del texto por causa de una férrea censura. Esta narración ha sido objeto de varias reediciones hasta que se logró fijar el texto íntegro en la publicación definitiva de 2003. Gracias a la gran aceptación por parte de la crítica y

del público, esta novela tuvo continuación en una secuela, cuarenta años después de haberse editado la primera edición censurada, en una segunda novela, *Un extraño vagabundo en el Madrid de la posguerra* (2010), publicada cuatro años después de la promulgación de la Ley de Memoria Histórica de 2006. Tanto la edición primigenia como su secuela inciden en reflejar la imperiosa necesidad que tienen los vencidos por hacerse escuchar.

La primera novela, *Los niños que perdimos la guerra* (1970; 2005), puede tipificarse como una novela realista y extremadamente crítica, aspectos que resultan muy verosímiles para el lectorado, ya que la historia contada se basa en las vivencias autobiográficas de su autor, Luis Garrido, durante la contienda y la posterior posguerra. Paco, el niño protagonista, es el encargado de relatar su ciclo vital, que constituye un cronotopo común para todo un amplio grupo de jóvenes, los que conforman la denominada “generación emparedada”, en palabras del propio autor (Garrido, 2005, p. 295), pues, para todos ellos, incluido el propio autor-narrador, “el ambiente, las realidades diarias y la lucha por la vida cotidiana fueron mi ‘Escuela’. Los libros mi ‘Universidad’” (Garrido, 2005, p. 199). Así lo confiesa con tristeza y lo constata en primera persona cuando regresa al mísero poblado de chabolas del hoyo-vertedero de Fuente del Berro de su infancia y preadolescencia.

La acción de la novela comprende desde la lucha armada, vista desde la inocente mirada infantil que no comprende lo que sucede a su alrededor, hasta las consecuencias del conflicto bélico en la batalla diaria por sobrevivir durante la postguerra, y con un salto a un futuro inmediato donde el protagonista adulto, Francisco Latorre, vuelve al citado poblado de chabolas, donde, al ser reconocido, siente que “empecé a recuperar mi niñez” (Garrido, 2005, p. 318).

Entre otros temas secundarios, motivos, se abordan la incompreensión de la lucha entre hermanos; las prohibiciones; la influencia de la Guerra civil en los juegos infantiles; el fin de la lucha y la vuelta a “ser personas” (Garrido, 2005, p. 35), pese a que se respire casi el odio entre los afines a uno u otro bando; el nulo valor del papel moneda de cada región; el valor de los libros educativos, los tebeos y los libros de aventuras; la crítica a la religión simbolizada por los colegios privados a los

que no se podían acceder sin dinero ni siendo hijo de los no “adictos al régimen” (Garrido, 2005, p. 67); el valor de saber leer para poder informarse de lo que acontece; el comienzo y final de la Segunda Guerra Mundial; el hambre; la mísera ración asignada en la cartilla de racionamiento y la compra de los ricos de más cantidad por medio del estraperlo; las diferencias entre los niños pobres y perdedores de la guerra frente al dinero, la limpieza y el aseo de los “hijos de señorito” (Garrido, 2005, p. 99); la soledad, la tristeza, la falta de oportunidades y el vacío vital; y la ausencia del Ángel de la Guarda y del Diablo para conceder premios o castigos por los pecados cometidos.

En la secuela, *Un extraño vagabundo en el Madrid de la posguerra* (2010), un narrador omnisciente y a veces casi testigo de los hechos realiza un nuevo retrato de la vida adulta de esos niños, engarzando nuevas temáticas y profundizando en aspectos que solo había abordado a grandes rasgos en la primera novela, como las represalias padecidas por los sacerdotes, la actitud y comportamiento de la población ante las normas que rigen la Iglesia Católica, la prostitución, los sindicatos, las lecturas de la juventud, la visión del Otro, los prejuicios ante los marginados y los pobres, la avaricia, la despreocupación por el medio natural, la urbanización descontrolada y usurera, entre otros.

Los datos obtenidos del análisis de ambas novelas de Luis Garrido reflejan que la temática del conflicto armado de 1936 está condicionada, no por la fecha de escritura de las novelas, sino por la recepción de estas, al publicarse en dos momentos históricos muy diferentes: 1970, antes de la muerte del dictador franquista, y 2010, tras la promulgación de la Ley de Memoria Histórica de 2006.

4.4. BOSQUEJO DE UN PLAN DE FOMENTO DE LA LECTURA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La necesidad de contar con profesorado lector a la hora de diseñar un plan de fomento de la lectura se asienta en la máxima de que

La promoción de la lectura, entendida como hábito gozoso, se relaciona con la transmisión de un gusto y, para ello, es aconsejable que los que lo transmitan lo hayan experimentado en primera persona (Fundación Germán Sánchez Ruipérez y López Royo, 2024, p. 12).

Por este motivo, el Plan Lector ha de atender al “desarrollo y la ampliación de la competencia lectora” y al “fomento del gusto por la lectura” (Fundación Germán Sánchez Ruipérez y López Royo, 2024, p. 13). En primer lugar, ha de llevarse a cabo un análisis sobre la situación de las prácticas lectoras en el centro y asimismo de las dificultades lectoras del alumnado del centro. Después, se deben formular los objetivos específicos, que en este bosquejo de plan de fomento de la lectura contemplan “mejorar la lectura, la comprensión y la interpretación” de distintas tipologías de textos y también “mejorar la producción de textos escritos y multimodales” (Fundación Germán Sánchez Ruipérez y López Royo, 2024, p. 14).

La propuesta de Plan de fomento de la lectura que se perfila en esta trabajo presenta como ejes estructurales los propuestos por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y López Royo, 2024, p. 18: una “lectura libre y guiada” de manera continuada en la biblioteca del centro, complementada con “actividades por materias y actividades transversales” que tendrán una puesta en común cada quince días de la competencia lectora adquirida en el Club de lectura mensual y del fomento del gusto por la lectura, tras circular durante dos meses una mochila viajera por los domicilios de las familias del alumnado, quienes han añadido una lista de recomendaciones lectoras en distintos formatos y soportes audiovisuales.

Este bosquejo se limita a proponer la inclusión de las dos novelas analizadas de Luis Garrido y de la novela *Cielo abajo* (2005), de Fernando Marías, ya que es la única narración en la que se cuestionan de forma simultánea las actitudes y comportamientos de ambos bandos litigantes, tanto durante la Guerra Civil española como en el momento actual.

5. DISCUSIÓN

El foco de interés de esta indagación se ha centrado en evidenciar si la Guerra Civil española constituye una temática superada en la literatura juvenil del siglo XXI. Los resultados obtenidos permiten ampliar la investigación formulando como hipótesis de investigación preguntas sobre la fecha de recepción de las narraciones publicadas, puesto que novelas como las dos seleccionadas, publicadas en dos momentos históricos distintos, posibilitan replantearse la Guerra Civil española como un

conflicto social que se puede transformar por la vía del recurso de la Literatura Juvenil en esta propuesta.

Este enfoque metodológico permitirá que, desde la pluralidad de disciplinas que tiene en consideración en la actualidad la Conflictología, la Literatura pueda servir como recurso que emplear a la hora de contribuir a la transformación de los constantes y diarios conflictos sociales que observamos, padecemos, debatimos y ansiamos cambiar.

Para justificar la futura investigación, pueden servir como punto de partida otras obras del novelista madrileño que complementan a las dos novelas juveniles analizadas y que evidencian mis afirmaciones precedentes: la narración *La década oscura (1940-1950)* (1993), los cuentos de guerra *El caballo del bueno siempre era blanco* (2002) y la biografía novelada *Mi padre. La guerra civil se hereda* (2006), todas ellas publicadas por Ediciones Vosa.

Una vez finalizada esa fase inicial de la investigación, sería el momento idóneo para retomar la elaboración del mencionado plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Secundaria Obligatoria, a partir de la propuesta bosquejada en este trabajo.

6. CONCLUSIONES

La labor de investigación realizada ha permitido cumplir con el objetivo general y los dos objetivos específicos que habían sido formulados al inicio, de ahí que se puedan extraer como conclusiones las siguientes:

- Existe un corpus numeroso de narraciones juveniles en las lenguas de España sobre el conflicto bélico del 36.
- Las narraciones publicadas entre 1970 y 2010 en el Marco ibérico ofrecen distintos tratamientos de la temática y diversas tipologías de la representación literaria de la lucha armada de 1936.
- La Guerra civil española pervive como representación en la producción narrativa del siglo XXI
- Las dos novelas juveniles de Luis Garrido sirven de ejemplo para abordar la temática de la lucha fratricida desde un método acorde a los conflictos sociales

En suma, la investigación inicial de selección de un corpus literario sobre la representación literaria de la Guerra Civil española, y las posteriores indagaciones sobre el número de obras publicadas entre 1970 y 2010 en el Marco Ibérico, el tratamiento de la temática y las tipologías de la representación literaria, unidas al análisis literario de dos novelas que resultan complementarias, pese a publicarse en fechas muy alejadas en el tiempo, han permitido concluir que aún no ha sido superado este conflicto social bélico. De ahí que interese incluir obras sobre esta temática al elaborar un plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Secundaria Obligatoria.

7. REFERENCIAS

- Agra Pardiñas, M. J. y B-A. Roig Rechou (coord.). (2004). *A memoria das guerras na literatura infantil e xuvenil en lingua galega*. Edicións Xerais de Galicia.
- Bertrand de Muñoz, M. (1982). *La Guerra Civil Española en la novela. Bibliografía comentada*. José Porrúa Turanzas.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung, *Revista Paz y Conflictos*, 2, 60-81.
- Fernández Vázquez, M. (2013), Marina Mayoral como autora intérprete de la Guerra Civil española en su narrativa juvenil en gallego. En F.A. Aliaga Sáez (Ed.), *Cultura y Migraciones. Enfoques multidisciplinares* (pp. 185-194). Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Fernández Vázquez, M. (2013), Los protagonistas supervivientes republicanos necesitan contar su testimonio de la Guerra Civil española. En S. Álvarez Ledo, M. C. Ferreira Boo y M. Neira Rodríguez (Eds.), *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura* (pp. 47-56). CEU Ediciones.
- Fernández Vázquez, M. (2014), Comparative Study of the Project Corpus. En B.A. Roig Rechou y V. Ruzicka Kenfel (eds.), *The Representations of the Spanish Civil War in the European Children's Literature (1975-2008)* (pp. 57-71). Peter Lang.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez y R. López Royo (2024). *Guía para la elaboración de un Plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://bit.ly/4kitmaj>

- Lorenzo Cadarso, P. L. (2001), Fundamentos teóricos del conflicto social. Siglo XXI.
- Roig Rechou, B-A. (coord., directora y redactora) (1996-2015). Informes de Literatura. Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. www.cirp.es/rec2/informes/
- Roig Rechou, B.A., Ruzicka Kenfel, V. y Ramos, A.M. (Eds.) (2012), La guerra civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008). Tropelias&Companhia / Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Roig Rechou, B.A. y Ruzicka Kenfel, V. (Eds.) (2014), The Representations of the Spanish Civil War in the European Children's Literature (1975-2008). Peter Lang.
- Roig Rechou, B-A. (Coord.) (2015). Historia da Literatura Infantil e Xuvenil galega. Edicións Xerais de Galicia.
- Romero Salvadó, F. J. (2010). La Larga Guerra Civil Española. Editorial Comares.
- Sobejano, G. (1975). Novela española de nuestro tiempo: En busca del pueblo perdido. Prensa Española.

LOS HERMANOS GRIMM: RECOPIADORES Y CREADORES DE CUENTOS TRADICIONALES INFANTILES

PAULA DELGADO HERNÁNDEZ
Universidad de La Laguna

ANA MARÍA MARQUÉS IBÁÑEZ
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La literatura infantil ha acompañado el desarrollo de los niños desde sus primeras etapas. Esta concepción de la infancia ha cambiado a lo largo de los siglos. En estudios como *The Global History of Childhood Reader* (Morrison, 2012), en *Childhood in History: Perceptions of Children in the Ancient and Medieval Worlds* (Aasgaard & Horn, 2018), en *The Routledge History of Childhood in the Western World* (Fass, 2014) y en *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies* (Cook, 2020) se aborda esta evolución de la noción de la infancia desde perspectivas inclusivas y holísticas.

Este marco teórico será el punto de partida para analizar cómo la literatura infantil de los Hermanos Grimm influye en el desarrollo infantil (Flegar & Miskec, 2024; Lerer, 2009). Este trabajo se deriva del Trabajo de Fin de Grado (TFG) (2024), galardonado en los Premios TECNOEDU por su uso innovador de la IA en el aula.

2. MARCO TEÓRICO: CUENTOS CLÁSICOS POPULARES DE LOS HERMANOS GRIMM

Los hermanos Grimm, Jacob y Wilhelm, realizaron un trabajo laborioso en numerosos campos del conocimiento. Sus contribuciones giran en torno al estudio de la filología, folclore y la historia literaria, desafiando

y trascendiendo los límites de las disciplinas académicas establecidas (David & David, 1964).

Entre los cuentos clásicos los hermanos Grimm, Jacob (1785-1863) y Wilhelm (1786-1859), trazaron y nos dejaron una recopilación de historias que irían perfilando no sólo historias para niños y cuentos populares, sino la evolución de la ilustración infantil de la época.

Su labor no sólo fue la de recopilar cuentos, sino que fueron investigadores, filólogos, docentes y escritores alemanes que recopilaron y publicaron libros sobre folclore popular (Grimm & Grimm, 1985).

Los hermanos Grimm eran de una familia burguesa intelectual alemana. Sin embargo, eran tres hermanos, el tercero de ellos fue grabador y pintor. Todos ellos destacaron por sus talentos artísticos y su contribución científica al conocimiento. Fueron profesores de universidad en Kassel en 1829 y 1837, también ejercieron como docentes en la Universidad de Gotinga y en la Universidad Humboldt.

Realizaron sus estudios en la Universidad de Marburgo, donde se iniciaron a investigar sobre la historia de la literatura clásica, el alemán como lengua y los cuentos populares. Durante el siglo XVIII, el esplendor del Romanticismo hizo que renaciera su interés por la tradición popular de historias, así como de su transmisión y reconocimiento de los cuentos populares narrados u orales. Esta labor de recopilación y revisión para la divulgación de historias populares, los hermanos Grimm lo consideraban como una forma de cultura pura y un símbolo de la literatura nacional. Realizaron una labor interesante pues no sólo investigaron sobre literatura infantil y cuentos populares, sino que crearon una metodología con la que registrar, coleccionar y recopilar historias populares que establecieron la base de los estudios sobre el folclore popular.

De su libro *Cuentos de la infancia y del hogar (Kinder- und Hausmärchen)* realizaron una primera edición del 1812-1815 y la última de 1857; posteriormente fueron surgiendo adaptaciones y ediciones actuales. Las historias recopiladas provenían de una familia de hugonotes de la época, que eran los protestantes franceses de la doctrina calvinista. Posteriormente en 1857 esta colección se amplió y es conocida como *Cuentos de hadas de los hermanos Grimm*. Su difusión popular ha hecho que se

convirtieran en célebres historias infantiles como las de *Blancanieves*, *Hänsel y Gretel*, *El Gato con Botas* y *Pulgarcito*, entre las más conocidas.

En esta colección clásica, los hermanos Grimm aumentaron el número de cuentos populares de 157 a un total de más de 200 historias para niños. El éxito mismo de esta publicación literaria provocó variadas críticas, como la de que su popularidad desplazó en numerosos sitios las versiones de la tradición oral popular. Las primeras ediciones no se dirigían a un público infantil y se vendieron modestamente en Alemania. En sus inicios, los hermanos Grimm se negaron a emplear ilustraciones en sus primeros libros y realizaban notas que explicaban a pie de página el contenido de forma académica, ocupando casi el mismo espacio que los cuentos expuestos. Al comienzo no eran considerados escritores para niños, sino autores con un enfoque folclórico y patriótico (Véase Figuras 1-2).

Los textos que recopilaron fueron seleccionando ciertas partes de las historias populares relatadas, debido a que las originales eran de una gran dureza. Frente a las críticas sobre estos cambios de los cuentos originales, los hermanos Grimm argumentaban que sus cuentos no estaban creados y diseñados para un público infantil.

FIGURAS 1-2. Portada original de *Kinder-und Hausmärchen* (1819) de los hermanos Grimm y su versión actualizada con *Cuentos clásicos de los Hermanos Grimm* (2023).



Fuentes: Wikipedia (<https://acortar.link/kFJxEU>) y Everest (<https://acortar.link/awg443>).

Fueron numerosos los cuentos populares recopilados por los hermanos Grimm y que actualmente son populares, con adaptaciones en la literatura y el cine, así como en otros formatos visuales. En la década de 1930 y 1940, los cuentos populares se emplearon como formato de propaganda publicitaria por la Alemania nazi y a fines del siglo XX, se reafirmó el valor de su trabajo.

La labor de los Grimm no sólo fue la de recopilar historias populares, sino que también tuvo su extensión en las labores relativas a la docencia e investigación en la lingüística histórica y la gramática comparada. Por otra parte, de forma individual también realizaron estudios literarios y lingüísticos, y de forma colaborativa trabajaron en un proyecto de diccionario histórico alemán (*Deutsches Wörterbuch*), que dejaron sin completar. Por esto son figuras esenciales como fundadores de la filología alemana.

En los años 1816 y 1818 surgieron dos volúmenes de una colección de sagas alemanas (conocidas como *Deutsche Sagen*), que no tuvo tanto reconocimiento como su colección y recopilación de cuentos populares. También realizaron una publicación sobre romances españoles seleccionados titulado: *Silva de romances viejos*.

Sus mayores ventas fueron a partir de 1825, tras publicar su obra *Pequeña Edición* (*Kleine Ausgabe*), consistente en una antología de relatos que estaban ilustrados con dibujos e imágenes de su hermano Ludwig, publicados entre 1825 y 1858. Esta edición estaba diseñada para un público infantil.

A mitad del siglo XIX, en América del Norte la colección de cuentos no estaba bien valorada por cierto público, pues sus relatos incluían historias incivilizadas y de gran dureza, como reflejo de la cultura medieval basada en acciones y atrocidades de la época. Los editores ingleses realizaron los primeros libros ilustrados. Cuando los hermanos Grimm descubrieron que existía un público infantil fueron definiendo, refinando y suavizando las historias de los cuentos.

3. EVOLUCIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y LA NOCIÓN DE INFANCIA

A lo largo de la historia ha evolucionado la idea de la infancia, la niñez y la juventud y esto se ha visto reflejado en la literatura infantil. Realizamos un repaso sobre cómo han ido cambiando las narrativas literarias infantiles en diferentes periodos históricos que van desde el siglo XVII al XXI.

Tradicionalmente, los historiadores e investigadores sobre literatura infantil han descrito la literatura infantil del siglo XVII como vinculada a la instrucción y enseñanza. Entre sus autores destacamos la labor de Charles Perrault (1628-1703) como escritor francés vinculado al movimiento clasicista, que fue dando forma literaria a cuentos e historias populares clásicas infantiles reconocidos como: *Pulgarcito*, *La Cenicienta*, *Caperucita Roja*, por citar algunos de ellos. Perrault realizó una compilación de cuentos a partir de historias populares orales y elaboró nuevas versiones de las historias para suavizar la dureza de las versiones orales originales. La mayoría de los cuentos que retomó Perrault eran los de fantasía e infantiles, que posteriormente los hermanos Grimm fueron retomando como nuevas versiones literarias en sus creaciones narrativas.

El siglo XVIII, como una continuación de esta corriente previa, consideró los cuentos un material para la instrucción de la infancia. Más tarde, la cuentística fue vista como una fuente de ocio en las obras de ilustradores y escritores más significativos del siglo XIX como Washington Irving (1783-1859), Nataniel Hawthorne (1804-1864), Edward Lear (1812-1888), Charles Kingsley (1819-75), Lewis Carroll (1832-98), Walter Crane (1845-1915), Kate Greenaway (1846-1901) y Howard Pyle (1853-1911) (Reynolds, 2011a).

Durante el final del siglo XIX, las publicaciones destinadas a los niños comprendían desde relatos evangélicos con un tono emotivo hasta las asociadas con la fantasía como los cuentos de hadas, los de aventuras y una amplia variedad de géneros y temas como los relatos escolares. Además, fueron surgiendo innovaciones en los libros con ilustraciones y publicaciones periódicas.

Un rasgo diferenciador sobre el cambio de siglo fue que en los inicios del siglo XX aparecen personajes que exponen ideas culturales idealizadas sobre la infancia, que eran diferentes a los niños reales de la época. Esta tendencia alcanzó su máximo esplendor con la obra de *Peter Pan, Barrie*, o *El niño que no crecía*, que tuvo una versión teatral original estrenada en 1904 (Reynolds, 2011a).

En la literatura infantil en ciertos libros antiguos escritos entre 1900 y 1950 la infancia se representaba como una etapa libre de preocupaciones o necesidades, lo que mostraba un sentimiento de melancolía por la niñez. Son significativas de este espíritu las obras de *El viento en los sauces* (1908) de Kenneth Grahame y los libros de *Pooh* de Milne (1926, 1928). Este tono de nostalgia es más frecuente en los libros británicos que en los estadounidenses.

En las décadas intermedias del siglo XX, la nostalgia ya no era una tendencia dominante en la literatura infantil. Esto puede deberse a que se dio una ampliación en el tiempo del concepto de infancia, tanto en el Reino Unido como en EEUU. La finalización de los estudios se alargó en el tiempo, de modo que numerosos niños dependían económicamente de sus padres durante más tiempo. Estos ajustes hicieron que se fuera gestando la cultura adolescente.

Finalmente, en el siglo XXI existe una renovación de los cuentos clásicos, así como un abanico amplio sobre temáticas: los formatos se van renovando y se adaptan a nuevos soportes digitales.

4. LITERATURA INFANTIL Y CUENTOS POPULARES COMO GÉNEROS LITERARIOS.

Actualmente, en la literatura infantil podemos ver que existen numerosos tipos: novelas, cuentos, poemas y obras de teatro (Nodelman, 2010). Esta literatura para niños abarca un espectro amplio de géneros que van desde los cuentos infantiles populares clásicos y los de hadas, las fábulas, los mitos y las leyendas, los de ciencia ficción, los de miedo y aventuras, las baladas y las canciones infantiles.

Muchos de estos últimos tienen sus orígenes en tiempos en los que existía un alto nivel de prealfabetización, hasta llegar a las obras que conforman nuestro periodo transliterario, como los libros electrónicos, los denominados fan-fiction y los creados para soportes digitales, todos ellos con diferencias significativas que se enmarcan dentro de lo que se conoce como literatura infantil (Reynolds, 2011b).

La denominación de literatura infantil comprende obras que están destinadas a un público para niños y jóvenes. Como área de investigación la literatura infantil abarca una amplia variedad de géneros, medios de comunicación y formatos, que comprenden todos los periodos de tiempo, movimientos artísticos y diferentes tipos de escritura a nivel mundial.

Los textos de narrativa infantil establecen nexos y vínculos con el pasado, operando a múltiples niveles. Así, la escritura que es producida y creada para los niños sigue repercutiendo en el tiempo y se relaciona con el origen y organización de la sociedad actual. En esta línea, las ideas tradicionales divulgadas se conservan en textos antiguos, o pueden promoverse en obras contemporáneas conservadoras, o difundirse con otras piezas que son un reflejo de las últimas corrientes sociales actuales. Numerosas historias que se relatan actualmente a la infancia son nuevas versiones de cuentos tradicionales en las que la labor del ilustrador y escritor es esencial, pues estos exponen, critican y ajustan los esquemas base con los que interpretamos el mundo contemporáneo. El diálogo existente entre nuevas narrativas y antiguas enriquece y crea nuevas formas de pensar para ser más flexibles. Por esto la literatura infantil ha contribuido al desarrollo de valores esenciales como la igualdad y la diversidad.

Los cuentos populares se conocen por la labor realizada de diferentes autores que fueron recopilando historias orales, entre ellos Giambattista Basile (1566-1632), escritor napolitano que trabajó en diversos géneros literarios, pionero en la recopilación de cuentos populares en Europa publicados en dos volúmenes en 1634 y 1636. Más tarde serían adaptaciones de Perrault y los hermanos Grimm quienes recogieron y popularizaron relatos del folclore alemán. Jean de La Fontaine (1621-1695) trabajó en la elaboración de fábulas y cuentos que combinan moralidad y sátira. Los hermanos Grimm, Jacob (1785-1863) y Wilhelm (1786-1859), recopilaron historias y cuentos populares y Hans Christian

Andersen (1805-1875), escritor danés conocido por sus cuentos que estaban cargados de enseñanzas y fantasía para niños, con obras como *El patito feo* y *La sirenita*, por citar algunos, que fueron ilustrados por Vilhelm Pedersen. Finalmente, se ha de mencionar a Walter Benjamin (1892 - 1940), filósofo alemán que coleccionó libros infantiles y valoraba el potencial de la escritura para los jóvenes, fomentando con su mensaje un pensamiento crítico y nuevas formas en las que repensar sobre la educación formal.

La escritura para niños puede ser una fuente rica en conocimientos y valores, ya sea que el mensaje que transmitir sea más conservador o menos. Pero durante mucho tiempo no ha sido valorado lo suficiente el poder que tiene la información en la cultura, así como los aportes y contribuciones que puede aportar a la sociedad y a la cultura.

5. NUEVOS FORMATOS DE LECTURA EN LITERATURA INFANTIL Y CUENTOS POPULARES.

En el recorrido histórico de la evolución de la literatura infantil, un aspecto esencial es cómo se ha experimentado con el medio y soporte en literatura infantil. La labor realizada por escritores, ilustradores y editores es esencial: desarrollan su trabajo mediante nuevos formatos de producción de literatura infantil, de forma que sea atractiva para el público y asequible. En los inicios de la ilustración infantil debemos tener en cuenta cómo se coloreaba a mano cada una de las ilustraciones, hasta la actualidad, cuando los procesos son más digitalizados. Ciertos editores infantiles se plantean como reto ofrecer libros con amplia gama de color, que sean atractivos, así como que el proceso de edición y creación sea a partir de un medio accesible. Así, la literatura infantil ha sido uno de los primeros medios en trabajar con las nuevas tecnologías para la impresión e innovaciones en el diseño de libros, haciendo uso de la ingeniería del papel para crear libros como arlequinadas, libros pop-ups y libros que están compuestos por partes móviles.

En la actualidad, existen una hibridación de medios y la frontera que divide los libros, juguetes y el diseño de trabajos de producción es muy fina. Esto propicia que las nuevas formas de presentar los trabajos

impresos en niños generen nuevas formas de contar historias, menos lineales, menos cronológicas y más basadas en la interactividad del lector.

La proliferación de nuevos medios de comunicación analógicos y digitales ha influido en el modo en que se narran historias, sus formatos y técnicas narrativas a utilizar en la escritura para niños. Los cuentos infantiles se han ido adaptado al cine, la televisión, la radio; se han grabado en formatos como el vinilo, audios, CD, DVD, así como a partir de nuevos medios digitales como el Ipad o los dispositivos móviles. Cada uno de estos medios ha sido una influencia sobre cómo se escriben los cuentos, así como desde dónde se leen y cuáles son sus espectadores y el valor de lo que significa leer en la cultura actual (Reynolds, 2011a).

En la actualidad existe una sociedad multialfabetizada que trata de enseñar a los niños no sólo a leer y escribir, sino a manejar una amplitud de formatos tanto físicos como digitales, fruto de una sociedad más líquida y tecnificada, en la que el aprendizaje surge a partir de otros soportes que enriquecen esta labor educativa.

El acto de leer y escribir en los niños es una actividad esencial y los adultos son agentes mediadores en este proceso de alfabetización básica. La alfabetización visual se presenta como un don natural, pero que debe entrenarse. (Arizpe et al., 2023). Esta lectura visual es un aspecto básico en los libros ilustrados y debe transmitirse a través de diferentes habilidades mediante la literatura infantil. (Nikolajeva, 2010).

La alfabetización visual es un componente esencial del crecimiento intelectual del niño, pero también es necesario entrenar la capacidad de leer textos verbales (alfabetización verbal). Existen numerosos estudios sobre la reacción de niños de cuatro y seis años de edad a un álbum ilustrado (Evans, 1998, 2020; Sipe & Pantaleo, 2008), así como a libros sofisticados y con ciertos elementos específicos que lo componen (Sipe & McGuire, 2006). También resaltamos la habilidad en el proceso de comprensión que se precisa cada vez más para decodificar la compleja sinergia que se puede establecer entre la palabra y la imagen en los álbumes ilustrados, lo que requiere todavía de un mayor análisis actual.

Ciertamente existen trabajos innovadores sobre semiótica como *S/Z*, de Barthes (1974), quien detecta que los lectores precisan conocer una

serie de códigos para descifrar el mensaje, entre los que están el código proairético, el hermenéutico, el sémico, el simbólico y el referencial.

Como todo tipo de comunicación, la comunicación visual se basa en la codificación y decodificación de signos. Los textos no narrativos los encontramos en estados previos de lectura para niños, tales como el abecedario y el libro de contar, que son una posibilidad para ir entendiendo la conexión entre el significante (signo icónico compuesto por imágenes de todo tipo) y el significado. En los libros ilustrados infantiles, se facilitan estrategias básicas y elementales de decodificación visual.

En el siguiente apartado veremos algunos ejemplos de versiones de álbumes ilustrados basados en la recopilación de cuentos de los hermanos Grimm.

6. ADAPTACIÓN DE CUENTOS ACTUALES DE LOS GRIMM: EL CASO DEL ALBUM ILUSTRADO O LIBRO-ALBUM.

Entre la colección de historias y cuentos populares de los hermanos Grimm se puede contabilizar un total de doscientos diez cuentos, que conforman una colección basada en fábulas, cuentos de hadas, alegorías con temática religiosa y farsas rústicas. Los cuentos que aparecen en la colección y personajes han sido llevados a diferentes medios: teatro, historietas, ópera, pintura, cine y animación. Los ejemplares originales elaborados para *Cuentos para la infancia y el hogar* se conservan en la biblioteca de la Universidad de Kassel y en el año 2005 se incluyeron en el Programa Memoria del Mundo de la Unesco.

La narrativa de la literatura infantil es binaria, ofreciendo visiones adultas de la etapa de la infancia; al hacerlo, se realiza una división entre los niños y adultos y se adscriben a etapas específicas del desarrollo social y cultural (Nodelman, 2010).

La literatura infantil enseña a los infantes a ser y comportarse como niños, en términos de ideas autorizadas por el mundo de los adultos sobre la infancia. En el libro ilustrado podemos encontrar esta cualidad, propia de este género literario (Nodelman, 2010).

En este caso destacamos los álbumes ilustrados (o Picturebooks) como una forma de literatura que está diseñada y destinada para un lector y espectador infantil (Nodelman, 2010). En sus versiones para un público adulto están las obras que combinan imagen y texto en relatos más complejos a partir de diferentes formatos y géneros, como cómics y novelas gráficas, periódicos, revistas y dibujos.

Lo que diferencia a los álbumes ilustrados de otros tipos de textos es la inclusión de imágenes. Cuentan con imágenes porque se considera que los niños precisan de esas ilustraciones u obtienen grandes beneficios de su presencia (Nodelman, 2010).

Es importante resaltar que, conforme los lectores de textos para niños se van haciendo mayores, se reduce la cantidad de imágenes que los acompañan, siendo reemplazadas por un discurso y lenguaje más complejo (Nodelman, 2010).

El álbum ilustrado contemporáneo es uno de los más populares. Existen versiones reconocidas sobre cómo se han llevado las historias de los hermanos Grimm a este medio. Desde la década de 1970, existen nuevos trabajos publicados que ponen en valor la obra de los Grimm, destacando así ilustradores como los que se señalan a continuación.

Edward Gorey empleó para la creación de *Three Classic Children's Stories* (2010) una estética de fantasía gótica irreverente, donde destaca la utilización de líneas finas y detalladas, y la combinación de lo victoriano con lo absurdo.

Maurice Sendak aplicó en su obra *The Juniper Tree: And Other Tales from Grimm* (1973) rasgos infantiles con un toque de realismo, así como el uso del claroscuro y de atmósferas dramáticas para reflejar una profundidad psicológica, realismo mágico y una sensación de atemporalidad.

Lisbeth Zwerger se caracterizó en *Tales from the Brothers Grimm: Selected and Illustrated by Lisbeth Zwerger* (2013), por una combinación única de delicadeza, abstracción y expresividad sutil, mediante el empleo de la acuarela con tinta y lápiz, los colores suaves, las perspectivas inusuales y composición asimétrica, la luz y la sombra, así como la fusión entre lo onírico y lo realista.

Wanda Gág se distingue en *Tales from Grimm* (1936) por su fusión de la tradición popular europea con una estética expresionista y artesanal, mediante la utilización de la litografía y dibujo en tinta para conseguir una reinterpretación visual poderosa y culturalmente significativa.

Shaun Tan combina su interés por la escultura y el arte popular con su característica estética onírica y surrealista, por medio de la creación de esculturas en miniatura, formadas por figuras tridimensionales (arcilla, papel maché, arena y cera) con texturas rústicas y artesanales, por medio de la cual elabora su obra *Grimms Märchen* (2013).

David Hockney crea para *Six Fairy Tales from the Brothers Grimm with Illustrations by David Hockney* (1970) una serie de imágenes minimalistas, inquietantes y conceptuales, mediante el empleo del uso del blanco y negro, el espacio negativo y la estilización extrema.

Andrea Dezsö juega en *The Original Folk and Fairy Tales of the Brothers Grimm: The Complete First Edition* (1815) con la dualidad entre la luz y la oscuridad por medio del uso de la tinta, evocando la estética de los recortes de papel tradicionales.

Sybille Schenker realiza para *Little Red Riding Hood* (2014) una mezcla cautivadora de papercraft delicado y gráficas de siluetas, en la que utiliza la contraposición de luz y oscuridad para representar la dualidad que hace que los cuentos de hadas sean atemporales y cautivadores.

Por último, Lorenzo Mattotti nos evoca en *Hansel & Gretel* (2014) lo surreal y lo fantástico por medio del uso de la acuarela y tinta, sombras profundas y luces dramáticas, y formas fluidas y expresivas, que aportan una dimensión visual única.

Entre algunas de estas nuevas versiones de libro álbum contamos con la edición de Taschen de *The Fairy Tales of the Brothers Grimm* (2021), en la que se dan vida a 14 cuentos de hadas reconocidos de los hermanos Grimm en un diseño exclusivo para el que se ha contado con artistas como Viktor Paul Mohn, Kay Nielsen y Walter Crane. Se ofrece una versión completamente alienada con la ilustración actual y su relación entre imagen y texto. Este libro se completa con un prólogo sobre la contribución de los Grimm y breves introducciones a cada historia del cuento infantil.

Existen también fabulosas versiones de los cuentos clásicos de los Grimm, como se relata en *Multiple Levels of Meaning: Three Current German Picturebook Versions of Fairytales by the Brothers Grimm* (Kümmerling-Meibauer, 2021): las obras de Rotkäppchen (2014), de Sybille Schenker, que emplea la técnica de siluetas de papel cortado para representar las escenas y personajes; *Hänsel und Gretel* (2007), de Susanne Janssen, que utiliza fotografía, collage y pintura acrílica para representar las escenas de las historias de los Grimm con recreaciones reales e imaginadas; y la versión de Jonas Lauströer en *Von dem Fischer und seiner Frau* (2013), en la que recrea una atmosfera sobre aspectos como la contaminación ambiental.

Por otra parte, existen versiones más actuales de los cuentos de los Grimm en álbumes ilustrados, como el de Joosen & Kümmerling-Meibauer (2021) y el más reciente todavía de *Grimms' Fairy Tales by Brothers Grimm* (2023).

Todas estas versiones nos muestran un repertorio extenso de la obra actualizada de los hermanos Grimm, por lo que podrían ser utilizadas como recurso en el aula a partir de nuevos formatos literarios renovados.

7. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Distinguimos entre objetivos generales, sobre cómo analizar la literatura histórica de los hermanos Grimm, y específicos, sobre cómo explorar su uso en la creación de imágenes con IA y aplicarlas éticamente mediante la multialfabetización.

Las preguntas de investigación aplicadas en esta investigación empírica fueron:

- ¿Son los cuentos infantiles clásicos una herramienta útil para analizar y reflexionar sobre la literatura infantil actual?
- ¿Es posible usar éticamente imágenes generadas con IA a partir de los cuentos de los hermanos Grimm con una metodología de multialfabetización?

8. METODOLOGÍA

Proponemos la multialfabetización como metodología, para formar ciudadanos competentes, críticos y activos en la era digital, según las líneas propuestas en el documento *Área en Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del Siglo XXI* (2010), así como abordar la brecha digital y garantizar una implementación inclusiva.

Esta perspectiva analiza las diferencias de textos creados en diferentes soportes y modalidades, siguiendo el enfoque de *The London Group en A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (1996).

9. CREACIÓN DE IMÁGENES CON IA Y SU APLICACIÓN ÉTICA: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS BASADAS EN LA MULTIALFABETIZACIÓN.

La *Inteligencia Artificial generativa* es una tecnología que procesa datos para generar texto, audio e imágenes originales, basándose en el aprendizaje automático de patrones previos (Alpaydin, 2016). Sus habilidades independientes igualan e incluso superan las de los operadores humanos más expertos (Akinwalere & Ivanov, 2022; Beckingham et al., 2024a). Sin embargo, esta herramienta carece de ética, pues opera como autómatas (Badea & Gilpin, 2022) y carece de razonamiento o comprensión de sus respuestas (Carceller, 2024).

Aunque son herramientas rápidas y convenientes (Prada, 2024), presentan desafíos éticos, que pueden ser solventados en cierta medida con una correcta metodología, la cual consistiría en la multialfabetización, por medio de la cual se abordaría con el alumnado conceptos como la autoría, la propiedad intelectual, los sesgos algorítmicos y la automatización en la creatividad, con un enfoque inclusivo.

Respecto a las posibles herramientas de IA generativa, utilizables en dicha metodología, destacan plataformas como *DALL-E*, *Stable Diffusion* y *Midjourney* para la creación de imágenes, *Runway* para diseño audiovisual y Photoshop con IA para edición avanzada. Además, plataformas como *Google Arts & Culture* facilitan el acceso a recursos culturales.

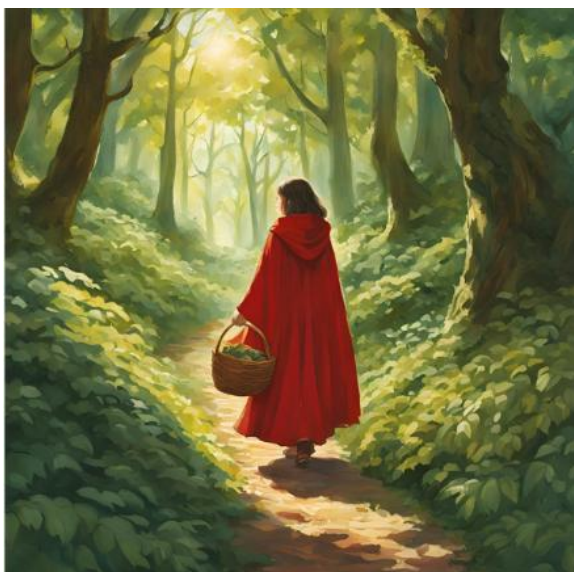
En nuestra práctica esta metodología multialfabetizada será aplicada a través del empleo del análisis de los cuentos de los hermanos Grimm, el empleo del paso de texto a imagen mediante tecnología de IA y finalmente trabajar con los textos finales y descripciones que se introducirán a los programas para generar imágenes. Así trabajamos desde la rama del diseño, del arte del dibujo (tomando de referencia las ilustraciones de los clásicos originales) y del textual para generar imágenes mediante descripciones verbales.

Realizaremos, por tanto, un estudio teórico sobre el uso de la IA en la literatura infantil, analizando cómo transforma los procesos creativos y productivos, y explorando sus ventajas y desafíos éticos y morales.

10. RESULTADOS

Exponemos una experiencia del TFG en la que participaron 19 estudiantes de Primaria (10 y 11 años) del CEIP Las Mercedes (Tenerife, España), creando mediante IA imágenes basadas en cuentos clásicos de los hermanos Grimm (véanse Figuras 3-6), tras análisis previos.

FIGURAS 3-6. *Ilustraciones en IA: Caperucita Roja, Hansel y Gretel, Rapunzel y la Bella Durmiente, 2024*







Fuentes: Adobe Firefly (<https://acortar.link/ep6RIK>), Simplified (<https://acortar.link/T66NUg>), Dall.e (<https://acortar.link/AZBHRG>) y Lexica Art (<https://acortar.link/xLPAsn>).
(<https://acortar.link/xLPAsn>).

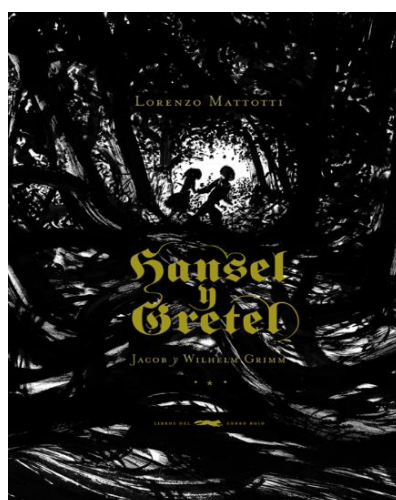
Para comprobar la multitud de posibilidades que nos ofrecen la IA a la hora de realizar ilustraciones, el alumnado ha procedido a crear imágenes en diversas IA (con paso de texto a imagen) mediante *prompts* elaborados por ellos mismos, donde destacaban sobre todo el título del cuento que representar, su autor, una descripción del personaje y del espacio (contexto) en el que se encuentra. Véase un ejemplo con el caso de la primera Figura, cuyo *prompt* fue el siguiente: “Ilustración moderna diseñada para el público infantil, pintada con colores llamativos, con relación a la historia de caperucita roja y el lobo feroz de los hermanos Grimm. Representa a caperucita roja (niña pequeña con caperuza) caminando por el bosque”.

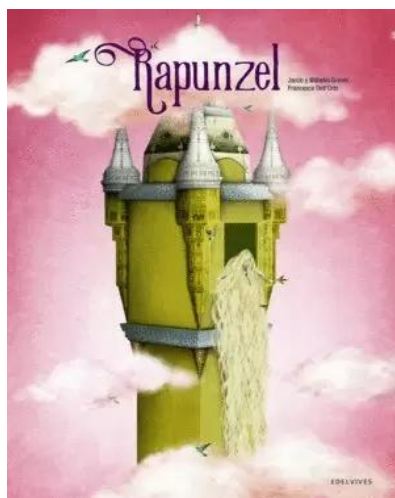
Asimismo, apreciamos mediante esta práctica que cuando el *prompt* tiene un alto nivel de especificidad y valor semántico, las imágenes generadas superan nuestras expectativas, resultando semejantes (aunque carentes de “estilo”, más “mecanizadas”) a las de las obras originales utilizadas como referentes (Manu, 2024). En este nuevo modelo de co-creación con la tecnología, la articulación juega un papel crucial en la materialización de los resultados. A mayor profundidad y claridad en el

prompt, más relevante y significativo será el trabajo que se obtenga (Manu, 2024).

Esta práctica propone un proyecto futuro basado en la literatura infantil, donde los estudiantes expresen su creatividad mediante IA generativa, analizando la literatura clásica y contemporánea con ejemplos de portadas de álbumes ilustrados como Caperucita Roja, Hansel y Gretel, Rapunzel y la Bella Durmiente (véanse Figuras 7-10).

FIGURAS 7-10. Portadas de Álbumes ilustrados: *Caperucita Roja*, *Hansel y Gretel*, *Rapunzel* y *la Bella Durmiente*, 2024





Fuentes: Edelvives (<https://www.edelvives.com/es>) y Libros del zorro rojo (<https://acortar.link/5PWxNU>).

En este caso, destacamos obras de Mar Ferrero (“Lo que no vio Caperucita Roja”), Lorenzo Mattotti (“Hansel y Gretel”), Francesca Dell'Orto (“Rapunzel”) y Éric Puybaret (“La bella durmiente del bosque”). Estos ejemplos de literatura contemporánea reinterpretan las historias clásicas de una manera única por medio de sus ilustraciones, las cuales, sin salirse de las apariencias de los personajes originales, dotan a los mismos de características y personalidades distintas, debido al “estilo” único propio del artista.

11. DISCUSIÓN Y HALLAZGOS

Tras analizar la literatura infantil de los hermanos Grimm como herramienta para crear imágenes con IA y su aplicación con una metodología multialfabetizada, respondemos a las preguntas de investigación desde una perspectiva teórica y práctica.

Sobre la primera pregunta, consideramos que los clásicos ofrecen un modelo educativo basado en premisas sencillas, mientras que la literatura actual aborda perspectivas diversas (ambiental, social, cultural). Aunque difieren, se pueden comparar ambas visiones históricas.

En relación a la segunda pregunta, es fundamental establecer premisas éticas, asegurando imágenes únicas y valorando la IA como herramienta de proceso, no como solución final.

En cuanto a los hallazgos obtenidos, apreciamos cómo al realizar un análisis sobre la literatura de los hermanos Grimm, es innegable mencionar su impacto en la narrativa occidental y su potencial en la generación de imágenes mediante IA. Su riqueza visual permite a los generadores de IA captar patrones estilísticos más marcados, sin olvidar, asimismo, los desafíos éticos a los que se enfrenta, tales como la autenticidad y la reproducción de estereotipos. Ante esta situación, se aprecia cómo el empleo de la multialfabetización ayuda a aplicar la IA de manera ética y respetuosa con las narrativas tradicionales, pues esta propicia la evaluación de sesgos, la interpretación de imágenes y la comprensión de sus significados.

12. CONCLUSIONES.

Tras un estudio detallado, consideramos que la inteligencia artificial (IA) constituye una herramienta significativa dentro de una metodología multialfabetizada, puesto que no solo facilita el acceso a las obras literarias, sino que también fomenta la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes. Por tanto, puede ser considerada una herramienta para apoyar el proceso creativo, más que para producir una obra artística terminada.

En este sentido, abordando los cuentos de los hermanos Grimm, se vislumbran las múltiples posibilidades que aporta el uso de la IA dentro de la reinterpretación de dichos clásicos, pues esta permite a los estudiantes reimaginar los relatos clásicos de una forma interactiva más adaptada a su contexto digital, acercando la literatura clásica de una manera más activa y amena para el alumnado, aspecto que enriquece la comprensión de los textos y potencia la imaginación.

En la experiencia expuesta mostramos la combinación de imagen y texto, los formatos de los libros, el álbum ilustrado, los dibujos y la creación digital en IA, como soportes para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta línea para profundizar un poco más en la multialfabetización como metodología, como futuras líneas de investigación apreciamos cómo este enfoque no sólo reinterpreta el contenido literario, sino que también ofrece nuevas perspectivas para los estudiantes en diferentes niveles de alfabetización, desde la lectura hasta la creatividad visual, plástica y sonora.

13. REFERENCIAS

- Aasgaard, R., & Horn, C. (Eds.). (2018). *Childhood in History: Perceptions of Children in the Ancient and Medieval Worlds*. Routledge.
- Akinwalere, S. N., & Ivanov, V. (2022). Artificial Intelligence in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Border Crossing*, 12(1), Article 1. <https://doi.org/10.33182/bc.v12i1.2015>
- Alpaydm, E. (2016b). *Machine Learning*. Mit Press.
- Arizpe, E., Noble, K., & Styles, M. (2023). *Children Reading Pictures: New Contexts and Approaches to Picturebooks* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106326>
- Badea, C., & Gilpin, L. (2022). *Establishing Meta-Decision-Making for AI: An Ontology of Relevance, Representation and Reasoning* (arXiv:2210.00608). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2210.00608>
- Barthes, R. (1974). *S/Z*. Hill and Wang.
- Beckingham, S., Lawrence, J., Powell, S., & Hartley, P. (Eds.). (2024b). *Using Generative AI Effectively in Higher Education: Sustainable and Ethical Practices for Learning, Teaching and Assessment*. Taylor & Francis.

- Carceller, A. T. (2024b). The ARTificial Revolution: Challenges for Redefining Art Education. *Digital Education Review*, 45, Article 45. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.84-90>
- Cook, D. T. (Ed.). (2020). *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*. Routledge.
- David, A., & David, M. E. (1964). A Literary Approach to the Brothers Grimm. *Journal of the Folklore Institute*, 1(3), 180–196. <https://doi.org/10.2307/3813902>
- Evans, J. (1998). *What's in the Picture?* SAGE Ltd.
- Evans, J. (Ed.). (2020). *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Picturebooks*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003061151>
- Fass, P. S. (Ed.). (2014). *The Routledge History of Childhood in the Western World*. Routledge.
- Flegar, Ž., & Miskec, J. M. (2024). *Children's Literature in Place: Surveying the Landscapes of Children's Culture*. Taylor & Francis.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1985). *Cuentos de niños y del hogar*. Volúmenes: I, II y III (1o Edición 1812. Título original: *Kinder-und Hausmärchen* (Cuentos de la infancia y del hogar)). Anaya.
- Joosen, V., & Kümmerling-Meibauer, B. (2021). Introduction: The Legacy of the Grimms' Tales in Picturebook Versions of the Twenty-First Century. *Strenæ. Recherches Sur Les Livres et Objets Culturels de l'enfance*, 18, Article 18. <https://doi.org/10.4000/strenae.6515>
- Kümmerling-Meibauer, B. (2021). Multiple Levels of Meaning: Three Current German Picturebook Versions of Fairytales by the Brothers Grimm. *Strenæ. Recherches Sur Les Livres et Objets Culturels de l'enfance*, 18, Article 18. <https://doi.org/10.4000/strenae.6509>
- Lerer, S. (2009). *Children's Literature: A Reader's History, from Aesop to Harry Potter*. University of Chicago Press.
- Manu, A. (2024). *Transcending Imagination: Artificial Intelligence and the Future of Creativity*. CRC Press.
- Martín, J. (2024). La creación artística visual frente a los retos de la inteligencia artificial. Automatización creativa y cuestionamientos éticos. *Eikón / Imago*, 13, 1–14. <https://doi.org/10.5209/eiko.90081>
- Morrison, H. (Ed.). (2012). *The Global History of Childhood Reader*. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative Codes and Implied Readers of Children's Picturebooks. In *New Directions in Picturebook Research*. Routledge.

- Nodelman, P. (2010). Words Claimed: Picturebook Narratives and the Project of Children's Literature. In *New Directions in Picturebook Research*. Routledge.
- Reynolds, K. (2011a). An outline history of publishing for children in English. In K. Reynolds (Ed.), *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/actrade/9780199560240.003.0002>
- Reynolds, K. (2011b). Introduction: What is children's literature? In K. Reynolds (Ed.), *Children's Literature: A Very Short Introduction (p. 0)*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/actrade/9780199560240.003.0001>
- Sipe, L. R., & McGuire, C. E. (2006). Picturebook Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation. *Children's Literature in Education*, 37(4), 291–304. <https://doi.org/10.1007/s10583-006-9007-3>
- Sipe, L. R., & Pantaleo, S. (2008). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203926970>

MULTIALFABETIZACIÓN A TRAVÉS DE ÁLBUMES ILUSTRADOS BASADO EN UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

PAULA DELGADO HERNÁNDEZ
Universidad de La Laguna

ANA MARÍA MARQUÉS IBÁÑEZ
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La literatura infantil es clave para el desarrollo integral del infante. Para esto combinamos metodologías clásicas de alfabetización, así como la multialfabetización, propuesta por The London Group en *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (1996). Esta herramienta inclusiva denominada multialfabetización facilita la interpretación de imágenes y textos en diversos formatos (impresos, digitales, interactivos, entre otros). En esta línea, el álbum ilustrado destaca por integrar texto e imagen, ofreciendo múltiples niveles de lectura para públicos infantiles y juveniles (Nikolajeva & Scott, 2006; Salisbury & Styles, 2012).

2. MARCO TEÓRICO: LITERATURA INFANTIL

La literatura infantil ofrece la posibilidad que el público infantil y juvenil de forma ficticia pueda trasladarse a otros lugares. Los lugares que se exponen en un relato infantil son icónicos, únicos y en ocasiones basados en la fantasía. Esto hace referencia tanto al escenario en el que se relata la historia como a ciertos fenómenos culturales y sociales específicos del lugar que se reflejan en sus páginas. Este sentido de pertenencia a un lugar nos posibilita observar las complejidades que dan forma a la literatura infantil y los cambios culturales específicos que van perfilando este tipo de narrativa infantil y juvenil, que abarca una variedad de

géneros literarios cada vez más amplia y que responde a una sociedad de conocimiento más permeable y líquida (Flegar & Miskec, 2024).

Los libros diseñados como literatura infantil para niños presentan un formato diferente al creado para un público adulto. Sus textos son más reducidos, más significativos; la unión de texto e imagen es necesaria (Hunt, 2005). El acto de experimentar la lectura en los niños a partir de narrativas infantiles ofrece una mayor amplitud de formatos (libro pop-up, álbum ilustrado, entre otros) que posibilitan formas literarias más ricas y complejas (Hunt, 1996).

Si desglosamos los términos de *literatura e infancia*, encontramos que existen diferencias aplicadas a la infancia por los cambios que se han ido sucediendo en todos los ámbitos culturales y de desarrollo social. La literatura infantil abarca un tipo de narración y texto que está diseñado para que sea leído por el niño y abarca numerosos géneros: libros, cuentos clásicos o populares, poemas, fábulas, entre otros. En la actualidad la literatura infantil moderna presenta una doble clasificación, por género literario o por la edad del lector a la que va destinado el libro; puede abarcar desde libros ilustrados para niños hasta otros de ficción para jóvenes.

En sus inicios la literatura infantil para niños se origina en relatos clásicos como los cuentos de hadas, que han sido clasificados el género de literatura propiamente para niños desde el siglo XVIII; también los cuentos orales y las canciones conforman una tradición popular oral amplia, que el público adulto compartía oralmente con los niños antes de que existieran las publicaciones impresas de esas historias narradas.

En esta línea la noción de infancia también ha sufrido transformaciones de un periodo de la historia a otro y, por lo tanto, la definición y estudio de la infancia se ha ido adaptando al desarrollo cultural y social. Como concepto, la idea de infancia ha sido un término que ha florecido en los últimos años, como es posible documentar en publicaciones como *A History of Childhood* (Heywood, 2013) y *Theories of Childhood* (Mooney, 2013). En los países no occidentales, las relaciones entre el narrador y el cuento, así como las figuras que ejercen el adulto y el niño, son muy diferentes a las que se ofrecen en países occidentales (Pellowski, 2003). Por tanto, el termino de literatura infantil responde a un tipo de

contexto cultural y social determinado y educa a los niños en un tipo específico de cultura.

Los textos y narrativas infantiles presentan para sus autores ciertas implicaciones a la hora de escribir un relato enfocado para los niños. En este análisis sobre la importancia del tipo de lectura adecuada para niños, el sujeto al que va dirigido los niños o la infancia, los aspectos narrativos y la autoría son aspectos básicos que deben valorarse en el diseño de una obra basada en literatura infantil (Thacker & Webb, 2005).

En la actualidad existen varios estudios que analizan la literatura infantil en el contexto contemporáneo, entre estos están las publicaciones de *Introducing children's literature: from romanticism to postmodernism* (Thacker & Webb, 2005), que es una guía para leer literatura infantil desde una visión de la historia literaria, documentando los movimientos literarios desde el Romanticismo hasta el Postmodernismo, y mostrando las características de cada período y cómo estas ideas influyen en literatura infantil de cada época. Entre los libros de literatura infantil que estudian se incluyen *Mujercitas*, *El maravilloso mago de Oz*, *Mary Poppins* (Thacker & Webb, 2005). Otros estudios con un enfoque más digital sobre la literatura infantil los encontramos en *Children's Digital Picture Books: Readers and Publishers* (Day, 2024), que muestra un proyecto de investigación sobre las nuevas adaptaciones que han tenido que efectuar las editoriales infantiles para adecuarse a una era digitalizada y a las tendencias de lectura actuales digitales en tabletas, libros en formatos como ePub o pdf para obras ilustradas o textos escolares y el empleo de dispositivos móviles.

3. RECORRIDO HISTÓRICO DE LOS LIBROS CLÁSICOS INFANTILES

Los libros infantiles presentan una historia larga y amplia, que responde al contexto cultural y social. A lo largo del tiempo han recibido influencia de los elementos estilísticos de los cuentos populares, de elementos folclóricos de los cuentos de hadas y de las formas de narración popular, como la tradición oral (Hunt, 2005). En diferentes lugares, presenta matices diferentes, como en África, donde los libros para niños pueden

adoptar un tinte poscolonial y no presentan una asociación aceptada y cómoda con la cultura indígena. Por el contrario, tratan de reflejar cánones occidentales. En otras zonas en sus inicios las historias populares han sido reversionadas y adaptadas a narraciones más amables y menos endurecidas que los originales cuentos populares relatados de forma oral.

En esta línea, es posible encontrar patrones similares en los libros infantiles relativos al estilo, narración e ideas expuestas que son parecidas en todo el mundo.

En los inicios de la literatura impresa, era casi inexistente la creación y producción editorial de libros para niños. Los primeros podían tener un fin educativo, entre los que podemos encontrar los libros de comportamiento o cortesía de los siglos XV o XVI en países europeos, así como los del siglo XX, que eran libros de texto que apoyaban los contenidos del currículum escolar formal en países que estaban en desarrollo (Ray, 1996). A raíz de este contexto social, los niños se iban alfabetizando, aprendiendo a leer y escribir y se iban nutriendo de libros que eran para adultos de la época. Este proceso fomentó y favoreció la lectura de textos complejos por parte de niños y adolescentes. Además, hay que el hecho de que la primera literatura que es impresa en cualquier contexto social se fundamenta en historias tradicionales que atraían a público de cualquier edad. También los temas de ética, religión y doctrina sobre cualquier materia eran algo habitual. Paulatinamente, según cambiaba el contexto social y cultural y la noción de infancia se contempló como tal, fueron surgiendo historias específicas para niños y paulatinamente surgió una demanda de libros para cubrir diversos intereses de infantes y jóvenes. Entre las cuestiones críticas y problemas que deben afrontar los países que están en desarrollo en el siglo XXI destaca, igual que sucedió en países europeos, el hecho de que se espera que estos países en desarrollo pasen por todas estas etapas en un espacio de tiempo muy corto, de unos treinta o cuarenta años. Esta exigencia difiere de lo que tardaron los países europeos en recorrer este mismo proceso y en disponer de libros específicos para niños y jóvenes.

Los primeros libros específicos para niños estaban basados en materiales tradicionales como los de tradición popular narrativa o eran meramente didácticos. La literatura infantil moderna es una denominación y fenómeno del siglo XIX. En los Países Bajos, a finales del siglo XVIII sucedió

un crecimiento de la literatura de ficción infantil. Sin embargo en España, aunque existían versiones y traducciones de los cuentos populares de Perrault, Andersen y los hermanos Grimm, los libros específicamente infantiles no se iniciaron hasta fines del siglo XIX (Hunt, 2005).

A partir de ese momento, las historias narradas para niños en los libros infantiles a nivel mundial exponen las diferencias y tensiones existentes entre el poder político, social, educativo y religioso. Así, esto supuso el fomento de conceptos asociados a la libertad y el desarrollo en el género de la fantasía e historias basadas en la imaginación.

Investigaciones sobre la literatura infantil exponen las ideas que la sociedad de la época tenía sobre la noción de infancia y sobre las relaciones de poder con los adultos. Entre las investigaciones más significativas destacamos las de Avery, 1994; Butts, 1995; Darton, 1982; Gilderdale, 1982; Saxby, 1969; y Townsend, 1990, en los que se van trazando la evolución de la literatura infantil y el término de infancia en las nuevas narrativas populares.

Existe una bibliografía científica que ofrece un panorama de rigor que puede desempeñar un rol esencial en el fomento de la amplia actividad desarrollada entre la creación y producción de los libros infantiles y su relación con otros estudios literarios en otras zonas del mundo (Hunt, 2005).

En las bibliotecas de todo el mundo encontramos amplias colecciones de literatura infantil, aunque algunas precisan actualización. De todas formas, sí que hay un gran potencial para la investigación bibliográfica e histórica sobre el análisis del libro infantil (Hunt, 2005).

En la actualidad el estudio de la literatura infantil tiene una orientación que se inclina hacia el lector y el afecto, más que hacia el libro como elemento o artefacto que estudiar. Así, existe una amplia crítica especulativa y teórica pero poco respaldada con una bibliografía sólida.

4. INICIOS DEL ÁLBUM ILUSTRADO COMO SOPORTE INNOVADOR EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El álbum ilustrado es un artefacto con un gran potencial educativo. El álbum ilustrado moderno tiene una historia reciente. Pero para trazar su

evolución en el relato nos podemos remontar a la historia de los libros ilustrados infantiles.

Entre sus precursores lejanos está la narración pictórica de las primeras pinturas de cuevas y superficies en las cavernas primitivas, con ejemplos significativos en Francia y España, que pueden tener entre 30.000 y 60.000 años. Este tipo de representaciones nos sirven para reflexionar sobre el significado artístico de estas obras y su finalidad. En estas paredes primitivas se relataban hechos cotidianos como la caza y otras actividades que les eran de utilidad. Ya en estos primeros estadios de representación artística de la época primitiva comprobamos que las imágenes son uno de los medios de comunicación más importantes, después de la palabra, el discurso y las narraciones de los primeros textos escritos de las antiguas civilizaciones.

Otro ejemplo de narración visual antiguo es *La Columna de Trajano*, en Roma, en el que se representa en relieve la historia de las victorias de Trajano en las guerras dacianas a inicios del siglo II d.C. Se trata de un friso que recorre la columna y va describiendo en forma de bajorrelieve los relatos históricos de estas batallas (Salisbury & Styles, 2012).

Con la llegada en el siglo XV de la invención de la imprenta, se facilitó el acceso a libros y a la educación en Occidente. En la mayoría de las investigaciones realizadas, la imprenta es un sistema que tiene sus orígenes en China, al igual que la creación y producción de papel. Los sistemas de impresión en bloque existían desde hacía tiempo, pero en los países europeos la invención de los tipos móviles en la década de 1430 por Johannes Gutenberg fue lo que posibilitó una mayor apertura a un tipo de publicación más masiva, accesible y viable.

Entre los primeros ejemplos de libros en los que se relaciona texto e imagen de forma impresa está *Der Edelstein* (1461), de Ulrich Boner.

Y el que se considera como el primer álbum ilustrado infantil, es el *Orbis Sensualium Pictus* (*El mundo visible*), 1658 de Comenius, publicado en Nuremberg. Éste era un libro repleto de ilustraciones y dibujos, diseñado para que el público infantil lo leyera. De forma muy posterior, es cuando surgen los precursores del álbum ilustrado actual.

Los libros de bolsillo, libros de cordel (chapbook) de los siglos XVI al XIX eran una producción de libros a bajo coste y asequibles. Sus páginas se ilustraban con xilografías que estaban poco refinadas en su preparación; se imprimían como pequeñas publicaciones y se vendían por vendedores ambulantes a un público amplio. Era una forma de acceder a la cultura y al conocimiento, pues eran publicaciones que no eran muy costosas y suponían un medio de alfabetización bastante común para la época. En estas breves publicaciones existían una asociación entre imágenes y palabras o texto de forma muy tenue, ya que en gran medida las imágenes tenían una función decorativa.

El primer artista que experimentó con la relación simbiótica entre imagen y palabra, en el sentido de su disposición visual, fue el reconocido pintor y poeta William Blake. Su obra *Canciones de la inocencia*, de 1789, refleja un estilo único, visionario y original, muy diferente a lo que se estaba realizando en las artes visuales de esa época.

Hasta la década de 1830, las imágenes de color en las publicaciones impresas se solían realizar a mano, hasta que George Baxter y Charles Knight inventaron un tipo de impresión a color a partir de planchas de madera. En 1835, patentó su proceso de impresión, que era una combinación de una plancha calcográfica con varias planchas de madera. A finales del siglo XVIII, Aloysius Senefelder inventó la litografía, que es la base de toda la impresión masiva actual, pero este proceso de impresión no se utilizó con regularidad hasta pasado un tiempo. Uno de los referentes directos del álbum ilustrado moderno es *Der Struwwelpeter*, de Heinrich Hoffmann. Sus cuentos presentan en ocasiones niveles de crueldad y dureza en sus historias, que advierten sobre las consecuencias del mal comportamiento. A pesar de las críticas por sus representaciones, se han interpretado en numerosos estudios. En su título original, *Funny Stories and Droll Pictures (Historias divertidas y dibujos graciosos)*, muestra una intención lúdica, irónica, que va adelantándose a las ideas del libro ilustrado posmoderno contemporáneo. El libro de Hoffmann llegó a Inglaterra sobre el 1848 y es comparable a *A Book of Nonsense*, de Edward Lear, que sólo se había publicado unos años antes.

A partir de publicarse *A Book of Nonsense* se dio una evolución en este género literario y Randolph Caldecott fue reconocido como el creador

del álbum ilustrado moderno. Maurice Sendak es uno de los mayores creadores de literatura visual en la actualidad y es un reconocido ilustrado que expone y demuestra el valor de la obra de Caldecott como álbum ilustrado.

El dibujo de Caldecott, muestra una posición establecida en la historia de los libros ilustrados. Sus libros se publicaron bajo el nombre de Randolph Caldecott's Picture Books, y se le ha asociado con otros artistas de mitad y finales de la época victoriana, como Walter Crane y Kate Greenaway.

Edmund Evans fue uno de los primeros autores en aplicar procesos fotográficos sobre planchas de madera. Demostró que la impresión a color en madera podía ser útil, eficaz y asequible.

La obra de Walter Crane muestra una vertiente visual, más que una preocupación por mostrar una relación conceptual mayor entre palabra e imagen. También reflejó muchos aspectos del estilo *Arts and Crafts*.

La edad de oro de los libros infantiles comprende entre la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX, periodo en el que se dan los adelantos de la tecnología impresa, existe una mayor valorización en la noción de infancia y surgen artistas brillantes. John Tenniel con sus dibujos para *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*, 1865, de Lewis Carroll, anunciaban estos nuevos avances.

Con el desarrollo de la técnica de la fotolitografía, la acuarela de Arthur Rackham de capas pronunciadas y la tradición de los libros de regalo en los inicios del siglo XX, se produjo un avance en los álbumes ilustrados. Nicholson fue pionero en el empleo de la litografía en sus libros infantiles, *Clever Bill*, 1926, y *The Pirate Twins*, 1929. Estos libros son ejemplos esenciales de una asociación equilibrada y unificada entre palabras e imágenes, en un periodo de la historia en el que este tipo de integración no era habitual.

El elefante Babar surgió en 1931 por primera vez con *La historia de Babar*, obra de Jean de Brunhoff, pintor parisino cuyo padre era editor. Sus libros eran muy novedosos con un formato colorido y texto manuscrito con una gran claridad sencillez y rasgos infantiles.

En la evolución del género del libro ilustrado son relevantes los libros de Ardizzone, como *El pequeño Tim y el valiente capitán marino*, 1936, que fue publicado por Oxford University Press.

A finales de la década de 1930 e iniciada la guerra en Europa, apareció uno de los personajes más populares de los libros ilustrados, el editor y diseñador Noel Carrington, figura muy conocida en el mundo editorial londinense de este periodo. El editor tenía experiencia en colaborar con artistas para diseñar ilustraciones para su reproducción. Esta función fue fundamental en la publicación de *High Street* (1938), un libro ilustrado clave, con litografías cuidadas de Eric Ravilious sobre escaparates.

Carrington diseñó y produjo libros ilustrados educativos accesibles y de coste reducido para niños, con ilustraciones de calidad y en un formato que podría imprimirse en grandes cantidades. Un elemento esencial fue la idea de que los artistas podían dibujar sobre las planchas litográficas, creando un dibujo individual para cada color que se iban a imprimir, ahorrándose así un coste considerable en la separación fotográfica de los colores. Este proceso de participación directa del impresor y el artista recibió el nombre de autolitografía.

Entre los ejemplos de libros ilustrados autolitografiados están los *de Ballet in England: A Book of Lithographs* de Sheila Jackson y *The Little White Bear*, 1945, de Enid Marx.

A finales de la década de 1940 surgieron diferentes libros ilustrados que incluían el trabajo de artistas significativos como John Piper, Keith Vaughan y John Minton. En el ámbito de los libros infantiles, las ilustraciones de Minton para *The Snail That Climbed the Eiffel Tower*, una colección de cuentos cortos de Odo Cross, fue el ejemplo más notable. Minton era un maestro del bloque de líneas de impresión tipográfica y colaboró con el impresor para emplear este proceso como una forma de impresión innovadora, cuidando los efectos de la superposición de separaciones de color específicos e individuales.

En los años 50, un número mayor de diseñadores se sintieron atraídos por el libro ilustrado. En esta etapa se estrechó la relación entre el diseño gráfico, la ilustración y la pintura, que eran materias existentes dentro de las escuelas de arte. Los diseñadores se formaban en dibujo y

tipografía y surgieron libros que exponían un concepto y enfoque unificado sobre la idea a mostrar, la imagen y la tipografía, pues muchos de sus diseñadores eran también los autores. En este momento empezó a gestarse la naturaleza del libro ilustrado como medio literario y fueron surgiendo artistas con un estilo personal como: Charles Keeping, John Burningham, Raymond Briggs y Brian Wildsmith. Cada uno de ellos realizó importantes contribuciones al género del libro ilustrado.

Roy Gerrard surgió como autor e ilustrador a fines de los años 70, empleando una técnica de la acuarela muy depurada y con un enfoque irónico basado en temas históricos y épicos, y dando lugar a una obra innovadora. Libros como *The Favershams*, 1982 y *Jocasta Carr*, *Movie Star*, 1992 demuestran una mirada original para crear libros ilustrados que son del gusto de niños y adultos.

En una sociedad actual globalizada, la llegada de nuevos formatos de lectura como el libro electrónico propició un mayor acceso a la lectura. El álbum ilustrado debe ser un reflejo cultural de su contexto y lugar de origen, pero también tratar de mostrar un enfoque más global. También se va gestando el álbum ilustrado como una nueva forma de arte, dando valor y preservando las tradiciones y lenguas que pertenecen a variados contextos. Ambos enfoques, el más local y el global, enriquecen las obras ilustradas de los álbumes infantiles.

5. ESTADO DE LA CUESTION SOBRE EL ÁLBUM ILUSTRADO: REVERSIONANDO CUENTOS CLÁSICOS POPULARES

En la actualidad, el álbum ilustrado ha sido reversionado y representado con diferentes estilos artísticos y medios técnicos. Es una idea que está muy presente en la actualidad y existen publicaciones sobre esto, como *Revisio-ning Red Riding Hood around the World: An Anthology of International Retellings*, de Sandra L. Beckett (2014), en el que se tratan los diferentes estilos en los que se ha ilustrado y representado el cuento de Caperucita roja, y como *Recycling red riding hood*, 2002, donde igualmente se analizan las diferentes versiones de este reconocido cuento popular.

Esto nos servirá para poder trazar nuestra práctica y reversionar a través de la técnica de la Inteligencia artificial y la metodología de la multialfabetización la creación de nuevas ilustraciones basadas en cuentos clásicos.

6. ÁLBUMES ILUSTRADOS: TRAZANDO NEXOS CON LA MULTIALFABETIZACIÓN Y LA CREATIVIDAD VISUAL

El álbum ilustrado ha evolucionado, convirtiéndose actualmente en un recurso clave para el desarrollo de la multialfabetización, al integrar distintos códigos semióticos y fomentar la creatividad visual. Ante esta situación, se reconoce la multialfabetización, concepto introducido por The New London Group (1996), como una metodología eficaz para utilizar los álbumes ilustrados como soportes educativos dentro de las aulas, puesto que esta enfatiza en gran medida la importancia de aprender a interpretar y producir significados a través de múltiples modos de comunicación, incluyendo lo visual, lo textual y lo digital.

De esta manera, los aspectos visuales y textuales vienen recogidos en el álbum ilustrado como recurso, pues éste permite a los lectores interactuar simultáneamente con imagen y texto, promoviendo una lectura multimodal que estimula el pensamiento crítico y la interpretación simbólica (Barone, 2011). Por otro lado, el aspecto digital se puede ver resuelto por medio del empleo de nuevas tecnologías, como en el caso de la Inteligencia Artificial (IA).

En este caso, se plantea el uso de la Inteligencia Artificial generativa, pues resulta una herramienta sencilla para generar imágenes originales por medio de descripciones textuales, denominadas *prompts* (Alpaydin, 2016). Resulta un instrumento rápido y fácil de implementar (Martín, 2024), no solo con el alumnado sino con cualquier persona principiante en el ámbito digital que esté interesada en la creatividad visual.

Sin embargo, cabe resaltar los desafíos éticos a los que se enfrentan los “artistas” que la utilizan, destacando entre otros la autoría, la propiedad intelectual y la automatización en la creatividad. Frente a esta problemática, se aboga por la implantación de una metodología multialfabetizada por parte del docente que la piense emplear con su alumnado, pudiendo

emplear plataformas como *Stable Diffusion*, *DALL-E* y *Midjourney*, habiendo previamente explicando las premisas éticas de su utilización.

Dicha metodología será aplicada en nuestra práctica por medio del análisis de las imágenes e ilustraciones pertinentes a los álbumes ilustrados clásicos (Charles Perrault, hermanos Grimm y Christian Andersen); trabajo generativo de los textos finales y descripciones (*prompts*); y finalmente el empleo de la IA generativa (de texto a imagen). El objetivo es trabajar con el alumnado la alfabetización visual y textual de los álbumes ilustrados clásicos (tomando de referencia las ilustraciones y la narración), y la alfabetización digital mediante el empleo de la IA generativa, por medio de la cual elaborarán ideas conceptuales o recursos que utilizar en sus producciones artísticas.

Así pues, realizaremos, previo a la práctica, un análisis teórico sobre el uso de los álbumes ilustrados en educación, analizando la herramienta de la IA como soporte educativo a su implementación.

7. OBJETIVOS

Los objetivos generales planteados se centran en la literatura infantil y en la multialfabetización, abordando específicamente el análisis visual de álbumes ilustrados. Estos incluyen:

- Conocer y analizar la literatura infantil actual.
- Implementar la multialfabetización para analizar álbumes ilustrados.
- Estudiar diversos formatos de álbumes ilustrados infantiles basados en clásicos de la literatura infantil y universal española.

A partir de estos objetivos, se plantean las siguientes preguntas a investigar y discutir:

- ¿Es la multialfabetización una metodología útil para aplicar en los álbumes ilustrados en educación artística?
- ¿Resulta apropiado para el público infantil y juvenil explorar clásicos de la literatura española en versiones actuales?

8. METODOLOGÍA

La metodología propuesta se fundamenta en la multialfabetización, combinando el análisis de imágenes y textos en álbumes infantiles clásicos y de la literatura española, así cómo se aplica en formatos híbridos y multimodales. Este enfoque integral, inspirado en *Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI* de Area (2010), busca formar ciudadanos críticos y competentes, reducir la brecha digital y garantizar la inclusión educativa (Area et al., 2024). Además, aboga por reflexionar sobre las diferencias entre textos y su relación con contextos culturales y modalidades (The New London Group, 1996).

9. DISCUSIÓN Y HALLAZGOS

Tras analizar la literatura infantil en los álbumes ilustrados y su aplicación mediante IA generativa con una metodología de multialfabetización, respondemos a las preguntas de investigación planteadas.

Sobre la primera pregunta, consideramos que la multialfabetización es esencial en educación artística, ya que podemos emplear álbumes ilustrados para promover la multimodalidad, habilidades críticas y creativas, adaptando el aprendizaje a la era digital.

Respecto a la segunda pregunta, las nuevas versiones de clásicos literarios ofrecen una oportunidad para adaptar el lenguaje y el contexto a públicos infantiles y juveniles, manteniendo la esencia de las obras originales y fomentando el interés por la literatura clásica.

En cuanto a los hallazgos obtenidos, apreciamos cómo al realizar un análisis sobre la literatura infantil, más concretamente abordando el recurso de álbum ilustrado, es innegable mencionar su impacto en la narrativa-visual infantil y su potencial en la generación de imágenes mediante IA. La riqueza visual de dicho soporte elaborado de ilustraciones permite emplearlos de referencia “base” para los generadores de IA, con la finalidad de captar patrones estilísticos más marcados de las mismas, a fin de utilizarlos como referencias visuales o emplearlos como un material en nuestro proceso creativo, sin olvidar tampoco las problemáticas éticas a las que nos debemos enfrentar como “artistas” que la

utilizamos, sin dejarnos caer en tópicos como el apropiacionismo y la reproducción de estereotipos.

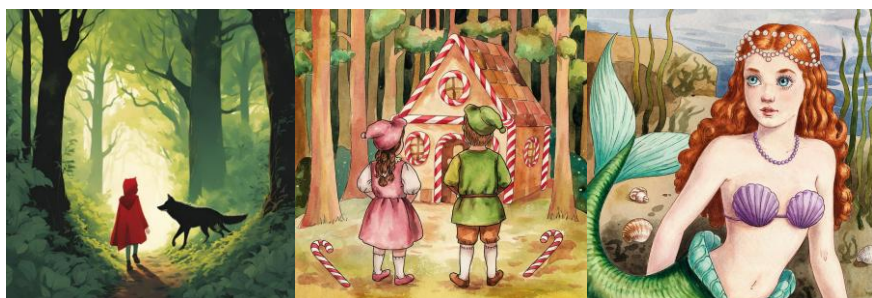
Resulta evidente así cómo una metodología multialfabetizada nos ayuda a suplir en cierta medida el empleo inmoral y poco ética de IA generativa a lo largo del proceso creativo, promoviendo conjuntamente el uso respetuoso de las narrativas infantiles y la reflexión sobre la autenticidad de las mismas.

10. RESULTADOS

Antes de diseñar nuestra práctica, analizamos experiencias previas en educación artística sobre el álbum ilustrado. Para elaborar las ilustraciones, partimos de análisis previos de reinterpretaciones de cuentos, con estudios como *Revisioning Red Riding Hood around the World* Sandra L. Beckett *An Anthology of International Retellings*, de 2014, y *Recycling red riding hood*, 2002. En los dos se realizan revisiones y nuevas versiones de la clásica historia de Caperucita.

Exponemos una experiencia del TFG (2024) galardonado en los *Premios Tecnoedu* por el uso innovador de IA, donde 19 estudiantes de Primaria crearon imágenes basadas en cuentos clásicos (Véase Figuras 1-3).

FIGURAS 1-3. Ilustraciones en IA: *Caperucita*, *Hansel y Gretel* y *La Sirenita*. Paula Delgado Hernández e Ideogram, 2025.



Fuentes: Ideogram (<https://ideogram.ai/t/explore>)

En este caso, destacamos tres imágenes realizadas mediante IA (de texto a imagen) e inspiradas en los clásicos de *Caperucita* de Charles Perrault, *Hansel y Gretel* de los hermanos Grimm y *La Sirenita* de Hans

Christian Andersen. Cada una de ellas fue realizada mediante *prompts* detallados, planteados por el alumnado, donde destacaban sobre todo el título del clásico a representar, su autor, una descripción del personaje y del espacio (contexto) en el que se encuentra. El alumnado planteó que, cuando el *prompt* tiene un alto nivel de especificidad y valor semántico, las imágenes generadas resultan semejantes (aunque más “mecanizadas”) a las obras originales, utilizadas como referentes.

Además del formato visual, se exploraron otros medios, como las infografías animadas en video. Un ejemplo destacado es la animación del artista Tomas Nilsson (Figura 4), que reinterpreta el cuento de Caperucita Roja mediante una combinación de datos textuales e imágenes presentados en formato infográfico.

FIGURA 4. Caperucita roja, captura de pantalla de la animación, 2009.



Fuente: Tomas Nilson (<https://www.tomas-nilsson.se/>)

Finalmente vemos que existen nuevas series de colecciones de libros ilustrados infantiles, caracterizadas por una ilustración cuidada, contemporánea, dirigidas a públicos infantiles y juveniles (Figuras 5-8).

FIGURAS 5-8. Interpretaciones actuales de cuentos y obras de la cuentos populares clásicos: *The Fairy Tales of the Brothers Grimm*, 2023. *The Fairy Tales of Hans Cristian Andersen*



Fuentes: Taschen (*The Fairy Tales of Hans Christian Andersen*. Libros TASCHE y *The Fairy Tales of the Brothers Grimm*. Libros TASCHE) y The Folio Society (*Grimm's Fairy Tales* | The Folio Society y *The Nursery Rhyme Book* | The Folio Society)

En este caso, se aprecian las obras artísticas de Anna Vojtech (*The Fairy Tales of Hans Christian Andersen* y *The Fairy Tales of the Brothers Grimm*), Arthur Rackham (*Grimm's Fairy Tales*) y Debra McFarlane y L. Leslie Brooke (*The Nursery Rhyme Book*). Estas resultan claros ejemplos de cómo el “estilo” único de cada artista puede reinterpretar una obra clásica previamente creada, pensamiento que se puede aplicar al ámbito tecnológico, mediante el empleo de los generadores de IA, pues siempre y cuando la imagen generada sea empleada como apoyo o referencia para realizar la nuestra propia (aportando nuestro

“estilo” único), se considera que estamos reinterpretando a los grandes clásicos literarios, en cuanto al ámbito artístico se refiere.

11. CONCLUSIONES

Consideramos, tras el estudio realizado, que la multialfabetización es una herramienta útil para fomentar la lectura de texto e imagen, promoviendo el uso de álbumes ilustrados en el aula. Además, reconocemos cómo la IA ofrece nuevas oportunidades para trabajar con imágenes durante su proceso creativo, especialmente en la generación y análisis de imágenes. La IA puede emplearse para explorar patrones estilísticos, crear ilustraciones originales o incluso personalizar contenidos educativos, para adaptarlos a las necesidades de los estudiantes. No obstante, es fundamental abordar los desafíos éticos que esto implica, como el uso responsable de los algoritmos, la representación diversa y la prevención de sesgos en la creación de imágenes.

12. REFERENCIAS

- Area, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del Siglo XXI. *Boletín de La Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 39–52.
- Avery, G. (1994). *Behold the Child: American Children and Their Books, 1621-1922*. Bodley Head.
- Barone, D. (2011). *Children's Literature in the Classroom: Engaging Lifelong Readers*. Routledge.
- Butts, D. (1995). *Children's literature: An illustrated history* (P. Hunt, Ed.). Oxford ; New York : Oxford University Press.
- Darton, F. J. (1982). *Children's books in England: Five centuries of social life*. Cambridge University Press.
- Day, K. (2024). *Children's Digital Picture Books: Readers and Publishers*. Routledge. <https://www.routledge.com/Childrens-Digital-Picture-Books-Readers-and-Publishers/Day/p/book/9781032740768>
- Flegar, Ž., & Miskec, J. M. (2024). *Children's Literature in Place: Surveying the Landscapes of Children's Culture*. Taylor & Francis.
- Gilderdale, B. (1982). *A sea change: 145 years of New Zealand junior fiction*. Longman Paul.

- Heywood, C. (2013). *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. John Wiley & Sons.
- Hunt, P. (1996). *International companion encyclopedia of children's literature* (S. Ray, Ed.). Routledge.
- Hunt, P. (2005). Introduction: The expanding world of Children's Literature Studies. In *Understanding Children's Literature* (2nd ed.). Routledge.
- Martín, J. (2024). La creación artística visual frente a los retos de la inteligencia artificial. Automatización creativa y cuestionamientos éticos. *Eikón / Imago*, 13, 1–14. <https://doi.org/10.5209/eiko.90081>
- Mooney, C. G. (2013). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. Redleaf Press.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Pellowski, A. (2003). Culture and Developing Countries. In *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (1ª edición 1996, pp. 668–680). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203168127-68>
- Ray, S. (1996). The World of Children's Literature: An Introduction. In *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Routledge.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling*. Laurence King Publishing.
- Saxby, H. M. (1969). *A history of Australian children's literature 1841-1941*. Wentworth Books.
- Thacker, D. C., & Webb, J. (2005). *Introducing Children's Literature: From Romanticism to Postmodernism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203995372>
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Townsend, J. R. (1990). *Written for Children: An Outline of English-language Children's Literature*. Bodley Head.

PLIEGOS DE CORDEL: TRAZANDO NEXOS ENTRE LA NARRATIVA TRADICIONAL CULTURAL Y LOS NUEVOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE

PAULA DELGADO HERNÁNDEZ
Universidad de La Laguna

ANA MARÍA MARQUÉS IBÁÑEZ
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Las ilustraciones infantiles se han difundido a través de diversas formas de publicación a lo largo del tiempo. Los *chapbooks*, libros o pliegos de cordel, también denominados pliegos sueltos, ofrecen ilustraciones al público infantil, independientes del texto literario, a diferencia de los álbumes ilustrados. Estos libros fueron populares en Inglaterra desde el siglo XVI hasta finales del XIX; contenían poemas, baladas o relatos religiosos (Neuburg, 1972; Pedersen, 1986). Inicialmente iban dirigidos a adultos, pero luego fueron adaptados al público juvenil e infantil (Lawler, 2008).

En ocasiones los pliegos sueltos incluían un identificativo personal conocido como *exlibris*, como relata Huerta (2021) en *Diseño gráfico para la formación del profesorado en educación artística*. Estos libros no solo eran vehículos de conocimiento, sino que también funcionaban como objetos personales (mediante los *ex-libris*).

En sociedades preindustrializadas a fines del siglo XVII y en el XVIII en Gran Bretaña surgió un nuevo tipo de literatura creado para los niños (Grenby, 2008). Anteriormente había libros didácticos o educativos, así como religiosos destinados a la infancia. Pero estos nuevos libros, aunque seguían siendo didácticos, también ofrecían un tipo de lectura y narrativa sólida, personajes infantiles contruidos con más fuerza,

dibujos e ilustraciones llamativas, rimas o adivinanzas, así como textos adaptados al punto de vista infantil, no solo para proporcionar una enseñanza sino como medio de entretenimiento (Briggs & Butts, 2016).

Aunque los *chapbooks* tenían una finalidad moralizante en la literatura infantil de la época, también inculcaban valores y abarcaban un espectro más amplio de temas y estilos. Este enfoque nos permitirá estudiar cómo la evolución de los *chapbooks* influye en el desarrollo de los niños, especialmente en relación con los textos clásicos.

2. MARCO TEÓRICO: RECORRIDO HISTÓRICO DE LOS LIBROS DE CORDEL CLÁSICOS

En el ámbito de la educación artística no existen un interés reciente sobre los libros de cordel, pero si lo hay en con los historiadores que se han interesado sobre el desarrollo de la lectura y el fomento de sistemas para alfabetizar a comunidades preindustriales y que estaban en proceso de desarrollo social y cultural (Alderson & Speaight, 2008; Briggs & Butts, 2016; Grenby, 2008; Spufford, 1982).

Estas comunidades preindustrializadas accedían a la cultura a partir de libros pequeños como los *chapbook* y con estos libros podían describir e imaginar mundos reales o ficticios. En ocasiones eran hombres o mujeres que sabían leer pero no escribir. A finales del siglo XVI, podían acceder al conocimiento con el gasto de un penique por un libro pequeño que vendían los capellanes de la época.

Este formato de libros era objeto de venta por los *chapmen* o mercaderes ambulantes y en el siglo XIX ya recibió la denominación de *chapbook*.

La denominación de *chapbook* (Figura 1) era amplia y podía designar desde un folletín hasta un libro de bolsillo o de un tamaño mayor: en términos generales, según el estudio de Weiss (1969), era cualquier libro pequeño o de tamaño mediano que un mercader, comerciante (*chapman*) podía vender en pueblos o ciudades.

FIGURA 1. *A chapman.* De "The Cries and Habits of the City of London," M. Lauron, 1709.



Fuente: Proyecto Gutenberg (<https://acortar.link/Vo9idA>)

Su tamaño era variado, pero por lo general, en tanto que diseñados para niños, solían tener un tamaño de 53 por 34 pulgadas (135 x 86 cms) y un total de entre 4 a 24 páginas, aunque no había nada establecido o fijado en relación a su tamaño o número de páginas.

Su impresión era pésima, así como el tipo de papel que se utilizaba para imprimir; las ilustraciones estaban realizadas en madera, algunas de las cuales se utilizaban para varios cuentos sin tener en cuenta la idoneidad de la historia y la edad del público al que iban destinados (Weiss, 1969). A pesar de esto, durante numerosos años llevaron al pueblo y al ciudadano de a pie el trabajo de poetas, historiadores, narradores de cuentos, cantautores, políticos, clérigos, biógrafos, entre otros, para que este tipo de publicación fuera instructiva, didáctica y entretenida, a pesar de sus

historias en ocasiones de gran dureza y de poco cuidado en el buen hacer y el buen gusto.

Estos libros de bolsillo podían tener una impresión excelente, pero no era lo habitual. Los primeros que se realizaron estaban realizados con un tamaño establecido y uniforme y eran un duodécimo de 24 páginas obtenidas de un solo pliego.

Los materiales con los que se realizaban eran a partir de papel tosco, papel no muy depurado que era gris o marrón y las xilografías que lo componían era también rudimentarias en su totalidad. Posteriormente se fueron elaborando a partir de un solo pliego, doblado en 4, 8 o 16 hojas, que no tenía una cubierta dura. En la mayoría de las ocasiones no estaban fechados, por lo que su venta se podía realizar a lo largo de varios años (Weiss, 1969).

Aunque existió una amplia venta de este tipo de libro, puede ser posible que el interés por la lectura todavía no estuviera plenamente desarrollado. En este periodo histórico las actividades de comunicación social eran realizadas de forma oral en su mayoría y la narración de historias para entretener al público no era una excepción.

Así, la palabra escrita y su impresión en pequeños libros se fue introduciendo en actos habituales de la época, como en las iglesias y los mercados. Tras el periodo de la Restauración, subió el volumen de impresos baratos disponibles. En la década de 1660, Blagden (1958) demostró que se publicaron anualmente hasta 400.000 almanaques. Así una de cada tres familias podía comprar un almanaque nuevo en cada año.

Por otra parte, los textos religiosos como la *Biblia* y *Nuevo testamento*, según Sommerville (1974), eran vendidos en un número menor, se conservaban por más tiempo y llegaban a un público amplio.

Este tipo de publicaciones llegó a gente del campo y su repercusión fue paulatina. En 1700, fueron reconocidos varios géneros literarios como las baladas, las obras de teatro impresas y los libros de bolsillo, que ya tenían un espacio reconocido en la tradición oral.

Así, los cambios sociales y culturales fueron profundos en el noreste de Escocia. Los avances y mejoras en la agricultura y el vallado de tierras

entre 1750 y 1820 supusieron una destrucción de comunidades unidas y existió un aumento en la diferenciación social entre los agricultores y sus jornaleros. La alfabetización se inició en la mitad del siglo XVIII, que era un tipo de enseñanza basado en la lectura memorística. Los campesinos que iban mejorando en sus condiciones de vida aprovechaban sus ratos de ocio para leer libros de las bibliotecas agrícolas parroquiales, mientras que se inició la venta de libros de baladas para entretener.

En Aberdeen podemos encontrar las primeras baladas conservadas, impresas desde 1775. El esplendor de la imprenta barata en Escocia duró un periodo de cincuenta años a partir de 1775.

Los nuevos sistemas de impresión económicos y la alfabetización extendida llegaron de forma posterior a zonas como el noreste de Escocia. Paulatinamente coexistió la literatura cantada por los narradores populares habituales con los vendedores ambulantes de pequeños libros, cuya adquisición fomentó la alfabetización a nivel generalizado.

Los avances en la revolución agrícola, con la diferenciación social y de clases que trajo consigo, junto con la llegada de la escolarización y la alfabetización, propició igualmente el libro como formato de entretenimiento de lectura.

La narración de historias populares y el canto de baladas fue un trabajo privilegiado, pues exigía menos habilidades literarias.

Los libros de cordel fueron un género literario popular accesible. A fines del siglo XVII, los niños leían literatura adulta, pero también existían una serie de folletines populares (recibían la denominación anglosajona de booklets). A menudo relataban historias con habla local y narraciones, aplicando fórmulas rudimentarias que eran para público infantil y adulto; estaban basados en hazañas o aventuras, cuentos de hadas, romances de corte medieval, fabulas y baladas. Los relatos presentaban escenarios exóticos, así como utilizaban acertijos y ejercicios para actividades basadas en la adivinación; esto alentaba la imaginación del lector (Ashton, 1882).

Estas primeras lecturas, que tuvieron una amplia aceptación y popularidad, podían narrar desde relatos nostálgicos hasta historias

encaminadas al adoctrinamiento social; esto favoreció las condiciones culturales de la época.

A partir de la derogación de la Ley de Licencias en 1695 se dio una actividad de expansión en medios como la prensa. Sin embargo, a mediados del siglo XVII, al aparecer las imprentas se triplicó el número de publicaciones en prensa y surgió una demanda de literatura efímera infantil y juvenil, que fue en aumento (Brewer, 1997).

Entre ellos destacaba John Locke, cuya obra *Some Thoughts Concerning Education* (1693) fue muy influyente en el siglo XVIII. Locke consideraba que a los niños no se les debía impedir jugar o ser niños; abogaba por fomentar la curiosidad por la lectura y el conocimiento como un instrumento con que la naturaleza les ha dotado para eliminar la ignorancia y poder estar alfabetizados adecuadamente.

Este tipo de impresión más accesible y popular contribuyó a una sociedad de consumo emergente, de la que impresores, vendedores en librerías y vendedores ambulantes supieron sacar provecho (Neuburg, 1968, 1972). Para esto fueron recopilando aquellas historias que interesaban a un público amplio juvenil y adulto, consistentes en relatos, hazañas o historias de fantasía.

Surgieron así los vendedores ambulantes, conocidos como mercaderes (o *chapmen* en su denominación anglosajona). Estos vendedores comercializaban esta mercancía como pequeños libros en papel, encuadernados, que estaban abastecidas por las imprentas. Los recopiladores de estos *chapbooks* (o historias de penique) tomaban narraciones e historias provenientes de los libros de bromas, los romances y los libros de pliegos, para mostrar historias de Guy de Warwick y Bevis de Southampton, Jack Horner y Cock Robin; leyendas como la de Fausto en Fortunatus, que era una forma abreviada de un romance medieval; historias del folclore nativo anglosajón, popularizando las aventuras de *Mother Bunch* y Tom Hickathrift, y las de *Robin Hood* (Neuburg, 1968).

Los *chapbooks*, término que deriva del anglosajón *ceap*, que significa comercio, tuvieron un éxito amplio, porque eran un formato de lectura barato, pequeño y atractivo. Podían adquirirse estos pequeños libros por

un penique, aunque en el siglo XIX el precio aumentó, pues se ofrecían con unas encuadernaciones mejores, ilustraciones coloreadas a mano y en ocasiones con cubiertas de cuero.

En sus inicios eran cuadernillos forrados en papel, que se creaban doblando una sola hoja varias veces. A menudo eran veinticuatro páginas sin cortar, aunque también era común el formato de ocho y dieciséis páginas; presentaban ilustraciones xilográficas adornadas en el título y el contenido del texto.

Los *chapbooks* no presentaban un valor literario significativo, pero sí que repercutieron a lo largo de la historia de la literatura infantil. Eran formatos para poder leer historias de forma accesible, llevando al lector a géneros como el de la fantasía, el de los héroes, entre otros; se creó así un nuevo mercado para lectores, libreros y editoriales para este formato de libros. Para esa generación de niños de la época poco había disponible, por lo que era su primer material como lectores, con un carácter, por lo tanto, didáctico y formativo, con el objetivo de fomentar la lectura, escritura y, en definitiva, la alfabetización de niños y jóvenes. En sus libros también podemos encontrar mitología de las hadas, género literario que se habría perdido si no hubieran existido estas publicaciones.

La popularidad en aumento de los *chapbooks* atrajo paulatinamente el interés de los escritores y editoriales, pues vieron que había un público y lectores específicos, como niños y jóvenes, a los que ofrecer sus creaciones literarias.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LOS LIBROS DE CORDEL EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Debido a la nueva noción que se fue desarrollando sobre la infancia y los niños, fue surgiendo paulatinamente un nuevo público lector que demandaba una escena literaria nueva de libros infantiles (Nikolajeva, 1995). Esta demanda no se podía satisfacer por el sistema educativo, pues consideraba la lectura como un material de adoctrinamiento y de acercamiento a ideas religiosas, pero no tanto como un medio de entretenimiento.

De esta forma, surgió un nuevo sistema literario, de editores y creadores que debían cubrir esas necesidades de suministrar material de lectura a un nuevo público lector. (Altick, 1963)

Este tipo de vacío literario en el sistema fue llenado por la literatura adulta no oficial, los *chapbooks*, que los niños encontraban atractivos como nuevo formato de lectura y acceso al conocimiento (Ashton, 1882; Neuburg, 1968, 1972, 1977). Los libros de bolsillo se incorporaron en el sistema y fueron un libro de lectura para niños. Siguieron incluyéndose paulatinamente, hasta que se dio un cambio en la noción de lectura infantil, haciendo que este tipo de formato literario se hiciera más popular a nivel social y cultural (Darling, 1968).

Las cartillas y algunos tratados religiosos fueron los primeros textos que, oficialmente, fueron llenando este vacío sobre el acceso al conocimiento. También ocuparon un espacio esencial los libros de bolsillo.

Richard Steele no fue el único que describió el material de lectura de los niños. Se pueden encontrar estudios similares en escritores europeos del siglo XVIII, cuando narraban relatos sobre su infancia. Tanto Boswell como Goethe son escritores que recordaban con nostalgia los cuadernos que leían en su infancia. En *Dichtung und Wahrheit*, Goethe comentó que a menudo podían encontrar en una mesa frente a la puerta del librero de segunda mano estos preciosos libros, vestigios de la Edad Media, con obras como *Los cuatro hijos de Aymon*, *Fortunato*, *El judío errante*, como una vía de acceso a los libros (Hürlimann, 1967).

En el siglo XVIII, los libros de bolsillo fueron uno de los materiales de lectura esenciales para los niños. Pero ni los establecimientos educativos, ni los religiosos eran tan favorables a dar a conocer este tipo de lectura de libros de bolsillo para los niños. Al contrario, cuanto más importante se volvía la educación del niño, y en consecuencia su material de lectura, menos predisposición mostraba el sistema educativo a aceptar y divulgar la lectura de libros de bolsillo para los niños.

Hubo un periodo en el que los libros de bolsillo no gozaban de una aceptación plena (Darton, 2011) y se realizaron esfuerzos para superar la dependencia de los *chapbooks*, ofreciéndolo a los niños como material de lectura alternativo.

Estos textos propagandísticos que trataban de fortalecer el formato de los *chapbooks* desempeñaron un papel esencial a la hora de enriquecer el repertorio de libros para niños. A partir de esto, se fue dando un valor al tiempo libre y al hábito de lectura entre los niños como cuestiones esenciales, surgiendo así un sistema social y cultural más heterogéneo y diverso de libros destinados a la infancia (Brockman, 1982).

4. OBJETIVOS

En relación a los objetivos generales y específicos detallamos los siguientes:

- Realizar un estudio de los libros de cordel o *chapbooks* clásicos.
- Llevar al aula una práctica educativa basada en los libros de cordel.
- Revisar el modo en cómo se combina imagen, texto y cómo es su formato de publicación en estos folletos.

A partir de estos objetivos, se plantean las siguientes preguntas a investigar y discutir:

- ¿Es apropiado el estudio de los *chapbooks* en el aula?
- ¿Podemos crear experiencias actuales a partir de *chapbooks* clásicos?

5. METODOLOGÍA

Realizamos una búsqueda de los principales libros de cordel publicados en España y otros europeos para ver sus semejanzas y diferencias, en cuestiones de formato, narrativa e ilustraciones empleadas.

Posteriormente, analizamos repositorios como el de la biblioteca de la Universidad de Cambridge, con fondos sobre folletos o literatura de cordel española, la biblioteca nacional de España y otros repositorios institucionales educativos. Entre algunas investigaciones previas en la materia, hemos considerado las publicaciones de Brewer (1997) y Neuburg, (1972, 1968).

6. APLICACIÓN EN EL AULA CON LIBROS DE CORDEL CLÁSICOS: LOS LIBROS DE CORDEL EN ESPAÑA

Los libros de cordel tuvieron una amplia difusión para niños y eran accesibles. Al tener su desarrollo en zonas como Gran Bretaña y otros países europeos podemos ver algunos ejemplos para niños de libros de bolsillo en la publicación *Three Centuries of Children's Books in Europe* (Hürlimann, 1967), que nos muestra a lo largo de la obra diferentes libros para niños y cómo su relación con el texto hacían que se propiciara el fomento de la lectura y el acceso a la cultura de forma progresiva. Esta publicación de Hürlimann (1967) puede ser un material educativo para llevar los libros de bolsillo al aula, no sólo analizar la relación de imagen y el texto, sino ver el tipo de encuadernación sencilla en los lomos, para reproducir estos tipos de libros pequeños de forma similar adaptándolos a otros temas de interés para el aula, tales como los libros de cordel y también su relación con los *exlibris*.

Cabe resaltar que con anterioridad a realizar una práctica donde se apliquen los libros de cordel al aula, resulta fundamental sentar sus bases históricas con el alumnado, sobre todo las concernientes a España. Asimismo, resulta relevante destacar formatos literarios semejantes surgidos en otros países, como los *chapbooks*, a fin de ver sus semejanzas y diferencias con los elaborados en España. De esta manera, con la finalidad de ampliar dicha definición con el alumnado, se pondrá a su disposición un nuevo recurso en línea para el estudio de los *chapbooks* españoles, denominado *El portal Mapping Pliegos*. Este recurso digital proporciona acceso a 7.000 *chapbooks* españoles (ss. XIX y XX). conservados en colecciones de España y el Reino Unido.

Mediante dicho soporte, se apreciará una fascinante visión aérea de la cultura popular desde el siglo XVIII en adelante, por medio de la realización de *chapbooks* (en español, sueltos o pliegos sueltos) dentro del ámbito educativo. Se plantea este formato literario, así como el de los libros de cordel, debido a que constituyen una realidad cultural que definió gran parte de la historia literaria y artística de España, pues eran los formatos que la gente leía en su momento. Así pues, se buscaría volver a implantar dichos formatos como proyectos educativos a fin de

adaptarlos a una sociedad más digital y globalizada, donde se analicen los elementos que los componen, teniendo en cuenta el valor imprescindible de las imágenes (ilustraciones) como foco de atracción del público lector, en una sociedad continuamente estimulada visualmente.

De esta manera, planteamos la elaboración y diseño de los libros de cordel o *chapbooks* como un proyecto educativo dentro del aula, mediante el cual el alumnado realice un análisis previo y crítico de dicho formato literario, apreciando su composición y finalidad lectora, a fin de realizar sus propias creaciones, respetando su labor didáctica, lúdica e informativa.

7. FONDOS Y REPOSITORIOS DE PLIEGOS DE CORDEL

Entre los fondos y repositorios digitales en los que se pueden consultar los libros de cordel, están los de la biblioteca de la Universidad de Cambridge, la biblioteca nacional de España y otros repositorios institucionales con fines de investigación y educativos (Figuras 2-4).

FIGURAS 2-4. *Literatura de cordel española. Repositorios de la biblioteca de la Universidad de Cambridge*



Fuentes: University of Cambridge - Digital Library (<https://eXPacortar.link/9KDEqD>) y Wikipedia (<https://acortar.link/RoBBz7> y <https://acortar.link/cYilmS>)

En este caso, abordamos libros de cordel pertenecientes a los grandes clásicos y pioneros de sus formatos, como en el caso de *Coplas de la jota: con estrivillos y cuartillas: coplas para casadas, viudas y doncellas* (1700-1850) de Francisco Lecha, obra de cordel conformada por

una colección de coplas populares en verso acompañadas de ilustraciones, que reflejan la tradición oral y el folclore español de los siglos XVIII y XIX, mediante connotaciones satíricas y didácticas.

Igualmente, exponemos la obra clásica de ornitología *Category: Book about birds* (1850) de Francis Orpen Morris, donde analiza las aves británicas en detalle con un fin didáctico, con ilustraciones creadas artesanalmente por Alexander Francis Lydon.

Por último, quisimos destacar la colección de 29 fábulas basadas en relatos tradicionales de Monteiro Lobato, titulada *Category: Fábulas de Nari-zinho* (1921). En esta se muestran enseñanzas morales dirigidas al público infantil y sus debidas representaciones ilustradas, realizadas por Lemmo Lemmi, a fin de llevar a cabo una labor educativa entre sus lectores.

Después de presentar escuetamente dichos ejemplares de libros de cordel, podemos apreciar cómo el factor de entretenimiento y el factor educativo están presente en las mismas, las cuales al fin y al cabo comparten un mismo propósito, siendo este el de transmitir un concepto (valores morales, normas de comportamiento o estudios didácticos de saberes específicos) a través de la literatura popular del momento.

8. DISCUSIÓN Y HALLAZGOS

Tras analizar la literatura infantil en los *chapbooks* y su aplicación en el aula con una metodología de multialfabetización, respondemos a las preguntas de investigación planteadas.

Sobre la primera pregunta, consideramos que el estudio de los *chapbooks* es apropiado en el aula, pues permiten explorar la historia de la literatura popular, la democratización del conocimiento y la conexión entre cultura escrita y sociedad, mediante un formato personal, escueto e innovador.

Respecto a la segunda pregunta, los *chapbooks* clásicos ofrecen una oportunidad para adaptar el lenguaje y el contexto a formatos modernos, manteniendo la esencia de las obras originales y fomentando el interés por la literatura clásica.

En cuanto a los hallazgos obtenidos, apreciamos cómo, al realizar un análisis sobre la literatura infantil, más concretamente abordando el formato de los libros de cordel, es innegable mencionar su impacto en la narrativa-visual infantil y su potencial en la generación de ilustraciones físicas. La riqueza visual y textual que normalmente acompaña a dicho soporte narrativo, elaborado con ilustraciones, permite emplearlos de referencia “base” para nuestras elaboraciones propias, con la finalidad de captar patrones estilísticos más marcados de las mismas, a fin de utilizarlos como referencias visuales o emplearlos como un material en nuestro proceso creativo.

9. RESULTADOS

Antes de diseñar nuestra práctica, analizamos la importancia del recurso del *chapbook* y los *ex-libris* como herramienta dotadora de identidad literaria, ya que ambos elementos, aunque distintos en origen y función, convergen en su capacidad de personalizar y democratizar el acceso al conocimiento, desempeñando un papel crucial en la difusión cultural y la alfabetización (Huerta, 2021).

Exponemos una experiencia del TFG (2024) galardonado en los Premios *Tecnoedu* por el uso innovador de IA, donde 19 estudiantes de Primaria crearon ilustraciones dentro del formato del *chapbook*, basadas en la literatura infantil (Figuras 5-12).

En este caso, se procede a mostrar un *chapbook* de carácter infantil inspirado en la fábula de “La Cigarra y la Hormiga” de Esopo. En este, el alumnado trabajó conjuntamente para elaborar 8 páginas de convergencia entre texto e imagen (ilustración), cuyo objetivo fue diseñar un formato accesible, didáctico y llamativo de los clásicos para el público infantil actual, intentando mantener ese enfoque pedagógico que se alinea con la tradición de los libros de cordel.

A lo largo de su realización, se profundizó con el alumnado en el interés de realzar y profundizar en el empleo de las ilustraciones dentro de este formato, donde se aprecie el valor narrativo de la ilustración, a fin de que el texto literario sea el que acompañe a la ilustración y no al revés.

FIGURAS 5-12. Chapbook inspirado en la fábula de “La Cigarra y la Hormiga” de Esopo. Paula Delgado Hernández, 2024



Fuente: Elaboración propia

Dicho aspecto es compartido por los libros de cordel, los cuales en ocasiones dependen de la fortaleza de las ilustraciones para contar la historia de manera autónoma, a fin de hacerlo accesible a un público diverso con dificultades de lectura, en este caso por su temprana edad. Con esta idea en mente, se postuló la idea de elaborar un *chapbook*, el cual se entendiera únicamente viendo las ilustraciones (sin leer el texto narrativo) y viceversa (leyendo el texto narrativo sin observar las ilustraciones).

10. CONCLUSIONES

Los libros de cordel, aunque ya es un formato que se publica tan frecuentemente, permiten analizar cómo se inculcaban valores morales en el pasado y compararlo con los formatos de publicación actuales, especialmente en base a una temática de la literatura infantil más extensa. Planteamos necesaria la incorporación de formatos literarios clásicos como los libros de cordel dentro del ámbito educativo debido a su gran

riqueza visual y textual, la cual consiga dotar al alumnado de las bases de nuestra amplia historia artística dentro de la literatura infantil, por medio de la aplicación de proyectos innovadores y didácticos, en los que el alumnado indague y elabore producciones artísticas para acercar los formatos clásicos al público infantil actual, a fin de conservar nuestro patrimonio artístico y estilístico.

11. REFERENCIAS

- Alderson, B., & Speaight, G. (2008). From Chapbooks to Pantomime. In *Popular Children's Literature in Britain*. Routledge.
- Altick, R. D. (1963). *The English common reader: A social history of the mass reading public, 1800-1900*. University of Chicago Press.
- Ashton, J. (1882). *Chapbooks of the eighteenth century*. Chatto and Windus.
- Blagden, C. (1958). *The distribution of almanacks in the second half of the seventeenth century*. Bibliographical Society of the University of Virginia.
- Brewer, J. (1997). *The pleasures of the imagination English culture in the eighteenth century*. Farrar Straus Giroux.
- Briggs, J., & Butts, D. (2016). *Popular Children's Literature in Britain*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315246437>
- Brockman, B. A. (1982). Robin Hood and the Invention of Children's Literature. *Children's Literature*, 10(1), 1–17.
- Darling, R. L. (1968). *The rise of children's book reviewing in America, 1865-1881*. Bowker.
- Darton, F. J. H. (2011). *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life* (1st edition 1932). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139060752>
- Grenby, M. O. (2008). Before Children's Literature: Children, Chapbooks, and Popular Culture in Early Modern Britain'. In *Popular Children's Literature in Britain*. Routledge.
- Huerta, R. (2021). Diseño gráfico para la formación del profesorado en educación artística. *Observar*, 15, Article 15.
- Hürlimann, B. (1967). *Three centuries of children's books in Europe*; Oxford University Press.
- Lawler, S. (2008). *Toy Books*. Glasgow University Library Special Collections Department. <https://www.gla.ac.uk/myglasgow/library/files/special/exhibns/month/may2008.html>

- Neuburg, V. E. (1968). *The penny histories: A study of chapbooks for young readers over two centuries*. Oxford University Press.
- Neuburg, V. E. (1972). *Chapbooks: A guide to reference material on English, Scottish and American chapbook literature of the eighteenth and nineteenth centuries*. (2nd ed.). Woburn Press.
- Neuburg, V. E. (1977). *Popular literature: A history and guide, from the beginning of printing to the year 1897*. Woburn Press.
- Nikolajeva, M. (1995). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Bloomsbury Academic.
- Pedersen, S. (1986). Hannah More Meets Simple Simon: Tracts, Chapbooks, and Popular Culture in Late Eighteenth-Century England. *Journal of British Studies*, 25(1), 84–113. <https://doi.org/10.1086/385855>
- Sommerville, C. J. (1974). On the distribution of religious and occult literature in seventeenth-century England. *The Library*, s5-XXIX(2), 221–225. <https://doi.org/10.1093/library/s5-XXIX.2.221>
- Spufford, M. (1982). *Small books and pleasant histories: Popular fiction and its readership in seventeenth century England*. University of Georgia Press.
- Weiss, H. B. (1969). *A book about chapbooks: The people's literature of bygone times* (1st edition 1942). Folklore Associates.

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ) EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO EN LA ESPECIALIDAD DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, los estudiosos de la Didáctica de la Literatura han reivindicado la literatura infantil y juvenil (LIJ), esto es, el corpus de textos cuyo destinatario prioritario es el niño o adolescente, como una manifestación literaria y artística plena. Lejos de considerarla una literatura de transición o un puente hacia la literatura para adultos, la LIJ es hoy concebida como una “literatura con mayúsculas” (Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz, 2006) o una “literatura mayor de edad” (Cerrillo Torremocha, 2013).

En efecto, muchos de los textos dirigidos a niños y adolescentes poseen valores artísticos y culturales intrínsecos y destacan tanto por su calidad y complejidad técnica y estilística como por su profundidad y hondura significativa. La literatura infantojuvenil forma parte, asimismo, de la tradición literaria general y es partícipe de su devenir histórico y artístico integrándose en los movimientos, corrientes y categorías de análisis con los que la historiografía literaria habitualmente clasifica la literatura destinada a los adultos. Del mismo modo, las obras literarias infantiles establecen abundantes relaciones intertextuales, tanto con otras obras de LIJ como con textos para adultos, y constituyen, además, un sistema literario propio, en el que pueden diferenciarse obras LIJ canónicas de otras que no lo son. Todo ello hace que la literatura para niños

y jóvenes merezca un estudio filológico riguroso, con parámetros análogos a aquellos con los que se investiga la literatura para adultos, tal como demandan Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz (2006):

Cada día que pasa es más necesaria la creación de un discurso crítico único para la Literatura Infantil, en el que la comunidad universitaria debiera tener mucho que decir y en el que no debiera cuestionarse que la LIJ es literatura, ni que, como tal Literatura, la terminología literaria debe ser la misma, en todo lo que se refiere a géneros, canon, concepto de clásico, historia literaria o recursos de estilo, sin que ello minimice las peculiaridades de la LIJ, así como la necesidad de usar, para su estudio, metodologías afines (Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz, 2006, p. 20).

No obstante, la tradicional consideración de la LIJ como subliteratura provoca que esta no reciba una atención, en el ámbito académico, acorde a su importancia cultural y social. Así, la investigación en LIJ por parte de expertos ajenos al ámbito de la Didáctica de la Literatura continúa siendo muy escasa y el estudio de este *corpus* de textos literarios no se aborda en el Grado de Filología Hispánica, tal como hemos estudiado (Hernández González, 2025). Esta situación ha sido denunciada por Ballester y Mínguez (2005):

En el ámbito académico, a los investigadores de LIJ y temas relacionados se les ha recluso en círculos cerrados y poco permeables, lejos de las investigaciones humanísticas de peso. Hay un *laissez faire* que, ni tan sólo después de muchos años de investigación en profundidad, ha pasado a un hagamos juntos. Si la endogamia define el quehacer investigador de la universidad, en el caso de la investigación en LIJ esta endogamia se produce por necesidad. Otros temas de más vuelo e interés general reclaman el cerebro investigador de estos eruditos que disimulan mal un gesto de disgusto si ven a un profesor con un ejemplar de *Harry Potter*. (Ballester y Mínguez, 2005, pp. 30-34, citado en Aguilar Ródenas, 2016, p. 49).

En general, los planes de estudio evidencian que las instituciones universitarias españolas poseen una visión meramente instrumental de la LIJ, considerándola únicamente una herramienta didáctica y, por ello, su estudio se circunscribe a materias específicas de los Grados de Maestro de Educación Primaria y Educación Infantil (circunstancia que ha sido ampliamente analizada por Ibarra y Ballester, 2013; Aguilar Ródenas, 2016; y, más recientemente, por Regueiro-Salgado, 2022; y Soto-Vázquez y sus colaboradores, 2022).

Pero si, desde una perspectiva didáctica, aceptamos que la LIJ constituye un elemento fundamental para la educación literaria del alumnado (tal como han demostrado, entre otras muchas, las investigaciones de Mendoza Fillola, 1999, 2005; García Padrino, 1992; Colomer, 1997, 1998; o Bermúdez Martínez, 2012), no se entiende por qué la formación acerca de la literatura infantojuvenil se reserva únicamente a los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria y no se considera adecuada para los docentes de Secundaria y Bachillerato.

Así, los textos LIJ, adaptados al nivel de competencia literaria del adolescente, permiten que este lleve a cabo una lectura autónoma, lo familiarizan con las convenciones comunicativas, los procedimientos y técnicas del arte literario y lo insertan dentro de una tradición literaria basada en el diálogo intertextual constante entre obras de todas las épocas y ámbitos. La experiencia de lectura placentera y significativa que la LIJ proporciona a los jóvenes contribuye además a la consolidación de su hábito lector, a su integración dentro de una comunidad de lectores y al desarrollo de una identidad lectora propia. Asimismo, la potencialidad educativa de la literatura infantil y juvenil trasciende el ámbito meramente literario y se convierte en una vía de aprendizaje social, tal como han especificado López Valero y Encabo Fernández (2005):

La Literatura Infantil y Juvenil se convierte en el puente entre el conocimiento restringido que se posee en los primeros años de vida y la cultura en la que hay que insertarse. La Literatura Infantil y Juvenil vela por la socialización del niño o niña y le proporciona enlaces con el mundo social mostrándole muchos de los aspectos culturales de los que con posterioridad, con más edad, se apropiará. En pocas palabras, podríamos decir que el contacto con este tipo de literatura se convierte en la primera relación con el conocimiento, en el acceso al mismo. [...] Por tanto, parece evidente que tanto el plano de la expresión (estética) como el plano del contenido (ética y valores) van a ser fundamentales a la hora de formar a esas nuevas personas que progresivamente se van a ir incorporando al mundo social (López Valero y Encabo Fernández, 2005, p. 173).

Desde hace unas décadas, en el ámbito educativo se ha promovido la transformación de los planteamientos historicistas de la enseñanza de la literatura en una auténtica educación literaria (Colomer, 1991), que busca transformar a los estudiantes en lectores y provocar así que continúen leyendo y, con ello, desarrollando su competencia literaria, a lo largo de

toda la vida. La competencia literaria, entendida como “una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este (...) [tipo] de texto en el acto concreto de su lectura” (Colomer, 1991, p. 22) implica la adquisición, por parte del estudiante, de múltiples saberes, habilidades y competencias específicas, a veces directamente vinculados con el área de Lengua castellana y Literatura, pero, a menudo, de carácter mucho más general y multidisciplinar. Así, tal como plantean Badía y Cassany (1994), la nueva educación literaria, por su complejidad, contempla al menos cuatro dimensiones educativas: ética, estética, cultural y lingüística.

En este sentido, el desarrollo curricular de la LOMLOE (RD 217/2022 y RD 243/2022) plantea la articulación de itinerarios lectores, que conjuguen experiencias de lectura autónoma y guiada y que aborden la lectura tanto de textos de LIJ como de obras clásicas o destinadas a adultos, de diversas épocas, autores y ámbitos geográficos y sociales. De este modo, se pretende que el alumnado acumule un bagaje de experiencias lectoras múltiples y diversas que consoliden su hábito de lectura a la vez que le permiten construir una identidad lectora propia. En este sentido, Ballester e Ibarra (2009) afirman que:

La variedad nos puede ayudar a conectar con los intereses del aprendiz que, muchas veces, se quedan en el cajón de las buenas intenciones. Siempre hemos pensado que el centro de acción de la educación literaria debe estar en la acción de leer, es decir, cómo motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario. No olvidemos que las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario. Como un gran territorio sin límites ni fronteras, una extensión solidaria y la lectura como el viaje, como la travesía hacia un universo infinito de posibilidades. Sin la lectura no hay literatura. Ni fenómeno literario (Ballester e Ibarra, 2009, p. 31).

Estos planteamientos didácticos acerca de la literatura demandan que el profesorado de Lengua castellana y Literatura se transforme en un auténtico mediador literario, siguiendo la definición de Munita: “un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionadamente con el propósito de construir condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito” (2021, p. 71). El

objetivo es servir de puente entre el alumnado y los textos literarios, tal como explica García-Raffi (2014):

El alumno del máster deberá aprender a aconsejar a un futuro alumno adolescente qué puede leer: poemas y relatos que tratan conflictos que él vive, como las relaciones de amistad, el primer amor, los diversos conflictos personales, pero también, a partir de los 12 años, narraciones clásicas, policiacas, de ciencia ficción. A partir de los 15 años, en su etapa final de educación obligatoria y en el bachillerato, cuando algunos alumnos posiblemente reduzcan al mínimo su experiencia lectora, les debemos aconsejar que lean relatos y poemas que profundicen en la búsqueda existencial propia de la adolescencia. Libros donde se sientan representados, protagonizados por jóvenes que buscan su lugar en el mundo, por antihéroes que rompen el orden establecido (García-Raffi, 2014, p. 14).

Para todo ello, el profesorado de Lengua Castellana y Literatura de Secundaria y Bachillerato debe poseer un conocimiento literario que no esté limitado únicamente a los textos canónicos clásicos, cuyo estudio se aborda en el Grado de Filología, o a la literatura para adultos de la que es habitualmente lector, sino que englobe también la literatura infantil y juvenil. Así, un sólido conocimiento de la LIJ permitirá a los docentes seleccionar obras literarias para niños y adolescentes que posean calidad literaria, que contribuyan sustancialmente al desarrollo de la competencia literaria de sus estudiantes y que se adecúen a las características específicas de su alumnado en cuanto a desarrollo madurativo, cognitivo y social, nivel de competencia literaria, gustos e intereses y necesidades curriculares.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de nuestra investigación es cuestionar si el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria y Bachillerato que actualmente se imparte en las universidades públicas españolas proporciona una formación adecuada en literatura infantil y juvenil a los futuros docentes de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, se examina la presencia de asignaturas y contenidos relacionados con la literatura infantil y juvenil en los planes de estudio del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato, particularmente en los módulos específicos de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, que se

imparte en las universidades públicas españolas. Asimismo, en función de los resultados obtenidos, se articulan propuestas de mejora.

3. METODOLOGÍA

Nuestro estudio, enmarcado en el ámbito de la Didáctica de la Literatura, se ha desarrollado a través de una metodología inductiva y cuantitativa, pues hemos analizado los planes de estudio y las guías docentes del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato de las universidades públicas españolas, concretamente de las asignaturas del módulo específico de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, a fin de cuantificar la presencia de la literatura infantil y juvenil en los mismos. Nuestra muestra ha incluido las siguientes 37 universidades:

- Universidad de Almería
- Universidad de Granada
- Universidad de Málaga
- Universidad de Sevilla
- Universidad de Cádiz
- Universidad de Córdoba
- Universidad de Jaén
- Universidad de Huelva
- Universidad de Zaragoza
- Universidad de Oviedo
- Universidad de las Islas Baleares
- Universidad de La Laguna
- Universidad de las Palmas de Gran Canaria
- Universidad de León
- Universidad de Valladolid

- Universidad de Salamanca
- Universidad de Burgos
- Universidad de Cantabria
- Universidad de Castilla-La Mancha
- Universidad de Extremadura
- Universidad de La Coruña
- Universidad de Santiago de Compostela
- Universidad de Vigo
- Universidad Autónoma de Barcelona
- Universidad de Barcelona
- Universidad de Girona
- Universidad Rovira y Virgili
- Universidad de Alcalá de Henares
- Universidad Complutense de Madrid
- Universidad Autónoma de Madrid
- Universidad Rey Juan Carlos
- Universidad de Murcia
- Universidad del País Vasco
- Universidad de La Rioja
- Universidad de Alicante
- Universidad de Valencia
- Universidad Nacional de Educación a Distancia

Es destacable que, aunque las denominaciones de las asignaturas del módulo específico de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura son

similares en la mayoría de la universidades analizadas, los contenidos y competencias específicas que se desarrollan en cada una de ellas son muy dispares y, así, por ejemplo, una materia como “Complementos para la formación disciplinar en Lengua y Literatura” puede servir para que los alumnos adquieran algunas nociones básicas de Didáctica de la Lengua y la Literatura en algunas universidades, mientras que en otras se trata de una asignatura de ampliación de los contenidos disciplinares de Lengua y Literatura impartidos durante el Grado de Filología Hispánica.

Asimismo, hemos sustentado nuestra investigación en la consulta de bibliografía especializada sobre Literatura infantil y juvenil y Didáctica de la Literatura.

4. RESULTADOS

Tras nuestro examen, podemos concluir que, aunque la literatura infantil y juvenil va poco a poco penetrando en los planes de estudio del Máster de Formación del Profesorado, muchos futuros docentes de Lengua y Literatura en Secundaria y Bachillerato concluirán sus estudios sin haber recibido formación específica en LIJ.

Así, una vez analizados los 37 planes de estudio del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Lengua castellana y Literatura, observamos que el estudio de la LIJ solo se aborda en 13 universidades; esto es, un 35% del total de las que imparten el máster.

Además, cuando se incluye en los planes de estudio, el tratamiento que la literatura infantojuvenil recibe es muy variado pues, en la mayoría de los casos, su presencia es escasa y se limita a un apartado dentro un temario amplio de una asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Así ocurre en las materias de 9 de las universidades que incluyen la Literatura Infantil y Juvenil en el plan de estudios del Máster de Formación del Profesorado, las cuales enumeramos a continuación:

- Complementos de formación. Especialidad Lengua y Literatura de la Universidad de Cádiz
- Complementos de formación disciplinar en Lengua y Literatura de la Universidad de Jaén

- Complementos de formación en Lengua y Literatura de la Universidad de Huelva
- Contenidos complementarios para la enseñanza de las literaturas gallega y castellana de la Universidad de La Coruña
- Didáctica de la Lengua y Literatura castellana para la ESO de la Universidad de Santiago
- Didáctica de la Lengua y Literatura castellana en Secundaria de la Universidad de Barcelona
- Aprendizaje y enseñanza de Lengua castellana y Literatura de la Universidad Autónoma de Madrid
- Didáctica de las literaturas de la Universidad de País Vasco
- Aprendizaje y enseñanza de Lengua castellana y Literatura de la Universidad de Valencia

Tan solo 4 de los planes de estudio del Máster de Formación del Profesorado que hemos examinado (un 10% del total) incluyen una asignatura específica en la que se proporcione a los futuros docentes de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria y Bachillerato un conocimiento más o menos amplio de la literatura para niños y jóvenes. Enumeramos estas materias a continuación indicando también las universidades donde se imparten y el número de créditos que se le ha asignado a cada una:

- Contenidos disciplinares de Literatura juvenil en la Universidad de Zaragoza (6 créditos)
- Literatura juvenil y su didáctica en la Universidad de Salamanca (2 créditos)
- Didáctica de la literatura juvenil y animación a la lectura y escritura en la Universidad de Burgos (4 créditos)
- La formación del lector literario en la ESO y Bachillerato en la Universidad de Alicante (6 créditos)

Como puede observarse, pese a que los planes de estudio del máster en estas universidades sí incluyen una asignatura específica en la que se aborda el estudio de la LIJ, el número de créditos que posee cada una de estas materias es muy dispar, lo que hace pensar que los futuros docentes adquirirán un mayor o menor conocimiento de la literatura infantil y juvenil en función de la institución donde cursen sus estudios de máster.

5. DISCUSIÓN

De nuestro análisis se deduce que el estigma que durante años ha sufrido la LIJ en el ámbito académico, al ser considerada una manifestación subliteraria, continúa perpetuándose en la elaboración de los planes de estudio del máster que forma a los futuros docentes de Lengua castellana y Literatura de Secundaria y Bachillerato.

Si bien el estudio de la Literatura Infantil posee actualmente una presencia nada desdeñable en los Grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, un 65% de las universidades que ofertan el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura no ofrecen ninguna formación en literatura infantojuvenil a los futuros docentes. El 35% restante a menudo integra los contenidos relativos a la LIJ en asignaturas más amplias de Didáctica de la Lengua y la Literatura, lo que no asegura que estos sean objeto de un aprendizaje profundo y significativo, acorde con su relevancia en el proceso de formación de un docente de literatura. De esta manera, solo un 10% de los planes de estudio analizados considera los conocimientos acerca de textos literarios infantiles y juveniles lo suficientemente relevantes en la formación del profesorado como para merecer una asignatura específica, aunque el número de créditos que se dedica a ella es muy dispar en las diversas instituciones (oscila entre los 2 créditos de la Universidad de Salamanca y los 6 de, por ejemplo, la Universidad de Zaragoza).

Como puede observarse, si bien las instituciones universitarias españolas consideran la formación en Literatura Infantil y Juvenil necesaria para que los docentes contribuyan al desarrollo de la competencia literaria del alumnado de los niveles de Educación Infantil y Primaria, la mayoría no

la ven relevante para un futuro profesor de Lengua y Literatura de enseñanzas medias, lo que contrasta sobremanera con el planteamiento sobre la Educación literaria que propone la legislación educativa actual. De hecho, en gran medida, esta falta de formación sobre LIJ incapacita a los docentes de Secundaria y Bachillerato para llevar a la práctica las propuestas curriculares de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, pues impide que puedan erigirse en mediadores de lectura o implementar estrategias didácticas como la de los itinerarios lectores. En efecto, la falta de un aprendizaje riguroso y reglado sobre la LIJ causa que los docentes se muestren más reticentes a emplear este *corpus* de textos como herramienta didáctica, pues en gran medida la capacidad para seleccionar aquellas obras infantojuveniles que contribuyen a desarrollar la competencia literaria de un grupo concreto de estudiantes y que son adecuadas a su nivel madurativo, cognitivo, social y curricular deriva de un conocimiento sólido de las obras infantiles y juveniles, tanto de aquellas que forman parte del canon de la LIJ, como de propuestas más recientes. Así, Rivera Jurado y Romero Oliva (2020) plantean que:

la selección de determinadas obras -fundamentalmente, las canónicas- en detrimento de otras -por lo común, las juveniles- ha venido justificada por la formación del docente en disciplinas filológicas muy acusadas donde [...] la presencia y la formación en literatura infantil y juvenil son bastante escasas; de manera que estos han asumido los prejuicios contra este tipo de literatura que consideran alejada de la calidad canónica (Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020, p. 8).

De esta manera, actualmente en muchos institutos no se aborda la lectura de textos de Literatura juvenil o se hace un uso residual de ellos. Se genera entonces una brecha, a menudo insalvable, entre aquellos textos que el alumno lee por obligación, en el ámbito escolar (a menudo, clásicos), y las obras juveniles que consume en su tiempo libre, sin mediación alguna, y que, en ocasiones, poseen una calidad cuestionable. Se pierde entonces la oportunidad de conectar, a través de un aprendizaje significativo guiado por el docente-mediador, las diversas experiencias lectoras del alumnado a fin de que todas contribuyan al desarrollo de la competencia literaria y a la forja de lectores formados y críticos, con el uso de estrategias didácticas como las que plantean Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020):

El análisis de los títulos que leen los adolescentes está aportando evidencias de que aprovechando los grandes éxitos que consumen los estudiantes será más sencillo acercarlos a las obras clásicas –aquellas que no se encuentran entre sus gustos lectores y suelen rechazar por su obligatoriedad- desde el reconocimiento de las conexiones que unos y otros textos guardan. En este sentido, a tenor de los datos recabados, la creación de lectores literarios dentro del canon escolar, desde la intervención docente, se contempla desde dos actuaciones fundamentales: la ampliación de la lectura con sello escolar y la creación de momentos de lectura interpretativa e intertextual (Rivera Jurado y Romero Oliva, 2020, p. 14).

A la ausencia de textos juveniles en las aulas de los institutos también contribuye el hecho de que las editoriales de libros de texto a menudo ofrecen a los centros obras LIJ que, en realidad, son textos instrumentalizados, en los que la calidad literaria se subordina al propósito didáctico de desarrollar saberes y competencias específicas de diversas materias. Este tipo de textos perpetúan la minusvaloración de la literatura juvenil entre el profesorado de Lengua castellana y Literatura, a la vez que distancian a los adolescentes de la lectura, ya que esta no genera una experiencia placentera ni significativa.

Por todo ello, dada la importancia y utilidad de la literatura infantil y, particularmente, juvenil, para el desarrollo de la competencia literaria del alumnado de Secundaria y Bachillerato, consideramos necesario que los futuros docentes de Lengua y Literatura en enseñanzas medias reciban formación específica en este ámbito, tanto en el Grado de Filología Hispánica como, especialmente, en el Máster de Formación del Profesorado, a fin de erigirse en mediadores literarios, capaces de guiar a su alumnado en la forja de su competencia literaria y la consolidación de su hábito lector. Asimismo, sería deseable que las administraciones educativas pusieran en marcha cursos de formación y actualización acerca de la LIJ para los docentes de Lengua castellana y Literatura que se encuentran ya en activo, a fin de que puedan integrarla en su práctica docente. En este sentido, son particularmente reseñables las experiencias de clubes de lectura para docentes centrados en textos infantiles y juveniles (Cremin, Mottram, Collins, Powell y Safford, 2009; Ruurs, 2010; Munita, 2016), las cuales han resultado particularmente exitosas, tal como señala Munita (2018):

En su conjunto, sus resultados informan importantes logros como el enriquecimiento de la lectura personal de los maestros, la construcción de un renovado entusiasmo e interés de los participantes sobre los textos, la mejora de la autoimagen en tanto agente que selecciona y recomienda libros a sus alumnos, o el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje (y de lectores) entre pares (Munita, 2018, p. 8).

6. CONCLUSIÓN

La literatura infantil y juvenil constituye un corpus de textos valioso, tanto desde una perspectiva literaria y artística como cultural y social, que debe ser conocido y valorado en el ámbito universitario y por los profesores de Lengua castellana y Literatura de enseñanzas medias. En efecto, las obras juveniles resultan esenciales para el desarrollo de la competencia literaria del adolescente y, por ello, deben estar presentes en las aulas junto a los textos literarios clásicos o aquellos dirigidos a los adultos, proporcionando al alumnado una experiencia global, diversa y significativa del hecho literario que contribuya a la consolidación de su hábito de lectura y a la forja de su identidad como lectores.

Sin embargo, la presencia de la literatura infantil y juvenil es todavía insuficiente en la formación de los futuros docentes de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria y Bachillerato. Se hace necesario implementar asignaturas relacionadas con la LIJ en el Máster de Formación del Profesorado, con el objetivo de garantizar que los docentes de enseñanzas medias puedan emplear de modo didácticamente adecuado y crítico la literatura juvenil para el desarrollo de la competencia literaria de su alumnado.

7. REFERENCIAS

- Aguilar Ródenas, C. (2016). La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. Parte I. *Lenguaje y Textos*, 44, 39-59.
- Badía, J. y Cassany, D. (1994). La clase de literatura, avui. *Articles*, 1, 7-14.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la Literatura y el pluralismo metodológico. *Revista OCNOS*, 5, 25-36.

- Ballester, J. y Mínguez, X. (2005). *La sabateta de vidre. Viure, experimentar, somiar, llegir a principis del segle XXI*. Perifèric edicions
- Bermúdez Martínez, M. (2012). Competencia literaria y literatura infantil y juvenil: una lectura desde el canon. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 60, 92-101.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). *LII. Una literatura mayor de edad*. Universidad de Castilla-La Mancha
- Cerrillo Torremocha, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Revista OCNOS*, 2, 7-21.
- Colomer Martínez, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31.
- Colomer Martínez, T. (1997). Cómo enseñan a leer los libros infantiles. En Mendoza Fillola, A., Romea Castro, C. y Cantero Serena, F. J. (Eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe en el siglo XXI* (pp. 203-208). Universidad de Barcelona
- Colomer Martínez, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. y Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43 (1), 11-19.
- García Padrino, J. (1992). Literatura infantil y educación. En Cerrillo Torremocha, P. C. y García Padrino, J. (coords.). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura* (pp. 13-25). Universidad de Castilla-La Mancha
- García-Raffi, J. V. (2014). La literatura infantil y juvenil como complemento específico en la formación inicial del profesorado. *Lenguaje y textos*, 39, 9-18.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 11-18.
- Hernández González, L. (2025). La literatura infantojuvenil (LIJ) en los planes de estudio de los grados de Español, Filología Hispánica y Estudios Hispánicos. En *Un viaje a través de la lengua y la literatura: identidad, memoria y enseñanza* [en prensa].
- López Valero, A. y Encabo, E. (2005). Ética, estética y educación literaria. En Abril, M. (Coord.). *Lectura y literatura infantil y juvenil. Claves* (pp. 171-186). Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En Cerrillo Torremocha, P. C. y García Padrino, J. (Coords.). *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Universidad de Castilla - La Mancha

- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la LIJ. En Utanda Higuera, M. C., Cerrillo Torremocha, P. C. y García Padrino, J. (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Universidad de Castilla-La Mancha
- Munita, F. (2016). La lectura personal del maestro: un espacio para (re)pensar al mediador escolar de lectura literaria. En VVAA, *Anais do XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-americano Mediações de Leitura Literária* (pp. 299-310). FAE
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17, 1-19.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro
- Regueiro-Salgado, B. (2022). La literatura infantil y juvenil en las aulas universitarias: dificultades y retos. En Gala Pellicer, S. (ed.). *Escribir para niños y jóvenes* (pp. 175-193). Cátedra.
- Rivera-Jurado, P. y Romero-Oliva, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Revista Ocnos*, 19(3), 7-18.
- Soto-Vázquez, J., Pérez-Parejo, R., Jaraíz-Cabanillas, F. J. y Ruiz-Labrador, E. E. (2022). La Didáctica de la Literatura infantil y juvenil en planes docentes universitarios españoles. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2). Disponible en https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2917

7.1. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato

UN VIAJE DIDÁCTICO POR LA PIEL DE LA POESÍA INFANTIL

MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La poesía infantil suma una producción menos numerosa que la preponderante narrativa pero mayor en número que el teatro infantil. Esta circunstancia de partida quizá sea una de las causas de la reiterada crisis de la poesía, aunque, como señala Franco (2012, p. 11),

toda a minha vida ouvi falar de uma crise da poesia, mas nunca senti grande entusiasmo para verificar se, existindo, essa crise era a dos poetas, dos leitores, dos compradores, dos promotores de vendas e dos vendedores, a da própria assência da poesia, ou a da interacção de todos estes elementos.

Otra traba que suele añadirse a esta supuesta crisis la constituye el recelo existente todavía en la actualidad sobre la Literatura Infantil y Juvenil en su conjunto y sobre la poesía infantil en particular, que ha relegado a esta última a un segundo plano, pese a que sea considerada

sencillamente, poesía escrita para niños, es decir, para unos lectores que todavía no han terminado ni de crecer ni de desarrollarse, física e intelectualmente; pero, además, esos lectores infantiles pueden tener acceso a otros poemas que sean de su agrado o de su interés o que, sencillamente, sean capaces de conmoverles o emocionarles, aunque no se hayan escrito expresamente para ellos (Cerrillo, 2009, p. 24).

El tercer condicionante proviene de las consecuencias derivadas de que la poesía infantil no ha sido objeto de un amplio interés en el ámbito de los estudios de cariz académico (Prats Ripoll, 1994, 2009; Sotomayor, 2002; Roig Rechou, Soto López y Neira Rodríguez, 2009; Munita, 2013; Cerrillo y Sánchez, 2015; Pascua, 2017; Regueiro-Salgado, 2017;

O'Malley, 2018), a diferencia del cuento popular y del álbum, como apuntan y argumentan Juan Senís y Paula Soria Doñate (2019, p. 152).

En contrapartida, la poesía infantil aglutina razones suficientes para enaltecer y predicar su relevancia en la formación de las personas. Por una parte, este género lírico resulta “algo necesario para un mellor coñecemento do mundo que nos rodea” (García Teijeiro, 2009, p. 24), ya que no solo contribuye al desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura, sino que también aporta un equilibrio socioafectivo que facilita “o envolvimento de cada criança no seu propio mundo, marcado por um pasado reconhecido, motivador do empenho na construção de um humanismo corajoso, solidário e livre” (Franco, 2012, p. 19-20). Por otra parte, la poesía infantil debería ser ensalzada y valorada en los diversos ámbitos de la sociedad, pues “educa la sensibilidad, desarrolla la creatividad y fomenta el espíritu crítico desde las primeras edades” (Cerrillo, 2009, p. 27).

Los argumentos mencionados justifican suficientemente que la apuesta por este género deba iniciarse desde la incorporación de los discentes al aula infantil. En este contexto propicio, las maestras y maestros han de apostar por no enseñar poesía, sino por leer poesía con distintos propósitos: “para conmover, para emocionarse, jugar, sentir o soñar” (Cerrillo, 2009, p. 29). Esta elección deriva de razones fácilmente comprobables como la de que “lo que fascina al lector de poesía es la música de las palabras: su elección y su combinación, así como su colocación en el conjunto del texto” (Cerrillo, 2009, p. 18).

Las familias y las maestras y maestros, en calidad de habituales mediadores entre el libro y el prelectorado y/o el lectorado infantil, han de animar a leer poesía, este género que, como ha destacado el escritor y editor Fran Alonso (2006, p. 5), “non morde. Xúrocho. Nin sequera ten dentes”, y, más aún, como ha afirmado además el escritor y docente Antonio García Teijeiro, “quen cae nas súas redes fica engaiolado e non dará volta atrás. Será un lector de poesía para toda a vida” (García Teijeiro, 2009, p. 24).

Otro de los provechosos alicientes que han de esgrimir las maestras y maestros en favor de la poesía infantil hace referencia a la motivación

casi inconsciente, los gustos personales y familiares, y la experimentación formal que experimenta la infancia al leer poesía, debido a que

El niño pequeño tiene una especial facilidad para “interesarse” por los juegos lingüísticos, por las expresiones sin sentido o disparatadas, por los vocablos de pronunciación acusada o por el descubrimiento de nuevos significados (Cerrillo, 2009, p. 28).

La poesía infantil ofrece a la maestra y al maestro numerosas posibilidades didácticas cuando tiene que enfrentarse a planificar los contenidos de las materias, ya que conjuga rasgos que afectan a las dimensiones peritextuales (sobre todo, en relación al formato y a las características materiales del libro poético), la dimensión textual (en lo que concierne a fijar rasgos vinculados a la temática, la voz poética y el uso de diversos recursos estilísticos y patrones métricos), la dimensión visual (en el sentido de discernir la manera en que la relación existente entre el texto y la ilustración permite realizar una concreción del yo poético y acercar el texto al lector infantil) e incluso la dimensión epitextual virtual y pública, desde la página web de la propia editorial y la de varios periódicos gallegos que publicaron sendas entrevistas con la autora debutante para el público infantil con veintinueve poemas, concebidos como historias para viajar por el mundo, tras unos años de sequía literaria para renacer contando verdades que romper el huevo que las envolvía, para mostrarse como un tesoro resultante de un proceso de escritura motivado por el amor al oficio.

Por otro lado, este género lírico contribuye a adquirir las competencias clave referidas en el currículo vigente para la etapa de Educación Infantil (*DECRETO 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia*) y permite trabajar en el aula los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica), pese a tratarse de alumnado prelector y primer lector en la mayoría de los casos.

De acuerdo con la apuesta por la creatividad que se recoge en el bloque 2 “Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad” en el currículo vigente, conviene incidir en que “el placer de decir en voz alta, o de escuchar, o de

combinar palabras y jugar con el lenguaje son un fin, no sólo un medio” (Cerrillo, 2009, p. 28).

Varios estudiosos han abogado por incorporar el uso de la poesía en el aula infantil, con un espacio propio que permita que

A poesia possa tercer com naturalidade, num diálogo em redor das impressões de cada día e das próprias palavras, sem o fantasma de uma correcção opressiva, nem rebuscados critérios de exigência literária (Franco, 2012, p. 67).

Por este motivo, las maestras y maestros han de proporcionar al alumnado infantil una adecuada selección variada de textos con los que este logre empatizar,

textos ya conocidos por los chicos (los que aprendieron, por vía oral, antes de su llegada a la escuela), textos escritos por ellos mismos, textos escritos expresamente para ellos y textos escritos por sus autores con intención de dirigirse a un destinatario universal, no diferenciado por su edad (Cerrillo, 2009, p. 28).

En este trabajo se ha escogido un poemario en lengua gallega, elección que se justifica por la necesidad de poner en valor el género de la poesía desde la etapa de Educación Infantil; de adquirir los objetivos de etapa d (desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas), f (desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión) e i (conocer y valorar las singularidades culturales, lingüísticas, físicas y sociales de Galicia, poniendo de relevancia las mujeres y hombres que realizaron aportaciones importantes a la cultura y a la sociedad gallegas) que se recogen en el currículo vigente; y de apostar por la producción en lengua gallega de autoras, jóvenes y coetáneas, que ya han construido una trayectoria reseñable en la literatura gallega.

2. OBJETIVOS

A la hora de formular la investigación que se iba a llevar a cabo para exponerla en este trabajo, se han formulado hipótesis y se han planteado un objetivo general y dos objetivos específicos.

El objetivo principal que se ha perseguido es el siguiente:

- Potenciar el uso de la poesía en las aulas de educación infantil.

A partir de este objetivo general, se han formulado dos objetivos específicos:

- Conocer a voces femeninas en lengua gallega que ya poseen una trayectoria reconocida por crítica y público.
- Crear un recurso didáctico que permita trabajar en el aula de Educación Infantil el área de Descubrimiento y Exploración del Entorno.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación y la posterior implementación en la práctica docente, tras diseñar un recurso didáctico *ad hoc*, se ha establecido una primera fase de investigación, centrada en la labor previa de elección de un poemario infantil en lengua gallega que permitiese abordar en el aula los tres objetivos de etapa señalados páginas atrás, desde el área de Descubrimiento y Exploración del Entorno, al tiempo que se buscaba que la autoría del poemario correspondiese a una autora en lengua gallega que ya contaba con una trayectoria literaria que había despertado interés entre crítica y público.

En primer lugar, he establecido los ítems para la búsqueda del corpus lírico. La selección lectora la ha realizado en base a los criterios de adecuación a la edad infantil y calidad artístico-literaria (Cerrillo y Yubero, 1996; Lluch, 2010; Colomer, 2015; Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes, 2018) y a la adecuación curricular, examinando la relación de los contenidos del poemario con los de los bloques recogidos en el currículum vigente para la etapa de Educación Infantil.

En segundo lugar, he llevado a cabo una demorada consulta de la producción poética del siglo XXI y de su recepción en el mismo período, usando los informes anuales que publica el Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades como instrumento de investigación fiable, puesto que son el resultado de la labor de distintos perfiles de investigadores y de mediadores para el proyecto *Informes de Literatura* (Roig Rechou, 1996-2015).

Esta doble vía de investigación me ha proporcionado una selección previa de obras, entre las cuales me he decantado por elegir el poemario *A pel do mundo* (Editorial Galaxia, 2017) de la escritora Berta Dávila, ya que además esta obra aúna algunas particulares que la acercan a la tipología del álbum poético (Nikoleya y Scott, 2001; Ramos, 2011, 2014; Neira-Piñeiro, 2012, 2018; Reis da Silva, 2011; Boutevin, 2018), gracias a las ilustraciones realizadas por la poeta, investigadora y docente Alba Cid.

Una vez efectuada mi selección del citado poemario, he procedido al diseño de un recurso didáctico que permitiese abordar, a nivel textual y visual, el contenido de *A pel do mundo*, en relación con el área educativa de Descubrimiento y Exploración del Entorno.

Para el diseño del recurso, he procedido a una selección de imágenes representativas que respondiesen a tres tipos de ítems:

- Los objetivos de la etapa de Educación Infantil d (desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas), f (desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión) e i (conocer y valorar las singularidades culturales, lingüísticas, físicas y sociales de Galicia, poniendo de relevancia las mujeres y hombres que realizaron aportaciones importantes a la cultura y a la sociedad gallegas).
- Criterios de adecuación curricular al área educativa de Descubrimiento y Exploración del Entorno, recogida en el currículo vigente para la etapa de Educación Infantil.
- Criterios de adecuación a la edad infantil y calidad artístico-literaria (Cerrillo y Yubero, 1996; Lluch, 2010; Colomer, 2015; Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes, 2018).

Finalmente, una de las imágenes seleccionadas ha sido la que se reproduce en la portada interior (página 3), puesto que funciona como motivo literario que determina la estructura del poemario *A pel do mundo*. Asimismo, se han escogido otras imágenes de Alba Cid en las que reproduce, recrea o emula destacados y reconocibles monumentos de los lugares concretos que se visitan en este viaje por distintos países y que se reproducen en páginas dobles secuenciadas. En este caso, estas

ilustraciones aportan verosimilitud al texto lírico de Berta Dávila para que el prelectorado y primer lectorado de esta obra se abra a un juego didáctico de cartografías literarias.

Además de monumentos representativos de cada país, en las páginas dobles escogidas se reproducen ilustraciones figurativas o simbólicas. Estos podrán ser manejados en el aula por la maestra o el maestro de una forma creativa, pues le permitirán ir adecuando los contenidos del área educativa de Descubrimiento y Exploración del Entorno a los objetivos de la etapa infantil que se pretende que adquiera el alumnado durante el transcurso del proceso educativo. El propósito final de este aprendizaje nace del convencimiento de la necesidad de ir formando paulatinamente el imaginario infantil del alumnado, con visos de que logren convertirse en un futuro en hablantes competentes y escritores eficaces, “buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás”, según se establece como finalidad de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Mendoza y Cantero, 2003, p.11, en Ballester Roca, 2015, p. 27).

Este recurso didáctico ha sido elaborado por la autora de este trabajo con el propósito de que sirva como una plantilla de modelo reutilizable, para que pueda ser adaptado por las y los docentes de Educación Infantil a los intereses, las motivaciones y las circunstancias personales de su respectivo alumnado receptor.

El procedimiento recomendado será el que se detalla en las próximas líneas: una vez vista y entendida la aplicabilidad práctica del recurso didáctico, paulatinamente el prelectorado y primer lectorado irá intercambiando las propuestas visuales de Alba Cid por imágenes propias, recreadas o creadas a modo de *collage* o álbum fotográfico de sus viajes personales.

Las complementará después en casa o en la escuela infantil con formas del cancionero infantil (adivinanzas, nanas, refranes, romances, trabalenguas, estructuras acumulativas, entre otras) o con sus propias composiciones textuales, emulando los versos de Berta Dávila, pero transformándolos en otras modalidades artísticas que dialogarán con sus propias experiencias vivenciales durante los respectivos viajes o al clasificar las fotografías tomadas *in situ* y/o rememorar esos viajes y contarlos

a sus amistades, familiares y personas de su entorno social más cercano (vecinos, compañeros de aula y/o de la escuela infantil).

A continuación, se incorporan las seis imágenes seleccionadas para este recurso didáctico; seis en total para reivindicar una seña de identidad numérica en Galicia, como la había argumentado Blanca-Ana Roig Rechou en *A literatura infantil e xuvenil galega no século XXI. Seis chaves para “entendela mellor”* (Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil / Xunta de Galicia (Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural. Consellería de Cultura e Deporte, 2008).

FIGURA 1.

A pel do mundo
BERTA DÁVILA



Fuente: Dávila (2017, p.3)

FIGURA 2.



Por iso é que se
como unha tartaruga
que vive para sempre
e que non morre nunca
dominado lonxe
levar unha croaza
que protexa da choiva
a todos os que queren.



Fuente: Dávila (2017, p. 6)

FIGURA 3.



Fuente: Dávila (2017, p. 8)

FIGURA 4.



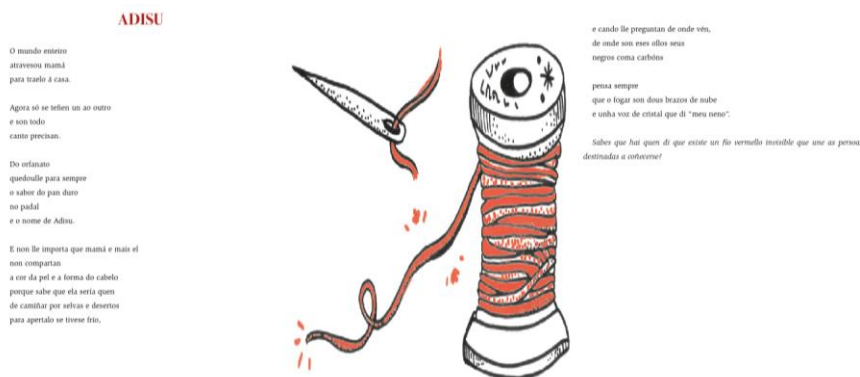
Fuente: Dávila (2017, p. 14)

FIGURA 5.



Fuente: Dávila (2017, p. 20)

FIGURA 6.



Fuente: Dávila (2017, p. 32)

4. DISCUSIÓN

El foco de interés del recurso didáctico, que ha sido diseñado y creado *ad hoc* para el poemario infantil *A pel do mundo*, se ha centrado en vehicular la pertinencia de contar con criterios adecuados en el momento de realizar una selección de obras literarias para trabajar a partir de ellas contenidos expuestos en el currículo de Educación Infantil, a través del diseño de un recurso didáctico que permite implementar en el aula infantil la poesía en lengua gallega desde la creatividad textual y visual del alumnado prelector y primer lector.

Bien es cierto que este interés inicial se ha extendido a otras parcelas con las que este conecta, como es el hecho de que los tres objetivos de la etapa de Educación Infantil que se han atendido en esta propuesta permiten que el empleo de una cartografía literaria resulte un instrumento didáctico acorde al objetivo general y a los objetivos específicos formulados al inicio de este trabajo. Además, resulta sorprendente que esta primera obra infantil de la autoría conjunta de dos autoras contemporáneas gallegas que ya gozan de un estatus en la literatura gallega actual no disponga de más elementos epitextuales virtuales que los que ha ofrecido la propia editorial viguesa en su propia página web y carezca de recursos en acceso abierto para poder ser reutilizados en el aula

infantil, ya sea para abordar estos contenidos curriculares y este poemario u otros contenidos y obras de otras autoras y/o autores en lengua gallega o incluso otras modalidades genéricas en otras etapas del sistema educativo, por contraste y comparación entre fases del proceso de enseñanza y aprendizaje de materias transversales.

5. RESULTADOS

La labor de investigación lectora, de selección literaria y de creación de un recurso didáctico reutilizable para otras materias, para abordajes transversales e incluso en otras etapas educativas, distintas a la de Educación Infantil, ha posibilitado que se hayan logrado resultados de distinto calado e interés.

El primero de ellos afecta a la producción de poesía infantil en lengua gallega y a la trayectoria de autoras jóvenes, premiadas con destacados galardones a nivel autonómico y estatal, y con una obra reconocida por público y crítica. Por una parte, se ha apostado por potenciar la poesía infantil en lengua gallega, de la mano de dos de sus jóvenes pero premiadas autoras, la poeta, narradora y editora fundadora de la editorial Rodolfo e Priscila en calidad de autora textual de este poemario, Berta Dávila (que he estudiado en un trabajo precedente al que remito, Fernández-Vázquez, 2022, pp. 387-399) y la autora visual Alba Cid, poeta e investigadora que ha merecido el Premio Nacional de Poesía Joven “Miguel Hernández” con su primer poemario para público adulto, *Atlas* (Editorial Galaxia, 2019), en el que además había incorporado fotografías de su autoría sobre las gentes y los espacios en los que se adentra con sus versos.

El segundo tipo de resultados está conectado con el área de Descubrimiento y Exploración del Entorno y con los tres objetivos de la etapa de Educación Infantil elegidos para ser abordados en el recurso didáctico.

Para diseñar este recurso, denominado “Constrúe a túa pel viaxeira”, en calidad de autora de la totalidad de este trabajo, he utilizado el programa Microsoft Sway, a través de una cuenta gratuita vinculada a mi correo institucional de la Universidade de Santiago de Compostela.

Al finalizar de diseñar este recurso, he creado una plantilla que le facilitaré de forma compartida a las maestras y maestros del alumnado para que, en un primer momento, este último pueda incorporar la respuesta a las cuatro actividades programadas. Con posterioridad, por medio de la guía de la maestra y/o el maestro, el alumnado tendrá libertad para editar la plantilla de modelo y también para crear plantillas personales a partir de su propio sway.

Dedicaré las próximas páginas a reproducir el recurso creado y a explicar su estructura.

FIGURA 7.



Fuente: Fernández-Vázquez (2025, p.1)

Esta primera página contiene una imagen centrada en elementos de la naturaleza y el título del recurso, a modo de adelanto anticipatorio del contenido que se recoge en el recurso.

FIGURA 8.



Fuente: Fernández-Vázquez (2025, p.2)

En la segunda página se reproduce la mencionada imagen de la portada del poemario *A pel do mundo*, ya que el motivo de una postal viajera se ha empleado como un rasgo estructurador del recurso, al tiempo que ha servido como pieza clave a la hora de diseñar, describir y detallar alguna de las actividades propuestas para el alumnado prelector y primer lector.

FIGURA 9.



Fuente: Fernández-Vázquez (2025, p.3)

Esta tercera página sitúa al alumnado prelector y primer lector delante de un rasgo vegetal de la naturaleza, además de ofrecerle unos versos introductorios, que solo buscan provocar la curiosidad del prelector y dibujar en él una tímida sonrisa.

FIGURA 10.



- 2 - Actividade 1:
- Elixe un dos monumentos deste vídeo ou un monumento que queiras visitar.
 - Inventa un nome para o protagonista da túa historia.
 - Escribe unha escena na que insiras este trabalinguas "A pito paso, / a pipo pinga. / Cando a pito paso, /a pipo pinga".

Esta cuarta página reutiliza un vídeo de YouTube (que se puede insertar desde la misma aplicación de Sway) como preámbulo para la primera de las actividades que se le plantean al prelector y primer lector, ensamblando naturaleza y patrimonio inmaterial con la riqueza que pervive en las formas de la tradición oral.

FIGURA 11.

A TÚA CONTORNA



Fuente: Fernández-Vázquez (2025, p.5)

En esta quinta página se presenta la segunda situación de aprendizaje, en esta ocasión centrada en el entorno. De nuevo, el hilo conductor es un animal que puede ser fácilmente identificable por el prelector y primer lector, para que este disponga de un contexto reconocible que le guiará de cara a la realización de la segunda actividad.

FIGURA 12.



Fuente: Fernández-Vázquez (2025, p.6)

En esta sexta página se formula la segunda actividad; en esta ocasión se plantea sin precisar el entorno para que el prelector y primer lector tenga libertad para escoger los seis (de nuevo se incide en el matiz identitario de este número en la cultura gallega) elementos con los cuales ha de crear un rompecabezas, que no se guardará para sí mismo, sino que lo entregará a una compañera o compañero de su aula infantil, a cambio de recibir otro rompecabezas de su autoría.

FIGURA 13.



Fuente: Fernández-Vázquez (2025, p.7)

En esta séptima página se avanza otra situación de aprendizaje, en esta ocasión representada por una maleta y por el símbolo de un accesorio que el prelector y primer lector puede llevar para su viaje.

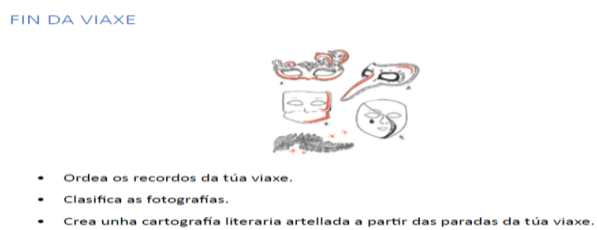
FIGURA 14.



Fuente: Fernández-Vázquez (2025, p.8)

En esta octava páxina se describe la tercera de las actividades que se solicitan en este recurso, al mismo tiempo que se le indican al prelector y primer lector cuál es el lugar de la primera parada de su viaje, se le anima a escoger entre un imán o una postal y también se le pide que reconozca, identifique y seleccione alguna obra artística que asocie a esta emblemática localización de la meca del cine americano.

FIGURA 15. t



Fuente: Fernández-Vázquez (2025, p.9)

En esta novena páxina se desvela el final del viaje para el prelector y primer lector, con el propósito de prepararlo para la labor de ordenación, clasificación y creación de una cartografía literaria que habrá de realizar cuando el viaje haya llegado a su término.

FIGURA 16.

NARRA A TÚA VIAXE



Actividade 4:

- Amosa ás túas compañeiras de aula os teus recordos da viaxe.
- Selecciona tres recordos da viaxe.
- Conta a túa experiencia vivencial en base a eses recordos.

Fuente: Fernández-Vázquez (2025, p.10)

En esta décima y última página se plantea la cuarta actividad que se formula en este recurso didáctico. El desarrollo de esta última actividad implica que el prelector y primer lector hayan tomado distancia con respecto a su viaje, hayan percibido el poso que este viaje ha dejado impreso en su piel y que tomen conciencia de que han adquirido conocimientos gracias a su viaje, por lo cual son capaces de actuar como un hablante competente y un escritor eficaz, como estos demostrarán al contarle a sus compañeras y compañeros del aula infantil su experiencia vivencial durante el proceso de su viaje.

En suma, el recurso didáctico creado ha permitido demostrar la necesidad de incrementar el uso didáctico de la poesía en el aula infantil, al tiempo que el alumnado lleva a cabo el proceso de aprendizaje de contenidos vinculados al área de Descubrimiento y Exploración del Entorno y va adquiriendo los mencionados objetivos de etapa recogidos en el citado *DECRETO 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia*.

6. CONCLUSIONES

El trabajo inicial de selección lectora y el posterior de diseño, planificación y diseño de un recurso didáctico concebido *ad hoc* para un poemario infantil concreto han posibilitado ofrecer un modelo que pueda ser implementado en el aula, adaptándolo a las necesidades educativas

del perfil del alumnado, a otras materias, áreas educativas, contenidos y objetivos de la etapa de educación infantil e incluso extrapolándolo a otros niveles educativos.

La labor de investigación y de creación realizadas y expuestas en este trabajo ha permitido cumplir con el objetivo general y los dos objetivos específicos que habían sido formulados al comienzo. De ahí que se puedan extraer como conclusiones las siguientes:

- Existe un número significativo de autoras en lengua gallega que ha logrado trazar una trayectoria literaria que ha sido reconocida por público y crítica.
- La poesía infantil en lengua gallega conecta con el prelector y el primer lector, por lo cual debe incrementarse su uso en la práctica docente durante la etapa de Educación Infantil.
- El área de Descubrimiento y Exploración del Entorno resulta fundamental en el proceso educativo de la infancia; por tanto, hay que abordar los distintos bloques de contenidos a través de instrumentos didácticos, variados en cuanto al formato.
- El alumnado prelector y primer lector adquiere gran parte de sus conocimientos como resultado del uso de la técnica de la imitación de las personas de su entorno, de ahí que se deba aprovechar y potenciar esta técnica didáctica en el aula infantil.
- La creatividad debe fomentarse a través de una implicación directa del alumnado prelector y primer lector en su propio proceso de aprendizaje, a través de la invención, diseño y desarrollo de recursos didácticos adecuados al propósito educativo que se persiga en cada situación de aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Alonso, F. (2006). *Poetízate*. Edicións Xerais de Galicia.
- Ballester Roca, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Boutevin, C. (2018). *Livres de poème(s) et poème(s) en livres pour la jeunesse aujourd'hui*. Presses Universitaires de Bordeaux.

- Cerrillo, P. C. (2009). “Sobre poesía infantil y juvenil”. En B.A. Roig Rechou, M.I. Soto López y M. Neira Rodríguez, Marta (Coords.), *A poesía infantil no século XXI: (2000-2008)* (pp. 13-31), <https://bit.ly/4ioapkS>
- Cerrillo, P. C. y Sánchez-Ortiz, C. (2015). La poesía y el teatro infantiles. En J. Mata, P. Núñez, y J. Rienda (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 227-251). Pirámide.
- Cerrillo, P.C., y Yubero, S. (1996). Qué leer y en qué momento. En P.C. Cerrillo y J. Padrino (coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp.47-58). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (2015). La literatura infantil y juvenil. En J. Mata, P. Núñez, y J. Rienda (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.203-225). Pirámide.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Fernández-Vázquez, Mar (2022). De Berta Dávila a Pablo Prado: crónica do que non inventamos sobre nós. En M. Neira Rodríguez, B-A.Roig Rechou e I. Soto López (Coords.), *Cómic e literatura* (pp. 387-399). Edicións Xerais de Galicia.
- Fernández-Vázquez, Mar (2025). Constrúe a túa pel viaxeira. [Recurso didáctico]. Sway.
- Franco, J. A. (2012). *A Poesia como Estratégia*. Tropelias & Companhia.
- García Teijeiro, A. (1999). *A poesía necesaria. Lectura e creación poética dentro da aula*. Editorial Galaxia.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (Ed.), *Las nuevas lecturas de los jóvenes* (pp. 105-128). Anthropos.
- Munita, F. (2013). El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en la lengua española, *AILLJ*, II, 105-117.
- Neira-Pineiro, M. R. (2012). Poesía e imaxes: una nueva modalidade de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, 35, 131-8.
- Neira-Pineiro, M. R. (2018). Posibilidades de secuenciación de las imágenes en el álbum ilustrado lírico. *Ocnos*, 17(1), 55-67. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1527
- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Garland.
- O'Malley, A. (2018). Children, poetry, and the eighteenth-century school anthology. En K. Wakely-Mulroney y L. Joy (Ed.), *The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English* (pp. 211-224). Routledge.

- Pascua, I. (2017). Versos con faldas. Poetas españolas para la infancia y la juventud (2000-2015). UNED.
- Prats Ripoll, M. (1994). Notes sobre poesia per a infants. *Temps d'Educació*, 12, 127-141.
- Prats Ripoll, M. (2009). La poesia per a infants. Estat de la qüestió en llengua catalana. *Caplletra*, 46, 149-182.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. En B. A. Roig Rechou, I. Soto López e M. Neira Rodríguez (Eds.). *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Edicións Xerais de Galicia. <https://bit.ly/4kplKma>
- Ramos, A. M. (2014). Ilustrar poesia para a infância: entre as rimas cromáticas e as metáforas visuais. *Ocnos*, 11, 113-130. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.06
- Regueiro-Salgado, B. (2018). Poesía juvenil *pop*: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven. *Ocnos*, 17 (1), 68-77. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.147
- Reis da Silva, S. (2011). Ilustração e poesia: para uma definição/caracterização do álbum poético para a infância. En Reis da Silva, S. (Ed.), *Entre Textos. Perspectivas sobre Literatura para a infância e juventude* (pp. 273-284). Tropelias & Companhia.
- Roig Rechou, B-A. (Coord., directora y redactora) (1996-2015). *Informes de Literatura*. Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. www.cirp.es/rec2/informes/
- Roig Rechou, B., Soto López, I. y Neira Rodríguez, M (2009). *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)*. Edicións Xerais de Galicia.
- Senís, J. y Soria Doñate, P. (2019). Poesía infantil para pre-lectores y primeros lectores: una definición del género en el ámbito español, *AILLJ*, 17, 151-168.
- Siméon, J. P. (2015). A vitamina P. A Poesia, porquê, para quem, como?. Tropelias & Companhia.
- Sotomayor, V. (2002). Poesía infantil española de los últimos veinte años. *Lazarillo*, 8, 8-23.

DE HÉROES Y VILLANOS: UNA EXPERIENCIA DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE LITERATURA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

JAVIER LÓPEZ QUINTÁNS

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende comprobar la eficacia del uso de técnicas de gamificación en la enseñanza de la literatura en un aula de lengua castellana de educación secundaria. En este sentido, debemos diferenciar, por una parte, lo que tiene que ver con el método de implementación de la experiencia didáctica, de aquel, por otra, que busca valorar la percepción del alumnado en cuanto a las estrategias adoptadas en el aula. Por el primero, nos detendremos inicialmente en la explicación de qué procedimientos ligados a la gamificación inspiran la experiencia educativa que fue diseñada para un grupo de 25 discentes de 3º ESO, mientras que por el segundo recurrimos a un método cuasiexperimental basado en la escala de Likert en una serie de cuestionarios pretest y p0stest proporcionados a los participantes, con los que se trataba de medir el nivel de dificultad, el grado de motivación, la aplicabilidad o la eficacia de las distintas estrategias del proceso didáctico gamificado.

Es núcleo de este trabajo la importancia que concedemos a la gamificación. Hay que decir que existe cierta tendencia a la equiparación de los términos ludificación y gamificación, precisamente desde una perspectiva puramente lingüística: basta traer a colación la recomendación que hace la Fundación para el Español Urgente, pues considera “gamificación” un cuestionable calco del inglés (a partir de la palabra *game*), impropio e innecesario frente a una más razonable traducción con el

vocablo “ludificación” que sí registra el Diccionario de la Real Academia Española²¹.

Sin embargo, si nos atenemos, como así se quiere hacer, a una postura puramente metodológica, en el ámbito de la investigación-acción educativa nos estaríamos refiriendo a dos enfoques diferentes, como así ya está considerando en algunas investigaciones al uso (véase, por ejemplo, Reyes y Quiñonez, 2018). Cabría considerar la ludificación como aquella que convierte una tarea en un acto lúdico: por tanto, se actúa desde una perspectiva mucho más general. Mientras, la gamificación se relaciona con una perspectiva de implementación de técnicas de aprendizaje basadas en el juego, y en consecuencia con un procedimiento de actuación en el aula mucho más reglado y pautado.

El origen del término gamificación está relacionado con la figura del programador informático Nick Pelling en el año 2002 y su difusión con la creación de la Gamification Research Network (GRN) (Baeza, 2022). Desde sus orígenes, se vincula, más que con experiencias pautadas en relación con el juego, con la misma experiencia lúdica hacia el alcance de unos determinados resultados (Huotari y Hamari, 2017; Zambrano-Álava, Lucas-Zambrano y Luque-Alcívar, 2020). Por otra parte, también ha sido señalada cierta confluencia terminológica, no solo entre los conceptos de gamificación y ludificación, sino por ende con otros como el de *jugueterización*, que a nuestro modo de ver encierran distintos matices no puramente menores. Podemos decir, de esta manera, que, como ya se anunciaba, la ludificación alude (según su nombre indica) a incentivar el factor lúdico en torno a una tarea, sin que las estrategias de juego sean intrínsecas a esta: por ejemplo, cabría aquí englobar actividades que se complementen superficialmente con recursos

21 “**Ludificación** es un término adecuado en español para traducir el término inglés *gamification* en lugar del préstamo *gamificación*. (...) En inglés, *gamification* se refiere a la aplicación de mecánicas de juego a entornos no lúdicos; para denominar esta técnica en español se ha empezado a utilizar el préstamo *gamificación*, que, sin embargo, no parece adecuado, ya que los derivados de *juego* se forman a partir de la raíz latina *ludus* (*lúdico*, *ludoteca*, *ludópata*, etc.). **Se propone entonces utilizar el término *ludificación***, que está ya incluido en el *Diccionario de la lengua española*”. (Recuperado de <http://bit.ly/3CY5ck3>).

audiovisuales, como puede ser el desarrollo de una tarea que se amenice con la reproducción de algún acompañamiento musical.

Por su parte, el concepto de *jugueterización* se vincula con el uso del juguete hacia una determinada finalidad didáctica. Se podría traer aquí a colación, en este sentido, el diseño de los rincones en el aula de educación infantil, basado en técnicas exploratorias a través de las cuales se produce un aprendizaje por descubrimiento por parte de los discentes (relacionado con el mundo de las ciencias, las matemáticas, el entorno natural o la misma lectura, y acompañado como se dice del juego) (Ramírez y Lucas, 2020).

Adoptamos los postulados de la gamificación en la medida en la que supone una planificación de procedimientos bajo las dinámicas propias de un juego con las que se van alcanzando una serie de metas. Para ello se exige un nivel preparatorio o de definición, de un proceso indagatorio que vertebre qué es lo que se va a hacer y de qué manera organizaremos el aula, y de un proceso finalmente de aplicación y recreación que podrá ir incluso más allá de los propios límites del aula ordinaria. Supone además la construcción de una narrativa que facilite como hilo conductor el camino de seguimiento de los participantes-jugadores, los cuales irán asumiendo una serie de retos que podrán ser premiados con incentivos a modo de insignias hasta alcanzar el resultado final. Es de interés especialmente no el proceso en sí (entendido como una competición) sino el andamiaje de construcción de significados y de interpretación del mundo, sobre todo cuando se hace en pequeño grupo, lo que implica una serie de toma de decisiones consensuadas y, por lo tanto, el establecimiento de un diálogo y la asunción de acciones respetadas por todos los miembros de dicho grupo.

Fueron pioneros Werbach y Hunter (2012) a la hora de plantear las posibilidades de la gamificación en el ámbito educativo. Conviene en este sentido recordar la versatilidad del cuadro MDE (Leclerc, Poncin y Hammedi, 2017), cuyo origen está en la teoría del diseño de juegos, presentando tres pilares: los creadores fijan los objetivos y reglas, no mutables por los participantes; se establecen una serie de dinámicas de interacción a partir de una experiencia determinada por parte de los usuarios; las emociones surgen por medio de la retroalimentación desde

la experiencia del juego. A ello hay que sumar las implicaciones en la regulación de la implicación del usuario y de las emociones (Scapolan, 2016). No compete aquí adentrarnos en la importancia que ha tenido la gamificación en ámbitos empresariales, contextos pioneros en el uso de estas dinámicas (Ortiz Colón, Jordán y Agredal, 2018, p. 5).

Lo que vamos a aprovechar es la ligazón de la gamificación con tareas de carácter recreativo, promovidas desde la intención de incentivar el grado de motivación y la operatividad posibles en diferentes entornos (Zichermann y Cunningham, 2011; Werbach y Hunter, 2012; Deterding, 2011; Huang y Soman, 2013; Burke, 2014; Kapp, 2012), pensando en líneas de actuación que emanan de las técnicas de gamificación, como el incremento de la motivación por el aprendizaje, la retroalimentación continua, el aprendizaje significativo, la mejora en el nivel de medición de los resultados, la potenciación de habilidades y capacitación digital, el trabajo autónomo, el desarrollo de la competitividad e igualmente de la cooperación, y la vertebración de la relación entre usuarios en un entorno virtual.

Nos sirve también la aceptación de técnicas y estrategias que un organizador, en este caso el docente, emplea para atraer la atención del alumnado, y en definitiva para lograr una maximización de una determinada experiencia, que en este caso concreto va en el camino del reconocimiento del producto literario como manifestación histórica y estética, pero a la par como producto cultural, de ocio y de obtención de placer. No en vano, cabe señalar, como indican Martínez-Roig, Doménech y Roda-Segarra (2022), que la presencia del juego en la educación tiene una larga presencia, pero una cosa es la inclusión de elementos lúdicos en el ámbito educativo y otra diferente la creación de mecánicas pautadas y dinámicas estrechamente enlazadas con el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que nos lleva a la concepción de gamificación frente al de ludificación o *jugueterización*, como se decía.

Se ha convertido en lugar común en numerosos trabajos sobre la gamificación la referencia a tres elementos clave en la misma, según el texto ya canónico de Werbach y Hunter (2012): las dinámicas, las mecánicas y los componentes. O, en palabras de Kapp (2012), la mecánica (aque- llos niveles que se deben superar con la recompensa asociada), la

estética (esto es, la delimitación de los contenidos de una manera atractiva para el alumnado en lo que nosotros daremos una gran importancia a la narrativa), y el “Game Thinking” (bajo lo que las dinámicas de juego se fusionan con el proceso didáctico).

En el ámbito educativo, en general, y en el de la didáctica de la literatura, en particular, partimos de la concepción de la gamificación educativa como una organización de actividades lúdicas cimentadas en unos contenidos de referencia, los cuales sustentan las iniciativas pedagógicas echando mano de recursos tecnológicos y aspirando a un aprendizaje proactivo (desde la motivación y el estímulo firme de la creatividad). Se recurre para ello a herramientas presentes en el desarrollo de los juegos en un ambiente en el que los discentes (comúnmente considerados como nativos digitales) se habitúan al uso de mecanismos tecnológicos que forman parte de su día a día. Entendemos que el aula se puede nutrir de un contexto tecnológico abonado bajo el que hay un reconocimiento de una serie de patrones de inmersión digital que favorecen su incursión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que determinan la consecución de un aprendizaje de tipo significativo. En este sentido, y de acuerdo con el marco contextual legislativo de la LOMLOE (RD 3/2020), es perentorio mirar al contexto comunitario, al entorno social inmediato, de tal manera que se propenda a la posible aplicabilidad de lo aprendido (Zambrano-Álava, Lucas-Zambrano y Luque-Alcívar, 2020, p. 366).

Por otra parte, asimismo, consideramos necesario apuntar a cómo se fomenta un tipo de aprendizaje autorregulado que permite que el alumnado, o en el caso de nuestra propuesta el grupo al que pertenece, marque unos ritmos según las metas que se fijan en el proceso gamificado, hasta la consecución de un determinado fin. Estamos hablando de fomentar la competencia de aprender a aprender, en la que se otorgue un grado de autonomía tal que favorezca la implicación de los discentes en la toma de decisiones y en el convencimiento de que son partícipes de la construcción de dicho aprendizaje. A tenor de lo dicho, este aprendizaje autorregulado iría de la mano de tres fases primordiales: la previa, la de realización y la de autorreflexión. En definitiva, se trata de fijar los objetivos del aprendizaje, los procesos que facilitan la resolución de

problemas y la autoevaluación final, todo ello por parte del estudiante (Zambrano-Álava, Lucas-Zambrano y Luque-Alcívar, 2020, p. 358).

La propuesta de intervención en el aula de secundaria que en este trabajo se refleja busca generar una serie de estímulos basados en las estrategias del juego, para obtener una cadena de respuestas desde el aprovechamiento de un método de carácter conductista, por lo menos en algunas de sus líneas definitorias. Se trata de impulsar unos estímulos que determinen la construcción del proceso de aprendizaje desde estos vértices: observación de las iniciativas y actividades de los participantes; bucles de acción, realimentación y respuesta; y refuerzo del estímulo (Borrás, 2005, p. 6).

Por otra parte, desde la perspectiva del alumno consumidor del juego (partícipe de las *webquest* elaboradas por los otros grupos²²), se busca (adaptado de Zepeda-Hernández, Abascal-Mena y López-Ornelas, 2016):

1. Captar la atención: existe una fase preparatoria de reconocimiento de los textos, de sus líneas maestras y de incentivar la comprensión lectora. A partir de ahí, la actividad busca generar una dinámica participativa que estimule el interés del alumnado y su creatividad.
2. Generar confianza e incrementar la autoestima: se pretende, mediante la creación en pequeño grupo, establecer la cooperación entre discentes con intereses similares, y de igual forma las decisiones consensuadas buscan incrementar el grado de confianza y autoestima personal.
3. Lograr la satisfacción por logro: la superación de las fases y el premio con insignias busca incrementar la satisfacción ante las metas alcanzadas.
4. Incrementar el interés: la gradación de la dificultad de las pruebas busca mantener el interés y la implicación proactiva de los

²² Parte fundamental de esta experiencia didáctica fue la elaboración, precisamente, de una *webquest* por cada grupo, esto es, “an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet” (Dodge, 1995).

participantes. El docente proporciona un modelo de *webquest* que sirve de base para establecer las dinámicas de juego²³.

- 5. Señalar la incertidumbre y el reto personal: la misma narrativa avanza a medida en que se superan las pruebas, lo que genera un grado de desconocimiento que debería fomentar la motivación y la asunción de retos.
- 6. Reforzar el conocimiento: la adjudicación de recompensas por parte del árbitro, que como norma general puede ser el docente o un miembro de los equipos contrarios, supone el estímulo ligado al éxito, pero también a la consecución de metas ligadas a las decisiones de grupo.
- 7. Promover la pertenencia social: el avance en los retos se enlaza con una recompensa grupal, de tal manera que se busca fomentar la participación activa de todos sus miembros.
- 8. Resolver problemas: el proceso lleva a la resolución de una serie de enigmas, incógnitas o desafíos ligados con el motivo de base, que deben ser resueltos mediante actividades basadas en el ingenio, en la memoria visual, en la capacidad de asociación lingüística o en cualquier otra, pero que en todo caso lleva a la resolución de una incógnita planteada en torno al motivo literario que sirve de base a la narrativa construida.
- 9. Obtener la recompensa: la puntuación de los grupos no solamente está determinada por la superación de fases, sino igualmente por la capacidad de consensuar decisiones, por el proceso de búsqueda o acceso a las fuentes o por el mismo desarrollo de la actividad. De tal manera, no se fomenta un juego puramente competitivo en el que la máxima sea alcanzar la meta y obtener una puntuación mayor que los demás, sino recompensar el proceso en sí mismo, las habilidades para desentrañar la idiosincrasia del juego o la capacidad de toma de decisiones o su aplicabilidad.

²³ Véase, por ejemplo, <http://bit.ly/41qR3Gd>

Como se dijo, en la gamificación podemos destacar tres elementos clave, esto es, las dinámicas, las mecánicas y los componentes del juego. Con las dinámicas nos referimos a aquellas motivaciones que queremos generar, crear en los jugadores. En el ámbito de la didáctica de la literatura hemos buscado la fermentación del gusto por el hábito lector, y el reconocimiento del producto literario como fenómeno cultural, estético y social. Por medio de las mecánicas establecemos aquellos patrones que originan los juegos, y que en esta propuesta se hace a través de una adaptación de la visión tradicional de la *webquest* (esto es, una búsqueda del tesoro mediante recursos virtuales y en red, en combinación con una serie de niveles o retos que permitan avanzar en la adquisición de conocimientos, en la construcción del aprendizaje sobre el modelo o material literario seleccionado y en la consecución del objetivo final ante una progresión incentivada por el reconocimiento del éxito a través de insignias). Finalmente, los componentes establecen ese proceso de progresión y la estructuración del juego, en este caso una serie de fases que determinan el avance en la búsqueda del tesoro hasta llegar al premio final.

Una vez delimitados los elementos de la gamificación, además podemos referirnos al tipo de jugadores. En relación con ello, podemos diferenciar a los *triunfadores* o *asesinos*, que son aquellos enfocados firmemente al éxito personal, lo que supone el fracaso de sus contrincantes, y que por eso mismo tienen una escasa visión de trabajo en grupo; los *socializadores* que son lo que aspiran fundamentalmente a un tipo de juego que facilite relacionarse con otros, siendo este fin social más importante que el reto en sí, incluida la consecución del éxito en el mismo; los *ambiciosos*, centrados en la culminación del juego y en la misma confrontación con los demás; o los *exploradores*, que son aquellos que sienten especial inclinación por el proceso. Para cada uno de ellos existirán diferentes estímulos que faciliten su continuidad o participación. Es evidente que las motivaciones del alumnado, a la hora de implicarse en el juego, también pueden ser dispersas, más o menos cooperativas, o en mayor o menor grado autónomas. Esto nos dice que, desde la planificación de la actividad gamificada en el aula, sería recomendable fomentar el trabajo en grupo, de tal manera que las decisiones que se

tomen deben estar determinadas por la voluntad de la mayoría. Cada miembro debe comprometerse a asumir las decisiones colectivas con todas las consecuencias que impliquen en el juego (Borrás, 2005, p. 6).

La propuesta que hemos llevado a cabo se basa en la construcción de una narrativa y en el diseño de niveles de consecución hasta llegar a la meta. Por lo primero, se trabaja la educación literaria a partir de una serie de textos que después el alumnado aprovechará en el diseño de su propuesta. Por lo segundo, a través de una *webquest* se diseña una serie de niveles que tienen un objetivo final o meta, la “captura” de ese tesoro que da nombre a la actividad: la resolución de un enigma último.

En definitiva, haciendo nuestros los postulados de Mark van Diggelen (2012), cabe sintetizar el proceso de gamificación de nuestra experiencia didáctica, adaptándolo al ámbito educativo, en (Parente, 2016):

- 1. Tipo de competición: Jugador en grupo de tres miembros versus otros grupos de idéntico tamaño.
- 2. Presión temporal: resolución de las *webquest* en tiempo limitado.
- 3. Escasez: planteamiento de información incompleta que se debe completar mediante una investigación o búsqueda a partir de determinados recursos en torno al texto literario seleccionado.
- 4. Desafíos: establecimiento de retos mediante incógnitas o problemas que se deben solucionar. Las dinámicas de aula permiten trabajar con distintos recursos a través de aplicaciones como *Educaplay*²⁴ o *Wordwall*²⁵, fundamentalmente, las cuales ofrecen crear mapas interactivos, ruedas alfabéticas, acertijos u otro tipo de pruebas en el mapa narrativo creado para la *webquest*²⁶.
- 5. Novedad: el cambio de nivel o fase puede implicar el trabajo con una habilidad diferente. Por ejemplo, la primera de las fases

²⁴ <https://bit.ly/4jgFHLJ>

²⁵ <https://bit.ly/3C8PQt1>

²⁶ <https://bit.ly/4go9f7U>; <https://bit.ly/4g3ayJC>

puede estar basada en la memoria visual, mientras que la segunda en la capacidad de desarrollo de la lógica lingüística.

- 6. Niveles y progreso: bajo la narrativa de base, un texto, un personaje, un contexto literario... serán desarrollados a través de distintas fases o niveles. El paso de un nivel a otro implica, inclusive, el avance de esa narrativa, hasta llegar al desenlace que implicará la meta final.
- 7. Trabajo en equipo: las decisiones deben ser consensuadas y las actuaciones grupales. Bajo esta óptica, el docente debe actuar de árbitro, tratando de adoptar una postura constructiva más que censora en la medida en la que se premien aquellas actitudes positivas basadas en la colaboración del grupo.

2. OBJETIVOS

El alumnado desempeñaba en todo el proceso dos papeles, primero el de creador y después el de jugador. En definitiva, los objetivos de la experiencia fueron:

- 1) Identificar el propósito: para ello, es recomendable realizar un primer paso de evaluación inicial que esté vinculado con una indagación de los gustos lectores del alumnado y sus dinámicas de trabajo. Se trata de determinar cuáles son aquellos textos que despiertan especial interés como consumidores, de una parte, lo que determinará la narrativa central de los grupos de trabajo, y de conocer sus hábitos a la hora de desarrollar tareas, para así vislumbrar la eficacia del trabajo cooperativo, de otra.
- 2) Definir los objetivos didácticos, delimitar los grupos de trabajo, clasificar a los participantes de acuerdo con el tipo posible de jugador (ambicioso, socializador..., según se ha visto). Es importante armonizar los grupos de tal manera que los perfiles participantes coincidan en cuanto a sus intereses, pero asimismo que posean perfiles conciliables. Con esto se quiere decir que un grupo compuesto por perfiles de jugadores exclusivamente “asesinos” frustraría, por ejemplo, la toma de

decisiones armonizada. Evidentemente, en un aula cerrada, en la que estamos limitados por los alumnos que conforman la misma y en una actividad no abierta a otros posibles participantes, pueden complicarse este tipo de elecciones. En todo caso, como se indicó, el alumnado parte del compromiso de avanzar en el juego, siempre de manera consensuada, una dificultad que puede considerarse en sí misma otro de los retos inherentes al juego.

3) Identificar los elementos definatorios del juego: fundamentalmente, se tratará de la construcción de la narrativa, de las fases y de la meta en una visión orgánica y jerárquica que sirva de Plan de Actuación genérico para las sucesivas actuaciones.

4) Identificar las mecánicas del juego: recordemos que, por una parte, los grupos elaborarán su propia *webquest*, y en una segunda fase realizarán las búsquedas de tesoro de sus compañeros. En ambos casos, se trata de identificar las mecánicas posibles del juego (en el primero para su diseño; en el segundo, para su ejecución).

5) Establecer los puntos o insignias que determinen la recompensa por la superación de una determinada fase o reto de la *webQuest*.

6) Definir las mecánicas de juego en cuanto a los condicionantes que puedan albergar algunas de sus fases o retos.

7) Construir los escenarios que conforman la narrativa que guía la búsqueda del tesoro a partir de los textos literarios de base.

8) Adaptar los contenidos literarios tomados de referencia a las dinámicas del juego.

9) Poner en práctica en el aula la experiencia y analizar su aplicabilidad y el grado de aceptación.

3. METODOLOGÍA

Bajo los principios de la gamificación, se desarrolló una propuesta de intervención educativa a partir del diseño de *webquests* con un grupo de 25 alumnos de 3º de enseñanza secundaria obligatoria. La búsqueda del tesoro en red consiste en la secuenciación de una serie de pruebas o retos, basados en una narrativa general, que llevan a un objetivo final. Cada narrativa se construía a partir de uno de los ejes temáticos del curso, dentro del bloque de educación literaria fijado por el currículo vigente (LOMLOE, RD 217/2022). De tal manera, se establecieron las siguientes líneas de actuación, y cada línea partía de un texto (y de la antología complementaria de apoyo) que se trabajaba en aula:

1. Héroes, heroínas/villanos y villanas. Texto de base: *La caída de los reinos*, de Morgan Rhodes.
2. Lugares míticos. Texto de base: *Memorias de Idhún*, de Laura Gallego.
3. Seres fabulosos. Texto de base: *Seres fantásticos*, de Ana Alcolea.
4. Viajes y constelaciones literarias. Texto de base: *La vuelta al mundo en ochenta días*, de Julio Verne.

El aula fue dividida en pequeños grupos, 7 de 3 alumnos y 1 de 4 (a sorteo). Cada grupo debía construir una búsqueda del tesoro basada en los siguientes elementos:

INTRODUCCIÓN: elaboración de una narrativa inspirada en el texto de referencia, que sirviese de hilo conductor a la experiencia;

RETOS: pergeño de los problemas o cuestiones que tendrán que resolver los restantes grupos del aula;

RECURSOS: materiales que se deberán consultar para la identificación de las respuestas correctas;

PRUEBA FINAL: actividad conclusiva que condensa la aplicación de las habilidades y conocimientos adquiridos durante el proceso;

EVALUACIÓN: delimitación de los criterios que fijan la superación exitosa de la búsqueda del tesoro.

En la última fase, cada grupo debía realizar las búsquedas de tesoro realizadas por sus compañeros, superar las distintas fases y llegar al producto final. Así pues, el cronograma de la experiencia fue el siguiente:

TABLA 1. *Cronograma*

1. Lectura comprensiva de los textos de base	Lectura individual, fuera de aula, del alumnado. Puesta en común en aula de los contenidos del texto (3 sesiones).
2. Definición de los objetivos.	Explicación de los procedimientos de la gamificación. Presentación de las características de una webquest (2 sesiones).
3. Identificación de los elementos del juego	Concreción de cada fase del juego en las que se debería incluir, al menos, un juego de memoria visual y uno de asociación lingüística, de Wordwall o Educaplay (1 sesión).
4. Identificación de los roles de los jugadores en el grupo.	Normas básicas de actuación (1 sesión).
5. Establecimiento de los puntos e insignias.	Delimitación de las recompensas (puntuación) por la superación de fases y otros ítems (1 sesión).
6. Creación de grupos y elaboración del plan general de cada grupo.	Sorteo de grupos. Concreción de la línea temática y diseño general del juego (1 sesión).
7. Construcción de la narrativa.	Diseño de la narrativa que guía el juego (1 sesión).
8. Diseño de la búsqueda del tesoro grupal.	Elaboración, por parte de cada grupo, de su búsqueda del tesoro en Google Sites (5 sesiones).
9. Realización de las búsquedas del tesoro.	Ejecución, por parte de cada grupo, de las webquest de los restantes grupos (5 sesiones).

Fuente: elaboración propia

A la luz de lo expuesto, un objetivo fundamental de este trabajo, además de implementar técnicas y dinámicas de gamificación en un aula de educación secundaria obligatoria, es determinar el grado de aceptación y eficacia de este tipo de estrategias por parte del alumnado. Una vez delimitadas las medidas realizadas en el aula con su metodología y el tipo de actividades que se diseñaron, se indagó después en la visión que los participantes poseen acerca de este tipo de propuestas. Para ello, se desarrolló una investigación cuasiexperimental. Se realizó un análisis pretest y posttest a partir de un cuestionario en *Google Forms* de 10

preguntas, diseñadas según la escala Likert con 5 ítems (Elija una de las siguientes opciones, siendo (1) NADA, 2 (POCO), 3 (SUFI-CIENTE), 4 (BASTANTE), 5 (MUCHO), alrededor de cinco factores primordiales: dinámicas de trabajo en aula (Preferencia por la clase expositiva, Preferencia por una clase basada en supuestos prácticos, Preferencia por una clase basada en técnicas de gamificación, Preferencia por el aprendizaje autónomo, Preferencia por el trabajo grupal), eficacia de las técnicas de gamificación para la comprensión de contenidos, eficacia de las técnicas de gamificación para la aplicación de contenidos, desarrollo del espíritu crítico y desarrollo de la capacidad de concentración, a lo que se sumó un apartado último de satisfacción global con esta metodología de aprendizaje basado en la gamificación. Como se dijo, participaron 25 alumnos, de entre 14-15 años, de un grupo de 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

4. RESULTADOS

Las siguientes tablas y gráficos recogen los resultados objetivos a partir del pretest y el posttest:

TABLA 2. Resultados en porcentajes (Pretest y Postest).

		1-Nada	2-Poco	3-Suficiente	4-Bastante	5-Mucho
1.Clase expositiva	Pretest	24%	16%	40%	12%	8%
	Postest	40%	28%	20%	8%	4%
2.Supuestos prácticos	Pretest	8%	16%	24%	20%	32%
	Postest	4%	20%	28%	16%	32%
3.Gamificación	Pretest	0%	0%	40%	40%	20%
	Postest	0%	0%	8%	32%	60%
4.Aprendizaje autónomo	Pretest	0%	20%	40%	20%	20%
	Postest	4%	20%	16%	40%	20%
5.Aprendizaje grupal	Pretest	4%	32%	40%	16%	8%
	Postest	4%	16%	20%	20%	40%
6.Comprensión de los contenidos	Pretest	0%	8%	32%	40%	20%
	Postest	0%	16%	24%	20%	40%
7.Aplicación de los contenidos	Pretest	0%	8%	32%	40%	20%
	Postest	0%	16%	24%	20%	40%
8.Espíritu crítico	Pretest	4%	16%	20%	40%	20%

	Postest	8%	12%	20%	20%	40%
9.Capacidad de concentración	Pretest	0%	20%	40%	20%	20%
	Postest	8%	16%	16%	48%	12%
10.Satisfacción global con la experiencia didáctica	Pretest	0%	0%	40%	40%	20%
	Postest	0%	8%	16%	28%	48%

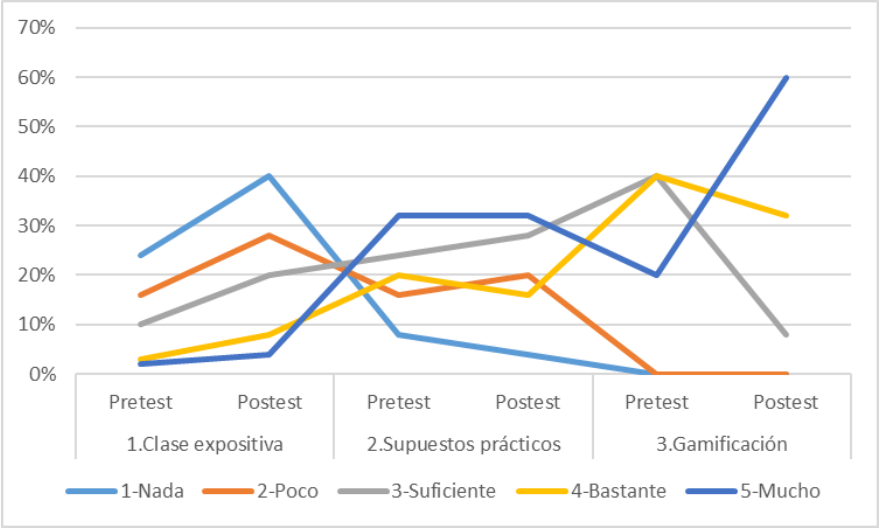
Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

TABLA 3. Resultados estadísticos complementarios (Pretest y Postest).

		Media aritmética. μ	Mediana. Me	Varianza. σ^2	Desviación típica (población). σ	Desviación típica (muestra). s
1.Clase expositiva	Pretest	2.64	3	1.4304	1.19599	1.22066
	Postest	2.08	2	1.2736	1.12854	1.15181
2.Supuestos prácticos	Pretest	3.52	4	1.6896	1.29985	1.32665
	Postest	3.52	3	1.5296	1.23677	1.26227
3.Gamificación	Pretest	3.75	4	0.520833	0.721688	0.73721
	Postest	4.52	5	0.4096	0.64	0.653197
4.Aprendizaje autónomo	Pretest	3.4	3	1.04	1.01198	1.04083
	Postest	3.52	4	1.2896	1.13561	1.15902
5.Aprendizaje grupal	Pretest	2.92	3	0.9536	0.976524	0.996661
	Postest	3.76	4	1.5424	1.24193	1.26754
6.Comprensión de los contenidos	Pretest	3.72	4	0.7616	0.872697	0.890693
	Postest	3.84	4	1.2544	1.12	1.1431
7.Aplicación de los contenidos	Pretest	3.72	4	0.7616	0.872697	0.890693
	Postest	3.84	4	1.2544	1.12	1.1431
8.Espíritu crítico	Pretest	3.56	4	1.2064	1.09836	1.12101
	Postest	3.72	4	1.7216	1.3121	1.33915
9.Capacidad de concentración	Pretest	3.4	3	1.04	1.0198	1.04083
	Postest	3.4	4	1.28	1.13137	1.1547
10.Satisfacción global con la experiencia didáctica	Pretest	3.8	4	0.56	0.748331	0.763763
	Postest	4.16	4	0.9344	0.96644	0.986577

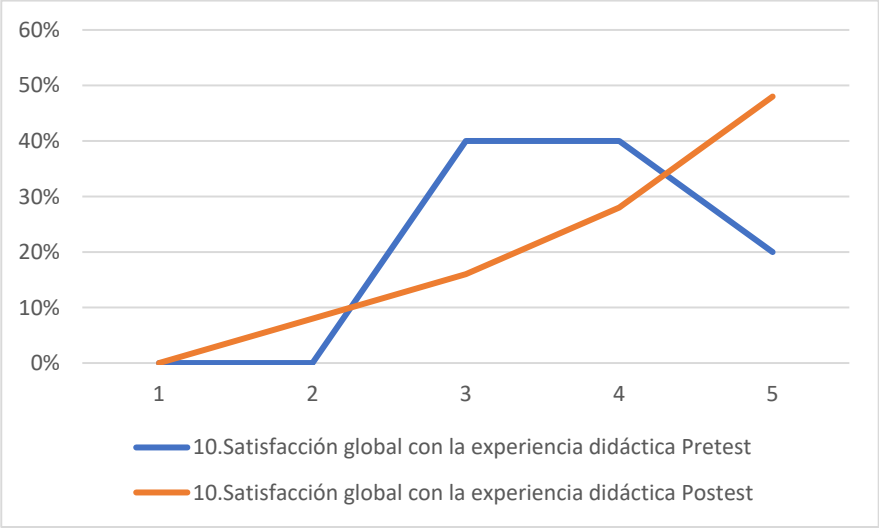
Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

GRÁFICO 1. Comparativa según la metodología de aula



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

GRÁFICO 2. Grado de satisfacción global con la experiencia



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

5. DISCUSIÓN

Como se ha dicho este trabajo buscaba aplicar las dinámicas de la gamificación a partir de una experiencia didáctica determinada en relación con la educación literaria. Además de la implementación de dicha experiencia se pretendía indagar en el grado de recepción de la misma por el grupo objetivo de veinticinco discentes en un nivel de tercero de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los datos recabados mediante la técnica pretest-postest buscan, así pues, poner en parangón las posibles diferencias entre el punto de partida inicial y las consecuencias de la aplicación de esa metodología y establecer meramente algunas hipótesis provisionales sobre los resultados, teniendo en cuenta la limitación de la muestra y la intención de proceder, simplemente, a una primera aproximación, provisional, al grado de aceptación de una experiencia didáctica en un grupo específico de trabajo. Se considera un primer paso de intervención, como medida indagatoria hacia futuras iniciativas que aumenten la muestra e incluyan otros elementos como, por ejemplo, un grupo de control.

De entrada, el alumnado conocía las dinámicas de la gamificación, que ya habían sido presentadas en aula en sus líneas generales. Se mostraron en dos sesiones preparatorias cuáles eran las herramientas básicas y las técnicas que la caracterizaban, y se propuso algún ejemplo de base (con las aplicaciones *Wordwall* y *Educaplay*) que supusiese simplemente un acercamiento inicial a las líneas generales de las mismas antes de proceder a su implementación. Una vez realizada la experiencia se proporcionó de nuevo el cuestionario para así tratar de calibrar las diferencias de percepción entre el alumnado. Como se recordará, se partió de una primera fase, en la que en pequeño grupo se desarrollaba un proyecto gamificador a través de una *webquest*, y una segunda, en la que el alumnado desarrollaba las *wequests* realizadas por los diferentes grupos participantes.

En líneas generales, observamos que, en lo que se refiere a las dinámicas de trabajo en aula, de entrada ya había una escasa valoración de las clases puramente expositivas, de tal manera que la media siempre ha sido inferior, tanto en el pretest como en el postest, a tres puntos (del total de 5). Se observa, asimismo, que la experiencia en técnicas gamificadoras parece haber influido en que disminuya la media de valoración de las clases expositivas, que pasa de 2.64 a 2.08. Observamos que

de igual forma se evoluciona a un aumento de la calificación 1 (NADA), de un 24% a un 40%.

Podemos, además, poner en valor que, en general, la aceptación de los supuestos prácticos se mantiene en unas cifras muy similares en el pretest y el posttest. Es posible sugerir, entonces, que en lo que atañe al desarrollo de habilidades o tareas prácticas, el desarrollo de metodologías gamificadoras no afecta en la percepción global o aceptación del alumnado de referencia.

Es evidente que, en lo que atañe a la gamificación, hay una mejora clara en todos los ítems, desde esa percepción global hasta lo que apunta al aprendizaje autónomo, al aprendizaje global, a la comprensión de los contenidos y a su aplicación. También hay mejoría en lo que se refiere a la potenciación del espíritu crítico. Sí se observa que en lo que tiene que ver con la capacidad de concentración no hay una percepción de que este tipo de técnicas la potencien necesariamente. Es evidente que la satisfacción global del alumnado es alta, y hay una mejoría entre el pretest (en el que, como decíamos, el encuestado conoce las líneas generales de lo que es la gamificación) del posttest (que se realiza una vez llevada a cabo la experiencia didáctica de la *webquest*). Asimismo, podemos resaltar que hay una percepción por parte del alumnado de que se produce una mejora a través del aprendizaje grupal y hay una mejoría evidente en la comprensión de contenidos y de su aplicación. Los datos recabados muestran, en definitiva, una alta aceptabilidad de esta metodología en el grupo de referencia. A la par, la aplicación de la experiencia supone significativamente un detrimento de la valoración sobre la clase expositiva tradicional.

6. CONCLUSIONES

La gamificación es una metodología que subsume técnicas y un conjunto de estrategias bajo el espíritu de implementar dinámicas del juego de manera reglada, con el hábito de facilitar una incentivación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos decir que las dinámicas del juego han estado insertas en el ámbito educativo de modo tradicional, pero la gamificación supone una revolución en cuanto al enfoque y a los elementos que la caracterizan. En este trabajo se ha querido aprovechar precisamente las dinámicas del juego para crear un proyecto de aula con alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se pretendía que este

conociere y aplicase los elementos de creación de fases del juego, de adjudicación de recompensas, de delimitación de roles de jugador y de fijación de metas y objetivos, como así que este mismo se convirtiese en usuario-participante en la adquisición de contenidos relacionados con la educación literaria. En el espíritu de la gamificación aspirábamos a un tipo de metodologías interactivas de trabajo cooperativo y de adquisiciones de competencias igualmente por descubrimiento.

La selección de un conjunto de textos literarios relacionados con mundos míticos, viajes fabulados y otras líneas temáticas servían de punto de presentación, desde el conocimiento del mismo texto hasta la construcción de ese viaje cooperativo basado en el juego. La experiencia nos ha permitido sugerir la amplia aceptación por parte del alumnado participante de estas dinámicas y una mejora sustancial en cuanto al acercamiento al texto literario, a la configuración del contenido estético y a la interpretación de los elementos del universo lector, mediante tácticas y dinámicas basadas en el juego. Con esta experiencia hemos pretendido, por tanto, aproximarnos a la manera de ejecutar un modelo de intervención proyectado sobre la didáctica de la literatura en un aula de secundaria, flexibilizando las dinámicas de participación y buscando un encuentro cooperativo y creativo alrededor del sentido del texto literario.

7. REFERENCIAS

- Baeza Lugo, V. N. (2022). “La gamificación en el aula: breve revisión histórica”. *Archivos en Medicina Familiar*, 24(3), 181-183.
- Borrás Gené, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. GATE. Universidad Politécnica de Madrid.
- Burke, B. (2014). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. Routledge.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y L. Nacke (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. *MindTrek'11*, September, 28-30.
- Dodge, B. (1995). “Webquests: A Technique for Internet-based Learning”. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Huang, W. H-Y. y D. Soman (2013). *A Practitioner’s Guide to Gamification Of Education*. Research Report Series: Behavioural Economics in Action. Rotman School of Management, University of Toronto.

- Huotari, K. y J. Hamari (2017). “A definition for gamification: Anchoring gamification in the service marketing literature”. *Electronic Markets*, 27(1), 21-31
- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer.
- Leclercq, T., W. Hammedi e I. Poncin (2017). The Engagement Process During Value Co-Creation: Gamification in New Product-Development Platforms. *International Journal of Electronic Commere*, 21(4), pp. 454-488.
- Martínez-Roig, R., M. J. Martínez Doménech y J. Roda-Segarra (2022). “Gamificación y objetivos de desarrollo sostenible en primaria: “Piensa global, actúa local”. En David Cobos-Sanchiz et al. (Eds.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 150-160). Dykinson.
- Ortiz, A. M., J. y M. Agredal (2018). “Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión”. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44, 1-18.
- Parente, D. (2016). “Gamificación en la educación”. En Ruth S. Contreras Espinosa y José Luis Eguia (Coords.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 11-21). Institut de la comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ramírez Crespo, J. y M. G. Lucas Milán (2020). “Los mini-rincones lectores: Propuesta didáctica para la animación a la lectura en Educación Infantil”. *Álabe*, 22, <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.5>
- Reyes Cabrera, W. R. y S. H. Quiñonez (1998). “El potencial de la gamificación para la educación a distancia en México”. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, Época II, 18(1).
- Scapolan, G. (2016). La gamification nell'apprendimento delle lingue. Recuperado de: <https://bit.ly/4ikCsCt>
- Werbach, K. y D. Hunter (2012). For the Win: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press.
- Zambrano-Álava, Á., M. Á. Lucas-Zambrano, K. E. Luque-Alcívar y A. T. Lucas-Zambrano (2020). “La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado”. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 349-369.
- Zichermann, G. y C. Cunningham (2011). Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. O'Reilly Media.
- Zepeda-Hernández, S. y R. Abascal Mena y Erick López Ornelas (2016). “Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula”. *Ra Ximhai*, 12(6), 315-325.

IMAGINANDO EL TEXTO LITERARIO DESDE EL AULA INVERTIDA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

JAVIER LÓPEZ QUINTÁNS

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Las profundas transformaciones que han supuesto en los últimos años la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las aulas han repercutido de manera clara en las técnicas, métodos y estrategias de aprendizaje, de tal manera que se han puesto sobre la mesa distintas formas de dinamizar el aula. Se abren, sin duda, nuevos retos en la labor docente, en la medida en la que cada vez son mayores los recursos disponibles, y se hace más urgente una adecuada planificación en la formación del profesorado de parte de las administraciones. Si echamos un vistazo a la oferta educativa, por ejemplo, de una administración como la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia²⁷, observamos que son ya múltiples las posibilidades que se abren en la formación del profesorado en torno al pensamiento visual, al uso de herramientas como *Exe-Learning* o en la potenciación de entornos virtuales de aprendizaje mediante soportes como Moodle²⁸.

La progresiva implementación de las webs dinámicas en las interfaces de soporte de los centros públicos gallegos es buena prueba de esa

²⁷ <https://www.edu.xunta.gal/fprofe/>

²⁸ En el curso 2024-2025 se oferta formación en líneas como las siguientes: Pensamiento visual en las aulas, Agueiro como recurso didáctico, De la investigación educativa al aula, Administración del aula virtual del centro con Moodle, Análisis y tratamiento de datos con tecnologías inteligentes en los Polos Creativos, Aplicación de la realidad virtual y aumentada en contextos educativos, Aprovechamiento didáctico de los paneles digitales interactivos, Catalogación y creación de recursos educativos en abierto, etc.

imparable inclusión de entornos virtuales de aprendizaje en el ámbito educativo²⁹. En este sentido, el trabajo que aquí se inicia busca acercarse al enfoque de una metodología que ya posee cierto poso de tradición, dado que en los últimos años han surgido distintas experiencias en esta línea: hablamos de la clase invertida o *Flipped classroom*. En esencia, supone una reformulación de una visión tradicional canonizada y ampliamente implementada, la de una clase en la que el docente es transmisor de una serie de contenidos y conocimientos en el aula de referencia, de un sistema tradicionalmente síncrono. Desde el aula invertida, el docente establece una serie de materiales de corte fundamentalmente audiovisual en los que procede a la explicación de aquellos contenidos de referencia. Estos materiales son consumidos de forma autónoma por el alumnado fuera de aula, de tal manera que al incorporarse al aula de referencia el tiempo se aprovechará para trabajar aquellas dudas específicas, y sobre todo para canalizar sus conocimientos hacia una aplicación práctica.

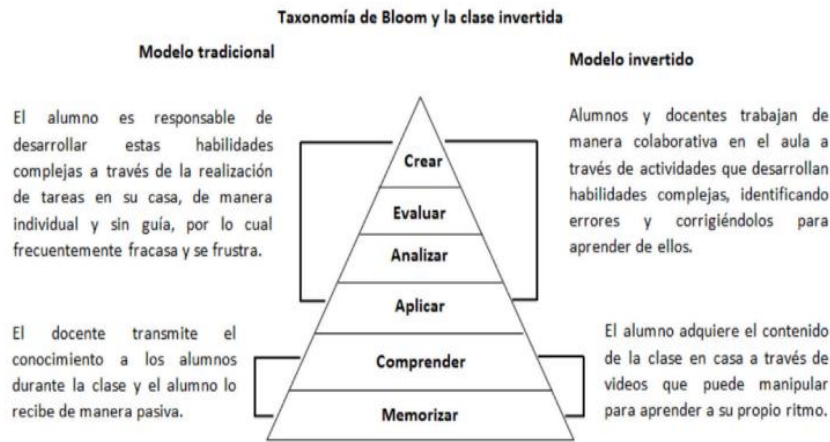
Nos resulta sugestivo este planteamiento en lo que atañe a la didáctica de la literatura, sobre todo por nuestro afán de superación de un enfoque historicista que tradicionalmente centraba la enseñanza de contenidos literarios en la educación secundaria obligatoria en la historia de los períodos institucionalizados desde el canon academicista, es decir, bajo la explicación pautada de períodos, obras y autores estandarizados con sus rasgos característicos que se extrapolaban a los textos (igualmente canonizados) alusivos a esos modelos. Bajo el enfoque del aula invertida se aspira a partir del acercamiento al contexto sociocultural y estético del autor, como aprovechamiento de ese material creado por el docente fuera de aula, y de esa forma de invertir los esfuerzos y el tiempo del aula ordinaria para resolver (lógicamente, como se decía) de entrada aquellas dudas que surgiesen, y sobre todo para buscar un mayor aprovechamiento de las actividades prácticas, con el acercamiento al texto, a la valoración de su dimensión estética y a la promoción de la capacidad creativa del alumnado a partir del mismo producto literario.

²⁹ <https://www.edu.xunta.gal/centros/websdinamicas/>

Podemos remontar el origen del concepto de *Flipped classroom* al trabajo pionero de Lage, Platt y Treglia (Andrade y Chacón, 2018: 252), relacionado con su aplicación en el ámbito de los estudios de economía. Es a partir del año 2007, gracias a Bergmann y Sams, dos profesores de secundaria en Colorado (Estados Unidos), cuando experimenta un significativo impulso. Ambos docentes buscaban favorecer la adquisición de los conocimientos por parte de alumnado que no podía acudir regularmente a las aulas, y para ello decidieron indagar en la grabación audiovisual como recurso para suplir estas carencias (Bergmann y Sams, 2012, p.2).

Así pues, el nacimiento de la metodología del aula invertida está muy ligado a una experiencia de diagnóstico, en la medida en la que se percibían las carencias o necesidades de alumnado que presentaba problemas en la comprensión de contenidos, u otro que tenía afán por aprender pero no podía acudir regularmente a las clases.

FIGURA 1. *Taxonomía de Bloom. Relación con la clase invertida.*



Fuente: Andrade y Chacón (2018).

Desde esa evidencia surge la creación de material audiovisual, lo que en realidad, a nuestro juicio, no es más que la expresión de una práctica docente ya ampliamente arraigada en el tiempo, esto es, la de proporcionar material de refuerzo al alumnado, atendiendo a la diversidad de las aulas. Cuestión aparte es reenfocar las dinámicas de aula para proceder a un

aprovechamiento del tiempo presencial, ligado a una dimensión más fuertemente práctica, a la aplicabilidad de aquellos contenidos que se ofrezcan previamente a los discentes (Castañeda, Hernández, Bravo y Hernández, 2019, pp. 147-148). Observamos en este caso la necesidad de acercarse a una visión del aula invertida desde la taxonomía de Bloom (después adaptada por Anderson y Krathwohl), que podemos ver sintetizada en la Figura 1.

Detengámonos brevemente en esta propuesta. Observamos que existen tres primeros niveles en el proceso de aprendizaje, ligados a las destrezas de recordar, entender y aplicar. Se trata de un organigrama asociado al trabajo autónomo del alumnado fuera de aula, en el que este accede al material audiovisual, tradicionalmente aquellos vídeos elaborados por el docente con los que se hace la presentación de los contenidos esenciales que van a servir de pauta de trabajo en clase. A partir de ahí llegamos a los siguientes niveles, los de analizar, evaluar y crear, que se implementan en las sesiones de trabajo ordinarias y presenciales. Se parte de una situación en la que el alumnado ha trabajado esos contenidos de base y procede a su aplicación por medio de supuestos, casos, talleres y otras situaciones de aprendizaje. Precisamente este mismo concepto, el de situación de aprendizaje, muy en boga a raíz de los postulados de la reciente Ley Orgánica de mejora de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, RD 3/2020), debe ocupar un lugar central. Supone establecer dinámicas de trabajo que implican una proyección hacia la realidad, hacia el contexto y hacia su vínculo con la misma sociedad³⁰. En definitiva, en estos últimos niveles el docente actúa como guía y se incentivan nuevos escenarios de aprendizaje basados en un ámbito cooperativo de construcción de significados (Andrade, 2018: 253; Ceño, 2020: 885).

Pero ahora llega el momento de introducir los matices. El concepto de aula invertida puede interpretarse desde seis dimensiones diferentes

³⁰ "(...) dichas situaciones deben estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad. Asimismo, deben estar compuestas por tareas complejas cuya resolución conlleve la construcción de nuevos aprendizajes y los prepare para su futuro personal, académico y profesional" (<https://bit.ly/3Zq4ROR>).

(Cedeño, 2020). La primera es la que atañe al aula invertida tradicional, en la que en un primer momento el alumnado ha trabajado autónomamente con todo aquel material (especialmente audiovisual) facilitado por el docente, de tal manera que, hecha esta labor, el tiempo de aula se ocupa de esa dimensión práctica y del fomento de la retroalimentación con el alumnado, de la resolución de dudas y del apuntalamiento de aquellos presupuestos o elementos conceptuales introducidos previamente con ese material a través de la exploración, la indagación y la aplicación. En segundo lugar, se puede hablar del aula invertida de debate, que como su nombre indica promueve (bajo el acicate del material inicial proporcionado por el docente) un clima de discusión y de argumentación de los presupuestos facilitados. Creemos que es una modalidad, esta última, muy versátil en la educación literaria, en tanto que en se fomenta igualmente la competencia en la conciencia y expresión culturales, en el reconocimiento de una tradición, del valor estético de un producto literario y de su repercusión en la época que nos ha tocado vivir. En el contexto del aula invertida se fomentan aquellas dinámicas que requieren un proceso inicial reglado, pautado, de ejecución, para la aproximación a los contenidos de base, siendo los cimientos para construir el aprendizaje posterior, por descubrimiento. En el aula de secundaria, para los fundamentos este trabajo, nos parece de interés, por ejemplo, a la hora de desarrollar el comentario literario, ya que supone poder partir de una guía de reconocimiento del contexto sociocultural, de los valores estilísticos o de las influencias del texto, arrancando precisamente de aquellos contenidos introducidos previamente por el material audiovisual de trabajo fuera de aula.

Nos parece de interés el aula invertida grupal en el enfoque hacia el trabajo cooperativo y hacia la creación de equipos en los que se debe asumir procesos de coliderazgo, gestión de la información, determinación de roles de participación, fijación de toma de decisiones y elaboración de conclusiones de grupo. Precisamente, la propuesta que aquí se refleja parte del trabajo en pequeño grupo para la interpretación de antologías de textos literarios que conduzcan a una muestra expositiva final.

Más compleja nos parece el aula invertida doble, en la que ya el alumnado asume funciones del docente, en tanto que ya generan ellos

misimos contenidos. Compleja por lo que supone, a nuestro juicio, la necesidad de una fuerte implementación de esta metodología en el aula para que funcione adecuadamente, como así que estén asentados firmemente procesos de búsqueda, organización, síntesis y exposición de información que les permita discernir los contenidos clave y generar consecuentemente los materiales que los pongan en relieve. En cuanto al aula invertida virtual, se vincula con aquellos entornos virtuales de aprendizaje, hoy en día muy en boga, y por lo tanto muy propicios para implementar este tipo de metodología. Los enormes avances que han experimentado las infraestructuras educativas en los últimos años, como decíamos, facilitan en gran medida el trabajo dinámico gracias al soporte de los espacios virtuales de aprendizaje. Es parte de la filosofía del entorno virtual de aprendizaje EDIXGAL (aula Eva de la Consejería de Educación de Galicia), en los que se vertebra el trabajo habitual en aula, pero además proporciona soportes de acompañamiento al alumnado, dado que estos tienen acceso continuo al mismo tanto de modo síncrono como asíncrono³¹.

Observamos igualmente la importancia de vincular la metodología del aula invertida con otros sistemas de aprendizaje, y entre ellos quiero dar especialmente protagonismo al aprendizaje colaborativo. Esto es, aquel basado en la organización del aula en pequeños grupos que deben establecer las responsabilidades, procesos y dinámicas de trabajo orientadas a la resolución de un objetivo, que suele ser una tarea propuesta por el docente³². Una toma de decisiones que debe ir más allá del pequeño grupo y alcanzar la dimensión global de las dinámicas de la clase, lo que supone un esfuerzo de toma de decisiones y de consenso. Bajo este prisma, en el ámbito de la educación literaria el acercamiento al fenómeno estético y cultural que supone un texto permite introducir dinámicas de investigación y de elaboración de proyectos que pueden redundar, como el que aquí se va a presentar, en una muestra común del grupo (Andrade y Chacón, 2018: 255).

³¹ <https://espazoabalar.edu.xunta.gal/es/e-dixgal>

³² <https://www.unir.net/revista/ciencias-sociales/aprendizaje-colaborativo/>

Por otra parte, conviene no confundir el término aula invertida (*Flipped classroom*) con el de aprendizaje invertido (*Flipped learning*). El segundo, según Talbert (2017), pone el foco en el espacio de aprendizaje individual, en tareas estructuradas y en el posterior aprendizaje grupal, de nuevo con la guía del docente que formula dinámicas basadas en la interacción, en la retroalimentación y en el andamiaje de significado bajo el aprendizaje en pequeño y gran grupo. Se generan, así pues, una serie de sinergias de trabajo que originan el modelo global de aula invertida. Se trata de un matiz terminológico que diferencia el proceso de aprendizaje de lo que es el modelo global y las dinámicas que lo albergan. Hay que decir que experiencias como estas tienen ya también antecedentes significativos, si bien la principal peculiaridad del aula invertida es el uso de las nuevas tecnologías; en otra esfera existen experiencias ligadas al trabajo autónomo del alumnado en aula por medio de material didáctico, cuestionarios, dossiers, etcétera, a través de experiencias como las de Walvoord y Anderson (2010), en la que vemos que la principal diferencia radica en que no usan las nuevas tecnologías como herramienta para transmitir los contenidos que ha de trabajar previamente el alumnado.

¿Cómo, entonces, organizar nuestra aula de literatura bajo este enfoque? Entre las estructuras posibles aprovechamos, en esta ocasión, la propuesta realizada por Olaizola (2014). En primer lugar, se trataría de generar el material audiovisual que se proporcionaría al alumnado. Se aspiraría a crear una línea de contenidos en vídeos tradicionales y/o interactivos y otra de podcast con “píldoras” de información de no más de 5 minutos, esencialmente, para lo que se habrá creado un canal específico con recursos accesibles gracias a su sindicación e inserción en el aula virtual de la materia o en el blog de apoyo del docente.

En este proyecto se busca específicamente trabajar con la literatura de colectivos silenciados por la imposición del canon literario desde una visión fundamentalmente heteronormativa, eurocéntrica y androcéntrica. A partir de ese contenido audiovisual se pone en valor la tradición literaria popular de regiones en las que este acervo fue olvidado debido a la imposición colonialista, como también rescatar del olvido otras manifestaciones literarias por la imposición de un modelo literario que excluía a

determinadas minorías: literatura *queer*, literatura afroamericana, literatura chicana... Bajo esta luz hacemos nuestro el principio de transversalidad que emana del bloque de educación literaria para el cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, según la LOMLOE³³.

En estos vídeos y podcast, por lo tanto, se quiere poner en valor los contenidos literarios que después serán aplicados en aula. En un segundo término, hay que tener en consideración aquellos elementos de seguimiento y comprobación de uso de los contenidos audiovisuales del aula virtual. Se trata, así pues, de cuestionarios, dossiers y portafolios en los que el alumno hace registro de una serie de elementos o funciones sobre lo expuesto que permiten la comprobación del acceso proactivo a esos contenidos. Podemos hablar de enlaces a cuestionarios interactivos en *Google Forms* y *Educaplay*, o el registro del mismo acceso a estos contenidos en la medida en la que se albergan en entornos virtuales como el espacio de aprendizaje del grupo de referencia, en un aula Moodle. El docente tiene un papel, primero, de creador de contenidos; segundo, de seguimiento de las actividades que se realicen fuera de aula; y, por último, de dinamizador de las actividades derivadas en las sesiones presenciales.

Una vez que el alumnado ha tenido el tiempo necesario para el acceso a esos contenidos audiovisuales, se procede a la implementación de las actividades prácticas en el aula. Se recomienda que los contenidos de base sean lo más dinámicos e interactivos posibles, de tal manera que faciliten un aprendizaje significativo, y también respeten el interés y la creatividad del alumnado. En conexión con lo dicho, creemos necesario el uso de fórmulas participativas como las que ofrecen aplicaciones del tipo de *Educaplay*³⁴, que permiten crear vídeos interactivos, o

³³ Entre los criterios de evaluación que fija el decreto gallego (56/2022) figuran, por ejemplo, los siguientes: CA4.6 - Explicar y argumentar la interpretación de la obras leídas desde el análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el significado de la obra y las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, teniendo en cuenta la configuración y la evolución de los géneros y subgéneros literarios; Establecer progresivamente vínculos autónomos argumentados entre los textos. leídos y otros textos escritos, orales o multimodales y otras manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal de los estudiantes en la lectura. (<https://bit.ly/3BnHTjq>).

³⁴ <https://es.educaplay.com/>

herramientas como *Exe-learning*³⁵, que facilitan la creación de actividades de igualmente basadas en la interactividad y con amplias posibilidades de retroalimentación. En el momento en el que se llega a la fase de trabajo en aula conviene proponer un proyecto con el que el grupo se estructure, bajo la guía del docente, en subgrupos: en ellos necesariamente hay que trabajar el consenso en una serie de toma de decisiones hacia el proyecto final.

En la medida en la que el texto literario es un producto estético, nos sirve señaladamente para fomentar la creatividad. Vemos aquí las posibilidades de realizar proyectos hacia una puesta en común global, trabajando la literatura producida desde y para colectivos minoritarios o minorizados (las citadas literatura *queer* o la literatura *underground*), para la elaboración de paneles y póster interactivos que serán presentados en aula. Hablamos del uso de herramientas interesantes como *Glogster*³⁶, que facilita la creación de paneles en los que se pueden insertar todo tipo de material multimedia, interactivo y audiovisual. Hablamos también de fomentar destrezas ligadas con no solo la educación literaria, sino también con la comprensión escrita y la expresión oral, canalizando todo ello en una puesta en común de las distintas actividades realizadas por los grupos y en un debate posterior sobre las figuras y obras que han sido trabajadas, las causas del silenciamiento en el canon literario y su aportación en la formación del pensamiento humano, en la defensa de las libertades o en la conformación de un legado cultural determinado.

En todo caso, hay que ser conscientes de las dificultades de una metodología de este tipo. Hay que advertir que parece necesario asentar previamente una dinámica de trabajo en aula en la que, por ejemplo, se hayan incentivado procesos de aplicación de tareas basadas en la investigación, en la indagación y en el trabajo cooperativo. Vemos dudoso que la ejecución de la metodología reseñada sea exitosa si previamente no se han fortalecido otros elementos como son el trabajo autónomo del

³⁵ <https://exelearning.net/> . Kanninen y Lindgren (2015) ponen de manifiesto la explosión de distintas herramientas de aprendizaje en red como *Kahoot*, *Quizlet*...

³⁶ <https://bit.ly/3ZwK2kV>

alumnado, la ejercitación en las pautas de un proyecto de investigación, las dinámicas del trabajo cooperativo, etcétera. Bajo esta óptica, autores como Ros y Rosa (2014) señalan algunos inconvenientes ligados al aula invertida. Entre estos cabe recordar la posibilidad de que exista un fuerte acomodo al sistema tradicional de enseñanza en los discentes, lo que provoque la resistencia de los estudiantes a este tipo de metodología. Otra posibilidad es que el alumnado no se implique ni trabaje debidamente los contenidos fuera de aula: la clave parece estar en que es necesario hacerles ver la pertinencia del aprovechamiento previo de los contenidos a modo de “calentamiento”, metáfora que alberga la necesidad de preparar inexcusablemente lo que se quiera desarrollar después. Supone un adelanto de la adquisición de los pilares de la unidad didáctica, del estudio primero de los mismos para facilitar la posterior resolución de dudas y de la aplicación de lo aprendido. Se trata, así pues, de poner sobre la mesa la necesidad de un trabajo autónomo, más si cabe en etapas liminales de aprendizaje, de ahí que por ejemplo en este caso se considere que será más efectivo en aquellos cursos más altos de la educación secundaria obligatoria, como puede ser cuarto de la ESO, en el que se entiende que ya se han formulado una serie destrezas y dinámicas de trabajo en el aula.

Indudablemente, también supone una mayor carga de trabajo para el docente, dado que tiene que generar una serie de materiales añadidos y realizar un proceso de seguimiento del alumnado. En definitiva, no es un método que destaque por la comodidad de su aplicación, aunque sí pondrá el foco en la eficacia de los resultados. En la experiencia presente se considera que a medida que el alumnado vea la transformación del aula ordinaria a través de procesos más dinámicos y participativos podrá percibir la pertinencia de este tipo de enfoque.

La existencia de resistencias es inevitable, como siempre ha ocurrido cuando se produce algún cambio reseñable en nuestra sociedad, en general, y en el ámbito educativo, en particular. Hablábamos precisamente de la importancia que las nuevas tecnologías han tenido en los últimos años y su fuerte repercusión en el ámbito educativo. Tampoco podemos olvidar que en la propia comunidad educativa existieron y siguen existiendo voces discordantes acerca del uso de este tipo de

herramientas, desde instituciones tan prestigiosas como la misma UNESCO³⁷. Los cambios siempre suponen retos y dificultades que no deben ser óbice para experimentar con las posibilidades que abren nuevos recursos y metodologías. Es precisamente el espíritu que anima la experiencia presente, la de indagar en esta metodología con un grupo de alumnado habituado a otro tipo de dinámicas de trabajo.

Nuestra experiencia didáctica asume, así pues, el reto en la medida en la que se perciben las posibilidades que abre el aula invertida, engarzando con otros enfoques (Pincay, 2022). Nos viene a la mente la importancia del constructivismo sociocultural, que parte de las experiencias previas que ha vivido el estudiante y apuntala la retroalimentación con el docente. Por supuesto, también debemos anotar el valor que se le concede al aprendizaje cooperativo, que supone la construcción de un clima de corresponsabilidad y determinación de experiencias y estrategias de trabajo. Nos lleva, asimismo, a la determinación de roles de los miembros del grupo, según las dinámicas del aprendizaje colaborativo, con el afán de la resolución de una tarea o de la concreción de un objetivo a través de un proyecto. O, en definitiva, el conectivismo, la capacidad de establecer puentes y relaciones lógicas entre los contenidos, de establecer una dimensión de extrapolación de lo que se aprende en otras circunstancias o contextos (Pincay, 2022: 116-117). El hecho literario, en este enfoque, supone un buen vehículo para la comprensión de unas inquietudes personales, de la capacidad creativa del autor, de su interpretación del mundo o de su compromiso con la sociedad. En este camino va el proyecto que aquí se expone. En consecuencia, la experiencia didáctica de este trabajo acepta los cuatro pilares básicos de la clase invertida, según ha fijado la *Flipped Learning Network* (FLN) con el acrónimo *FLIP: Flexible environment* (entorno flexible), *Learning culture* (cultura del aprendizaje), *Intentional content* (contenido intencional) y *Professional educator* (educador profesional) (Blasco, Lorenzo y Sarsa, 2016).

Consideramos que parte del éxito de esta metodología tiene que ver con el tipo de gradación en la dificultad de los contenidos transmitidos y en

³⁷ <https://bit.ly/4iqldOZ>

el diseño de las actividades. Nos parece, por tanto, que es fundamental adecuar la transmisión de los contenidos de base en material audiovisual; creemos que debe hacerse a través de componentes lo suficientemente claros, sintéticos y dinámicos para no sobredimensionar la tarea ni provocar también la sensación de una sobrecarga de trabajo, y en consecuencia provocar el rechazo de los discentes. Entendemos, como también mencionan Zambrano Habib y Alfaro (2019), que las tareas de preparación autónoma deben suponer un proceso de baja intensidad o nivel, mientras que en el aula se debe proceder a una intensificación de los procesos de aprendizaje, buscando la adquisición y comprensión significativa en dinámicas cooperativas. Esto es, que fuera de aula se sienten las bases generales que después nos van a valer para fomentar unas destrezas específicas. Por ello, consideramos útil ofrecer material audiovisual en forma de pequeñas píldoras en podcast o vídeos, como se dijo, de duración limitada, con las líneas clave del contenido literario que queremos trabajar, una buena base para después incentivar su aplicación a través del texto y del desarrollo pautado en el aula por medio de un proyecto (Zambrano, Habib y Alfaro, 2019: 5-6).

En definitiva, se trata de una metodología que busca fomentar el trabajo autónomo del alumno, de una parte, y propulsar los procesos de experimentación, de otra, algo, a nuestro juicio, ricamente aprovechable en el desarrollo de proyectos de aula (Bergmann y Sams, 2012; Martínez, Esquivel y Martínez, 2014, pp. 146-147). Podría entrar, así pues, en vínculo también con lo que se conoce como aprendizaje activo (Pozuelo, 2020, p. 690); y con el aprendizaje mixto en lo que hay de proceso de instrucción en línea, pudiendo existir algún elemento de control y de supervisión (de qué manera se asimilan esos contenidos y se interactúa con ellos, algo a lo que especialmente se prestan los entornos virtuales de aprendizaje, como el aula Moodle que hemos usado); y, por otra parte, un aprendizaje en el aula de referencia, basándose en un tipo de aplicación constructivista, por lo que cabe asociarlo con la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984) (Martínez, 2014, pp. 150-151).

En todo ello, el docente debe reflexionar sobre el proceso, y una de las dificultades de desarrollar el aula invertida es evaluar el procedimiento de enseñanza (Pozuelo, 2020, p. 686). Este es otro de los elementos

nucleares del trabajo que aquí se desarrolla, en tanto que queremos calibrar la diferencia de percepción inicial del alumnado hacia este tipo de metodología con aquella después de implementar la experiencia, de ahí que, como se precisará, hayamos optado por una investigación cuasi experimental mediante técnicas de pretest y postest.

Y concluyo esta introducción con el conjunto de características que deben poseer tanto el docente como el discente. De entrada, se debe tener cierta habilidad en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, es necesario apuntalar varios elementos de la obra antes de ejecutar una metodología de estas características. Se hace necesario que el alumnado esté habituado a cierto tipo de trabajo cooperativo, como también al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Por añadidura, cabe reconocer la necesidad de un ambiente flexible en el que se versatilice el manejo de espacios y lugares, y debe estrecharse con una clara cultura del aprendizaje, que en este caso concreto (frente a un papel pasivo del alumnado) busca incentivar su autonomía y su protagonismo en la toma de decisiones. Y, por último, el contenido debe ser intencional, es decir, enfocado hacia la adquisición de una serie de destrezas y a la aplicación por medio de actividades, tareas o proyectos. El educador debe mostrar un alto grado de implicación para que el proceso sea exitoso, lo que exige un trabajo añadido en la preparación de materiales, en el seguimiento del alumnado y en la organización última del aula en los subgrupos para la realización del proyecto.

2. OBJETIVOS

A la luz de lo expuesto, esta experiencia didáctica buscaba los siguientes objetivos:

1. Reconocer los elementos clave que definen el aula invertida.
2. Proporcionar al alumnado herramientas de trabajo en modo síncrono (presencial, en aula física) y asíncrono (a distancia, en el aula virtual Moodle).
3. Crear material multimedia que desarrolle los contenidos de base en el aula de literatura.

4. Potenciar el trabajo autónomo.
5. Desarrollar los procesos de seguimiento de tareas fuera de aula.
6. Desarrollar las líneas generales de trabajo en torno a literatura de minorías: *queer*, feminista, afroamericana...
7. Desarrollar los principios de la LOMLOE basados en una educación literaria de carácter transversal.
8. Organizar el aula en pequeños grupos, bajo los principios de trabajo cooperativo y colaborativo.
9. Establecer las fases de elaboración de un proyecto: análisis de textos, diseños de material grupal (póster interactivo) y exposición final.

3. METODOLOGÍA

Esta experiencia fue llevada a cabo con un grupo de 20 alumnos de 4º ESO, de entre 15-16. El proyecto, al que llamamos “Otras voces”, se ocupaba de la forja de la educación literaria a través de varios textos de base:

1. Literatura afroamericana: *Beloved*, de Toni Morrison.
2. Literatura *queer*: *El beso de la mujer araña* de Manuel Puig.
3. Literatura chicana: *Un hijo del sol* de Gerardo González.
4. Literatura feminista: *Una habitación propia* de Virginia Woolf.
5. Literatura *underground*: *Los vagabundos* de Jack Kerouac.

Se pretendía que, en pequeño grupo (5 de cuatro alumnos), se elaborase un póster digital a partir del texto adjudicado por sorteo.

TABLA 1. Cronograma

1. Presentación de las líneas generales de actuación. Características de la metodología del aula invertida y fases de intervención.	Presentación de las líneas generales de la experiencia y ejemplos (3 sesiones).
2. Definición de los objetivos.	Explicación de los objetivos generales del proyecto (1 sesión).
3. Acceso al aula virtual. Canal de vídeos y podcast elaborados por el docente.	Trabajo autónomo fuera de aula.
4. Creación de grupos.	División del aula en pequeño grupo de 4 alumnos. Reparto de las cinco temáticas de base (1 sesión).
5. Análisis de los textos.	Análisis de los cinco textos en aula. Características culturales y estéticas generales (5 sesiones).
6. Determinación del plan de trabajo.	Elaboración del organigrama de actuaciones por grupo: búsqueda de información, diseño general del póster (1 sesión).
7. Ejecución del póster digital en Glogster.	Diseño del póster digital interactivo con, al menos, 2 imágenes, una grabación sonora propia y una presentación propia (5 sesiones).
8. Preparación de la exposición final.	Organización de la exposición final, oral, del póster: presentación, elementos clave, despedida. Delimitación de los turnos de los componentes del grupo y ensayo. (3 sesiones).
9. Realización de las exposiciones finales.	Exposiciones de los grupos. Debate sobre los contenidos de cada póster (5 sesiones).

Fuente: elaboración propia

Como parte del paso 1, a modo de pretest, una vez comentadas las líneas generales del método del aula invertida se indagó en la opinión del grupo a través de un cuestionario en *Google Forms*, conformado por 10 preguntas en escala Likert con 5 ítems (Elija una de las siguientes opciones, siendo 1 En desacuerdo, 2 Algo de acuerdo, 3 De acuerdo, 4 Bastante de acuerdo, Totalmente de acuerdo):

1. La transmisión de contenidos es más sencilla;
2. Facilita la organización del aprendizaje personal;
3. Aumenta la motivación;
4. Incrementa la participación en la materia;
5. Desarrolla la síntesis y organización de la información;
6. Incrementa la atención a las necesidades educativas propias;
7. Incentiva el trabajo en grupo;
8. Promueve la coevaluación;
9. Promueve la autoevaluación;
10. Satisfacción global.

Como se dijo, participaron 20 alumnos, de entre 15-16 años, de un grupo de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Realizada la fase número 9, se proporcionó de nuevo el cuestionario inicial (postest), con el fin de valorar el posible cambio de percepciones de los participantes una vez ejecutada la experiencia.

4. RESULTADOS

Las siguientes tablas y gráficos recogen los resultados objetivos a partir del pretest y el postest:

TABLA 2. *Resultados en porcentajes (Pretest y Postest)*

		1-En desacuerdo	2-Algo de acuerdo	3-De acuerdo	4-Bastante de acuerdo	5-Totalmente de acuerdo
1.La transmisión de contenidos es más sencilla	Pretest	0%	25%	25%	20%	30%
	Postest	0%	10%	15%	25%	50%
2.Facilita la organización del aprendizaje personal	Pretest	10%	15%	25%	15%	35%
	Postest	5%	10%	15%	20%	50%
3.Aumenta la motivación	Pretest	0%	0%	25%	50%	25%
	Postest	0%	0%	20%	30%	50%
4.Incrementa la participación en la materia	Pretest	5%	10%	30%	20%	35%
	Postest	5%	10%	10%	15%	60%
5.Desarrolla la síntesis y organización de la información	Pretest	20%	10%	20%	25%	25%
	Postest	10%	10%	15%	25%	40%
6.Incrementa la atención a las necesidades educativas propias.	Pretest	10%	5%	30%	30%	25%
	Postest	5%	5%	0%	40%	50%
7.Incentiva el trabajo en grupo.	Pretest	15%	5%	30%	20%	30%
	Postest	10%	5%	5%	30%	50%
8.Promueve la coevaluación	Pretest	10%	20%	5%	30%	35%
	Postest	5%	15%	10%	30%	40%
9. Promueve la autoevaluación	Pretest	10%	15%	10%	35%	30%
	Postest	10%	10%	15%	20%	45%
10.Satisfacción global	Pretest	15%	10%	25%	20%	30%
	Postest	5%	0%	10%	35%	50%

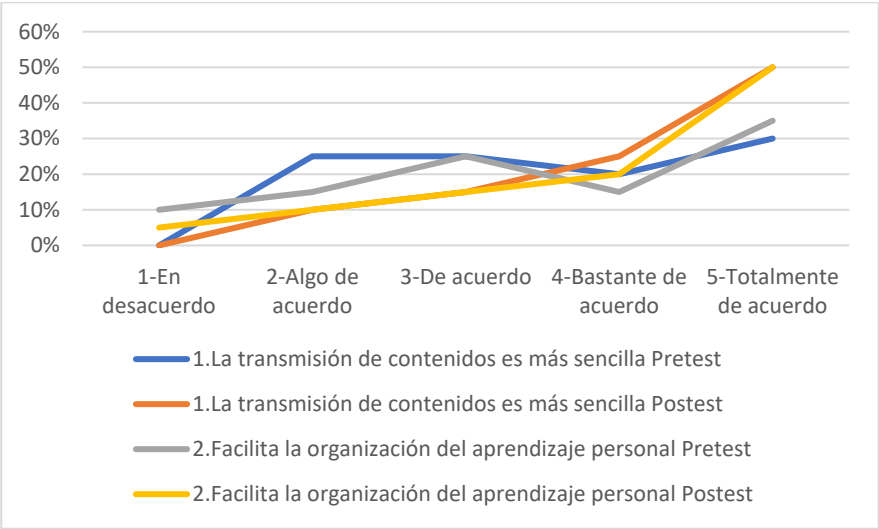
Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

TABLA 3. Resultados estadísticos complementarios (Pretest y Postest)

		Media aritmética. μ	Mediana. Me	Varianza. σ^2	Desviación típica (población). σ	Desviación típica (muestra). s
1.La transmisión de contenidos es más sencilla	Pretest	3.55	3.5	1.3475	1.16082	1.19097
	Postest	4.15	4.5	1.0275	1.01366	1.03999
2.Facilita la organización del aprendizaje personal	Pretest	3.5	3.5	1.85	1.36015	1.39548
	Postest	4	4.5	1.5	1.22474	1.25656
3.Aumenta la motivación	Pretest	4	4	0.5	0.707107	0.725476
	Postest	4.3	4.5	0.61	0.781025	0.801315
4.Incrementa la participación en la materia	Pretest	3.7	4	1.41	1.18743	1.21828
	Postest	4.15	5	1.5275	1.23592	1.26803
5.Desarrolla la síntesis y organización de la información	Pretest	3.25	3.5	2.0875	1.44482	1.48235
	Postest	3.75	4	1.7875	1.33697	1.37171
6.Incrementa la atención a las necesidades educativas propias.	Pretest	3.55	4	1.4475	1.20312	1.23438
	Postest	4.25	4.5	1.0875	1.04283	1.06992
7.Incentiva el trabajo en grupo.	Pretest	3.45	3.5	1.8475	1.35923	1.39454
	Postest	4.05	4.5	1.6475	1.28355	1.31689
8.Promueve la coevaluación	Pretest	3.6	4	1.94	1.39284	1.42902
	Postest	3.85	4	1.5275	1.23592	1.26803
9. Promueve la autoevaluación	Pretest	3.6	4	1.74	1.31909	1.35336
	Postest	3.8	4	1.86	1.36382	1.39925
10.Satisfacción global	Pretest	3.4	3.5	1.94	1.39284	1.42902
	Postest	4.25	4.5	0.9875	0.99373	1.01955

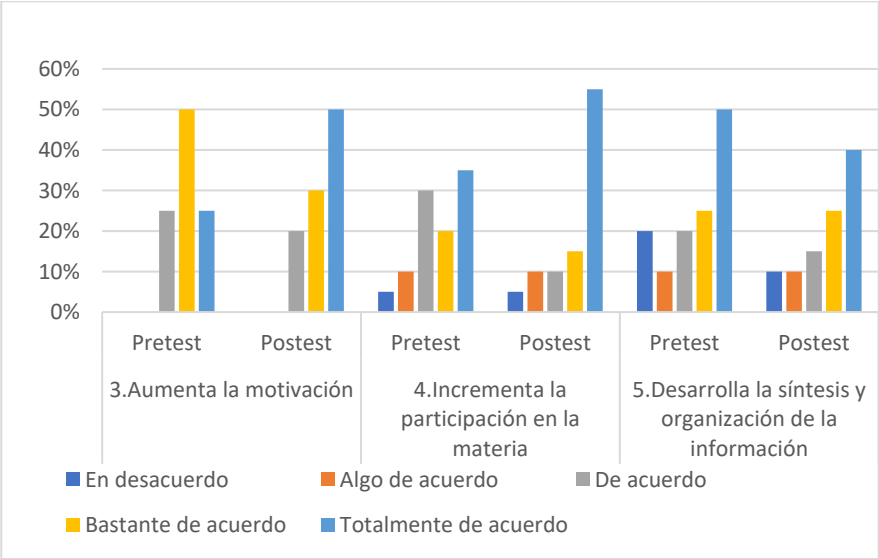
Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

GRÁFICO 1. *Comparativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje*



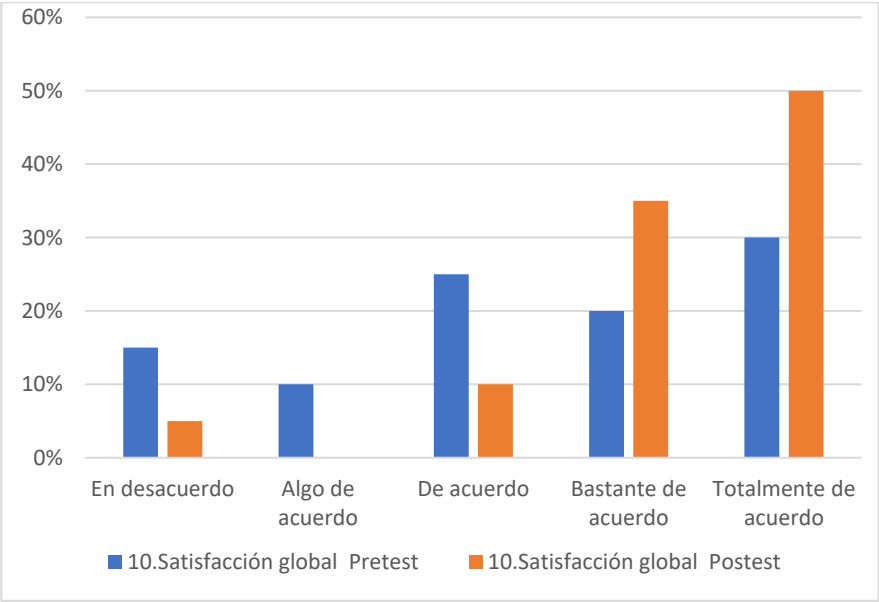
Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

GRÁFICO 2. *Grado de adquisición de competencias y motivación*



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

GRÁFICO 3. *Grado de satisfacción global*



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

5. DISCUSIÓN

A partir de los resultados podemos proponer algunas hipótesis provisionales, teniendo en cuenta que nos limitamos a una muestra específica en un grupo determinado, como preámbulo posible a posibles análisis posteriores, ampliando entonces la muestra e incluyendo, por ejemplo, un grupo de control.

En líneas generales, los resultados nos permiten entrever que hay una mejoría en cuanto a la percepción global de la experiencia. Cabe recordar que hemos partido de una serie de condicionantes, tal y como se habían enunciado en la introducción:

1. El alumnado posee experiencia previa en trabajo cooperativo.
2. El alumnado ya conoce métodos colaborativos.
3. El alumnado está en una fase de formación académica en la que ya ha alcanzado cierta madurez en la búsqueda de información, su cribado y su organización.

4. El alumnado está habituado a trabajar en un entorno virtual de aprendizaje, fundamentalmente a través del aula Moodle.

A nuestro juicio, todos los ítems precedentes son condición *sine qua non* para poder aplicar con cierta garantía de éxito la metodología del aula invertida. Hecha estas salvedades, cabe decir que se percibe una mejora de la valoración, entre pretest y postest, en cuanto a que la transmisión de contenidos sea más sencilla, ya que pasamos de 3.55 a 4.15 de media global. Obviamente estos resultados parecen estar fuertemente relacionados con el tipo de materiales audiovisuales que el docente creó para su alumnado (su sencillez y brevedad debían definirlos) a modo de vídeos y podcast. Consideran que se facilita la organización del aprendizaje personal (de 3.5 a 4), en lo que se imbrica con la necesidad de uso del aula virtual, un entorno de aprendizaje al que, recordemos, ya estaban habituados desde, al menos, dos cursos antes. Nos parece interesante señalar que de entrada ya valoraban como motivadora la propuesta (4 de media global), y su ejecución ha mejorado la percepción general (4.3 de media global). La tendencia ascendente se mantiene en todas las demás cuestiones, a saber:

- a. Incrementa la participación en la materia, de 3.7 a 4.15 de media global.
- b. Desarrolla la síntesis y organización de la información, de 3.25 a 3.75 de media global.
- c. Incrementa la atención a las necesidades educativas propias, de 3.55 a 4.25 de media global.
- d. Incentiva el trabajo en grupo, de 3.45 a 4.05 de media global.
- e. Promueve la coevaluación, de 3.6 a 3.85 de media global.
- f. Promueve la autoevaluación, de 3.6 a 3.8 de media global.
- g. Satisfacción global, de 3.4 a 4.25 de media global.

En definitiva, se trataba de un grupo experimentado en el uso de las nuevas tecnologías, y el grado de satisfacción con la experiencia es alto.

Consideran motivador acercar un nuevo enfoque al aula, replantear el modelo que tradicionalmente conocían y aplicar técnicas de trabajo en grupo.

6. CONCLUSIONES

La experiencia que se ha aportado en estas líneas buscaba esencialmente poner en valor una nueva dinámica de trabajo en educación secundaria. De entrada, se advierte de que metodologías como la señalada, el aula invertida, pueden tener mayor éxito en niveles educativos superiores, ya que necesariamente, a nuestro juicio, requieren de un proceso de asentamiento de otras habilidades o destrezas, como aquellas ligadas con el trabajo cooperativo, con las dinámicas de búsqueda de información, de organización de contenidos o de manejo de fuentes documentales interactivas, y especialmente las relacionadas con las TIC en el ámbito educativo.

Igualmente, observamos que el aula invertida posee una tradición ligada a aquellos procesos en los que el docente percibe que existen carencias o necesidades por parte del alumnado, y por eso mismo le proporciona material que le ayude a reforzar o consolidar lo aprendido. La principal novedad tiene que ver, por un lado, con la importancia que se les concede a las nuevas tecnologías, inauguralmente los materiales de corte audiovisual, y por otro a reservar los elementos puramente expositivos o conceptuales a ese material que se debe trabajar de manera autónoma, de tal forma que se dedique tiempo del aula presencial a promover actividades interactivas y al desarrollo de proyectos.

Observamos en esta experiencia la importancia del trabajo autónomo y cómo las posibles reticencias iniciales del alumnado a este tipo de dinámicas acababan siendo superadas gracias a la misma experiencia educativa que se llevaba a cabo en aula. En general, se ha comprobado que la percepción del alumnado sobre esta metodología fue mejorando gracias a la implementación del proyecto. A la luz de los resultados, intuimos que la aplicación de este método debe hacerse de manera dosificada, que permita poner en valor su significatividad y romper con las posibles reticencias iniciales.

Cabe decir que parece razonable un nivel educativo como este cuarto de la ESO, en el que pese a que ya estamos a final de etapa todavía conviene dinamizar el aula, siendo de ayuda los contenidos audiovisuales. También la experiencia nos sugiere, para este grupo específico, que parece razonable dosificar los contenidos en forma de pequeños vídeos, podcast o actividades interactivas por medio de herramientas como *Educaplay*, que permitan en suma un acceso claro, ordenado e intuitivo a esos contenidos y dinamice su uso y fomente la aceptación de su pertinencia.

Se ha procurado evitar una visión por parte del alumnado de una sobrecarga de trabajo; el modelo que se quiso transmitir fue el de una participación dinámica basada en la preparación previa que culmina en los proyectos de aula. Porque, efectivamente, el hábito de esta experiencia es promover proyectos de clase en torno a los textos literarios, convirtiendo esa aula en un foro, primero, de creación; segundo, de reflexión; y, tercero, de debate por, medio del diseño de aquellos posters interactivos sobre los textos y autores de base, con decisiones basadas en principios de corresponsabilidad en el pequeño grupo, para llegar a la meta final, la exposición conjunta de las muestras por parte de cada grupo y el debate en gran aula sobre las aportaciones que obras y autores seleccionados han implicado en su época y en su entorno, como así en los lectores posteriores.

El aula invertida ofrece un planteamiento versátil, aunque no exento de polémica, sobre la manera de organizar el aula que puede servir para afianzar la madurez en el proceso de aprendizaje del alumnado de cara a etapas (incluso) futuras de aprendizaje, pero también sobre todo reforzar la cooperación con las compañeras y compañeros, la actitud crítica y una visión más creativa en relación con el texto literario.

7. REFERENCIAS

- Andrade, E. y E. Chacón (2018), “Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida”, *Pulso*, 41, 251-267
- Bergmann, J. y A. Sams (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. United States of America: ISTE, ASCD.
- Blasco, A. C., J. Lorenzo y J. Sarsa (2016). “La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo”, @tic. *Revista d'innovació educativa*, 17, 12-20.
- Bloom, B., y D. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. Longman.

- Castañeda, Luz, H. Hernández, A. Bravo y A. Hernández (2019). “Clase invertida: integración TIC en el aula. Educación, ciencia y tecnologías”. En Jairo Eduardo Márquez Díaz (Ed.), *Educación, ciencia y tecnologías emergentes para la generación del siglo 21* (pp. 144-158). Editorial de la Universidad de Cundinamarca.
- Cedeño-Escobar, M. R. (2020). “Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica”, *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 878-897.
- Kanninen, J. y K. Lindgren (2015). “¿Por qué la clase invertida con TIC en la clase de ELE?”. Encuentro de Profesores de Español en Escandinavia 2015 del Instituto Cervantes de Estocolmo. Actas del Encuentro de Profesores de Español en Escandinavia (pp. 48-58). Instituto Cervantes.
- Lage, M., G. Platt, y M. Treglia (2000). “Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment”, *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Martínez, W., I. Esquivel y J. Martínez (2014). “Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones”. En Ismael Esquivel Gámez (Coord.). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (143-160). Recuperado de: <https://bit.ly/4gnVRk7>
- Olaizola, A. (2014). “La clase invertida: usar las TIC para ‘dar vuelta la clase’ ”, *Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*. Recuperado de: <https://bit.ly/3BIEYrg>
- Pincay Parrales, M. L. (2022). “Incidencia de la clase invertida en el desarrollo del pensamiento crítico”. *Revisa Cognosis*, 7(2), 113-136.
- Pozuelo, J. (2020). “Educación y nuevas metodologías comunicativas: Flipped classroom”. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 29, 681-701.
- Ros Gálvez, A. y A. Rosa-García (2014). “Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes”. En Beatriz Peña Acuña (Coord.), *Vectores de la pedagogía docente actual* (pp. 423-441). ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing, LLC.
- Walvoord, B. y V. Johnson Anderson (2010). *Effective grading: A tool for learning and assessment in college*. (2nd edition). Jossey-Bass.
- Zambrano Garza, M., L. Habib Mireles y N. Gabriela Alfaro Cazarez (2019). “Mejoras en el aula invertida Hacia un aprendizaje activo”. *Congreso Internacional de Investigación e Innovación Educativa*. Recuperado de: <https://bit.ly/4lpnPrn>

EL RINCÓN DEL POETA: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO POR TAREAS Y APRENDIZAJE-SERVICIO

JAVIER LÓPEZ QUINTÁNS

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el enfoque por tareas ha estado íntimamente ligado a la enseñanza de las lenguas extranjeras, y de modo más específico al enfoque comunicativo. A pesar de ello, en estas líneas se quiere aproximar una visión en torno a la enseñanza de una lengua vernácula, y especialmente a su componente cultural alrededor de la educación literaria.

La capacidad de organización de una serie de objetivos, por medio de actividades pautadas, y una dimensión final de corte proactivo nos animan a considerar la aplicación del enfoque por tareas en la enseñanza de la literatura en Educación Secundaria Obligatoria, de la mano del aprendizaje-servicio. De entrada, debemos entender a qué nos referimos con la palabra *tarea*, para lo que podemos partir de la definición que aporta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, donde se apunta a “Cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (Consejo de Europa, 2002, pp. 9-10).

La tarea es, así pues, una unidad de trabajo vinculada con las destrezas de producción, comprensión e interacción, que se canalizan especialmente con la construcción de significados, y que siguen un esquema estructurado en el que se manifiestan de forma nítida el inicio, el desarrollo y el fin bajo objetivos específicos; y que además puede ser susceptible de una evaluación por parte no solo del docente sino también de los discentes (en procedimientos de auto, hetero y coevaluación), y

en una de sus dimensiones más sugestivas se engarza con acciones de la vida diaria (Estaire, 2004, p. 56)

Es una unidad de sentido, merced a lo dicho, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que creemos que tiene un mayor interés en la medida en la que la relacionamos con la perspectiva accional, ya planteada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Puren, 2004, pp. 33-35). Esta visión podría entenderse como la consecuencia esperada de una progresión a lo largo de distintas metodologías en la enseñanza de las lenguas: la puramente gramatical, intensamente cultivada en el contexto europeo decimonónico; la metodología directa, en el arranque del siglo XX; la audio-oral americana de los años cincuenta y sesenta; la audiovisual de los sesenta y setenta; y, finalmente, el enfoque comunicativo, con el que el enfoque por tareas tan firmemente se estrecha (Puren, 2004). Pero nos interesa especialmente aprovechar la metodología de dicho enfoque por tareas en cuanto a la organización basada en la progresiva adquisición de objetivos y metas, hasta un producto o logro final con una dimensión coaccional. En ella, la implicación del alumnado supondrá una iniciativa cooperativa con su colectivo-grupo de referencia en la construcción de un aprendizaje común, en la obtención de unos resultados y en la búsqueda de su aplicabilidad a través de su trasvase al contexto inmediato (basándonos en la filosofía de la metodología del aprendizaje-servicio).

La importancia que ha tenido el enfoque por tareas, como derivado casi natural y espontáneo del enfoque comunicativo, tiene un amplio cultivo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, también vemos nutrido el campo de cultivo para la enseñanza de lenguas vernáculas, especialmente en aquellos niveles iniciáticos de formación, como ocurre en la presente propuesta con los primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria española. Mediante el enfoque por tareas se establecen una serie de *inputs* a modo de estímulo que, en el bloque de educación literaria establecido por la LOMLOE³⁸, pueden ir de la mano del acercamiento a la creación literaria, de la aproximación a universos

³⁸ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

ficcionales y míticos y sus posibilidades narrativas, de la delimitación de aquellos tópicos que forman parte de nuestra tradición y que siguen vigentes en un manantial fluido de comunicaciones con otras artes, como la música, el cine, la novela gráfica o la pintura.

El establecimiento de los *inputs* o elementos de estímulo es esencial en el enfoque por tareas (Gil, 2019: 175), para lograr, en nuestra adaptación a la didáctica de la literatura, una meta que guarda relación con los pilares que se estrechan con los principios de la creación artística, con los elementos de extrañamiento y desautomatización que provocan que el lenguaje literal se doblegue a favor de nuevos sentidos figurados. La aproximación al lenguaje estético implica el reconocimiento, de una parte, de las bases de estilo que promueven significados nuevos a través de la metáfora, pero también de la ironía o la dilogía, tan presentes a la vez en manifestaciones populares como los refranes, los chascarrillos o los chistes.

El principio de presentación de estímulos en la educación literaria consiste en establecer una exposición a productos culturales en los que vayamos de la mano del texto en sí, hasta llegar a su relación con otros vasos comunicantes. En ello existen relaciones muy fructíferas entre la literatura y la música, que nos permiten por ejemplo hacer más palpable y visualizable, ante el alumnado, las peculiaridades del lenguaje estético. Estos elementos, de inicio relacionados con los *inputs*, suponen una exposición a modo de estímulo que favorezcan el acercamiento a la construcción progresiva de las peculiaridades del lenguaje literario, en etapas de iniciación a las características del producto estético. Para ello hay que establecer una serie de objetivos a los que se propende mediante la secuenciación de tareas graduadas en complejidad y en nivel de adquisición de destrezas. Este es el punto de partida, en lo que afecta a nuestra adaptación, en el seno de la didáctica de la literatura, de los *inputs* desde el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, asumiendo el aprovechamiento de aquellos componentes discursivos (y fundamentalmente pragmáticos) que delimitan toda lengua y que forjan la adquisición plena de su dominio, tanto en las lenguas extranjeras como por supuesto las vernáculas.

El enfoque por tareas, firmemente en activo desde los años 80 y 90, nos facilita un acercamiento reglado al aprendizaje de una lengua, pero

también a sus manifestaciones culturales. Consideramos de interés aprovechar la organización de un conjunto de microtarefas, cada una de las cuales tiene un objetivo específico y, conjuntamente, conducen a una tarea final global. Se trata, por tanto, de una relación lógica entre las actividades propuestas en las que también se incide en su aplicabilidad (Casquero, 2004, pp. 191-192). Por ello, es el momento de considerar los distintos tipos de tarea, abordando en primer lugar las conocidas como tareas comunicativas, que promueven la generación de un discurso oral o escrito por parte del alumnado, y que permiten el desarrollo de competencias específicas como la lingüística o la de aprender a aprender, entre otras, en la medida en la que implican el reconocimiento de una serie de estrategias nuevas y la solidificación de otras previas, siempre desde la asunción de que se busca la construcción de significados y se propende a la imitación de procesos comunicativos reales, siendo necesaria una evaluación última en la que se tenga en cuenta tanto el proceso como los resultados. El proyecto que ha sido implementado y se refleja en las siguientes líneas busca especialmente potenciar las destrezas orales, partiendo del reconocimiento del texto poético como manera de comprensión del mundo, de expresión de subjetividad o perspectiva *egótica*, de denuncia o de pura delectación, y de igual manera regar la vocación de comunidad que la poesía tradicional albergaba mediante el recitado colectivo.

Otro tipo de tareas son las conocidas como posibilitadoras, y se ocupan de la identidad lingüística, del proceso comunicativo, en la medida en la que se indaga en aquellos recursos de tipo formal que permitirán potenciar y construir las actividades de carácter comunicativo. En el caso de la educación literaria, nos puede conducir al reconocimiento del tono de la composición, de su capacidad melódica, su compás rítmico, sus constructos estilísticos y la variedad de fondos que permiten caracterizar el crisol de estéticas y estilos propios de una herencia cultural centenaria, como la relacionada con la literatura española.

Otra de las claves de nuestra propuesta didáctica guarda relación con el pergeño de tareas didácticas, que son aquellas que ponen el foco en la participación activa del alumno, en todo el proceso de enseñanza aprendizaje desde la creación hasta la supervisión y la evaluación final, y que busca

afianzar aquellos métodos que faciliten la construcción del conocimiento (Casquero, 2004, pp. 192-193). En el acercamiento al texto literario supondrá también la construcción de grupos colaborativos, con la selección consciente de una antología personal poética, el reconocimiento de la aplicación de destrezas oratorias y declamatorias y el alcance de un producto final, que en nuestro caso va de la mano de la construcción de un recitado poético con un colectivo próximo al centro escolar, un centro de mayores.

Al hilo de lo expuesto, las principales ventajas (que hacemos nuestras) de aplicar este enfoque en la enseñanza del bloque de educación literaria (asociado con la materia de Lengua castellana y literatura) son varias: por la primera, advertimos que el enfoque por tareas facilita el diseño de una amplia muestra de actividades, orbitando alrededor de la competencia en expresión oral y escrita (Casquero, 2004, pp. 196-197). Además, acerca firmemente a alumnos y profesores en el consenso de la construcción del proceso de aprendizaje, especialmente en el procedimiento de reflexión y evaluación, y desarrolla el enfoque motivacional dado que trata de aproximarse también a los intereses del alumno (aquí, por medio de las relaciones interartísticas, de los contactos que el producto literario siempre ha tenido con otras artes: con el cine, con la música, etcétera). Aunque en esta ocasión nos detenemos en la forja del acercamiento al texto poético, queremos recordar las potencialidades del trabajo con la novela gráfica en aula, ante la existencia de un amplísimo abanico, de una generosa oferta de manifestaciones que adaptan contenidos literarios desde la adaptación de obras (en un amplio espectro temporal) hasta la recreación de sucesos biográficos en torno a figuras insignes, un acontecimiento cultural específico, etcétera³⁹.

Es la tarea final el faro que guía el conjunto de subtarear que se han diseñado para que, de manera secuenciada, progresiva y lógica, faciliten la adquisición de una serie de destrezas que confluyan en el producto último. En el caso de la educación literaria pasa por el

³⁹ Algunas sugerencias para trabajar en el aula de Literatura española: *Cuatro poetas en guerra*, de Ian Gibson y Quique Palomo; *Federico*, de Ilu Ros; *Ocho poemas*, de Laura Pérez; *Quevedo*, de Jaime Martínez; *Escritoras: una historia de amistad y creación*, de Carmen G. de la Cueva y Ana Jarén; *Emilia, de la oscuridad a la luz*, de Carmen Fernández Etreros; *Más allá de Austen. Diez mujeres que cambiaran la literatura*, de Ana Cemboráin Pérez; etc.

acercamiento personal al texto, la comprensión libre y espontánea de su significado, la asunción por parte del docente de un rol de guía que invite a acercarse al texto literario como un producto cultural y estético y una fuente de delectación en la que se descubren nuevos significados y se fortalecen las competencias de expresión oral.

A partir de ahí las tareas irán marcando los rasgos que singularizan ese producto estético, que lo diferencian de otras manifestaciones y que lo forjan como expresión social y cultural. Con la adquisición de los elementos característicos del producto literario se irán desarrollando una serie de objetivos hasta alcanzar el fin último de producción colectiva. Con el enfoque por tareas se aspira a la imitación de procesos comunicativos de la vida real: queremos acercar el texto poético a una de sus raíces seculares, la del recitado colectivo, que nos aproxime a cantores y recitadores profesionales como Homero, como los trovadores cortesanos o los juglares itinerantes que sobrevivían mediante la escenificación de textos épicos, como las soldadescas (también ligadas al arte de la recitación), etcétera.

Se hará lo anterior con la intención de buscar una función social en el entorno inmediato. Mediante los principios propios de la metacomunicación se invita a la reflexión sobre el mismo proceso comunicativo y se aspira especialmente a trabajar la expresión oral. Aquí conviene diferenciar, primero, el concepto de etapa, es decir, cada uno de los niveles que consideramos que el alumno debe atravesar en el desarrollo de sus subtareas (según lo dicho, aquellas pequeñas actividades que llevan a un punto, la tarea principal); y por último la tarea final, que es el objetivo en el que culminan las micro tareas o subtareas citadas. Se debe, para ello, echar mano de distintos estímulos gestuales, kinésicos, visuales..., en este caso ligados a la declamación y a la recitación, que también se pueden vincular con otras manifestaciones orales de carácter público, como ocurre por ejemplo con las batallas de gallo (que aprovecharemos para entender la capacidad del discurso oral con fin estético y social)⁴⁰. En este proceso, en cuanto a la evaluación, la situación ideal

⁴⁰ Véase, por ejemplo, el trabajo de Vázquez-Sánchez (2023) en relación con las licencias fonológicas en el rap.

es que sea continua, procesual, formativa y sumativa (García, Prieto y Santos, 1994, pp. 72-73).

Se considera imprescindible que se establezcan unas pautas precisas y claras, que se cuide especialmente su aplicabilidad y que se facilite la ejecución de la tarea final, seguida de un proceso de reflexión o incluso de repetición de esa misma tarea para facilitar el proceso de ensayo-error y mejorar en la experimentación y en el alcance de la mayor efectividad en las destrezas trabajadas (Pena, Gradaílle, Posada y Pérez de Obanos, 2004, p. 85). Han servido, por ello, como puntales en el desarrollo de nuestra experiencia didáctica los cinco principios expuestos por Vázquez (1996): “la lengua es un instrumento de comunicación; el alumno es el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje; el material de estudio es una fuente de interés real; las actividades del aula tienen un porqué y un para qué reales; el aula se configura como un lugar de encuentro alternativo y la clase como una reunión de trabajo” (Vázquez, 1996, p. 238).

Queremos resaltar que la atención gracias a estas estrategias se pone en el centro del mismo proceso de aprendizaje. El alumno no puede ser un mero receptor pasivo y un transmisor inconsciente e irreflexivo de contenidos. El establecimiento de un conjunto de tareas obliga a un primer nivel de encuentro con el texto y de aproximación exploratoria hacia su sentido. A partir de ahí, con la guía del docente, se deberá discernir de forma más consciente entre aquellos elementos que forman parte del producto literario, y desde la interpretación del mismo fomentar una actitud colaborativa con el conjunto de discentes a la hora de crear productos estéticos y de potenciar el discurso público mediante el recitado poético. Este ejemplo que proponemos nos lleva a la importancia de aprender a aprender y de respaldar las dinámicas de aula con aprendizajes significativos (Fernández, 2008, p. 69).

Porque, como de modo pionero ya apuntó Candlin (1990), a través de las tareas secuenciadas hacia una determinada acción se puede apuntalar un clima propicio para la exploración del lenguaje, de sus mecanismos, de sus elementos constructivos y de su capacidad de retroactividad y recursividad; ergo, de establecer un espíritu crítico sobre el aprendizaje de las lenguas con la asunción de un sistema complejo y de negociar acerca del mismo aprendizaje. Se basa en el reconocimiento de la

necesidad de interactuar con otros para fomentar determinadas destrezas, de crear elementos de seguimiento y rúbrica de lo aprendido, de obtener *inputs* determinados y asequibles, de reconocer las diferentes necesidades de aprendizaje de los discentes, o de observar los desafíos de un mismo código lingüístico (más aún en universos de sistemas lingüísticos determinados por sentidos dobles, figurados, como ocurre con la lengua literaria), y en colofón establecer la iniciativa y la actitud accional en el aula para, al cabo, gestionar el mismo aprendizaje.

¿Cómo organizarnos, entonces? Para Estaire y Zanón (1990) se pueden considerar seis pasos a la hora de programar las tareas de una unidad, que consideramos rentables para la propuesta que llevamos a cabo. El primero de esos pasos tiene que ver con la elección de las áreas de interés en torno a las que se va a desarrollar la unidad didáctica. Aquí específicamente hemos trabajado con el texto poético en su dimensión más puramente comunicativa y social, pues se dio protagonismo a géneros y líneas temáticas estrechadas con la poesía de denuncia, la poesía como expresión de hábitos sociales o la poesía como vehículo de manifestación pública de una perspectiva del mundo, a través de una antología de textos que se señalará en breve. En segundo lugar, se fijan los objetivos relacionados con las distintas áreas temáticas. En tercer lugar, se procede a la secuenciación de la unidad por medio de un conjunto de tareas que, en nuestro caso, tienen que ver primero con la lectura comprensiva del texto, con el acercamiento a sus valores conceptuales y de sentido y con la identificación intuitiva y, finalmente, deductiva de los rasgos que componen el lenguaje estético. En cuarto lugar, se procede a la delimitación de los elementos propios de un mensaje estético a través de un canal oral, comparándolo con manifestaciones como la música; en quinto, se indaga en la práctica de herramientas propias de la oratoria; sexto, se incentiva la práctica declamatoria con la selección de textos, y, por último, se procede a la delimitación del producto final con un taller de recitado. En todo este camino se debe atender a los intereses del alumno, y en ello queremos también hacer especialmente hincapié en abrir la puerta al uso de textos de los que ya existen versiones musicales.

Así llegaremos a la tarea final, ese taller de recitado que se aplica más allá de las paredes del aula, que busca mirar hacia la realidad inmediata

y colaborar con otros colectivos. En este caso, la propuesta final consiste en realizar el recitado de textos versionados por el alumnado en forma rapeada, de pelea de gallos o en otras variantes, con un colectivo de personas mayores en un centro próximo. Bajo esta filosofía mantenemos el principio de buscar la intención de acción social y de vertebrar la coacción entre el alumnado, para lo que se aspira a un compromiso con el entorno inmediato bajo la filosofía del aprendizaje-servicio (APS). Recordemos, brevemente, que es una metodología cuyo nacimiento se produce en Estados Unidos en la Universidad de Cincinnati en el año 1903, con el afán de coaligar el aprendizaje con trabajo y aportaciones a la comunidad. Los principios definitorios de esta metodología se deben a John Dewey, en 1905, y su “aprender haciendo” junto con el activismo social (Puig y Palos, 2006; Mayor, 2017).

Tuvo un especial protagonismo en las actuaciones de reconstrucción promovidas por las autoridades a consecuencia de las Guerras Mundiales, y asimismo pueden marcarse otros antecedentes como la obra de Paulo Freire (Mayor, 2017, p. 174). Con todo, el término despegó en el año 1966 en el ámbito educativo, y es especialmente importante la aportación de Robert Sigmon y sus tres principios angulares: aquellos que reciben el servicio lo controlan, son a su vez capaces de servir y ser servidos con las acciones propias, y desarrollan un aprendizaje bajo el que tienen capacidad de supervisión. Desde los años ochenta aumenta progresivamente su presencia en la educación superior, signo de lo cual son hitos como la celebración en el año 2001 de la primera Conferencia de investigación sobre aprendizaje servicio en los Estados Unidos (Barrios, Rubio, Gutiérrez y Sepúlveda, 2012).

El tipo de participación fomentada con los proyectos APS afecta a cuatro dimensiones, a saber: la pedagógica, en la medida en la que se hace partícipe al alumnado del proceso de enseñanza-aprendizaje; la política, relacionada con el derecho a que los estudiantes puedan implicarse en asuntos y toma de decisiones que sean de su interés; la social, que facilita un proceso de sensibilización en torno a las necesidades y realidades de su entorno; y la psicológica, que está vinculada con el desarrollo emocional mediante la participación en esos mismos contextos comunitarios (Ochoa y Pérez, 2019).

Porque, como señalan Puig y Palos (2006), el APS presenta seis elementos sumamente aprovechables, a saber: se trata de un método aplicable a cualquier tipo de educación formal o no formal en prácticamente todos los tramos de edades y contextos educativos; facilita la implementación de un servicio a la comunidad y de estrategias de colaboración recíproca con otras entidades; propicia adquirir competencias para la vida y para la formación adulta del alumnado; desarrolla elementos pedagógicos en torno a la experimentación; ayuda a establecer contactos de apoyo entre instituciones dispares; y, en suma, fomenta el desarrollo personal y la transformación de las mismas instituciones educativas en la medida en la que se amplifica el eco con el entorno inmediato.

En suma, la alianza que hemos establecido entre el enfoque por tareas y el método de aprendizaje-servicio va en la línea de fomentar el aprendizaje significativo y autónomo del alumnado, de tal manera que se busque un perfil accional relacionando los contenidos con situaciones reales, y también se impulsen las competencias básicas en torno al acercamiento al texto literario (Gallardo, 2012, p. 76).

2. OBJETIVOS

Esta experiencia tiene como objetivos fundamentales los siguientes:

- Promover la responsabilidad y corresponsabilidad en la ejecución de tareas.
- Desarrollar las bases de acercamiento al texto literario en general y al poético en particular desde la comprensión de sus elementos caracterizadores, promoviendo la expresión íntima de la lectura personal (subjética), y la pública y final de la declamación y recitado.
- Propiciar un perfil de alumnado activo en la toma de decisiones, y coactivo en la corresponsabilidad de ejecución de tareas y de valoración del producto individual y grupal como meta del conjunto de tareas realizadas.

- Desarrollar el pensamiento crítico a la hora de interpretar intuitivamente el texto literario y compartir las percepciones y emociones propias que emanen de dicha lectura.
- Desarrollar habilidades de corresponsabilidad, de trabajo en grupo y de planificación de la actividad grupal.
- Involucrar al alumnado en el diseño de una actividad final con repercusión en la comunidad inmediata.
- Fomentar las competencias de aprender a aprender y de conciencia y expresiones culturales.
- Desarrollar destrezas de lectoescritura y de expresión oral.

3. METODOLOGÍA

Valiéndonos de los presupuestos anteriormente expuestos, se llevó a cabo con un grupo de 25 alumnos de 2º de ESO el proyecto “El rincón del poeta”. Este proyecto buscaba introducir el texto literario, específicamente lírico, en el aula, dando importancia sobre todo al producto literario comprometido con su entorno. Se seleccionó una antología de textos relacionados de forma genérica con lo que podemos llamar poesía social, desde los que el alumnado pudiese trabajar la creación literaria con vocación comunitaria, desarrollar una dimensión del texto poético (el recitado) y construir ellos mismos una acción social: un encuentro con personas de tercera edad de un centro de la zona, en el que representarían versiones propias de los textos seleccionados. La antología de base en el aula estaba compuesta por los poemas “Vientos del pueblo me llevan”, “El niño yuntero”, “Aceituneros” y “Canción del esposo soldado” de Miguel Hernández; “Explico algunas cosas” y “Cómo era España” de Pablo Neruda; “Pido la paz y la palabra” de Blas de Otero; “La poesía es un arma cargada de futuro” de Gabriel Celaya; y “Poeta de guardia” de Gloria Fuertes. En la siguiente tabla se explica la secuenciación de tareas.

TABLA 1. Cronograma

FASE PREVIA: preparación.	Presentación de las líneas generales del trabajo por tareas y del aprendizaje-servicio. Realización del pretest.
SUBTAREA 1: presentación y análisis de los textos.	Formación de pequeños grupos por sorteo (7 de 3 alumnos, 1 de cuatro). Lectura comprensiva y debate sobre sus contenidos (5 sesiones). Estímulo (input): presentación de los contenidos con material audiovisual.
SUBTAREA 2: recursos fonológicos para el recitado poético.	Explicación de los recursos fonológicos para la realización del recitado de poemas: tono, timbre, cadencia, pausa expresiva (2 sesiones). Estímulo (input): grabaciones sonoras o audiovisuales. Ej.: recital "Versos libres, versos para la libertad".
SUBTAREA 3: recursos proxémicos y quinésicos para el recitado.	Reconocimiento y aplicación de recursos asociados con la proxémica y la quinésica: aprovechamiento del espacio escénico, postura, movimientos, gestualidad (2 sesiones). Estímulo (input): grabaciones audiovisuales.
SUBTAREA 4: recursos escénicos para el recitado.	Reconocimiento y posible aplicación de recursos escénicos para el recitado: uso de imágenes, vestuario, objetos de dramatización (1 sesión). Estímulo (input): grabaciones audiovisuales.
SUBTAREA 5: organización del ensayo.	Adaptación del texto: versión musical, declamación tradicional o rapeo. Ensayo del recitado oral del poema de grupo. Adjudicación de turnos. Representación (3 sesiones).
TAREA FINAL: recital poético.	Asistencia al centro de mayores. Representación y recitado de cada grupo (2 sesiones). Realización del postest.

Fuente: elaboración propia

La elaboración de la propuesta debe estar ligada íntimamente con un proceso de evaluación. Con este fin, en un procedimiento cuasiexperimental, se llevó a cabo un análisis pretest (antes de ejecutar la experiencia didáctica, pero presentado en sus líneas maestras el tipo de enfoque al alumnado) y postest. Se ofreció a los participantes un cuestionario en *Google Forms* de 10 preguntas, diseñadas según la escala Likert con 5 ítems (Elija una de las siguientes opciones, siendo 1 nunca, 2 Pocas veces, 3 A veces, 4 Bastantes veces, 5 Muchas veces):

1. Activa la motivación
2. Fomenta la participación
3. Desarrolla la corresponsabilidad
4. Es flexible en desarrollo y aplicación
5. Mejora la autoevaluación
6. Permite desarrollar las habilidades de comunicación oral
7. Permite desarrollar las habilidades de comunicación escrita
8. Mejora la atención por las actividades
9. Desarrolla habilidades de aprender a aprender en relación con el contexto social.
10. Satisfacción global.

Como se dijo, participaron 25 alumnos, de entre 13-14 años, de un grupo de 2º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

4. RESULTADOS

Las siguientes tablas y gráficos recogen los resultados objetivos a partir del pretest y del posttest:

TABLA 2. Resultados en porcentajes (Pretest y Posttest).

		1-Nunca	2-Pocas veces	3-A veces	4-Bastantes veces	5-Muchas veces
1.Activa la motivación.	Pretest	8%	20%	20%	28%	24%
	Posttest	4%	8%	20%	20%	48%
2. Fomenta la participación	Pretest	8%	16%	24%	24%	28%
	Posttest	4%	0%	8%	36%	52%
3. Desarrolla la corresponsabilidad	Pretest	8%	20%	20%	28%	24%
	Posttest	8%	12%	20%	28%	32%
4. Es flexible en desarrollo y aplicación	Pretest	12%	12%	20%	28%	28%
	Posttest	8%	8%	16%	28%	40%
5. Mejora la autoevaluación	Pretest	8%	16%	24%	24%	28%
	Posttest	4%	12%	32%	20%	32%
6. Permite desarrollar las habilidades de comunicación oral	Pretest	12%	8%	32%	20%	28%
	Posttest	8%	4%	24%	20%	44%
7. Permite desarrollar las habilidades de comunicación escrita	Pretest	12%	16%	20%	12%	40%
	Posttest	8%	8%	16%	28%	40%
	Pretest	12%	20%	28%	12%	28%

8. Mejora la atención por las actividades	Posttest	4%	4%	20%	32%	40%
9. Desarrolla habilidades de aprender a aprender en relación con el contexto social.	Pretest	12%	16%	28%	20%	24%
	Posttest	8%	8%	16%	28%	40%
10. Satisfacción global	Pretest	16%	12%	24%	28%	20%
	Posttest	4%	0%	8%	40%	48%

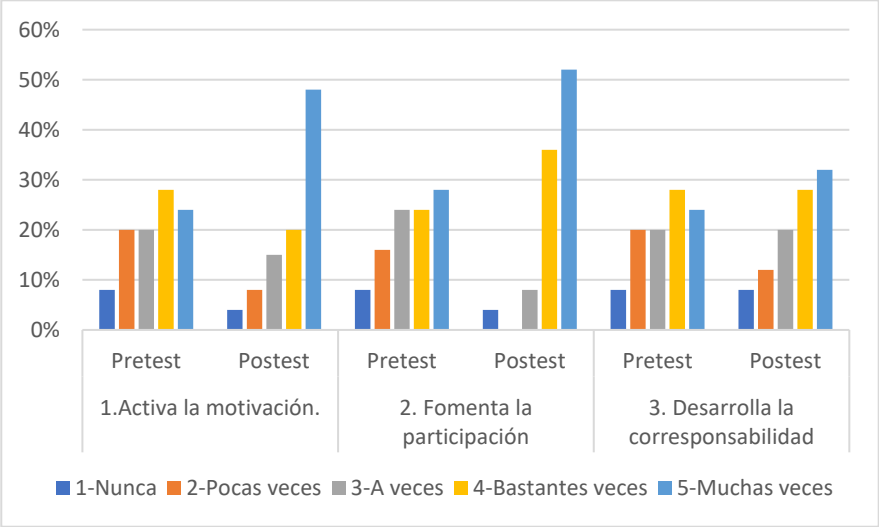
Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

TABLA 3. Resultados estadísticos complementarios (Pretest y Posttest).

		Media aritmética. μ	Mediana. Me	Varianza. σ^2	Desviación típica (población). σ	Desviación típica (muestra). s
1. Activa la motivación.	Pretest	3.4	4	1.6	1.26491	1.29099
	Posttest	4.04	4	1.2384	1.11283	1.13578
2. Fomenta la participación	Pretest	3.48	4	1.6096	1.2687	1.29486
	Posttest	4.32	5	0.8576	0.926067	0.945163
3. Desarrolla la corresponsabilidad	Pretest	3.4	4	1.6	1.26491	1.29099
	Posttest	3.64	4	1.5904	1.26111	1.28712
4. Es flexible en desarrollo y aplicación	Pretest	3.48	4	1.7696	1.33026	1.35769
	Posttest	3.84	4	1.5744	1.25475	1.28062
5. Mejora la autoevaluación	Pretest	3.48	4	1.6096	1.2687	1.29486
	Posttest	3.64	4	1.3504	1.16207	1.18603
6. Permite desarrollar las habilidades de comunicación oral	Pretest	3.44	3	1.6864	1.29861	1.32539
	Posttest	3.88	4	1.5456	1.24322	1.26886
7. Permite desarrollar las habilidades de comunicación escrita	Pretest	3.52	4	2.0896	1.44554	1.47535
	Posttest	3.84	4	1.5744	1.25475	1.28062
8. Mejora la atención por las actividades	Pretest	3.24	3	1.8624	1.3647	1.39284
	Posttest	4	4	1.12	1.0583	1.08012
9. Desarrolla habilidades de aprender a aprender en relación con el contexto social.	Pretest	3.28	3	1.7216	1.3121	1.33915
	Posttest	3.84	4	1.5744	1.25475	1.28062
10. Satisfacción global	Pretest	3.24	3	1.7824	1.33507	1.3626
	Posttest	4.28	4	0.8416	0.917388	0.936305

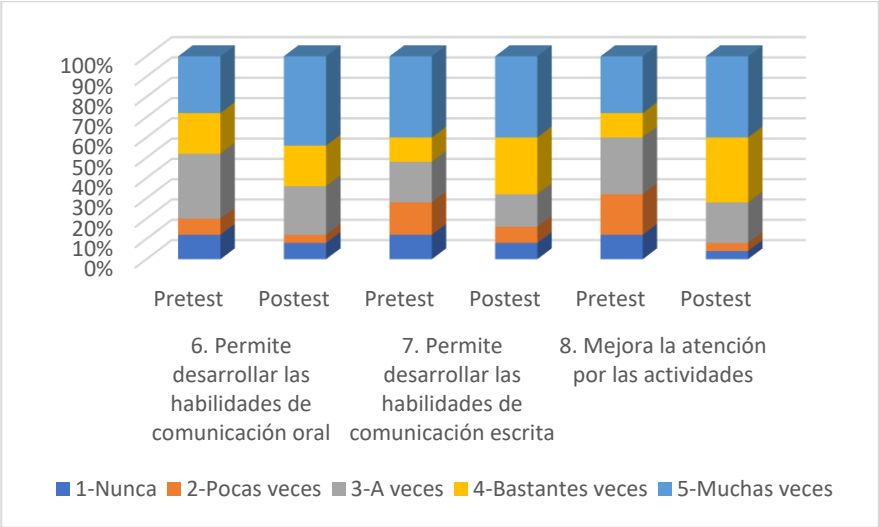
Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

GRÁFICO 1. *Comparativa de las dinámicas de participación*



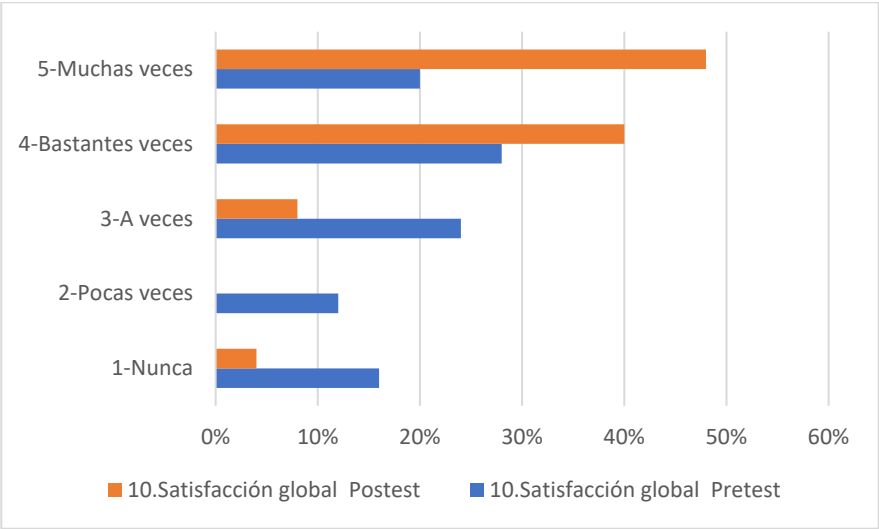
Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

GRÁFICO 2. *Comparativa del desarrollo de habilidades*



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

GRÁFICO 3. *Grado de satisfacción global*



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

5. DISCUSIÓN

La experiencia de intervención educativa “El rincón del poeta” ha obtenido un elevado grado de aceptación por parte de los jóvenes participantes. Interpretamos los resultados a modo de hipótesis, atendiendo al objetivo de calibrar el grado de aceptación en ese grupo específico de participantes. Esto no es impedimento para poder considerarlo un punto de partida para trabajos posteriores, en los que se pueda, por ejemplo, aumentar la muestra o incluir un grupo de control.

En general, se observa que la propuesta en sí, antes de su aplicación, despertó el interés del alumnado y cierto grado de receptibilidad, con medias, en todos los ítems, superiores a los 3 puntos (sobre 5; **Gráfico 1**). Pero más importante es la comprobación de que hay una mejora clara en la media de resultados en el postest. Podemos ver que se considera favorablemente el uso del enfoque de tareas, hacia esa intervención comunitaria bajo la filosofía del aprendizaje-servicio, en cuanto a que activa la motivación de los discentes, de modo que la media global pasa de 3.4 a 4.04. También se considera, a la luz de los resultados, que es un acicate para la participación en las actividades (de 3.48 a 4.32) y

que desarrolla la corresponsabilidad (de 3.4 a 3.6). Nos parecía una parte importante de esta experiencia que el alumnado fuese consciente del avance y de sus logros, y autoevaluar su aprendizaje, en cuanto a las aportaciones a su pequeño grupo y su mejora en la resolución de las tareas; en esta línea, la pregunta en torno a la mejora de la autoevaluación revela igualmente una mejoría (3.48 a 3.64 de media), pero parece necesario trabajar aún más este aspecto, con el fin de conseguir una percepción de mayor relevancia por parte del grupo. Lo mismo se podría decir en cuestiones como la de que permite desarrollar las habilidades de comunicación oral (3.44 a 3.88 de media) y que promueve las habilidades de comunicación escrita (de 3.52 a 3.84 de media global), en las que de nuevo hay un incremento positivo, pero con margen de mejora (Gráfico 2). Sí se puede decir que el grado de aceptación de la propuesta es alto, especialmente en lo que se relaciona con la percepción de significatividad y conexión con la realidad inmediata, como se ve en que consideran que mejora la atención por las actividades (3.24 a 4 de media), o en que desarrolla habilidades de aprender a aprender en relación con el contexto social (de 3.28 a 3.84 de media). Hay un cambio significativo en la percepción global del alumnado (Gráfico 3), entre el pretest y el postest, con el paso de una satisfacción de 3.24 de media en el primero a un 4.28 en el segundo. El alumnado se muestra receptivo a este tipo de experiencias, valora el camino coaccional y respalda las iniciativas de cooperación con la comunidad.

6. CONCLUSIONES

Los retos que la sociedad del siglo XXI muestra tienen que ser afrontados con decisión desde el ámbito escolar. La explosión de distintas metodologías de aprendizaje (que buscan una reconversión de aquellos procesos tradicionales de aula) son indicios de los nuevos cambios, y los educadores tienen que mirar de frente a una sociedad globalizada, tremendamente expuesta a los estímulos del mundo digital y fuertemente cambiante en cuanto a la necesidad de cooperación entre distintas instituciones. El espíritu de la LOMLOE abarca también la necesidad de formar ciudadanos responsables mediante el trabajo de contenidos transversales, ligados con

la instrucción en torno a un consumo sostenible, al respeto hacia los distintos colectivos sociales y, en definitiva, a la forja ética de un alumnado que adquiriera una visión madura de su entorno y se haga partícipe de su realidad. Precisamente, teniendo en cuenta la voluntad del Marco Común de Referencia para las Lenguas de fomentar un perfil accional y al mismo tiempo aprovechar las posibilidades de impulso del cooperativismo, desde el ámbito escolar se ha percibido la importancia de algunas propuestas. En nuestra experiencia, se trataba del enfoque por tareas aliado con la metodología del aprendizaje-servicio.

Gracias al enfoque por tareas logramos una propuesta de secuenciación del aprendizaje basado en una gradación de la dificultad, mediante sub-tareas que aspiran a un producto final, en este caso el taller de recitado con un colectivo de mayores en un centro de la localidad. El aprendizaje por tareas otorga una importancia reseñable a la evaluación continua, con la que se permita detectar los puntos fuertes y débiles de la propuesta e implicar al alumnado, en tanto que este tome decisiones y las mismas pueden afectar al grupo al que pertenecen. El desarrollo de estas microtarear conduce a un producto final, bajo el que se debe ver la ligazón con el mundo inmediato, y así prospere el enfoque comunicativo y la significatividad de lo aprendido, adquiriendo no solamente destrezas discursivas, facultades pragmáticas y resortes propios de la oratoria, sino además aspirando a repercutir en el contexto próximo.

Ahí surge el espíritu del aprendizaje-servicio, pues se busca colaborar con otras entidades y organismos que forman parte del contexto educativo cercano. El alumnado elabora su proyecto y percibe de qué manera su trabajo puede afectar a personas de otros colectivos sociales. Esta metodología resulta altamente productiva en tanto en cuanto que favorece un tipo de aprendizaje proactivo y empapado de las necesidades del entorno. Creemos, en esta línea, que resulta una metodología muy dinámica que refuerza el reconocimiento por parte de los discentes de significados aplicables a su realidad y apuntalan la construcción de ciudadanos responsables, capaces de reconocer necesidades de su medio y aprovechar el cooperativismo como medida de actuación responsable para la construcción de una sociedad solidaria y más justa.

7. REFERENCIAS

- Barrios Araya S., M. Rubio Acuña, M. Gutiérrez Núñez M y C. Sepúlveda Vería (2012). “Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior”. *Educación Médica Superior*, 26(4). Recuperado de <https://bit.ly/3Zxr7q3>
- Candlin, C. (1990). “Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.
- Casquero Pérez, F. (2004). “El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos”. En Pedro Benítez y Raquel Romero (coords.), *Actas del I Simposio de Didáctica del español para extranjeros: teoría y práctica* (pp. 243-253). Recuperado de <https://bit.ly/3ONASeF>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Estaire, S. (2004). “La programación de unidades didácticas a través de tareas”. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1, 48-67.
- Estaire, S., y J. Zanón (1990). “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Fernández Martín, P. (2008). “La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 61-87.
- Gallardo, R. (2012). “El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación”. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- García, M., C. Prieto y M. J. Santos (1994). “El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 71-78.
- Gil Olivera, N.A. (2019). “El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques”, *Boletín Redipe*, 8(9), 170-181.
- Mayor Paredes, D. (2017). “Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa que favorece la participación fuerte de los menores en la construcción de las ciudades”. *Educación y ciudad*, 33, 171-184.
- Ochoa, A. y L. Pérez (2019). “El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar”, *Psicoperspectivas*, 18(1). Recuperado de <https://bit.ly/4gjtK0>

- Pena, B., B. Gradaílle, M.B. Posada y G. Pérez de Obanos (2004). “De las tareas al enfoque por tareas: aspectos metodológicos y programáticos”. En P. Benítez y R. Romero (coords.). *Actas del I Simposio de Didáctica del español para extranjeros: teoría y práctica* (pp. 94-106). Recuperado de <https://bit.ly/4gjcblk>
- Puig, J. y J. Palos (2006). “Rasgos pedagógicos del Aprendizaje Servicio”. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puren, C. (2004). “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional”. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 31-36.
- Vázquez, M. (1996). “Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas”. *Monográficos marco ELE*, 9, 237-262.
- 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*. Recuperado de <https://bit.ly/3ZnKhyk>

EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN LITERARIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

MARGARITA SAVCHENKOVA
Universidad de Salamanca, GIR TRADIC

1. INTRODUCCIÓN

A pesar del creciente número de publicaciones académicas que examinan el uso de la gamificación en el contexto universitario, las iniciativas didácticas aplicadas a asignaturas de traducción —en particular, de traducción literaria— siguen siendo escasas. Este panorama resulta sorprendente, especialmente cuando se observa la gran cantidad de estudios que abordan la gamificación como herramienta muy útil para la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, en el ámbito de la traducción, las aportaciones continúan siendo escasas.

La presente propuesta ejemplifica cómo la gamificación puede integrarse en la enseñanza de la traducción literaria en el marco de los Grados en Traducción e Interpretación y programas universitarios afines. Esta propuesta surge a partir de la reflexión generada tras mi participación en dos cursos de formación docente, organizados por el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (Universidad de Salamanca): «Gamificar, innovar y adaptar. Competencias al uso en clase de lengua y traducción», impartido por Rubén González Vallejo y Sara Casco Solís (2022-2023, 20 horas), y «Diseña y prueba tu clase gamificada», a cargo de Elena Maestre González y Daniel Hurtado Torres (2023-2024, 14 horas). Mientras que el primer curso puso énfasis en la gamificación en el contexto de lenguas y traducción, el segundo adoptó un enfoque más amplio e involucró a docentes de diversas disciplinas. Ahora bien, ambos programas compartieron un mismo objetivo: fomentar la creación de actividades formativas e interactivas basadas en la

gamificación, con el propósito de desarrollar nuevas competencias docentes, así como aumentar la motivación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico entre el alumnado.

Una vez completados los cursos —y con la orientación del esquema «Serious Games Canvas» de Óscar García Pañella, proporcionado por Maestre González y Hurtado Torres—, he elaborado una propuesta docente que podría implementarse en el aula de traducción literaria. Al desarrollar esta propuesta, he formulado las siguientes cuestiones: ¿Qué desafíos existen en el aula de traducción literaria que podrían plantearse mediante el uso de la gamificación? ¿Quién es el usuario de esta práctica y qué comportamientos se espera del estudiante tras finalizarla? ¿Qué plataforma(s) se utilizaría(n) y cuál sería la narrativa del juego? ¿Cómo se diseñaría el juego, qué elementos lo compondrían y qué tipos de jugadores estarían involucrados? Finalmente, ¿cómo terminaría el juego y qué impacto tendría en la evaluación de los estudiantes?

Al reflexionar sobre la primera cuestión, me he percatado de que una de las principales preocupaciones del alumnado del Grado en Traducción e Interpretación es el impacto de la inteligencia artificial y la traducción automática en la profesión del traductor. A partir de esta inquietud, he diseñado una propuesta centrada en analizar cómo una herramienta de traducción automática sería capaz de traducir un fragmento del libro *I, Robot*, de Isaac Asimov ([1950] 1970), al español, en comparación con una traducción realizada por un ser humano, estudiante de traducción. La elección de este texto no es casual, ya que la actividad gamificada que he desarrollado está ambientada en un escenario en el que las máquinas han invadido el planeta y pretenden convertirse en los únicos traductores. Esta propuesta es adecuada para estudiantes de distintos cursos del Grado en Traducción e Interpretación —y programas afines—, ya que el nivel de dificultad se puede ajustar a través del fragmento seleccionado del texto.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Según Foncubierta y Rodríguez (2014, p. 2), la gamificación es una técnica utilizada por el docente en la planificación de actividades de

aprendizaje para introducir «elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.)». Su propósito radica en enriquecer la experiencia educativa, hacerla más atractiva y participativa, (re)orientar el proceso de aprendizaje y fomentar determinados comportamientos en el alumnado. A tal respecto, la integración de dinámicas de juego en el aula no solo implica añadir mecánicas como desafíos o recompensas, sino también crear un entorno estimulante y un ambiente acogedor en los que el componente emocional desempeñe un papel importante.

Tal y como muestran múltiples estudios llevados a cabo en diversas disciplinas —desde matemáticas hasta biología—, la gamificación se ha consolidado como una estrategia innovadora que fomenta el aprendizaje activo. Su implementación estimula la creatividad, las ganas de colaborar, de criticar, de analizar y de aprender.

Los beneficios que ofrece la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje son múltiples. En primer lugar, cabe señalar que incrementa la motivación y el compromiso estudiantil, puesto que consigue transformar tareas monótonas —y, en ciertas ocasiones, poco atractivas— en retos estimulantes (Borrego Iglesias *et al.*, 2016; Briceño Núñez, 2022; Torres Toukoumidis y Romero Rodríguez, 2018). En segundo lugar, varias investigaciones han detectado que su uso mejora el rendimiento académico, dado que ayuda a retener conocimientos adquiridos y conceptos complejos (Jiménez Palomero, 2019). A su vez, favorece el desarrollo cognitivo (Chaves Yuste, 2019): el empleo de dinámicas lúdicas en el aula potencia la atención, fortalece la memoria y aumenta la capacidad de razonamiento lógico. De la misma manera, promueve el aprendizaje colaborativo, lo cual da lugar a la interacción entre compañeros y el trabajo en equipo. Finalmente, propicia la creación de un ambiente positivo en aula (Dalmases Muntané, 2017). En resumen, los elementos de juego en el proceso de enseñanza no solo impulsan la motivación y el interés por la asignatura, sino que también cultiva un entorno de aprendizaje más dinámico (Molina Álvarez, Ortiz Colón y Agreda Montoro, 2017).

Según explica Chaves Yuste (2019, p. 428), «[l]os resultados académicos y el nivel de competencia lingüística (ya sea para mejorar la competencia léxica u oral, comprensión lectora, pronunciación, etc.)

[mejoran] significativamente tras implantar prácticas de gamificación». A saber, en los últimos años, el interés por la incorporación de prácticas lúdicas en la enseñanza de lenguas extranjeras ha crecido de manera notoria, lo que ha dado lugar a un considerable aumento en las investigaciones sobre el lugar de la gamificación en este ámbito educativo. Así, la aplicación de mecánicas propias del juego, como sistemas de puntuación, recompensas, insignias o niveles, se ha consolidado como un recurso clave para potenciar la motivación y el compromiso del alumnado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre las herramientas más populares, se encuentran el uso de *escape rooms* (González Vallejo, 2024; Palanca Climente y Ramos Castillo, 2018) y el empleo de plataformas digitales interactivas como Kahoot!, Trivial, Socrative y Classcraft (Mora Márquez y Camacho Torraibo, 2019).

Ahora bien, pese al creciente número de estas investigaciones, todavía son escasas las publicaciones que exploran en profundidad la aplicación de la gamificación en la enseñanza de la traducción. En este contexto, destacan estudios como el de Gutiérrez-Artacho y Olvera-Lobo (2016), que reflexiona sobre la utilidad de estas metodologías en la enseñanza de la traducción en general, y el trabajo de González Vallejo (2024), que muestra cómo una *escape room* puede facilitar el aprendizaje de la terminología en el Grado en Traducción. Ante la escasez de investigaciones en este campo, he decidido profundizar en el estudio de las principales técnicas de gamificación —a través de dos cursos, cuyo contenido se explica en el siguiente apartado—, a fin de incorporarlas en mi propia práctica docente en la enseñanza de la traducción.

3. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: LA GAMIFICACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En busca de explorar las herramientas de gamificación que se puedan introducir en el aula, en los años académicos 2022-2023 y 2023-2024 me inscribí en dos cursos para docentes, organizados por el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (Universidad de Salamanca). El primero, titulado «Gamificar, innovar y adaptar. Competencias al uso en clase de lengua y traducción» (2022-2023, 20 horas), fue

impartido por Rubén González Vallejo y Sara Casco Solís. El segundo, «Diseña y prueba tu clase gamificada» (2023-2024, 14 horas), estuvo a cargo de Elena Maestre González y Daniel Hurtado Torres.

Ambos cursos combinaron teoría y práctica, con un enfoque en la aplicación de conceptos a través de actividades interactivas. Se llevaron a cabo de manera virtual y tuvieron como principal objetivo capacitar a los docentes en el diseño de actividades formativas basadas en la gamificación. Mediante el uso de dinámicas lúdicas, buscaban fortalecer nuestras competencias pedagógicas y explorar nuevas estrategias de enseñanza. A lo largo de las sesiones, se abordaron los fundamentos de la gamificación y del aprendizaje basado en juegos. El contenido se organizó de tal manera que los participantes pudiéramos experimentar estas metodologías desde la perspectiva del alumnado, lo que facilitó una comprensión más vivencial de su impacto educativo. Como actividad final, los profesores nos propusieron un desafío: desarrollar una propuesta gamificada aplicable a nuestras asignaturas. Falta agregar que los responsables de ambos cursos documentaron sus experiencias en diversas publicaciones académicas (véase González Vallejo y Casco Solís, 2024; Hurtado Torres y Maestre González, 2022), donde analizaron en profundidad los resultados y los beneficios de estas prácticas en el ámbito educativo.

Ahora bien, los cursos presentaron diferencias significativas en varios aspectos. En primer lugar, su enfoque era distinto: mientras que uno estaba orientado a la enseñanza de lengua y traducción, el otro tenía un alcance más general. En segundo lugar, los contenidos también variaban. El curso «Diseña y prueba tu clase gamificada» ofreció un repaso a conceptos fundamentales, como perfiles de jugador, elementos de juego y consideraciones estéticas y narrativas. También abordó el uso de herramientas digitales y culminó con una actividad práctica de implementación. Por otro lado, el curso «Gamificar, innovar y adaptar» profundizó en la anatomía de la gamificación, la motivación y las competencias lúdicas. Además, exploró el diseño de mecánicas, reglas, plataformas gamificadas y experiencias como *escape room* (véase González Vallejo, 2024). En términos generales, el primer curso se centró en la construcción de narrativas y el análisis de los perfiles de los

jugadores, mientras que el segundo hizo énfasis en el uso de herramientas TIC para diseñar clases gamificadas.

En el curso impartido por Maestre González y Hurtado Torres, se nos encargó como tarea final el desarrollo de una tabla que recogiera nuestra propuesta docente, la cual podía incluir o no el uso de TIC. Este curso me permitió comprender que la incorporación de técnicas lúdicas en la enseñanza no requiere necesariamente el uso de herramientas informáticas avanzadas, como la creación de una *escape room* digital. En su lugar, una simple dinámica de juego de mesa podía resultar igual de efectiva, siempre que se tuvieran en cuenta ciertos aspectos clave.

Uno de los puntos más relevantes fue la consideración de los tipos de jugadores según la clasificación de Bartle (1996):

- Killers, motivados por la competencia y el deseo de demostrar superioridad.
- Achievers, centrados en acumular logros y avanzar de nivel.
- Socialisers, interesados en la interacción con otros jugadores.
- Explorers, curiosos por descubrir secretos y comprender el funcionamiento del juego.

En función de estos perfiles, ciertos elementos, dinámicas y mecánicas de juego —como insignias, colecciones o trofeos— podían resultar más o menos efectivos. No obstante, lo esencial, según los profesores, era diseñar una experiencia que atrajera al mayor número posible de jugadores y contar con una narrativa creativa que lograra captar su interés (véase Hurtado Torres, 2020). La última sesión se dedicó a explorar diversas herramientas digitales, desde editores de cartas hasta el uso de inteligencia artificial, con el propósito de mostrar la amplia gama de plataformas disponibles para desarrollar nuestras propuestas gamificadas.

A la hora de diseñar mi propia metodología, he combinado los aprendizajes de ambos cursos. Por un lado, he decidido integrar TIC en el aula, y por otro, he estructurado mi propuesta siguiendo la plantilla «Serious Games Canvas» de García Pañella, adaptada por Maestre González y Hurtado Torres, y facilitada a los participantes en formato PowerPoint.

4. METODOLOGÍA

Basándome en el esquema de García Pañella, adaptado por Maestre González y Hurtado Torres, he diseñado una propuesta docente aplicable al aula de traducción literaria. Para estructurarla, he planteado una serie de preguntas clave:

- ¿Qué desafíos de la traducción literaria pueden abordarse mediante la gamificación?
- ¿Quiénes son los destinatarios de esta actividad y qué comportamiento se espera fomentar en ellos?
- ¿Qué plataformas se utilizarían y qué papel desempeñaría la narrativa en el juego?
- ¿Cómo se diseñaría la experiencia lúdica, qué elementos la conformarían y qué tipos de jugadores intervendrían?
- ¿Cuál sería la dinámica final del juego y cómo influiría en la evaluación del alumnado?

Al analizar la primera cuestión, he identificado una preocupación recurrente entre los estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación: el impacto de la inteligencia artificial y la traducción automática en el futuro de nuestra profesión. A partir de esta inquietud, he desarrollado una actividad gamificada centrada en comparar la traducción automática con la traducción humana.

A saber, la propuesta consiste en evaluar cómo una herramienta de traducción automática interpreta un fragmento de la novela *I, Robot*, de Isaac Asimov ([1950] 1970), y contrastarlo con la versión traducida por un grupo de estudiantes de traducción. La elección de esta obra no es casual, ya que su temática encaja con la narrativa del juego: un futuro en el que las máquinas han tomado el control y buscan convertirse en los únicos traductores.

Esta propuesta permite adaptar la dificultad de la actividad en función del nivel del alumnado, por lo que resulta adecuado para diferentes cursos del Grado en Traducción e Interpretación y programas afines.

Asimismo, al situar la traducción en un contexto narrativo atractivo, la gamificación no solo refuerza habilidades técnicas, sino que también fomenta la reflexión crítica sobre el papel de la inteligencia artificial en el ámbito profesional.

5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Siguiendo el esquema proporcionado por Maestre González y Hurtado Torres, he elaborado la siguiente propuesta que detallo a continuación.

5.1. EL PROBLEMA

Los alumnos del Grado en Traducción e Interpretación abusan de la traducción automática, a la vez que se sienten confusos ante esta herramienta y experimentan incertidumbre sobre su uso y su fiabilidad.

5.2. CONDUCTA ESPERADA

Mostrar al alumnado las limitaciones de la traducción automática en el ámbito de la traducción literaria. Resaltar ventajas y complejidades que implica la traducción humana.

5.3. USUARIO

Esta actividad está dirigida a estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación, quienes experimentan incertidumbre respecto al uso de la traducción automática y el futuro de su profesión.

5.4. NARRATIVA

Las máquinas han invadido nuestro planeta. Han tomado el control y buscan erradicar la traducción humana para convertirse en los únicos traductores. Sus versiones automatizadas invaden todos los textos, están por todas partes, poniendo en peligro la esencia de la traducción. Solo los traductores profesionales pueden salvar a la humanidad. La única forma de detener su avance es demostrar la superioridad de la traducción humana frente a la automática. El tiempo corre: ¡tenemos 60 minutos para lograrlo!

5.5. PLATAFORMA

Para crear una atmósfera envolvente en el aula, se utilizan diversos recursos visuales e interactivos. Así, se ha diseñado una presentación basada en la plantilla Robot Humanoide de Slidesgo (véase <http://bit.ly/4k4qPAx>), la cual refuerza la narrativa de la actividad. Además, se ha incorporado la dinámica Space Race de Socrative, una herramienta que fomenta la competencia entre los participantes y aporta un componente lúdico a la sesión.

5.6. DESARROLLO

La duración de la actividad es de 60 min. El profesor ofrece un fragmento del libro *I, Robot* (150-200 palabras) y su traducción realizada por un programa de traducción automática (DeepL o Google Translate).

Por ejemplo:

«“NINETY-EIGHT—NINETY-NINE—ONE HUNDRED.” Gloria withdrew her chubby little forearm from before her eyes and stood for a moment, wrinkling her nose and blinking in the sunlight. Then, trying to watch in all directions at once, she withdrew a few cautious steps from the tree against which she had been leaning.

She craned her neck to investigate the possibilities of a clump of bushes to the right and then withdrew farther to obtain a better angle for viewing its dark recesses. The quiet was profound except for the incessant buzzing of insects and the occasional chirrup of some hardy bird, braving the mid-day sun.

Gloria pouted, “I bet he went inside the house, and I’ve told him a million times that that’s not fair.”

With tiny lips pressed together tightly and a severe frown crinkling her forehead, she moved determinedly toward the two-story building up past the driveway.

Too late she heard the rustling sound behind her, followed by the distinctive and rhythmic clump-clump of Robbie’s 4 metal feet. She whirled about to see her triumphing companion emerge from hiding and make for the home-tree at full speed.

Gloria shrieked in dismay. “Wait, Robbie! That wasn’t fair, Robbie! You promised you wouldn’t run until I found you.”». (Asimov, [1950] 1970, p. 11).

«“NOVENTA Y OCHO-NOVENTA Y NUEVE-CIENTO”». Gloria retiró su pequeño y regordete antebrazo de delante de sus ojos y se quedó un momento parada, arrugando la nariz y parpadeando a la luz del sol. Luego, tratando de mirar en todas direcciones a la vez, se alejó unos pasos cautelosamente del árbol contra el que había estado apoyada.

Agachó el cuello para investigar las posibilidades de un grupo de arbustos a la derecha y luego se retiró más lejos para obtener un mejor ángulo para ver sus oscuros recovecos. El silencio era profundo, salvo por el incesante zumbido de los insectos y el ocasional gorjeo de algún pájaro resistente que desafiaba el sol del mediodía.

Gloria hizo un mohín: “Seguro que entró en casa, y le he dicho un millón de veces que eso no es justo”.

Con los labios apretados y el ceño fruncido, se dirigió decidida hacia el edificio de dos plantas que había pasado el camino de entrada.

Demasiado tarde oyó el crujido detrás de ella, seguido del inconfundible y rítmico clump-clump de los 4 pies metálicos de Robbie. Se giró para ver a su triunfante compañero salir de su escondite y dirigirse a toda velocidad hacia la casa-árbol.

Gloria chilló consternada. “¡Espera, Robbie! ¡Eso no fue justo, Robbie! Prometiste que no huirías hasta que te encontrara.”». (Traducción realizada con la versión gratuita del traductor www.DeepL.com/Translator).

Los estudiantes disponen de cinco minutos para leer ambos textos. Luego, se abre un debate inicial para identificar qué aspectos del texto generado por la máquina resultan discordantes en comparación con el original. A continuación, se introduce la actividad principal: en la pantalla se proyecta una presentación con una temática de robots, creando un entorno inmersivo. Finalmente, la clase se divide en cinco grupos de entre cinco y ocho integrantes, según el número de asistentes. Para acceder a la siguiente fase, un representante de cada grupo escanea un código QR o ingresa mediante un enlace, lo que lo dirige a la plataforma Space Race de Socrative.

El ejercicio comienza con la proyección de una traducción automática para cada enunciado. La siguiente diapositiva es un test interactivo que incluye cuatro tipos de preguntas:

- Selección binaria: determinar si una traducción funciona o no en la lengua meta.

- Opción múltiple: elegir la traducción más precisa entre cuatro opciones.
- Respuesta abierta: proponer una traducción para una unidad léxica (una locución) específica.
- Variante creativa: ofrecer múltiples alternativas de traducción.

Los estudiantes disponen de 1,5 minutos para responder antes de hacer clic en «siguiente». Tras cada pregunta, se revela la respuesta correcta que debe compararse con la traducción automática inicial.

El test consta de 15 preguntas, y el objetivo es que cada grupo logre la mayor cantidad de aciertos. La dinámica incorpora elementos de juego como retos y puntuación, lo cual se alinea con distintos perfiles de jugadores:

- *Achievers*: buscan acumular puntos.
- *Socialisers*: disfrutan del trabajo en equipo.
- *Killers*: pretenden superar a los demás en puntuación.
- *Explorers*: intentan encontrar respuestas rápidamente, recurriendo a búsquedas en Google.

5.7. FINALIZACIÓN

Los integrantes del equipo que ocupe el primer lugar en la clasificación final —es decir, aquel con la mayor puntuación— recibirán la insignia «**Guardianes de la Traducción Humana**» (en forma de chapas o certificados). Además, quedarán exentos de entregar la traducción del fragmento elegido como tarea obligatoria. Si hay un empate en la puntuación, varios equipos podrán disfrutar de este beneficio.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque aún no he tenido la oportunidad de implementar esta actividad en el aula, he recibido comentarios muy positivos del profesorado del curso «Diseña y prueba tu clase gamificada». Han destacado la ambientación y la insignia de Guardianes de la Traducción Humana, así como

la variedad de pruebas, dado que esto podría captar el interés de distintos tipos de jugadores: «¡Nos encanta la ambientación y la insignia de Guardianes de la Traducción! Que haya varios formatos de prueba puede ayudar a que sea interesante para todos los tipos de jugador. ¡Buen trabajo! Ya nos dirás cómo te ha funcionado».

Considero que introducir dinámicas lúdicas en las asignaturas de traducción literaria puede ser una estrategia eficaz, especialmente porque, en muchas ocasiones, mantener la atención del alumnado durante toda la sesión práctica resulta un desafío. A su vez, esta propuesta docente también aborda el impacto de la traducción automática y la inteligencia artificial en el ámbito de la traducción. No cabe duda de que estas herramientas están transformando por completo el mercado e incluso han comenzado a abrirse camino en el sector de la traducción editorial. A través de la actividad gamificada que presento en este capítulo, no solo busco fomentar un ambiente dinámico que potencie el trabajo en equipo y estimule la creatividad, sino que también pretendo ofrecer una perspectiva crítica —con un toque de humor— sobre las limitaciones de la traducción automática.

Como se ha mencionado al inicio, este ejercicio es fácilmente adaptable a estudiantes de distintos niveles, ya que la dificultad puede ajustarse mediante la selección del fragmento de *I, Robot* de Asimov. Asimismo, es posible optar por otro texto literario, preferiblemente relacionado con la temática de los robots, para mantener la coherencia con la ambientación de la actividad.

Además, esta propuesta no se limita a la traducción literaria. También puede aplicarse con éxito en ámbitos como la traducción científico-técnica o la traducción jurídica. En estos casos, en lugar de un fragmento de una obra literaria, se podría utilizar un manual de instrucciones para el montaje de una máquina o un contrato de explotación de una tecnología. Esto permitiría explorar el impacto de la traducción automática en distintos géneros textuales a través de una actividad gamificada, inspirada en los robots.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Expreso mi más profundo agradecimiento a la profesora Marian Recio Ariza por sus valiosos consejos durante la elaboración de esta propuesta

docente. Asimismo, quiero agradecer a los profesores Rubén González Vallejo, Sara Casco Solís, Daniel Hurtado Torres y Elena Maestre González por brindarme las pautas y herramientas esenciales para incorporar estrategias de gamificación en mi práctica docente.

El presente estudio ha sido posible gracias a las ayudas destinadas a financiar la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo (Orden de 21 de diciembre de 2020, de la Consejería de Educación), así como al apoyo del Grupo de Investigación Reconocido TRADIC, de la Universidad de Salamanca.

8. REFERENCIAS

- Asimov, I. ([1950] 1970). *I, Robot*. Fawcett Publications
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1(1), 1-27. <https://bit.ly/4hM8HcU>
- Borrego Iglesias, C., Fernández, C., Robles, S. y Blanes, I. (2016). Room escape en las aulas: actividades de juegos de escape para facilitar la motivación y el aprendizaje de las ciencias de la computación. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3, 1-7. <https://bit.ly/4i5ZvzK>
- Briceño Núñez, C. E. (2022). La gamificación educativa como estrategia para la enseñanza de lenguas extranjeras. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 11-22. <https://bit.ly/4icTDoq>
- Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 8, 422-430. <https://doi.org/10.30827/Digibug.58021>
- Dalmases Muntané, A. (2017). *Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen. <https://bit.ly/4bfGGI8>
- González Vallejo, R. (2024). La terminología ambiental en clase de traducción a través del *escape room*: el caso de los procesos de transformación de la madera (italiano-español). En V. J. Marcet Rodríguez, L. Domínguez García, R. A. Martín Vegas, M. Nevot Navarro y S. Sevilla Vallejo (Eds.), *Propuestas y recursos digitales en la enseñanza de ELE* (pp. 63-77). Ediciones Universidad de Salamanca.

- González Vallejo, R. y Casco Solís, S. (2024). La percepción del profesorado universitario sobre la enseñanza de la lengua a través de la gamificación. En I. Granados Chiguer, V. Jiménez Jiménez, J. A. Carretero Bruña, P. Miguel Naranjo y J. Álvarez García (Eds.), *Innovación en el aula: Nuevas estrategias didácticas en humanidades* (pp. 760-778). Dykinson.
- Gutiérrez-Artacho, J. y Olvera-Lobo, M. D. (2016). Gamificación para la adquisición de competencias en la Educación Superior: el caso de la traducción e interpretación. En G. Padilla Castillo (Ed.), *Aulas virtuales: Fórmulas y prácticas* (pp. 203-220). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Hurtado Torres, D. (2020). La narrativa en el diseño de sistemas gamificados: argumento versus tema. En J. C. Figuereo Benítez (Ed.), *Digitalización de la comunicación: sistemas, brechas, alfabetización y educomunicación* (pp. 143-158). Egregius.
- Hurtado Torres, D. y Maestre González, E. (2022). La formación en técnicas de gamificación para profesorado universitario. En A. Escribano-Miralles, A. López-García, & M. V. Zaragoza Vidal (Eds.), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 395-407). Universidad de Murcia.
- Jiménez Palmero, D. (2015). *La gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio institucional Universidad de Sevilla.
<https://idus.us.es/items/b79d8d41-a023-4965-b499-8ac4f6125704>
- Molina Álvarez, J. J., Ortiz Colón, A. M. y Agreda Montoro, M. (2017). Análisis de la integración de procesos gamificados en Educación Primaria. En J. Ruiz Palmero, J. Sánchez Rodríguez y E. Sánchez Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (pp. 1-10). Universidad de Málaga.
- Mora Márquez, M. y Camacho Torralbo, J. (2019). Classcraft: inglés y juego de roles en el aula de educación primaria. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 11(1), 56-73. <https://bit.ly/4luVdg9>
- Palanca Climente, M. y Ramos Castillo, A. (2018). La gamificación en el aula E/LE multigeneracional: La «habitación de escape» como modelo de propuesta didáctica. *Foro de profesores de E/LE*, 14, 207-216.
<https://turia.uv.es/index.php/foroеле/article/view/13349>
- Torres Toukourmidis, Á. y Romero Rodríguez, L. M. (Eds.). (2018). *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación*. Abya Yala.

RUTINAS DE PENSAMIENTO PARA FORTALECER LA ESCRITURA

MIREYA ORTIZ VÉLEZ
Universidad de Nariño

1. INTRODUCCIÓN

La escritura es una herramienta fundamental en el desarrollo del ser humano, una habilidad que se aprende desde temprana edad y se busca fortalecer constantemente para lograr emplearla como un medio de comunicación, como una forma de expresión y como una vía para explorar la creatividad; sin embargo, aunque los conceptos generales son aprendidos, la calidad y destreza en esta área requieren de una práctica constante, ya que “la escritura exige al sujeto la activación y desarrollo de las funciones psicológicas superiores, la disposición consciente para su comprensión, uso y control en el acto comunicativo” (Ramírez, 2016, p. 155)

En el entorno escolar, la escritura se utiliza principalmente como una herramienta de aprendizaje para favorecer el conocimiento. A lo largo de los ciclos escolares un estudiante aprende la grafía, el uso, el estilo y los géneros escritos; sin embargo, nada asegura que este proceso vaya a ser sencillo o que los estudiantes estén abiertos a su aprendizaje, más aún cuando se convencen de que su uso se reduce a las aulas de clase. Por tanto, para facilitar su aprendizaje se establecen procesos que permitan a los estudiantes formarse en esta habilidad para lograr su aprovechamiento. Las rutinas de pensamiento se plantean como herramientas didácticas que favorecen el desarrollo de pensamiento; se estructuran para que “permitan establecer vínculos entre pensamiento y lenguaje, y ayuden al maestro a involucrar a sus alumnos en el uso de su pensamiento” (Salmon, 2009, p. 63). Aplicadas en el entorno escritural, permiten que los estudiantes establezcan técnicas de pensamiento con resultados precisos y muestren los conocimientos que se adquieren.

Es necesario mostrar a los estudiantes la escritura de una manera más amigable y que se acerquen a los procesos de escritura desde temprana edad para que sus capacidades sean desarrolladas con tiempo y dedicación. En este aspecto, las rutinas de pensamiento entran a formar parte de un todo en el que se logra fomentar en los estudiantes el razonamiento y análisis de los contenidos que se les presentan, para que den forma y voz a sus ideas y saquen conclusiones; de este modo “les estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde dónde construir y aprender” (Perkins, 1997, p. 1).

Se llevó a cabo la investigación en el Colegio del Sagrado Corazón de Jesús, en el grado Quinto A, grupo que está habituado al uso de rutinas de pensamiento. Se plantean una serie de talleres que involucran el uso de estas rutinas como una forma de lograr que los estudiantes realicen actividades como la observación, la inferencia, la reflexión, el razonamiento crítico, etc., en pro de la construcción de diferentes tipos de textos con los cuales puedan fortalecer su nivel de escritura y contemplarla no solo como el resultado sino como un proceso.

La investigación presenta como objetivo general el diseño de una propuesta didáctica que utiliza las rutinas de pensamiento para fortalecer la escritura. Para esto se indagó acerca de las estrategias utilizadas por las docentes en el aula y el nivel de escritura que manejan los estudiantes. Por tanto, se desarrolló con bases teóricas fundamentadas en diferentes autores que han realizado aportes significativos en las materias que se abordaron. Se orientó dentro del paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico que permitió generar actividades participativas y abiertas. Se utilizaron la observación, la entrevista, el grupo focal y los talleres como instrumentos para recolectar la información.

Los resultados que se obtuvieron mostraron que las docentes daban importancia al desarrollo de la escritura en el aula y utilizaban estrategias que fortalecían el aprendizaje de los estudiantes; por su parte, los estudiantes presentaban una visión sesgada acerca de la escritura, que era empleada para lo que sus docentes requerían. Los estudiantes manejaban la escritura en un nivel adecuado para su edad, aunque necesitaban refuerzos en aspectos como ortografía, redacción, organización y pertinencia.

Por tanto, se deben fomentar estrategias que permitan involucrarse en el fortalecimiento de la escritura desde cualquier área de aprendizaje; entender que la escritura es un aprendizaje transversal que ocupa cada materia, no está ligada exclusivamente al área de castellano. Esta propuesta es una apertura para que los docentes de diferentes asignaturas puedan aportar al fortalecimiento de esta habilidad desde las temáticas de su materia. También es la oportunidad para que los estudiantes produzcan textos escritos en los que puedan evidenciar su aprendizaje.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Proponer y aplicar las rutinas de pensamiento, como estrategia didáctica, para fortalecer el proceso de escritura.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer las estrategias didácticas utilizadas por los docentes.
- Conocer el nivel de escritura que manejan los estudiantes.
- Diseñar y aplicar una propuesta didáctica para fortalecer la escritura de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo los parámetros del paradigma cualitativo, dado que esta investigación se basa en “la obtención del conocimiento viene dado por un estilo de pensamiento vivencialista y se abre paso para la comprensión profunda de los fenómenos sociales” (Corona, 2018, p. 71). Permite la interacción personal con el sujeto de investigación; se da una relación orgánica en la que se puede crecer y acoplarse al momento y entorno en el que se desenvuelve la investigación. El investigador debe hacer funcionar sus habilidades de observación y análisis social, pues “La tarea primordial del investigador es entender e interpretar el mundo de los

participantes en base a sus experiencias y visiones del entorno donde se desenvuelven” (Corona, 2018, p. 73).

El paradigma cualitativo propicia que se entable una relación entre los involucrados en la investigación: “El investigador y los participantes interactúan de manera constante y dinámica durante todas las etapas de la investigación” (Corona, 2018, p. 73). Esto facilita el desarrollo de una investigación que se da en un entorno específico, como lo es el aula de clase, con sujetos diversificados y particulares, como lo son los estudiantes.

Al abordar la investigación, se consideró que esta necesitaba centrarse en la interacción activa entre los involucrados y la asimilación de los cambios que se den durante el proceso investigativo; por tanto, el enfoque que llevó esta investigación es hermenéutico. Dado que “el proceso hermenéutico intenta reconocer los acontecimientos de la enseñanza de un grupo de sujetos, quienes dialogan sobre la vida comparten saberes y trazan significados” (López, 2013, p. 99), se puede entender que la hermenéutica allana el camino para que el investigador genere actividades académicas participativas y abiertas al diálogo entre la comunidad estudiantil.

Teniendo en cuenta el paradigma cualitativo de la investigación, una perspectiva hermenéutica “aborda lo real, en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con que se intenta comprender e interpretar los múltiples sentidos de las acciones humanas, de las vivencias fijadas como textos” (González, 2013, p. 61). Esta metodología es acorde al proceso que se espera realizar en la investigación en cuanto al trabajo que se fomentará con los estudiantes.

De este modo, la investigación se desarrolló como una investigación-acción educativa. Este tipo de investigación “se orientó más a la transformación de prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de conocimiento nuevo” (Restrepo, 2004, p. 50); y permite que se generen acciones en los entornos en los que se desarrolla la investigación. Restrepo (2004) explica la implementación de la investigación-acción educativa en tres fases: la reflexión acerca del problema que se quiere transformar, la planeación y, por último, la aplicación de las acciones. Estas tres fases permiten que se lleve a cabo una investigación completa, desde

el momento en que se plantea el problema que investigar hasta la propuesta de acción que va a abordar el problema en cuestión.

Para realizar la investigación, se trabajó con los estudiantes de grado Quinto A del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús, conformado por 39 estudiantes entre los 10 y 11 años y tres de sus docentes. Para recolectar la información se utilizaron como técnicas la observación apoyada en el diligenciamiento de un diario de campo en el que se registraron las actividades desarrolladas en las clases; entrevistas directas, aplicadas a las docentes, en las cuales se indagó sobre su perspectiva sobre la escritura, las estrategias usadas en clase para fortalecer este aspecto y el uso de rutinas de pensamiento, y la realización de entrevistas en grupos focales realizadas a los estudiantes, en los cuales se preguntó sobre la percepción de los estudiantes acerca de la escritura. Se organizó una serie de talleres que centraban el proceso de desarrollo de una rutina de pensamiento como estrategia didáctica. Los talleres se aplicaron a los estudiantes para desarrollar las actividades que fortalecieron su proceso escritural.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR LAS DOCENTES

Para identificar las estrategias didácticas usadas por las docentes para el fortalecimiento de la escritura de los estudiantes de grado 5A, se realizó una entrevista. Frente a la importancia que ellas le dan a la escritura en sus clases y la formación que ellas mismas han tenido en su vida profesional, coincidieron en que la escritura es una habilidad importante y necesaria por diferentes motivos. Desarrolla habilidades como el pensamiento crítico, la organización de ideas, la creatividad, la capacidad de argumentación.

La docente A resaltó que “escribir permite a los estudiantes expresar sus pensamientos con claridad, reflexionar sobre lo que han aprendido y generar nuevas ideas”. La docente B destacó principalmente el carácter comunicacional y expresivo de la escritura y lo tomaba como “una forma de conectarse con el mundo”, porque da la posibilidad de

entender a otros y expresarse ante los demás. La docente C, en línea similar, habló sobre el aspecto creativo y comunicativo de la escritura y destacó que “prepara para la vida académica y profesional”.

Las docentes afirmaron haber recibido las bases necesarias para fortalecer la escritura en su formación como docentes. La docente A señaló la “capacidad de estructurar ideas de manera clara”; la docente B mencionó un proceso de formación constante para el fortalecimiento de esta habilidad y la docente C resaltó que, en su caso, ayudó la participación en talleres y conferencias.

Al indagar sobre las estrategias que las docentes usaban en clase para fortalecer los procesos de escritura, coincidían en el uso de algunas actividades, como talleres, mapas conceptuales y escritura guiada. La docente A utiliza, aparte de lo anterior, la lluvia de ideas y la docente B maneja titulares de ideas y organigramas. Al hablar sobre el promover la escritura en clase, las tres mencionan espacios seguros y cómodos para los estudiantes y elección de temas interesantes y novedosos; la docente C brinda incentivos por los trabajos bien realizados y la oportunidad del trabajo colaborativo para un aprendizaje mutuo.

Sobre el uso de rutinas de pensamiento, se indagó sobre el concepto que tienen de estas y el uso que ellas les dan en clase. Las tres docentes demuestran saber el propósito de las rutinas de pensamiento, las toman como estrategias y herramientas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y el análisis y permiten explorar nuevas ideas.

Al emplearlas en clase, ayudan a dar apertura a nuevos temas y generar conversación alrededor de estos. Acceden a conocimientos previos que pueden comparar con el nuevo aprendizaje; también pueden generar más preguntas para profundizar en la temática o explorar nuevas.

4.2. ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES

Conocer el nivel de escritura que manejan los estudiantes implica saber la opinión que tienen sobre la escritura, su posición frente a este proceso, la calidad de textos que producen y las dificultades que se evidencian en el desarrollo de textos escritos. Para indagar sobre estos aspectos se realizó la observación y se aplicó el cuestionario del grupo focal.

Cuando se habló de escritura, los estudiantes tuvieron respuestas muy variadas. La mayoría de ellos solo entiende la escritura en el ámbito educativo. Es una habilidad que utilizan en clase para aprender. Son capaces de entender la escritura como un proceso de comunicación, expresión y creatividad. Sin embargo, su uso fuera del ambiente del aula no es común para ellos o se reduce a la realización de tareas y al envío de mensajes por celular. Por tanto, se les realizó un cuestionario que indagó sobre su relación con la escritura.

Al preguntar acerca de lo que les gustaba escribir, la mayoría mencionó tipos de textos con los que están familiarizados: cuentos, diarios, historietas. Sin embargo, sus respuestas estaban encaminadas en lo que les gustaría escribir, no en lo que realmente escriben. Por otra parte, algunos manifestaron que no les gustaba escribir; para ellos, la escritura es un recurso que usan solo en clase.

En concordancia con lo anterior, al preguntar sobre cómo se sentían cuando tenían que escribir algo, aquellos que habían mencionado que no les gustaba respondieron que se sentían presionados, incómodos o que les daba igual. Algunos estudiantes hicieron hincapié en que su satisfacción con la escritura dependía del tipo de texto escrito que estuvieran produciendo: si el texto les agradaba, se sentían más emocionados que cuando tenían que hacer el desarrollo de una tarea.

Al hablar acerca de la escritura en clase, las primeras ideas que mencionaron eran sobre las clases en las que más les hacen escribir, en lo que les dictan los docentes o el contenido de los OVA (Objetos virtuales de Aprendizaje) que copian en su cuaderno. Mencionaron también las actividades que deben desarrollar en clase, talleres, mapas conceptuales, redes de ideas y los ejercicios en clases de matemáticas; adicionalmente, el desarrollo de los proyectos finales de síntesis de algunas materias y, como un aporte a la creatividad, los títulos del tema que pueden decorar.

Para continuar en la misma dirección, se pregunta sobre la facilidad para escribir en el aula. Primero relacionaron esta pregunta con el aspecto físico de la escritura, mencionaron que no tenían buena letra, que su ortografía no era la mejor o que se atrasaban por no copiar rápido. Al profundizar sobre el aspecto más expresivo o creativo establecieron

que dependía de varios aspectos, el tema sobre el que debían escribir, el tipo de texto, el tiempo que les dejaban para escribir y el acompañamiento de las docentes; no obstante, sus respuestas en este ámbito iban más encaminadas a un sí, un poco, más o menos o no.

De igual forma, se preguntó acerca de cómo les gustaría que fueran las clases de escritura en la escuela, de modo que pudieran dar una idea de sus preferencias. La tendencia es optar por clases más llamativas o que directamente incluyan juegos; además, hubo opiniones de que no deberían hacerlos escribir, alegan que terminan con dolor de la mano y que se atrasan al copiar el contenido.

En este orden de ideas, se preguntó acerca de lo que les gustaría aprender sobre la escritura y muchos estaban indecisos; no sabían lo que querían aprender o hablaban de los tipos de textos escritos que les gustan; aun así, algunos reconocen una carencia en su ortografía, por lo que les resulta necesario aprender más en este aspecto.

Al observar y escuchar a los estudiantes hablar sobre lo que opinan de la escritura, se hace evidente que pocos son los que utilizan esta herramienta fuera de clase. Entienden la escritura en un proceso de comunicación, debido a que están acostumbrados a utilizar la mensajería por chat o ver a las personas de su alrededor haciéndolo. El querer ellos también comunicarse es una de las motivaciones para mejorar su escritura, pues entienden la necesidad de optimizar esta para que su comunicación sea efectiva.

Se pudo observar aspectos como la calidad de los textos que escriben, la velocidad que tienen al escribir, ya sea por su capacidad de razonamiento o su destreza manual cuando deben copiar, y también su competencia escrita en comparación con los demás.

Los estudiantes son capaces de organizar sus ideas, pero aún hay dificultades para estructurar los textos, sobre todo en aspectos como la cohesión y coherencia. Se les hace difícil conectar ideas o conservar un orden en el sentido del texto, también presentan conflictos para mostrar unidad en el texto, pues suelen incluir información irrelevante en los textos o evitan abordar aspectos que sí deberían incluir.

Muestran un buen vocabulario y comprensión de conceptos básicos, aunque pueden presentar dificultades en ortografía y con vocabulario complejo, así como para integrar nuevas palabras en sus redacciones. Los factores que afectan esta situación son la falta de práctica en la escritura, la desatención y la memoria.

Al realizar la observación, se pudo ver a los estudiantes en diferentes actividades que requerían de escritura. La construcción de un texto escrito se veía influenciada por el tipo de texto que ellos debían escribir, la extensión de este, la actitud que tenían frente a la actividad y frente al tema que estaban trabajando. La mayoría de ellos presentaban una buena actitud a pesar de no tener interés en la escritura, por lo que la aplicación de los talleres se pudo realizar de manera positiva.

4.3. ANÁLISIS DE LOS TALLERES

La aplicación de los talleres se realizó con el acompañamiento continuo de las docentes para lograr un buen desempeño.

Taller 1

El taller 1, «Descubriendo historias», utilizó la rutina de pensamiento veo-pienso-me pregunto. El objetivo de este taller fue fomentar la creatividad y la escritura partiendo de la observación y el cuestionamiento. En un primer momento se presentó una imagen que los estudiantes debían observar atentamente y registrar sus observaciones. En esta parte los estudiantes hacían uso de la descripción.

Posterior a esto, se enfocaban en lo que pensaban de la imagen y lo que esta les hacía recordar; también pensaban en cómo relacionarla con otras cosas. Por último, debían registrar las dudas que se generaron alrededor del objeto de observación. Como resultado de todo este proceso debían escribir un texto a partir de la imagen como la creación de una historia o la elaboración de un acróstico alusivo.

Se presentaron dificultades cuando desarrollaban la rutina de pensamiento, ya que se debía insistir en que ampliaran lo que escribían. Al finalizar el taller se evidenció que los estudiantes usaban lo que habían registrado en la rutina de pensamiento como referencia para realizar el texto escrito. Esto mostró el cumplimiento del objetivo.

Taller 2

El taller 2, «Enfocándome», se propuso fomentar el desarrollo de las ideas, la formulación de hipótesis y la estructuración de un texto escrito mediante la rutina de pensamiento enfocarse. Se presentó a los estudiantes una imagen por fragmentos y, al presentar cada fragmento, se les pidió que mencionaran lo que observaban, pensarán en ello y tratarán de hacer predicciones sobre lo que estaban viendo; al avanzar con los fragmentos debían replantear sus concepciones, revisar lo que habían predicho y volver a hacer una hipótesis. Como conclusión, se les pidió escribir una carta en relación con la imagen presentada.

Con este taller, los estudiantes se permitían ser creativos a la hora de tratar de predecir cuál era la imagen final, aunque no eran imágenes complejas. Por otra parte, al presentar el tercer fragmento, ellos ya sabían de qué trataba la imagen y ya no realizaban la última parte con seriedad. Entonces, es productivo usar imágenes que puedan tener cambios de trama para mantener la atención y seriedad en toda la actividad. Al concluir el taller, los estudiantes desarrollaron el texto escrito planteado y el objetivo del taller se pudo cumplir.

Taller 3

El taller 3, «Exploradores», tuvo como objetivo fomentar el desarrollo de un texto escrito basado en la rutina de pensamiento pensar-inquietar-explorar y potenciar en los estudiantes habilidades de investigación.

El desarrollo de este taller consistió en presentar una temática a los estudiantes; invitarlos a pensar sobre esta y sobre las dudas que les genera y establecer cómo podían ellos acceder a esa información. Después de que ellos se encaminaron en este proceso, se brindó el espacio, el material y la ayuda necesaria para que ellos pudieran realizar una consulta del tema, centrándose en los aspectos que habían planteado en la rutina de pensamiento. Para cerrar el taller debían realizar un informe en el que expusieran lo que habían aprendido del tema.

Para la realización de este taller se debe contar con las herramientas necesarias que les permitan a los estudiantes realizar una buena consulta. Es recomendable preparar el material que ellos van a consultar y usar los

recursos del colegio para desarrollar la actividad. Es indispensable el acompañamiento continuo para que este proceso de consulta esté bien encaminado, ya que se presentaron casos de estudiantes que utilizaron el tiempo de consulta para otras cosas y no para la actividad planeada; tener este control es complicado en los grupos grandes. No obstante, la mayoría de los estudiantes logró desarrollar el texto indicado en el tiempo asignado.

Taller 4

El taller 4, «Conversaciones en papel», se propuso como una forma de reforzar la conceptualización de ideas, la síntesis de temas y la escritura a través de la rutina de pensamiento y las conversaciones en papel.

El taller comenzó con la presentación del tema que se iba a trabajar. Se realizó una contextualización y la reproducción de un video; posteriormente se entabló una conversación con los estudiantes para crear una reflexión sobre lo que acababan de ver, saquen conclusiones sobre el tema a partir de preguntas guía con el fin de que lograran desarrollar bien sus ideas. Para finalizar el taller se expuso una palabra para que partir de esta realicen un comentario y saquen una conclusión que expresara lo que se había trabajado, para escribirla en el tablero y compartirla con los demás.

La experiencia de este taller es conclusiva dado que busca sacar ideas directrices de los temas que se abordan; es ideal para que los estudiantes puedan recopilar la información y resumirla. La proyección de este taller buscó compartir las conclusiones de los estudiantes en el tablero. Esta actividad generó dudas, dado que algunos estudiantes no querían compartir sus ideas; sin embargo, el objetivo principal del taller se cumplió.

Taller 5

El taller 5, «Ideas conectadas», utilizó la rutina de pensamiento, el puente 3, 2, 1 para cumplir con el objetivo de ayudar a los estudiantes a expresar sus conocimientos previos y contrastar nuevas ideas después de un proceso de aprendizaje.

En el primer momento se presentó el tema y se invitó a los estudiantes a expresar tres palabras, dos preguntas y una metáfora o símil referentes

al tema presentado. Después de haber registrado la información, se desarrolló la temática. En un segundo momento, se volvió a dirigir a los estudiantes a la reflexión y, con la asimilación del nuevo aprendizaje, se pidió que registraran de nuevo tres palabras, dos preguntas y una metáfora o símil. Para finalizar el taller, los estudiantes debían presentar un decálogo en el que expusieran el tema abordado.

Se aprecia en este taller la importancia de los conocimientos previos en los procesos de adquisición de conocimiento; sin embargo, se debe tener en cuenta que, si el tema lo han trabajado previamente, en la rutina de pensamiento los estudiantes van a registrar lo mismo en las dos columnas. Cuando el tema usado es novedoso, el contraste entre las dos columnas es evidente, dado que hay una diferencia entre los saberes previos y los conocimientos adquiridos. Las preguntas que se registran en la primera parte pueden ser un objetivo para responder en el momento que se realiza el desarrollo del tema. De esta forma, se puede apreciar que se dio cumplimiento a los objetivos del taller.

5. PROPUESTA

Con los hallazgos de la investigación se puede establecer que la propuesta didáctica aplicada permitió a los estudiantes acercarse a la escritura y superar las debilidades con el razonamiento y la práctica. Las rutinas de pensamiento apoyan el proceso de aprendizaje, ya que su manejo deja abiertas muchas posibilidades para su uso dentro del aula y se destaca el potencial didáctico, dado que promueven el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, fortaleciendo el razonamiento.

La escritura para la mayoría de los estudiantes se centra en lo que hacen en clase: copiar el tema que indica el profesor o lo que se les dicta. En cambio, emplear la escritura en otros contextos presenta un mayor reto. Con el uso de los talleres, se emplean las rutinas de pensamiento para que los estudiantes puedan desarrollar sus ideas y concentrarlas en textos escritos, haciendo uso de mecanismos como descripción, argumentación, análisis, crítica, inferencia, narración, exposición y redacción.

Se proponen cinco talleres en los que se desarrollan diferentes rutinas de pensamientos, se presentan una guía detallada para los docentes y una guía sencilla para los estudiantes que se pueden adaptar a las necesidades de los docentes.

ACTIVIDADES

Taller 1

DESCUBRIENDO HISTORIAS			
Presentación: Este taller utiliza la rutina de pensamiento «Veo - pienso - me pregunto» para guiar a los estudiantes en un proceso de escritura. Al explorar sus observaciones, pensamientos y preguntas, los participantes desarrollarán habilidades de escritura y pensamiento crítico.			
Objetivo: Fomentar la creatividad y la escritura mediante la rutina de pensamiento: «Veo - pienso - me pregunto».			
Materiales: Objeto o imagen guía, tablero, marcador, videobeam, cuaderno, lapicero y guía del taller.			
Duración: 60 a 90 minutos.			
PREPARACIÓN		Elegir una imagen u objeto para desarrollar la rutina.	
	¿Qué hace el docente?	¿Qué hace el estudiante?	
VEO	Muestra una imagen u objeto al estudiante.	Observa la imagen o el objeto indicado.	
	Pide que describan lo que ven en su observación.	Presta atención a los detalles, se concentra en todo lo que puede ver de la imagen u objeto.	
	Da el tiempo para que los estudiantes puedan abstraer información.	Escribe sus observaciones cuando se le indica.	
	Indica a los estudiantes que anoten sus observaciones.		
PIENSO	Pide que piensen en lo que significa la imagen u objeto para ellos.	Se enfoca en lo que significa la imagen u objeto para ellos.	
	¿Qué emociones o recuerdos evoca?	Piensa en lo que representa y en lo que le recuerda.	
	¿Con qué se puede relacionar la imagen u objeto?	Busca con qué pueden relacionar lo que está observando.	
	Da el tiempo para que los estudiantes reflexionen sobre los aspectos indicados.	Escribe sus pensamientos cuando se le indica.	
	Indica a los estudiantes que anoten sus pensamientos.		

ME PREGUNTO	Pide que se hagan preguntas sobre la imagen u objeto.	Se hace preguntas con respecto a lo que observa.		
	¿Qué dudas me genera ?	Indaga sobre sus dudas.		
	¿Hay algo más que quiera saber con respecto a la imagen u objeto?	Escribe las preguntas que le surjan.		
	Indica a los estudiantes que escriban esas preguntas.			
ESCRITURA	Solicita a los estudiantes que escriban un texto inspirado en la imagen u objeto.	Realiza un texto escrito siguiendo las indicaciones.		
	Anima a los estudiantes a usar las apreciaciones registradas previamente.	Incluye las observaciones, los pensamientos y las preguntas como apoyo para el texto.		
Evaluación:		Participación activa en las actividades.		
		Calidad y creatividad del texto escrito.		
		Capacidad para seguir la rutina de pensamiento.		
Proyección: Compartir las historias en grupo para poder contrastar la información y las opiniones que genera la misma imagen u objeto en diferentes personas.				
Durante el desarrollo del taller:		El docente ofrece su apoyo y retroalimentación constructiva.		
		Fomenta la libertad creativa.		
		Establece un ambiente relajado para el correcto desarrollo.		
		Elige la construcción de un tipo de texto escrito que vaya acorde con la temática y con la imagen u objeto que se ha presentado.		

DESCUBRIENDO HISTORIAS		
Observa con atención y rellena los espacios correspondientes		
Utiliza preguntas clave:	¿Que veo en la imagen?	
	¿Qué pienso de la imagen?	
	¿Qué me hace pensar la imagen?	
	¿Qué dudas me genera la imagen?	
VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
ESCRIBE:		

Taller 2

ENFOCÁNDOME		
Presentación: Este taller utiliza la rutina de pensamiento «Enfocarse» para guiar a los estudiantes en un proceso de escritura estructurada. Al seguir las secuencias presentadas, los estudiantes podrán hacer hipótesis y replantear ideas para concluir con la estructuración de estas en un texto escrito.		
Objetivo: Fomentar el desarrollo de las ideas, la formulación de hipótesis y la estructuración de un texto escrito mediante la rutina de pensamiento: «Enfocarse»		
Materiales: Secuencia de imágenes o fragmentos guía, tablero, marcador, videobeam, cuaderno, lapicero y guía del taller.		
Duración: 60 a 90 minutos.		
PREPARACIÓN	El docente elige una imagen y la fragmenta para presentarla a los estudiantes cada parte, una por una.	
	El docente puede elegir una secuencia de imágenes que estén relacionadas para presentar a los estudiantes una por una	
	¿Qué hace el docente?	¿Qué hace el estudiante?
FASE 1	Muestra a los estudiantes el primer fragmento o la primera imagen.	Observa la imagen con atención.
	Da el tiempo para que los estudiantes reflexionen sobre los aspectos indicados.	Se responde a las preguntas para generar una predicción tentativa.
		Escribe su primera hipótesis sobre lo que observan.
	Pregunta a los estudiantes: ¿Qué conclusiones puedes sacar? ¿Qué hipótesis puedes hacer? ¿Qué teorías tienes?	
	Indica que escriban la hipótesis que tienen de esta primera imagen.	

FASE 2	Presenta la segunda imagen o el segundo fragmento.	Observa la imagen con atención.
	Pregunta acerca de lo que observan: ¿Qué cosas nuevas ves?	Compara lo que sabe ahora con lo que había predicho.
	¿Cómo cambia tu hipótesis o interpretación anterior? ¿Qué cosas nuevas vienen ahora a tu mente?	Revisa su hipótesis y comprueba qué tan correcta es.
	Pide a los estudiantes que escriban una nueva hipótesis de lo que han observado hasta el momento.	Realiza una nueva hipótesis de lo que ha observado hasta el momento.
Se repite la fase anterior hasta que se haya desvelado la imagen o la secuencia completa.		
ESCRITURA	Pide que escriban un texto en el que relacionen el proceso desarrollado con la rutina.	Realiza un texto escrito siguiendo las indicaciones.
	Como variación, puede pedir que realicen un texto en el que narre una historia de la secuencia presentada.	Utiliza como referencia las hipótesis realizadas en la rutina de pensamiento desarrollada.
Evaluación:	Participación activa en las actividades.	
	Calidad y coherencia en el texto escrito.	
	Capacidad para seguir la rutina de pensamiento.	
Proyección: Compartir las historias en grupo para poder contrastar la información y opiniones sobre las predicciones e hipótesis que se realizaron a lo largo de la actividad.		
Para el desarrollo del taller:	El docente ofrece su apoyo y retroalimentación constructiva.	
	Fomenta la escritura estructurada.	
	Establece un ambiente relajado para el correcto desarrollo.	
	Elige la construcción de un tipo de texto escrito que vaya acorde con la temática y con la imagen o secuencia que se ha presentado.	

Guía para estudiantes

ENFOCÁNDOME	
Observa con atención y rellena los espacios correspondientes	
Utiliza preguntas clave:	¿Qué conclusiones puedes sacar?
	¿Qué hipótesis puedes hacer?
	¿Qué teorías tienes?
Sigue las instrucciones y repite el proceso.	
MOMENTO 1	MOMENTO 2
MOMENTO 2	MOMENTO 4
ESCRIBE:	

Taller 3

Taller 3.		
EXPLORADORES		
Presentación: Este taller utiliza la rutina de pensamiento «Pensar - inquietar - explorar» para guiar a los estudiantes en un proceso de escritura basada en investigación.		
Objetivo: Fomentar el desarrollo de un texto escrito partiendo de la rutina de pensamiento: «Pensar - inquietar y explorar»		
Materiales: Tablero, marcador, videobeam, cuaderno, lapicero, guía del taller, computador, dispositivo móvil y conexión a internet.		
Duración: 90 a 120 minutos.		
PREPARACIÓN	Elegir una temática inicial y preparar la documentación necesaria para abordar el tema.	
	¿Qué hace el docente?	¿Qué hace el estudiante?
PENSAR	Presentar el tema a los estudiantes.	Reflexiona sobre el tema presentado.
	Pregunta sobre lo que piensan del tema.	Sigue las indicaciones
	Les da tiempo a los estudiantes para que aclaren sus ideas.	Escribe sus ideas y pensamientos sobre el tema presentado.
	Indica que escriban sus pensamientos e ideas.	
INDAGAR	Pregunta sobre las inquietudes que genera el tema.	Medita las preguntas.
	Invita a los estudiantes a pensar sobre el tema haciendo preguntas adicionales: ¿Qué te parecería interesante saber acerca de...?	Escribe las preguntas.
	¿Hay cuestiones del tema que despiertan tu curiosidad?	
	Pide a los estudiantes que escriban las preguntas que han surgido.	

EXPLORAR	Pregunta a los estudiantes sobre cómo abordar las inquietudes.		Se centra en buscar respuesta a las preguntas planteadas.			
	Permite que los estudiantes se pregunten: ¿A quién le podría preguntar? ¿Dónde podría conseguir más información? ¿Qué recursos valdría la pena utilizar? ¿Qué otra cosa podría hacer para investigar sobre estas inquietudes además de buscar información?					
ESCRIBIR	Facilita el espacio para que los estudiantes realicen la consulta necesaria.		Realiza la consulta necesaria sobre el tema, utiliza de guía los pensamientos y las dudas que surgieron durante el desarrollo de la rutina.			
	Guía a los estudiantes en la escritura de un texto en el que desarrollen su aprendizaje sobre el tema.		Desarrolla un texto escrito en el que exponga la consulta que realizo.			
Evaluación:		Participación activa en las actividades.				
		Calidad y coherencia en el texto escrito.				
		Capacidad para seguir la rutina de pensamiento.				
Proyección: Compartir las historias en grupo para poder conocer sus expectativas sobre la temática, las dudas que les genera y las fuentes de información que utilizaron.						
Para el desarrollo del taller:		El docente ofrece su apoyo y retroalimentación constructiva.				
		Fomenta la investigación y el desarrollo de un texto expositivo.				
		Establece un ambiente relajado para el correcto desarrollo.				

Guía para estudiantes

EXPLORADORES	
Presta atención y rellena los espacios correspondientes	
Utiliza preguntas clave:	¿Qué sabes del tema?
	¿Qué te parecería interesante saber acerca del tema?
	¿Hay cuestiones del tema que despiertan tu curiosidad?
	¿Cómo puedes acceder a esa información?
PENSAR	
INQUIETAR	
EXPLORAR	
ESCRIBE:	

Taller 4

CONVERSACIONES EN PAPEL				
Presentación: Este taller utiliza la rutina de pensamiento «Conversaciones en papel» para fomentar en los estudiantes la conceptualización de ideas y la sintetización de palabras.				
Objetivo: Fomentar el desarrollo de un texto escrito partiendo de la rutina de pensamiento: «Conversaciones en papel»				
Materiales: Tablero, marcador, videobeam, cuaderno, lapicero, guía del taller y computador.				
Duración: 40 a 60 minutos.				
PREPARACIÓN		Elegir una temática y preparar la documentación necesaria para abordar el tema.		
	¿Qué hace el docente?		¿Qué hace el estudiante?	
FASE 1	Desarrolla la temática con los estudiantes.		Presta atención a la temática que se está desarrollando.	
FASE 2	Propone una idea, frase o pregunta que haga referencia a la temática desarrollada.		Reflexiona sobre la idea, frase o pregunta realizada.	
	Invita a los estudiantes a reflexionar sobre la idea, frase o pregunta realizada.		Busca dar una respuesta a la pregunta o relacionar la idea con la temática presentada.	
	Pide a los estudiantes que utilicen lo que han aprendido de la temática			
ESCRIBIR	Invita a los estudiantes a escribir un comentario que responda a la pregunta o haga relación con la idea propuesta.		Desarrolla un comentario o idea que sintetice el tema abordado o conceptualice sus ideas.	
	Pide a los estudiantes que escriban su comentario o idea en un documento compartido o en el tablero.		Escribe su comentario o idea en el espacio asignado.	

Evaluación:	Participación activa en las actividades.
	Calidad y coherencia en el texto escrito.
	Capacidad para seguir la rutina de pensamiento.
Proyección: Compartir las historias en grupo para poder conocer la conceptualización de sus ideas.	
Para el desarrollo del taller:	El docente ofrece su apoyo y retroalimentación constructiva.
	Fomenta la sintetización de los temas.
	Establece un ambiente relajado para el correcto desarrollo.

Guía para estudiantes

CONVERSACIONES EN PAPEL	
Presta atención y aclara tus ideas.	
Reflexiona:	¿Qué aprendiste?
	¿Qué opinión viene a tu mente?
Palabra, frase o pregunta:	
ESCRIBE:	
¿Qué puedes decir acerca de eso?	

Taller 5

IDEAS CONECTADAS		
Presentación: Este taller utiliza la rutina de pensamiento «El puente» para ayudar a los estudiantes a contrastar ideas y organizar información.		
Objetivo: Fomentar el desarrollo de un texto escrito partiendo de la rutina de pensamiento: «El puente»		
Materiales: Tablero, marcador, videobeam, cuaderno, lapicero, guía del taller y computador.		
Duración: 40 a 60 minutos.		
PREPARACIÓN	Elegir una temática y preparar la documentación necesaria; puede recurrir a la presentación de un texto escrito o material audiovisual.	
	¿Qué hace el docente?	¿Qué hace el estudiante?
FASE 1	Presenta a los estudiantes el tema escogido.	Presta atención a la temática que se está desarrollando.
	Pide a los estudiantes que piensen en tres palabras y las escriban.	Reflexiona sobre la idea, frase o pregunta realizada.
	Pide a los estudiantes que generen dos preguntas con relación al tema y que las escriban.	
	Pide a los estudiantes que creen una metáfora o símil relacionado con el tema y lo escriban.	
FASE 2	Desarrolla la temática preparada.	Asimila la temática, para llegar a una comprensión más allá de la inicial.
FASE 3	Guía a los estudiantes para realizar la segunda parte de la rutina; repite los pasos de la fase 1.	Realiza las actividades desarrolladas en la fase partiendo de los nuevos conocimientos.
ESCRIBI	Invita a los estudiantes a escribir texto relacionado con la temática presentada.	Desarrolla un texto escrito referente a la temática presentada.

Evaluación:	Participación activa en las actividades.
	Calidad y coherencia en el texto escrito.
	Capacidad para seguir la rutina de pensamiento.
Proyección: Compartir las historias en grupo para poder conocer el proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo del taller.	
Para el desarrollo del taller:	El docente ofrece su apoyo y retroalimentación constructiva.
	Fomenta la sintetización de los temas.
	Establece un ambiente relajado para el correcto desarrollo.
	Elige la construcción de un tipo de texto escrito que vaya acorde con la temática y con la imagen u objeto que se ha presentado.

Guía para estudiantes

IDEAS CONECTADAS		
Presta atención, rellena los espacios correspondientes. Hay un antes y un después.		
3 PALABRAS		3 PALABRAS
2 PREGUNTAS		2 PREGUNTAS
1 METÁFORA		1 METÁFORA
ESCRIBE:		

6. CONCLUSIONES

El fortalecimiento de la escritura a través de las rutinas de pensamiento evidenció beneficios en el desarrollo académico y en el crecimiento personal de los estudiantes. Esta estrategia permitió a los estudiantes ser conscientes de sus procesos de razonamiento y utilizar las herramientas que tenían a su disposición de manera efectiva. El uso regular de las rutinas de pensamiento en el aula posibilitó la familiarización con estas; su uso correcto proporcionó oportunidades regulares para el desarrollo del pensamiento y la práctica de la escritura.

El empleo de las rutinas de pensamiento en las clases permitió fomentar espacios para el trabajo cooperativo entre los estudiantes, el intercambio de ideas y la apreciación de opiniones diferentes, lo que abrió la mente a diversas realidades y formas de adaptarse a los conocimientos. También permitió que los docentes pudieran hacer una retroalimentación constructiva en beneficio de los estudiantes.

La implementación de los talleres tuvo un impacto positivo en la confianza, motivación y actitud de los estudiantes frente a la escritura. Si bien siguen presentándose los casos de quienes no les gusta escribir y no les resulta fácil la redacción de un texto, fue provechoso para ellos que las rutinas de pensamiento los guiaran en la reflexión y el análisis de la información previa a la construcción de un texto; también permitió la concienciación en el proceso de construcción de un texto. La orientación que generaron las rutinas de pensamiento antes de realizar un texto da paso a un entendimiento de la redacción no como un producto final, sino como una construcción progresiva que requiere tiempo y dedicación.

La propuesta «Rutinarios» es una herramienta pedagógica y también una invitación para que los docentes de la institución busquen la implementación de las rutinas de pensamiento no solo como herramienta para la apertura de un tema, sino en disposición de afianzar el aprendizaje en los estudiantes y lograr resultados complejos que evidencien el aprendizaje. Plantea una actitud transformadora para innovar, aunque sea con las herramientas que se usan diariamente.

La propuesta didáctica desarrollada evidencia que la utilización de las rutinas de pensamiento ayuda en el fortalecimiento del proceso de escritura en los estudiantes. Se destaca el potencial didáctico de las rutinas de pensamiento, ya que promueven la descripción, la argumentación, el análisis, el razonamiento crítico y la conceptualización de las ideas a través de la escritura. Permite que los estudiantes exploren sus conocimientos previos y hagan uso de la intertextualidad y metatextualidad de manera consciente.

La implementación de la propuesta didáctica permite que los estudiantes se habitúen a la construcción de textos a través de las rutinas de pensamiento, haciendo de estas una práctica constante. Por consiguiente, la presente investigación ayuda a reforzar las dificultades de los sujetos de investigación respecto a la escritura, haciendo uso del pensamiento crítico y propiciando espacios de producción y práctica.

8. REFERENCIAS

- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 69–76.
- González Agudelo, E. M. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Uni-pluri/versidad*, 60–63.
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 85 -101.
- Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard, 1 - 4. Ministerio de Educación Pública.
- Ramírez Otálvaro, P. (2016). Producción escrita como tarea de aprendizaje formativa y académica disciplinar. *Actas del segundo simposio internacional de la catedra UNESCO para la lectura y la escritura ¿Qué significa leer y escribir hoy? Nuevas tendencias*, 153-163.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y educadores*, 45–55.
- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 30(4), 62 - 69.

LA LITERATURA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN FLE CON UN TEXTO DE *LE BAOBAB FOU* DE KEN BUGUL

NAOMI CASAÑAS PADRÓN
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

En este apartado, presentaremos la evolución histórica que ha tenido la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en concreto, del Francés Lengua Extranjera (FLE), así como los beneficios e inconvenientes que supone su utilización en el aula.

1.1. ANTECEDENTES DEL USO DE LA LITERATURA EN FLE

A lo largo de la historia, la incorporación de la literatura en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras ha tenido tanto momentos álgidos como decadentes, que se clasifican, según Segura Tornero y Núñez Morini (2023), en cuatro etapas históricas principales: la primera, se designa como lengua y literatura; la segunda, en grandeza, decadencia y renovación; la tercera, marcada por el MCER; y, la cuarta, por el Volumen Complementario del MCER (p. 24).

Para empezar y tomando como referencia los artículos de Arévalo (2019, p. 144), de Segura Tornero y Núñez Morini (2023, pp. 24-27), conviene mencionar que, antes del siglo XX, la traducción de las obras literarias de grandes escritores era la metodología tradicional empleada para aprender un idioma, al tener una función formadora y moral del individuo. Esta situación cambia con la primera etapa, que transcurre entre los años 1910 y 1920, donde los textos literarios funcionaban como soportes de la educación moral de la época y se favorece la metodología oral y de comunicación (metodología directa). Años más tarde, en 1930, comienza el período designado como grandeza, en el que la literatura

reflejaba la sociedad del momento. En 1950, comienza a utilizarse como un soporte cultural y, en especial, lingüístico para revisar el vocabulario y la gramática (metodología activa). Por el contrario, en los años 60, sufrió un período decreciente debido a la aparición de la metodología estructuro-global-audiovisual (SGAV), que antepone el lenguaje oral frente al escrito y prioriza estructuras simplificadas, omitiendo, de esta forma, los textos literarios. En cambio, en 1980, se produce una vuelta al uso de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras al establecerse el enfoque comunicativo, pero sin tener la misma importancia que antes. En el año 2000, empiezan a publicarse manuales específicos literarios y, en 2001, con la publicación del MCER y su posterior traducción al español en 2002, los textos literarios vuelven a tener relevancia, a causa del enfoque accional que considera al aprendiz de la lengua extranjera como un agente social y usuario de la lengua. De los años 2006 a 2014, se produce de nuevo un interés por el texto literario y este comienza a utilizarse como un recurso distinto y auténtico, por sus características estéticas, fuerza emotiva y riqueza cultural.

En relación con este nuevo interés, la literatura en el aprendizaje de idiomas empieza a tener una nueva función, como la mejora de las relaciones interpersonales (entre el alumnado, porque implica una interacción entre ellos) y de las relaciones intrapersonales (al implicar emocionalmente al discente). En este sentido, Kiyitsioglou-Vlachou (2009) sostiene que: “les textes littéraires [...] dans la classe de langue-culture étrangère [...] présentent une source de plaisir, incitent au dialogue, génèrent des tâches et provoquent des réactions” (p. 192). Asimismo, Galani (2009) profundiza en tres razones de carácter lingüístico, cultural y de realización emocional para tratar explotar la literatura en FLE. Con respecto a la primera razón, el texto literario comprende numerosos registros y estilos de la lengua y, por ello, los estudiantes adquieren una mayor riqueza de vocabulario, desarrollan el sentido de la coherencia y cohesión, además de automatizar estructuras de morfosintaxis. También, en segundo lugar, se pueden aprender aspectos culturales con las obras literarias como los contextos históricos y las tradiciones, que promueven el desarrollo de la tolerancia y del respeto mutuo en el alumnado. En tercer lugar, la literatura lleva implícito el elemento afectivo

y emocional, puesto que representa un medio para que los discentes se impliquen de manera personal en su aprendizaje. La comprensión de un texto literario hace que el alumno entre en un proceso mental avanzado que deja repercusiones en su memoria, ya que lee con espíritu crítico, forma empática y creativa (p. 264). Por ende, la literatura incluye tanto el componente cultural como emocional, constituyendo elementos transversales que pueden tratarse en el aula de FLE.

Más recientemente, entre 2014 y 2022, especialistas como Morel o Defays defienden en sus trabajos el empleo de la didáctica de la literatura en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Para Morel (2012), la literatura contiene el componente de la mediación, puesto que la lengua supone un medio de comunicación donde se descubren aspectos culturales y lingüísticos propios y ajenos, logrando, de esta forma, el refuerzo de la conciencia subjetiva de los alumnos (p. 147). Para Defays et al. (2014), usar la literatura en el aula implica, por su contenido y forma, un enriquecimiento sobre la lengua, cultura y sociedad metas que conlleva un mayor desarrollo intelectual del aprendiz del idioma. Asimismo, este autor destaca que su práctica ayuda a la adquisición de saberes y competencias: por un lado, el saber-hacer (mediante actividades de comprensión e interpretación) y el saber-vivir (a través de la interacción entre estudiantes, con el desarrollo de la empatía hacia el otro y la auto reflexión); y, por otro, las competencias lingüísticas, discursivas, referenciales y socioculturales (pp. 12-13). Como vemos, a través de la literatura se puede abordar la competencia ciudadana del discente, que está relacionada con la adquisición del respeto y la empatía hacia otras culturas diferentes a la suya y, por este motivo, constituye un recurso ideal para tratarlo junto al aprendizaje lingüístico de la lengua extranjera.

En el mismo sentido y con el objetivo de darle más relevancia a los textos literarios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, en 2018 se publicó el VC en línea, primero en inglés y francés y, en 2021, se tradujo a otros idiomas como al español. En él, encontramos descriptores literarios como la recepción, la producción y la mediación (Segura Tornero y Núñez Morini, 2023, p. 31). Recordemos que la recepción implica la comprensión lectora de diferentes textos, mientras que la producción conlleva una reacción personal del

individuo a estos escritos. Por su parte, la mediación consiste en elaborar una crítica o un comentario en base al análisis de dichos textos.

En conclusión, hemos visto que la literatura como recurso en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha experimentado una evolución según su finalidad: por una parte, su uso estaba centrado en competencias lingüísticas y en elementos estéticos del texto; y, por otra, en aspectos más culturales y de mediación.

1.2. EL EMPLEO DE OBRAS LITERARIAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El uso de textos literarios en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como el francés no siempre es tarea fácil y, por ello, se deben examinar los pros y los contras de su utilidad como herramienta en el aula.

En cuanto a los inconvenientes más habituales, encontramos la dificultad lectora en lectores noveles, como en el caso de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria. Las dos mayores complicaciones que enfrentan los estudiantes al leer la literatura en lengua extranjera suponen, por un lado, las lagunas sobre el léxico y la sintaxis; y, por otro, la comprensión del orden de los acontecimientos. En este caso, el problema puede solventarse a través de una reflexión personal del discente, una explicación del docente, el diálogo con los compañeros o adjuntando un glosario (Defays et al., 2014, pp. 29, 52, 59). Cabe mencionar que, en ocasiones, la inclinación de los alumnos a la lectura y literatura depende de diferentes factores, en especial, del entorno familiar, del ambiente escolar y de la predisposición del estudiante para leer. No obstante, para resolver este problema, la figura del docente resulta primordial, dado que este debe hacer accesible lo que representa una dificultad para los discentes, como trabajar de antemano la comprensión del léxico y sintaxis del escrito, al igual que proporcionarles las herramientas necesarias para su correcto entendimiento (Iordache, 2021, pp. 12-15). Por lo tanto, el profesor determina, en parte, el grado de motivación de un alumno ante la literatura porque se encarga de seleccionar el texto literario y proponer las actividades. Como hemos visto, esto también conlleva invertir mucho tiempo tanto en el diseño de las actividades como en la propia selección del texto y, por ello, consideramos importante que

los docentes reutilicen y compartan sus propios recursos de creación propia, con la finalidad de ahorrar tiempo y esfuerzo.

Aparte de esto y, según Iordache (2021), hay problemas que inciden en los docentes, por ejemplo “la falta de tiempo, la alta exigencia de responsabilidad y la escasez de los recursos disponibles” (p. 15). La reticencia de los docentes a incorporar textos literarios en sus clases constituye otra de las desventajas más habituales. Esto último se debe al temor que puede generar la posibilidad de perder el control de la planificación del grupo clase, puesto que implica proporcionar al estudiante más autonomía y una mayor atención de los docentes (Leoz Munilla, 2007, pp. 4-5). Asimismo, también destacan otros factores que influyen en este recelo en cuanto al uso de la literatura en el aula de lenguas extranjeras, como la dificultad de la lengua de los textos literarios, con respecto al nivel del grupo clase; la presencia de temas literarios alejados de la realidad o de la motivación del discente; la falta de formación en el tema; el miedo a que los alumnos enfrenten lo desconocido; la complejidad de elegir un escrito literario, etc.

Otro problema relacionado con el docente consiste en que este imparta la literatura con métodos tradicionales de análisis y se centre demasiado en contenidos teóricos. Esto generaría un mayor rechazo por parte de los alumnos hacia los textos literarios, porque no encuentran placer en la lectura debido a que el profesor solo se centra en transmitir sus conocimientos (Defays et al., 2014, pp. 26-28). Por esta razón, resulta indispensable que los estudiantes interpreten los escritos literarios y, de esta forma, elaboren hipótesis propias para asegurar su correcta comprensión lectora e incentivar la producción de ideas.

Como se ha mencionado en este último párrafo, la elección del texto representa una decisión complicada, especialmente, si se opta por la literatura clásica, ya que algunos escritos literarios presentan una mayor complejidad estilística, además de poseer innumerables referencias históricas, en su mayoría, desconocidas por el alumno (Defays et al., 2014, p. 64). Los contratiempos que pueden surgir cuando se selecciona un escrito literario pueden clasificarse en cinco tipos: lingüístico (dificultad o densidad lexical), cultural (existencia de elementos culturales implícitos), referencial (cuando se hace alusión a contextos fuera del texto

utilizado), conceptual (conciene la complejidad de ideas) y de extensión (si el escrito no está adaptado a la duración de la secuencia pedagógica). En cuanto a los elementos presentes en un texto y que pueden servir de ayuda a los estudiantes para lograr una correcta comprensión lectora, encontramos los aspectos culturales, en concreto, si son temas conocidos y tratados de forma universal: “même si les apprenants ne sont pas familiarisés avec toutes les références culturelles faites dans le texte à traiter, on peut se concentrer sur des thèmes de portée universelle” (Galani, 2009, pp. 266-267). Otra recomendación que debe tenerse en cuenta para la selección de un texto literario es la tipología, como explicaremos en el siguiente apartado.

Por el contrario, la utilización de la literatura en el aula tiene numerosas ventajas, entre ellas, como asegura Leoz Munilla (2007), podemos destacar la autenticidad que supone el uso de textos literarios como material cultural, porque muestra un contexto concreto y aborda temas comúnmente conocidos como el amor, la amistad, el desamor, el viaje, etc. Asimismo, al tratarse de un escrito subjetivo, los alumnos realizan interpretaciones y estas puede motivar la discusión y el debate. De la misma forma, la literatura ofrece una visión más amplia y flexible de la lengua extranjera, al presenciar otras variedades lingüísticas. Por lo tanto, esta autora señala que mediante un texto literario podemos acceder a palabras y expresiones propias de otro lugar, además de a elementos culturales, sociales, contextuales y espaciales (pp. 1-3). Por ejemplo, con un texto en francés de la escritora Ken Bugul, podemos apreciar aspectos culturales africanos de Senegal como la poligamia, el paisaje árido y caluroso, etc., produciéndose, de esta manera, el fomento de la competencia intercultural que implica establecer una relación entre la cultura propia y la de la meta. Asimismo, si, a partir de un escrito literario, el docente logra establecer una interacción entre este y los alumnos (mediante determinadas actividades y tareas), se consiguen efectos positivos adicionales, en particular, la mejora de la motivación hacia estos textos y de la capacidad de concentración en el contenido (Kiyitsioglou-Vlachou, 2009, p. 194). En este caso, se favorecerían las relaciones interpersonales, ya que el alumnado comparte distintos puntos de vista, produciéndose un enriquecimiento social en el aprendizaje.

Cabe señalar que, pese a la inseguridad que pueda provocar en el discente, leer en voz alta un escrito literario tiene consecuencias muy enriquecedoras a nivel fonético, ortográfico y de puntuación. Se puede optar por otras alternativas, como la escucha de una lectura leída por alguien profesional de la lengua extranjera para que el alumnado vea la relación entre el oral y el escrito, favoreciendo, así, una mejora de la fonética y ortografía (Defays et al., 2014, pp. 93-94). De este modo, podemos comprobar que incorporar un texto literario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no supone limitarse únicamente a desarrollar y mejorar las destrezas de comprensión y expresión escritas, sino también las orales.

Otra de las cualidades positivas mencionadas por Arévalo (2019) está relacionada con, por una parte, la mejora de la competencia lingüística, debido a que enriquece el léxico y la gramática del aprendiz del idioma, al igual que contribuye a mejorar sus habilidades semánticas, fonéticas y ortográficas; y, por otra, con la competencia comunicativa, que promueve la creatividad lingüística del alumnado mediante la realización de actividades de lectura y escritura (pp. 149-150). Estas dos competencias conforman los pilares fundamentales de un idioma y, a partir de esta premisa, observamos que la literatura contribuye a mejorarlas.

En definitiva, la introducción de textos literarios en el aula de FLE significa el enriquecimiento de las destrezas tanto orales como escritas, al igual que permite el desarrollo de la consciencia intercultural.

2. OBJETIVOS

La finalidad principal de esta contribución consiste en demostrar cómo se puede utilizar la literatura en el aula de FLE en Secundaria y Bachillerato y, en particular, para trabajar la interculturalidad. Para ello, se realizará una propuesta pedagógica basada en un extracto de *Le babou* (1982) de la escritora senegalesa Mariétou Mbaye Biléoma, más conocida por su seudónimo Ken Bugul. Esto se logrará mediante los siguientes objetivos:

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Obtener una visión global y crítica de la literatura como recurso didáctico en FLE, a través del análisis de su evolución histórica y de las propuestas de diferentes metodologías.

2.2. OBJETIVO ESPECÍFICO

- Estudiar cómo un fragmento de *Le baobab fou* puede servir como medio para trabajar los elementos culturales e interculturales en el aula de FLE.

3. METODOLOGÍA

El tipo de texto literario elegido, los alumnos y el docente representan los tres elementos principales que influyen en el uso de la literatura didáctica en FLE. En este apartado, analizaremos la interacción entre ellos y la metodología propuesta por diferentes autores para conseguir que el tratamiento de los textos literarios resulte lo más beneficioso posible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Según Defays et al. (2014), en la didáctica de FLE existen tres tipos de textos que pueden utilizarse en el aula. Por un lado, está el texto auténtico, como la prensa; por otro, el texto didáctico, diseñado, principalmente, para la enseñanza de la lengua extranjera, de manera artificial o modificado para adaptarse al nivel de los estudiantes; y, por último, el texto literario, en forma de extractos o la obra literaria íntegra. Dentro de este tercer tipo, se encuentran los tres grandes géneros literarios: la narración (que engloba el cuento, la novela, el relato corto y el cómic), la poesía y el teatro. Los textos para elegir pueden variar en longitud (largos o cortos) y en el modo de lectura (realizada por los alumnos en voz alta, por los profesores o por alguien profesional). Asimismo, este lingüista propone actividades de distinta tipología para trabajar estos documentos: críticas, recreativas y creativas. Mientras que las primeras se organizan en objetivas (basadas en elementos concretos del texto o del contexto) y en intersubjetivas (fundamentadas en reflexiones y sentimientos del lector); las segundas consisten en generar un producto nuevo en base al texto dado y, por esta razón, tienen un carácter lúdico

y humorístico al estimular la originalidad de los estudiantes. Además de ello, en las de tipo creativa el alumno realiza, en concreto, un diario de lecturas, una antología, paratextos con recursos multimedia, etc. (pp. 23, 44, 91-98). Para abordar los textos literarios en FLE, pensamos que deberían plantearse los tres tipos de actividades, porque cada una de ellas moviliza diferentes destrezas de la lengua extranjera (comprensión y producción escritas, así como originalidad) y conciernen la expresión del lector de manera crítica y emocional.

Con la finalidad de tratar la literatura en el aula, consideramos ideal comenzar con actividades introductorias que estimulen la reformulación del contenido del texto por parte de los alumnos, antes de que el profesor explique su significado o sus metáforas y, así, después, conseguir que puedan realizar un análisis del escrito con sus propias interpretaciones sobre lo que han leído (Kiyitsioglou-Vlachou, 2009, p. 195). Por ello, con el objetivo de cultivar en el estudiantado el gusto por la lectura, creemos clave que, al principio, el docente “ne prévoit pas de réponses correctes ou incorrectes, au contraire, toute réponse et toute réaction sont légitimes et intéressantes pour les apprenants” (Kiyitsioglou-Vlachou, 2009, p. 197). De este modo, se incentiva al discente a participar y se estimula su motivación, ya que todas las respuestas son igual de válidas.

Esto último coincide con la propuesta metodológica presentada por Leoz Munilla (2007), quien plantea tres fases para abordar los textos literarios en el aprendizaje de una lengua extranjera. La primera consiste en la prelectura del texto literario, momento en el que el alumnao realiza hipótesis y discute sobre el tema principal. Seguidamente, se procede a la interpretación del escrito y la elaboración de actividades que provoquen reacciones e intercambios de opiniones entre los discentes. Por último, con el trabajo efectuado de forma individual o en grupo, se plantea una síntesis final. Con el propósito de asegurar el correcto desarrollo de este procedimiento, se valora que el docente establezca primero los objetivos que quiera alcanzar con la actividad propuesta y que se ciña al tiempo de la clase (pp. 8-9). Esta propuesta, aparte de resultar interesante por la mediación que ejerce el alumno para interpretar el texto y, después, formular hipótesis, también parece relevante

por la interacción que propone entre el alumnado para compartir distintos puntos de vista y, así, enriquecer el aprendizaje.

En cuanto a la utilización de otros recursos combinados con el empleo de la literatura, vemos que, dentro de la didáctica de los textos literarios, varios investigadores defienden la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación (en adelante, TICE) o la importancia de trabajar de forma colaborativa. En su caso, Morel (2012) destaca el interés de lograr una lectura colaborativa, es decir, seleccionar un texto literario que le guste al grupo clase y compartir las impresiones de la lectura con el fin de conseguir una postura empática donde los lectores muestren sus emociones sobre el escrito. Con esta intención, dicha autora identifica cuatro etapas para abordar la literatura en el aula: primero, el docente deja que los estudiantes desarrollen impresiones y sentimientos al margen de los conocimientos históricos, críticos y literarios del texto; luego, los alumnos proceden a realizar las tareas típicas de un texto literario sobre contexto, personajes, etc.; después, se propone un proyecto basado en producir un texto de creación propia, tomando otro como referencia para incentivar la escritura; y, por último, con el objetivo de aumentar la motivación de los discentes más allá del contexto escolar, a modo de ejemplo, se usan las TICE como páginas web o las redes sociales para publicar sus productos de escritura finales. Esto último incrementa el proceso colaborativo, puesto que se estimulan el debate y el intercambio de opiniones (pp. 144-145). Además de fomentar las relaciones interpersonales entre los estudiantes, esta propuesta resulta sumamente atractiva para llamar la atención de los alumnos, porque va más allá del contexto académico y aborda otros recursos que suscitan un interés especial para los discentes como las redes sociales.

Otra de las metodologías combina la perspectiva activa y la competencia digital para abordar la interculturalidad (Arévalo, 2019, p. 150). Por ejemplo, con el propósito de enseñar y analizar la obra *Le Tour du monde en quatre-vingts jours* en la etapa de Secundaria, podríamos utilizar la canción de la serie de dibujos animados “La vuelta al mundo de Willy Fog” (1983) con varias actividades para trabajar las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales, entre ellas, un juego de roles a fin de recrear e interpretar el diálogo sobre un itinerario de viaje

entre dos personajes. De esta manera, estaríamos aplicando también la metodología activa, que consiste en actividades o tareas de tipo social o interactivas, entre ellas, el debate, los juegos de roles, la simulación o los proyectos individuales y colectivos, en paralelo con las tradicionales de comprensión y expresión escrita u orales (Galani, 2009, p. 269). Por lo tanto, podemos afirmar que resulta factible combinar ciertas metodologías para alcanzar un aprendizaje dinámico utilizando la literatura.

Con respecto al contenido de los textos literarios en FLE, para llamar la atención del alumno, generarle interés y motivación, pensamos que lo más adecuado sería utilizar un corpus literario contemporáneo que se acerque a su realidad actual. Coincidimos en este punto con Iordache (2021), quien sostiene que: “le choix d’une littérature classique et l’ouverture à de nouveaux corpus, de jeunesse ou contemporain, à de nouvelles technologies, c’est la clé de réussir d’inoculer aux élèves le désir de lire” (p. 12). Esta autora también precisa que el docente debe proponer actividades donde se trabajen varios objetivos transversales, que utilice los recursos TICE y que tenga la capacidad de identificar las dificultades de su alumnado en relación con la comprensión lectora de los textos para intentar superar las barreras del idioma. La autora recomienda, además, que se establezca una frecuencia regular y determinada para trabajar la literatura en FLE, en particular, organizarla de forma semanal o mensual con el fin de conseguir que los discentes se adapten mejor a esta herramienta de aprendizaje (pp. 12-14). Si tenemos en cuenta todos estos parámetros, conseguiremos que la literatura no suponga un obstáculo para los estudiantes y que, a través de ella, puedan aprender y adquirir las competencias requeridas.

En lo referente al nivel donde se debería introducir la literatura en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, Arévalo (2019), en primer lugar, recomienda la introducción de textos literarios auténticos desde el nivel A1, ya que se pueden encontrar algunos que despierten el interés de los aprendices y adaptados al nivel. En relación con esto último, se plantean dos opciones de elección de escritos literarios: la primera consiste en decantarse por una lectura simple y reducida, en la que se pierda la fuerza literaria o, la segunda, en optar por textos auténticos accesibles al nivel lingüístico de la clase (pp. 152-

153). En nuestro caso, creemos que esta última constituye la opción más adecuada, puesto que hay una gran variedad de textos literarios auténticos y comprensibles a múltiples niveles que se podrían elegir de forma adecuada para el grupo clase. La selección del género literario también resulta fundamental (narrativa, poesía o teatro) y sería interesante sopesar la posibilidad de optar, para los niveles más elementales, por cuentos tradicionales que forman parte del sustrato cultural común para que todos entiendan el contenido (Leoz Munilla, 2007, p. 6). No obstante, para poder trabajar estos cuentos, habría que adaptarlos al nivel de los estudiantes, dado que generalmente, en su forma original, estos textos presentan un vocabulario y gramática difíciles de comprender por su antigüedad.

En suma, para trabajar un texto literario en el aula de FLE, el profesor necesita seleccionar un escrito que se adecúe a las características, los intereses y al nivel del grupo clase, fijar sus propósitos, planear con detenimiento las fases del análisis del texto y utilizar un procedimiento activo con una propuesta de actividades y tareas dinámicas e innovadoras, integrando, al mismo tiempo, las TICE, el trabajo colaborativo y la interculturalidad. Además, la formulación de hipótesis por parte de los discentes resulta esencial para conseguir una mejor comprensión del texto y para que estos conecten con sus propias impresiones sobre el escrito. Todo ello persigue que el aprendizaje de la literatura resulte atractivo para el alumnado, además de acorde a su nivel de lengua extranjera.

Para ilustrar esto último, se ha seleccionado un texto de la escritora senegalesa Mariétou Mbaye Biléoma, más conocida por su seudónimo Ken Bugul (en wolof, “la que nadie quiere”), que nació en Ndoucoumane en 1948. Sus tres obras autobiográficas principales son: *Le babou fou* (1982), *Cendres et braises* (1994) y *Riwan ou le chemin de sable* (1999). Todas ellas están marcadas por una “búsqueda”: en la primera, la escritora busca sus orígenes; la segunda está relacionada con la condición de ser mujer; y la tercera se vincula con el individuo, el ser humano. A estas novelas las siguen obras como *La Folie et la mort* (2000), *De l'autre côté du regard* (2003), *Rue Félix-Faure* (2005) y *La pièce d'or* (2005). Cabe mencionar que todos sus libros han sido

traducidos a varios idiomas y que, con *Riwan ou le chemin de sable* (1999), recibió el Gran Premio de la Literatura del África Negra⁴¹. Entre sus últimas obras publicadas, destacan *Mes hommes à moi* (2008), *Aller et retour* (2014), *Cacophonie* (2014) y *Le trio bleu* (2022).

En sus escritos, Bugul habla de la condición de la mujer africana tras la colonización, así como de la prostitución, las drogas, la discriminación racial, la poligamia, etc. Como señala Jurado Quintana (2013), Mariétou Mbaye Biléoma escribe sobre lo que conoce, por ejemplo, la vida en un harén. No obstante, también trata temas más complejos, en concreto, la cuestión identitaria como persona, mujer y africana (párr. 3). Por este motivo, pensamos que a través de un fragmento de *Le baobab fou*, podemos trabajar aspectos culturales e interculturales de forma transversal en el aula de FLE, utilizando la literatura como recurso para lograrlo.

4. RESULTADOS

Como mencionamos anteriormente, el texto literario sirve para trabajar aspectos secundarios al aprendizaje lingüístico de la lengua extranjera, entre los cuales podemos destacar los relacionados con los valores éticos y sociales o culturales e interculturales. En lo referente a estos últimos, como asegura Abdelouhab (2019), “le contenu d’un texte littéraire nous permet de traiter des questions de société et d’entrer en contact avec l’Autre. Le texte littéraire est le médiateur dans la rencontre et la (re) découverte de l’Autre” (p. 3). Por ello, si un docente de FLE elige un fragmento literario de escritores francófonos, encontrará en él la interculturalidad de forma implícita y conseguirá, por medio de la lectura y de la posterior realización de tareas y actividades, que los alumnos adquieran las competencias culturales e interculturales.

⁴¹ El Gran Premio de la Literatura del África negra (*Grand prix littéraire d’Afrique noire*) consiste en un premio literario anual concedido en París por la asociación de escritores en lengua francesa (l’ADELF). Fue creado en 1961 y está dirigido a escritores francófonos del África subsahariana o de las islas del Océano Índico. Entre los premiados, se encuentran Aminata Sow Fall y Ahmadou Korouma.

Para abordar *Le baobab fou* en FLE, tendremos presentes tres enfoques principales: comunicativo, activo y por tareas. El enfoque comunicativo constituye un elemento primordial en la asignatura de Secundaria y Bachillerato de Segunda Lengua Extranjera (francés) porque, al tratarse de una lengua extranjera, resulta importante que el alumnado pueda comunicarse en francés en el aula y que le sirva de herramienta para desenvolverse en situaciones reales de su vida cotidiana. Con la perspectiva activa, el estudiante será el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, mediante trabajos colaborativos. Del mismo modo, el enfoque por tareas está vinculado a la realización de actividades de comprensión y expresión escritas y orales, con el propósito de resolver una problemática real y enriquecer el repertorio lingüístico individual de la lengua extranjera, en términos de vocabulario y gramática.

Nuestra propuesta pedagógica, dirigida a un grupo de alumnos de 4º ESO que presente un buen nivel de francés lengua extranjera o, en todo caso, a un 1º Bachillerato, se basa en la selección de un fragmento de la obra *Le baobab fou*, en concreto, de la página 27, donde Bugul describe el pueblo donde nació. En este texto, podemos señalar que la autora realiza descripciones sobre la meteorología, haciendo hincapié en el calor, el sol y en la aridez del paisaje. Asimismo, menciona aspectos relativos a la fauna y la flora de Senegal, como el gallo, las cabras, las ovejas, el grillo, el baobab y el árbol dobali. Además, se tratan cuestiones relacionadas con el modo de vida de los habitantes como la poligamia. Por ello, se propone una secuenciación de actividades donde se trabaje, en especial, tanto la comprensión escrita como la expresión escrita y oral, mediante los ámbitos intrapersonal e interpersonal del discente. Está dividida en un total de tres actividades y un ejercicio que culminarán con una tarea final en grupos.

Se partirá siempre de la prelectura del fragmento literario, observando brevemente el título y la estética del texto para que el alumnado realice hipótesis de forma oral, sin que la docente las clasifique como correctas o erróneas. Esto permitirá hablar de emociones y sentimientos, además de compartir diferentes puntos de vista para promover, de esta forma, la participación, la empatía y la tolerancia en el aula. Seguidamente,

para la lectura del texto literario, se usarán distintos métodos: que cada alumno lea en voz alta algunas frases, con la finalidad de conseguir mejorar la pronunciación de ciertas vocales y consonantes; la lectura individual con la ayuda del diccionario en línea Larousse⁴², con el objetivo de fomentar el aprendizaje autónomo; etc.

En nuestro caso, en la primera actividad se ha optado por formular una serie de preguntas donde se pondrá a prueba la comprensión y producción escritas de los estudiantes sobre el conjunto del texto:

- Quel est le genre littéraire du récit?
- Qui est le narrateur de cette histoire? Pourquoi?
- Où se passe la scène? Dans quel continent?
- Qui sont les personnages? Nommez-les.

Por su parte, la segunda actividad de comprensión escrita consistirá en un verdadero o falso con una justificación de las respuestas donde, además, se introducirán los aspectos culturales propios de la cultura meta, como la poligamia, la meteorología, la fauna y la flora, por ejemplo:

- La famille de la protagoniste est monogame.
- La vie des habitants du village se développe autour de l'arbre dobali.
- Le climat du village est frais et humide.
- Dans le village, il y a des baobabs.
- Le cri du grillon indique qu'il va se passer quelque chose.

Cuando los alumnos se enfrentan a un texto escrito en lengua extranjera, resulta esencial incluir un ejercicio de vocabulario, con la finalidad de enriquecer su repertorio lingüístico individual. Por ello, a continuación, se propone el ejercicio de encontrar en el texto el verbo o el sustantivo que corresponde a las definiciones dadas, como:

⁴² Se ha elegido este diccionario bilingüe en línea, en especial, por su fácil acceso y la posibilidad que brinda de escuchar la pronunciación de las palabras.

- (Nom) Mammifère ruminant dont certaines races possèdent des cornes obliques et annelées, contournées en spirale, élevé pour la production de laine, de viande et de lait.
- (Verbe) Se disputer avec quelqu'un (populaire).
- (Nom) Gros arbre des régions chaudes d'Afrique et d'Asie aux branches très étalées.
- (Nom) Son ou suite de sons émis par un animal et caractéristiques de son espèce.

Asimismo, al trabajar un texto literario, aparte de su contenido, debemos tener en cuenta a su autora, en este caso, Ken Bugul. De este modo e incorporando el uso de las TICE para buscar información en Internet con la supervisión del docente, el alumnado creará una breve biografía por escrito y en parejas, donde se mencionará el lugar de nacimiento, el verdadero nombre, el significado del seudónimo, las lenguas que habla, sus obras más conocidas y los temas generales que aborda la escritora.

Por último, se promoverá la interculturalidad con la última tarea de producción oral y escrita, ya que los estudiantes, en grupos y utilizando las TICE, crearán una infografía donde establecerán una comparación entre el paisaje de Senegal y el de Tenerife, describiendo la biodiversidad y su importancia en cada territorio y propondrán una serie de acciones para conservarla. De esta manera, podemos afirmar que la realización de la tarea supone un enriquecimiento de la conciencia intercultural del alumnado, puesto que, al descubrir la cultura del otro, los conocimientos de su propia cultura se ven reforzados y se propicia el respeto y la empatía de la diversidad cultural.

5. CONCLUSIONES

Tras haber realizado este estudio, consideramos haber contribuido a demostrar que la literatura constituye una buena herramienta en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en nuestro caso, de la lengua francesa, porque presenta contenidos tanto culturales y emocionales que pueden trabajarse de forma transversal, mediante una propuesta de actividades y tareas con un procedimiento activo que promueva el desarrollo de la competencia intercultural.

En definitiva, creemos esencial que un docente de lenguas extranjeras incluya la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque supone un medio cultural muy valioso y rico que conlleva numerosos beneficios que, a su vez, contribuyen al desarrollo tanto académico como cultural de los estudiantes. Asimismo, con este recurso, el profesor tiene un amplio abanico de posibilidades para trabajar distintas temáticas en el aula, ya sean para descubrir la cultura del otro y la de sí mismo o para analizar contenidos específicos relativos a la lengua, como léxicos o gramaticales. Se considera también *Le baobab fou* como un texto adecuado para tratar la interculturalidad en FLE de manera transversal, debido a las características mencionadas anteriormente.

6. REFERENCIAS

- Abdelouhab, F. (2019). Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE: enjeux et approches didactiques. *Multilinguales*, 11, 1-14. <https://bit.ly/436vA6x>
- Bugul, K. (2009). *Le baobab fou*. Présence Africaine Éditions. (Libro original publicado en 1982). <https://bit.ly/4bgvICq>
- Defays, J. M., Delbart, A. R., Hammami, S. y Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE: État des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette Français Langue Étrangère
- Galani, M. E. (2009). Privilégier le texte littéraire en classe de FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, 261-273, Université nationale et capodistrienne d'Athènes. <https://bit.ly/3ETuaCc>
- Iordache, A. (2021). Enseigner la littérature aujourd'hui, en classe de FLE, un vrai défi! *Philological Studies and Research. Romance Language Series*, 1-20. <https://bit.ly/4lgjaqd>
- Jurado Quintana, Á. (2013). Ken Bugul o la sanación a través de la escritura. *El País*. <https://bit.ly/41bPY3l>
- Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2009). Textes littéraires: un défi pour l'enseignement (inter)culturel. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009, 187-201, Université nationale et capodistrienne d'Athènes. <https://bit.ly/4gUOaSb>
- Leoz Munilla, M. (2007). El texto literario en la clase de FLE. *Littérature, langage et arts: rencontres et création*, 1-10. <https://bit.ly/41rPdVo>

Morel, A. (2012). Littérature et FLE: États des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. Actes du IIème Forum Mondial Heracles, 141-148. <https://bit.ly/4id9YJP>

Segura Tornero, A. y Núñez Morini, N. (2023). La littérature du FLE à l'épreuve de la perspective actionnelle: états des lieux. DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas, 10, 20-35. <https://bit.ly/43fN14J>

REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE EL USO DE LA LITERATURA FANTÁSTICA PARA POTENCIAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ELE

ANTONIO CASTRO BALBUENA
Universidad de Almería

ROSARIO LISCIANDRO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Los prejuicios contra la literatura fantástica han impedido un estudio profundo sobre su aplicación en un contexto educativo. Pese a sus características —una intertextualidad que la conecta con las raíces de nuestra literatura, como los mitos, o una ambientación basada, en numerosos casos, en un protagonista que debe ser educado—, la literatura fantástica ha permanecido apartada de los currículos de educación literaria. Más flagrante resulta aún la escasez de estudios sobre su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque en estas narraciones es habitual el uso de la magia como lenguaje propio, así como de lenguas inventadas, todo lo cual debería servir, a priori, como un mecanismo pedagógico adecuado en las aulas de este tipo. Su aplicación pedagógica no debería reducirse, en el mejor de los casos, al perfeccionamiento de la lengua natal, sino que este potencial debería permitir también su uso en el aula de ELE. Este es el objetivo del presente trabajo: avanzar hacia el uso de la literatura fantástica en la enseñanza de lenguas extranjeras mediante el fomento de la destreza escrita.

Para alcanzar esta meta procederemos de la siguiente manera. Primero, trazaremos la conexión entre literatura y enseñanza de lenguas extranjeras mediante una exploración del rol que desempeña la expresión escrita en ELE, cuál es el papel de la literatura en el MCER y en el PCIC y, como conclusión de lo anterior, una exposición del lugar que la

escritura creativa y la literatura, pilares de nuestro trabajo, mantienen en la enseñanza de lenguas extranjeras. Segundo, y como espacio preliminar de nuestro uso de la literatura fantástica en ELE, abordaremos una revisión sistemática de los estudios que vinculan a esta literatura con el contexto educativo, revisión que abordará dicha cuestión de forma teórica y aplicada. Por último, recogeremos las conclusiones más relevantes en un último apartado.

2. LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ELE

De acuerdo con Cassany (2018, p. 7), la expresión escrita se considera, en términos generales, la habilidad más compleja de adquirir. Es la competencia que, proporcionalmente, domina un menor número de personas a nivel mundial, la que se utiliza con menor frecuencia en la vida cotidiana y, aparentemente, la que cuenta con una presencia más limitada en la enseñanza del español, igualmente como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE). De igual manera, Nunan (2002) sostiene que el desarrollo de la escritura con fluidez y expresividad constituye la más compleja de las macrodestrezas para cualquier hablante de una lengua, con independencia de si se trata de L1, L2 o LE.

No obstante, resulta extremadamente difícil desenvolverse en el mundo contemporáneo sin saber escribir. Por ende, cabe preguntarse: ¿es posible aprender una LE sin desarrollar la capacidad de escritura? La respuesta es evidente: no.

En este sentido, el MCER (2001, p. 13) establece que las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, conjuntamente con su capacidad de aprender. Cuando nos referimos a las destrezas, incluimos también la expresión escrita, que se refiere a la producción del lenguaje escrito.

Conforme a la definición proporcionada por el *Diccionario de Términos Claves* del Centro Virtual del Instituto Cervantes (AA. VV., 2025), la expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc. De hecho, una de las funciones

de la lengua escrita es dejar constancia de hechos que han ocurrido, como la historia de un país, o bien no olvidar hechos que van a ocurrir, como el aniversario de boda.

El MCER (2002) incluye la expresión escrita entre actividades comunicativas de la lengua. En este documento se abordan ejercicios que van desde los más estructurados, como informes y redacciones, hasta los más creativos, como la escritura de historias imaginarias. Asimismo, se describen estrategias, como la planificación de un texto con vistas a prever su impacto en el lector, y se proponen directrices para establecer objetivos y criterios de evaluación, especialmente en niveles avanzados como el C2, donde se espera que el alumno sea capaz de producir «textos complejos con claridad, fluidez y un estilo adecuado y eficaz, con una estructura lógica que facilite al lector la identificación de las ideas significativas», como se señala a continuación.

FIGURA 1. Descriptores Expresión Escrita en General

	EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Fuente: MCER, 2002, p. 64

La composición de un texto no solo implica el dominio de la habilidad de redacción, sino también la práctica de la lectura, la capacidad de comprensión y la destreza en la expresión oral (Sánchez, 2009, p. 16). En cuanto a este punto, el desarrollo de la expresión escrita, tanto en la L1 como en la LE, requiere una relación estrecha entre la lectura y la escritura. De hecho, a través de lecturas pertinentes, los aprendices se exponen a un conjunto variado de modelos textuales, adecuadamente contextualizados, que sirven como referencia en diversos aspectos de

la escritura, como la organización del texto, los recursos de coherencia y cohesión, el estilo, el registro, el léxico, y las estructuras gramaticales, entre otros aspectos.

De acuerdo con el Centro Virtual del Instituto Cervantes (AA. VV., 2025), en la expresión escrita se identifican varias etapas clave:

1. Análisis de la situación comunicativa, considerando conocimientos previos sobre el tema, el destinatario y el propósito del texto.
2. Generación de ideas, que serán el núcleo del contenido.
3. Organización de ideas, frecuentemente a través de esquemas.
4. Búsqueda de información para sustentar y presentar argumentos válidos.
5. Redacción de un borrador inicial.
6. Revisión, reestructuración y corrección, orientadas a la mejora del texto.
7. Redacción final, tras integrar los ajustes necesarios.
8. Últimos retoques, que perfeccionan el documento antes de su entrega al profesorado encargado de evaluar la actividad.

Estas etapas se abordan desde diferentes enfoques didácticos, dependiendo del modelo de enseñanza adoptado. Por ejemplo, los Modelos por Etapas consideran la escritura como un proceso dividido en tres fases: la preescritura (planificación y elaboración de un esquema), la escritura (desarrollo de las ideas esbozadas) y la reescritura (revisión y corrección). Si bien este modelo resulta útil, presenta algunas desventajas, como el solapamiento de las fases, lo que lleva a una ejecución no lineal.

Chimombo (1986) propone trabajar de manera grupal con frases que contengan errores frecuentes, permitiendo que los alumnos los identifiquen, comenten y corrijan colectivamente, y finalmente perfeccionen las propuestas de manera conjunta en la pizarra. A este respecto, en nuestra práctica docente, implementamos este modelo en el aula y

hemos observado que el alumnado, al trabajar de forma cooperativa, toma conciencia de los errores cometidos. Además, conviene destacar que este tipo de ejercicios de autoevaluación incorpora una destreza adicional en el proceso de aprendizaje: la expresión oral. Por ello, resulta recomendable que el profesorado indique al estudiantado la necesidad de realizar el ejercicio íntegramente en español. De este modo, no solo se utiliza el error como herramienta pedagógica, sino que también se fomenta la expresión e interacción oral entre los compañeros.

En este sentido, Brooks (1960) sostiene que la valoración del error como un paso imprescindible en el proceso de aprendizaje ha propiciado la superación del miedo a equivocarse, así como la desvinculación de este con la noción de falta o transgresión. De hecho, los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas extranjeras han adoptado esta perspectiva, incentivando al estudiante a experimentar incluso cuando dispone de recursos limitados, y valorando de manera progresiva los errores cometidos, sin esperar que estos desaparezcan por completo en las etapas iniciales (Fernández, 1997, p. 19).

Otro ejercicio que llevamos a cabo en nuestra práctica como docentes de ELE es la elaboración de redacciones colectivas, siguiendo lo propuesto por Cassany, Luna y Sanza (1994). Estos autores recomiendan la realización de textos de manera conjunta entre profesores y estudiantes, lo que permite a estos últimos observar en tiempo real cómo un escritor competente aborda el proceso de composición, incluyendo tanto la identificación como la corrección de errores. Asimismo, la manera de incorporar esta interacción escrita en el aula radica en que el docente oriente a los estudiantes durante el proceso de redacción y mantenga un diálogo con ellos en las distintas etapas de elaboración del texto (Cassany, 1999, p. 16).

En referencia a la perspectiva que plantea el MCER (2002, p. 64) sobre cómo abordar la expresión escrita en clase, en el Marco se introducen diversas actividades de escritura que el profesorado puede implementar durante el curso, tales como:

- completar formularios y cuestionarios;
- escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
- producir carteles para exponer;
- escribir informes, memorandos, etc.;
- tomar notas para usarlas como referencias futuras;
- tomar mensajes al dictado, etc.;
- escribir de forma creativa e imaginativa;
- escribir cartas personales o de negocios, etc.

Sin duda alguna, se trata de actividades que conforman un enfoque equilibrado que atiende a diferentes necesidades comunicativas y contextos de uso real de la lengua escrita.

En lo que atañe al tema central de nuestro trabajo, nos centraremos exclusivamente en explorar las competencias del penúltimo punto, debido sobre todo al papel que en la literatura fantástica asume la imaginación, como discutiremos enseguida, y a las posibilidades que ello supone en lo que a escritura creativa se refiere.

3. LA LITERATURA EN EL MCER Y EN EL PCIC

Antes de abordar el estudio de la literatura fantástica en un entorno docente, resulta pertinente analizar el papel que desempeña la literatura en la enseñanza y aprendizaje de ELE. Según señala Luján-Ramón (2015, p. 1), en los últimos años y gracias a la implementación del método comunicativo en el aula, la literatura ha vuelto a ocupar un lugar central en los currículos de las clases de ELE. En sus inicios, los textos literarios se empleaban fundamentalmente como recurso para trabajar y reforzar aspectos gramaticales; sin embargo, de manera progresiva, han adquirido mayor relevancia en las diferentes tipologías de actividades diseñadas para estimular las cuatro destrezas lingüísticas. No obstante, tanto el profesorado como los autores de materiales didácticos

enfrentan el desafío de identificar las estrategias más adecuadas y efectivas para integrar la literatura en el aula de ELE. Al realizar un análisis preliminar de los Géneros discursivos y productos textuales recogidos en el Inventario B1-B2, específicamente en el apartado 3.6, dedicado a la Macrofunción argumentativa, y en el subapartado 3.6.1, que aborda el Proceso prototípico, tal como se establece en el Plan curricular del instituto Cervantes (2006), se puede observar que la literatura, al igual que la música y la pintura, son disciplinas que influyen y ayudan a definir la cultura de un país. Asimismo, en las Nociones específicas del PCIC (2006), se recoge la siguiente información:

FIGURA 2. *Nociones específicas. Inventario A1-A2*

18.4. Literatura [v. Referentes culturales 3.1.]	
A1	A2
▪ libro ▪ escribir, leer	▪ literatura, escritor ▪ novela, poesía, cuento

Fuente: PCIC, 2006.

FIGURA 3. *Nociones específicas. Inventario B1-B2 (PCIC, 2006)*

18.4. Literatura [v. Referentes culturales 3.1.]	
B1	B2
▪ poeta, novelista, traductor ▪ personaje, protagonista ▪ poema, (auto)biografía ▪ literatura ~ clásica/moderna ▪ novela ~ policiaca/histórica/de amor/de ciencia ficción/de aventuras ▪ contar (la historia de), tratar de	▪ editor, autor, autor teatral, narrador, historiador ▪ prosa, verso ▪ narración, monólogo ▪ argumento, tema ▪ relato, leyenda, diario ▪ literatura ~ contemporánea/medieval/ romántica/realista ▪ obra/texto/concurso/revista/premio ~ literario ▪ estilo ~ elegante/cuidado/ágil/directo ▪ novela ~ rosa/negra ▪ narrar, describir, relatar ▪ componer, rimar, recitar ▪ editar/imprimir/publicar/distribuir/ agotarse ~ un libro ▪ interpretar/analizar/resumir ~ un texto ▪ citar/copiar ~ textualmente

Fuente: PCIC, 2006

FIGURA 4. Nociones específicas. Inventario C1-C2.

18.4. Literatura [v. Referentes culturales 3.1.]	
C1	C2
■ ensayo, crónica, memorias, fábula ■ corrector, ilustrador ■ metáfora, ironía ■ escritura creativa ■ taller de escritura ■ trama, intriga ■ manuscrito ■ dedicatoria, prólogo ■ escuela/género ~ literario ■ edición ~ especial/limitada/crítica ■ libro ~ de cabecera/de consulta/de bolsillo ■ análisis/comentario ~ de texto ■ interpretación/coherencia/estructura ~ textual	■ dramaturgo, biógrafo, ensayista, prologuista, literato ■ copla, soneto, romance, oda ■ hipérbole, paradoja, paráfrasis ■ nota a pie de página, epílogo ■ escritura ~ narrativa/automática ■ novela ~ costumbrista/picaresca/de caballerías ■ rima ~ consonante/asonante ■ verso ~ libre/suelto/ octosílabo/endecasílabo/de arte mayor/de arte menor ■ estilo ~ pretencioso/rebuscado/llano ■ texto ~ farragoso/enrevesado ■ meterse/adentrarse ~ en un texto

Fuente: PCIC, p. 2006.

Como puede observarse en las imágenes anteriores, tanto el MCER como el PCIC contemplan la incorporación de la literatura en el currículo académico de una clase de ELE, incluso desde el nivel inicial A2, pudiendo ser esta disciplina una parte integrante del proceso de aprendizaje de un estudiante de ELE, tanto desde el punto de vista cultural como lingüístico-literario.

Igualmente, Luján-Ramón (2015, p. 2) destaca la importancia de incluir una competencia literaria como parte integrante de la competencia comunicativa, planteando un enfoque holístico que pone de manifiesto el extraordinario potencial formativo que encierran los textos literarios. Estos no solo contribuyen al desarrollo del componente lingüístico, sino también a su dimensión sociocultural. Se propone emplear estos recursos como un input a partir del cual desarrollar las destrezas comunicativas, considerando la literatura como una muestra auténtica de la lengua. Así, los textos literarios pueden utilizarse como herramientas didácticas para la observación y enseñanza de contenidos lingüísticos y culturales o, como en el caso que nos ocupa, para fomentar la destreza escrita, y entre los textos literarios, la literatura fantástica, al hundir sus raíces en el sedimento cultural de Occidente, se plantea como una buena candidata para alcanzar nuestros objetivos.

4. ESCRITURA CREATIVA, LITERATURA Y ELE

Ahora bien, ¿por qué, entonces, hemos elegido la escritura creativa en lugar de otro tipo de texto? Williams (2004, p. 75) sostiene que, en el ámbito escolar, los estudiantes suelen escribir únicamente porque se les requiere como parte de una tarea académica, la cual debe ser entregada al día siguiente para poder superar la asignatura. No obstante, fuera del entorno escolar, las personas escriben con objetivos concretos y prácticos: redactan solicitudes de subvenciones, poemas, memorandos, instrucciones, informes o artículos. Lograr trasladar este propósito realista al aula puede representar un desafío significativo.

A este respecto, el Volumen Complementario del MCER (2020) incluye una serie de descriptores para abordar la escritura creativa dentro del aula de ELE, entre los cuales se destacan los siguientes:

TABLA 1. *Descriptores de escritura creativa (MCER, 2020, p. 79)*

C2	Relata descripciones de experiencias e historias atractivas con claridad y fluidez y con un estilo adecuado al género textual elegido.
C1	Elabora descripciones y textos imaginativos claros, detallados y bien estructurados, con un estilo convincente, personal, natural y adecuado a los lectores a los que van dirigidos.
B2	Elabora descripciones claras y detalladas de acontecimientos y experiencias reales o imaginarios en textos claros y cohesionados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género textual elegido.
B1	Realiza la descripción de un acontecimiento o un viaje reciente, real o imaginado.
A2	Elabora una introducción para una historia o continúa una historia, siempre que pueda consultar el diccionario y otras fuentes (por ejemplo, las tablas de tiempos verbales en un libro de texto).
A1	Elabora frases y oraciones sencillas sobre sí mismo/a y sobre personas imaginarias, sobre un lugar de residencia y su ocupación.

Fuente: MCER, 2020, p. 79.

Como podemos apreciar en la Tabla 1, el MCER (2020, p. 79) incluye descriptores a partir de un nivel A1. La elaboración de frases sobre personas imaginarias, lugares y ocupaciones, no solo tiene un valor práctico, sino también un profundo impacto en el desarrollo cognitivo y lingüístico del alumnado. El uso de lo imaginario y de la creación literaria, creando personajes, escenarios y situaciones ficticias, permite que el

estudiantado explore la lengua y sus recursos, estimulando su creatividad y promoviendo un aprendizaje activo. En palabras de Gianni Rodari,

Creatività è sinonimo di pensiero divergente, cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza. È creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomia e indipendenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che rimani polia oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi. (Rodari, 1973, pp. 171-172).

De este modo, al trabajar de manera colaborativa a partir de textos literarios y generar nuevas realidades en lengua española, los estudiantes desarrollan su capacidad para relacionarse con los demás, comprender lo diferente y mediar entre su propia percepción del mundo y la de los otros. Asimismo, a través de los diversos procesos de escritura, van adquiriendo estrategias cognitivas que favorecen el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje. Todo ello implica concebir la literatura como el resultado de un acto de comunicación, que ofrece documentos auténticos y puede ser asumido activamente por el estudiantado.

5. REVISIÓN SISTEMÁTICA DEL USO DE LA LITERATURA FANTÁSTICA EN UN CONTEXTO DOCENTE

Como hemos apuntado en las páginas anteriores, el conocimiento literario y aplicación mediante la expresión escrita supone una competencia esencial en el perfeccionamiento de la lengua natal, sino también en el aprendizaje y dominio de una lengua extranjera. En tanto que esta destreza escrita, como decíamos, se basa parcialmente en la escritura creativa, y dado el potencial imaginativo de la literatura fantástica, tiene sentido buscar su aplicación en el aula de ELE para beneficio de nuestros estudiantes, a lo que dedicaremos las siguientes páginas.

Aunque, como veremos enseguida, la literatura fantástica se ha aplicado en múltiples ocasiones en un contexto docente, diversos prejuicios han impedido una profundización mayor en su utilización como herramienta del profesor. Tal desprestigio ha sufrido esta literatura que, en ocasiones, se ha producido un uso clandestino de la misma en el aula,

como lo denomina Güemes Suárez (2015, p. 317), respecto de las obras canónicas que sí se emplean en clase. Todo ello pese a que la fantasía juega un papel protagonista en la educación desde sus niveles más inferiores (Symonds, 1949), y a que, en niveles educativos superiores, la literatura fantástica —especialmente la relacionada con el entorno escolar— puede servir para entender, comprender y revisar la relación entre docentes y alumnado, así como para ajustar el proceso de aprendizaje. Enseguida profundizaremos en ello.

A la hora de revisar los distintos usos de la literatura fantástica en un contexto docente podemos dividir los estudios relacionados en dos apartados. El primero de ellos se refiere a aquellas aportaciones que abordan la cuestión desde una perspectiva teórica, aportando una reflexión sobre la situación de la literatura fantástica en docencia, sobre los antecedentes y las obras habituales en dicho proceso. El segundo apartado de nuestra revisión sistemática acoge los estudios que, al contrario que los anteriores, desarrollan una aplicación didáctica relacionada con la literatura fantástica en diferentes contextos y niveles educativos, entre ellos, el que pretendemos atender con este ensayo: el aula de ELE.

5.1. ESTUDIOS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LITERATURA FANTÁSTICA Y EDUCACIÓN

A comienzos del s. XXI comenzaron a desarrollarse los primeros estudios que, desde un enfoque teórico, defendían la adecuación pedagógica de la literatura fantástica en distintos contextos educativos. Es el caso del trabajo de Gruner (2009), donde la autora parte de dos premisas: primero, que la literatura fantástica para niños tiene como núcleo el didactismo; y segundo, que esta literatura aprovecha que un alto porcentaje de la vida de los infantes se dedica al aprendizaje escolar. Para Gruner, estas obras literarias permiten un vínculo empático entre los jóvenes lectores —por tanto, en edad escolar— y los protagonistas del mundo ficcional, que en la narración también deben realizar un aprendizaje; como señala la autora, «magical children already have a gift—a power—that their education becomes especially important» (Gruner, 2009, p. 217). Entre estas obras, que podrían considerarse de *fantasía escolar*, la más famosa es, sin duda, la saga de Harry Potter, de J. K.

Rowling⁴³. Mediante esta ambientación ficcional se fomenta, así, un vínculo empático entre lector y obra, pero también entre alumno y profesor, en tanto que en estas narraciones los personajes que sirven de guía —en el caso anterior, Dumbledore— poseen gran relevancia.

Cercano en el tiempo al trabajo de Gruner, el estudio de Smith y Mathur (2009) ahonda en la capacidad empática que pueden desarrollar los lectores-alumnos en su contacto con la obra de fantasía junto a otras habilidades cognitivas, como la capacidad de regular sus emociones o de potenciar su imaginación. En el momento de publicar esta disertación, ambos autores señalaban la ausencia de mayor conocimiento sobre las experiencias de utilizar la literatura fantástica en un contexto educativo, quizá por los prejuicios que sobre este tipo literario impidieron un mayor uso en el entorno docente.

Dicha causa, la de los prejuicios, es el motivo por el que Güemes Suárez (2015), como apunté anteriormente, argumenta que la literatura fantástica se ha venido usando en el aula de forma clandestina. En su aproximación teórica a esta cuestión, el autor plantea una vía para el uso didáctico de la literatura fantástica: el aprovechamiento de sus vínculos intertextuales con el mito, por tratarse de la tradición del género, y de sus vínculos intermediales con otros soportes artísticos para «crear una base sólida, una competencia suficiente, desde la que afrontar la didáctica de otros textos de mayor calado» (Güemes Suárez, 2015, pp. 318-320). Estos vínculos intermediales han recibido la atención ya de la academia, especialmente en uno de los subgéneros de la literatura fantástica, en lo que se ha denominado *fantasía épica multimodal*, cuyas señales modales se adaptan en función de los soportes artísticos donde se desarrolle la narración, como el cine, la televisión, la ilustración, la música o el videojuego (Castro Balbuena, 2023).

Como extensión de las ideas anteriores se plantea el estudio de Katherine Bishop (2018), cuyos objetivos no son solo desarrollar la adecuación del

⁴³ Como señala Stableford (2005, p. 353), el éxito comercial que obtuvo la saga del niño aprendiz de mago supuso una concatenación de narraciones que buscaban imitar tanto su estilo como su desempeño comercial, entre ellas, *The Magickers* (2001) o *The Dragon Guard* (2003).

uso didáctico de la literatura fantástica, sino también apuntar hacia la revalorización que esta literatura permite del hecho literario:

One of the challenges to teaching literature is convincing our students (and administrators) that what we are teaching is necessary and that its importance spills beyond the pages of individual texts. [...] we are teaching literacy: that is, not just teaching about literature but teaching students how to critically read, how to build strategies for reading texts, and how to accrue means for creating what Constructivist pedagogue Edith Ackermann calls the “art of learning or ‘learning to learn’”. (Bishop, 2018, p. 46).

La autora profundiza en la idea de que la literatura fantástica ofrece la posibilidad de vincular a docente y alumno como aliados. Ofrece un escenario donde la educación se le presenta de una forma amable, como un medio para resolver problemas de la vida real —lo cual es la meta precisamente de nuestro sistema— y donde aprender resulta divertido. Especial importancia tiene el aprendizaje en estas obras, donde dicha capacidad se convierte en una necesidad de los protagonistas para sobrevivir en un mundo ficcional que, por otra parte, se ha construido a semejanza del nuestro, pese al elemento fantástico que en él participa. En estas obras, el héroe es (o ha sido) un estudiante, al cual el lector ha acompañado en sus diversas aventuras, y, como señala Bishop (2018, p. 47), el propio lector ha podido reflexionar sobre cómo solucionar los distintos obstáculos a partir de los aprendizajes que el personaje recibía durante su educación.

De forma más concreta, Bishop apunta también a la utilidad de la literatura fantástica en la enseñanza de lenguas extranjeras, en tanto que dichas obras permiten a los estudiantes entender que

the language of magic, just like any language, takes time to develop; two, that to develop magic, like anything, into mastery, one must make mistakes but more importantly must persevere; and three, that language and literature in particular can open gateways to ownership, decolonizing and decentering disciplines. (Bishop, 2018, p. 50)

En definitiva, estos trabajos sobre la relación entre literatura fantástica y educación subrayan la dificultad que durante los primeros años de siglo se ha experimentado para explorar el uso de estas obras literarias en un contexto docente. Además, señalan las capacidades que de dichas

narraciones pueden aprovecharse en el aula, como los vínculos empáticos, la capacidad imaginativa o determinadas prácticas metodológicas (por ejemplo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas), todo lo cual permite no solo una educación literaria satisfactoria, sino que incide en la formación de nuestro alumnado como miembros de una comunidad social. En cuanto al aspecto lingüístico, apenas se ha tratado desde el punto de vista teórico el aprovechamiento que de estos textos puede hacerse en la enseñanza de lenguas extranjeras, algo que sí ocurre, como veremos enseguida, en los trabajos prácticos.

5.2. ESTUDIOS SOBRE LA APLICACIÓN DE LA LITERATURA FANTÁSTICA EN UN CONTEXTO EDUCATIVO

Entre los estudios que sugieren nuevas propuestas para usar la literatura fantástica en el aula podemos distinguir dos grupos: primero, aquellos que, como apuntaban algunos de los trabajos teóricos anteriores, sugieren explotar las características de esta literatura para fomentar un aprendizaje específico; y, segundo, los estudios que elaboran propuestas didácticas en torno al uso de la literatura fantástica en el aula de ELE. A continuación, repasaremos los más representativos.

Comencemos por los estudios que indagan en la aplicación general. Uno de los más completos —aunque no exclusivo de la literatura fantástica— es el de Wenzel (2022). En él, y en torno a la fantasía y la ciencia ficción, su autor confecciona una propuesta didáctica sobre la educación general basada en tres apartados: cognición, en cuanto a la adquisición de conocimiento; creación, sobre la predisposición de los estudiantes hacia habilidades artísticas; y coexistencia, que hace referencia al comportamiento social de los estudiantes en cualquier estructura social (familia, grupo, país...). Estos tres aspectos se conectan por la motivación del estudiantado, cuyo objetivo es que los estudiantes sean capaces de encontrar de forma autónoma nuevas aplicaciones para los aprendizajes que obtienen durante la etapa educativa. Según Wenzel (2022, p. 127), las obras de ciencia ficción y fantasía influyen tanto en los tres aspectos como en la motivación que subyace bajo ellos por su variedad formal (relato, saga, cómic...) y por su contexto temporal, en tanto que en ambos géneros subyace conocimiento sobre el pasado, el

presente y el futuro. Además, tanto fantasía como ciencia ficción potencian las capacidades creativas del alumnado, pues el análisis de estas obras supone tratar áreas necesarias para la creación de una obra literaria, como el mundo ficcional, los personajes, la acción o el argumento.

Más específico es Kroka Barkved (2023), cuya tesis de máster explora el concepto de *Bildung*⁴⁴ en una aplicación en el sistema educativo de Noruega respecto de la saga *Canción de hielo y fuego* (1996-), de George R. R. Martin. Su objetivo es ahondar en cómo, mediante el estudio de los elementos narrativos de la saga, los estudiantes mejoran su pensamiento crítico y su empatía, pero también otros aspectos de su personalidad, como la valoración de la otredad (*otherness*) y la perspectiva de género. Entre sus puntos principales de estudio está la estructura narrativa caleidoscópica de la saga, habitual en la novela río, así como los intercambios dialógicos y polifónicos que ocurren entre puntos de vista narrativos, con los que el autor danés pretende fomentar entre los estudiantes el respeto a otras formas de pensar. El trabajo aborda otras cuestiones, como la metodología necesaria para trabajar con una saga de tales dimensiones; para ello, el autor propone trabajar con líneas argumentales específicas, identificadas a partir de la distribución polifónica de los capítulos.

Sin embargo, y sin ahondar todavía en la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha propuesto aprovechar los lenguajes ficcionales de la fantasía épica en contextos educativos. Es el caso de Gándara Fernández (2021), quien, desde una perspectiva propia de la didáctica de la lengua, une lingüística, literatura y televisión para sugerir una unidad didáctica en torno al estudio del *dothraki*, lengua inventada de la ya mencionada *Canción de hielo y fuego*, tanto en su vertiente literaria como televisiva (*Game of Thrones*, de David Benioff y D. B. Weiss, 2011-2019). Sus metas, además de atender los mecanismos de las lenguas naturales, suponen «fomentar la lectura de obras de narrativa fantástica entre el

⁴⁴ El concepto de *Bildung* procede de la Alemania posterior al siglo XVIII, y actualmente se entiende como «algo diferente a educación o instrucción, donde la educación es más bien vista como la adaptación a condiciones dadas; al tiempo que se considera que *Bildung* es mucho más que la transmisión de conocimientos en las escuelas» (Horlacher, 2014, p. 36).

alumnado universitario y favorecer su competencia lectora de textos de este y otros ámbitos más específicos» (Gándara Fernández, 2021, p. 88).

Atendamos ahora aquellos estudios que, ahora sí, sugieren la utilización de la literatura fantástica en el aula de ELE. Entre ellos, destaca la propuesta que Serra Mauri (2019) compuso como tesis de máster. En ella, la autora emplea *Memorias de Idhún* (2004-2006), trilogía de la española Laura Gallego, con la intención de fomentar la lectura y mejorar el español de sus estudiantes, pero también «realizar las actividades y tareas de forma interactiva y divertida, buscando que todos los alumnos disfruten de la experiencia» (Serra Mauri, 2019, p. 24). Para ello propone diversas actividades en torno a la lectura, ya sea con el objetivo de ofrecer un contexto sobre la narrativa fantástica, de establecer una realización multimodal basada en el uso de imágenes que fomenten la escritura creativa de los estudiantes, o de aprovechar las diversas adaptaciones cinematográficas o televisivas que se han realizado de este tipo de narrativas.

Más exhaustiva resulta Thuc Anh (2021), cuya tesis de doctorado parte del objetivo de estudiar cómo la literatura fantástica británica del siglo XX —en concreto, *El señor de los anillos* (1954), de J. R. R. Tolkien, y *The Witches* (1983), de Roald Dahl— puede mejorar el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios de Vietnam e Italia. El estudio se ve afectado sobre todo por el contexto educativo, puesto que los estudiantes vietnamitas, aunque estudian gramática y otras cuestiones formales durante su formación, no establecen contacto con la literatura inglesa hasta la universidad, donde se topan con autores canónicos como Shakespeare o Wordsworth, lo cual dificulta el aprendizaje. Además, el contacto con las obras de fantasía despierta reacciones positivas entre los alumnos tanto vietnamitas como italianos; así lo comprueba la autora en las diversas entrevistas realizadas durante su investigación (Thuc Anh, 2021, p. 145). En suma, esta investigación se desarrolla con la pretensión de que el contacto con las obras mencionadas facilite la adquisición de nuevas competencias lingüísticas, la potenciación de las habilidades creativas del estudiantado y una mejora del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es precisamente uno de los ejes principales de la propuesta que desarrolla Haveland (2023), que se divide en varias partes. La primera analiza la aplicación de tres obras de literatura fantástica

en un contexto educativo para mejorar el pensamiento crítico del alumnado, especialmente en torno a las dinámicas sociales de poder y cómo se perciben mediante la narrativa. La segunda parte se destina al estudio de acercamientos pedagógicos en el aula de English as a Foreign Language (EFL), los cuales, sin descuidar los objetivos de la educación de esta naturaleza, potencien el espíritu crítico de los estudiantes. El autor propone acciones pedagógicas en torno al aprendizaje colaborativo o CLP (en inglés, Collaborative Learning Protocol), como la creación de textos e imágenes destinadas a una audiencia externa al aula o la elaboración de artículos de prensa. Su intención es proporcionar, además del aprendizaje lingüístico, la posibilidad de mejorar el pensamiento crítico de cada estudiante como parte de su formación social y cívica. Otros resultados son el refuerzo de la empatía individual y de la diversidad cultural, en tanto que:

Through engaging with the themes of the novels and participating in activities that encourage critical reflection, learners can develop a greater awareness of minority and majority perspectives, as well as systemic issues such as racism, xenophobia, and discrimination, and become more confident in their ability to engage with these topics in a meaningful way. (Haveland, 2023, p. 71)

6. CONCLUSIONES

La revisión sistemática de los estudios sobre la relación entre literatura fantástica y educación, así como su aplicación en contextos docentes generales y de enseñanza de lenguas extranjeras, subraya las características que de estas narraciones pueden aprovecharse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas, destaca el vínculo intertextual que las conecta con textos mitológicos de nuestra tradición literaria, ya sea en un nivel literal o estructural. A ello debe sumarse la ambientación de determinadas obras, cuyas tramas giran en torno a héroes —por lo general, jóvenes en edad escolar— que deben recibir una educación determinada para desarrollar sus dones y habilidades especiales. Estas lecturas potencian vínculos empáticos lector-obra y alumno-profesor, en tanto que la superación de obstáculos en la ficción está conectada con el aprendizaje que los docentes facilitan al protagonista heroico. Por otra parte, y desde nuestro punto de vista, la observación de este

proceso de aprendizaje ficcional puede servir también al docente para mejorar su desempeño en el aula, sobre todo por los ya mencionados procesos de resolución de problemas.

Pero la literatura fantástica ofrece otras posibilidades, atisbadas especialmente en las propuestas didácticas analizadas. Entre ellas, la capacidad de potenciar la empatía en nuestros estudiantes no solo por enfrentarlos a un escenario educativo dentro de la ficción, sino por la posibilidad de desarrollar su pensamiento crítico en provecho de las estructuras de la literatura fantástica, como la diversidad de perspectivas narradoras en reflejo de la multitud de opiniones en sociedad. Especial relevancia posee, a nuestro juicio, la presencia casi permanente en todos estos estudios de las actividades relacionadas con la escritura creativa, sea para motivar al estudiantado o para potenciar sus habilidades escritas. En ello juegan un papel protagonista las características del género —el arquetipo heroico, el uso de lenguas inventadas— y la conexión de la literatura fantástica con otros soportes artísticos, como el cine o la televisión.

7. REFERENCIAS

- AA. VV. (2006). *Plan Curricular del instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- AA. VV. (2025). «Expresión escrita». *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionesescrita.htm
- Bishop, K. E. (2018). The Pedagogical Fantastic: Active Learning Through and in Fantasy Literature. *Comparative Culture*, 22(2), 46-51.
- Brooks, N. (1960). *Language and Language Learning*. Harcourt Brace y Worldl.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2018). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Arco/Libros.
- Castro Balbuena, A. (2023). Hacia una definición multimodal de la fantasía épica contemporánea. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 32, 309-334. <https://doi.org/10.5944/signa.vol32.2023.32688>

- Chimombo, M. (1986). Evaluating compositions with large classes. *ELT Journal*, 40(1), 20-26.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Fernández, S. (1997). *Interlenguas y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Gándara Fernández, L. (2021). Narrativa fantástica y lenguas artificiales: una propuesta didáctica para la educación superior. En Selfa Sastre, M., Falguera García, E., y Martínez Ezquerro, A.(eds.) *Nuevos caminos para la lectura, la literatura y la comunicación* (pp. 87-97). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Gruner, E. R. (2009). Teach the Children: Education and Knowledge in Recent Children's Fantasy. *Children's Literature*, 37, 216-235.
<https://doi.org/10.1353/chl.0.0815>
- Güemes Suárez, L. F. (2015). Aproximaciones a la Narrativa Fantástica, desde el ámbito de la Didáctica de la Literatura, para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En Ibarra Rius, N, Ballester Roca, J., Carrió Pastor, L., y Romero Forteza, F. (eds.) *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 317-322). Universitat Politècnica de València.
- Haveland, H. K. (2023). *Exploring the Pedagogical Potential of Contemporary Fantasy Literature for Promoting Critical Literacy in the EFL Classroom* [tesis de máster]. University of Stavanger.
<https://hdl.handle.net/11250/3082356>
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 35-45. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.16>
- Kroka Barkved, T. (2023). *Bridging Fantasy Literature and Education: Bildung and Character Development in A Song of Ice and Fire* [tesis de máster]. Inland Norway University. <https://hdl.handle.net/11250/3076702>
- Luján-Ramón, S. (2015). La competencia literaria en el aula de ELE/L2. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 4(1), 1-13.

- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Einaudi.
- Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *marcoELE*, 8, 1-41.
- Serra Mauri, A. (2019). La literatura fantástica en la enseñanza de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para angloparlantes: ‘Memorias de Idhún I: La Resistencia’ [tesis de máster]. Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/40134>
- Smith, M., y Mathur, R. (2009). Children's Imagination and Fantasy: Implications for Development, Education, and Classroom Activities. *Research in the Schools*, 16(1): 52-63.
- Stableford, B. (2005). *Historical Dictionary of Fantasy Literature*. The Scarecrow Press.
- Symonds, P. M. (1949). Implications of Fantasy for Education. *The Elementary School Journal*, 49(5), 273-277. <https://doi.org/10.1086/459042>
- Thuc Anh, C. X. (2021). *20th-Century Fantasy Literature in English Language Teaching. A Focus on University Curricula in Vietnam* [tesis de doctorado]. Università di Ferrara. <https://hdl.handle.net/11392/2487839>
- Wenzel, R. (2022). Science fiction and fantasy in general education. *Beyond Philology: An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching*, 19(2), 119-163. <https://doi.org/10.26881/bp.2022.2.05>
- Williams, J. (2004). *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. McGraw Hill.

DAL TESTO AL PALCOSCENICO: UN'ESPERIENZA TEATRALE NELLA CLASSE DI ITALIANO LS PER SINO FONI

LETIZIA VALLINI

Università di Cordova; Università di Nankai

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, prevale un approccio che pone particolare attenzione sulla competenza comunicativa (Hymes. 1972), ovvero la capacità di usare la lingua target in modo appropriato e in diverse situazioni comunicative autentiche. Per raggiungere una piena competenza comunicativa è però necessario lasciare spazio anche alle competenze socio-linguistica, paralinguistica ed extra-linguistica, che non determinano solo lo stile e il registro da seguire, ma anche gli elementi non linguistici necessari per determinare il successo di un evento comunicativo.

All'approccio comunicativo si collega, già a partire dagli ultimi trent'anni del secolo scorso, nel mondo accademico anglosassone, e più recentemente, in quello italiano, un numero crescente di studi e sperimentazioni dal taglio più empirico. Questi studi hanno messo in evidenza l'uso del teatro come strumento efficace per l'apprendimento delle lingue straniere in molteplici contesti, con scopi e apprendenti diversi. Per il caso specifico dell'italiano si rimanda a Fonio (2013). In aggiunta alle attività di drammatizzazione didattica tradizionali, già ampiamente impiegate nella classe di lingue straniere, l'approccio *Theatre* «realizza i presupposti per una didattica veramente comunicativa ed al tempo stesso innovatrice» (Magnani, 2002, p. 53), in quanto il soggetto A (l'attore) interpreta B (il ruolo) a beneficio di C (il pubblico), in contrapposizione con il *Drama* in cui il pubblico è costituito dal gruppo classe stesso (Bentley, 1964; DICE, 2010).

Tra i molteplici motivi per cui viene consigliato l'uso del teatro nella classe di lingue straniere vogliamo ricordarne quattro particolarmente utili ai fini del presente studio: 1) si tratta di un'attività altamente motivante, soprattutto per l'acquisizione delle lingue straniere in contesto LS; 2) riesce ad abbattere i filtri affettivi e attenuare la paura di sbagliare; 3) realizza il principio didattico del "learning by doing", in quanto attività in cui i partecipanti devono portare a termine un progetto con risultati concreti; 4) potenzia le capacità comunicative, coinvolgendo il corpo e le emozioni (Magnani, 2002; Comodi, 2009). Portare il teatro in classe si rivela un'attività stimolante perché, oltre a sviluppare competenze linguistiche e favorire la produzione orale, permette di approfondire anche elementi paralinguistici, non verbali, cinesici e prossemici. Inoltre, consente di considerare altri fattori che generalmente non vengono presi in considerazione in una lezione più tradizionale, come la scelta dei costumi e degli oggetti di scena, l'allestimento del palcoscenico e la realizzazione delle locandine pubblicitarie.

Nel caso specifico degli apprendenti sinofoni, spesso definiti nella letteratura sull'argomento come silenziosi e passivi (si veda a titolo esemplificativo Jin e Cortazzi, 2011), il corso di teatro può incoraggiare lo sviluppo di abilità di produzione orale e far superare la paura di parlare in pubblico. È importante ricordare che lo studente sinofono è abituato a scrivere ed è, nel corso del suo percorso universitario, perlopiù valutato per le sue competenze scritte piuttosto che orali: vi è perciò la necessità di abbassare il filtro affettivo e rispettare i tempi di ogni studente senza forzare l'interazione orale. È inoltre necessario tenere presente la tendenza degli apprendenti sinofoni a dare molta importanza al superamento dell'esame e al voto: un corso di teatro permette perciò di imparare divertendosi, senza focalizzarsi eccessivamente sul voto finale, quasi dimenticando di essere in classe.

Allontanandoci dagli stereotipi per andare verso una didattica che metta in risalto l'individualità degli apprendenti pur senza dimenticare la loro madrelingua e i diversi approcci culturali allo studio (Pinello, 2018; Leto e Vallini 2024), spetta all'insegnante creare la giusta atmosfera in

cui ogni studente si senta libero di esprimersi. Il corso di teatro, un ambiente di apprendimento stimolante, si trasforma così in un'esperienza di immersione totale nella lingua particolarmente importante per chi studia italiano LS, soprattutto in contesti di insegnamento linguistico istituzionalizzato, e ha perciò meno possibilità di praticare l'italiano fuori dall'aula.

Il presente studio nasce dall'intento di illustrare la quinquennale esperienza didattica del macro-corso a scelta "Teatro in lingua straniera", organizzato a partire dal 2020 dalla Facoltà di Lingue Straniere dell'Università di Nankai per promuovere gli scambi e il mutuo apprendimento tra la cultura cinese e il resto del mondo. "Teatro in lingua straniera", un vero e proprio laboratorio teatrale aperto agli studenti di ogni corso di laurea con il prerequisito di essere competenti nella lingua scelta, ha già portato sul palcoscenico esibizioni in sei delle nove lingue insegnate: inglese, russo, giapponese, spagnolo, italiano e portoghese. Di seguito ci concentreremo sui risultati conseguiti dal corso "Teatro in italiano".

Scopo dello studio è arrivare a comprendere:

- Qual è la percezione degli apprendenti dell'uso del teatro come strumento per l'apprendimento dell'italiano?
- In che misura il corso di teatro influenza/ha influenzato la motivazione e l'interesse degli apprendenti nell'apprendimento dell'italiano?

Gli obiettivi di questo studio, caratterizzato da un approccio prettamente empirico, saranno raggiunti attraverso l'analisi dei commenti e delle note di osservazione raccolti in classe dalla docente che ha seguito il corso a partire dal 2020, con un'attenzione particolare per il ciclo di lezioni tenutosi tra febbraio a giugno 2024. Per ottenere una comprensione più approfondita dei risultati raggiunti dal punto di vista degli studenti, verranno inoltre esaminate le riflessioni finali e le autovalutazioni redatte dai quattro iscritti al corso nell'anno accademico 2023/2024, raccolte al termine del corso mediante la somministrazione di un questionario qualitativo di autovalutazione. L'obiettivo del questionario, composto da dieci domande aperte

formulate in italiano e cinese, era indagare la percezione degli studenti riguardo al corso di teatro. Pertanto, è stato chiesto loro di valutare non solo i risultati ottenuti durante gli spettacoli finali, ma anche il lavoro di gruppo, l'utilità del corso per lo sviluppo della competenza linguistica (e non) e l'andamento della motivazione nell'utilizzo dell'italiano dentro e fuori dalla classe, sia durante che dopo la partecipazione al corso.

La scelta di concentrarsi su questo specifico gruppo di studenti è dovuta alle sue differenze con quelli che l'avevano preceduto, soprattutto per quanto riguarda le modalità dello spettacolo finale. Il 18 maggio 2024, gli iscritti al macro-corso "Teatro in lingua straniera" sono stati invitati a portare in scena uno spettacolo in sei lingue al Teatro delle Arti Popolari di Pechino. Un mese dopo, il 22 giugno 2024, gli studenti dei corsi di laurea in italiano e portoghese hanno portato in scena alcuni estratti del secondo atto del dramma *Il temporale* di Cao Yu sul palco dell'Istituto Italiano di Cultura di Pechino.

2. CASE STUDY: IL CORSO DI "TEATRO IN LINGUA STRANIERA" DELL'UNIVERSITÀ DI NANKAI

L'idea di un corso di teatro si ricollega alla secolare tradizione teatrale dell'Università di Nankai: il teatro insegnato in lingua straniera ha sempre svolto un ruolo centrale nel percorso di formazione degli studenti sin dalla fondazione dell'Università nel 1919. Nel 1921, Zhang Pengchun, drammaturgo e professore di arti performative presso l'Università di Nankai, e Hong Shen, drammaturgo, regista e sceneggiatore, presentarono a Broadway il dramma cinese in inglese *Hua Mulan*, da loro scritto e diretto. La tradizione del corso "Teatro in lingua straniera" ebbe invece inizio nel 1986, quando gli studenti di inglese, giapponese, russo e francese dell'allora Dipartimento di Letterature Straniere portarono in scena il dramma *Il temporale* di Cao Yu prima nel teatro d'ateneo e poi in dieci università statunitensi, tra cui la celebre Stanford. Il tour statunitense fu seguito, a distanza di due anni, da un secondo tour in Giappone, in cui *Il temporale* fu recitato in giapponese (Cui 2020).

Cao Yu (1910-1996) e il suo primo dramma *Il temporale*⁴⁵, scritto nel 1934, durante il suo ultimo anno di studi universitari, rivestono un ruolo particolarmente importante per l'Università di Nankai e la città in cui è situata, Tianjin. Nato proprio a Tianjin, Cao Yu frequentò la scuola superiore di Nankai, che offriva, tra i vari corsi di studio, anche un corso teatrale in cui venivano portati in scena drammi europei. Avendo il merito speciale di aver aiutato l'introduzione e lo sviluppo del teatro parlato in Cina, discostandosi così dell'Opera cinese in cui viene prediletto il canto, Cao Yu viene comparato ad autori del calibro di Ibsen e Čechov (Wang, 1997).

La scelta di usare un dramma cinese nella lezione di “Teatro in lingua straniera” marca la prima differenza con altre sperimentazioni teatrali in ambito glottodidattico, in quanto non si tratta più di portare in scena grandi classici del teatro italiano o opere di esponenti di spicco della letteratura contemporanea, come Fo o Pirandello, ma un dramma ancora inedito in italiano. Questa scelta ha permesso di sviluppare un percorso didattico molto particolare, in cui gli studenti non hanno solamente ricoperto il ruolo di attori e registi, ma anche di traduttori e correttori di bozze. Per gli studenti si tratta quindi di una situazione di familiarità, essendo *Il temporale* studiato e messo in scena nella maggior parte dei licei cinesi, nell'alterità, in quanto l'esibizione finale deve essere recitata in italiano. La lingua straniera diventa quindi un mezzo per parlare di un argomento ben conosciuto nella propria L1, favorendo lo sviluppo della competenza interculturale. Tra gli scopi dell'insegnamento delle lingue straniere vi è infatti educare individui “interculturalmente competenti”, capaci di tollerare e rispettare gli altri, superando pregiudizi e stereotipi, come stabilito dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa, 2020).

Una seconda differenza con altre sperimentazioni teatrali portate avanti nel contesto dell'insegnamento dell'italiano LS o L2 è data dal livello di competenza linguistica dei partecipanti: se la maggior parte dei corsi tende a “ingaggiare attori” con un livello di competenza pari

⁴⁵ Per un approfondimento del dramma *Il temporale* (*Leiyu* 雷雨) si rimanda alla traduzione in spagnolo a cura di Zeng Gang: Cao, Y. (2011). *La tempestad*. Ediciones en lenguas extranjeras.

o superiore al B1, il corso “Teatro in italiano” è pensato per gli iscritti al secondo semestre del secondo anno accademico, studenti con un livello linguistico più vicino all’A2 che al B1.

2.1. IL CORSO DI “TEATRO IN ITALIANO”

Con l’inaugurazione, nel 2017, dei corsi di laurea in italiano e portoghese, la tradizione teatrale dell’Università di Nankai si è ampliata a quelle che in Cina sono considerate “lingue straniere meno insegnate”⁴⁶, i cui iscritti partono dal livello di principianti assoluti.

Proprio per la sua natura, così diversa dalla classica lezione frontale, il corso a scelta “Teatro in italiano” si è rivelato molto popolare nel corso degli anni, con un’ampia partecipazione tra gli studenti.

TABELLA 1. *Iscritti al corso “Teatro in italiano”*

Anno accademico	Numero degli iscritti al secondo anno del Corso di laurea in italiano	Numero degli iscritti al corso a scelta “Teatro in italiano”	Modalità (16 incontri settimanali da 90 minuti)
2019/2020	17	13	DAD
2020/2021	16	15	In presenza
2021/2022	10	3	Ibrida
2022/2023	13	10	In presenza
2023/2024	9	4	In presenza

Fonte: dati elaborati dall'autrice

Inaugurata nel secondo semestre del 2020, nel pieno della pandemia di COVID-19, la prima edizione del corso si è svolta interamente online, fattore che ha permesso di sviluppare un percorso diverso da quello che sarebbe stato seguito negli anni successivi: il primo compito degli iscritti è stato infatti correggere e revisionare due estratti del II e IV atto de *Il temporale* precedentemente selezionati e tradotti dalla docente. Altri studi hanno messo in evidenza l’importanza della traduzione come strumento didattico nella classe di teatro, seppur in contesti diversi dal nostro (Vignali, 2013). *Il temporale*, un dramma caratterizzato da un registro perlopiù colloquiale, con dialoghi semplici tratti dalla vita quotidiana, non presenta sfide particolari da un punto di vista

⁴⁶ «Con questa espressione si indicano tutte le lingue straniere ad eccezione dell’inglese, del russo, del tedesco, del francese, dello spagnolo, del giapponese e dell’arabo.» Si veda: Yang, L. (2018). Lo studio dell’italiano in Cina. Dati, analisi e testimonianze. *Fra Cinese e Italiano. Esperienze Didattiche* (pp. 13-20). Palermo University Press.

grammaticale o lessicale, sebbene alcuni aspetti legati alla cultura cinese abbiano creato alcune difficoltà. È stato proprio per dare impulso al dialogo interculturale che si è deciso di includere il gruppo classe nel processo di revisione e correzione, permettendo di portare a galla sottili sfumature linguistiche e culturali che si sarebbero successivamente rivelate centrali per una corretta comprensione della trama.

Ad eccezione di questa prima differenza dettata dalle necessità della didattica a distanza e in seguito non riproposta, o riproposta solo parzialmente, il corso è stato organizzato in maniera molto simile negli anni successivi. Dopo una prima lezione introduttiva sul lessico teatrale in italiano durante la quale sono stati presentati i termini necessari nei sedici incontri settimanali che avrebbero preceduto l’esibizione finale, nella seconda lezione si è passati alla presentazione di Cao Yu e *Il temporale* in italiano, si è deciso su quale estratto del testo lavorare nel corso del semestre e sono stati assegnato i ruoli. Nei corsi in cui la partecipazione è stata più ampia, gli studenti sono stati divisi in due gruppi così da restare fedeli agli otto personaggi principali del dramma. È importante sottolineare che la divisione in gruppi, l’assegnazione dei ruoli e la selezione dell’estratto sono state portate a termine dagli studenti in totale autonomia nel corso di una discussione in plenaria a cui la docente non ha preso parte in modo da non influenzare il risultato finale.

TABELLA 2. *Divisione in gruppi*

Anno accademico	Gruppi	Atto
2019/2020	2	II e IV (estratti)
2020/2021	2	II e IV (estratti)
2021/2022	1	II (estratto)
2022/2023	2	II e IV (estratti)
2023/2024	1	II (estratto)

Fonte: dati elaborati dall'autrice

Al termine delle lezioni introduttive, il percorso si è articolato in tre fasi:

1. Familiarizzazione con il testo. Se esercitarsi sulla pronuncia, l’intonazione e il ritmo dell’eloquio crea una base solida per

la recitazione teatrale, memorizzare le battute e familiarizzare con il copione sono presupposti fondamentali per la buona riuscita dello spettacolo finale. Nella prima fase ogni studente ha lavorato sugli aspetti fonetici e l'intonazione delle proprie battute. Dopo aver letto il testo individualmente e cercato parole e frasi che potessero risultare particolarmente difficili da pronunciare e memorizzare, gli studenti hanno iniziato la lettura del copione ad alta voce con correzione degli errori fonetici o d'intonazione da parte della docente. In questa prima fase il ruolo della docente è stato particolarmente importante, mentre nelle fasi successive è stato lasciato più spazio al processo di *peer-review* e all'apprendimento collaborativo;

2. Lavoro sul tono e il volume della voce, e sulle emozioni. Nella classe di teatro è necessaria una “gestione consapevole” della voce (De Martino 2016): tono e volume devono essere adeguati alla situazione, elemento solitamente trascurato in aula visti gli spazi più limitati e la vicinanza tra docente e studenti. Oltre al lavoro sulla voce, esprimere liberamente le emozioni è diventata la parola chiave: in questa seconda fase sono infatti entrate in gioco le didascalie che descrivono le emozioni dei personaggi, messe da parte nella prima fase per concentrarsi esclusivamente sul testo, e che rivestono un ruolo particolarmente importante nei drammi di Cao Yu. Per gli studenti, che in questa fase riscontravano ancora difficoltà a padroneggiare il testo, mostrare emozioni in modo teatrale si è spesso rivelata un'ardua sfida.
3. Il rapporto tra la parola e il gesto. Nella terza e ultima fase è necessario lasciare da parte il copione, fattore che ha spesso reso poco naturale e fluida la messa in scena: gli studenti tendevano a concentrarsi eccessivamente sulle parole, trascurando le emozioni e soprattutto i gesti. Già fortemente concentrati nello sforzo di ricordare le parole e le emozioni a esse associate, gli studenti spesso dimenticavano di avere un corpo e di doverlo muovere: nella lezione di teatro non vi è spazio per «“la sindrome del gesto dimenticato”, cioè la

sottovalutazione didattica del gesto e del corpo contrapposti alla parola ed alla mente» (Nofri, 2009, p. 42).

Il percorso didattico si è sempre concluso con la messa in scena di un estratto del dramma della durata di circa 20/25 minuti, davanti a un pubblico di docenti e studenti della Facoltà di Lingue Straniere. L'esibizione finale, un momento atteso e temuto al tempo stesso, segna la conclusione di un percorso ricco di emozioni e soddisfazioni per tutti i partecipanti, docente compresa.

3. RISULTATI

3.1. ANALISI DEI RISULTATI: LA PROSPETTIVA DELLA DOCENTE

Al termine di ogni corso, la docente ha notato un miglioramento della competenza linguistica, intesa da Balboni come «la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, morfosintattico, testuale, lessicale-semantico» (2015, p. 5) e delle abilità linguistiche degli studenti, in modo particolare del parlato e della lettura. È anche stato riscontrato un miglioramento della pronuncia, della fluidità verbale e della sicurezza nel parlare l'italiano, oltre a una crescita della motivazione a usare la LS sia dentro che fuori dall'aula. Il miglioramento della competenza linguistica è strettamente legato alla prima fase del percorso didattico: il lavoro sulla pronuncia e l'intonazione. Per raggiungere l'obiettivo di una pronuncia e un'intonazione chiare e naturali, si è deciso di scindere la lezione in due momenti: nella prima metà è stato effettuato un ripasso degli aspetti fonetici più complessi per l'apprendente sinofono, mentre nella seconda gli studenti hanno portato avanti la lettura ad alta voce delle proprie battute, prima da soli e in seguito a gruppi. La scelta degli aspetti fonetici da ripassare è stata fatta consultando gli studenti, che ogni anno hanno chiesto di rivedere la s sorda e sonora, e prendendo in considerazione la letteratura sull'argomento, che evidenzia casi di scambio di lettere e inversione di suoni non percepiti come diversi, in particolare le coppie r/l, b/p e d/t (Limonta, 2009; Leto, 2024).

Un altro aspetto molto importante per l'acquisizione della competenza linguistica nella classe di teatro è il lessico: sebbene *Il temporale* sia caratterizzato da un registro prevalentemente colloquiale, è importante ricordare come il dramma sia stato scritto, oltre che ambientato, negli anni Trenta del XX secolo, perciò spesso vengono nominati oggetti ormai caduti in disuso o termini che non compaiono sovente nella lezione di italiano LS. È quindi necessario che gli studenti abbiano una comprensione globale della scena e delle battute che si trovano a dover recitare, in modo che il corso di teatro non si trasformi in un mero esercizio di ripetizione mnemonica privo di significato. È interessante notare come, al termine del corso, alcune frasi tratte dal dramma siano diventate veri e propri “inside joke”, battute che possono essere capite solo dagli iscritti al corso, utilizzate anche in classe e in altri contesti: «la didattica teatrale facilita la produzione orale poiché gli studenti sono portati ad affrontare registri e stili linguistici diversi e ad ampliare il vocabolario usato generalmente in classe» (De Martino, 2016, p. 240).

Se nella prima fase si trattava perlopiù di perfezionare la pronuncia e l'intonazione mentre si memorizzava il copione, a partire dalla seconda si è iniziato a lavorare sulla competenza paralinguistica, nel tentativo di armonizzare due elementi chiave dello spettacolo teatrale: la voce e le emozioni. Il palcoscenico ha perciò assunto un ruolo centrale: la decisione di tenere il corso nell'aula magna della Facoltà di Lingue Straniere, l'unica dotata di un palcoscenico vero e proprio, si è rivelata importantissima per avere sin da subito una percezione degli spazi e dell'importanza della voce nella relazione tra gli attori e con il pubblico. Arrivare a una gestione consapevole della voce è stato particolarmente difficile, vista la tendenza degli studenti a non modulare il volume, a non prestare attenzione alla velocità dell'eloquio e a recitare usando un tono eccessivamente alto o basso, rendendo l'ascolto difficile anche per la docente seduta in prima fila.

Una seconda sfida è legata alla libera espressione delle emozioni: per gli studenti, che stavano già riscontrando difficoltà a memorizzare il testo, esprimere le emozioni dei personaggi in modo teatrale si è rivelato particolarmente impegnativo, soprattutto nei primi incontri, fattore che ha causato un forte stress emotivo tra gli iscritti. Si è cercato

di gestire questo stress trasformando le correzioni della docente in un momento di riflessione in plenaria alla fine della lezione, in cui ogni studente poteva esprimere liberamente la propria opinione. Inizialmente, durante questi momenti di riflessione vi era la tendenza a non trovare nessun difetto nella recitazione dei compagni per il timore che il consiglio venisse percepito come una critica aperta, difficoltà che si è risolta naturalmente con l'avvicinarsi dello spettacolo, momento in cui le riflessioni finali hanno iniziato a dare risultati più concreti e mirati. Nonostante la riflessione finale fosse pensata per analizzare come la performance avrebbe potuto essere migliorata concretamente, ogni anno la difficoltà nello scegliere l'emozione più adatta si è protratta fino alla terza fase, quando è stata invitata un'attrice professionista a tenere un workshop di recitazione.

Oltre alla competenza linguistica, il corso di teatro fornisce l'opportunità, quasi unica nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere in contesto universitario, di lavorare in classe con le competenze extralinguistiche, definite da Balboni come «la capacità di comprendere e produrre espressioni e gesti del corpo (competenza cinesica), di valutare l'impatto comunicativo della distanza interpersonale (competenza prossemica), di usare e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti e del vestiario (competenza oggettemica)» (2015, p. 5).

Nella terza fase gli studenti si scontrano ancora con difficoltà di diversa natura: vi è chi padroneggia bene il linguaggio non verbale, ma continua a parlare con un volume di voce molto basso e una velocità non adeguata; vi è chi interpreta molto bene le emozioni, ma non riesce ad accompagnarle a un linguaggio corporeo adeguato; vi è anche chi ha ormai sviluppato a tutto tondo il proprio personaggio, ma si dimentica di dover interagire con i compagni perché troppo concentrato sulla propria interpretazione.

Se la difficoltà di rappresentare le emozioni di un personaggio è stata superata ripetendo più volte le battute e discutendo con la docente e i compagni di scena per comprendere più a fondo il personaggio, per le competenze extralinguistiche è stato necessario commentare in plenaria le registrazioni di spettacoli già portati in scena da attori professionisti,

cercando però di compiere scelte personali, allontanandosi dai modelli prestabiliti per riflettere su cosa potesse funzionare nel nostro contesto specifico. Inoltre, si è rivelato molto utile filmare uno (o in alcuni casi più) video, in cui sono stati anche inseriti gli oggetti di scena e i costumi per aumentare l'impatto emotivo e l'efficacia drammatica, da guardare poi in classe in plenaria, in modo da permettere agli studenti di vedersi dall'esterno sul palcoscenico e avere così una comprensione più globale del proprio linguaggio corporeo (e non). Anche gli incontri con Wen Liqin, un'attrice professionista che ha portato più volte in scena *Il temporale* recitando ruoli diversi nell'arco della sua carriera, sono stati molto importanti: gli studenti, dapprima preoccupati perché l'attrice non sapeva parlare italiano e non avrebbe potuto correggere le loro battute, si sono accorti che i suoi consigli erano in grado di sublimare l'aspetto linguistico, poiché mirati all'ottimizzazione di emozioni e gesti. Il workshop ha permesso agli studenti di allontanarsi dal testo per entrare nel personaggio e di riflettere su come, in uno spettacolo teatrale, sia necessario creare un'interazione tra i personaggi non solo per mezzo delle parole, ma anche di gesti ed emozioni. In quest'ultima fase ha rivestito una grande importanza l'analisi psicologica dei personaggi e dei rapporti che intercorrono tra loro, analisi che non sarebbe stata possibile senza tener conto del contesto in cui si svolge l'azione e della presenza del pubblico in sala.

A tutto ciò va aggiunto l'orgoglio di aver portato in scena con successo uno spettacolo davanti a un pubblico di compagni e insegnanti, pubblicizzato con una locandina progettata dagli studenti stessi. La locandina, così come il momento della scelta e dell'acquisto dei costumi e degli oggetti di scena, ha evidenziato come, nel corso delle sedici settimane di lezione, vi fosse stato un notevole avvicinamento nel gruppo classe, dovuto alla necessità di cooperare settimanalmente per portare a termine un compito.

3.2. ANALISI DEI RISULTATI: LA PROSPETTIVA DEGLI STUDENTI

Al contrario degli anni precedenti, in cui lo spettacolo era stato presentato sotto forma di video o nell'auditorium universitario, nell'anno accademico 2023/2024 gli iscritti al macro-corso "Teatro in

lingua straniera” sono stati invitati a portare in scena lo spettacolo in sei lingue – inglese, russo, giapponese, spagnolo, italiano e portoghese – al Teatro delle Arti Popolari di Pechino, di cui il drammaturgo Cao Yu è stato a lungo direttore, in occasione del 90° anniversario della pubblicazione de *Il temporale*. Questo ha significato tre grandi cambiamenti nel percorso didattico descritto in precedenza:

- Gli studenti hanno avuto a disposizione meno tempo per le prove, dovendo portare a termine l’intero percorso di sedici incontri in sole dodici settimane;
- Per la prima volta, gli studenti hanno calcato il palcoscenico di un vero teatro, con scenografia e oggetti di scena professionali, ma anche nuove sfide, come lo schermo per trasmettere in diretta i sottotitoli in cinese e il pannello di controllo delle luci;
- Oltre al workshop tenuto da Wen Liqin e alla registrazione del video di prova, è stata svolta una prova generale presso il Teatro delle Arti Popolari una settimana prima dell’esibizione, prova che ha portato a galla una vasta gamma di emozioni, sia positive che negative, nel gruppo.

Dopo la prima esibizione sono stati organizzati incontri aggiuntivi in vista della seconda performance all’Istituto Italiano di Cultura di Pechino, incontri che hanno rappresentato un’ottima opportunità per analizzare i risultati già ottenuti, apportare modifiche a ciò che non aveva funzionato, o al contrario ripetere con maggiore enfasi gli aspetti più efficaci.

Nelle risposte al questionario di autovalutazione, compilato al termine di entrambi gli spettacoli, tutti e quattro gli iscritti hanno tracciato una panoramica molto positiva del corso, scrivendo che è servito per migliorare “molto” o “significativamente” il loro livello di italiano, in modo particolare per quanto riguarda l’acquisizione di nuovi vocaboli ed espressioni tipicamente italiane. La padronanza dell’intonazione, così come della velocità dell’eloquio e degli aspetti fonetici, è un aspetto ricorrente in tutti i questionari e sembra essere strettamente legata alla capacità di esprimere i sentimenti dei personaggi: “Durante la

recitazione teatrale, è necessario trasmettere un'emozione attraverso le battute e per esprimere meglio i sentimenti è fondamentale padroneggiare l'intonazione. Di conseguenza, la mia intonazione è diventata molto più naturale rispetto a prima.” Una delle iscritte ha scoperto proprio grazie al corso di avere ancora molte lacune nella pronuncia e nell'intonazione, perché, a sua detta, in passato si era concentrata esclusivamente sull'apprendimento mnemonico del vocabolario e sulla grammatica.

Gli studenti hanno sottolineato come il corso sia servito a renderli più sicuri e fiduciosi nel parlare l'italiano: “Ho imparato ad avere il coraggio di parlare in italiano, e recitare le battute mi ha permesso di imparare espressioni composte da frasi lunghe e complesse. Parlare italiano di fronte a tante persone, su un palco, è diventato sempre più naturale.” Hanno anche spiegato come il corso abbia permesso loro di apprezzare ancora di più “il fascino dell'italiano” e sia servito come fattore motivazionale per continuare a parlarlo sia fuori che dentro l'aula, grazie al notevole miglioramento delle loro abilità orali. Autovalutandosi, hanno scritto di sentirsi molto più a loro agio a comunicare in italiano durante le lezioni, fattore che ha contribuito a renderli più sicuri di sé stessi sia nell'apprendimento della lingua straniera che su di un piano prettamente personale. Una studentessa ha spiegato come ora cerchi attivamente opportunità per conversare in italiano, come parlare con amici italiani o partecipare agli eventi organizzati dalla Facoltà di Lingue Straniere, perché l'esperienza del corso di teatro le ha donato molta fiducia in sé stessa.

Un altro aspetto ricorrente nei questionari è un miglioramento della capacità di lavorare in gruppo, spesso sottovalutata dagli studenti in altre lezioni: durante le prove è stato necessario trovare un'intesa con i compagni, e affrontare le sfide che si sono presentate li ha aiutati a sviluppare abilità di comunicazione e coordinamento. Queste sfide, affrontate e superate durante il corso di teatro, includono:

1. La memorizzazione delle battute: “Fuori dalle lezioni, ho dedicato più tempo a leggere ad alta voce le battute, aggiungendo emozione una volta raggiunta una maggiore fluidità”;

2. La velocità, il tono e il volume dell'eloquio: "L'italiano ha un ritmo piuttosto rapido, e per recitare è necessario avere una conoscenza approfondita delle battute. Durante le prove, ho scoperto di avere molta difficoltà nel ripetere le battute a voce alta, chiara e trasmettendo emozioni";
3. L'interpretazione delle emozioni di un personaggio attraverso le battute, i movimenti, la gestualità e il linguaggio corporeo: "Interpretare le complesse emozioni del mio personaggio mi ha costretto a esercitarmi su come trasmettere i sentimenti per mezzo dell'intonazione e del ritmo, il che ha rappresentato un grande passo avanti per la mia competenza linguistica";
4. La gestione dello stress emotivo al momento di salire sul palco e recitare davanti a un pubblico: "La pratica rende perfetti, e una volta raggiunta una buona padronanza dell'italiano, salire sul palco non è più stato motivo di ansia, ma è diventato qualcosa di naturale."

Da questi commenti è chiaro come, per gli studenti, quasi tutte le difficoltà incontrate nel percorso didattico siano strettamente legate alle competenze linguistiche e paralinguistiche, dovute all'adattamento a un sistema linguistico diverso da quello della loro L1. Molte meno parole vengono invece spese per le competenze extralinguistiche, citate da una sola studentessa: "Non si tratta di usare solo occhi e voce, ma di un allentamento completo, che comprende sia il corpo che le emozioni, rendendo il legame tra ciò che si impara, la vita e l'arte molto più forte."

Se gli studenti si trovano d'accordo nel descrivere il corso di teatro come un'esperienza motivante e positiva, vi è però un aspetto che crea divisione all'interno del gruppo: quale dei due spettacoli si sia rivelato un'esperienza più stimolante. Due studenti hanno scritto che l'esibizione al Teatro delle Arti Popolari è stata la più significativa, motivando la loro scelta con il fatto che si trattava della prima rappresentazione e della prima volta dietro le quinte di un grande teatro professionale. Hanno inoltre sottolineato come il pubblico fosse più numeroso e come fosse stato dedicato un tempo maggiore alle prove.

Per le altre due partecipanti, invece, lo spettacolo tenutosi presso l'Istituto Italiano di Cultura di Pechino è stato più motivante sia per l'interazione con il pubblico⁴⁷ sia perché, trattandosi della seconda messa in scena, si sono sentite più a loro agio e sicure nell'interpretazione.

In conclusione, ci sembra importante citare una risposta che riassume cosa il corso di teatro abbia significato per gli studenti:

Il teatro in lingua straniera rompe i modelli tradizionali di apprendimento delle lingue. Non si tratta solo di memorizzare vocaboli o studiare la grammatica, ma consiste anche in momenti di interazione tra gli studenti. Inoltre offre un palcoscenico su cui esibirsi, permettendo a ogni studente di immergersi nel ruolo che interpreta. Ecco perché per me è stata davvero una bella esperienza.

4. CONCLUSIONI

Il corso di teatro ha ricevuto valutazioni positive dagli studenti di tutti e cinque gli anni accademici ottenendo, nel questionario di valutazione finale da compilare per l'università, un punteggio di gradimento medio compreso tra il 98,9% e il 100%. Anche i quattro studenti dell'anno accademico 2023/2024 hanno consigliato ai compagni dell'anno successivo di iscriversi al corso spiegando che, oltre a essere una bellissima iniziativa che lascia bei ricordi della propria carriera universitaria, dà anche modo di migliorare le proprie competenze linguistiche. Inoltre, per gli studenti più introversi, è un'occasione per mettersi in gioco e sfidare sé stessi: "È un corso motivante, diverso dagli altri, capace di rendere l'apprendimento dell'italiano più interessante e coinvolgente: la recitazione è un metodo di apprendimento vivace, che rende lo studio della lingua più interattivo e divertente".

Nel corso di teatro gli studenti diventano il punto focale dell'insegnamento, mentre il ruolo del docente è quello di armonizzare l'intero processo: nelle ultime due fasi del percorso accademico è infatti

⁴⁷ Al termine dell'esibizione gli studenti sono stati intervistati dai giornalisti di vari quotidiani nazionali, i quali avevano anche raccolto le opinioni e i feedback positivi degli spettatori.

avvenuta una transizione graduale verso momenti di cooperazione in cui la docente aveva compiti di facilitazione e coordinamento, più che di correzione. Ciò ha permesso al gruppo di avvicinarsi e creare legami più solidi attraverso un percorso cooperativo.

Inoltre, sia le note della docente che le risposte al questionario di autovalutazione mostrano un miglioramento nella competenza linguistica e nella fluidità e sicurezza nel parlare l'italiano, nonché un aumento della motivazione a usare l'italiano sia dentro che fuori dall'aula. Il fatto che gli apprendenti ricordino ancora vividamente alcune parole e battute del copione e che le usino fuori dall'aula come "inside jokes" mostra che, nel corso di teatro, si attiva la memorizzazione passiva del lessico e di nuove strutture linguistiche, riutilizzate poi a scopi diversi da quelli di partenza: «Ciò che veramente conta alla fine di ogni sequenza didattica non sono tanto gli effetti sui discenti, bensì i processi di apprendimento avviati» (Magnani, 2002, p. 55).

Il teatro, nel campo specifico della glottodidattica, coinvolge la sfera dell'affettività e richiama «ad una pedagogia olistica e ad un approccio comunicativo con un marcato orientamento umanistico-affettivo» (Nofri, 2009, p. 41). In altre parole, lo studente si trova a dover mettere in gioco tutto sé stesso davanti a un pubblico per portare a termine con successo un evento comunicativo.

In conclusione, è importante sottolineare come il corso di "Teatro in italiano" si sia trasformato in un'opportunità per portare in classe e approfondire il dialogo interculturale tra Italia e Cina, incoraggiando l'acquisizione di competenze interculturali. Tra le risposte del questionario leggiamo un orgoglio per la propria cultura nazionale: secondo gli studenti è stato proprio interpretare un classico del teatro cinese in italiano a rendere il corso un'esperienza unica. Un dramma cinese recitato in italiano si è trasformato in una finestra aperta sulla storia e la cultura della Cina, permettendo agli studenti di migliorare non solo le competenze linguistica, paralinguistica ed extralinguistica, ma anche la competenza interculturale.

5. BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. E. (2015). La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento. *EL.LE*, 4(1), 1-20.
- Bentley, E. (1964). *The Life of Drama*. Applause Theatre Books.
- Comodi, A. (2009). La didattizzazione del copione teatrale: un valore aggiunto. *Culturiana*. Nuova serie, 2(3), 79-84.
- Consiglio d'Europa. (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. La Nuova Italia.
- Cui, G. (2020). *Nankai huaju tu zhi (1909-2019)* (Albo illustrato del teatro all'Università di Nankai 1909-2019). Pubblicazione indipendente.
- De Martino, A. (2016). Didattica teatrale e apprendimento dell'italiano come lingua straniera. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 19, 237-248.
- DICE. (2010). *Making a World of Difference. A DICE Resource for Practitioners on Educational Theatre and Drama*. DICE Consortium.
- Fonio, F. (2013). La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera: un tentativo di bilancio e nuove prospettive. *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui* (pp. 21-38). Publications Électroniques de l'ERAC.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jin, L. e Cortazzi, M. (2011). *Researching Chinese Learners: Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*. Palgrave Macmillan.
- Leto, F. (2024). L'influenza del sistema fonologico e del sistema di scrittura del cinese nella produzione scritta di apprendenti sinofoni di italiano LS. *Teoria e pratica del testo. Grammatica, nuovi media, didattica, letteratura* (pp. 241-254). Palermo University Press.
- Leto, F. e Vallini, L. (2024). Teaching and Studying the Italian Language and Culture in China: Perceptions, Challenges, and Chances. *Moving Abroad: Risks and Rewards Searching for an Academic Life Far Away* (pp. 93-111). Palgrave MacMillan.
- Limonta, G. (2009). Analisi degli errori in produzioni scritte di apprendenti sinofoni. *Italiano LinguaDue*. I, 29-54.
- Magnani, M. (2002). Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi. *Linguae &*, 2, 49-65.
- Nofri, C. (2009). Teatro e glottodidattica: dalle improvvisazioni ludiche alle formulazioni metodologiche. *Culturiana*. Nuova serie, 2(3-4), 41-46.

- Pinello, V. (2018). Tra sistema e testo. Percorsi di grammatica valenziale con apprendenti sinofoni di italiano in contesto LS. *Fra Cinese e Italiano. Esperienze Didattiche* (pp. 69-115). Palermo University Press.
- Vignali, C. (2013). Insegnare l'italiano a teatro con Dario Fo. *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui* (pp. 51-63). Publications Électroniques de l'ERAC.
- Wang, A. (1997). In memoriam: Cao Yu, 1910-1996. *Journal of Modern Literature in Chinese*, 1(1), 129-134.

MICROAPRENDIZAJE MULTILINGÜE APLICANDO LA METODOLOGÍA ACTIVA DE LA DEMOSTRACIÓN

MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Los contextos multilingües se caracterizan por una variedad tipológica que afecta a las lenguas de uso y provoca consecuencias lingüístico-literarias, culturales y sociales que se derivan de la convivencia más o menos armónica de esas lenguas en un mismo territorio. Un caso peculiar lo constituyen las comunidades autónomas que cuentan con lengua propia, cooficial con la lengua del estado al que pertenece esa zona geográfica, ya que suponen un escenario propicio para el diseño y la implementación de experiencias de innovación educativa, sobre todo cuando una de las lenguas carece de un estatus de prestigio cultural y social, como ocurre en Galicia con el gallego frente al español.

La lengua gallega es una de las minoritarias nacionales de España, pero esta condición no obsta para que aúne cooficialidad y características que posibilitan que sus hablantes puedan realizar un uso del gallego en cualquiera de los ámbitos culturales y científicos (Moreno Cabrera, 2009, p. 175). A pesar de estas posibilidades, la realidad del uso lingüístico presenta algunas problemáticas que han empeorado progresivamente en este siglo XXI. Por una parte, hay que recordar que Galicia está sumida en un clima de bilingüismo asimétrico (según el uso del término que emplea Moreno Cabrera, 2009), debido a que “la mayor parte de la población conoce el gallego y el castellano, pero el castellano predomina en uno o en varios ámbitos de uso” (Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez, 2023, p. 78). Esta situación de desigualdad no ha sido detectada de forma reciente, sino que ya había sido evidenciada, criticada y puesta en alerta por distintas investigadoras e

investigadores desde el comienzo del siglo XXI, en el caso de Ana Iglesias (2002), y desde hace más de una docena de años (recurso a aludir a este rasgo identitario, que define a la cultura gallega a la hora de establecer una unidad de medida, para incidir en la importancia de mantenerlo), por Noelia Estévez-Rionegro, Verónica Rúa Garrido e Iago Santiso Fernández (2012). Las consecuencias más palpables de esta desigualdad lingüística han sido la pérdida de hablantes de gallego como lengua inicial y de uso habitual, y asimismo la rotura de la transmisión intergeneracional (Monteagudo, 2019). Este desigual uso de las dos lenguas cooficiales en Galicia ha supuesto que una importante parte de la población gallega “no aprecia el gallego como un valor, una seña de identidad personal, social y cultural” (Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez, 2023, p. 18) y que además manifiesten, de forma oral y escrita, que desprestigian el gallego frente al castellano e incluso frente a lenguas extranjeras como es el inglés.

Para profundizar en las causas de esta desigualdad lingüística, conviene repensar cuál es la percepción sobre la lengua gallega de los propios hablantes, los cuales son en realidad los verdaderos protagonistas en el proceso de normativización y normalización de las lenguas, como había resaltado Iglesias (2002) cuando analizó el discurso espontáneo y privado, o semiprivado, de una mayoría silenciosa, quien carecía de acceso al discurso público. Además, Estévez-Rionegro, Rúa Garrido y Santiso Fernández (2012) ya habían incidido en que el discurso que legitima el bilingüismo “se elabora, por tanto, en clave diglósica, contribuyendo a la sustitución lingüística y la posible desaparición de la lengua baja” (Estévez-Rionegro, Rúa Garrido y Santiso Fernández, 2012, p. 585) en el contexto de Galicia y asimismo habían destacado que el bilingüismo y la diglosia, entre otros términos que habían sido revisados en clave sociolingüística, han de interpretarse desde la óptica de que lo que “realmente caracteriza a una lengua son sus propios hablantes y el uso que éstos hacen de la misma” (Estévez-Rionegro, Rúa Garrido y Santiso Fernández, 2012, p. 585).

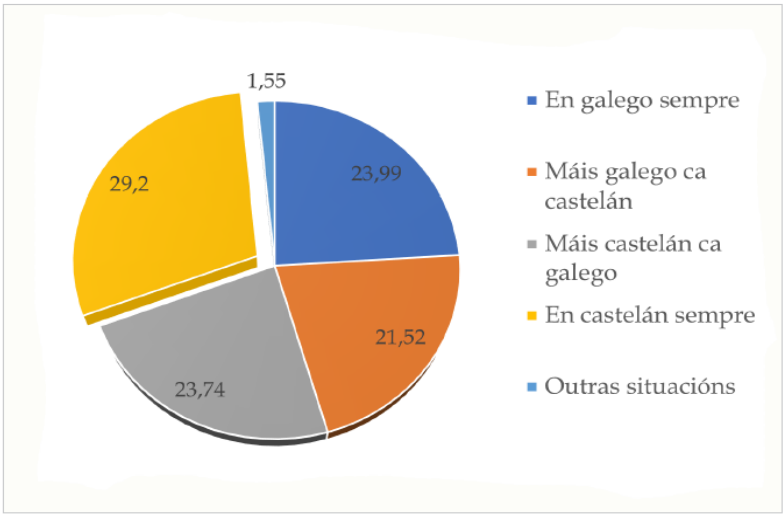
Una vez planteado este desigual contexto lingüístico, retomamos la afirmación de que el gallego no define a una importante parte de la población de Galicia (Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez,

2023:18), puesto que es necesario volver la atención sobre la noción de prejuicio, en la cual ya se habían detenido Estévez-Rionegro, Rúa Garrido y Santiso Fernández (2012). Estos tres investigadores ya habían advertido que, cuando una persona acoge un prejuicio como propio, “tendrá siempre una predisposición a evaluar favorable o desfavorablemente un objeto, persona o situación (en este caso, una lengua)” (Estévez-Rionegro, Rúa Garrido y Santiso Fernández, 2012, p. 587). Además, habían añadido dos ejemplos representativos de afirmaciones que deben entenderse como prejuicios asentados. El primer hipotético ejemplo que habían apuntado sería que “el gallego sólo sirve para usarlo en Galicia, no tiene proyección internacional como el español, por lo que aprender gallego es una pérdida de tiempo” (Estévez-Rionegro, Rúa Garrido y Santiso Fernández, 2012, p. 587). Y el segundo hipotético ejemplo lo habían situado en el ámbito de la investigación y lo habían formulado así: “el gallego no sirve como idioma técnico para hablar de conceptos científicos al más alto nivel” (Estévez-Rionegro, Rúa Garrido y Santiso Fernández, 2012, p. 587). Ana Iglesias (2002), por otra parte, ya se había manifestado sobre aspectos similares, puesto que había descubierto que, además de la actitud de los hablantes a la hora de escoger utilizar unas lenguas u otras, también han de tomarse en consideración en este proceso el hábito, el entorno y el nivel de competencia lingüística (Iglesias, 2002).

En momento actual, en el área lingüística de Galicia, se ha constatado que la situación lingüística en cuanto al uso del gallego alarma debido a un retroceso en el uso por parte de la población, y que existe un desconocimiento de esta lengua cooficial en Galicia en varias franjas de edad que afectan a la preadolescencia y a la juventud; tramos de edad que resultan determinantes de cara a mantener viva la lengua gallega en el plano oral y en el escrito para evitar que esté abocada, como le ha ocurrido y sigue ocurriendo a otras lenguas a lo largo del mundo, a la desaparición. Esta alarma sobre el uso del gallego se recoge en el último informe del año 2024 elaborado por estudiosos que forman parte del Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega (Monteagudo, Loredó y Vázquez-Grandío, 2024), en el cual han plasmado un análisis

de la vitalidad del idioma gallego, tomando como base los datos recogidos por el Instituto Galego de Estatística (IGE) en el año 2023.

FIGURA 1.



Fuente: Monteagudo, Loredó y Vázquez-Grandío (2024, p. 21)

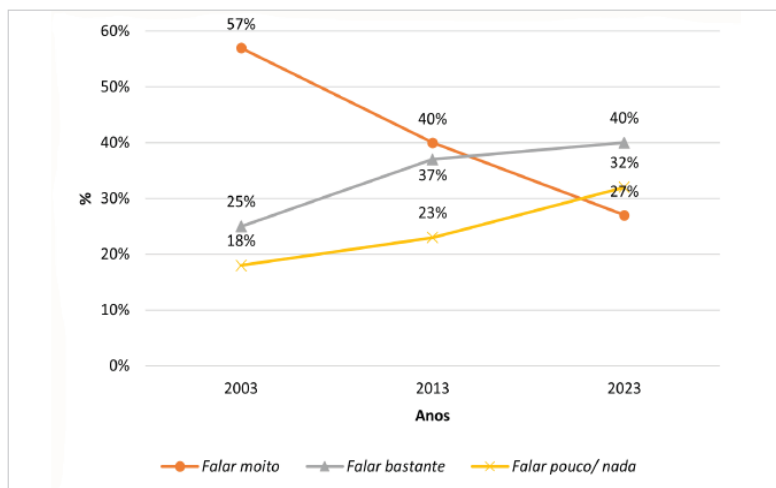
Como afirman Monteagudo, Loredó y Vázquez-Grandío al analizar los datos reflejados en esta figura 7 (IGE, 2023), “por primeira vez nunha enquisa sociolingüística cunha mostra representativa para toda Galicia, o idioma castelán pasa a ser a lingua maioritaria” (Monteagudo, Loredó y Vázquez-Grandío, 2024, p. 21), e incluso llega a alcanzarse un porcentaje del 52,94 % de castellanohablantes habituales en Galicia.

Estos pésimos datos aún resultan más demoledores si se analiza la capacidad de hablar en gallego para el escalafón más joven de la población, el que comprende entre los 5 y los 14 años.

Los datos recogidos en esta figura los analizan Monteagudo, Loredó y Vázquez-Grandío (2024), incidiendo en que el porcentaje de “incompetencia para falar galego” se ha duplicado en los “vinte anos que van desde 2003 a 2023 (do 10,74 % ao 22,01 %)” (Monteagudo, Loredó y Vázquez-Grandío, 2024, p. 26). Esta evolución negativa se debe “en

parte á incorporación ao sistema educativo de fillos/as de poboación chegada de fóra de Galicia”, pero advierten que se trata de una muestra clara de que existe una incapacidad del “sistema educativo para fornecer os estudantes máis novos de competencias axeitadas en lingua galega” (Monteagudo, Loredó y Vázquez-Grandío, 2024, p. 26).

FIGURA 2.



Fuente: Monteagudo, Loredó y Vázquez-Grandío (2024, p. 25)

La pérdida en el número de hablantes de gallego y la falta del relevo intergeneracional justifican que la percepción lingüística sobre esta compleja temática por parte de distintos colectivos de profesorado y de alumnado de la Universidade de Vigo haya sido objeto de investigación y análisis en los últimos cinco años. Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez (2023) han investigado a 108 docentes de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria en el curso académico 2020-2021 de las facultades de Educación de Ourense y Pontevedra, mientras que Estévez-Rionegro (2024) ha llevado a cabo su investigación en el transcurso del curso académico 2020-2021, con el alumnado de la especialidad en lenguas oficiales (español y gallego) del *Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* de la Universidade de Vigo, cuyas clases se desarrollan de forma presencial en el campus de Vigo.

Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez (2023) analizaron los datos obtenidos, constatando que el profesorado al que habían encuestado (Cea D’Ancona, 2004) sí autopercibía un incremento del uso del gallego entre el estudiantado en los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021, los dos cursos en los que la Comisión de Política Lingüística de la Universidade de Vigo se había sumado a promocionar el uso del gallego. Han apuntado dos posibles causas: el profesorado había elegido para su práctica docente la lengua gallega, “en parte motivado por la implantación del plan de normalización” y además han considerado que esta elección del profesorado ha contribuido a la “muda lingüística hacia el gallego en los alumnos, pues estos tienden a comunicarse en la lengua empleada por el personal docente” (Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez, 2023, p. 89). Ambas investigadoras se muestran prudentes ante los datos que han recogido, puesto que advierten sobre el hecho de que las percepciones subjetivas implican “la posibilidad de obtener resultados alejados de la realidad, ya que no siempre se produce una correlación objetiva entre actitudes, creencias y conciencia sociolingüística” (Mateo García y García Marcos, 2022, p. 32).

Por otra parte, Estévez-Rionegro (2024) ha resaltado que los datos que ha obtenido le permiten interpretar que existe un “respeto del profesorado de lenguas oficiales en formación hacia las dos lenguas de la comunidad y su actitud positiva hacia la normalización de ambas”, aunque interpreta, con prudencia, que se constata “una ligera tendencia al monolingüismo en gallego o, secundariamente, a un bilingüismo equilibrado”. En suma, considera que estas tendencias estarían quizá motivadas por “un intencionado intento de frenar la situación de diglosia potenciando el uso de la lengua minoritaria” (Estévez-Rionegro, 2024, p. 905).

Aunque las investigaciones realizadas entre el profesorado y el alumnado de grado y de posgrado de la Universidade de Vigo (Fernández-Vázquez y Vázquez-Rodríguez, 2023; Estévez-Rionegro, 2024) posibilitaban entreabrir una ventana a la esperanza, los datos del IGE (2023) que han sido analizados en el informe del año 2024 realizado desde el Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega (Monteagudo, Loredó y Vázquez-Grandío, 2024) han supuesto un duro mazazo respecto a la normalización y a la normativización del idioma gallego, por lo cual solo resta

buscar soluciones como están solicitando la Real Academia Galega y otras instituciones involucradas en el uso del gallego a través de varios foros de participación abierta a toda la ciudadanía.

2. OBJETIVOS

A la hora de formular esta investigación, se ha justificado la conveniencia de llevar a cabo esta investigación, se han formulado hipótesis y se han planteado un doble objetivo general y dos objetivos específicos.

El duplo objetivo principal que se ha perseguido es el siguiente:

- Potenciar el uso de la lengua gallega entre el alumnado.
- Intentar que el alumnado adquiriera una competencia oral y escrita en lengua gallega, necesarias para poder gozar de una vida en gallego.

A partir de este duplo objetivo general, se han delimitado los siguientes objetivos específicos:

- Conseguir que el alumnado deseché clichés sobre el uso del gallego.
- Lograr que el alumnado valore la lengua y la cultura gallegas.

3. METODOLOGÍA

Siguiendo la estela de los datos expuestos en los recientes estudios sobre el uso de la lengua gallega comentados en el apartado de la introducción, para diseñar e implementar esta demostración por parte de alumnado en formación, al inicio del curso académico 2023-2024, en la materia “Enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos multilingües” del Grado de Maestra/o en Educación Infantil, el alumnado ha creado, en equipos cooperativos, un cuestionario de diez preguntas en Google Forms que, después, debían contestar diez personas del entorno de cada estudiante. Las respuestas recopiladas por las personas integrantes de cada equipo cooperativo se han presentado en gran grupo durante una clase práctica en la que, además, se han establecido las

bases de un análisis cuantitativo de los porcentajes que se reflejan en los gráficos correspondientes y se ha producido una retroalimentación sobre la pertinencia de las preguntas formuladas para conseguir los objetivos perseguidos.

En las siguientes líneas se detalla cómo ha sido planificada la investigación que la autora de este trabajo ha realizado a partir de los datos que había recabado un grupo de alumnado en formación. La investigación había surgido a raíz de una iniciativa de la docente autora de este trabajo para poder descubrir los conocimientos previos del alumnado en formación docente, a través de una evaluación diagnóstica previa al momento de comenzar a abordar las prácticas interactivas de una materia concreta, “Enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos multilingües”. Esta asignatura fue impartida en lengua gallega, aunque el alumnado podía expresarse de forma oral y escrita tanto en castellano como en gallego, según su propia elección personal.

La docente le había propuesto al alumnado una tarea en el aula interactiva para que este llevase a cabo un microaprendizaje de demostración sobre aspectos de la lengua materna y de la lengua de uso habitual de diez personas del entorno más cercano de cada estudiante (compañeros en la universidad, familia y amistades). Había optado por la demostración puesto que esta se sitúa en un enfoque cualitativo (recomendable al abordar una temática que está influida por la percepción del emisor y del receptor en una situación de aprendizaje) y porque esta constituye una técnica de investigación que se puede emplear “tanto para enseñar como para evaluar habilidades, herramientas y aprendizajes específicos” (DeKorver, Choi y Towns, 2017). Otra de las ventajas por las cuales se ha escogido esta técnica para el microaprendizaje propuesto se basa en que, debido a las características de la demostración, “no solo permite la comprensión profunda acerca de un tema, sino que suscita el interés en los estudiantes” (DeKorver, Choi y Towns, 2017). Al aplicar la demostración también se puede “valorar la apropiación, comprensión o capacidad de aplicación de una teoría, método, técnica o algún instrumento por parte del estudiante” (Londoño Cárdenas y Pérez Rivera, 2020, p. 367). Además, al emplear esta técnica, la docente podía

“apreciar la definición propia de conceptos, actitudes y habilidades relacionadas con la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva” (Deese, Ramsey, Walczyk y Eddy, 2000) del alumnado en formación y este, por su parte, lograba involucrarse en su propio aprendizaje, lográndose así además un fomento de la metacognición (Deese, Ramsey, Walczyk y Eddy, 2000).

Una vez finalizada la obtención de datos por parte del alumnado, se ha realizado una puesta en común de todo el grupo aula en una sesión práctica interactiva, ya que esta técnica de la demostración también permite considerar demostraciones prácticas, de tal forma que el alumnado puede discutir qué han aprendido de acuerdo con la información que se les proporcionó durante la demostración” (Londoño Cárdenas y Pérez Rivera, 2020, p. 367).

4. DISCUSIÓN

El foco de interés de este microaprendizaje se había centrado en varios aspectos. El primero de ellos ha atendido a demostrar la pertinencia de saber formular el objetivo principal y los objetivos específicos que se han apuntado en el apartado de objetivos en este trabajo. El segundo y principal ha consistido en que la docente explicase, durante una sesión práctica interactiva que se ha calendarizado con una semana de antelación al comienzo de la tarea que el alumnado debía realizar para el microaprendizaje propuesto, que este aprendiese a elegir la tipología de preguntas de un cuestionario, en base al público encuestado, al tipo de respuestas que le interesaba recibir para este microaprendizaje y al análisis cuantitativo que la docente le iba a explicar con posterioridad para que el alumnado supiese analizar los datos que habían obtenido.

La labor de la docente para este trabajo posterior estaba pensada y planificada en analizar los porcentajes obtenidos de forma cuantitativa y cualitativa y asimismo en reflexionar críticamente, una vez finalizada la tarea por parte del alumnado, sobre lo que implica, desde un enfoque educativo que implementa una metodología activa, llevar a cabo un diagnóstico preciso antes de abordar un aprendizaje sensible en materia de lenguas en contacto en contextos multilingües.

5. RESULTADOS

La investigación realizada para este trabajo, tras aplicar en un primer momento una técnica de demostración entre el alumnado en formación que estaba cursando el primer año académico de un grado universitario, ha permitido obtener distintos tipos de resultados, acordes al objetivo general y a los objetivos específicos formulados con anterioridad en este trabajo. Por una parte, se ha realizado un análisis cuantitativo de forma global de los datos parciales obtenidos por el alumnado en sus cuestionarios de diez preguntas cerradas, diseñados en equipos cooperativos de tres o cuatro personas integrantes y respondidos por diez personas de cada uno de los entornos cercanos a cada alumna y alumno. Por otra parte, se ha ofrecido una reflexión crítica sobre el hecho de haber realizado la implementación de una demostración práctica entre alumnado de un grado universitario al comienzo de una materia, la cual está condicionada por percepciones basadas en prejuicios, clichés y contextos culturales, marcados estos últimos por una desigualdad lingüística entre dos lenguas cooficiales que conviven en el mismo territorio.

En conjunto, los datos obtenidos en las respuestas al cuestionario por diez personas del entorno más próximo (compañeros en la universidad, familia y amistades) han permitido demostrar la existencia de clichés respecto a la lengua materna (en su mayoría, español) que influyen en un menor uso habitual del gallego frente al español, como se detallará en los siguientes subapartados.

5.1. MUESTRA DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

En este subapartado solo se ofrece una muestra del análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas a una de las diez preguntas respondidas por un total de cuarenta personas del entorno de las cuatro que constituían ese equipo cooperativo.

Cada alumna o alumno del equipo cooperativo ha formulado un cuestionario creado en Google Forms y autoadministrado vía WhatsApp o vía correo electrónico a diez personas de su entorno (compañeros en la universidad, familia y amistades) y ha obtenido respuestas individuales al mismo, además de las respuestas totales de las treinta o cuarenta respuestas (según

el número de personas integrantes de cada equipo), y gráficos con el porcentaje de los resultados, para su posterior análisis cuantitativo.

Se ha elegido una pregunta de respuesta múltiple a la que han respondido de forma muy distinta las diez personas a cada integrante del equipo cooperativo, puesto que los resultados de esa muestra pueden extrapolarse a la realidad lingüística de distintas localidades gallegas. La pregunta elegida para esta muestra de análisis cuantitativo está referida al uso del gallego, el castellano u otras lenguas en distintos contextos (familiar, escolar y laboral, ocio, ámbitos formales (sistema sanitario, trámites administrativos de diverso tipo), medio escrito y redes sociales).

De las diez respuestas obtenidas por la primera persona de ese equipo cooperativo (a la que nombramos como Alumna 1), interesa comentar que el uso de gallego y castellano solo es similar en porcentaje (60%) en el contexto familiar. Los datos más destacados afectan a un 72% de uso del castellano en los ámbitos escolar/laboral, en el ocio y en los medios escritos, frente al uso del gallego en esos mismos contextos. Resulta esclarecedor y significativo que el uso del gallego se limita, en la actualidad, a un 22% en un contexto formal frente a un porcentaje del 78% en el uso del castellano en este mismo contexto del sistema sanitario o de trámites administrativos de diverso tipo. Por el contrario, no resulta representativo el porcentaje de un 90% en el uso del castellano en el contexto de las redes sociales, si se compara este porcentaje con los de la lengua materna y los de la lengua habitual de la población en Galicia.

Entre las diez respuestas obtenidas por la segunda persona de ese equipo cooperativo (a la que nombramos como Alumna 2), interesa comentar que el uso de gallego y castellano es similar en porcentaje en el contexto familiar (50%), y en el ocio y en los contextos formales (60% en ambos tipos de contextos). Los datos más destacados afectan a un 70% de uso del castellano en los ámbitos escolar/laboral, en el ocio y en las redes sociales, frente al uso del gallego en esos mismos contextos. Resulta esclarecedor y significativo que el uso del gallego se limite, en la actualidad, a la mitad del porcentaje que el castellano y que exista un porcentaje de un 10% de uso de otras lenguas en el contexto de las redes sociales. Por otra parte, convendría ampliar el cuestionario para discernir qué

situaciones de consumo y uso de las redes sociales se consideran ocio, con la finalidad de esclarecer los porcentajes analizados.

De las diez respuestas obtenidas por la tercera persona de ese equipo cooperativo (a la que nombramos como Alumna 3), interesa comentar que el uso de gallego y castellano es completamente dispar en todos los contextos. Los porcentajes más elevados del uso del castellano se refieren a los contextos escolar/laboral (donde existe un porcentaje reducido de uso de otras lenguas), ocio y contextos formales. Resultan esclarecedores y significativos varios de los porcentajes según los contextos respectivos. Por una parte, el uso del gallego se ha visto reducido a un porcentaje del 10%, en la actualidad, en los contextos formales del sistema sanitario o de trámites administrativos de diverso tipo. Por otra parte, el uso del gallego es inferior al 25% en los contextos de ocio y de redes sociales; sobre este aspecto convendría profundizar en investigaciones futuras para interpretar si las redes sociales son consideradas ocio por los encuestados.

Y entre las diez respuestas obtenidas por la cuarta persona de ese equipo cooperativo (a la que nombramos como Alumna 4), no resulta relevante que el gallego alcance un porcentaje del 73% en el contexto familiar, ni que el castellano se acerque a un porcentaje del 70% en el contexto escrito y en las redes sociales. Los datos más destacados afectan a un porcentaje similar de uso del gallego y del castellano en los contextos formales, que convendrían matizar en posteriores investigaciones. Resulta esclarecedor y significativo que en el contexto de las redes sociales el uso del gallego solo sea un 10% inferior al uso del castellano.

5.2. REFLEXIÓN SOBRE EL HECHO DE IMPLEMENTAR UNA DEMOSTRACIÓN PRÁCTICA AL COMIENZO DE UNA MATERIA DE GRADO

La formación continua del profesorado, el progresivo conocimiento del alumnado universitario y el aprendizaje de metodologías activas han permitido que este disponga de argumentos suficientes para construir su práctica docente con garantías de que la enseñanza y el aprendizaje de las diversas materias que imparta resulten bien planteadas y expuestas desde enfoques metodológicos que posibiliten elegir métodos, instrumentos y técnicas de enseñanza y de evaluación de alumnado de

distintas etapas educativas, con perfiles con muy variados en cuanto a la trayectoria académica y a sus intereses, motivaciones y aspiraciones de cara a su futuro laboral.

Durante los cursos académicos que llevo dedicados a la práctica docente universitaria, me he decantado por ir cambiando de metodologías, instrumentos, técnicas de enseñanza y de evaluación para que estas elecciones más permitiesen que los diversos tipos de alumnado pudiesen llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo, transversal, reflexivo y crítico. En el caso concreto de alumnado de primer curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil, para la materia “Enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos multilingües”, considero que la demostración práctica ha resultado adecuada, debido a la desigualdad lingüística existente entre las dos lenguas cooficiales en Galicia, pues el alumnado ha de conocer la cultura a la que pertenece, aprender a observar a la muestra significativa de población que elijan para su investigación, saber formular preguntas cerradas que le reporten respuestas representativas para el análisis, aprender a interpretar gráficos y a analizar los porcentajes de los resultados obtenidos, y plantear vías de discusión, de mejora y de complemento de la investigación, además de asimilar cómo ha de reajustar, adaptar y modificar las hipótesis de una investigación.

Una mera lectura rápida del precedente análisis cuantitativo permite entender que la hipótesis de partida por la que me había decantado sí se ha planificado en fases de una investigación que finalmente han permitido obtener datos contrastados en una muestra representativa de la población multilingüe de Galicia.

Esta demostración práctica ha permitido además que el alumnado tome conciencia de los clichés transformados en prejuicios asentados sobre las lenguas cooficiales en Galicia; que pregunte a sus allegados sobre cuál ha sido su lengua materna; que cuestione los argumentos que esgrime en la actualidad a la hora de elegir una de las dos lenguas para un uso habitual, tanto en el plano oral como en el escrito; y que valore la cultura de la que forma parte activa, pues va a ser el más probable de los escenarios en los cuales va a desempeñar su trayectoria profesional en un futuro cercano.

6. CONCLUSIONES

La labor de investigación realizada ha permitido cumplir con el objetivo general y los dos objetivos específicos que habían sido formulados al inicio, de ahí que se puedan extraer como conclusiones las siguientes que afectan al alumnado en formación del primer curso académico de un grado universitario:

- El cuestionario diseñado por el alumnado en formación les ha permitido desarrollar habilidades blandas (comunicación, trabajo en equipos cooperativos, resolución de problemas y pensamiento crítico).
- El alumnado ha aprendido a elegir qué técnica didáctica resulta más eficaz para lograr determinados objetivos.
- El alumnado en formación ha descubierto, gracias a haber realizado una demostración práctica a modo de evaluación diagnóstica inicial para una materia de cariz lingüístico, los clichés en las percepciones de los no hablantes del gallego.
- El alumnado ha experimentado lo que les aporta la retroalimentación en los respectivos equipos cooperativos de tres o personas y también en el grupo aula durante la discusión en una sesión práctica interactiva de los resultados del microaprendizaje que habían realizado a modo de diagnóstico de partida de la materia que iban a comenzar a estudiar.

Las conclusiones no se limitan a estas sino que también se puede concluir que la investigación realizada ha permitido ir logrando resultados curriculares en las distintas fases del proceso de enseñanza y de aprendizaje de una materia concreta de primer curso de un grado universitario, de tal forma que el alumnado ha aprendido las fases de una investigación, el modo de seleccionar un instrumento didáctico, cómo formular preguntas para un cuestionario referido a contextos multilingües, de qué manera puede analizar los resultados obtenidos en gráficos de porcentajes, cómo interpretar los porcentajes en función de si la pregunta estaba formulada negativa o positivamente, y sobre todo de qué manera ha de recibir y valorar el alumnado la retroalimentación a la evaluación de las tareas que ha realizado y que han sido valoradas y

cuantificadas en cuanto a la presentación formal de la tarea, a los contenidos adquiridos previamente por el alumnado y a la competencia lingüística demostrada por este en la tarea.

7. REFERENCIAS

- Cea D’Ancona, M. Á. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Síntesis.
- Deese, W., Ramsey, L., Walczyk, J. y Eddy, D. (2000). Using Demonstration Assessments to Improve Learning. *Journal of Chemical Education*, 77(11), 1511-1516. <https://doi.org/10.1021/ed077p1511>
- DeKorver, B., Choi, M. y Towns, M. (2017). Exploration of a Method to Assess Children’s Understandings of a Phenomenon after Viewing a Demonstration Show. *Journal of Chemical Education*, 94, 149-156. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed6b00506>
- Estévez, N., Rúa, V. y Santiso, I. (2012). La realidad lingüística de una comunidad bilingüe: el caso del gallego y el español de Galicia. En P. Botta y S. Pastor (Eds.), *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*, vol. 8 (pp. 584-593). Bagatto Libri.
- Estévez-Rionegro, N. (2024). Actitudes lingüísticas del profesorado de lenguas oficiales en formación hacia su futuro docente en una comunidad bilingüe. En B. Berral Ortiz, J. A. Martínez Domingo, C. R. Fernández Fernández y J. J. Victoria Maldonado (Eds.), *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística* (pp. 897-906). Dykinson.
- Fernández-Vázquez M. y Vázquez-Rodríguez S. (2023). Muda lingüística hacia el gallego. Influencia del profesorado en su alumnado de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 77-91. <https://doi.org/10.5209/dill.81277>
- Iglesias, A. (2002). *Falar galego “No veo por qué”: aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galicia*. Edicións Xerais de Galicia.
- Londoño Cárdenas, M. J. y Pérez Rivera, M. E. (2020), Demostración. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (pp. 151-164). UNAM.
- Mateo García, M. V. y García Marcos, F. (2022). *Evaluación sociolingüística: la dimensión del tiempo real*. Editorial Comares.

- Monteagudo, H. (2019). Política lingüística en Galicia: De la normalización sin conflicto al conflicto desnormalizador. En J. Giralt y F. Nagore (Eds.), *La normalización social de las lenguas minoritarias. Experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial* (pp. 17-55). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Monteagudo, H., Loredó, X. y Vázquez-Grandío, G. S. (2024). Informe sobre a situación da lingua galega segundo os datos do Instituto Galego de Estatística de 2023: Análise da enquisa sobre coñecemento e uso do idioma galego (2023) e da evolución sociolingüística de Galicia (1992-2023). Real Academia Galega. <https://doi.org/10.32766/rag.445>
- Moreno Cabrera, J. C. (2009). Bilingüismo e lingua común. En X. M. Mosquera Carregal y S. Pino Ramos (coords.), *Lingua e docencia universitaria: V Xornadas sobre Lingua e Usos* (pp. 163-177). Universidade da Coruña.

CONCEPTOS DE LA PRAGMÁTICA EN LAS OBRAS TEATRALES PARA SU ENSEÑANZA EN EL AULA

EDUARDO DE ÁGREDA COSO
Universidad a distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista de la competencia pragmática, y según las teorías de Austin (1982) y los actos de habla, el texto teatral vendría a refrendar la idea de reproducir la oralidad de la manera lo más fehacientemente posible. En los últimos años la pragmática se ha centrado en el análisis de obras teatrales pues, además de su naturaleza estética y dialógica, deben ser tenidas en cuenta por realizar una imitación del discurso cotidiano y de la verosimilitud de la comunicación. Por otro lado, la competencia pragmática de tipo sociocultural, el texto teatral ha definido, -o por lo menos ha enriquecido de manera esencial-, distintos géneros como la comedia, el drama, la tragedia y otros como la entrevista.

La relación del diálogo con el nivel de la pragmática en la creación literaria dramatúrgica desde un punto de vista exclusivamente lingüístico es un campo fecundo para la enseñanza del discurso teatral. La pragmática asociada a la literatura relaciona las creaciones dramaturgias con el código esencial de la lengua asociado a los niveles comunicativos del diálogo y de la pragmática: además de su naturaleza dialógica y estética -todo texto teatral se realiza para ser representado- otras razones relacionadas con la imitación del discurso cotidiano, la verosimilitud, etc. dan a la pragmática un lugar de relevancia en las obras teatrales. Las secuencias didácticas donde se trabajen estos conceptos para la enseñanza en el aula de Secundaria son oportunidades de aprendizaje para los alumnos.

2. OBJETIVOS

- Analizar varios de los conceptos de la pragmática que se asocian a la literatura teatral.
- Buscar ejemplos de la pragmática en obras teatrales para su enseñanza.
- Generar una secuencia didáctica centrada en distintas estrategias de la pragmática para su enseñanza.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se ha seguido en esta investigación es de corte cualitativo-interpretativo, ya que el análisis realizado tiene el objetivo de comprender la realidad abordada desde el entorno de aprendizaje, a través de la enseñanza de la pragmática en el discurso teatral, las obras teatrales y ejercicios secuenciados para la adquisición de conocimientos. En primer lugar nos referimos a distintos conceptos de la Pragmática vinculadas a las obras teatrales.

4. CONFIGURACIONES DE LA PRAGMÁTICA PARA CONFLICTOS TEATRALES

Es la Pragmática, ciencia del lenguaje relacionada con los actos de habla, el uso performativo de la lengua o, como se han referido algunos lingüistas, el lenguaje del “significado invisible” (Yule, 2008, p. 131) ocupa un lugar paradigmático en el teatro tanto en cuanto esta ciencia estudia las fronteras difusas del lenguaje y el teatro/ discurso teatral busca siempre traspasarlas. El teatro, desde su esencia discursiva, da cabida de una manera especial a este nivel del lenguaje.

Son varios los dramaturgos, algunos sin saberlo, que exploran las relaciones de ambos mundos y realizan reflexiones relacionadas con la escritura teatral. Por ejemplo, Sanchís Sinisterra (2017, p. 167) presenta varios binomios que se dan en las obras teatrales y que suponen diversas situaciones que desde un enfoque pragmático- discursivo que generan diálogo y trama teatral:

- La prioridad de lo interpretativo sobre lo expresivo e informativo (pragmaticidad)
- La retroalimentación real o supuesta del discurso (dialogicidad)
- Las reiteraciones, rectificaciones, contradicciones, etc. (impropiedad)
- La integración del entorno físico (permeabilidad)
- Las fluctuaciones entre presente, pasado y futuro (sincronicidad)
- Las alteraciones del registro emocional (inestabilidad)
- Los saltos temáticos bruscos (discontinuidad)
- Las asimetrías en el uso del discurso (oscilación)
- Las variaciones sintácticas, estilísticas y de idiolecto (oralidad)
- La incorporación de otras voces (polifonía)
- Las interrupciones del flujo discursivo (indecibilidad)
- La articulación con las acciones físicas (parcialidad)
- Los desfases entre pensamiento y palabra (oblicuidad)
- Las presuposiciones, implícitos y sobreentendidos (alusividad)
- La dosificación y/o desarticulación de lo narrativo (narraturgia)

Estos ejemplos se presentan en las obras teatrales y hacen que la trama, los personajes, etc. tengan que moverse en torno a ellas. En cuanto a textos que puedan corresponderse con estas configuraciones pragmático- teatrales, en *El tiempo que estamos juntos* (2019) de Pablo Messiez se encuentran varias. La obra cuenta como una pareja (Edu y Claudia) se muda a un nuevo piso hasta que rompen su relación. A la vez se ve a un grupo de personajes llamados los inconsolables que se suponen como entidades fantasmales y que hace cinco años se reunían en ese mismo apartamento en la búsqueda de algo que les devolviera el deseo. Les une un suceso traumático y el vínculo de cómo superar ese dolor.

4.1. PRINCIPIOS TEÓRICOS DE LA PRAGMÁTICA EN EL DISCURSO TEATRAL

Debido al amplio campo de estudio que supone la Pragmática, se ha acotado en la siguiente tabla varios de los principios más esenciales de este nivel del lenguaje:

TABLA 1. *Conceptos de la Pragmática para revisar en las obras teatrales*

Principio de cooperación: basado en el respeto de las cuatro máximas analizadas por Grice (1975): cantidad, cualidad, modalidad y relación. Todo lo que se diga, para una comunicación cooperativa, ha de respetar estas máximas (respetar la cantidad que exija el acto comunicativo, que lo que se diga sea real, no ser ambiguo u oscuro y que lo que se diga sea pertinente, respectivamente). Contextos de lengua: la comunicación crea distintos contextos diferentes. Por ejemplo: contexto físico (lo que se dice supone un comportamiento de acción o performativo), contexto empírico (lo que se dice tiene aspectos de causa efecto conocidos), contexto práctico (vinculado a la practicidad de la vida), contexto histórico (asociado a los vínculos) o contexto cultural (asociado a la tradición cultural). Actos de habla: todo tipo de comunicación supone una realización, según las teorías de Grice (1975) y de Searle (1976 y 1977). Son cinco: 1) Asertivos, 2) Directivos, 3) Compromisivos, 4) Expresivos y 5) Declaraciones. Estos actos de habla van de lo general a lo particular. Interpretación e intención: la interpretación como el cálculo que realizan los interlocutores para entender la posibilidad o posibilidades del mensaje lingüístico; y la intención entender lo que otro quiere decir, se relaciona con el imaginario compartido de los individuos y su caudal de información (cultura, lugar, experiencias personales etc.)	Relaciones de jerarquía y socioafectivas: la Pragmática se pregunta quién tiene la palabra, por qué tiene la palabra, cómo se dicen las cosas, etc. Los vínculos familiares, de amistad o la ausencia de estos generan la creación de comunicación. Distinto uso de lengua: hay lengua en la comunicación que lleva una carga fuerte de información de este nivel del lenguaje. Se señalan algunos ejemplos: Deícticos: palabras- prisma cuya significación puede vincularse a distintas esferas de la comunicación. Por ejemplo: pronombres personales, pronombres demostrativos, adverbios de lugar, etc. Estilo directo y estilo indirecto: la reproducción del mensaje expresado por un tercero (estilo indirecto), puede ofrecer datos relacionados con la jerarquía, las circunstancias, el tono, etc. y pueden diferir de la intención comunicativa de la persona que emitió el mensaje. El mensaje directo recae en varias de las relaciones de esta tabla. Actos de habla directos e indirectos: el uso de la sintaxis puede provocar actos indirectos (cuando el enunciado dista del mensaje comunicativo, p.e., cuando se realiza una pregunta pero es una orden) o directos (la sintaxis y el enunciado no son distintos, p.e., una negación en la sintaxis también lo es en la comunicación).

4.2. MUESTRAS DE TEXTOS TEATRALES PARA CONCEPTOS DE LA PRAGMÁTICA

Cualquier obra de teatro que se escoja, por ser fruto de su tiempo en el discurso y en la comunicación, es susceptible de contener muestras pragmáticas. En nuestro caso, se han señalado obras tanto españolas como de autores extranjeros pues supone una alta motivación para los alumnos estudiar textos que tratan temas interesantes fuera de las fronteras de nuestro país. A continuación, se presentan algunos ejemplos concretos.

4.2.1. Principio de Cooperación

Como se ha comentado más arriba, este principio se rige por las cuatro máximas de cantidad, cualidad, modalidad o manera y relación. En el siguiente fragmento de la obra de teatro *Mi misterio del Interior* (2023) de Ron Lalá se realiza una entrevista al personaje llamado Hombre Capicúa (Otto) que tiene la virtud de hablar solo de manera capicúa (es decir, todo lo que dice se lee igual de derecha a izquierda, como si de un juego de palíndromos se tratara). A pesar de ser una entrevista, donde el entrevistador y la audiencia puede esperar respuestas de una cantidad variable, tanto el público como los personajes de la trama aceptan que la máxima de cantidad, a pesar de no ser respetada por el formato del diálogo (entrevista- entrevistado), tendrá que ser infringida. Un tercer personaje, Olegario (el juez), determina si el Hombre Capicúa realmente responde con réplicas capicúas o falla. En este fragmento de la obra se da esta variable que se ha comentado (2023, p. 82):

PRESENTADOR

¿Qué comía en el campo?

OTTO

Sopas y sapos.

OLEGARIO

Correcto.

PRESENTADOR

Y en un mundo tan duro como es el campo... ¿qué se decía para seguir adelante?

OTTO

¡Arar, ra, ra!

OLEGARIO

Correcto.

PRESENTADOR

¿Y qué hace ahora para ganarse la vida?

OTTO

Sobar rabos.

OLEGARIO

Correcto.

4.2.2. Contextos de la Pragmática

La obra de Arthur Miller, *Todos eran mis hijos* (2015), cuenta la historia de Joe Keller y su familia. Aparentemente Joe es un empresario de éxito sin culpas ni penas exceptuando la desaparición de su hijo Larry en la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, conforme avanza la obra y se produce el encuentro de Joe con su antiguo socio al que le fue bastante mal después de la guerra, surgen las culpas, las heridas del pasado y los graves errores que produjeron la muerte de inocentes cometidos por Joe y su codicia. En la escena primera del segundo acto surgen varios tipos de contextos de comunicación. Chris, el hijo de Joe, le dice a su madre que por qué no se ha vestido aún, y esto se relacionaría con el contexto físico por suponer una llamada de atención del interlocutor a otro para que haga una acción performativa, esto es, con el cuerpo. En segundo lugar, la madre de Chris le comenta a su hijo que debe protegerles vinculando su ruego al contexto histórico pues solo con esta frase la madre está haciendo referencia a la importancia de su familia de la que él forma parte. Este es el fragmento en cuestión (2015, p. 47):

LA MADRE (proyectando la voz hacia el callejón): ¡Mira que ponerse a hacer eso con los pantalones de vestir! (Se acerca al proscenio y deja la bandeja sobre la mesita del cenador. Luego mira alrededor, nerviosa, y palpa la jarra, para ver si está fresca. Chris regresa a escena por el callejón, limpiándose las manos.) ¿No notas que hay más luz desde que has sacado eso?

CHRIS: ¿Por qué no estás vestida aún?

LA MADRE: Arriba hace un calor sofocante. Le he preparado un zumo de uva a Georgie. Era el que más le gustaba. Ven y te tomas un vasito.

CHRIS (impaciente): Anda, venga, sube a vestirte. ¿Y papá qué hace durmiendo tanto? (Va hacia la mesa y se sirve un vaso de zumo.)

LA MADRE: Está preocupado. Y cuando está preocupado, le da por dormir. (Pausa. Lo mira a los ojos.) Somos tontos, hijo. Tu padre y yo somos un par de ignorantes. No sabemos nada. Tienes que protegernos.

4.2.3. Actos de habla

Los distintos actos de habla marcados por Searle (1976, pp. 57-62) son susceptibles de aparecer en la literatura, más si cabe en la teatral. En la farsa para guiñoles de Federico García Lorca *El retablillo de Don Cristóbal* (2012) Don Cristóbal, una especie de Polichinela (como el personaje de la *Commedia dell'Arte*), se quiere casar con una mujer joven llamada Rosita. En esta escena, Cristóbal pacta con la madre “la venta” de su hija (costumbre muy habitual en la España de principios de siglo donde los matrimonios se pactaban a conveniencia y generalmente el hombre mayor se casaba con una mujer joven a cambio de posibles tanto para ella como para su familia). El fragmento está repleto de actos compromisivos (relacionados con las órdenes), expresivos (cuando la madre tiene miedo o Cristóbal se irrita o se excita al pensar en Rosita) y también hay alguna declaración con la referencia a la firma del contrato de boda (p. 372):

MADRE.

Y además quiero una mula
para ir a Lisboa cuando sale la luna.

CRISTÓBAL.

Una mula es mucho; no puedo, señora. (...)

CRISTÓBAL.

Déme su retrato.

MADRE.

Pero firmaremos antes el contrato.

CRISTÓBAL.

Rosita, por verte la punta del pie si a mí me dejen
veríamos a ver.

MADRE.

Le verás el pie
cuando esté contigo.

Si me das dinero hará lo que digo. (*Se va cantando.*)

4.2.4. Interpretación e intención

La interpretación (cálculo basado en el entendimiento de las connotaciones del mensaje por parte de los interlocutores) y la intención (el entendimiento del mensaje) también son conceptos de fácil reconocimiento en el texto teatral. En la obra *Resguardo Personal* de Paloma Pedrero (1988) Gonzalo y Marta han roto y el primero va a la casa de ella para llevarse

a la perra de ambos llamada Nunca. Marta ha escondido a la perra dándole un somnífero inofensivo y para que así Gonzalo no se la lleve. En las frases del siguiente fragmento, hay varios subtextos que están cargados de necesidad de interpretación (los dos personajes por el mundo compartido no tienen necesidad de hacer grandes esfuerzos) como cuando ella le pregunta qué para que quiere entrar (para buscar a la perra) o cuando Gonzalo le pregunta por la perra y Marta le responde con sarcasmo mostrando una clara intención de ataque (1988, p. 98):

MARTA. (Sin dejarle entrar) ¿Qué quieres?

GONZALO.-¿Cómo que qué quiero? Déjame pasar.

MARTA.-¿Para qué?

GONZALO.-Tenemos que hablar.

MARTA. Ahora no puedo. Tengo prisa. Iba a salir en este momento.

(Gonzalo empuja la puerta y se introduce dentro de la casa).

GONZALO.-Creo que me debes una explicación.

MARTA.-¿Otra? No me quedan.

GONZALO.-¿Dónde está Nunca?

MARTA. Tú sabrás. Estaba en tu casa. Tal vez se cansó y salió a tomar el sol.

4.2.5. Relaciones de jerarquía y socioafectivas

El estado de las jerarquías, el impacto de las relaciones socioafectivas de la familia en los seres, etc. es materia de creación dramática en las obras teatrales. Los dramaturgos y dramaturgas exploran continuamente cómo estos vínculos hacen que los seres humanos sean de una u otra manera, reaccionen de una u otra forma. Las relaciones de jerarquía y su poder sobre los personajes subyugados se encuentra en muchas de las obras del dramaturgo madrileño Juan Mayorga. En su obra *Himmelweg, camino del cielo* (2014), Mayorga cuenta la trágica historia de la visita del Delegado de la Cruz Roja al campo de concentración de Terezin (Chequia). En este lugar los prisioneros realizaban un papel para que los observadores internacionales vieran que la política de los campos de concentración era totalmente segura para los encarcelados.

En esta escena, el comandante del campo, en un monólogo que mezcla pedagogía y altanería moral escondida en falsa admiración, muestra la relación de jerarquía del personaje sobre la audiencia a la que habla (2014: 313), donde él es el jefe que deja que las personas vean tranquilamente lo que pasa en el campo pues él, y solo él, lo permite:

¿Me reconocen? Sí, soy yo. ¿Han tenido buen viaje? Es un bello trayecto desde Berlín, lástima todos esos controles que afean la ruta, maldita guerra. Tomen asiento. ¿Puedo ofrecerles algo? ¿Un café? ¿Tienen autorización para visitarnos? Ya, ya sé, no me lo digan, quieren enviarnos... ¿Comida? ¿Ropa? ¡Medicamentos, claro, quieren enviarnos medicamentos! ¿Por qué no? Pueden enviarlos, les daremos alguna utilidad. Permítanme, su acento... Por un momento pensé que ustedes eran... Pero no, ¿cómo he podido equivocarme? Su acento es inconfundible, me trae recuerdos muy hermosos. Me gusta mucho su país. Estuve allí de vacaciones, antes de la guerra. En su país, la cultura está en el aire. La historia está en el aire. Díganme algo en su idioma, por favor. Una palabra: “Paz”. Escuchar su idioma es un privilegio, y cada día lo será más. Muy pronto, todos hablaremos un solo idioma. Lo digo sin jactancia, lo digo con honda nostalgia.

4.2.6. Distinto uso de lengua

El uso de lengua cargada de información pragmática en el teatro es práctica habitual pues el código/ discurso de los seres humanos lo lleva de manera esencial. En este caso, estilo indirecto en las obras teatrales también es una opción muy usual y supone una veta de estudio para la Pragmática por las relaciones que hemos comentado antes (cómo se usan las palabras que otro ha dicho, si se utiliza todo el discurso que el tercero dijo o se esconde algo, etc.). En la obra *La noche árabe* (2009), de Roland Schimmelpfennig, a través de la configuración del uso de la narraturgia (comentada antes y según el estudio de Sanchís Sinisterra, 2017), los personajes toman el lugar de narradores de sí mismos dando entrada a la voz del narrador, una por cada personaje: es decir, ellos no se comunican de manera natural con otros personajes sino que más bien parece, rompiendo desde la palabra la cuarta pared, que sus palabras van dirigidas a la audiencia que asiste a la obra en ese momento. En este fragmento, se ve como los personajes hablan todo el tiempo de lo que están haciendo desplazando el diálogo directo por este estilo de comunicación (2009, p. 47):

KALIL: Miro por la ventana y espero a que ella llame.

LOMEIER: El ascensor llega. Demasiado lento. Mi mirada se vuelve hacia el pasillo, se pasea por arriba y por debajo de las paredes. Escucho agua. Por todas partes.

FATIMA: Se da vuelta.

KALIL: ¿Por qué no llama?

FATIMA: Se da vuelta otra vez, hacia mí.

FRANZISKA: Raro...

Fatima: ¿Qué?

FRANZISKA: ¿Qué estuve haciendo durante todo el día?

FATIMA: ¿Trabajar?

FRANZISKA: Probablemente.

4.2.7. Actos de habla directos e indirectos

En el discurso siempre se realizan este tipo de actos de habla indirectos que a veces sirven para mostrar la modalidad expresiva del hablante: sentimientos como la frustración, la rabia, etc. jugando con el doble sentido de las palabras o buscando el sarcasmo de manera no accidental. Cuando los personajes hacen uso de la ironía, del sarcasmo o de los dobles sentidos, los actos de habla indirectos suelen aparecer en sus palabras. En el siguiente fragmento de la obra *Asesinos todos* (2021) de Jordi Sánchez y Pep Anton Gómez los personajes están intentando dar ideas para deshacerse del nuevo amante de la madre de uno de ellos, Pepe. Esto es debido a que la madre de Pepe es mayor y parece que su nuevo pretendiente de Rusia -con el factor del prejuicio de la inmigración ilegal que los personajes tienen- ha llegado para casarse con ella y, consecuentemente, dejar a Pepe sin herencia. Cuando sus amigos piensan posibles planes, éste les responde con sarcasmo al proponerle que su madre busque el servicio de profesionales del sexo en lugar de emparejarse con el hombre ruso joven que acaba de llegar a su vida (2021, p. 49):

LOLI

Pues lo que ha dicho Diana, que aquí no hay amor. Ni por un lado ni por el otro. Y tu madre se ha pensado que sí. Por un lado y por el otro.

Y aquí lo único que ha pasado es que a la señora María la han tocado, y la han despertado. Y eso está muy bien, porque para eso no hay edad. Pero tampoco hace falta atarse, ni comprometerse, ni nada. Eso se paga y ya está. Y, encima, ganas en variedad.

PEPE

(Enfadado.) Y se lo dices tú, ¿vale? Lo del puto, digo. De mi parte. Porque a mí no me sale. Tú vas y le dices: «Señora María, que dice su hijo que cuando quiera un puto que se lo diga y tal». Y yo voy... y tal.

LOLI

Bueno, si nos vamos a poner así...

PEPE

Así, ¿cómo? ¿Tú le buscas los putos a tu madre?

Como se ha podido comprobar, las obras teatrales son grandes bases de corpus para el estudio de la Pragmática en estos conceptos y otros que por tiempo y especio no fueron en la secuencia didáctica que presentaremos a continuación. Sin embargo, el docente puede seguir profundizando en la búsqueda de distintas muestras que ayuden al alumno a interiorizar los conocimientos teóricos. Con relación a los estatutos defendidos por Gancedo Ruiz (2022), que propone de manera objetiva el estudio de las obras teatrales como retratos de la comunicación pragmática, nuestro estudio se inscribe en la misma línea de apoyo en el estudio de las obras teatrales como paisajes reales de comunicación. Por ello, han de estudiarse también como posibles corpus para este nivel del lenguaje.

5. SECUENCIA DIDÁCTICA

A continuación, se propone la siguiente secuencia didáctica. A través de una metodología inductivo– deductiva (Ágreda, 2020), se presentan los diferentes conceptos de la Pragmática revisados anteriormente. Los alumnos transitan por diferentes etapas de conocimiento que dotan al aprendizaje de una mayor fijación en la adquisición de contenidos. Así, en la fase inductiva, que se corresponde con la fase teórica, los alumnos potencian la observación, el análisis, la comparación, la abstracción de lo común y la síntesis de las estructuras pragmáticas revisadas en las distintas muestras textuales que el profesor proponga. En la fase deductiva

(fase práctica) los estudiantes fijan los conocimientos alcanzados mediante la verificación, la ejemplificación y la aplicación de los contenidos aprendidos con una serie de ejercicios. De esta manera y a través del constructivismo sociocultural de Vygostki (1934), el alumno se postula como el protagonista de su aprendizaje reelaborando sus estrategias de aprendizaje y competencias. Los pasos realizados son los siguientes:

A) Realización de diferentes intervenciones en el apartado escrito- oral. En primer lugar, se presenta a los alumnos de forma teórica el contenido que se pretenda abordar. En este caso, las distintas características de la Pragmática a través de textos de obras contemporáneas.

B) Después de haber dirigido la inducción de las características seleccionadas de este nivel del lenguaje, se le entrega varias escenas nuevas en las que debe rastrear el input de estudio. Los profesores pueden también crear sus propias escenas con los contenidos de estudio, y así podrán introducir contenidos y dirigir la información de manera adecuada. La escena puede incluir conflictos dramáticos y así hacer que sean más atractivas para los estudiantes.

C) El docente explica la situación de las escenas dando todos los detalles necesarios para la comprensión de los textos (situación, conflicto e historia de los personajes, etc.) para que los alumnos puedan realizar una óptima lectura expresiva y/o dramatizada. La lectura expresiva es una lectura “real”, es decir, se ha de animar al alumno a realizarla como si no estuviera leyendo un texto. Una lectura en la que pueden mirar a sus compañeros, cambiar su voz, levantar los brazos, suspirar, etc.

D) Después de haber realizado la lectura dramatizada de las escenas, se realiza una lectura analítica (en parejas o grupos) en la que identifique y defina las características de la Pragmática y sus distintas muestras. Posteriormente, en gran grupo, los alumnos comparten sus búsquedas y el profesor muestra la plantilla de soluciones (que habrá elaborado previamente) donde se encuentran estas características.

E) Parte práctica: el alumno, en parejas o grupos de tres, cuatro o cinco alumnos (el profesor podrá adaptar esta cuestión si así lo viera oportuno) escribirá una escena al estilo de las estudiadas en el apartado teórico. Algunos consejos para la redacción de la escena pueden ser que la creación del diálogo sea a través de dos personajes (o el número de alumnos que escriba la escena), en la que exista un conflicto claro entre los personajes, con la extensión recomendada de dos caras de hoja para una sencilla memorización posterior y que le den un título a la escena relacionado con la situación. En esta escena los alumnos crearán un entorno claro condicionante de la situación y plantearán unas acciones físicas que acompañen al input verbal. Se plantea que los alumnos se autoseleccionen como personajes, utilicen personajes de las escenas estudiadas o de otras ficciones, personajes públicos o famosos, etc. Se realizan distintos ejercicios con base en las técnicas performativas desde distintas investigaciones (Ágreda, 2021, Schewe, 2017 y 2013) donde se puede hacer uso de pequeñas dramatizaciones, uso de música, etc. Después de haber escrito su escena, los alumnos han de compararla con los textos estudiados en la parte teórica.

F) En este momento, el profesor puede ampliar nuevos conocimientos relacionados con los contenidos explicados al principio y, una vez explicados, pedirles a los alumnos que los incluyan en la escena que han creado. Una vez que el texto está terminado y corregido –y en su caso reforzado– por el profesor, los alumnos han de memorizar su papel teniendo muy en cuenta los aspectos verbales y no verbales los conceptos de la Pragmática y realizando acciones en todo el proceso. El profesor ayudará a los alumnos a la memorización, así como a la recreación de la escena (reforzando las acciones físicas, la entonación, etc.).

G) Finalmente, se representan las escenas junto al público (que pueden ser sus compañeros) y se graban en vídeo. Los alumnos se pueden caracterizar como personajes trayendo a clase vestuario, accesorios, etc. El profesor, en un último estadio, muestra los vídeos a los alumnos que realizan la etapa

de la corrección comentando todos los puntos positivos, los aspectos a reforzar (en relación con las distintas características de la Pragmática), etc. Al finalizar la secuencia se puede realizar una ceremonia de entrega de premios en la que los alumnos votan de forma secreta a sus compañeros en diferentes categorías: mejor actriz dramática, mejor actor cómico, mejor memorización, mejor vestuario, mejor escena (según las características de la Pragmática), etc.

5. DISCUSIÓN

Los objetivos quedan satisfechos en la medida en que se documenta un abanico de posibilidades didácticas dentro de una secuencia didáctica con base en la Pragmática y las distintas obras teatrales. Se han encontrado varias limitaciones en el uso de estas estrategias y ejercicios: el currículo impide dedicar las franjas temporales adecuadas para la adquisición de los contenidos y el estudio de los distintos conceptos de este nivel del lenguaje en las obras teatrales se expone a una realidad fragmentada al no poder estudiar las obras en profundidad. Por otro lado, el hecho de no tener la costumbre en el currículo español de trabajar con obras teatrales traducidas de otros autores extranjeros se asocia a cierto prisma limitado. Son muchas las obras cuyas características de la Pragmática sobresalen en dramas extranjeros. A este respecto, se une también un factor cronológico que hay que tener en cuenta. No solo se han de escoger de manera mayoritaria dramas de una época que de otra. Es bueno tener una visión amplia para no perder oportunidad de trabajar con piezas extraordinarias como se ha comprobado en la selección de ejemplos anteriores.

6. CONCLUSIONES

En la siguiente disertación, los objetivos han sido alcanzados y su relevancia se ha expuesto en relación con la didáctica de la literatura. La literatura, como campo del saber humano, ha de estar asociada a su enseñanza desde un punto de vista performativo. Es cierto que desde el género teatral, la vía de trabajo desde lo performativo es lógica y casi

consecuente por la esencia del texto teatral, que suele vincular su uso con una futura puesta en escena. Sin embargo, la literatura se presta en grupos de edad juvenil a ser trabajada desde enfoques de acción para conseguir que los alumnos se motiven con un sentido especial pues dejan de ver los textos como simples objetos estáticos para transformarlos y comprender la escritura, los personajes, el contexto, etc. con profundidad.

Sin embargo, quedan abiertas líneas de investigación como realizar experimentación con Grupos de Control y Experimentales en la enseñanza de este apasionante nivel del lenguaje que es la Pragmática. Otras líneas de investigación interesantes serían trabajar exclusivamente con un texto, al encuentro de más conceptos y no solo los expuestos en la parte teórica.

Como conclusión final, es importante plantear estudios literarios que potencien una didáctica de la acción para crear aulas con verdadera satisfacción por el análisis literario y, consecuentemente, una lectura placentera de las obras que configuren un hábito lector real.

7. REFERENCIAS

- Ágreda, E. (2020). *Técnicas teatrales en ELE*. Arco Libros.
- Ágreda, E. (2021). *Teatro aplicado en el aula de ELE*. EnClave- ELE.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Paidós.
- Gancedo Ruiz, M. (2022). De nuevo, reflexiones metodológicas sobre el empleo del teatro como corpus para los estudios de pragmática histórica. *SOPRAG 2022*, 10(1), 70-88, ASICE / EDICE.
- García Lorca, F. (2012). *Teatro completo*. Galaxia Gutenberg.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Mayorga, J. (2014). *Teatro 1989- 2014*. Ediciones La uña RoTa.
- Messiez, P. (2019). *El tiempo que estemos juntos*. Continta me tienes.
- Miller, A. (2015). *Teatro Reunido*. Traducción de *Todos eran mis hijos* a cargo de Victoria Alonso Blanco. Tusquets Editores.
- Pedrero, P. (1988). *Dramaturgas españolas de hoy: una introducción*. Ed. P. Walker O'Connor. Espiral
- Ron Lalá (2023). *Obras completas I (2002- 2011)*. Ediciones Antígona.

- Sánchez, J. y Gómez, P. A. (2021). *Asesinos todos*. Antígona.
- Sanchís Sinisterra, J. (2017). *Prohibido escribir obras maestras*. Ñaque e Institut del Teatre.
- Schewe, M. (2017). The state of the art. Keynote address at the University of Padova Summer School *The role of drama in higher and adult language education – from theory to practice*. Padova, Italy.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 7(1), 5–2.
- Schimmelpfennig, R. (2009). *La mujer de antes y otros textos dramáticos*. Traducción de Agostina Salvaggio y Milena Neudec. Colihue Teatro.
- Searle, J. (1976). Una taxonomía de los actos ilocucionarios. *Teorema*, 6(1), 43-78.
- Searle, J. (1977). *Actos de habla indirectos*. *Teorema*, 7(1), 23-57.
- Vygotski, L.S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas II*. Aprendizaje Visor. 1982.
- Yule, G. (2008). *El lenguaje*. Akal.

SECCIÓN II.

LITERATURA Y GÉNERO

MIRADAS FEMENINAS SOBRE LAS SIBILAS: DE CRISTINA DE PIZÁN A JOYCE LUSSU

MARIA CLÁUDIA ALMEIDA ORLANDO MAGNANI
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

1. INTRODUCCIÓN

Las Sibilas son figuras proféticas de la mitología antigua incorporadas al cristianismo desde antes del Concilio de Nicea. Están representados en pintura y escultura desde el Imperio Romano, siendo el Renacimiento italiano el momento privilegiado para sus figuraciones. Recuerdo las sibilas de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina y las de Rafael en la Iglesia de Santa María da Paz de Roma. Pocos mitos han tenido un alcance temporal tan largo y una supervivencia en tantos espacios diferentes como el mito de las sibilas (Magnani, 2016, p. 115).

Estando presentes en las manifestaciones artísticas y literarias desde la antigüedad, en diferentes momentos y culturas, llevan en sí un aspecto universal del ser humano: el don de la profecía. De origen mítico, la presencia de estos personajes responde a imperativos literarios y se manifiesta en diferentes ambientes artísticos, suscitando también cuestiones controvertidas: antropológicas, iconográficas, teológicas. Pocos mitos han tenido un alcance temporal tan largo y una supervivencia en tantos espacios diferentes como el mito de las sibilas. A lo largo de la historia de la humanidad, todas las culturas han creado mitos que buscaban dar respuestas a preguntas humanas fundamentales. Así, preguntas sobre dualismos como cambio y permanencia, vida y muerte, ser y no ser, estaticidad y movimiento, naturaleza y cultura, entre otras, pretendían ser respondidas por la mitología en distintos momentos y lugares a lo largo del camino histórico de la humanidad (Eliade, 1972, p. 6-11).

1.1. LAS SIBILAS COMO MITO

Es en este contexto mitológico donde se insertan las sibilas y sus oráculos. El registro más remoto de los oráculos sibilinos se encuentra en Babilonia, en la vasta ósmosis espiritual entre Oriente y Occidente de los antiguos, migrando desde allí a la cultura grecorromana (Peretti, 1943, p. 11-12).

En la mitología grecorromana, las sibilas, cuando están vinculadas a un dios, son profetisas de Apolo y tienen la función de dar a conocer sus oráculos. El origen del nombre Sibila no se conoce con certeza y permanece envuelto en misterio. Como es habitual en los mitos, circulan varias versiones irreconciliables sobre el momento del surgimiento de la sibila en Grecia. Baudoin, sin embargo, señala un momento preciso: la sibila habría aparecido por primera vez en el siglo VIII a.C., época en la que se habría presentado como hija de Lamia, a su vez hija de Poseidón, durante las celebraciones de los juegos corintios. Sus profecías nunca son respuestas, sino visiones (Baudoin, 2012, pp. 62-70).

Como seres mortales, las profetisas formaban el vínculo entre lo profano y lo sagrado, satisfaciendo la necesidad humana de comunicarse con lo trascendente y de conocer los acontecimientos futuros. Aunque a menudo se la vincula en cierta medida a la esfera apolínea, sobre todo en la antigüedad, la sibila se presenta en gran medida como una fuente autónoma de revelación divina. Esta característica permitió que el mito se extendiera a través de diferentes culturas y épocas. Poderosa intermediaria entre el cielo y la tierra, escudriña la oscuridad de los tiempos más remotos y ve los futuros más lejanos. Criatura errante y misteriosa, inspirada desde lo alto, inicialmente libre de condicionamientos institucionales en sus presagios – casi siempre dramáticos, de desgracias y castigos –, la sibila habla sin ser interrogada allí y cuando la posesión divina la impulsa (Pascucci, 2011, pp. 5-6). Su característica principal y distintiva a lo largo de la tradición grecorromana es la condición de portavoz que posee la divinidad, como canal de comunicación sin mediaciones entre los niveles divino y humano. De este modo, podía simbolizar en cierta medida al conjunto de la población, que adquiriría a

través de ella una condición sobrenatural por la que era capaz de comunicar mensajes divinos a los fieles.

Los oráculos sibilinos, adaptados por los judíos, fueron adoptados por los cristianos a partir de la segunda mitad del siglo II d.C. Por su temática, forma e intención, resultaron apropiados para la afirmación del cristianismo frente a la hostilidad romana. El proceso de apropiación cristiana de estas figuras paganas hizo que sus profecías se asociaran con las profecías mesiánicas del nacimiento, vida, pasión, muerte y resurrección de Jesucristo, y también, y especialmente, del apocalipsis y el juicio final.

Probablemente las sibilas más conocidas en el mundo católico son las cinco profetisas pintadas por Miguel Ángel en el techo de la Capilla Sixtina. Pero también nombres importantes como Rafael, Ghirlandaio, Perugino, Pinturicchio y muchos otros de mayor o menor fama, incluidos anónimos, pintaron sibilas en templos católicos de Europa y también en las colonias ibéricas de América.

1.2. LAS SIBILAS EN EL MUNDO CRISTIANO

Desde el mundo pagano hasta el mundo cristiano, el viaje de las sibilas a través de la historia fue posible no sólo gracias a las artes visuales y la tradición oral, sino también, y fundamentalmente, a la literatura. Así, el mito, las leyendas, los contextos artísticos y literarios, políticos y religiosos se influyen y determinan mutuamente en una innegable conexión con el todo que puede entenderse (aunque no exclusivamente) como una forma en que el ser humano afronta su fragilidad frente a su finitud y las incertidumbres de su futuro. La presencia masiva de sibilas en la literatura llevó al abad de Lecanu a preguntarse: «¿Quién, después de todo, escribió un libro sin mencionar a las sibilas?». (Lecanu, 1857, p. 95). Esta es la pregunta que se plantea en su tesis doctoral titulada *Las Sibilas y los Libros Sibilinos, estudios históricos y literarios* (*Les Sibylles et les livres sibyllins, étude historique et littéraire*) que defendió en París en 1857. La frase del abad da una idea de la imposibilidad de abordar todas las obras que mencionan a las sibilas. Entre tantos textos, hay desde las profecías sibilinas propiamente dichas hasta citas y referencias de numerosos autores. Como se desprende de lo dicho hasta ahora, la literatura sobre estas profetisas no está separada de todos los demás temas

que las involucran y está siempre presente, de alguna manera, en cada uno de ellos. El primer autor que habría mencionado la sibila sería Heráclito de Éfeso. Apodado “el oscuro” por su estilo, a este filósofo presocrático se le atribuye la autoría de la obra *Sobre la naturaleza*, que tenía una forma deliberadamente oracular. Poco se sabe con certeza sobre su vida, salvo el hecho de que nació en Éfeso, una colonia griega en Asia Menor, en el siglo VI a. C. Su obra, compuesta de frases aisladas, fue entendida inicialmente como fragmentos y, posteriormente, como aforismos. En el fragmento 92, el filósofo dice: “La Sibila con boca delirante hace sonar cosas sin risa, sin adornos ni perfumes y con su voz alcanza mil años por el dios.” (Heráclito, 2020 p. 57). Platón, en su obra *Fedro* (Platão, *Fedro*, 244a-245c), habla también de la sibila entre las profetisas inspiradas por los dioses y que prestan grandes servicios a Grecia en sus momentos de (deseable) locura. Dada la influencia de su filosofía en la patrística, a través del estudio, difusión y traducción de sus obras, esto también puede pensarse como un factor determinante en el modo positivo en que la Iglesia incorporó a las sibilas.

1.3. ENFOQUES NEGATIVOS Y POSITIVOS

Sin embargo, cabe señalar que la locura asociada a la sibila y sus predicciones no siempre tuvo un enfoque positivo. Malay (2010, pp. 121-122) llama la atención sobre el hecho de que Virgilio, en el Libro VI de la *Eneida*, describe sus labios como delirantes y su comportamiento como frenético. La obra celebra las hazañas heroicas de Eneas, mientras guiaba a los refugiados troyanos al oeste de Hisperia, donde se crearía Roma, o la nueva Troya. Buscando inspiración en Homero, el héroe de Virgilio pasa por vicisitudes en las que también participan los dioses. En el Libro VI, el héroe Eneas pide a la sibila cumana que lo lleve al Tártaro a la presencia de su padre, a quien salvó de las llamas y de las armas enemigas, y quien, ya fallecido, le pidió que fuera a buscarlo. Según el idioma malayo, la palabra latina utilizada para describir la cueva de la Sibila es horrendas, que puede traducirse como temible, terrible, horrible o espantoso. Las palabras latinas utilizadas para describir a la sibila y sus acciones durante su profecía incluyen: *furenti* que significa enfurecerse, volverse loco, comportarse furiosamente; y *rabida* que se puede

traducir como loca, furiosa, frenética, salvaje. En 1558, el autor Thomas Phayer hizo una traducción del sexto libro de la Eneida añadiendo detalles más inquietantes que los encontrados en el texto latino de Virgilio. Esta traducción circuló ampliamente y se reimprimió en seis ediciones entre 1558 y 1600. A lo largo de la historia y de la literatura se han alternado enfoques positivos o negativos. El mismo Virgilio en su obra *Églogas* o *Bucólicas* (compuesta en el año 40 a.C.) también se dirige a la sibila, que allí es interpretada como una referencia a la venida de Cristo. La cuarta Égloga, verso cuatro, trata de la sibila y fue entendida como un himno a la natividad, a la glorificación del nacimiento del Niño percibido como génesis de una nueva humanidad. Entre los autores cristianos importantes destacamos grandes nombres que se dedicaron a la apología de la sibila: el propio emperador Augusto, Erma, San Justino, Lactancio, San Agustín y Santo Tomás de Aquino están entre ellos.

2. LAS SÍBILAS EN LA LITERATURA

A pesar de la estrecha conexión entre leyenda y tradición artístico-literaria, a pesar de ser sustrato uno de otro, estos dos lenguajes se desarrollan en paralelo, como aguas cercanas que no logran unirse del todo. Según Ferri (2007, p. 56) la leyenda de la sibila es pura y exclusivamente italiana, mientras que las demás manifestaciones son europeas, o casi totalmente europeas. Pero lo importante aquí es el carácter universal de este mito. Su fuerte y diversa supervivencia se debe, según Ferri (2007, p. 61), a un “*principium vitae*” que remite a su composición humano-religiosa primordial. Así, incluso en la tradición popular, la sibila, o al menos su nombre, permanece hasta nuestros días.

Desde las mujeres errantes hasta las enclaustradas en sus guaridas; De las vírgenes al erotismo; de portadores del logos humano al discurso divino y delirante; Del mito a las mujeres reales; desde Babilonia hasta Grecia y los pueblos de cultura helenizada del Mediterráneo; de Roma y los judíos helenizados a la cultura cristiana; De Europa a la América colonizada, entre misterios y revelaciones, la pervivencia de la sibila en la literatura, la música, la liturgia, la pintura, las intrigas y permanece entre nosotros.

Desde la antigüedad, las voces y las manos masculinas han sacado a la luz de forma abrumadora a las sibilas, en la literatura, pero también en diferentes lenguajes artísticos, en diferentes momentos y lugares históricos. Incluso los libros de los oráculos sibilinos, aunque de gran importancia para las decisiones políticas del imperio romano, eran reinterpretados por sacerdotes y hombres calificados. Así podemos ver la importancia del acercamiento de Cristina de Pizán a las sibilas, en tres de sus obras: una rara mirada femenina a las sibilas.

2.1. MIRADAS FEMENINAS SOBRE LAS SIBILAS: CRISTINA DE PIZÁN

En el contexto marcadamente masculino del siglo catorce europeo, esta voz femenina emergió y se impuso, defendiendo la razón y las virtudes de las mujeres, al tiempo que compartía con los autores medievales y humanistas su necesidad de legitimidad y filiación (Romagnoli, 2014). Cristina de Pizán aparece en este panorama con un fuerte elemento de novedad: se trata efectivamente de una voz femenina culta y laica, una escritora profesional activa en un entorno urbano, y no dentro de los muros de un convento, como la mayoría de las autoras que la precedieron. La reflexión sobre la autoridad femenina es central en la escritura de Cristina y marca profundamente toda su obra, desde sus primeras composiciones en verso, hasta sus grandes obras alegóricas y tratados políticos. La importancia de esta autora es incuestionable si se considera que, frente a una tradición literaria y artística predominantemente masculina y potencialmente misógina –y que en todo caso excluye a las mujeres de la literatura–, construyó su propio canon, basado en la reescritura de la historia, la tradición y del mito, anticipándose lúcidamente a los estudios de género (Caraffi, 2004). En su planteamiento hay un soplo de renovación que da nueva vida a las sibilas y sus personificaciones, tradicionalmente vinculadas a modelos tomados de las leyendas y procedentes de una literatura prolífica y marcadamente masculina. La autora recorre las huellas de sus pasajes, volviendo a ellos, sin embargo, para hacer encarnar otros deseos, con un protagonismo inédito en obras anteriores de la Antigüedad y la Edad Media (Soleti, 2015, p. 274). Por primera vez desde los Libros Sibilinos, las sibilas aparecen a través de la pluma de una mujer.

Nacida en Venecia en 1365, se trasladó a Francia cuando tenía cinco años para reunirse con su padre Tommaso di Benvenuto, quien había aceptado el puesto de médico y astrólogo del rey. En Francia, Cristina habría pasado toda su vida como mediadora consciente de la cultura italiana. Tanto su padre como su abuelo pertenecían al círculo de intelectuales universitarios y ambos sirvieron a la República de Venecia. Su padre era originario de Pizzano (una parte de Monterenzio, una comuna en la región de Emilia-Romagna de Italia, en la provincia de Bologna), un pueblo en las colinas, de ahí el nombre Pizan. En esa misma ciudad Tommaso estudió medicina y enseñó astrología entre 1344 y 1356. En Venecia se casó con la hija de un compañero de estudios, Tommaso Mondini di Forlì, también noble. Los documentos sólo dicen que era una noble veneciana (anónima, porque era mujer) y su nombre nunca fue mencionado por Cristina, ni siquiera aparece en el *Dizionario Biografico Italiano*. Debido a su prestigio, Benvenuto fue invitado a París por el rey Carlos V, considerado uno de los soberanos más eruditos y clarividentes de la época, amante del saber y de las artes y que solía rodearse de intelectuales y sabios. Carlos V fue extremadamente generoso con Tommaso y lo convirtió en su médico personal: además de un salario considerable, el rey le donó varias propiedades. Cristina creció en el ambiente culto y próspero de la corte, y su padre, como harían después muchos otros humanistas, defendió su educación. A los quince años, Cristina se casó con un joven caballero de Picardía, Étienne de Castel, que se convertiría en canciller y secretario del rey, un cargo reservado en aquella época a la élite intelectual. La pareja tuvo tres hijos (Carrafi, 2004, 575-576).

Después de un período tranquilo y confortable, Cristina de repente se encontró enfrentando los reveses del destino que le sobrevinieron a ella y a su familia. En 1387 murió Thomas, cuyo puesto en la corte ya había caducado con la muerte de Carlos V. Poco después, en 1390, a la edad de 25 años, se quedó viuda: Stephen fue atacado por una enfermedad, probablemente la peste, mientras estaba con el soberano en Beauvais. El breve matrimonio fue relatado como una experiencia de felicidad, muchas veces recordada en sus relatos llenos de dolor, que se muestran de manera poética, íntima y personal. Christine se queda sola. El

lamento que surge de sus plumas va acompañado de la desaprobación hacia quienes excluyen a las mujeres de la gestión de sus bienes y las exponen, como en su caso, a acreedores codiciosos y a aprovechados sin escrúpulos (Carrafi: 2004, 575-576).

Diez años después de enviudar y tener que lidiar con las penurias de esa situación, Cristina se convirtió en la primera mujer escritora profesional, es decir, que vivía de ese trabajo, y lo que era aún más admirable: era un escrito en defensa de la mujer. El inicio de su primer ciclo de escritos, todavía marcado por el luto y la decadencia económica, tuvo lugar en 1394. Las obras de este período están marcadas por el dolor del duelo (Calado: 2006, p. 24). Cinco años después, en 1399, se produjo un giro literario que, según Calado (2006), pasó de la tematización del dolor a reflexiones sobre la condición humana, ya sea a través del discurso filosófico, moralista o historiográfico. Como hipótesis, se puede entender, siempre según dicha autora, el inicio de su construcción feminista a partir de la resolución de su proceso de duelo. Entre los diferentes temas que abordó a partir de entonces (incluidos temas marcadamente masculinos como el arte de la guerra y la administración real), la defensa de la mujer es el más destacable. En medio de una robusta producción literaria destaca la única obra escrita en homenaje a Juana de Arco en vida. La historia de Juana de Arco, 1429 (Calado, 2006, p. 31-36).

La ciudad de las damas es su obra más famosa y es también, la más controvertida. En este texto, Cristina aborda frontalmente el problema de la misoginia, ofreciendo una visión alternativa de la historia, en la que se reconoce plenamente la contribución de las mujeres como figuras históricas. La obra también representa un cambio importante de género con respecto a sus obras anteriores, como *Epistre Othéa* y *L'Avision*: de una instrucción para lectores masculinos, pasa a presentar una serie de actos femeninos loables dirigidos a lectoras femeninas. Además, mientras que en *Epistre Othéa* y *L'Avision* se preocupó por alentar a su lector a mirar la esencia de la humanidad, más allá del género (reflejado en su propio ejemplo femenino), en *La ciudad de las damas* la autora intenta valorar lo que las mujeres han conseguido como derechos específicos de su sexo. El texto gozó de gran popularidad entre sus contemporáneos, mientras que hoy ha sido objeto de gran controversia, con autores

denunciando un supuesto conservadurismo, otros señalando la anticipación de las críticas feministas modernas a las teorías de Freud, pero a menudo sin entender el texto en sus propios términos medievales. Aunque no fue una feminista radical tal como la entendemos hoy, fue capaz de utilizar los recursos culturales de su tiempo para construir una autoridad intelectual que desafió la ortodoxia dominante en el período medieval (Brown-Grant, 1999, pp. 128-143). En *Cidade das Damas*, Cristina declara que su escritura está organizada con la racionalidad y complejidad de un proyecto arquitectónico, apropiándose así de un lenguaje tradicionalmente masculino. En este libro, el autor propone la reconstrucción de la tradición literaria, configurándola como un acto innovador de refundación. En este sentido, Cristina corrige y al mismo tiempo revisita a algunos autores, especialmente a Boccaccio. Tanto la escritura del libro como la arquitectura de la ciudad presuponen un orden, una medida, unas proporciones, unos principios de construcción que se oponen a la imagen del laberinto, símbolo de una feminidad amenazante, distorsionada y devoradora. En esa ciudad hipotética, tres damas se presentan ante Cristina: la Razón, la Rectitud y la Justicia, todas ellas vinculadas a la idea de una medida equilibrada, representada por los objetos simbólicos que cada una de ellas lleva consigo (Carrafi, 2004, p. 590).

La Razón sostiene en su mano derecha un espejo enmarcado y brillante que tiene la propiedad de revelar a quien lo mira la esencia de su ser. La razón ayudará a Cristina a cavar, con las historias de grandes reinas, guerreras y damas sabias, los fuertes cimientos y gruesos muros que hacen a la ciudad fuerte y con defensa duradera (Carrafi, 2004, p. 592).

Del mismo modo, la Justicia sostiene en sus manos una especie de cetro, o un rayo de luz, siendo una metáfora de la medida correcta. Ella separa el bien del mal y ayuda a Christina a construir la ciudad, los templos y los palacios compasivos y adecuados y a llenarlos bien. La justicia contará las historias de las profetisas, de las sibilas, los ejemplos de piedad filial, de fidelidad en el amor, de castidad y de fortaleza de carácter. (Carrafi, 2004, p. 594).

La justicia, cuya naturaleza es divina, tiene en su mano una copa de oro fino, que sirve para medir lo que pertenece a cada uno. La Justicia ayudará a Cristina a completar su obra, construyendo la parte superior de las torres

del palacio, todo en oro. Su función será también poblar la ciudad con la historia de los santos y mártires, para acoger a la Virgen como su reina.

Así, para construir una ciudad bella, es necesario primero limpiar el terreno, quitar las piedras oscuras, gruesas y sucias que son metáfora de los lugares comunes y los prejuicios contra la mujer y sus enormes defectos. Por el contrario, las piedras brillantes, limpias y relucientes son las mujeres nobles, en el sentido de virtuosas y no de nobleza de nacimiento. Una ciudad incomparable, hermosa, eterna, perfecta, que nunca expirará, a pesar de los feroces ataques de los enemigos: la naturaleza de la ciudad será tal que sus habitantes estarán libres de cualquier vínculo patriarcal. Es la naturaleza divina de la ciudad la que garantiza su supervivencia ante cualquier perturbación de la historia. Christine al final del Libro II se dirige directamente a las princesas y a todas las damas, con un orgullo que no pasa desapercibido.

A través de la memoria de las mujeres, La Ciudad de las Damas se dedica a la construcción de un nuevo imaginario femenino visualizado como una ciudad enteramente compuesta – desde los cimientos hasta las altas torres – de cuentos sobre mujeres nobles a través de la virtud, aquí entendida como grandeza de espíritu, coraje, lealtad, por tanto, cercana a la virtud clásica. La ciudad es un espacio imaginario, abierto a las mujeres de todos los tiempos. La memoria en Cristina de Pizán es también y sobre todo el recuerdo de sí misma y de su propia experiencia (Carrafi, 2004, pp. 574-575).

La escritora redescubre y se apoya en la figura central de la Sibila, asumiendo su posición de autora, construyendo una imagen de sí misma como profetisa de una sabiduría que tiene los rasgos autorizados de una divinidad femenina.

También en *El camino de los largos estudios*, obra pedagógica en la que la descripción de un viaje imaginario a través del mundo terrestre y del espacio celeste sirve de pretexto para la inscripción de diversos conocimientos, Cristina está acompañada por la sibila de Cumana que le mostrará los orígenes de los males de la humanidad. El hecho de buscar una autoridad femenina como guía espiritual está cargado de significado. La sibila es su guía y su maestra allí.

Finalmente, en las *Cartas de Otea a Héctor*, una especie de recopilación ética compuesta por cuarenta y siete manuscritos, Cristina presenta a la sibila cumana que hace aparecer a la Virgen con el Niño al emperador Augusto para disuadirlo de ser adorado como Dios.

Entre las autoras aquí comentadas, la obra de Cristina de Pizán es extensa y bien documentada, lo que posibilitó una investigación más profunda. Su tratamiento de las sibilas tuvo un impacto significativo en la tradición literaria y en el pensamiento sobre el papel de las mujeres como figuras de autoridad espiritual e intelectual. Las demás autoras serán abordadas de forma más concisa por razones metodológicas, como la menor disponibilidad de fuentes documentadas y de información en general, sin que ello implique una jerarquía de importancia entre ellas.

2.2. MIRADAS FEMENINAS SOBRE LAS SIBILAS: JANE SEGAR, MARY SHELLEY Y JOYCE LUSSU

Dos siglos después de Cristina, encontramos a la segunda autora que se dedicó a la temática sibilina. En el Renacimiento, la imaginación sibilina se utilizó para apoyar objetivos culturales, políticos, artísticos y religiosos. Una escritora de aquella época se apropió de esta tradición para un propósito particular y muy personal. Fue en el siglo dieciséis cuando esta autora poco conocida escribió sobre las sibilas en la Inglaterra isabelina. Jane Segar escribió un manuscrito en verso, *Las divinas profecías de las diez sibilas*, como regalo a la reina Isabel la primera, en el que tradujo las profecías de diez sibilas. El manuscrito fue escrito e ilustrado por ella misma. Jane le regaló el volumen a Isabel la primera en mil quinientos ochenta y nueve, probablemente como regalo de Año Nuevo, y prologó la obra con una dedicatoria en prosa a la Reina. La obra de Segar consta de un conjunto de once poemas escritos en inglés. El último poema fue compuesto por la propia Segar. Sigue siendo un testimonio notable de la habilidad de una artista y escriba en la corte isabelina. La autora transformó las profecías sibilinas en una narración poética para atraer la atención de la reina. Ella usó a la sibila como su musa.

Aproximadamente dos siglos después encontramos a la sibila cumana como un elemento importante en una novela de Mary Shelley (1797-1851). La escritora inglesa, que destacó entre un grupo literario

marcadamente masculino, publicó una novela apocalíptica en mil ochocientos veintiséis, titulada *El último hombre*. Es la historia de cómo la raza humana fue aniquilada por una pandemia en el año dos mil cien, con la excepción de un solo sobreviviente. Este último hombre, inmune a la plaga, decidió registrar en forma de diario la historia del fin del mundo tal y como lo había presenciado. Mary Shelley saca a la luz el mito de la sibila de Cumana, cuando afirma que encontró los escritos de la sibila narrando los hechos que ella había transmitido en la novela (Soares, 2022). Esta segunda obra maestra de Mary Shelley es considerada, después de *Frankenstein* (obra de 1818), la precursora de la ciencia ficción moderna. A pesar de los muchos siglos que separan las obras de Cristina y Mary Shelley, de sus diferentes intenciones y planteamientos, autoras y textos se unen porque el pensamiento distópico y el utópico se vinculan a partir de una insatisfacción con la realidad vivida. Las sibilas son centrales en ambas obras.

En mil novecientos doce nació en Florencia una autora que también hizo de las sibilas uno de sus temas literarios. Joyce Lussu dejó una huella indeleble en la escena del siglo veinte, no sólo en Italia. Estuvo involucrada en la lucha política y el compromiso civil. Participó primero en el movimiento de Resistencia, del que fue una de las protagonistas, y posteriormente en los movimientos de liberación de los países del Tercer Mundo (como se les llamaba en aquella época). Escritora de novelas y poemas, fue también traductora, historiadora y docente (Lorenzetti, 2015). Figuras recurrentes en su producción literaria, las sibilas y las brujas juegan un papel fundamental en la composición de sus libros, de los que destaco dos: *Il libro delle streghe: Dodici storie di donne straordinarie maghe, streghe e sibille* (2022) y *Il libro Perogno. Su donne streghe e sibille* (1982). La dialéctica entre tradición e innovación en Joyce Lussu se expresa en los iconos femeninos de la bruja y la sibila, que aparecen a menudo en los escritos narrativos y de no ficción de la autora. Las dos figuras parecen tener valores opuestos: por un lado, el pasado de Sibila, perteneciente a una antigua civilización desaparecida y guardiana del conocimiento ancestral; Por otro lado, la bruja, una mujer emancipada que se libera del sometimiento y se reivindica a sí misma, transmitiendo una nueva idea de sociedad. Es

especialmente en la Sibila de los Apeninos que Joyce Lussu se apoya para señalar sus características de transgresión, de reapropiación de los derechos de las mujeres, de su lugar y de su voz. No es de extrañar que su biógrafa Silvia Balestri, ante la dificultad de intentar retratarla o definirla, pretenda estar autorizada a asociarla a una sibila.

3. CONCLUSIONES

En este sentido, es posible que yo también me permita asociar a estas raras autoras con la sibila, pues, al igual que las antiguas profetisas, ellas desbordan los límites impuestos por su tiempo y contexto. Superan las fronteras cronológicas, geográficas y sociales, desafiando las narrativas establecidas y proyectando un futuro distinto. Con valentía, traen una voz femenina que no solo recupera la figura de la sibila, sino que la resignifica, revelando su capacidad de agencia, su vigencia y su fuerza simbólica.

La relevancia de las autoras que han abordado la figura de las sibilas adquiere aún mayor importancia si consideramos el contexto en el que estas profetisas ejercieron su papel en la antigüedad. A pesar de haber estado al lado de reyes, emperadores y generales, su voz nunca fue completamente autónoma: sus profecías, enunciadas en un lenguaje misterioso, debían ser interpretadas por sacerdotes antes de llegar a quienes tomaban las decisiones. Incluso los Libros Sibilinos, en la monarquía romana, estaban restringidos a la lectura de los senadores, bajo estrictos rituales y en circunstancias excepcionales. Así, aunque las sibilas fueron figuras femeninas influyentes en contextos históricos que raramente valoraban el papel de la mujer, siempre necesitaron una voz masculina que legitimara su discurso. En este sentido, cuando escritoras se acercan a las sibilas y las retratan en sus obras, no solo rescatan su historia, sino que también ofrecen una perspectiva genuinamente femenina sobre estas figuras. Este enfoque, poco común y largamente ignorado, merece ser reconocido y valorado en su justa dimensión.

Cada una de estas escritoras, en su mundo y en su tiempo, teje nuevas interpretaciones sobre las sibilas, ampliando su significado más allá del oráculo y la profecía. No solo las evocan como guardianas de un saber

enigmático, sino que las convierten en emblemas de resistencia, poder y transformación. Así, estas autoras no solo miran hacia el pasado en busca de inspiración, sino que inscriben en su propia obra una nueva forma de presagio: la certeza de que la voz femenina, cuando irrumpe y se hace escuchar, es también un acto profético que anuncia futuros posibles.

8. REFERENCIAS

- Baudoin, C. (2012, fevereiro). 4 vie di predisposizione alla divinazione in Mesopotamia e nel mondo Ellenistico. *Parchi di Studio e Riflessione La Belle Idée*.
- Brown-Grant, R. (1999). *Christine de Pizan and the moral defence of women: Reading beyond gender*. Cambridge University Press.
- Calado, L. E. F. (2006). *A cidade das damas: A construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Caraffi, P. (2004). Christine de Pizan e la “Città delle Dame”. *Lo Spazio Letterario. Il Medioevo Volgare*, 4, 573-596. IRIS Università degli Studi di Bologna.
- Eliade, M. (1972). *Mito e realidade*. Perspectiva.
- Ferri, S. (2007). *La Sibilla e altri studi sulla religione degli antichi*. Edizione ET.
- Heráclito. (2020). *Fragments*. Archivo Digital de Humanidades Ervin Said.
- Lecanu. (1857). *Les Sibylles et les livres sibyllins: Étude historique et littéraire, thèse pour le doctorat en théologie*. Bailly, Divry et Cie.
- Lorenzetti, S. (2015). A ícone da bruxa na narrativa de Joyce Lussu. In *Locas, escritoras y personajes femeninos cuestionando las normas: XII Congreso Internacional del Grupo de Investigación Escritoras y Escrituras* (pp. 966-974). Alciber.
- Lussu, J. (2022). *Il libro delle streghe: Dodici storie di donne straordinarie maghe, streghe e sibille*. Nda Press.
- Lussu, J. (1982). *Il libro Perogno: Su donne streghe e sibille*. Il Lavoro Editoriale.
- Magnani, M. C. A. O. (2016). Sibilas: Da Babilônia ao Brasil. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 20(2), 115-138.
- Malay, J. L. (2010). *Prophecy and sibylline imagery in the Renaissance: Shakespeare's sibyls*. Taylor & Francis.

- Pascucci, A. (2011). L'iconografia medievale della sibila Tiburtina. *Collana "Contributi alla conoscenza del patrimonio tiburtino"* (Vol. VIII). Liceo Classico Statale "Amadeo di Savoia".
- Platão (2000). *Fedro ou da beleza*. Guimarães Editora.
- Peretti, A. (1943). *La sibilla babilonese nella propaganda ellenistica*. La Nuova Italia Editrice Firenze.
- Shelley, M. (2023). *O último homem/The last man*. Landmark.
- Soares, J. P. (2022). Mary Shelley e a Sibila de Cumas: Molduras proféticas no romance *The Last Man* (1826). *Herança – Revista de História, Património e Cultura*, 5(1), 41-53.
- Soleti, M. A. (2015). *Mediatrici di sapienza: Il riflesso della tradizione profetica e femminile in Christine de Pizan*. Orthotes Editrice.

MEDUSA, DE HANNA LYNN. UNA RELECTURA EN CLAVE FEMINISTA

CAROLINA REAL TORRES
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN⁴⁸

La relectura feminista de mitos clásicos en la literatura del siglo XXI muestra el poder de la creatividad literaria para desplegar nuevos valores ideológicos capaces de subvertir la tradicional representación de la mujer. Este proceso revisionista, entendido como un fenómeno en el que se reexaminan y reinterpretan mitos y narrativas propias de un sistema cultural androcéntrico, tiene el objetivo de cuestionar las versiones establecidas de la historia o la cultura. Dicha práctica da lugar a la creación de mitos alternativos que ofrecen nuevas perspectivas o significados, permitiendo que las autoras contemporáneas reescriban viejos relatos que han sido parte de nuestra cultura durante siglos⁴⁹.

La reescritura de los mitos en respuesta a paradigmas establecidos en la Antigüedad clásica es un fenómeno que ha ocurrido a lo largo de la historia, pero que, en época contemporánea, ha resurgido con fuerza convirtiéndose en el fenómeno editorial más notable de las últimas décadas. Su análisis desde una perspectiva de género pone de relieve nuevos puntos de vista narrativos sobre la mitología y la historia antigua, a la vez que nos ofrece numerosas posibilidades para la creación de nuevas identidades. Por consiguiente, estas reescrituras, capaces de inspirar

⁴⁸ Este trabajo se ha realizado dentro del Proyecto de Investigación Marginalia Classica IV. Marginalidades clásicas y su recepción en la cultura contemporánea de masas: escapismo y resistencias (PID2023-150513NB-I00. Universidad Autónoma de Madrid, 01/09/2024 – 30-08-2028).

⁴⁹ Sobre el concepto de revisionismo mítico y su relación con la literatura escrita por mujeres, véanse los trabajos de Yolanda Beteta (2009), Alicia Ostriker (1982) y Carolina Real (2024).

y contagiar otros imaginarios, suponen una forma efectiva de subvertir las narrativas dominantes de la cultura clásica (Zafra, 2011, pp. 125-126; Roas, 2020, p. 24). Se produce así una importante revolución simbólica, incentivada en gran medida por el feminismo, que se observa prácticamente desde finales del siglo XIX y a lo largo de los siglos posteriores, no solo en el ámbito literario, sino en todos los aspectos de la cultura popular contemporánea (Bourdieu, 2012, p. 4). Un signo de cambio es la medida en que los valores y los efectos de la aculturación clásica han llegado a ser reconcebidos. Los estudiosos ya no dudan en señalar los aspectos políticamente perturbadores y moralmente cuestionables tanto de los textos y valores antiguos como de la tradición clásica. Ejemplo de ello es la metamorfosis que han sufrido determinadas figuras míticas en los últimos años como resultado de reimaginar y reescribir las historias tradicionales dominadas por una narrativa patriarcal. Su objetivo es cuestionar y subvertir las normas de género establecidas, creando personajes y situaciones que desafían las representaciones estereotipadas de masculinidad y feminidad. Una de las principales razones detrás de la creación de estos mitos es la necesidad de visibilizar y celebrar la diversidad de experiencias e identidades de género, en tanto que se busca dar voz a aquellas personas que han sido históricamente excluidas o marginadas.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con este trabajo se pretende proporcionar un enfoque más práctico y actual en el proceso de ‘reescritura’ de unos textos en otros. En este sentido, partiendo del concepto de metamorfosis, entendido como un proceso de transformación con carácter reivindicativo, se analizan, según los métodos de la Recepción Clásica, los mecanismos de reformulación del mito clásico desde una perspectiva de género como un soporte propicio para la difusión de valores socio-políticos acordes con la sociedad actual⁵⁰. Dicha perspectiva nos invita a dismantelar muchos relatos que han existido a lo largo de la historia, como es el caso de

⁵⁰ Sobre la teoría de la Recepción Clásica, véanse los volúmenes editados por Luis Unceta Gómez junto con Helena González Vaquerizo (2019) y Cristina Salcedo González (2024).

Medusa, uno de los mitos con mayor repercusión en todos los ámbitos de nuestra cultura, cuya relevancia para los estudios de género viene avalada por constituir un símbolo de transformación social asociado a las mujeres. La interdisciplinariedad de este mito justifica su estudio dentro de la corriente del revisionismo feminista con el fin de comprender su repercusión y significado en la actualidad en relación con la creación de una nueva identidad femenina.

En primer lugar, tomando como punto de partida la versión transmitida en las fuentes clásicas, y tras realizar un repaso de las diversas interpretaciones que ha sufrido a lo largo de los años, abordaremos el análisis de la reescritura del mito por una de las escritoras contemporáneas más sobresalientes, Hanna Lynn, para comprobar finalmente cómo adapta su historia al lector moderno y en qué medida su objetivo revisionista contribuye a la creación de iconos alternativos.

3. EL MITO DE MEDUSA EN LAS FUENTES CLÁSICAS

En la mitología griega, la historia de Medusa está marcada por la transformación de una hermosa mujer en un ser temido, con serpientes en lugar de cabello y con la capacidad de convertir a quienes la miraban en piedra. Este despiadado monstruo se consideraba, a la vez, una deidad protectora, cuya imagen se colocaba en todo tipo de lugares para propiciar su protección. La dualidad implícita en el mito ha tenido una doble interpretación desde la Antigüedad hasta nuestros días: por un lado, su metamorfosis se ha concebido como un castigo, lo que ha llevado a muchas lecturas sobre el poder, la vulnerabilidad y la victimización; por otro, su monstruosidad se ha visto como un arma de autodefensa, siendo este aspecto un símbolo de empoderamiento femenino ampliamente explotado por el movimiento feminista.

Las fuentes clásicas que recogen el mito difieren en algunos detalles⁵¹. El texto más antiguo de la literatura griega lo encontramos en la

⁵¹ Para una revisión de las fuentes principales, puede consultarse: Apolodoro, *Biblioteca mitológica*, I, 2, 6; II, 4, 2 y 5, 10; Aristófanes, *La Paz*, 473; Diodoro Sículo, *Biblioteca histórica*, IV, 17, 2; Esquilo, *Prometeo encadenado*, 795-800; Estrabón, *Geografía*, I, 2 y VIII, 6; Hesíodo, *Teogonía* vv.270-277 y 281-288; Higino, *Fábulas*, CLI, 2 y Pref. 40; Homero, *Ilíada*, v.735 s.;

Teogonía de Hesíodo, donde se cuenta que Medusa, la bella hija de Ceto y Forcis, cayó rendida en los brazos de Poseidón, dios de los mares, y que ambos consumaron esta relación en el templo de la diosa Atenea, naciendo de esta unión Crisaor, padre del monstruo Gerión, y el célebre caballo alado Pegaso. Como castigo de esta profanación, Atenea, la diosa virgen de la guerra y de la sabiduría, la convierte en un monstruo de mirada petrificante, transformando su hermosa cabellera en un nido de serpientes⁵². Pero la ira de la diosa no acaba ahí. Con la ayuda de Hermes, guía al héroe Perseo, hijo de Zeus y la mortal Dánae, para que le de muerte. **Perseo, advertido de que no podía mirarla directamente a los ojos, cortó la cabeza de la gorgona mientras ella dormía**, guiado por el reflejo de su escudo. El héroe se apropia de la cabeza en su propio beneficio, usándola en varias ocasiones contra sus enemigos, hasta que finalmente la entrega a Atenea, quien la coloca en el centro de su égida. La cabeza de Medusa, inicialmente símbolo de atractivo y sexualidad, se convierte, bajo el poder de la diosa, en emblema protector y una fuente de fuerza y coraje; de ahí que uno de los signos más antiguos de la heráldica sea precisamente la cabeza de la gorgona. De esta manera, la cabeza cobra un sentido apotropaico, una dualidad que acompañará al mito de manera intrínseca en todas sus interpretaciones posteriores⁵³.

No obstante, la versión más popular del mito será la transmitida por el poeta latino Ovidio, quien en sus *Metamorfosis* (IV, 786 s.) introduce una variante al narrar cómo Medusa fue violada por Poseidón en el templo de Atenea y, por ello, maldecida por la diosa. Este relato, al igual

Odisea, XI, v.630 s.); Licofrón, *Alejandro*, 840 ff; Ovidio, *Metamorfosis*, IV, 786 s. y V, 177; *Heroidas*, XVIII; Pausanias, *Descripción de Grecia*, I, 21; Píndaro, *Nemeas*, X, 4; *Píticas*, X y XII; *Olimpica*, XIII, 63; Plinio, *Historia Natural*, VI, 36; Séneca, *Medea*, 831; Virgilio, *Eneida*, 289, 341, 437, 616.

⁵² Aunque, a menudo, se utiliza el término “gorgona” para referirse solo a Medusa, la mayoría de los autores afirman que las gorgonas eran tres hermanas: Esteno, Euriale y Medusa; las dos primeras inmortales y la tercera mortal. Transformadas en bestias por atreverse a cuestionar la decisión de Atenea, poseían, además de serpientes por cabello, alas y el poder de petrificar con su mirada.

⁵³ Sobre el simbolismo de la cabeza cortada y su utilización como mecanismo de defensa, véanse los trabajos de Garber y Vickers (2203, p. 2), Francisca Martín-Cano (2005) y Ana María Vázquez (2004).

que la imagen de su hermosa cabellera transformada en serpientes y su cabeza cortada a manos de Perseo, conformó el mito para la posteridad, siendo objeto de múltiples representaciones artísticas y de numerosas relecturas hasta nuestros días⁵⁴.

4. *MEDUSA*, DE HANNA LYNN

Hanna Lynn (Cotswolds, 1984-) es una escritora e ilustradora británica, que muestra en sus novelas un profundo conocimiento e interés por la mitología clásica, en especial, por los mitos femeninos. En esta ocasión, nos brinda un bello relato sobre una de las figuras mitológicas más fascinantes, Medusa, cuya historia está llena de simbolismo y ha sido interpretada de muchas maneras a lo largo de los siglos. En 2020 sale a la luz *Athena's Child*⁵⁵, donde la autora, con el propósito de otorgarle voz al personaje no-humano, nos ofrece una reinterpretación del mito desde una óptica feminista. Esta novela, que forma parte del género de fantasía y literatura juvenil, explora temas como la autenticidad, la soledad y la búsqueda de aceptación, brindando una nueva perspectiva sobre esta figura al mostrar su humanidad y las razones detrás de su transformación. Medusa aparece ante nuestros ojos como una figura trágica, víctima de la violación perpetrada por Poseidón y del injusto castigo de Atenea, una historia conmovedora que sigue la versión transmitida por Ovidio, ya que, previamente a las *Metamorfosis*, no se encuentran fuentes que hablen de su vida anterior ni de este tipo de violencia sexual hacia nuestra protagonista.

Los mecanismos que emplea la autora en esta reescritura consisten en presentar una nueva versión del mito, narrado, en esta ocasión, por el propio personaje, cuya compleja personalidad se construye a partir de su infancia. Medusa nace siendo humana, en el seno de una familia mortal. Su primer contacto con los dioses se produce a los doce años, cuando viaja al templo de Atenea. Es entonces cuando da una primera

⁵⁴ Sobre las distintas reescrituras de las que ha gozado el mito de Medusa en las últimas décadas, véase el trabajo de Micaela Borelli (2023).

⁵⁵ Ese mismo año su novela fue Medalla de Oro en los *Independent Publishers Awards*. Para nuestro estudio seguimos la traducción de Andrea Muriel, *Medusa* (2023).

muestra de inteligencia en el debate que se produce entre ambas sobre la falta de experiencia de la niña en cuanto a estrategias de batalla, a lo que Medusa responde que tuvo que enfrentarse a muchos hombres para mantener su autonomía y su derecho a elegir. Su capacidad para rebatir las dudas de la diosa y su gran dosis de madurez a una edad tan temprana son una clara demostración de una sabiduría extraordinaria, lo que le abre las puertas del templo donde ingresa como sacerdotisa. Tras el paso de los años, y apenas alcanzada la mayoría de edad, Medusa es forzada por Poseidón en el interior del templo y acusada por sus compañeras de haber cometido un acto sacrílego, lo que despierta en Atenea un desmesurado deseo de venganza.

El castigo que se enuncia en las palabras de la diosa forma parte de la violencia simbólica del mito:

- [Atenea] Cómo te atreves a decir mi nombre. Puse mi fe en ti. Te acogí cuando tu padre deseaba protegerte de los ojos lujuriosos de los hombres, pero quizá eran ellos quienes necesitaban protección de tu lascivo comportamiento. ¿Y así es como me pagas? Mancillando mi templo, mi santuario, con tu lujuria.

-Yo no podría... No lo hice (...) Yo no deseo su mirada, no quiero la mirada de ningún hombre.

Una sonrisa se enroscó en los labios de Atenea, sus ojos eran centelleantes y fríos.

-Bueno, ya veremos si estás diciendo la verdad- respondió. (Lynn, 2023, p. 68)

La Medusa de Lynn tenía dieciocho años en el momento de la violación. Humillada y condenada, tras ser expulsada del templo, convertida ya en Gorgona, busca refugio junto a su familia, pero, al llegar a su casa, petrifica de manera involuntaria a sus padres y provoca la indignación de sus hermanas, quienes, tras desafiar a la diosa, terminan convertidas en monstruos asesinos. Desterrada a “la isla de las Gorgonas”, Medusa sobrevive durante milenios, sufriendo un tormento terrible hasta el momento de su liberación, la muerte a manos de Perseo. Contrariamente a lo que podría esperarse de un ser cruel y violento que había acabado con la vida de cuantos se le acercaban, Medusa no se rebela antes de morir. Su carácter piadoso hacia todas las personas, incluidos sus

enemigos, es un factor que contribuye a uno de los principales objetivos de la autora: rehabilitar la figura de su protagonista presentándola como una víctima de la sociedad opresiva de su tiempo⁵⁶.

Los objetivos de la autora también parecen incluir la desmitificación de la figura de Perseo, cuyo perfil se aleja notablemente del tipo de héroe griego al que estamos acostumbrados. El Perseo de Lynn, empujado por los dioses y desconocedor en un principio de la suerte de Medusa, emprende un viaje de autoconocimiento en busca de un trofeo como regalo de bodas para su madre: la cabeza de la gorgona. Observamos que, aunque el héroe griego arcaico busca fama y gloria, siendo capaz de renunciar a su propia vida, nuestro héroe parece ocupado simplemente en salvar a su madre de una relación no deseada con el rey Polidectes y regresar a casa. Se trata, en efecto, de un personaje humilde, falto de ansias de honor y riquezas, un “falso héroe”, tal como lo describe Medusa (Lynn, 2023, p. 228). Su altruismo y benevolencia lo hacen debatirse entre retirarse o dar muerte a la gorgona, provocando un conflicto entre “el yo” -su deber- y el “no-humano” -representado en la obra por el monstruo y lo femenino-.

El binomio crueldad/misericordia representa dos extremos de la experiencia humana, entre los que mueven los personajes de la novela. Ya en el Prólogo la autora argumenta que la crueldad es una característica inherente al ser humano. El hecho de que todo el mundo sea capaz de cometer una maldad se opone a la idea de que la monstruosidad es natural para algunos y antinatural para otros (“Algunos creen que los monstruos nacen como monstruos... Medusa creció entre monstruos, pero no nació siendo uno de ellos”: Lynn, 2023, p. 9). La misericordia de Perseo contrasta con la actitud de la diosa cuando le confiesa que “milenios de aislamiento crean bestias en las que el conocimiento racional no puede permanecer” (Lynn, 2023, p. 180) -añadiendo- “no hay más humanidad corriendo por sus venas que el sustento para el veneno de las víboras que se enrollan alrededor de su cuero cabelludo” (id.).

⁵⁶ Tal como la describe el propio Perseo antes de acabar con su vida: “Era una mujer a la que un dios forzó a concebir. A salir de su casa y a llevar una vida que no quería, ni merecía, debido a la voluntad de otros” (Lynn, 2023, p. 238). Perseo relaciona la historia de Medusa con la de su madre Dánae, forzada por Zeus.

Atenea, en un afán por manipular la voluntad del héroe, insiste en que Medusa nunca fue humana, deshumanizándola por completo para reforzar la idea de que la monstruosidad femenina es una representación del mal. La abominación que envuelve al personaje se hace visible también en la deformidad física de sus hermanas: seres alados de mirada petrificante, lenguas bifurcadas, con escamas, garras y colmillos, que, incluso, llegan a llamar padre a Poseidón como una especie de burla hacia Medusa por haber sufrido la humillación de ser violada⁵⁷.

Perseo, conmovido por las palabras de Medusa, y habiéndole prometido que haría justicia tras su muerte, que el mundo sabría de su existencia, a su regreso al barco pronto se da cuenta de que sus compañeros no quieren otra versión de la historia, no quieren una reescritura. Quieren perpetuar la idea del héroe griego que aniquila a los no griegos y a los no humanos. Perseo decide entonces faltar a su promesa, permitiendo que la verdadera historia de la gorgona se hunda en el olvido, eclipsada por la eterna e inmutable heroicidad masculina.

Para dar a conocer su verdad, Lynn sitúa a Medusa en el contexto original con el objetivo de reivindicar la autenticidad de la voz femenina, una voz carente de tradición propia y completamente silenciada en los textos clásicos. A su vez, la autora busca conectar el pasado con el presente para hacer una denuncia de la situación social y política actual respecto a las mujeres y otros colectivos menos favorecidos:

[Medusa] Los dioses, como los ricos del mundo, empujan sus agendas sobre aquellos cuyas voces no son lo suficientemente fuertes como para hablar por sí mismos. Las mujeres. Los débiles. Los no deseados. Y nadie alza la voz por quienes más lo necesitan. (Lynn, 2023, p. 236)

⁵⁷ En este punto, Lynn no sigue la versión de Ovidio, quien afirma que solo Medusa poseía alas (IV, 791). Una posible fuente para la descripción física de las Gorgonas la encontramos en Apolodoro (*Biblioteca*, II, 4): "Las Gorgonas tenían cabezas rodeadas de escamas de dragón, grandes colmillos como de jabalí, manos bronceas y alas doradas con las que volaban; petrificaban a quien las miraba" (Apolodoro, 1985, p. 95). Según la teoría expuesta por Francisca Martín-Cano (2005, p. 7), las representaciones más arcaicas de las Gorgonas incluyen rasgos híbridos de animal y mujer, con sonrisa en la boca, lengua fuera, colmillos de jabalí, con cabellos que evocan tentáculos, señal en la frente, alas doradas y sandalias aladas o en actitud de correr o volar; todos componentes simbólicos relacionados con el universo religioso matriarcal.

La moraleja final que nos plantea la obra de Lynn es un dilema sobre donde reside la monstruosidad del ser humano, si en su interior o en sus acciones, haciendo que nos preguntemos quién es el verdadero monstruo en esta historia. En su propuesta revisionista busca ante todo desafiar las narrativas tradicionales, presentando al personaje como un símbolo de resiliencia e invitando al lector a reflexionar sobre temas de poder, feminidad y la lucha contra el estigma.

5. LA CREACIÓN DE ICONOS ALTERNATIVOS

La figura mítica de Medusa, siempre a la sombra de Perseo, ha jugado un papel secundario en las versiones antiguas. Sin embargo, en la actualidad, representa una narrativa común en muchas culturas, donde las mujeres son culpabilizadas por las acciones de los hombres o simplemente por una cuestión de género⁵⁸. Su metamorfosis en monstruo y su posterior conversión a icono feminista simboliza claramente las dinámicas de poder entre ambos sexos, conformando un arquetipo cultural en el que convergen lo monstruoso y lo femenino. Hoy en día estas mujeres se contraponen al orden establecido y simbolizan la lucha por la autonomía y los derechos en un mundo que las margina. Tal vez por ello son numerosas las artistas, escritoras y académicas que han retomado su figura para representar al colectivo de mujeres silenciadas, convirtiéndola en un ícono de la lucha contra la opresión y la injusticia.

Es significativa la transformación que el mito ha experimentado en las últimas décadas, producto del gran impacto que ha tenido en diversas áreas de la cultura contemporánea⁵⁹, tales como el arte⁶⁰, donde destaca la monumental estatua de Luciano Garbati, “Medusa con cabeza de

⁵⁸ Sobre la construcción cultural de origen grecorromano que identifica a la mujer con el mal, resulta esclarecedor el trabajo de Nuria Bouzas (2023).

⁵⁹ Sobre la transformación y popularización del mito de Medusa, véase el volumen colectivo *The Medusa Reader* (2013), editado por Marjorie Garber y Nancy J. Vickers.

⁶⁰ Desde antiguo hallamos representaciones de la gorgona en esculturas, pinturas, en la cerámica, en tallados en madera y mosaicos. A lo largo de los años Medusa ha perpetuado su fama gracias a las pinturas de Caravaggio, Rubens o Picasso y ha sido esculpida por artistas de la talla de Benvenuto Cellini, Gian Lorenzo Bernini o Auguste Rodin.

Perseo” (2008), que representa la inversión de roles del mito⁶¹; la moda, cuyo ejemplo más representativo es el logo de la marca del diseñador italiano Gianni Versace, creado exclusivamente para una línea de ropa y complementos femeninos; la música, con el álbum *Medusa* de la cantante y activista británica Annie Lenox, que reproduce once canciones originalmente escritas por varones; el cine, apareciendo en diversas adaptaciones, como *Clash of the Titans* (2010) o *Percy Jackson and the Olympians: The Lightning Thief* (2010), en las que se potencia su imagen de *femme fatale*; o los medios de comunicación, en los que llamó la atención el dibujo de Medusa publicado por el periódico *Le Monde* para un artículo sobre el movimiento #MeToo. Con fines políticos, artistas afro-americanas, como Rihanna o Azealia Banks, proponen lecturas panafricanistas del mito, reinterpretando la historia de Medusa a través de una lente que resalta la experiencia y la identidad africana y afrodescendiente.

El mito de la célebre gorgona también ha sido objeto de análisis en el contexto de la psicología y la teoría feminista, donde se examina su figura como reflejo de las ansiedades culturales sobre la sexualidad y el poder⁶². En este ámbito, el concepto de “mujer monstruo”, un simbolismo que se utiliza para explorar las emociones reprimidas y la ira de las mujeres frente a la opresión, cuenta con una larga tradición hermenéutica, desde la interpretación freudiana del mito que refleja el temor a la castración femenina hasta las luchas contemporáneas en torno a la identidad, el género y la autonomía para las que Medusa se convierte en un referente⁶³.

En relación al simbolismo del cabello de la gorgona, la identificación de la mujer con la serpiente se ha considerado una expresión de los

⁶¹ Una reproducción de la obra de Garbati fue exhibida años más tarde frente a la Corte Penal del Condado de Nueva York, donde era juzgado Harvey Weinstein por abuso sexual. Desde entonces cobró relevancia al ser asociada con el movimiento #MeToo. Previamente, en 2016, había salido a la luz una imagen de Donald Trump, cuando era presidente, sosteniendo la cabeza cortada de Hillary Clinton.

⁶² Sobre el simbolismo del cabello serpenteante y fálico de la gorgona, véanse los trabajos de Mario Aznar (2024, p. 10) y Nuria Bouzas (2023, p. 141).

⁶³ Algunos autores interpretan la decapitación de Medusa como un signo de castración y las numerosas serpientes de su cabeza como una compensación del miedo a perder el pene. Cf. Garber y Vickers (2003, pp. 4-5).

temores vinculados a la sexualidad femenina. La serpiente, en este contexto, puede simbolizar tanto la seducción como el peligro, lo que conlleva que las mujeres sean vistas, a menudo, de manera ambivalente⁶⁴. El cabello es erótico, malvado, poderoso, un elemento incitador de la lujuria, la encarnación femenina del mal. Tal vez, por ello, la hermosa melena de Medusa fuera objeto de envidia de Atenea⁶⁵. Por consiguiente, la ambigüedad de la gorgona, con su mirada petrificadora y su cabellera serpentina, refleja la dualidad de la naturaleza femenina: beladad/monstruo, enfermedad/cura, veneno/remedio, peligro/protección. La tensión entre su belleza y su monstruosidad forma parte de su naturaleza y de la relación antagónica feminismo-misoginia que ha caracterizado las relecturas del mito a lo largo del tiempo (Garber y Vickers, 2003, p. 1).

Esta dualidad del personaje convierte a la gorgona en un símbolo de alteridad⁶⁶, presente desde la versión transmitida por Ovidio hasta nuestros días, pues, como afirma Mario Aznar (2024, p. 12), “la idea del monstruo femenino culpable de su propia violación –culpable de su propia feminidad– ha prevalecido a lo largo de los siglos”. La duplicidad con que se manifiesta la Gorgona en el arte también se hace visible en el significado apotropaico de la cabeza cortada como mecanismo de defensa mágico o sobrenatural consistente en alejar el mal o protegerse de él. Esta interpretación coincide curiosamente con la simbología que adquiere el personaje a partir del movimiento #MeToo, la lucha feminista contra la culpabilización de las víctimas de violencia de género que hizo del *gorgoneion* un emblema de su causa.

⁶⁴ En la opinión de Nuria Bouzas, “así como muchos mitos hacen referencia a la grandiosidad de la cabellera dorada, asociada no solo a un ideal de belleza, sino también a una tipología de mujer honrada, fiel y devota, muchos otros destacan la figura de la mujer peligrosa a través de un cabello poblado de serpientes. Seguramente la de Medusa sea la más conocida entre todas las cabelleras mitológicas” (Bouzas, 2023, p. 123).

⁶⁵ En la versión de Ovidio (IV, 791), esta es una de las razones que aduce Perseo para justificar el castigo de la diosa: “en toda ella no hubo parte más admirable que sus cabellos” (Ovidio, 2008, p. 404).

⁶⁶ Sobre la idea de transformación inherente al mito de Medusa, véase el artículo de Charlotte Currie (2011).

En resumen, tras analizar la reescritura del mito de Medusa, su simbolismo y su repercusión en distintas manifestaciones de la cultura popular contemporánea, podemos afirmar que su mito ha evolucionado y se ha adaptado a los tiempos modernos, convirtiéndose en un poderoso símbolo de la lucha por la igualdad de género y la reivindicación de la voz femenina.

6. CONCLUSIONES

Hemos examinado los mecanismos de reformulación del mito clásico desde una perspectiva de género y al personaje femenino como figura clave que marca las pautas narrativas del texto a través de su actualización, reflejando problemáticas que afloran en la época moderna, como la culpabilización de las víctimas de violación. Esto nos proporciona información sobre las simbologías de género que han impregnado los mitos y qué importancia tiene en la actualidad analizarlos y reescribirlos a la hora de construir un camino hacia una sociedad más justa e igualitaria.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la reformulación de los mitos desde una perspectiva de género es una vía poderosa para desafiar las estructuras narrativas patriarcales, podríamos plantearnos si esta transformación ha logrado penetrar en el imaginario colectivo con la misma fuerza que los mitos originales o si, por el contrario, sigue existiendo una resistencia a la asimilación de estas nuevas versiones. Conocer en qué medida estos mitos alternativos han logrado establecerse como relatos con capacidad de configurar nuevas visiones del mundo, en lugar de ser percibidos simplemente como relecturas marginales dentro del canon, es una tarea ardua pero necesaria. La inversión de roles en las revisiones de los mitos puede enriquecer la narrativa al desafiar las expectativas del público y presentar nuevas interpretaciones de las historias tradicionales. Este recurso creativo permite, asimismo, explorar la complejidad de los personajes mitológicos y cuestionar las normas establecidas en la mitología y la sociedad en general. No hablamos de sustituir mitos viejos por nuevos, sino de subvertir su significado. En este sentido, hay que tener en cuenta que las reescrituras feministas de mitos clásicos no solo buscan corregir injusticias históricas, sino que

también fomentan un diálogo sobre la identidad, el poder y la representación, contribuyendo a una sociedad más equitativa y consciente.

La exploración de la metamorfosis como un proceso reivindicativo por parte de Lynn no solo aporta un enfoque innovador, sino que también abre un espacio para visibilizar identidades y voces que han sido silenciadas en las narrativas tradicionales, mostrando un rico potencial para la deconstrucción de mitos alrededor del sexo y relaciones de poder. Asimismo, nos permite comprobar el modo en que distintas imágenes de mujer, siempre de autoría masculina, se han convertido en poderosos iconos culturales. La comparación entre los textos antiguos escritos por hombres y la reescritura en clave feminista nos ofrece nuevos planteamientos respecto al mensaje del mito original. En este sentido, la novela de Lynn presenta un desvío respecto al texto ovidiano, consistente en la desmitificación de los personajes principales, Medusa adquiere voz y protagonismo desafiando la norma social intrínsecamente patriarcal, mientras que Perseo adquiere rasgos de un verdadero héroe solo al final de la historia. Los elementos fantásticos añadidos por la autora pueden considerarse una ampliación del material mítico, uno de los procedimientos de resignificación esenciales para la reescritura del mito (Martínez-Falero, 2013, p. 487).

Se observa, por último, que los mitos alternativos pueden servir como una herramienta para desafiar y dismantelar el sistema de creencias patriarcales que perpetúa la discriminación y la desigualdad de género. Al presentar nuevas formas de entender y vivir la identidad de género, se promueve la idea de que no hay una única forma válida de ser hombre o mujer, sino que existen infinitas posibilidades de expresión y manifestación de la identidad.

7. REFERENCIAS

- Apolodoro (1985). *Biblioteca*. Introducción de J. Arce. Traducción y notas de M. Rodríguez de Sepúlveda. Gredos.
- Aznar Pérez, M. (2024). Intertextualidad, feminidad y violencia: un enfoque intercultural sobre el mito de Medusa en la literatura contemporánea en español. En M. D. Adsuar Fernández, & J. Fernández Zambudio (Eds.) (2024). *Heroínas de la Antigüedad: reescrituras contemporáneas* (pp. 9-26). Dykinson,

- Bourdieu, P. (2012). Symbolic violence. *Revista Latina de Sociología*, 2, 1-4
- Borelli, M. (2023). ¿Qué tiene que ver Medusa con el movimiento # METOO? Un estudio sobre las últimas interpretaciones del mito de la Gorgona. *Noveno Coloquio Internacional CEH Pensar la Antigüedad en clave contemporánea: enfoques interdisciplinarios y nuevos paradigmas*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://acortar.link/5DYuPB>
- Bouzas Loureiro, N. (2023). El pelo como elemento de especulación artística en la creación contemporánea. Tesis doctoral, Universidad de Vigo, 60-204.
- Currie, Ch. (2011). Transforming Medusa. *Amaltea. Revista de mitocrítica*, 3, 169-181.
- Garber, M. & Vickers, N. J. (Eds.) (2003). *The Medusa Reader*. Routledge.
- Lynn, Hannah (2023). *Medusa*. Traducción de Andrea Muriel. Editorial Planeta Mexicana, S.A.
- Martín-Cano Abreu, F. (2005). Multiplicidad interpretativa del mito de la cabeza cortada de la Gorgona Medusa y de su imagen con la risa en la boca y la lengua fuera. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 62, 1-60.
- Martínez-Falero, L. (2013). Literatura y mito: desmitificación, intertextualidad, reescritura. *Signa*, 22, 481-496.
- Ostriker, A. (1982). The Thieves of Language: Women Poets and Revisionist Mythmaking. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 8(1), 68-90.
- Ovidio (2008). *Metamorfosis*. Traducción, introducción y notas de J. C. Fernández Corte y J. Cantó Llorca. Gredos.
- ROAS, D. (2020). Fantástico femenino vs. fantástico feminista. Género y transgresión de lo real. En D. Roas & A. Massoni (Eds.), *Las creadoras ante lo fantástico. Visiones desde la narrativa, el cine y el cómic* (pp. 15-29). Visor Libros.
- Unceta Gómez, L. & González Vaquerizo, H. (Eds.) (2019). *En los márgenes de Roma: La Antigüedad romana en la cultura de masas contemporánea*. Catarata - UAM Ediciones.
- Salcedo González, C. & Unceta Gómez, L. (Eds.) (2024). *Clasicismo e identidades contemporáneas: Recepciones clásicas en la cultura de masas*. Catarata - UAM Ediciones.
- Vázquez Hoys, A. M. (2004). La Gorgona Medusa ¿Un posible mito tartésico?. *Huelva arqueológica*, 20, 195-214.
- Zafra, R. (2011). Un cuarto propio conectado. Feminismo y creación desde la esfera público-privada online. *Asparkia: investigació feminista*, 22, 115-129.

DEL MITO PATRIARCAL A LA SANACIÓN POR LA PALABRA: CUERPO, MEMORIA Y ESCRITURA EN EL FUNERAL DE LOLITA

MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

La novela *El funeral de Lolita* (2018), de Luna Miguel, propone una relectura crítica del mito literario y cultural derivado de *Lolita* (1955), de Vladimir Nabokov. Desde sus primeras recepciones, el personaje de Dolores Haze quedó fijado en el imaginario visual y musical como icono de seducción precoz (Vickers, 2008; Durham, 2008)⁶⁷, sometido a una mirada erotizada y patriarcal. Se olvida, sin embargo, que más allá de la etiqueta de “nínfula perversa” (Hubier, 2007), Nabokov concibió su novela como la historia de una víctima atrapada por un pederasta. Frente a la tergiversación del personaje, y enlazando con el propósito genuino del autor, Miguel denuncia desde la ficción contemporánea las narrativas que fetichizaron a Lolita y sitúa el foco en la vulnerabilidad y la memoria de la niña.

Este trabajo parte de la hipótesis de que la novela desarticula el paradigma tradicional de *Lolita* y desplaza el relato hacia una perspectiva centrada en la agencia, la resistencia corporal y la posibilidad de sanación a través del lenguaje y la memoria. El análisis se organiza en tres ejes:

⁶⁷ Esta deriva, que refuerza una imagen hipersexualizada de *fille fatale*, comenzó con la adaptación cinematográfica de Stanley Kubrick (1962) y, posteriormente, con la de Adrian Lyne (1997), que llegaron acompañadas de decantaciones varias (Agirre, 2010, pp. 184-248; Martínez Sariego, 2022, 2024d, 2025b). Las imágenes cinematográficas han encontrado continuidad en la cultura de masas (Balestrini, 2018), particularmente en la digital (Balestrini Y Jandl, 2016; Martínez Sariego, 2022, 2023) y en la industria musical, pues numerosas artistas adolescentes —como Britney Spears, Alizée o Lana del Rey— han adoptado deliberadamente la estética de Lolita (Wazzan, 2017; Mianani, 2019; Martínez Sariego, 2024a, 2024c).

primero, el cuerpo como territorio de resistencia frente a la mirada patriarcal; segundo, la memoria como herramienta de reapropiación del propio pasado; y, finalmente, la confrontación con los relatos heredados —culturales y literarios— como vía para invalidar la narración ajena y establecer una voz propia capaz de clausurar el duelo y superar el trauma.

Metodológicamente, se adopta una lectura hermenéutica y comparativa, con atención a la intertextualidad explícita con *Las metamorfosis* de Ovidio (Procne y Filomela, *Met.* VI, 424–674); *La violación de Lucrecia* (1594), de William Shakespeare; y *Lolita* (1955), de Vladimir Nabokov. Sobre este marco, se examina cómo *El funeral de Lolita* pone en entredicho relatos canónicos y ofrece una alternativa discursiva desde la experiencia femenina. Asimismo, se analiza cómo la obra de Miguel se inscribe en un discurso feminista próximo al movimiento #MeToo —que propició una revisión colectiva de los discursos sobre la violencia sexual⁶⁸— y afín también a *Cada noche, cada noche* (2016), reescritura transficcional de *Lolita* llevada a cabo por Lola López Mondéjar, a la que la propia Luna Miguel incluyó entre sus lecturas favoritas de ese año en su blog *Luna Monelle* (Miguel, 2016)⁶⁹. El título de la novela aparece como eco deliberado de *Réquiem por Lolita. Antología joven de poetas españoles* (Vega, 2014), volumen colectivo del que emerge una sensibilidad generacional frente a las formas normativas de representación del deseo y de la adolescencia⁷⁰. La obra mantiene, además, un diálogo con *Diario di Lo* (1995), de Pia Pera (1956–2016), donde se adopta

⁶⁸ En el contexto del movimiento #MeToo (2017), se han promovido específicamente relecturas feministas de *Lolita*. Véase, entre otros, Edelstein (2021) para una discusión sobre su abordaje en la docencia desde esa perspectiva.

⁶⁹ La novela de Mondéjar rinde tributo al universo narrativo de Nabokov, al tiempo que desafía su representación del personaje como nínfula perversa desde la perspectiva indignada de Dolores Schiller, hija de Lolita. Sobre esta obra, véase Martínez Sariago (2024b).

⁷⁰ Esta publicación prolonga la genealogía iniciada por *Tenían veinte años y estaban locos* (La Bella Varsovia, 2011), editada por la propia Luna Miguel, y comparte con *El funeral de Lolita* una sensibilidad crítica hacia las formas hegemónicas de narrar el cuerpo, el deseo y el crecimiento femenino. Algunos textos entablan una relación intertextual explícita con la figura de la *lolita*, convertida en emblema de la erotización precoz y del castigo cultural impuesto a la mujer deseante, como el poema “Put me in a movie”, de Valeria Román Marroquín, escrito por la poeta peruana cuando contaba con 15 años en referencia a la canción de Lana del Rey. Cf. Moya Cedrola (2022, pp. 73-74, 88-89).

la voz de Lolita para reescribir su historia desde dentro, aunque sin una impugnación explícita del personaje de Humbert⁷¹.

En resumen, se postula que *El funeral de Lolita* cuestiona las representaciones dominantes al tiempo que ensaya formas narrativas capaces de interrumpir estructuras patriarcales y devolver la voz a las mujeres silenciadas.

2. POÉTICA DE LA PIEL: CUERPO, EROTISMO Y MIRADA FEMINISTA EN LA OBRA DE LUNA MIGUEL

Luna Miguel (Alcalá de Henares, 1990) ha construido una obra heterogénea que se caracteriza por una voz insumisa al canon patriarcal. Su bibliografía incluye títulos de poesía como *Estar enfermo* (2010), *Poetry is not dead* (2010), *Pensamientos estériles* (2011), *La tumba del marinero* (2013), *Los estómagos* (2015), *El arrecife de las sirenas* (2017), *Poesía masculina* (2021) y *Un amor español* (2023), todos publicados por La Bella Varsovia. Como ensayista, ha firmado títulos como *El coloquio de las perras* (2019), *Caliente* (2021), *Leer mata* (2022) e *Incensurable* (2025). En *Ternura y derrota* (2021), monólogo teatral, condensa también su poética de lo íntimo. Este recorrido multifacético está atravesado por una constante: la exploración del cuerpo, el deseo y la escritura como formas de resistencia política y afirmación feminista.

Desde sus primeros poemarios —como *Estar enfermo* (2010) y *Poetry is not dead* (2010)— hasta su novela *El funeral de Lolita* (2018), el cuerpo aparece recurrentemente como eje temático y campo de batalla creativo. De hecho, la llamada “trilogía accidental” de sus poemarios —*La tumba del marinero* (2013), *Los estómagos* (2015) y *El arrecife de las sirenas* (2017)— la consolidó como “la poeta del cuerpo” (Yuste, 2017; Cánovas, 2018, p. 361). En efecto, el cuerpo —ya sea cruelmente corroído por la enfermedad en el primer título; convertido en estómago, órgano vital, en el segundo; o asociado al vientre femenino, capaz de engendrar vida, en el tercero— se manifiesta como eje vertebrador de su

⁷¹ Pia Pera reconoció en entrevistas y declaraciones posteriores no haber comprendido en su momento el carácter trágico del personaje como víctima infantil. La novela de la autora italiana es explícitamente mencionada en *El funeral de Lolita*. Se cita incluso una de sus frases (Miguel, 2018, p.164).

poética, en estrecha analogía con la propia vida de la autora y sus experiencias más íntimas. Todos los temas presentes en la trilogía de Luna Miguel —la enfermedad, el estómago y la maternidad— encuentran eco en *El funeral de Lolita*.

Luna Miguel también ha explorado las relaciones entre cuerpo, deseo y palabra en el marco del ensayo. *El dedo. Breves apuntes sobre la masturbación femenina* (2016) traslada su poética corporal al terreno del autoconocimiento erótico. En este breve libro digital, la autora combina vivencias personales con entrevistas y referencias histórico-culturales para abordar sin tapujos los entresijos del placer femenino, desafiando así el tabú que históricamente ha rodeado la masturbación. *El dedo* explora el cuerpo desde la honestidad y la pedagogía, construyendo un mosaico plural sobre el deseo femenino a través de los testimonios de otras mujeres, a las que Miguel denomina “Heroínas”⁷². En palabras de la autora, este ensayo demuestra que “no se trata solo de algo sexual; la masturbación es también una meditación sobre el amor en solitario... un espacio propio en el que refugiarse” (Miguel, 2016). Este enfoque reivindicativo desafía la censura cultural que todavía persiste sobre la sexualidad femenina, como puso de manifiesto el bloqueo temporal de su cuenta de Facebook al promocionar el libro, episodio que la propia autora denunció públicamente como muestra de mojigatería y machismo institucionalizado⁷³. Como prolongación de esta denuncia, en *El funeral de Lolita* la autora incluirá también pasajes en que la protagonista se masturba (Miguel, 2018, pp. 79, 119, 129).

Por otra parte, en su ensayo *El coloquio de las perras* (2019) Miguel amplía la reivindicación feminista desde lo corporal hacia lo literario e histórico, al trazar una “genealogía literaria femenina en español” —según la propia definición de la autora— cuyo objetivo es recuperar a

⁷² El término “Heroínas” remite de forma significativa a las *Heroidas* de Ovidio, colección de epístolas ficcionales en voz femenina que permitía a mujeres mitológicas —a menudo silenciadas o relegadas a un papel secundario— expresar sus emociones, deseos y agravios desde una perspectiva íntima. Además, en la *Heroida* XV, dirigida por Safo a Faón, el sujeto lírico femenino describe un orgasmo alcanzado en sueños gracias a la masturbación (vv. 123-234). Del mismo modo, Miguel confiere voz y autoridad a mujeres reales cuyos relatos privados adquieren relevancia discursiva y política, reivindicando el deseo como experiencia legítima y compartida.

⁷³ Sobre la censura en redes sociales a la promoción del libro, véase Fanjul (2016).

escritoras hispánicas silenciadas por el canon patriarcal (Gutiérrez Solís, 2019). A través de semblanzas biográficas, lecturas interpretativas y cartas póstumas dirigidas a cada una de ellas, *El coloquio de las peras* convierte la memoria literaria en un espacio de reparación simbólica. Como en su poesía, la escritura opera aquí como un acto político. La autora denuncia la marginación histórica de estas voces por parte del machismo estructural del campo literario, algo que también hace en *El funeral de Lolita*, al describir la biblioteca de Roberto⁷⁴. Ahora bien, en este ensayo, además de denunciar su olvido, las convoca y les da la palabra desde una conciencia colectiva y solidaria⁷⁵.

Por medio de sus textos transgresores, Luna Miguel continúa explorando el cuerpo, el deseo femenino y la memoria literaria como actos políticos de afirmación frente a la cultura patriarcal. Las reivindicaciones feministas en su generación pasan necesariamente por reconquistar el terreno de lo íntimo, y Luna Miguel “no conoce tapujos para proyectar el sexo en sus escritos”, incluyendo menciones explícitas al cuerpo erótico (vagina, clítoris, semen...) como parte fundamental de su discurso poético (Cánovas, 2018, p. 362). Esta honestidad descarnada evidencia que la autora concibe el placer femenino y la recuperación de voces femeninas silenciadas como formas complementarias de resistencia cultural. La falta tradicional de libertad sexual y literaria en las mujeres —que las despojaba tanto de su cuerpo como de su voz propia— queda desafiada mediante una escritura corporal y crítica abierta y afirmativa. En este sentido, puede decirse que la escritura de Miguel instaura un espacio discursivo donde el deseo deja de ser contemplado desde una mirada ajena y pasa a afirmarse como vivencia propia. Su literatura, en efecto, desborda el diccionario tradicional del deseo para convertirlo en vivencia empoderadora.

⁷⁴ “Había también ensayos políticos, colecciones por entregas de las que se vendían con el periódico. Y por supuesto las obras completas de Dostoievski, Neruda, Paz, Nabokov, Borges y James. Todos son hombres, pensó Helena” (2018, p. 183).

⁷⁵ Para una revisión detallada sobre las escritoras rescatadas en esta obra, consúltase Gutiérrez Solís (2019). Su selección fue duramente criticada en algunos sectores. Cf. Olmos (2019).

3. *EL FUNERAL DE LOLITA* (2018): INCURSIÓN DE LUNA MIGUEL EN LA NARRATIVA

El funeral de Lolita (2018) constituye un punto de inflexión en la trayectoria de la autora, al articular desde una conciencia narrativa los temas que habían vertebrado su poesía y ensayo hasta ese momento: el cuerpo, el erotismo, la enfermedad, el trauma y la memoria. A diferencia de la fascinación masculina que define el imaginario de *Lolita* (1955), de Vladimir Nabokov, aquí el cuerpo ya no aparece como objeto de contemplación, sino como sujeto que recuerda, escribe y reformula su propia historia. La novela desactiva deliberadamente la voz del varón—Roberto, el profesor, muere antes del comienzo del relato— y cede todo el espacio a la mirada de Helena, que regresa a su pasado, gestiona el duelo y, movida por la ira, expresa una clara voluntad de reparación. Como ha declarado la autora: “En una novela de nínfulas, el relato de los hombres ya existe. Ya lo hemos leído” (Sáinz Borgo, 2018). La operación tiene un alcance político evidente: interrumpir la hegemonía del narrador patriarcal y conferir voz y significado a la joven, silenciada en tantas representaciones anteriores.

En el plano argumental, la novela relata la historia de Helena, quien vive en Barcelona, con pareja y trabajo estables, pero arrastra una inquietud existencial que se reactiva al conocer la muerte de Roberto, comunicada por su amiga Rocío. Roberto había sido su profesor de literatura en el instituto, el hombre con quien mantuvo, siendo adolescente, una relación asimétrica⁷⁶. Esta noticia desencadena un viaje de regreso a Alcalá de Henares que opera tanto en un plano físico como simbólico. No se trata de un mero desplazamiento geográfico, sino también emocional, pues Helena emprende una confrontación con los discursos —propios y ajenos— que configuraron su identidad. El reencuentro con Rocío, que conserva su antiguo diario adolescente, y con la viuda de Roberto, que le entrega el manuscrito *El funeral* —que este dejó inédito con una dedicatoria para ella—, activa el conflicto entre dos archivos: el

⁷⁶ Al paradigma nabokoviano, definido por la diferencia de edad, se suma aquí el tópico del *magister amoris*, de larga tradición literaria (Socas, 2011).

de la propia escritura íntima y el de la narración masculina que pretende apropiarse de su vida.

Comer, escribir y recordar se convierten en actos de supervivencia. El estómago —motivo central en su trilogía poética— reaparece aquí como metáfora de digestión del pasado: lo que no pudo ser gestionado entonces regresa ahora como materia narrativa que exige ser nombrada⁷⁷. La maternidad, presente a través del embarazo de Rocío, introduce un contrapunto vital que subraya el estado de suspensión de Helena entre memoria y clausura. El diario, escrito desde la fascinación juvenil, la culpa y una incipiente consciencia de abuso, reaparece en la adultez como un documento que debe ser leído críticamente para desmontar la lógica del deseo ajeno. El manuscrito de Roberto, por su parte, representa la tentativa última del agresor de fijar su versión de los hechos y de convertir a Helena en personaje de una ficción controlada por él. Entre ambos textos —el diario que ella escribió para sobrevivir y la novela que él escribe para poseerla narrativamente— se abre el espacio de la reescritura.

Luna Miguel ha reconocido que *El funeral de Lolita* se origina en vivencias de su juventud, de modo que el texto se sitúa en el límite entre experiencia y creación literaria. No activa, sin embargo, el pacto autobiográfico en sentido estricto (Lejeune, 1975)⁷⁸, sino que convierte los

⁷⁷ En *Los estómagos* el vientre se define como núcleo simbólico del deseo y la carencia afectiva: “Todo está entre el pecho y la vagina. Todo lo importante / está y seguirá estando (...) / La mascota soy yo. La mascota se saca de paseo a sí misma / en un acto de tranquila rebeldía. La mascota no conoce el verano. / La mascota se come a sí misma en un acto de amor. La mascota / tiene órganos y todos se encuentran entre el pecho y la vagina. / De qué manera podríamos definir el vientre. De qué manera / la caja torácica esconde otra materia gris. El estómago / está entre el pecho y la vagina. Más lejos o más cerca que los nervios. / Más lejos o más cerca que el amor de la mascota” (Miguel, 2015, p. 22). La figura de esa “mascota” funciona como desdoblamiento del yo poético, un cuerpo que se domestica y se devora a la vez, en una ambigua coreografía de autoconservación y autodestrucción. En *El funeral de Lolita*, estos motivos corporales no desaparecen, sino que se desplazan al terreno narrativo: el estómago deja de ser signo de fractura poética para convertirse en eje de conciencia, y la escritura opera como gesto de reparación que transforma la herida en soberanía narrativa.

⁷⁸ El concepto de *autoficción* fue acuñado por Serge Doubrovsky en *Fils* (1977) para referirse a aquellas narraciones donde autor, narrador y personaje comparten una identidad biográfica o simbólica, sin ceñirse estrictamente al pacto autobiográfico tradicional. Philippe Lejeune, en *Le pacte autobiographique* (1975), había definido previamente los límites de ese pacto, cuya transgresión sería uno de los gestos fundacionales de la autoficción moderna.

materiales de vida en una ficción crítica. La resonancia entre autora y personaje —ambas mujeres jóvenes, procedentes de Almería, vinculadas a la escritura, formadas en Alcalá de Henares y con presencia pública en redes sociales— refuerza esa ambigüedad entre lo vivido y lo escrito⁷⁹, sin llegar a clausurarla en una equivalencia identitaria. Esta dimensión autoficcional no persigue la confesión, sino la impugnación: el cuerpo vivido se transforma en materia narrativa no para restaurar una memoria fiel, sino para afirmar el derecho a nombrarla. En esa tensión se sitúa el núcleo político de la obra: la literatura no se concibe como testimonio, sino como un espacio donde una conciencia femenina ejerce el poder de narrarse a sí misma.

Desde esta perspectiva, la novela no se configura como un mero contrarelato de Nabokov, sino como una afirmación autónoma: la historia de una mujer que regresa al núcleo de sí misma y, al hacerlo, entierra simbólicamente la figura de la *lolita* proyectada sobre su piel y transforma el trauma en palabra⁸⁰. La escritura se erige así en acto de reparación: una narración propia que clausura el duelo, dismantela la fascinación patriarcal y devuelve la voz a quienes fueron reducidas a objeto literario.

4. DEL MITO A LA VOZ PROPIA: CUERPO, MEMORIA Y ESCRITURA EN *EL FUNERAL DE LOLITA*

El funeral de Lolita describe un proceso de emancipación subjetiva articulado en tres ejes: el cuerpo, entendido como espacio de resistencia simbólica a través de los motivos del cabello y la comida; la memoria, concebida como terreno de disputa entre el mito patriarcal y la conciencia crítica; y la escritura, asumida como instrumento de reapropiación

⁷⁹ En una entrevista concedida a *Nostramo Magazine*, Luna Miguel reconoce la dimensión autobiográfica de ciertos escenarios de la novela: “Ha sido fácil [recorrer esta geografía sentimental] porque son espacios que están en mi memoria, pero también complejo porque los más cercanos, como Alcalá y Almería, traían recuerdos íntimos que a veces dolía desmembrar para reconstruir como ficción” (Asensio, 2018).

⁸⁰ En palabras de la autora: “[En la novela t]ambién está el tema de la superación del trauma y de cómo convivir con tu propio cuerpo y el sexo después de una violación. Helena es la representación de esa obsesión [...] He tenido que ponerme en la piel de una mujer huérfana de 15 años, que estaba sufriendo una situación de abuso. Pero al hacerlo también he podido liberarme de mis propios fantasmas” (Asensio, 2018).

y sanación. En la interacción de estos tres planos se construye la transformación de la protagonista, que pasa de ser objeto del relato ajeno a convertirse en sujeto de su propia narración.

4.1. EL CUERPO COMO TERRITORIO DE RESISTENCIA

Este proceso de reapropiación comienza en el cuerpo, primer territorio donde se manifiesta la resistencia y la posibilidad de transformación. En *El funeral de Lolita*, el cuerpo femenino se convierte en un espacio de disputa simbólica frente al relato masculino que organizó su deseo y su memoria. La reapropiación corporal de Helena se articula a través de dos motivos centrales —el cabello y la comida— que funcionan como superficies donde el trauma se inscribe y desde donde comienza la emancipación.

El cabello es el primer elemento significativo, pues en relación con él la mirada de Helena revela asociaciones emocionales profundas. Observa el peinado de los hombres que la rodean con atención casi obsesiva: “Lo primero en lo que Helena se fijaba de un hombre siempre era su pelo” (2018, p. 23)⁸¹. En cuanto a sí misma, Helena utiliza su propio cabello durante la adolescencia para encajar en una imagen deseada por otros. A los quince años, por ejemplo, decide recogerse el pelo en dos coletas para acentuar su apariencia infantilizada (Miguel, 2018, p. 57):

Tenía quince años y el cabello recogido en dos coletas. Nunca se recogía el pelo porque pensaba que así sus orejas parecían más grandes. Pero esa mañana, mientras desayunaba, había trazado un plan: debía parecer más joven todavía. Más cándida e inocente. (...) Dos coletas. Una blusa blanca abierta hasta el escote. Vaqueros ceñidos. Brillo de labios con perfume de fresas.

⁸¹ De su pareja Sebastián dice que tiene un “corte extraño” (p. 23). En cambio, recuerda a Roberto por la belleza de su cabello: “La melena más bonita que Helena había visto en toda su vida, sin embargo, era la de Roberto: una masa uniforme, castaña, algo revuelta, con la longitud perfecta, ni corta ni larga, y con el volumen preciso para no saber si se había peinado. Helena sabía que sería imposible volver a encontrar un pelo parecido al de Roberto entre todos los pelos que existen en el universo. Había amado su pelo más que sus manos. Había amado su pelo todavía más que su voz” (2018, p. 24). Esta adoración fetichista queda desmontada por la realidad de la muerte de Roberto y los estragos materiales del cáncer sobre su cuerpo y su melena.

Este gesto no es trivial, pues muestra cómo Helena aprendió a leer su cuerpo desde la expectativa ajena, moldeándolo como superficie de disponibilidad. Más adelante, el cabello se transforma en materia de memoria traumática. Helena percibe en su cabeza un nudo denso, un enredo que asocia al dolor no resuelto, y cuya presencia se describe con imágenes físicas casi violentas (Miguel, 2018, p. 20):

¿Y si mi enredón es un tumor?
¿Y si el enredón crece y me mata?
¿Por qué no soy capaz de desenredarlo?
¿Notará la mujer de al lado que estoy intentando arrancarme un nudo de la cabeza? (...)
Se tocó el nudo del pelo para cerciorarse de que todo, incluso lo malo, continuaba en su sitio.

El cabello opera, así, como archivo somático del trauma, ligado no solo a la figura de Roberto, sino también a heridas familiares: la muerte de la madre y los pensamientos en torno al centro de estética que ella nunca pudo abrir (2018, p. 22), símbolo de un deseo de autonomía truncado; y el suicidio del padre (2018, p. 140), que Helena debe afrontar sola, pues Roberto no la acompaña en ese trance. El momento decisivo llega al final de la novela, cuando Helena acude a una peluquería para pedir que le corten el pelo “muy corto” (2018, pp. 188-189).

María Luz comenzó a peinar, pero las púas se quedaban atascadas. Al doblarse, sonaban como cuerdas de guitarras de juguete.
—Madre mía, es imposible.
—Inténtalo una vez más, por si acaso.
—No puedo. Parece una roca. Si no te importa, voy a tener que cortar directamente. (...)
El local empezó a oler a pelo quemado.
—No me lo puedo creer —dijo María Luz—, ¿eso es una...?
—Una bala —corroboró Helena con el trozo de metal ardiente descansando sobre la palma de la mano.

Ese fragmento concentra la mutación simbólica del cuerpo. El pelo ya no es ornamento, sino superficie de herida. Cortarlo, por tanto, no es un gesto estético, sino un acto de purga y soberanía.

El segundo eje en que se inscribe el trauma es la comida. En su diario adolescente, Helena registra sin rodeos: “Amar adelgaza, pero odiar te puede matar” (2018, p. 134). Oscila entre el deseo de desaparecer —

dejarse consumir por la delgadez, según el modelo de la heroína romántica (Martínez Sariego, 2014)— y fantasías voraces de devorar “carne cruda” (2018, p. 134). La sintomatología del trauma se manifiesta así en el apetito, la náusea y la alteración de la percepción del propio cuerpo. El estómago se convierte en el lugar donde el deseo y la violencia se procesan—o quedan retenidos como una masa indigesta.

En la adultez, ese impulso adquiere nuevo significado. Convertida en crítica gastronómica, Helena nombra, clasifica, narra el mundo a través del gusto. Incluso su relación con Sebastián se construye sobre una experiencia sensorial y compartida. El blog de viajes que ambos mantienen se titula, significativamente, @comemelasletras. La erotización del acto de comer sustituye a la erotización sexual, desplazando el lenguaje del deseo al campo de la digestión simbólica. La novela muestra escenas donde Helena come con sudor, con ansiedad o con placer sin estilización ni erotización complaciente. Como ha declarado Luna Miguel, su intención era mostrar “la imagen de una persona normal”, alejada de la estética etérea proyectada sobre las jóvenes en el imaginario patriarcal (Correa, 2019).

La violencia alimentaria de la adolescencia —privación, hambre, atracón— se transforma así en afirmación del cuerpo vivido desde dentro, no como objeto de deseo ajeno. Comer se vuelve un acto de vida y de lenguaje, paralelo al corte del cabello. En ambos casos, Helena reclama la materia de su cuerpo como territorio propio. Después de destruir la novela de Roberto, su plan alternativo al corte de pelo había sido un “desayuno calórico”: “un donut con mucho azúcar y un café” (2018, pp. 186-187). Cabello y hambre se integran en un mismo proceso: lo que fue síntoma del trauma deviene práctica de agencia. Ni nínfula dócil ni mártir, Helena reescribe su corporeidad desde la resistencia cotidiana: en la maraña que se corta, en la carne que mastica, en la bilis que expulsa. El cuerpo, antes objeto de la fantasía masculina, pasa a ser materia de conciencia y de relato.

4.2. LA MEMORIA COMO EJERCICIO DE RELECTURA CRÍTICA

La memoria, en *El funeral de Lolita*, no se presenta como evocación sentimental, sino como territorio de conflicto entre el relato patriarcal

interiorizado y una conciencia crítica que intenta reapropiarse del pasado. La muerte de Roberto marca el punto de inflexión que impulsa a Helena a regresar a Alcalá de Henares y enfrentarse no solo a los lugares de su adolescencia, sino también a los discursos —ajenos y propios— que moldearon su percepción de lo vivido.

El diario de juventud constituye el primer núcleo de esta tensión. Conservado durante años por Rocío, funciona como archivo afectivo de la Helena adolescente, donde se mezclan idealización, miedo y deseo de ser mirada. No es solo memoria, sino documento del autoengaño. La recuperación de ese cuaderno, por tanto, no implica un gesto de nostalgia, sino una confrontación directa con la voz de la muchacha enamorada que escribía desde la fascinación sin reconocer aún del todo la violencia. Al leer sus propias palabras, la Helena adulta asiste al desfase entre ambas voces: la de quien mitificaba y la de quien, ahora, es capaz de nombrar con claridad el abuso.

La novela incorpora fragmentos del diario sin transición explicativa, interrumpiendo el flujo narrativo. Esta inserción puede percibirse como abrupta (Agudo, 2018), pero responde a una decisión estética y política: devolver a escena la voz original de la adolescente sin mediación correctiva. La estructura fragmentaria rompe con la linealidad y obliga al lector a saltar entre las temporalidades de la memoria vivida y la memoria leída.

En el diario, la adolescente se pregunta: “Entonces ¿esto es un cuaderno o una confesión?” (2018, p. 113), consciente de que al escribir convierte en relato aquello que aún no puede nombrar del todo. La escritura aparece desde el inicio como un acto ambivalente: catártico, pero también peligroso. Helena declara: “Escribo porque escribir me quita el hambre. Escribir no quita el hambre. Qué tontería. Escribir lo agranda” (Miguel, 2018, p. 116). La palabra escrita no solo registra el dolor, sino que lo intensifica y lo vuelve evidente. De ahí la instrucción final, casi testamentaria: “Dáselo [este cuaderno] a Rocío o quémalo (...) Dale el diario a ella. Dáselo. No vuelvas a escribir nunca” (2018, p. 141). La escritura es refugio y amenaza, un lugar donde la experiencia se preserva, pero también donde se expone al riesgo de ser leída.

La entrada en que por primera vez escribe el nombre de Roberto condensa este gesto de exorcismo narrativo: “Querido Roberto. Es la primera vez que escribo tu nombre en estas páginas. Si no lo hacía, era para esconderme. Para escondernos (...) Y si ahora te pronuncio, es porque quiero hacerlo por última vez” (2018, pp. 126-127). Nombrar a Roberto supone fijarlo en la página para expulsarlo de sí. La última línea del diario —“Nos vemos en tu funeral. O quizá en el mío” (2018, p. 141)— funciona como una auto-profecía que la novela cumple años más tarde. En el funeral, Helena asiste a una ceremonia de muerte ajena, pero también entierra un guion narrativo que ya no le pertenece.

En este punto, el diálogo con la mencionada *Diario di Lo* (1995), de Pia Pera, resulta significativo. También en esa reescritura la voz de Lolita se expresa desde dentro en forma de diario, apropiándose del relato. Sin embargo, mientras Pia Pera ofrece una interioridad que humaniza al personaje sin cuestionar del todo la figura de Humbert, la protagonista de Luna Miguel relee de adulta su propio archivo con plena conciencia crítica del abuso. *El funeral de Lolita* no solo da voz a la joven silenciada —como hacía Pera—, sino que muestra el proceso de aprendizaje narrativo necesario para romper con la fascinación patriarcal. La memoria, en la novela de Miguel, supone analizar con minuciosidad, para desmontarlo, lo que se escribió entonces. Solo mediante esta relectura y silenciando voces ajenas puede consumarse el acto de justicia narrativa.

4.3. ROMPER EL RELATO AJENO: DESTRUCCIÓN SIMBÓLICA Y REAPROPIACIÓN DE LA VOZ

Si el cuerpo ha constituido el primer territorio de resistencia y la memoria ha permitido a Helena releerse desde una nueva conciencia, el último gesto emancipatorio se juega en el plano del relato. No basta con recordar: es necesario romper los discursos —literarios, culturales y personales— que intentaron narrarla desde fuera. En este sentido, el diario no funciona únicamente como archivo íntimo, sino como un espacio de disputa intertextual donde Helena mide su experiencia frente a los paradigmas narrativos de la víctima trágica, la nínfula deseable o la culpable silenciosa que la tradición patriarcal ha legitimado.

El diario de Helena no solo acumula recuerdos, sino que actúa, en efecto, como un palimpsesto en el que se superponen confesiones, ecos literarios y preguntas que revelan hasta qué punto su identidad fue narrada desde modelos ajenos. En su adolescencia busca referentes en los grandes relatos culturales para intentar nombrar lo que vive. Roba una copia de *La violación de Lucrecia* de William Shakespeare del despacho de Roberto y confronta su experiencia con ese imaginario sacrificial. La figura de Lucrecia —nacida en los tiempos legendarios de la monarquía romana, desarrollada en la tradición clásica⁸² y posteriormente recuperada por Shakespeare, que se sirvió de ella como paradigma de la mujer violada también en *Titus Andronicus* (Martín Rodríguez, 2003, pp. 124-131)— consagra un modelo en el que la mujer ultrajada restablece el orden social mediante su propio suicidio. Helena, sin embargo, no puede identificarse plenamente con esa figura. La duda se formula con crudeza: “¿Y si soy yo la mala? ¿Y si la víctima es él? ¿Y si es mentira que soy Lucrecia?” (Miguel, 2018, p. 128). Esta triple pregunta muestra el grado de interiorización del discurso culpabilizador: el abuso no destruye solo el cuerpo, sino el derecho a nombrarse víctima.

En su proceso de maduración, Helena busca otros modelos narrativos que le permitan releer su experiencia desde un horizonte distinto. Frente a la Lucrecia que elige el suicidio como única salida al ultraje, emerge la figura de Filomela, personaje de *Las metamorfosis* de Ovidio (*Met.* VI, 424–674), violada y mutilada por su cuñado Tereo, pero no silenciada: habiendo perdido la lengua, borda su historia en un tapiz y se lo hace llegar a su hermana, convirtiendo la herida en gesto narrativo. De este modo, la palabra arrebatada reaparece en forma de imagen, y el acto de tejer se transforma en un lenguaje sustitutivo capaz de restituir la verdad y propiciar la venganza⁸³. Este motivo mítico de la mujer que

⁸² El relato se configura en la historiografía romana (*Livio, Ab urbe condita*, I, 57–59; *Dionisio de Halicarnaso, Antiquitates Romanae*, IV, 64–85) como mito fundacional de la República: el cuerpo violado de Lucrecia se convierte en detonante político. La poesía de Ovidio (*Fastos*, II, vv. 685–852) reescribe el episodio desde una dimensión estética y trágica, mientras la tradición ejemplarizante (*Valerio Máximo, Facta et dicta memorabilia*, VI, 1; *Cicerón, De republica*, II, 25) lo fija como paradigma de *pudicitia* y sacrificio femenino.

⁸³ Sobre el mito de Procne y Filomela en Ovidio, véase Martín Rodríguez (2002).

transforma el dolor en relato encuentra su correlato simbólico en la novela. En el capítulo 42, Helena visita la librería Diógenes —de la que recordaba haber robado muchos libros durante su adolescencia— y siente la tentación de sustraer nuevamente un ejemplar, esta vez de *Las metamorfosis* (2018, p. 155):

Ojeó los volúmenes de la sección de clásicos y cogió una edición ilustrada de *Las Metamorfosis* de Ovidio. Buscó la escena en la que el cuñado de Filomela le corta la lengua para que no pueda denunciar su violación. La ilustración era preciosa. En vez de una lengua, lo que salía de la boca de Filomela era un tulipán granate cuyos pétalos habían estallado en mil pedazos, cubriendo toda la página. Quizá la violada no pudiera hablar, pero su dolor y su rabia ya se habían esparcido por el papel.

Sorprendida por la dependienta, que la reconoce como una de las asistentes al velatorio de Roberto, Helena no llega a consumir el robo. Sin embargo, decide otorgarse ante ella un nombre cargado de sentido: “Yo me llamo Filomela” (Miguel, 2018, p. 156). En ese instante, la identificación ya no recae en la víctima que elige la muerte, sino en la mujer que convierte su herida en relato. La ruptura con el mito patriarcal se produce así a través de un gesto íntimo: dejar de aceptar que la narración sobre su cuerpo pertenece a otro⁸⁴.

Esa relectura de los mitos antiguos prepara el terreno para el último y más decisivo contrapunto intertextual: *Lolita*, de Vladimir Nabokov. No se trata solo de un modelo literario, sino también de un elemento con presencia intradieгética, pues Roberto presta a la protagonista un ejemplar de este libro. La adolescente escribe en su diario (2018, p. 121):

¿Cómo te has colado en mi mochila?
¿Cómo te has atrevido a dejar este libro rosa
como mi coño rosa
en mi rosa intimidad?
Los papeles cambian.
Soy libre como una abeja.
Soy libre. No soy Dolores Haze.
No soy tu niña.
Tú no eres mi Humbert.

⁸⁴ Paralelamente, la conducta de Roberto sería equiparable a la de Tereo, arquetipo de violador. Cf. Martín Rodríguez (2024).

Declara, con todo, su intención de no devolvérselo nunca (2018, p. 122) y durante su adolescencia lo lee de manera obsesiva, aunque confiesa que, pese a haberlo comenzado hasta en diez ocasiones, nunca ha podido terminarlo: “Le fascinaba y lo detestaba a partes iguales porque también era un compendio de sus propias desgracias. Como la protagonista, ella era huérfana, joven, pobre y víctima” (2018, p. 63).

La lectura pone de manifiesto la distancia dolorosa entre literatura y realidad, como muestra la experiencia frustrante vivida tras su primer intento de lectura, registrada en el diario (2018, p. 126):

Cuando intenté leer *Lolita* por primera vez, creí que lo que tú amarías de mí serían mis rodillas. Humbert Humbert habla de Dolores y de sus rodillas peladas. La realidad es que a ti no te interesan mis rodillas. Las odias. Cuando las junté y las volví a juntar, cuando las pegué y las volví a pegar, tú las odiaste. Tu lengua en mi cuello. Tus dedos manchados de tiza en mi cara. Entonces llamaron a la puerta. Era ella. Me dejaste sola.

El contraste es revelador: la *nínfula* aspira a ser objeto de fascinación erótica, pero termina siéndolo de un deseo brutal. Roberto aparece retratado como un hombre adúltero, pedófilo y violento que impone sus deseos sobre una adolescente atrapada en la confusión del enamoramiento, cuya resistencia ante determinados actos sexuales delata una conciencia incipiente del abuso. La escena siguiente, en torno al sexo oral, evidencia esa tensión entre deseo y rechazo (2018, p. 131):

Dices que soy adictiva. Dices que te gusto. Yo digo que eres adictivo y que me gustas y que me encantaría hacerte el amor, pero eso lo estropearía todo. Estoy segura. Lo he sabido en cuanto he visto tu rostro enrojecido. En cuanto te has bajado los pantalones y me has mostrado esa cosa enorme que no he querido lamer. ¿Qué se supone que debo hacer con eso? ¿Cómo puede ser tan feo lo que a ti te da placer y lo que a mí me atrae hacia el placer? ¿Cómo puede estropearlo todo? (...) Sé que una polla lo estropea todo. Estoy segurísima. Lo he leído en el libro de Vladimir Nabokov: cuando llega el sexo, la magia se acaba (...)

“Bésala”, me decías impaciente. “Bésamela, Helena”.

Pero, ¿cómo voy a besarla si sé que ese es nuestro fin? ¿Nuestro límite?

La misma dinámica se repite en otro diálogo que alude al coito (2018, p. 151):

—¿Y cómo es meter la polla en el coño de una lolita?
 —Eso es algo que todavía no he probado.
 —¿Por qué no lo has probado?
 —Porque ella me lo niega.
 —¿Por qué crees que te lo niega?
 —Dímelo tú.
 —Quizá porque no has demostrado lo suficiente el hambre que sientes por él.

El deseo idealizado del comienzo se transforma así en violencia tangible. En su diario, la joven da cuenta de la progresiva brutalidad de los encuentros —“Verte a solas es cada vez más violento” (2018, p. 136)— hasta llegar a un episodio que roza la agresión física (2018, p. 137):

Te dije que no y lo hiciste.
 Te dije que no y lo hiciste.
 Te dije que no y lo hiciste.
 Me ha dejado moretones por todo el cuerpo. Yo sólo quería besarle y él me ha empujado contra la estantería. Por un momento no podía respirar.
 ¿Desde cuándo los besos se convirtieron en golpes?

En una escena posterior, durante el reposo poscoital, Helena percibe que Roberto tiene sangre en las uñas y le pregunta: “¿Le haces esto a tu mujer? ¿Le haces tanto daño como a mí?” (2018, p. 146).

La mediación literaria, que parecía prometer una narrativa romántica, se revela, por tanto, como ficción peligrosa, realidad de la que la adolescente toma consciencia tempranamente, aunque sea de forma difusa. A medida que avanza el diario, Helena, en efecto, profundiza en la crítica al mito. Se adentra en foros de internet buscando otras “lolitas” reales, solo para encontrar un mundo sórdido donde la figura romántica se desvanece tras la cruda palabra “pedófilo”, abreviada en la red como “pd”. “No entiendo cómo existen palabras tan bonitas para designar a una niña que siente atracción por hombres mayores, como *lolita*, pero luego existen palabras tan horribles para ellos como *pederasta*”, reflexiona con ironía, dándose cuenta de que la dulzura del término *lolita* enmascara la realidad aberrante del abuso⁸⁵. “Será que son horribles”, concluye sobre esos hombres (2018, p. 136). Esta toma de conciencia

⁸⁵ Puede establecerse un paralelo con el célebre caso de prostitución infantil difundido por la prensa en la Londres victoriana, cuya representación pública recurrió a un repertorio metafórico —tributo de vírgenes, Babilonia moderna, laberinto— para nombrar lo indecible. Cf. Martínez Sariego (2025a).

lingüística es clave. Helena *desmitifica* la narrativa romántica que Nabokov –y la cultura popular– había tejido en torno a la adolescente seductora. Comprende que tras la palabra amable (*lolita*) se oculta la violencia ejercida por el “*pd*” (pedófilo), que no merece eufemismos⁸⁶. Así también lo interpreta la propia autora, según declaró en una entrevista: “Cuando ella [Helena] va leyendo cada vez más va dándose cuenta de que esa situación no es la que le gusta. La independencia que le da el conocimiento es también una independencia sobre la presión de él al final” (Martín Aparicio, 2019).

De este modo, la relectura de *Lolita* que Helena emprende en su diario es en realidad una relectura de *su propia vida* a la luz de esa obra y contra esa obra. Lejos de asumir pasivamente el papel que la novela le proponía, Helena termina enfrentándose a él. La lectura de *Lolita* deviene, así, espejo y antídoto: la conciencia de la adolescente se forma contra el texto que un día quiso imitar.

Si en la adolescencia Helena escribía para sobrevivir al relato ajeno, en la adultez comprende que también debe destruir las narraciones que intentan apropiarse de su historia. Ese momento llega cuando Laura, la viuda de Roberto, le entrega el manuscrito póstumo en el que este ofrece su versión de los hechos, utilizando lo vivido con ella como

⁸⁶ Idéntico sentido podemos otorgarle a la interpretación que efectúa del poema de Cernuda, del que primeramente dice: “Algunos poemas cuentan mi vida mejor de lo que yo la escribo aquí. Este es de Luis Cernuda: «El tiempo de una vida nos separa, / infranqueable: / A un lado la juventud libre y risueña; / a otro la vejez humillante e inhóspita. / De joven no sabía / ver la hermosura, codiciarla, poseerla. / De viejo la he aprendido, / y veo a la hermosura, mas la codicio inútilmente. / Mano de viejo mancha / el cuerpo juvenil si intenta acariciarlo. / Con solitaria dignidad el viejo debe / pasar de largo junto a la tentación tardía»” (2018, p. 124). En una segunda lectura recalca, a propósito de un encuentro sexual interrumpido: “«Mano de viejo mancha el cuerpo juvenil si intenta acariciarlo.» Mis manos están manchadas. Mi cuello está manchado. Tus labios son tan finos como tus dientes que pinchan. Tu barba raspándome. Tu barba crujiente. «Mano de viejo»: es tu mano de tiza sobre mi cuerpo. «Cuerpo juvenil»: soy yo escondida. «Si intenta acariciarlo»: no pudo, una mujer llegó. Cobarde. Eres un cobarde.” (2018, p. 128). Y, finalmente, la toma de conciencia del aspecto sórdido de la relación, que lleva a cabo contrastando el poema con un cómic en que una heroína adquiere poderes tras mantener relaciones sexuales con un viejo mago: “¿Por qué os gusta tanto imaginarnos que nosotras aprendemos de vuestra decrepitud? Mano de viejo mancha el cuerpo juvenil si intenta acariciarlo. Tú mismo me lo dijiste” (2018 p. 130). Los versos citados de Cernuda pertenecen al poema “Despedida”, perteneciente al libro *Desolación de la Quimera* (1956-1962), cuyo texto está disponible en Cernuda (1998, pp. 452-453).

materia literaria. La escena en que Helena abre ese texto está cargada de violencia simbólica. El manuscrito, cubierto de tachaduras rojas — “parecía sangre” (2018, p. 183)—, reescribe su vida como si fuese una ficción controlada por el agresor. Entre las páginas, encuentra una frase que le atribuye, quizá para justificar la violencia ejercida contra la adolescente: “Eres un puto cabrón —me dijo entonces ella—. Te juro que me voy a vengar” (2018, p. 183). Apenas puede leer unas líneas antes de que la ira y la angustia la sobrecojan físicamente; se queda dormida sobre el manuscrito y sueña con escenas confusas —un arma, gritos—. La descripción de su despertar resulta reveladora: siente una “leve presión” en el pecho, provocada por los canutillos de la encuadernación del manuscrito, y un dolor punzante en los ojos, la lengua y el cuello (2018, p. 184). Al despuntar el alba, la luz nueva le permite examinar la situación con lucidez. Comprende entonces que, al contrariar sus deseos de hallar —aunque fuese en la ficción— un final reparador⁸⁷, Roberto ha intentado arrebatarse por segunda vez su vida. Con su novela pretendía apropiarse “hasta de los recuerdos hermosos, para transformarlos algunas veces en obscenidades, otras en tonterías y otras en mentiras” (2018, p. 185). La reacción de Helena ante esa revelación es visceral y liberadora: siente la urgencia de “destrozar algo”, de “gritar” (2018, p. 185), de impugnar, en suma, la narrativa usurpadora.

Al amanecer, en pleno centro histórico de Alcalá de Henares, Helena actúa. Frente a la estatua de Cervantes —símbolo del canon literario español, del poder masculino de escribir la historia—, arranca página tras página del manuscrito y las deja caer como si fueran flores secas (2018, p. 186):

Abrió el bolso, sacó el manuscrito negro, arrancó la primera página donde aparecía su nombre y la tiró al charco.

⁸⁷ “—(...) Escribo sobre todo lo que me da miedo.

—¿Y qué es lo que te da miedo? ¿Mi polla?

—No: el final. Todos los libros que leo acaban mal. Según ellos, no tenemos futuro.

—Pero tú no eres la protagonista de un libro, Helena.

—Mi miedo no cabe en los libros.

—Yo puedo escribir uno para ti si quieres.

—Uno con final feliz.” (2018, p. 154).

Caminó por el parque. Cada veinte pasos arrancaba otra página y la hacía volar. Cruzó el puente de la estación de Cercanías, y dejó caer un puñado de folios sobre las vías. Con suerte acabarían volando hasta las manos de un estudiante universitario que se reiría al leer las descripciones de Roberto del coño de Helena y del amor. Otros veinte pasos y un papel caía a un charco. Veinte pasos más y otro papel acababa en el interior de un contenedor de vidrio. Al llegar a la plaza de Cervantes, dejó un folio en la escalinata.

—Para ti, Miguel —dijo Helena—, a ver qué te parece este poema en el que aparezco desnuda y roja.

La plaza estaba vacía, aunque no le había importado que alguien la viera destrozando lo que quedaba del manuscrito junto a la estatua. Ya había arrancado todas las hojas. Hizo un avión con la última y se la guardó en el bolsillo de la chaqueta. Ni siquiera miró qué decía.

La escena es deliberadamente performativa: destruir el libro de Roberto es negar su derecho a narrar lo ocurrido. Tal y como señala Luna Miguel: “la vida ya ha hecho lo que ella no podía hacer: acabar con Roberto. Aunque después ella lo hará de alguna manera cuando destroza la novela de Roberto, acabando con todo lo que quedaba de ellos” (Correa, 2019). La liberación de Helena no consiste en denunciar públicamente ni en convertir su dolor en espectáculo, sino en ejercer un gesto radical de soberanía: elegir qué relato merece permanecer.

Este acto de destrucción literaria se alinea con los gestos previos del cuerpo (cortar el cabello) y la memoria (releer el diario). Al cuestionar los paradigmas literarios de Lucrecia y de Lolita e identificarse con Filomela y al romper el manuscrito de Roberto frente a Cervantes, Helena no solo rechaza la escritura patriarcal, sino que afirma su derecho a existir fuera de ella. La novela no termina con un manifiesto ni con una venganza pronunciada, sino con una toma de voz silenciosa pero firme: Helena se convierte en sujeto de relato, no en personaje escrito por otros. Si *Lolita* fue origen del mito cimentado por la mirada de Humbert, *El funeral de Lolita* propone lo contrario: el funeral del mito masculino y el nacimiento de una voz femenina autónoma.

5. CONCLUSIONES

La lectura de *El funeral de Lolita* sitúa la novela de Luna Miguel en una genealogía de reescrituras feministas que no solo denuncian la violencia patriarcal, sino que intervienen en los lenguajes que la sostienen. A través de tres ejes —el cuerpo como territorio de resistencia, la memoria como relectura crítica y la destrucción de los relatos ajenos como gesto de reapropiación—, la obra articula un proceso de emancipación subjetiva que rompe el imaginario de la nínfula y desplaza el centro del relato desde el deseo masculino hacia la conciencia encarnada de la mujer que comprende y decide.

En primer lugar, el cuerpo de Helena deja de funcionar como superficie de proyección erótica y se afirma como materia soberana, capaz de marcar ritmos de hambre, placer y dolor sin someterse a una mirada ajena. En segundo lugar, la memoria actúa como lectura activa de los archivos íntimos: la protagonista confronta su propia escritura juvenil y evidencia la violencia inscrita en los discursos que moldearon su experiencia. Por último, el acto decisivo no es ya la escritura, sino la negación del relato impuesto: al destruir el manuscrito de Roberto, Helena simboliza la ruptura con la voz del agresor y la restitución de su propio sentido.

Así, *El funeral de Lolita* no se limita a contestar el mito literario de *Lolita*, sino que desplaza sus coordenadas. Ya no se mira a Lolita desde fuera: se entierra la mirada de Humbert y se escucha, por fin, la conciencia de Helena. En ese gesto se condensa el alcance estético y ético de la novela: afirmar que la literatura puede ser un espacio de reparación. El mito no se anula, se reinterpreta desde el cuerpo vivo que recupera su derecho a nombrarse.

6. REFERENCIAS

- Agirre, K. (2010). *Lolita: mito y representación en el cine de Hollywood* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco (UPV-EHU)].
- Agudo, R. (2018, 28 de noviembre). *El funeral de Lolita*, de Luna Miguel. *A golpe de letra*. <https://bit.ly/4miABPP>
- Asensio, J. Á. (2018, 25 de julio). Entrevista a Luna Miguel. *Nostramo Magazine*. <https://bit.ly/48FUtc6>

- Balestrini, N. W. (2018). Popular culture. In D. Bethea & S. Frank (Eds.), *Vladimir Nabokov in context* (pp. 182–189). Cambridge University Press.
- Balestrini, N. W., & Jandl, S. (2016). Lolita and Lana in the age of internet memes. *Nabokov Online Journal*, X–XI, 1–18.
- Cernuda, L. (1998). *La realidad y el deseo (1924-1962)*. Prólogo de José Ángel Valente. Álbum de Arturo Ramoneda. Alianza Editorial.
- Cánovas, A. (2018). Cuerpos, sexualidad e identidad femenina: la poesía de María Sánchez (1989), Luna Miguel (1990) y Elvira Sastre (1992). *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 11, 351–378.
- Doubrovsky, S. (1977). *Fils*. Paris: Galilée.
- Durham, M. G. (2008). *The Lolita effect: The media sexualization of young girls and what we can do about it*. The Overlook Press.
- Edelstein, M. (2021). (How) should a feminist teach Lolita in the wake of #MeToo. In E. Rakhimova Sommers (Ed.), *Teaching Nabokov's Lolita in the #MeToo era* (pp. 11–30). Lexington Books.
- Fanjul, S. C. (2016, 5 de marzo). El dedo censurado por Facebook: Luna Miguel pierde su cuenta por la masturbación femenina. *Verne, El País*. <https://bit.ly/3Uw03oS>
- Ferrero, L. (2018, 23 de noviembre). *El funeral de Lolita*, una historia de fantasmas. *ABC Cultural*. <https://bit.ly/41DX8Xc>
- Gutiérrez Solís, S. (2019, 24 de noviembre). “Algunos escritores deberían aprender qué es la sororidad” – Entrevista a Luna Miguel. *Diario de Sevilla*. <https://bit.ly/4ffPjEU>
- Hidalgo, J. C. (2019, 25 de abril). *El funeral de Lolita* y lo fascinante del azar. *La Zona Sucia*.
- Hubier, S. (2007). *Lolitas et petites madones perverses. Émergence d'un mythe littéraire*. Dijon: Éditions Universitaires de Dijon.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Martín Aparicio, G. (2019, 25 de marzo). Luna Miguel; el ajuste de cuentas pendiente. *The Citizen*. <https://bit.ly/4omNZTK>
- Martín Rodríguez, A. M. (2002). *De Aedón a Filomela: Génesis, sentido y comentario de la versión ovidiana del mito*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Martín Rodríguez, A. M. (2003). *Fuentes clásicas en Titus Andronicus de Shakespeare*. Universidad de León.
- Martín Rodríguez, A. M. (2024). Tereo desde las fuentes clásicas al feminismo: Condicionamientos étnicos, culturales y de género de un prototipo mitológico del violador. En M. Movellán Luis (Ed.), *La alteridad en la tradición grecolatina: Extranjería y barbarie / L'alteritat en la tradició grecolatina: Estrangeria i barbàrie* (pp. 73–86). Editorial Sínderesis.

- Martínez Sariego, M. (2014). Una enfermedad de princesas: representaciones literarias y culturales de la anorexia. En G. Santana (Ed.). *Gastronomía y literatura* (pp. 35-54). Ediciones Clásicas.
- Martínez Sariego, M. M. (2022). My poor little girl: Cómo la cultura popular corrompió a Lolita. In T. Aránguez Sánchez & O. Olariu (Eds.), *Algoritmos, teletrabajo y otros grandes temas del feminismo digital* (pp. 730-756). Dykinson.
- Martínez Sariego, M. M. (2023). De la literatura a la cultura digital: El viaje de Lolita de la novela a Tumblr. In T. Aránguez Sánchez & O. Olariu (Eds.), *Ensayos ciberfeministas* (pp. 747-770). Dykinson.
- Martínez Sariego, M. M. (2024a). The migration of Lolita from high-brow literature to pop music: An overview. *The IAFOR International Conference on Arts & Humanities – Hawaii 2024 Official Conference Proceedings*, 323-341. Nagoya, Japan.
- Martínez Sariego, M. M. (2024b). *Cada noche, cada noche*, de Lola López Mondéjar: Transficcionalidad y re/escritura feminista de Lolita. En F. Candón Ríos (Ed.), *Nuevos estudios críticos. Las voces femeninas en la literatura hispánica* (Vol. I, pp. 502-516). Dykinson.
- Martínez Sariego, M. M. (2024c). Reinterpretaciones de Lolita: cosificación del personaje adolescente en la música pop". En T. Aránguez y O. Olariu, *Feminismo virtual* (pp. 798-832). Madrid: Dykinson.
- Martínez Sariego, M. M. (2024d). *Lolita: un mito de la cultura de masas en el cine español. De la transición a la actualidad*. Egregius [En prensa].
- Martínez Sariego, M. M. (2025a). *The Maiden Tribute of Modern Babylon* (W. T. Stead, 1885): un alegato histórico contra la prostitución infantil y su legado. En R. Mérida Serrano y M. Vallejo Ruiz, *Infancia y Sociedad Inclusiva: construyendo el futuro desde la Educación* (pp. 169-178). Madrid: Pirámide.
- Martínez Sariego, M M (2025b). Adaptación vs remake: el desafío de traducir *Lolita* de Nabokov al lenguaje cinematográfico, *Exploración Artística y Nuevas Formas de Expresión: Desafíos Culturales y Tecnológicos del Arte Actual*. Valencia: Tirant Lo Blanch [En prensa].
- Mianani, S. S. (2019). Lana Del Rey's 'Off to the races' and its allusions to Vladimir Nabokov's *Lolita*. *Journal of Language and Literature*, 19(1), 1-8.
- Miguel, L. (2013). *La tumba del marinero*. La Bella Varsovia.
- Miguel, L. (2015). *Los estómagos*. La Bella Varsovia.
- Luna Monelle. (2016, 1 de marzo). Enero-Febrero 2016: mis 6 lecturas preferidas. *Luna Monelle*. <https://bit.ly/4kWuWHx>
- Miguel, L. (2016, 31 de diciembre). Mis libros favoritos de 2016. *Luna Monelle*. <https://bit.ly/4mfgAtm>

- Miguel, L. (2017). *El arrecife de las sirenas*. La Bella Varsovia.
- Miguel, L. (2018). *El funeral de Lolita*. Barcelona: Lumen.
- Miguel, L. (2018, 12 de noviembre). Luna Miguel: sobre *El funeral de Lolita* y mujeres que (re)escriben nuestro papel en la historia. *Vogue España*. <https://bit.ly/4m5kV22>
- Miguel, L. (Ed.). (2011). *Tenían veinte años y estaban locos. Antología de poesía joven*. La Bella Varsovia.
- Mondéjar Solé, L. (2016). *Cada noche, cada noche*. Siruela.
- Moya Cedrola, M. (2022). Un acto de deseo irremediable: el onanismo en la poesía contemporánea y en español escrita por mujeres. *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 20, 61-89.
- Nabokov, V. (1973). *Strong opinions*. McGraw Hill.
- Naranjo, C. (2021, 11 de enero). Luna Miguel: “Queremos un sexo lúdico, un feminismo del goce”. *Efeminista* (Agencia EFE) <https://bit.ly/4mbhcQE>
- Nash, I. (2006). *American sweethearts: Teenage girls in twentieth-century popular culture*. Indiana University Press.
- Olmos, A. (2019, 10 de noviembre). ¿Dónde están las perras que faltan? El victimismo desmemoriado de Luna Miguel. *El confidencial* <https://bit.ly/43sMLhM>
- Pera, P. (1995). *Diario di Lo*. Marsilio.
- Sáinz Borgo, K. (2018, 20 de diciembre). *Luna Miguel*: “Soy una escritora feminista que ha escrito una novela con una protagonista que no lo es”. *Zenda Libros*. <https://bit.ly/4ffPhwM>
- Scarano, L. (2023). Hablar el cuerpo: la deconstrucción de tabúes en la poesía femenina actual. En Verónica Leuci y Facundo Giménez (coords.). *La loca de los versos. Voces femeninas en la poesía española (siglos XIX a XXI)* (pp. 105-135). Mar del Plata: EsPulpa Ediciones.
- Socas, F. (2011). Magisterio de amor. en R. Moreno Soldevila (Ed.), *Diccionario de motivos amorios en la literatura latina (siglos III a.C.–II d.C.)* (pp. 257–259). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Vega, A. (Ed.) (2014). *Réquiem por Lolita. Antología joven de poetas españoles*. Málaga: Fundación Málaga.
- Vickers, G. (2008). *Chasing Lolita: How popular culture corrupted Nabokov's little girl all over again*. Chicago Review Press.
- Wazzan, S. (2017, February 24). Lana Del Rey: La Lolita del sadcore. *Cusica+*. <https://bit.ly/453Zjwi>
- Yuste, M. (2017, 26 de mayo). Entrevista: Hablamos con la poeta Luna Miguel más allá de su edad o número de seguidores. *Nylon*. <http://bit.ly/3GF9Y8A>

LA FUNCIÓN DEL PROVERBIO EN LA NARRATIVA VERISTA: GÉNERO Y CULTURA EN *I MALAVOGLIA*

GIORGIA MARANGON
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La Sicilia de la época de Giovanni Verga⁸⁸ es una tierra profundamente arraigada en tradiciones ancestrales y en una estructura patriarcal que impregna todos los aspectos de la vida social y familiar. Es en este contexto donde el escritor siciliano sitúa sus novelas más famosas, como *I Malavoglia* (1881) y *Mastro don Gesualdo* (1889), y crea un retrato verista de la sociedad siciliana del siglo XIX, donde el honor, el respeto a las jerarquías y el vínculo con la tierra y con la *roba*⁸⁹, son valores centrales y primordiales.

⁸⁸ Giovanni Verga (1840–1922) es un destacado narrador y dramaturgo italiano, considerado el principal exponente del verismo, el equivalente italiano del realismo literario. Nacido en Catania, inicia su carrera con novelas de temática romántica y sentimental, como *Storia di una capinera* (1870). Más tarde, influido por el realismo francés y la *Scapigliatura* italiana, evoluciona hacia obras que exploran la vida rural y los desafíos sociales en Sicilia. Entre sus obras más importantes se encuentran *I Malavoglia* (1881) y *Mastro Don Gesualdo* (1889), que forman parte del ciclo inacabado *I vinti*. Además de sus novelas, sus relatos cortos, recogidos en *Vita dei campi* (1880) y *Novelle rusticane* (1883), reflejan su interés por las tensiones sociales y los valores tradicionales de la Sicilia rural. El teatro también ocupa un lugar importante en su producción, destacando piezas como *Cavalleria rusticana*, que gana fama internacional gracias a su adaptación operística por Pietro Mascagni en 1890.

⁸⁹ En general, cualquier cosa material que se posee. Treccani. «Roba», Vocabolario Treccani online, 7 de diciembre de 2024, <https://bit.ly/3CrK0TI>. Para Giovanni Verga, la *roba* lo es todo, son posesiones, tierras, bienes materiales e inmateriales, cosas, personas y animales. La *roba* es razón de vida y de muerte; es tierra, trabajo, sudor, fruto, es un ideal, es patria, es familia, es una mujer que te pertenece porque la tomas por esposa, es dios; todo es *roba*, *primum movens* de la vida *dei vinti*.

Las familias, generalmente numerosas y unidas, se organizan en torno a una autoridad patriarcal incuestionable, ejercida por el padre o el abuelo, quien toma las decisiones económicas y regula la vida doméstica. En este marco, las mujeres aparecen en la obra de Verga como figuras cuya existencia gira en torno al hogar y al amor, mientras que los hombres se dedican al trabajo y la autoafirmación. Retratadas a menudo como seductoras que desvían a los hombres de sus deberes, su papel está estrictamente delimitado por los códigos de comportamiento impuestos por la sociedad (Rosengarten, 1998). Se convierten en *l'Autre* de Simone de Beauvoir (1949), destinadas a permanecer en la inmanencia para permitir al hombre elevarse. El matrimonio suele ser un asunto familiar, un acuerdo que implica economías y alianzas, más que una elección personal o romántica. En el capítulo XV de *I Malavoglia*⁹⁰, uno de los personajes, Padron Fortunato, define el sacramento como «[...] una trappola di topi; quelli che son dentro vorrebbero uscirne, e gli altri ci girano intorno per entrarvi» (2014, p. 321). La mujer es ella misma *roba*, parte del patrimonio familiar, moneda de cambio y fuente de enriquecimiento; poseerla significa prestigio y seguridad, perderla trae vergüenza y desesperación. Además, el aislamiento geográfico y cultural de la isla contribuye a arraigar costumbres y creencias que sobreviven a las influencias exteriores, haciendo de la Sicilia de la época una realidad en sí misma, casi suspendida en el tiempo.

2. ÁMBITO DE ACTUACIÓN

Es precisamente en este contexto histórico y social donde Giovanni Verga sitúa a los personajes de *I Malavoglia*. La novela ofrece una representación minuciosa de la vida de una familia de pescadores sicilianos, los Toscano, cuya existencia está marcada por la lucha constante contra un destino implacable. A través de esta familia, el escritor no solo retrata la realidad económica y cultural de la Sicilia del siglo XIX, sino que también profundiza en la fragilidad humana frente a fuerzas

⁹⁰ Hemos elegido la obra editada por Ferruccio Cecco (2014) que pertenece a la nueva sección de la *Edizione Nazionale delle Opere di Giovanni Verga* promovida por la Fundación Verga de Catania con el apoyo del Ministerio de Bienes Culturales y Turismo.

externas que parecen incontrolables: la naturaleza, la economía, las normas sociales y el peso de la tradición.

Publicada en Milán en 1881 por los célebres editores hermanos Treves, la obra forma parte del ciclo narrativo *I vinti*, un ambicioso proyecto que pretende abordar la derrota y la lucha por la supervivencia en distintos estratos sociales. Sin embargo, la recepción de la novela resulta desigual. A diferencia del entusiasmo que generan las anteriores, como *Eva* (1873) o *Tigre reale* (1875), centradas en personajes de las altas esferas sociales y en pasiones intensas y sofisticadas, esta nueva propuesta es percibida como demasiado sombría y distante por una parte de la crítica y el público de la época. La frialdad con que es recibida se debe también al fuerte componente dialectal que Verga introduce en su estilo, una característica que busca integrar la oralidad y la autenticidad de las comunidades rurales sicilianas, pero que representa un desafío para los lectores italianos acostumbrados a un lenguaje literario más convencional.

En términos estilísticos, *I Malavoglia* se distingue por su experimentación narrativa y lingüística. La novela adopta un punto de vista colectivo, donde la voz narrativa se mimetiza con la mentalidad y los valores de la comunidad descrita, eliminando casi por completo la presencia de un narrador omnisciente externo. Este enfoque innovador contribuye a reforzar la percepción de inevitabilidad que caracteriza los acontecimientos narrados, mostrando cómo la familia Toscano está atrapada en una red de condicionantes económicos y sociales que no pueden controlar. Asimismo, los diálogos y el uso del dialecto no solo dotan de verosimilitud a los personajes, sino que también reflejan la riqueza cultural de la isla.

El fracaso inicial de *I Malavoglia* no impide que, con el tiempo, la obra sea reconocida como un hito en la literatura italiana y una pieza esencial para comprender el proyecto verista. La inclusión de elementos como el dialecto, los proverbios y la reconstrucción minuciosa del entorno rural elevan la novela a una representación universal de la lucha humana por la supervivencia, vinculada de manera indisoluble a la tradición y a las estructuras patriarcales de la época.

En este estudio, nos proponemos analizar el papel que desempeñan los proverbios⁹¹ en la novela como manifestaciones de la estructura patriarcal y su relación con las dinámicas de género en la obra del siciliano. El uso de proverbios en *I Malavoglia* no solo sirve como herramienta narrativa para reflejar la sabiduría popular y la oralidad de la Sicilia rural del siglo XIX, sino que también actúa como un mecanismo de perpetuación de normas culturales y sociales intrínsecamente patriarcales. Las expresiones populares que se encuentran a lo largo de la novela refuerzan la idea de un orden natural e inmutable, donde los hombres se posicionan como los actores principales, los proveedores y los que toman las decisiones, mientras que las mujeres están relegadas a roles subordinados, confinados a la esfera doméstica y emocional.

3. ESTUDIO DE CASO

En el contexto de la mencionada novela, los proverbios funcionan como vehículos ideológicos que legitiman el orden social tradicional, en el que las figuras masculinas, como el patriarca Padron 'Ntoni, ostentan la autoridad y el control de la familia. Estas expresiones proverbiales encapsulan valores de obediencia, resignación y apego al destino, operando como manifestaciones del poder simbólico (Bourdieu, 1982), es decir, como mecanismos discursivos que legitiman y naturalizan la jerarquía social y de género. Estos proverbios no solo subrayan la importancia de la unidad familiar y la sumisión a las decisiones del cabeza de familia, sino que refuerzan la centralidad del patriarcado, consolidándolo como el pilar fundamental sobre el que se estructura la sociedad siciliana.

Al situarlos dentro de una estructura más amplia de producción de sentido, podemos interpretar su función ideológica a través del concepto de hegemonía cultural (Gramsci, 1934), entendida como la internalización de los valores dominantes que perpetúan el *statu quo* y aseguran la continuidad de un orden social que privilegia las estructuras de

⁹¹ Para profundizar, véase: Alfieri, G. (1985). *Il motto degli antichi: proverbio e contesto nei Malavoglia*. Biblioteca della Fondazione Giovanni Verga; (1980). *Innesti fraseologici siciliani nei Malavoglia. Bollettino del centro di studi filologici e linguistici siciliani*, Università degli studi di Palermo, n° 14, (pp. 221-295).

poder patriarcales. De este modo, la literatura verista no solo documenta las condiciones de vida de la sociedad siciliana, sino que también revela los mecanismos a través de los cuales se perpetúan las desigualdades, invitando a una reflexión sobre el papel del lenguaje en la configuración del orden social.

Las mujeres, relegadas a roles secundarios y definidos en función de su posición dentro del hogar, quedan atrapadas en un sistema de valores que restringe su autonomía y las presenta como guardianas de la moral familiar y del honor colectivo. En la novela, las figuras femeninas se reducen a tres: la madre, Maruzza, conocida como la Longa, y las hijas, Lia y Mena, acostumbradas a un estilo de vida frugal y trabajador (Spera, 2020). La familia Toscano afronta una serie de desgracias que marcan su destino: Bastianazzo muere en un naufragio, Luca cae en la batalla de Lissa y Ntoni, atrapado en la espiral de su propia desesperación, asesina a un guardia. Estas pérdidas no solo profundizan la tragedia familiar, sino que también acentúan la fragilidad de quienes quedan atrás, especialmente las mujeres, cuyo destino parece sellado por las normas impuestas por la sociedad. Lia, una de las hijas, encarna la desesperanza de muchas mujeres de la época. En su intento por escapar de la miseria y encontrar una vida mejor, abandona su hogar, pero su destino la conduce a la prostitución en Catania. Su historia refleja la falta de opciones y la vulnerabilidad de las mujeres que, al quedar fuera del entorno familiar y social, quedan expuestas a la marginación y el abuso. Su trágico final es una muestra de cómo la sociedad patriarcal condena a aquellas que se apartan del camino establecido, reduciéndolas a figuras desechables sin posibilidad de redención. Mena, en cambio, representa el sacrificio y la renuncia. A pesar de estar enamorada de Alfio Mosca, decide no casarse con él para quedarse a cuidar de los hijos de su hermano menor, Alessi. Su decisión responde a un ideal de abnegación profundamente arraigado en la cultura siciliana, donde la mujer debe anteponer las necesidades de la familia a su propia felicidad. Mena no solo renuncia al amor, sino también a cualquier aspiración personal, convirtiéndose en un símbolo de la sumisión impuesta a las mujeres dentro del núcleo familiar. El destino de Lia y Mena ilustra dos caras de la misma realidad, mientras una es castigada por desafiar las normas, la otra es

exaltada por cumplirlas, aunque ambas terminan atrapadas en un sistema que les niega la posibilidad de decidir sobre sus propias vidas.

La obra de Verga, al presentar estos desenlaces sin escapatoria, no solo retrata con crudeza la estructura patriarcal de la sociedad siciliana, sino que también evidencia las injusticias que perpetúan la subordinación femenina. A través de estos personajes, el autor pone en relieve cómo las mujeres, confinadas entre la resignación y la exclusión, quedan atrapadas en un destino del que no pueden huir. Todas ellas aparecen como unas figuras trágicas, cuya lucha contra las normas impuestas no solo es infructuosa, sino que conlleva castigos severos. Pagan su elección con la muerte propia o la del ser amado, con la marginación, el exilio o el encierro en la celda de los locos, sin posibilidad de redención. Así, el universo narrativo de Verga representa la opresión de la mujer en su contexto histórico, e ilustra además cómo las estructuras de poder utilizan el lenguaje y la tradición para perpetuar su dominio.

Lejos de ser simples manifestaciones del folclore, los proverbios operan como dispositivos ideológicos que refuerzan las jerarquías de género, estableciendo un sistema de control que trasciende la ficción y se proyecta en la realidad social.

3.1. LOS PROVERBIOS EN *I MALAVOGLIA* COMO INSTRUMENTO DEL PATRIARCADO

3.1.1. «Di vinte, prima ancora che di vinti è il mondo verghiano»⁹²

El análisis de los proverbios⁹³ en *I Malavoglia* permite destacar cómo estos elementos aparentemente simples y comprensibles están cargados de significados simbólicos que sostienen estructuras de poder donde las mujeres son *vinte*⁹⁴ y, al ser consideradas parte del patrimonio familiar,

⁹² «De las vencidas, incluso antes de los vencidos es el mundo de Verga» (Consolo, 1996).

⁹³ Al final de la edición de Ferruccio Cecco: *I Malavoglia* hay una sección dedicada a todos los proverbios presentes en la novela, (Verga, 2014, pp. 379-383).

⁹⁴ Aunque los hombres también son víctimas en la obra de Verga, su derrota tiende a estar más vinculada a factores externos como la pobreza, las desigualdades de clase y la fuerza del destino. Sin embargo, incluso en su fracaso, suelen mantener una posición de poder

no tienen otra opción que aceptar su derrota desde el principio, ya sea como esposas, hijas o trabajadoras (Ulivieri, 1999). Así, el estudio de estos proverbios no solo contribuye a una comprensión más profunda de las dinámicas narrativas de Verga, sino que también invita a reflexionar sobre la manera en que la literatura puede reproducir y cuestionar los valores patriarcales de una época.

A continuación, se examinan detalladamente todas aquellas expresiones populares⁹⁵ que, al formar parte del imaginario colectivo de la época, perpetúan estereotipos de género que descalifican, marginan, ofenden y discriminan a la mujer cosificándola en cada aspecto de su vida.

«Donna di telaio, gallina di pollaio, e triglia di gennaio»⁹⁶ (I, p. 16)

El proverbio presenta una comparación entre diferentes figuras o elementos valorados según un contexto rural y patriarcal. Cada uno señala un ideal o una preferencia culturalmente establecida, vinculada a una percepción de utilidad, productividad o calidad dentro de un sistema tradicional.

A través de esta triple metáfora, Verga no solo equipara a la mujer con dos animales, sino que define su valor exclusivamente en términos de funciones prácticas y características específicas, anulando su individualidad y su unicidad. Esta representación la reduce a una figura utilitaria, limitada a roles predefinidos por un sistema de valores que prioriza la productividad en el ámbito doméstico y la subordinación a la autoridad masculina. En este contexto, la mujer está destinada a servir, pasando de una casa a otra; al casarse, abandona la esfera de control del padre y se convierte en propiedad del esposo manteniendo intacta su condición de subordinación. Este cambio no modifica su estatus, sino que simplemente transfiere su condición de propiedad de una figura masculina a otra.

relativa en comparación con las mujeres, quienes son las primeras en ser sacrificadas para preservar el sistema.

⁹⁵ Los proverbios se presentan a continuación según su orden de aparición en la novela, indicando entre paréntesis el capítulo y la página correspondiente:

⁹⁶ «Mujer de telar, gallina de corral y salmonete de enero» (traducción propia).

«A donna alla finestra non far festa»⁹⁷ (II, pp. 30, 33)

En el siguiente ejemplo podemos ver cómo se descalifica a las mujeres que, rompiendo con las normas tradicionales de recato y discreción, ocupan un espacio visible y, por tanto, susceptible al escrutinio público. La ventana se convierte en un espacio simbólico que marca los límites entre la esfera privada, asociada al hogar y a las mujeres, y la esfera pública, reservada para los hombres. La expresión refleja un orden patriarcal en el que las mujeres deben permanecer dentro del ámbito privado para preservar su honra y la de su familia y evidencia, como cualquier interacción con estas, puede ser interpretada como un acto de transgresión o, peor, como una amenaza a la moral social.

«Bella, non voglio te, voglio i tuoi soldi»⁹⁸ (IV, p. 60)

En el contexto de la Sicilia rural de la familia Toscano, la economía y la estabilidad financiera desempeñaban un papel crucial en las decisiones matrimoniales. La mujer, a pesar de su hermosura, es considerada *roba*, es una posesión como lo son las tierras y los animales. El término designaba no solo los bienes materiales, sino también aquellos considerados fundamentales para la subsistencia de la familia. En este sentido, las mujeres eran frecuentemente vistas como parte de la riqueza de una casa, ya sea por su capacidad de contribuir al trabajo doméstico o por su papel en la continuidad de la familia.

«Allora la donna è fedele ad uno, quando il turco si fa cristiano»⁹⁹ (VI, p. 84)

Esta expresión tiene un fuerte contenido irónico y denigrante, refleja prejuicios culturales y de género comunes a la tradición popular de la Sicilia patriarcal y ancestral de la época. Subraya como la fidelidad femenina es improbable o incluso inexistente, equiparándola a un evento casi imposible, como la conversión de un turco musulmán al cristianismo en el contexto histórico del área geográfica mediterránea.

⁹⁷ «A una mujer en la ventana, no le hagas fiesta» (traducción propia).

⁹⁸ «Guapa, a ti no te quiero, pero sí a tu dinero» (traducción propia).

⁹⁹ «La mujer será fiel a uno, cuando el turco se convierta al cristianismo» (traducción propia).

«Le donne hanno i capelli lunghi ed il giudizio corto»¹⁰⁰ (VI, p. 93)

El cabello largo, históricamente, se ha considerado un atributo femenino asociado a la belleza y la feminidad. Este atributo físico se usa aquí para construir una dicotomía, en la que se contrasta la longitud del cabello con una supuesta corta capacidad de juicio, en un intento de reducir las cualidades intelectuales y de razonamiento de las mujeres. En este marco, la lógica, la razón y la toma de decisiones se ven como atributos masculinos, mientras que la emotividad y la superficialidad se asocian con lo femenino fomentando una dinámica en la que se desvalorizan las contribuciones intelectuales de las mujeres y se naturalizan las desigualdades de género.

«Amare la vicina è un gran vantaggio, si vede spesso e non si fa viaggio»¹⁰¹ (VIII, p. 135)

Otro ejemplo que ilustra el discurso misógino y la cosificación de las mujeres aparece en la representación de su papel dentro de las relaciones amorosas, donde se reduce a una mera cuestión de conveniencia masculina. En este caso, la *vicina* es presentada como un objeto de deseo accesible, cómodo y ventajoso.

«Fra suocera e nuora ci si sta in malora»¹⁰² (IX, p. 159)

Simbólicamente, este dicho refleja las complejidades de las relaciones intergeneracionales femeninas dentro de una estructura familiar dominada por hombres. El conflicto entre suegra y nuera no solo se presenta como personal, sino también como estructural, derivado de sus roles asignados en torno a la figura masculina.

Las mujeres de la familia, en lugar de aliarse y apoyarse mutuamente, se dividen por complacer al hombre, quien ejerce el rol de cabeza de familia. Esta dinámica evidencia cómo la estructura jerárquica del patriarcado no solo organiza las relaciones familiares en una forma piramidal, sino que también divide a las mujeres, fomentando rivalidades y

¹⁰⁰ «Las mujeres tienen el cabello largo y el juicio corto» (traducción propia).

¹⁰¹ «Querer a la vecina es una gran ventaja, se la ve cuando se quiere y no se viaja» (traducción propia).

¹⁰² «Suegra y nuera ruina segura» (traducción propia).

perpetuando su subordinación. La búsqueda de aprobación masculina se convierte en un mecanismo que refuerza el poder del patriarca, consolidando su posición como eje central de la autoridad.

«Chi piglia bellezze piglia corna»¹⁰³ (X, p. 200)

Como toda cosa que posee un valor intrínseco o simbólico, la *donna bella* se convierte en un objeto codiciado, pero también en un origen de sufrimientos derivados de los celos y la envidia. Este proverbio perpetúa un discurso patriarcal al cargar sobre la mujer la responsabilidad de mantener la fidelidad dentro de la relación, vinculándola directamente a su atributo físico, la *belleza*. Así, no solo es vista como *roba*, sino como algo que debe ser vigilado y controlado, ya que su atractivo es percibido como un riesgo para la estabilidad emocional y social del hombre.

La estructura patriarcal subyacente en esta visión refuerza la idea de que el hombre es el propietario moral de la fidelidad de la mujer, mientras que su sufrimiento, si esta fidelidad se quebranta, es presentado como una consecuencia inevitable de haber elegido mal.

«Ostessa bella conto caro»¹⁰⁴ (XII, p. 253)

La figura de la *ostessa* en el contexto rural tiene una connotación doble: como proveedora de servicios básicos y como presencia femenina en un ámbito mayoritariamente masculino. Su belleza, según el proverbio, se asocia con una forma de ejercer poder económico o de negociación, trasladando el foco de su rol profesional a su apariencia física. Esto refuerza estereotipos de género que reducen a las mujeres a sus atributos físicos, ignorando otras capacidades o talentos en su desempeño laboral.

En este proverbio, la belleza femenina se presenta como un arma que genera desventajas para los demás, especialmente para los hombres, reforzando la percepción de que las mujeres usan su atractivo como herramienta para obtener ventajas. Este discurso, profundamente patriarcal, niega o minimiza la capacidad de las mujeres para tomar decisiones

¹⁰³ «Quién con guapa casó, cuernos crió» (traducción propia).

¹⁰⁴ «Tabenera hermosa cuenta cara» (traducción propia).

éticas y autónomas basadas en su propio juicio, situándola en un espacio donde su valor y comportamiento están mediados por su apariencia.

«Le donne son messe al mondo per castigo dei nostri peccati»¹⁰⁵ (XV, p. 321)

El proverbio refleja una visión profundamente patriarcal y misógina que conecta con la tradición judeocristiana y las narrativas culturales que asocian a la mujer con la culpa y la caída moral de la humanidad. Esta idea puede vincularse con la figura de Eva en el *Génesis*, considerada responsable del pecado original, lo que ha sido utilizado históricamente para justificar la subordinación de las mujeres (Pagels, 1989)¹⁰⁶.

La voz del pueblo, a través de este proverbio, confina a las mujeres en un rol pasivo y devaluado, definiéndolas exclusivamente como imposiciones sobre los hombres. Esta representación les niega cualquier forma de autonomía y las despoja de un valor intrínseco, reduciendo su identidad a una función punitiva asociada a las transgresiones masculinas.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Esta investigación se apoya en un enfoque interdisciplinario que combina herramientas de la crítica literaria, los estudios de género y el análisis sociolingüístico para desentrañar las múltiples dimensiones de los proverbios en la obra *I Malavoglia* de Giovanni Verga. Al hacerlo, se propone arrojar luz sobre el modo en que las expresiones populares reflejan la interacción entre identidad cultural, poder y género en la Sicilia ancestral y patriarcal representada por el escritor siciliano.

En concreto, este estudio pone de manifiesto cómo el lenguaje popular refleja y perpetúa la estructura patriarcal y las dinámicas de género de la sociedad siciliana del siglo XIX. A través de estas expresiones, Verga no solo retrata la cosmovisión de una comunidad profundamente influida

¹⁰⁵ «Las mujeres han sido creadas para castigo de nuestros pecados» (traducción propia).

¹⁰⁶ La idea de que Eva fue la culpable en el relato del *Génesis* proviene de una interpretación tradicional del pasaje bíblico en el que Eva es engañada por la serpiente y come del fruto prohibido, acto que luego comparte con Adán (*Génesis* 3:1-6). Este episodio es conocido como el pecado original, un evento que en la teología cristiana marca la introducción del pecado y la caída de la humanidad.

por la tradición y el aislamiento geográfico, sino que también documenta los mecanismos por los cuales se normativiza la feminidad, justificando la subordinación de las mujeres en la esfera social y doméstica.

Históricamente, esta representación se inscribe en un contexto marcado por el peso de la moral católica y las estructuras patriarcales dominantes en la Italia del siglo XIX, especialmente en regiones como Sicilia, donde la vida rural estaba profundamente arraigada en valores tradicionales (Russo, 1969). La unidad familiar era el núcleo de la organización social, y el patriarca representaba no solo la autoridad económica y política, sino también un modelo moral al que todos los miembros debían someterse¹⁰⁷.

La representación de las mujeres como posesiones, guardianas de la moral familiar y figuras destinadas a roles de servicio en el hogar refleja un sistema de valores que niega su autonomía física y moral.

Los proverbios analizados evidencian cómo la literatura funciona como un espejo cultural, reflejando y reforzando estereotipos de género que desvalorizan a las mujeres, mientras que los hombres son representados como los únicos sujetos activos y agentes de poder en este contexto. Como sostiene Pierre Bourdieu (1998), el lenguaje y los discursos no solo reflejan la realidad social, sino que, además, contribuyen a su reproducción, estructurando las relaciones de poder dentro de un sistema que naturaliza la dominación masculina.

El caso de *I Malavoglia* destaca la capacidad de la literatura para servir tanto como un vehículo de crítica social como un registro invaluable de los valores y prejuicios de una época. En este sentido, Michel Foucault (2005) señala que los discursos literarios e históricos funcionan como regímenes de verdad que construyen y perpetúan determinadas normas dentro de una sociedad.

Desde la perspectiva de los estudios de género, este análisis amplía la comprensión de cómo las narrativas literarias históricas han legitimado

¹⁰⁷ En términos culturales, el aislamiento geográfico de Sicilia también juega un papel crucial en la preservación de estas estructuras. El reducido intercambio con las ideas liberales y reformistas del norte de Italia durante el proceso de unificación del país contribuye a que las comunidades rurales mantengan intactos patrones arcaicos de género y jerarquías sociales (Giarrizzo, 2004).

la desigualdad y perpetuado discursos misóginos que aún tienen eco en la cultura contemporánea. Como plantea Judith Butler (1990), el género no es una esencia inmutable, sino una construcción discursiva que se sostiene mediante actos reiterativos y normativos. Así, al estudiar las representaciones literarias del pasado, se hace evidente cómo la reiteración de ciertos modelos narrativos ha consolidado estereotipos que continúan influyendo en la percepción de los roles de género en la actualidad.

No obstante, es fundamental reconocer que estas representaciones están enmarcadas en un contexto histórico específico y responden a las mentalidades y estructuras de su tiempo. Analizar estas obras desde una perspectiva crítica no implica querer modificar el pasado, sino comprenderlo para reflexionar sobre sus efectos en el presente. Como afirma Walter Benjamin (1940), la historia no es una simple sucesión de hechos, sino un campo de lucha donde el pasado se reactualiza constantemente en función de las necesidades del presente. En este sentido, el estudio de la literatura no busca reescribir la historia, sino identificar los mecanismos que perpetúan la desigualdad y, a partir de ello, construir un futuro más justo e igualitario.

5. REFERENCIAS

- Alfieri, G. (1985). *Il motto degli antichi: proverbio e contesto nei Malavoglia*. Biblioteca della Fondazione Giovanni Verga.
- Alfieri, G. (1980). Innesti fraseologici siciliani nei *Malavoglia*. *Bollettino del centro di studi filologici e linguistici siciliani*. Università degli studi di Palermo, 14. 221-295.
- Beauvoir, S. de. (1949). *Le Deuxième sexe*. Gallimard.
- Benjamin, W. (1940). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. UACM.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques. Fayard.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Paidós.
- Consolo, V. (1996). La donna nella letteratura siciliana. *L'indice di Torino*. <https://bit.ly/42ysisd>
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Fabula.

- Giarrizzo, G. (2004). *La Sicilia moderna dal vespro al nostro tempo*. Mondadori.
- Gramsci, A. (1934). *Quaderni del carcere*. Einaudi.
- Pagels, E. (1989). *Adam, Eve, and the Serpent: Sex and Politics in Early Christianity*. Vintage Books.
- Rosengarten, F. (1998). Homo Siculus: Essentialism in the Writing of Giovanni Verga, Giuseppe Tomasi Di Lampedusa, and Leonardo Sciascia. En Schneider, J. (Ed.), *Italy's "Southern Question": Orientalism in one country* (pp: 117-34). Berg,
- Russo, L. (1969). *Giovanni Verga*. Laterza.
- Spera, L. (2020). Maruzza e le altre: per una nuova etica nei Malavoglia. *Bollettino di italianistica, Rivista di critica, storia letteraria, filologia e linguistica*, 17(1-2), 83-107.
- Treccani online: <https://bit.ly/3CrK0TI>
- Ulivieri S. (1999). *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. La nuova Italia.
- Verga, G. (2014). I Malavoglia, edizione critica a cura di Ferruccio Cecco en *Edizione Nazionale delle Opere di Giovanni*. Fondazione Verga, Interlinea.

TENNESSEE WILLIAMS'S *SERAFINA DELLE ROSE* AND HOLLYWOOD'S CONCEALING OF DISRUPTIVE GENDER PERFORMANCE

PILAR ILLANES VICIOSO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCTION

The Rose Tattoo (1951) is one of Tennessee Williams's most acclaimed plays. Serafina delle Rose, the main female protagonist, embodies tradition as well as subversion. Her identity as a female and as a Sicilian immigrant undergoes a transformation when the dominant male figure in her life, her husband, is killed. This paper focuses on analysing this character's manipulation of the aforementioned identities on American soil in the 1950s, and Hollywood's efforts in order to conceal it on the big screen.

It will be necessary to address immigration in this analysis, as Serafina is a first-generation immigrant who lives in a Sicilian enclave located somewhere between New Orleans (Louisiana) and Mobile (Alabama). More specifically, the third wave of immigration took place in the United States between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, during which three quarters of all immigrants who arrived were Southern and Eastern Europeans (Morawska, 2011, p. 188). Unfortunately, this influx of immigration resulted in an increase in racism and xenophobia, which in turn led to the passing of the Immigration Acts of 1917 and 1924 as well as the fear of the mixing of races (Barkan, 1996; Gershenhorn, 2004).

Serafina becomes the point where ethnicity and gender intersect, thereby creating the path that she will follow in her quest for happiness. On stage, Williams provided Serafina with the opportunity to forge said

path within an otherness of her own making, thus enabling her to surpass American and Sicilian social norms. Nevertheless, this was not the case in the film adaptation of the play, where the Hays Code censoring yoke produced a female protagonist that was more in line with the dominant narrative of the American Dream of the 1950s, which was heavily reliant on traditional gender roles and marriage. According to the Motion Picture Association of America: “The sanctity of the institution of marriage and the home shall be upheld. Pictures shall not infer that low forms of sex relationship are the accepted or common thing” (1954, p. 3).

Hence, the play (1951) and the film (1955) are both manifestations of popular culture that allow us to observe two forms of femininity performance that share a common interest in achieving happiness. Yet, they differ in the extent to which each conforms or departs from societal boundaries and expectations.

2. OBJECTIVES

In this paper I will explore the docile and/or disruptive gender practices that Serafina delle Rose carries out in the play and in the film, within the otherness she lives in as a poor Southern Italian immigrant.

The examination of the character’s attitudes and behaviours in response to American and Sicilian morals in Williams’s play will reveal Serafina’s journey from a conforming to a non-conforming performance of femininity. The latter creates a whole new landscape far from the binary constraints of gender roles, underscoring that female masculinity is a positive outcome rather than an undesirable deviation from femininity (Butler, 1993; Halberstam, 2018).

Conversely, Hollywood’s Serafina keeps on the straight and narrow and adheres to the patriarchal boundaries that American and Sicilian societies uphold regarding women. Therefore, an analysis of the reasoning behind the expectations placed on women in Cold War America and traditional Sicilian society will lead us to understand that the 1950s American political narrative needed heteronormative marriage and sexuality as an emblem of moral strength in their fight against Communism, whereas southern Italian family values were primarily

concerned with men's honour (Celello, 2009; Gilmore, 1990; May, 2008). This is not to imply that preserving men's honour during this period was not of the utmost importance in the United States. In fact, in this paper, I will present this factor as the one that bridges the gap between both societies.

Finally, by gaining insight into both the events that drive Serafina towards a more female masculinity on stage and the reasons for changing or completely removing said events on screen, it will become clear how popular culture can work simultaneously as an instrument of control and subversion. In the light of the latter, popular culture functions as a vessel for what Jenkins, Peters-Lazaro, and Shresthova define as "civic imagination", that is "the capacity to imagine alternatives to current cultural, social, political, or economic conditions; one cannot change the world without imagining what a better world might look like" (2020, p. 5).

3. THEORETICAL FRAMEWORK

The research presented in this paper will be framed within Cultural Studies. To be precise, applying a New Historicist approach will allow me to make sense of the depth of the aspects that intersect in this play and its main character, since its "portmanteau quality ... brackets together literature, ethnography, anthropology, art history, and other disciplines and sciences, hard and soft" (Veesser, 1989, p. xi). Furthermore, the New Historicism approaches culture as text where power and repression dynamics can be found, as Stephen Greenblatt, its founder, drew from Michel Foucault's and Clifford Geertz's theories to better understand the inescapable reach of culture (Gallagher & Greenblatt, 2000; Grady, 1994).

In terms of analysing American social mores regarding women and sex, this point of the analysis will be framed within the period at hand, that is the 1950s. Concurrently, traditional southern Italian attitudes towards women will be integrated with the previous ones in order to better grasp their impact on the character's otherness as a first generation immigrant living on the margins of American society. With that in mind, research on southern Italian immigration to the United States will be incorporated into the theoretical framework of this paper.

4. ANALYSIS

4.1. 1950S AMERICA: HETEROSEXUAL MARRIAGE AND THE NUCLEAR FAMILY

In a national effort to support their country during World War II, women were encouraged to step outside of their homes and join the wartime workforce—Rosie the Riveter remains the most significant popular culture representation of this change. This resulted in an almost fifty percent increase in female labour force participation and the employment of over six million women in factories (The National World War II Museum, n.d.; Rose, 2018). In order to recruit women in traditionally male-dominated fields, advertising and propaganda campaigns were produced with mottos such as “It’s a Woman’s War too!”, “The Girl He Left Behind is Still Behind Him” and “Keeping the Home Fires Burning” (National Women’s History Museum, 2017). Nevertheless, the need for women’s labour in the United States was no longer outside the home but within it, following the end of the conflict:

Gender insecurity during the war led to an idealization of images of women and the family that were invoked with a vengeance in the post-war era. Heavy-handed propaganda called for the reinstitution of gender polarities along traditional, conservative lines. (Irvine, 1990, pp. 32-33)

According to Vandermeade, as a way to “force heteronormative gender roles in order to bolster capitalism, consumerism, and traditionalism among the American public in the face of the Cold War”, the Government used the same strategies it had used to drive women to work in factories and the military industry during the war (2015, p. 2).

During the 1950s, mass media and, by extension, popular culture became essential to foster the belief that America needed nuclear families and clearly defined gender roles within marriage to defeat Communism. Television shows such as *Leave it to Beaver* (1957-1963), *Father Knows Best* (1954-1960), and *The Danny Thomas Show* (1953-1964) featured nuclear families with hard-working fathers, and mothers who were devoted to their households, husbands, and children. The film industry also contributed significantly to the promotion of heterosexual relationships and marriage by means of successful productions like *Father of the Bride*

(1950), *Cinderella* (1950), *Sabrina* (1954), and *Pillow Talk* (1959). The Motion Picture Association of America addressed the depictions of infidelity and “impure love” in the following terms in its 1954 Code, which encompasses the code from 1930 to 1955, and 1956 Code:

Out of regard for the sanctity of marriage and the home, the triangle, that is, the love of a third party for one already married, needs careful handling. The treatment should not throw sympathy against marriage as an institution. ... In the case of impure love, the love which society has always regarded as wrong and which has been banned by divine law, the following are important:

1. Impure love must not be presented as attractive and beautiful.
2. It must not be the subject of comedy or farce, or treated as material for laughter.
3. It must not be presented in such a way as to arouse passion or morbid curiosity on the part of the audience.
4. It must not be made to seem right and permissible.
5. In general, it must not be detailed in method and manner. (Motion Picture Association of America, 1954; 1956)

In addition to pushing this agenda, Hollywood’s role as a political ally also entailed keeping the public’s attention focused not only on the threat posed by the Soviet Union, but also on the danger that “deviant” citizens represented to the safety and continuity of the American way of life. Bruno Antony in *Strangers on a Train* (1951), George Eastman in *A Place in the Sun* (1951), Harry Graham in *The Bigamist* (1953), or Reverend Harry Powell in *The Night of the Hunter* (1955) are among the numerous films that depicted flawed performances of masculinity. After putting “respectable” American citizens in danger or attempting to steer others down the same unwholesome path they were already on, these characters ultimately paid the price for their offences either with their life or their freedom.

The film industry also made sure that female characters who crossed the boundaries of socially-approved femininity faced identical or similar consequences. Evidently, Hollywood had taken a firm stand against those “morally corrupt” women who needed to be banished from society if they did not redeem themselves, as we can see in characters such as Laurie Starr in *Gun Crazy* (1950)—also known as *Deadly is the*

Female—Debby Marsh in *The Big Heat* (1953), or Lily Carver in *Kiss Me Deadly* (1955), among many others in 1950s American film noir.

In the interest of guaranteeing the triumph of American capitalism over the Soviet Union and Communism, the home and the nuclear family became the shared goal that every “true American” should have endeavoured to accomplish. Thus, it was crucial to control female sexuality in order to maintain the patriarchal order that was necessary for both household and marriage:

In the shadow of the ideological battles of the Cold War, doctors insisted that the best weapon we had against the Communists was our ability to maintain a nationwide commitment to the building block of American society: the home. Healthy female sexuality was the first step in making that happen. (Lewis, 2010, p.39)

4.1.1. 1950s American women and sex

The restless atmosphere of the Cold War in the United States during the 1950s had a profound impact on all aspects of people’s lives, both publicly and privately. What was intimate also became part of the patriotic façade, as sexual behaviour turned into a marker for measuring an individual’s trustworthiness. As a result, women’s sexuality had to be monitored across the nation.

Upon the end of World War II, working women were made aware of the fact that they had temporarily been allowed to occupy a position in society while the men were away. However, the conservative political narratives that dominated the country following the war wanted them back in the domestic sphere as they claimed a connection between Communism and feminist-like ideas (May, 2008; Storrs, 2007). This involved conforming to the patriarchal structure of society, which dictated that women were to be passive subjects in matters of marriage and sex. Nonetheless, the reality was that women’s active sexual practices before and outside marriage were no longer a secret after the publication of *Sexual Behavior in the Human Female* (Kinsey et ál, 1953). Indeed, after interviewing nearly six thousand women, Kinsey and his team concluded that women’s ability to climax during intercourse with their husbands was enhanced by satisfactory premarital sex, in addition

to identifying masturbation, heterosexual and homosexual contacts as main sources of premarital sexual encounters (1953).

Kinsey's report had a major impact on the American public. Some celebrated his findings, while others were outraged by them. Hans Zeisel, a Professor of Law and Sociology at the University of Chicago, criticised Kinsey's research methods and argued that the "quantitative analysis of his data" lacked rigour (1954, p. 525). Carle C. Zimmerman, Professor of Psychology at Harvard University, accused the authors of being "at war with our [American] sex mores, ... sex laws, and the general attempts at pro-familial regulation of sex in our civilization" (1954, p. 539). Contrariwise, Dr. Leona Baumgartner, the first woman to ever hold the position of Commissioner of Public Health in New York City, praised Kinsey's work:

We should be grateful that Dr. Kinsey has fearlessly published material that indicates, no matter how experts may disagree on certain conclusions, omissions or methods, how widely out of touch our codes-legal, social, and educational-are with sexual facts. This approach should help us all to look at these problems as they are instead of as we wish they might be. ... We all have, as Dr. Kinsey says, "the right to investigate, the right to know." (1954, p. 265)

Women's sexual behaviour was a matter of national concern as the future of American families and households rested heavily on it. The United States demanded docile, passive women who would submit to their husbands' will and needs, so these men could fulfill their masculine roles as providers, protectors, and procreators. Any deviation from this would make the nation more vulnerable to Communism.

4.2. THE ROSE TATTOO

Tennessee Williams's *The Rose Tattoo* premiered on Broadway in 1951, and despite not being his most profitable work, it was awarded the Tony award for Best Play that same year (Brewer, 2016).

Serafina delle Rose and Alvaro Mangiacavallo, the main characters, are immigrants from Sicily who migrated to the United States in pursuit of a better life. The drama in the play is triggered by the death of Rosario, Serafina's husband, which results in her miscarriage of her second child

almost immediately after she realises she is pregnant. She then makes the decision to hide in her home and work as a seamstress to provide for herself and her daughter Rosa.

Serafina leads a hermit-like existence until Flora, an unhappy customer, decides to tell her about her husband's affair with Estelle Hohengarten out of spite. This ultimately leads Serafina to end her enclosure and step outside into the real world, where she eventually meets Alvaro.

4.2.1. Serafina's roots: Southern Italian immigration to the United States

In order to understand Serafina's place on the margins of American society, it is essential to consider the experience of the peoples from the Mezzogiorno, as the southern regions of Italy were referred to.

The main factors that drove almost five million southern Italians to the United States between 1870 and 1920 were the poverty in the south, the ownership of land by a small number of powerful families, and the Unification of Italy (Bodnar, 1985; Talese, 2001; Pagliai, 2005). America was seen as the promised land where they would be able to find employment and opportunities to make a better life for themselves and their families, far from the oppression they were experiencing in Italy. Still, the long journey in steerage and the immigration inspection stations, such as the one at Ellis Island, showed them that life on the new continent would prove to be more challenging than they had anticipated.

As a means of learning about and adjusting to their new country, newly arrived immigrants would settle in the numerous Little Italies that emerged throughout the United States. From the perspective of those Americans who were opposed to immigration, these enclaves were "*colonies* that served the interests of an increasingly imperial Italy's foreign policies" (Krase, 2017, p. 527). Nevertheless, for the newcomers it was a way of making this drastic change more manageable, and it also allowed them to preserve their identity as southern Italians.

In Serafina's case, she embodies the typical image of the Mezzogiorno emigrant who had little to nothing, as she clearly states in the second act that she was not wearing any shoes when she married her Rosario, whom she claims was a baron in Italy:

SERAFINA: ... The Delle Rose! A very great family. I was a peasant, but I married a baron! – No, I still don't believe it! I married a baron when I didn't have shoes! (Williams, 1951, p. 705)

Rosario's social status would not have had a positive impact on Serafina's life on American soil; rather, it would have been perceived as yet another loss on their part. American historian, Donna Gabaccia observes that "more or less bourgeois origins on the other side may make initial adjustment to the United States – with its expectation that immigrants start in humble positions – a difficult process of dealing with temporarily lost status" (1994, p. 99). It would be fair to argue that Serafina never fully recovered from her husband's loss of status in the United States, as she constantly mentions his noble title throughout the play as a way of maintaining her dignity in the presence of others.

The turning point for Serafina is the arrival of Alvaro Mangiacavallo in her life, and her acceptance of his love for her when she realises she is pregnant again after their first sexual encounter:

SERAFINA: Just now I felt on my breast the burning again of the rose. I know what it means. It means that I have conceived! ... Two lives again in the body! Two, two lives again, two! (Williams, 1951, p. 739)

This transformation in Serafina provides an opportunity for a fresh start, allowing her to leave the past behind as well as the strict patriarchal norms of Sicilian tradition that initially led her to become a widow secluded in her own home:

Widows were expected to seclude themselves totally for 1-2 years after their husbands' deaths, to close the windows and doors of their houses, and to remain indoors except in the early morning before dawn. (Schneider & Schneider, 1976, p. 91)

4.2.2. Concealing Serafina's disruptive performance of femininity in Hollywood's adaptation of the play

In the 1954 Code and the 1956 Code, the Motion Picture Association of America states that:

Everything possible in a play is not possible in a film:

- a. Because of the larger audience of the film, and its consequential mixed character. Psychologically, the larger the audience, the lower the moral mass resistance to suggestion.
- b. Because through light, enlargement of character, presentation, scenic emphasis, etc., the screen story is brought closer to the audience than the play.
- c. The enthusiasm for and interest in the film actors and actresses, developed beyond anything of the sort in history, makes the audience largely sympathetic toward the characters they portray and the stories in which they figure. Hence the audience is more ready to confuse actor and actress and the characters they portray, and it is most receptive of the emotions and ideals presented by their favorite stars. (Motion Picture Association of America, 1954; 1956)

Based on these restrictions, it is possible to understand the modifications and/or omission of certain events in the film adaptation of the play. I will mainly focus on the changes made to the way Serafina and Alvaro meet for the first time, and the event that ruins their romantic date in the evening.

In terms of the first time they cross each other's paths, the film relocates this encounter to a public setting where all the Sicilian inhabitants of the enclave are present. Serafina has gone to the church to question the priest, Father de Leo, about whether her husband had confessed to having an affair when he was still alive. Faced with the priest's refusal to answer her, Serafina collapses in the presence of her neighbours, who have gathered outside the church. Suddenly, Alvaro emerges from the crowd to help her stand when she seems to faint. The next scene shows Alvaro driving Serafina back to her house. This first meeting is entirely different from the way Serafina and Alvaro meet in the play. In Williams's creation, Alvaro stumbles upon Serafina's porch when he is running away from a salesman who wants to start a physical fight with him, and it is Serafina who rescues him. From this point onwards, she starts to present a more masculine performance of her femininity because of Alvaro's poor demonstration of masculinity, thus beginning her journey towards female masculinity, which Halberstam describes as:

a term that describes simultaneously an evolving role; the shifting surface of girlhood and womanhood; a porous limit of gender variance; an alternative edge to manhood, and a historical trajectory that extends back beyond modern sexual and gender definitions. (2018, p. xxi)

It makes sense that Hollywood would not have deemed this explicit violation of gender roles suitable for the audience in an era in which masculinity needed to be and feel reinvigorated, which explains the changes made to this crucial event in the unfolding of the story, so as to preserve Alvaro's masculinity.

The same concerns seem to be present in the way the evening date between the protagonists is depicted on screen, particularly when it comes to the reason why Serafina decides to end it and orders Alvaro to leave. In the play, Alvaro unintentionally drops a condom from his pocket, something that Serafina realises immediately and enrages her as she feels offended by Alvaro's presumption that she would engage in sexual intercourse with him, which she ultimately does. However, in the film Serafina's decision to no longer see Alvaro is motivated by his aggressive behaviour when he forcibly kisses her. Once again it is Alvaro's masculinity that is asserted by this violent display, which is in direct opposition to the humiliation he ends up experiencing in the play when Serafina tells him to go away.

These substantial changes to the protagonists' relationship are evidence of both the power censors had over the film industry and Hollywood's active role in enforcing the moral codes prescribed by the political narrative of the Cold War in 1950s America.

5. CONCLUSION

Undoubtedly, the United States Government perceived its citizens as both potential protectors and enemies during the 1950s. The only possible way to remove any doubts was to demonstrate fearless patriotism by means of a capitalistic way of life sustained on the nuclear family and strictly defined gender roles:

Strong families required two essential ingredients: sexual restraint outside marriage and traditional gender roles in marriage. The issue of sexuality was central to both. (May, 2008, p. 95)

Still, patriotic displays could not be limited to public spaces; they also had to be extended to private ones. Popular culture was in itself an ideal way of gaining access to the homes and minds of individuals in order to

stress the urgency of protecting the United States' future and survival in the face of the Communist threat presented by the Soviet Union. As a result, it is not surprising that Hollywood endeavored to create productions that would guarantee the message was being delivered, particularly when it came to depicting men and women's sexual behaviour on screen.

Fortunately, drama, another prominent manifestation of popular culture, provided a means to transcend the boundaries of the restrictive and controlling political agenda from the 1950s. It allowed the audience and, consequently, American society to witness a more accurate portrayal of human life and emotions. Tennessee Williams's plays from this era contributed to this display of honesty without any concerns for patriotism, but rather with a concern for showing human flaws that any given individual could have related to.

6. REFERENCES

- Aldrich, R. (director). (1955). *Kiss Me Deadly* [Film]. Parklane Pictures
- Barkan, E. (1996). *And Still They Come: Immigrants and American Society 1920 to the 1990s*. Harlan Davidson
- Baumgartner, L. (1954). [Review of *Sexual Behavior in the Human Female* by A. C. Kinsey, W. B. Pomeroy, C. E. Martin, & P. H. Gebhard]. *American Journal of Public Health*, 1, 264-265. <https://bit.ly/4i5606s>
- Bodnar, J. (1985). *The Transplanted: A History of Immigrants in Urban America*. Indiana University Press.
- Bolen, M., Burton K., & Van Hartesfeldt, F. (Producers). (1954-1960). *Father Knows Best* [TV series]. CBS, NBC
- Brewer, M. (2016). *The Rose Tattoo*: Tennessee Williams's "Love-Play to the World" on Film. *Tennessee Williams Annual Review*, 15 <https://bit.ly/3QHUQbA>
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. Routledge.
- Celello, K. (2009). *Making Marriage Work: A History of Marriage and Divorce in the Twentieth-Century United States*. The University of North Carolina Press.
- Connelly, J., & Mosher, B. (Producers). (1957-1963). *Leave It to Beaver* [TV series]. CBS, ABC.

- Edelman, L. F. (Executive Producer). (1953-1964). *The Danny Thomas Show* [TV series]. ABC, CBS.
- Gabaccia, D. (1994). *From the Other Side: Women, Gender, and Immigrant Life in the U.S., 1820–1990*. Indiana University Press.
- Gallagher, C., & Greenblatt, S. (2000). *Practicing New Historicism*. University of Chicago Press.
- Gershenhorn, J. (2004). *Melville J. Herskovits and the Racial Politics of Knowledge*. University of Nebraska Press.
- Gilmore, D. (1990). *Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity*. Yale University Press.
- Gordon, M. (Director). (1959). *Pillow Talk* [Film]. Arwin Productions.
- Grady, H. (1994). *The Modernist Shakespeare*. Clarendon Paperbacks.
- Halberstam, J. (2018). *Female Masculinity: 20th Anniversary Edition with a new preface*. Duke University Press.
- Hitchcock, A. (director). (1951). *Strangers on a Train* [Film]. Transatlantic Pictures.
- Irvine, J. (1990). *Disorders Of Desire: Sexuality And Gender In Modern American Sexology*. Temple University Press.
- Jackson, W., Luske, H., & Geronimi, C. (Directors). 1950. *Cinderella* [Film]. Walt Disney Productions.
- Jenkins, H., Peters-Lazaro, G., & Shresthova, S. (2020). Popular Culture and the Civic Imagination: Foundations. In H. Jenkins, G. Peters-Lazaro & S. Shresthova (Eds.), *Popular Culture and the Civic Imagination: Case Studies of Creative Social Change* (pp. 1-30). New York University Press.
- Kinsey, A., Pomeroy, W., Martin, C., & Gebhard, P. (1953). *Sexual Behavior in the Human Female*. Saunders.
- Krase, J. (2017). Whatever Happened to Little Italy. In W. Connell & S. Pugliese (Eds.), *The Routledge History of Italian Americans* (pp. 523-538). Routledge.
- Lang, F. (Director). (1953). *The Big Heat* [Film]. Columbia Pictures.
- Laughton, C. (Director). (1955). *The Night of the Hunter* [Film]. Paul Gregory Productions.
- Lewis, C. (2010). *Prescription for Heterosexuality: Sexual Citizenship in the Cold War Era*. The University of North Carolina Press.
- Lewis, J. (Director). (1950). *Gun Crazy* [Film]. King Brothers Productions.

- Lupino, I. (Director). 1953. *The Bigamist* [Film]. The Filmakers.
- Mann, D. (Director). 1955. *The Rose Tattoo* [Film]. Paramount Pictures.
- May, E. (2008). *Homeward Bound: American Families in the Cold War Era*. Basic Books.
- Minelli, V. (Director). (1950). *Father of the Bride* [Film]. Metro-Goldwyn-Meyer.
- Morawska, E. (2011). The Sociology and Historiography of Immigration. In V. Yans-McLaughlin (Ed.), *Immigration Reconsidered: History, Sociology, and Politics* (pp. 187-238). Oxford University Press.
- Motion Picture Association of America (Ed.). (1954). *A Code to Govern the Making of Motion Pictures 1930-1955*. Motion Picture Association of America, Inc.
- Motion Picture Association of America (Ed.). (1956). *A Code to Govern the Making of Motion Pictures 1956*. Motion Picture Association of America, Inc.
- National Women's History Museum. (2017). *Honoring Rosie the Riveter and the Women Who Won the War*. <https://bit.ly/3Xr7Y8R>
- Pagliai, V. (2005). Italians in the United States. In M. Ember, M., C. R. Ember & I. Skoggard (Eds.), *Encyclopedia of Diasporas* (pp. 883-893). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-29904-4_90
- Rose, K. (2018). The Rise and Fall of Female Labor Force Participation During World War II in the United States. *The Journal of Economic History*, 78(3), 673-711. doi:10.1017/S0022050718000323
- Schneider, J., & Schneider, P. (1976). *Culture and Political Economy in Western Sicily*. Academic Press.
- Stevens, G. (director). (1951). *A Place in the Sun* [Film]. Paramount Pictures.
- Storrs, L.Y. (2007). Attacking the Washington "Femmocracy": Antifeminism in the Cold War Campaign against "Communists in Government". *Feminist Studies*, 33(1), 118-152. <https://www.jstor.org/stable/20459124>
- Talese, G. (2001). *Italians in America: A Celebration*. Mockingbird Press.
- The National World War II Museum. (n.d.). *Research Starters: Women in World War II*. <http://bit.ly/4hZZUUP>
- Vandermeade, S. (2015). Fort Lipstick and the Making of June Cleaver: Gender Roles in American Propaganda and Advertising, 1941-1961. *Madison Historical Review*, 12. <https://commons.lib.jmu.edu/mhr/vol12/iss1/3>
- Veeser, H. (1989). Introduction. In H. Araam Veeser (Ed.), *The New Historicism* (pp. ix-xvi). Routledge.
- Wilder, B. (Director). (1954). *Sabrina* [Film]. Paramount Pictures.

- Williams, T. (1951). The Rose Tattoo. In M. Gussow & K. Holditch (Eds.), *Tennessee Williams Plays 1937-1955* (pp. 645-739). The Library of America.
- Zeisel, H. (1954). [Review of *Sexual Behavior in the Human Female* by A. C. Kinsey, W. B. Pomeroy, C. E. Martin, & P. H. Gebhard]. *The University of Chicago Law Review*, 21, 517-525. <https://bit.ly/4boWV60>
- Zimmerman, C. C. (1954). [Review of *Sexual Behaviour in the Human Female* by A. C. Kinsey, W. B. Pomeroy, C. E. Martin, & P. H. Gebhard]. *Harvard Law Review*, 67(3), 538-542. <https://doi.org/10.2307/1336986>

LA EXPERIENCIA *QUEER* EN *ZAZIE* *DANS LE METRO* DE RAYMOND QUENEAU

ESTHER GRACIA PALOMO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

De nuevo nos encontramos ante un dilema. Por diversos que sean los sexos, se confunden. No hay ser humano que no oscile de un sexo a otro, y a menudo sólo los trajes siguen siendo varones o mujeres, mientras que el sexo oculto es lo contrario del que está a la vista. De las complicaciones y confusiones que se derivan, todos tenemos experiencia; pero dejemos el problema general, y limitémonos a su operación en el caso particular de... *Zazie*¹⁰⁸.

En el presente trabajo nos sumergiremos en el ámbito de la literatura francesa y de la experiencia *queer* a través de una de las obras más célebres de la literatura universal, *Zazie dans le métro* (1959), una creación literaria que en el contexto de su publicación desafió las fronteras de lo convencional, expandiendo los horizontes de interpretación y subversión.

La novela, de corte cómico-crítico, se erige como uno de los logros literarios más significativos de Raymond Queneau, destacado autor del panorama de la literatura internacional del siglo XX. Con *Zazie*, Queneau hace partícipe al lector tanto de la riqueza de su erudición en cuanto a saberes enciclopédicos y literarios se refiere, como de su amplia y heterogénea visión del mundo y de todo cuanto lo conforma. Por medio de los personajes y sus elecciones lingüísticas, el autor ofrece

¹⁰⁸ Se trata de una licencia poética. El párrafo original pertenece a la traducción de Jorge Luis Borges del *Orlando* de Virginia Woolf (2024, pp. 165-166), en el que hemos intercambiado "Orlando" por "Zazie".

una rica exploración de conceptos tan significativos y vigentes en la sociedad contemporánea como ‘género’, ‘rol’ o ‘identidad’.

Habida cuenta de lo expuesto, el objetivo principal de este trabajo es, a través de un enfoque crítico-literario, observar, examinar y ejemplificar cómo Queneau, en *Zazie*, se vale de su narrativa para construir y deconstruir a su antojo el lenguaje y, con y a través de él, ciertas convenciones sociales de la época: “héritier de Rabelais, Queneau invite toujours son lecteur à ouvrir les Silènes...” (Rousseau, 2012, p. 1).

2. PLUMA Y OBRA

2.1. RAYMOND QUENEAU

El autor que aquí nos concierne, el havrés Raymond Queneau, fue sin duda un prestidigitador de la palabra. Célebre erudito y esteta del siglo pasado, posee un sinfín de obras tanto biográficas —entre las que podemos listar *Queneau* (1992) de Jean-Marie Catonné o *Raymond Queneau* (1987) de Jacques Jouet— como autobiográficas —*Journaux 1914-1965* (1996), *Chêne et chien* (1937)—, e innumerables artículos de investigación, tesis doctorales, monografías e incluso entrevistas —*Entretiens avec Georges Charbonnier* (1962)—. Sin embargo, ante tal volumen de información, ¿cómo aproximarse a Queneau?

En la biografía que le dedica al autor y que hemos citado en el párrafo anterior, Catonné (1992) propone partir de un doble enfoque, que acoja tanto al Queneau reconocido en vida a través de sus obras, como al que salió a la luz en 1976, gracias a la información disponible tras su fallecimiento, incluida en notas, borradores y escritos inéditos.

Esta dualidad identitaria que presenta Queneau es, sin embargo, inherente al ser humano, siempre expuesto a conceptos antagónicos —bien-mal, racionalidad-emotividad, consciencia-inconsciencia o individualidad-colectividad, entre otros— y, además, conforma una parte esencial de su experiencia, pues es la que le permite adaptarse y responder ante un mundo complejo y en constante cambio. La dualidad y la cuestión del personaje son *topoi* amplia y diversamente explorados por el propio Queneau a lo largo de su trayectoria literaria:

Chez Queneau [...], les personnages ont rarement des caractéristiques physiques stables. [...] Les personnages de Queneau [...] sont donc présentés comme des êtres de papier ou de discours, n'existant qu'à travers et par les mots. Ils semblent dès lors n'avoir de consistance, de cohérence, que dans un univers de référence explicitement littéraire. (Servant, 2019, pp. 481-482)

Destacan, al respecto, tres obras: *Le chiendent* (1933), *Chêne et chien* (1937) y *Les fleurs bleues* (1965). Primeramente, en *Le chiendent* el autor “décrit le passage d'un être en deux dimensions à un individu doté d'une profondeur” (Servant, 2019, p. 477).

A continuación, la autobiografía en verso *Chêne et chien*, de tono prosaico y antilírico, se encuentra dividida en dos partes, en las que el autor recoge su infancia y experiencia con el psicoanálisis, respectivamente. En el título del que dota a la obra Queneau utiliza una metáfora dual que hace referencia al cambio en el estadio en su ser, su paso de ‘perro’ a ‘roble’, que concluye con la integración del ‘yo’ mediante el rechazo de todo lo salvaje y animal presente en el ser humano —representados a través del *chien*— y la aceptación de aquello que entraña equilibrio y espíritu —simbolizado por medio del *chêne*—.

En tercer y último lugar, en la novela *Les fleurs bleues*, a través de los protagonistas, Cidrolin y el duc d'Auge, el autor juega con la idea de que estos personajes, aunque separados por siglos, podrían ser dos aspectos de una misma identidad, lo que, además, le permite cuestionar la naturaleza de la identidad personal y cómo esta se construye por medio del tiempo y la experiencia.

Queneau, que tuvo una pronta vocación literaria, escogió la obra satírica y paródica *Batracomiomaquia* (s. VI a. n. e.) como inspiración para una de sus primeras creaciones. Planteada como un poema épico, con el lenguaje y tono solemne propios, *Batracomiomaquia* relata de manera burlesca una batalla entre animales. La disparidad entre el lenguaje elevado y la trivialidad del conflicto critican y ridiculizan los clichés y la pomposidad de los relatos heroicos. Análogamente, Queneau retomó las ideas de parodia literaria y la divergencia lingüística como crítica para escribir una farsa dedicada a Mr. Philippe, el que fuera su docente de letras en la *troisième*. Colocándose como protagonista de la obra, el

autor se describió como un alumno que gritaba constantemente a su profesor: “À mon secours!”, efectuando un curioso calambur —aprovechando la homofonía para idear un juego de palabras— con el nombre del profesor, *Monscourt*.

Esta primera obra de Queneau anticipará el *fil rouge* de su creación literaria: situaciones absurdas, ingeniosos juegos de palabras, pluralidad de registros y mucho humor.

Tras finalizar sus estudios de Filosofía en la Sorbona, Queneau entró en contacto con los surrealistas. Sin embargo, ciertas desavenencias con André Breton hicieron que abandonara prematuramente el grupo: “comme la plupart des dissidents du groupe surréaliste, je me suis fâché avec Breton pour des raisons strictement personnelles et non pour des raisons idéologiques” (Queneau, 2014, p. 24). Justo en este momento de desarraigo literario comienza el inicio de la prolífica trayectoria literaria del autor: “sous des allures populaires, une humeur bon enfant, des jeux de mots parfois faciles ou vaseux, [son] œuvre est complexe, d’une érudition secrète” (Catonné, 1992, p. 11).

2.1.1. La reflexión lingüística en la obra de Queneau

Lengua y lenguaje juegan un papel primordial en la obra de Queneau. De acuerdo con la afirmación de López Carrillo, “la riqueza del vocabulario queniano es enorme. En Queneau el lenguaje es un sistema de comunicación lleno de recursos y de ambigüedades en los que pone en juego todos los componentes del código (grafía, fonética, sintaxis)” (2006, p. 571).

En lo que concierne a estas ideas, vieron la luz no solamente en su incorporación en las novelas, sino también plasmadas en una serie de artículos de carácter más o menos académico, reunidos en la obra *Bâtons, chiffres et lettres* (1950), en las entrevistas que concedió a Georges Charbonnier y, de forma póstuma, tras la publicación del diario del autor, *Journaux 1914-1965*—. De este conjunto de textos y discursos se puede atisbar una clara y categórica defensa del autor hacia la necesidad de efectuar una renovación en la lengua francesa empleada en la época, que, según confirmó el autor, iría acompañada de un cambio de

mentalidad: “[...] un langage Nouveau suscite des idées nouvelles et des penses nouveau veulent une langue fraîche” (Queneau, 2014, p. 63). Como resultado, el autor concibió un proyecto lingüístico al que denominó *néofrançais*, el cuál consistía en hacer del francés una lengua fonética; esto es, una lengua en la que ortografía y la pronunciación coincidían casi en su totalidad. Su propuesta se encuentra presente en mayor o menor medida en el conjunto de su creación y, especialmente, en la novela que nos concierne, *Zazie dans le métro*, tal y como hemos tratado en trabajos e investigaciones anteriores.

2.2. ZAZIE DANS LE MÉTRO (1959)

A pesar de que la novela fue publicada en 1959, el personaje de Zazie ya formaba parte del imaginario literario del autor, que la había ideado una década atrás, sobre 1945. Si bien el autor escribió el esbozo de las aventuras de la pequeña Zazie, decidió abandonarlo debido a que descubrió que Madeleine Truel había publicado en 1943 una obra similar, *L'enfant du métro*. En 1954, Queneau retoma el borrador y decide darle una oportunidad a la obra.

Zazie, que podría parecer literatura infanto-juvenil, es, sin embargo, una obra destinada a un público adulto, como muestra su inclusión en el seno de la colección Blanche¹⁰⁹ de la editorial Gallimard, a la que aún pertenece y donde comparte lugar con la obra de autores como Jean-Paul Sartre, Albert Camus, y otros más contemporáneos como Daniel Pennac, Leïla Slimani y Delphine de Vigan.

Desde el momento en el que se dio a conocer, la novela ha generado una abundante cantidad de críticas e interpretaciones, que la han llevado a convertirse no solo en un éxito, sino también en uno de los puntos clave de la producción literaria de Queneau. A la edición de 1959 le han seguido numerosas reimpressiones de diversa índole y adaptaciones teatrales y cinematográficas, entre las que cabe destacar la realizada por Louis Malle en 1960. La notoriedad de *Zazie* en el ámbito literario es

¹⁰⁹ Disponible en <https://www.gallimard.fr/collections/blanche>

tan significativa que, a pesar de sus complejidades compositivas y lingüísticas, ha sido traducida a más de treinta idiomas.

En *Zazie*, Queneau narra las vicisitudes de una niña de aproximadamente once años, que de la provincia parisina en la que vive se traslada a la capital para pasar un fin de semana junto a su tío Gabriel, residente en la capital francesa. El metro, la arquitectura de París y sus gentes cautivan de inmediato a la pequeña, quien se ve inmersa en una serie de peripecias que resultarán cruciales para su evolución personal, siendo el punto de inflexión en su paso de la infancia a la adolescencia: “le métro est une représentation physique du passage que Zazie tente d’effectuer entre le monde des enfants (le présent) et celui des adultes (le passé)” (Varjavandi, 2013, p.2).

Las peripecias de *Zazie* se presentan al lector a través de situaciones absurdas y cómicas, en calidad de crítica —rasgo distintivo del autor, como hemos visto en apartados anteriores—, y se ven entrelazadas con la cotidianidad de la vida parisina de los años 50 y las profundas interrogantes filosófico-literarias que han persistido a lo largo de la historia de la humanidad.

No obstante, conviene señalar que Queneau, en una entrevista que le realizaron Yvan Jouannet y Jacques Mousseau el 24 de marzo de 1961, resaltó que, a pesar de que era consciente y entendía que *Zazie* hiciera reír a los lectores, su intención nunca fue que la obra fuese catalogada de novela “cómica”, pues en absoluto consideraba que lo fuera. En esta misma entrevista, Queneau es interrogado acerca de si *Zazie* es una obra de humor negro y el autor, respondiendo negativamente, añade: “Oh j’ai oublié que ça a eu le Prix de l’humour noir, je retire ce que j’ai dit...”.

Siguiendo esta línea, en su investigación, Varjavandi (2013) indica que

Zazie dans le métro est beaucoup plus qu’un roman à l’humour plutôt grossier ou qu’un pur exercice de style. A travers Zazie réagissant aux absurdités des adultes avec sarcasme, ce roman ‘philosophique’ fait la critique d’une société en plein renouvellement vers 1960. (2013, p.1)

Ciertamente, este aspecto se refleja claramente en la obra, pues en ella se abordan temas sumamente controvertidos y peliagudos, como la

violación —en el capítulo v, *Zazie* describe cómo su padre, en estado de ebriedad, intentó agredirla sexualmente—, así como la violencia, el machismo y la percepción de la homosexualidad en ese momento.

Zazie dans le métro fue una obra revolucionaria, que desafió la censura que aún prevalecía en el contexto en el que fue publicada, la recién instaurada *Cinquième République* francesa, con Charles de Gaulle como primer presidente. Durante este periodo, Francia experimentó una significativa modernización y crecimiento económico —conocido como *Les trente glorieuses* (1945-1975)—, caracterizado por la transformación industrial y mejoras en las condiciones de vida. No obstante, aunque el régimen ya era democrático, la censura seguía estando presente en ciertos sectores, como reflejo de la tensión entre la libertad de expresión y la preservación de la imagen nacional, especialmente en el contexto de la posguerra y la Guerra Fría. El enfoque humorístico y el estilo literario innovador que Queneau emplea en *Zazie* facilitaron que la obra llegara al público, sin ser percibida como una amenaza.

3. LA ALTERIDAD QUEER EN ZAZIE DANS LE MÉTRO

I—I hardly know, sir, just at present— at least I know who I was when I got up this morning, but I think I must have been changed several times since then.

(Carroll, 2009, p. 40)

Como bien afirma Santos Unamuno (1994), Alice y *Zazie*, *Alice “in Wonderland”* y *Zazie “dans le métro”*, personajes y obras homónimas, poseen innumerables características en común. En *Zazie*,

[...] la boca del metro asume el mismo valor que la madriguera [...] de Alice, sólo que *Zazie* no entrará en ella y en esto las aventuras de ambas protagonistas difieren. Sin embargo, Queneau ha incluido en el título el sintagma *dans le métro* con intención: el metro representa para *Zazie* lo maravilloso y, a pesar de no poder acceder a él, su itinerario es en realidad un viaje a través de este territorio fantástico, de la maravillosa realidad, tan inestable como el sueño, tan rica y multiforme como el lenguaje que la expresa y tan ambigua como los personajes que la pueblan. (1994, p. 75).

Asimismo, en ambas se encuentra presente y de forma significativa la noción de ‘metamorfosis’, especialmente la asociada a la intromisión de

lo insólito en lo banal; a la ruptura con la idea de ‘normalidad’ debido a la aparición de un hecho excepcional, inesperado (Brunel, 2004, p. 43):

les déductions zaziesques peuvent faire sourire : C’était pas un satyre qui se donnait l’apparence d’un faux flic, mais un vrai flic qui se donnait l’apparence d’un faux satyre qui se donne l’apparence d’un vrai flic ” (Queneau, 2002, p. 597).

Le parallélisme de construction et la forme du chiasme confèrent en effet au raisonnement un caractère absurde qui provoque un effet comique (Servant, 2019, p. 484)

Por ende, *non sine causa* hemos tomado la decisión de comenzar este apartado con una cita del quinto capítulo de la *Alice* de Lewis Carroll, “Advice from a Caterpillar”. En él, la Oruga interroga a Alice acerca de quién es, situación ante la que la pequeña le hace partícipe de su desconcierto: al levantarse sabía quién era, pero ahora, tras haber *metamorfoseado* tantas veces, ya no sabe quién es. La oruga pide paciencia a Alice, a sabiendas de que, como ella, está atravesando uno de los procesos más fascinantes y complejos de la naturaleza, el camino de la crisálida al imago, el paso a la adultez, como confirma Zazie en el final de la obra:

— Alors tu t’es bien amusée?
— Comme ça.
— T’as vu le métro?
— Non.
— Alors, qu’est-ce que t’as fait?
— J’ai vieilli. (Queneau, 2019, p. 240)

La idea de ‘metamorfosis’ ha recorrido las extensas sendas de la historia, reflejándose en los cambios que atraviesan tanto el ser humano como el entorno que lo circunda; comprendiendo los reinos animal y vegetal en su constante transformación. La “metamorfosis” que Alice, Zazie y cualquier infante experimenta durante su crecimiento se encuentra recogida entre las nociones de metamorfosis propuestas por Brunel en su obra *Le mythe de la métamorphose* (1974). En ella, el autor lista cuatro tipos de metamorfosis, que categoriza según su presencia como base central de diversos mitos: *mythe étologique*, *mythe anthropogonique*, *mythe de la croissance*, *mythe de la dégradation* y *mithe palingénésique* (Brunel, 2004, p. 158).

A continuación, veremos cómo aparecen representadas algunas de estas nociones en *Zazie dans le métro*.

3.1. METAMORFOSIS DEL CRECIMIENTO: EN BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD PROPIA

La metamorfosis del crecimiento es descrita por Brunel como: “Mystère de la naissance. Mystère de la croissance. Abandonné à sa ‘vivante folie’, la créature connaît une continuelle transformation [...] et qui se manifeste d’abord par le changement de taille” (2004, p. 83).

En este periodo, llave de una etapa vital a otra, Zazie experimenta cambios significativos. Cabe destacar, primeramente, que está finalizando su incursión en la denominada “edad de la razón”, donde comienzan los primeros diálogos internos: “Zazie se tient des grands discours avec sa petite voix intérieure: non mais, de quoi je me même, qu’est-ce qu’il s’imagine, il l’aura pas volé, ce qui va lui arriver” (2019, p.72). Zazie encadena dudas y cada explicación que se le ofrece deriva en una nueva cuestión, como podemos apreciar en el siguiente párrafo, en el que Zazie insiste en recibir una definición acerca de qué es la *hormosessualité* —eufemismo paródico de *homosexualité* empleado por Queneau—:

- Pourquoi ça? Parce qu’il pratique l’hormosessualité?
- Où t’as été chercher ça?
- C’est le type qui lui disait à tonton Gabriel, le type qui m’a ramenée. Il disait comme ça, le type, qu’on pouvait aller en tôle pour ça, pour l’hormosessualité. Qu’est-ce que c’est?
- C’est pas vrai.
- Si, c’est vrai qu’il a dit ça, répliqua Zazie indignée qu’on puisse mettre en doute une seule de ses paroles.
- C’est pas ça ce que je veux dire. Je veux dire que, pour Gabriel, c’est pas vrai ce que disait le type.
- Qu’il soit hormosessuel? Mais qu’est-ce que ça veut dire? Qu’il se mette du parfum? (...) Et vous? demanda Zazie. Vous l’êtes, hormosessuel? [...] Dites-moi, demanda Zazie sans bouger, pourquoi que vous êtes pas marié?
- C’est la vie.
- Pourquoi que vous vous mariez pas? (2019, pp. 109-110)

Estos diálogos no solo llevan a la protagonista a interrogarse aquello que la rodea, sino también sobre sí misma. Por ende, Zazie se plantea sus primeros problemas de identidad. En el fragmento que incluimos a

continuación, el personaje da cuenta al lector de su carácter *queer*, al romper con los paradigmas de ser mujer en la sociedad de la época en la que se contextualiza la obra. Esto se muestra a través de su *franc-parler* y de su insistencia en vestir los *bloudjinnzes*¹¹⁰:

Zazie se regardait dans la glace en salivant d'admiration. Pour aller bien ça on pouvait dire que les bloudjinnzes lui allaient bien. Elle pasa ses mains sur ses petites fesses moulées à souhait et perfection mêlés et soupira profondément, grandement satisfaite. (2019, pp. 81-82)

Cabe destacar aquí que Queneau no emplea azarosamente el ejemplo de los pantalones vaqueros como muestra de la esencia nada normativa del personaje encarnado por Zazie y es que, en Francia, si bien dejó de aplicarse bastante tiempo atrás, estuvo vigente hasta 2013 la *Ordonnance du 7 novembre 1800*, instaurada por el gobierno liderado por Napoleón Bonaparte, que exigía a las mujeres un permiso especial de la policía para poder vestir como ‘hombres’, es decir, para poder llevar pantalones.

Además, Queneau va más allá pues, para él, no se trata

de dénoncer la condition des serveuses et de défendre la cause des femmes, le jeu de renversement fonctionne en revanche comme déconstruction des stéréotypes et des habitudes de pensée, et comme invitation à une réflexion sur ce qui ferait l'identité humaine. (Servant, 2019, p. 486)

A través de Zazie, Queneau plantea una amplia reflexión sobre el cisheteropatriarcado y la cisheteronormatividad.

3.2. METAMORFOSIS ANTROPOGÓNICA: EL YUGO SOCIAL TRAS LA ‘ETIQUETA’

La siguiente concepción de metamorfosis a la que atenderemos será la que se encuentra en la categorización del ‘mito antropomórfico’: “Si les choses constituent un mystère pour l’homme, l’homme constitue, pour

¹¹⁰ Neologismo creado por Queneau para sustituir a *jeans/bluejeans*. Para su creación, el autor se vale de un término ideado y popularizado por Victor Hugo en su poema *Les Djinns* (1829), creando un juego de asociación fonético-conceptual entre la noción de Hugo, empleado como sinónimo de ‘genio’, y la referencia al término anglosajón relativo a los pantalones vaqueros. Específicamente, Queneau quiere aludir al hecho de que Zazie ha comprado unos pantalones vaqueros que adora y que, por tanto, le parecen ‘geniales’, fabulosos, extraordinarios.

lui-même, un mystère plus impénétrable encore” (Brunel, 2004, p. 55). En ella, Brunel incluye la idea del ‘transformismo’, aludiendo a la evolución y la transmutación de las especies, ya sea por desarrollo concreto de una —como los cambios graduales que ha sufrido el ser humano hasta llegar a ser *homo sapiens*— o por intercambio entre diversas —la que sufren insectos como las *trichopteras* o anfibios como la rana—.

En nuestro caso, partiremos de la noción expuesta por Brunel para atender a los peculiares cambios identitarios que sufren ciertos personajes a lo largo de la obra que nos concierne, *Zazie dans le métro*. No obstante, antes de ello cabe destacar que la novela, publicada en 1959, vio la luz en un contexto sociohistórico que incide directamente en la forma en que se tratan ciertos conceptos en la novela como el género o la identidad, que en la sociedad actual han evolucionado y se rigen por paradigmas distintos y, por medio de este estudio, queremos ilustrar cómo Queneau, en este sentido, fue un adelantado a su época.

De igual forma, prosiguiendo con nuestro discurso y antes de entrar en materia, consideramos necesario indicar que en este estudio partiremos de la noción de *queer* de García Becerra (2009)¹¹¹:

Queer significa raro, rara, marica, torcido, bollera, trans. Es un término inglés que se utilizaba de manera despectiva, como un insulto para las personas con identidades de género y sexualidades no normativas. En los últimos años, algunas fracciones gays, lésbicas, bisexuales, trans e intersex radicales se han apropiado del término queer, usándolo como postura teórica y política para cuestionar la heterosexualidad obligatoria, las identidades de género normativas, la imposición del deseo y el establecimiento de categorías rígidas que constriñen la acción de los sujetos. La teoría queer enfatiza en los procesos sociales de construcción de identidades de género y de las sexualidades, cuestionando los esencialismos y los binarismos masculino-femenino, hombre- mujer, heterosexual-

¹¹¹ De igual forma, a lo largo de este trabajo emplearemos tanto el término *queer* como el resto de los términos en materia de diversidad según lo establecido en la guía de conceptos recomendados por la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB) para hablar sobre diversidad, recogidos por la Fundéu Rae: “Persona que no es heterosexual o cisgénero. Rechaza ser clasificada por sus prácticas sexuales o su género para no limitar su experiencia como persona” (Castro Bugarín; Domingo, 2019).

homosexual. Lo queer no pretende encasillarse en la llamada diversidad sexual pues propone articulaciones entre sexualidad, identidad, géneros, clase social, razas, complejizando de este modo el debate y vinculándose en muchos aspectos con la teoría feminista, con el movimiento de mujeres y con otros movimientos. (García Becerra, 2009, p. 121).

Queneau tiene varias formas de interrogarse sobre la identidad de sus personajes y de introducir, de esta forma, una reflexión al respecto: “retarder la désignation des protagonistes pour leurrer, pendant un temps, le récepteur” (Servant, 2019, p. 479) y emplear la inversión —derivada del concepto matemático homónimo—: “[...] la problématique du genre sexuel permet de révéler la structure d’un roman pris dans une tension entre symétrie et dissymétrie” (Rousseau, 2012, p. 1).

Ambas características las encontramos ejemplificadas específicamente en tres personajes: el que acoge a Zazie en París y su pareja —Gabriel y Marceline, respectivamente— y el personaje *a priori* denominado con el sustantivo neutralizado *type*.

3.2.1. Gabriel > Gabriela

Primeramente, en lo relativo a los familiares de Zazie, encontramos dos personas que se acogen al binarismo de género, y a las que se hace referencia según las formas tradicionales —binarias— de género: hombre-mujer.

Por su parte, el personaje de Gabriel se presenta como género masculino, cisgénero —en este caso, sexo de asignación según sus genitales: hombre— y es incluido bajo el árbol de la cisheteronormatividad. Esto se observa, por ejemplo, en el hecho de que se le representa con rasgos físicos masculinos, se hace referencia a él con pronombres y adjetivos masculinos: “se demanda Gabriel excédé” (2019, p. 11); “j’parie que tu est mon tonton Gabriel” (p. 13); “armoire à glace” (p. 11), e incluso el propio personaje afirma en alguna ocasión identificarse con el género masculino: “c’est un parfum d’homme” (p. 14).

Sin embargo, su expresión de género oscila y, siempre dentro del binarismo de género, se le asignan rasgos femeninos. Al respecto, destacamos el momento en el que lo acusan de utilizar perfume de mujer: “Ça,

ptite mère, répondit Gabriel qui avait de la vitesse dans la repartie, c'est Barbouze, un parfum de chez Fior" (p. 12); "Barbouze de chez Fior, explique le colosse" (p. 14) y, paralelamente, cuando se menciona que posee un neceser con maquillaje y se pinta las uñas o los labios, actos que en realidad no tienen género pero que, insistimos, tradicionalmente se han incluido como expresiones de género femenino: "Gabriel va chercher une jolie trousse en peau de porc marquée de ses initiales. Il s'installe, se verse un grand verre de grenadine qu'il tempère d'un peu d'eau et commence à se faire les mains ; il adorait ça, il s'y prenait très bien et se préférait à toute manucure" (p. 32); "Gabriel, Gabriel [...] Tu as oublié ton rouge à lèvres" (p. 38).

Hay ocasiones en las que otros personajes, como Charles, se dirigen jocosamente a él empleando nombres o adjetivos femeninos, mezclando de manera equívoca la orientación sexual, el género y la expresión de este, sin tener en cuenta su identidad de género real: "Moi je suis franc, dit Charles. Et puis, tu pourras pas cacher que ta nièce elle est drôlement mal élevée. Réponds-moi, est-ce que tu parlais comme ça quand t'étais gosse? — Non, répond Gabriel, mais j'étais pas une petite fille" (pp. 27-28).

Además, estos últimos acentúan su aparición en la novela a partir del momento en el que se descubre que Gabriel trabaja como 'danseuse de charme': "Alors, reprend le type, quelle espèce d'artiste? Gabriel baisse modestement les yeux. — Danseuse de charme, qu'il répond" (p. 79). En este estudio, hemos optado por traducir la profesión de Gabriel como *drag queen*, puesto que Gabriel no solamente usa ropa asociada al género opuesto, como es vestirse con un traje de sevillana, sino que imita a otros y crea su propio personaje, Gabriela: "Gabriel danse dans une boîte de pédales déguisé en Sévillane, dakor. [...] Un colosse habillé en torero ça fait sourire, mais un colosse habillé en Sévillane, c'est ça alors qui fait marer les gens. D'ailleurs c'est pas tout, il danse aussi La Mort du cygne comme à l'Opéra. En tutu" (p. 101).

Por todo ello, Gabriel es acusado de ser '*hormosessuel*' y Pedro Surplus —una de las múltiples personalidades del personaje *type*— afirma que Jeanne, la madre de Zazie, le ha dejado a cargo de esta porque lo considera '*une tante*'. En este caso, Queneau efectúa un juego de palabras

entre el significado corriente de ‘*tante*’ [tía], ya que Zazie es la sobrina de Gabriel, y otra acepción que posee la palabra, la despectiva y malsonante ‘marica’ o ‘mariquita’: “En tout cas vous allez pas nier que c’est parce que la mère vous considère comme une tante qu’elle vous a confié l’enfant [...]” (p. 82). Gabriel niega categóricamente tal acusación, indicando que no puede serlo porque está casado, incluyéndose así bajo el árbol del cisheteropatriarcado:

D’accord, je fais mon numéro habillé en femme dans une boîte de tantes mais ça veut rien dire. C’est juste pour faire marer le monde. Vous comprenez, à cause de ma haute taille, ils se fendent la pipe. Mais moi, personnellement, j’en suis pas. La preuve c’est que je suis marié. (p. 81)

3.2.2. Marceline > Marcel

En cuanto concierne a este personaje, primeramente, es presentado al lector como Marceline, de género femenino, cisgénero — sexo de asignación según sus genitales: mujer— y es incluida en el grupo de la cisheteronormatividad.

Al inicio de la novela se hace referencia a ella con pronombres y adjetivos femeninos: “À propos, ta femme, ça va? (p. 14)”; “Ma tante et moi, on ira toutes les deux seules” (p. 31); “Marceline, elle sort jamais sans moi” (p. 31). Igualmente, su expresión de género se relaciona con lo por entonces socialmente ligado al rol femenino —bajo el cisheteropatriarcado— la profesión que desempeña es la de ‘ama de casa’: “Oui, reprend-il, madame pourrait-elle me dire quelle profession elle exerce? — Ménagère, répond Gabriel avec férocité” (p. 86).

A este personaje se le atribuye constantemente la cualidad de ‘dulce’ —“répondit doucement Marceline” (p. 30)—, ‘modesta’ —“Marceline baissa les yeux” (p. 33)— e incluso ‘sumisa’ —“Marceline, elle sort jamais sans moi” (p. 31)—, y aparece representado realizando actividades como tejer o lavar la ropa: “Tiens, dit doucement Marceline un tricot à la main” (p. 46); “J’ai ma lessive sur le feu” (p. 50).

No obstante, el personaje nunca especifica nada con respecto a su identidad de género. De igual forma, cabe destacar que la descripción de los rasgos físicos de Marceline que se ofrece en la obra sería más cercana a la androginia —de hecho, esto se observa perfectamente en la

adaptación cinematográfica de Louis Malle, donde el personaje es encarnado por la actriz Carla Marlier—. Habida cuenta de lo expuesto, pensamos que puede que este personaje sea más bien género fluido.

Según se va desarrollando la novela hace aparición la inversión. Como hemos indicado, Gabriel pasa a ser Gabriela de forma directa. Sin embargo, Marceline empieza a considerarse un personaje neutro, como se observa en las denominaciones que se le atribuye, como ‘*le manipulateur du monte-charge*’ (p. 236) o ‘*le lampadophore*’ (p. 236). Finalmente, en el último capítulo, la madre de Zazie se refiere a Marceline como Marcel: “Tiens, dit Jeanne Lalochère. Marcel” (p. 240).

Mientras que la variación de Gabriel se va anticipando desde la propia elección del nombre, cuyo carácter angelical puede dar pie a la indiferenciación de los sexos. Por el contrario, el de Marceline se efectúa de forma abrupta: “La anagnórisis final, la cual permite al lector descubrir que Marceline es en realidad un hombre —si bien Zazie no se dará cuenta de ello—, confirma la hipótesis de la homosexualidad de Gabriel, cerrando el círculo” (Santos Unamuno, 1994, p. 71).

Queneau juega entonces no solo con la ambigüedad del lenguaje —la identidad viene dada por la denominación— sino con la ambigüedad de los conceptos de género, identidad y rol (Rousseau, 2012, p. 1). Al borrar la identidad del personaje, al desestabilizar todos estos conceptos, el autor deja contrariado al lector y, a la vez, le permite releer la historia desde un nuevo punto de vista. Pero va más allá: con este intercambio de géneros, Queneau busca luchar contra el estigma social que la homosexualidad tenía en los años 50 y critica los prejuicios de la sociedad francesa de entonces (Rousseau, 2012, p. 8). La mayor muestra de esto en el texto aparece en el siguiente fragmento donde Gabriel, mirando la torre Eiffel, medita sobre el género que se le otorga a París:

Gabriel regarde alors la tour, attentivement, longuement, puis commente :

—Je me demande pourquoi on représente la ville de Paris comme une femme. Avec un truc comme ça. Avant que ça soit construit, peut-être. Mais maintenant. C’est comme les femmes qui deviennent des hommes à force de faire du sport. (p. 114)

3.2.3. Le type

El personaje denominado *type*, *Pédro-Surplus*, *Trouscaillon*, *Bertin Poirée* y *Aroun Arachide* es reconocido como un actor: “C’est pas possib, se disait Zazie avec sa petite voix intérieure, c’est pas possib, c’est un acteur en vradouille, un de l’ancien temps” (p. 56), que interpreta diversos papeles, como sátiro, agente de policía o inspector, y cuya identidad real jamás se desvela.

Esta identidad cambiante es evocada por el personaje en diversos momentos de la novela, como por ejemplo cuando afirma, al igual que la Alice de Carroll, que ya no sabe quién es: “J’ai ramené la petite à ses parents, mais moi je me suis perdu. [...] S’agit pas de ça. C’est moi, que j’ai perdu” (p. 102); “Vous voulez peut-être savoir mon nom par egzemple? [...] Et bien je ne le sais pas” (p. 103); “Mais ce qu’il y a de plus fort dans mon cas, reprit le type, c’est que je ne sais pas si j’en avais un avant” (p. 104).

Finalmente, cabe destacar que las metamorfosis de este personaje de encuentran inspiradas en las que sufre el personaje del califa Haroun-al-Rachid de las *Mil y una noches* que circula por Bagdad disfrazado de incógnito, tal y como se descubre en el final de *Zazie*, cuando se alude a él como “prince de ce monde et de plusieurs territoires connexes” (p. 235).

4. CONCLUSIONES

Zazie dans le métro, como hemos argumentado a lo largo de este artículo, se presenta como una obra vanguardista que desafió múltiples de las convenciones sociales del contexto de su publicación.

Ariel Dilon, autor de la traducción de *Zazie* a la variante del español de Argentina, *Zazie en el metro* (2020), incluye en su propuesta un prólogo, donde afirma que Queneau efectuó en *Zazie* “repeticiones, sustituciones, bifurcaciones de identidad, inversiones de género, transiciones súbitas, torsiones verbales a manos llenas [...]” (2020, p.2), tanto a nivel lingüístico como en relación con los personajes de la novela. A este propósito, hemos atendido a metamorfosis identitarias de diversa índole y a concepciones de la identidad, el género y la sexualidad de

carácter multiforme, significativamente novedosas en el contexto de publicación de la obra.

Un Queneau pionero, revolucionario y, en cierta medida, progresista, emprendió en *Zazie dans le métro* una crítica social que llevase al lector a la reflexión, a ese ‘*ouvrir les Silènes*’ que citábamos al inicio del estudio, que el autor consideraba necesario y que comenzaría por medio de la transformación de la lengua y el lenguaje, pues, como afirma Sanders, “chez Queneau, tout commence par le langage” (1994, p. 7).

5. REFERENCIAS

- Carroll, L. (2009). *Alice’s Adventures in Wonderland and Through the Looking Glass and What Alice Found There*. Oxford World’s Classics. (Obra original publicada en 1871).
- Castro Bugarín, J.; Domingo, A. (2019, 28 de junio). *Diccionario LGTB+: Guía de conceptos de un lenguaje inclusivo*. Noticias del español. Boletín de recomendaciones Fundeu Rae.
<https://www.fundeu.es/noticia/diccionario-lgtb-guia-de-conceptos-de-un-lenguaje-inclusivo/>
- García Becerra, A. (2009). Tacones, siliconas, hormonas y otras críticas al sistema sexo-género. Feminismos y experiencias de transexuales y travestis. *Revista Colombiana de Antropología*, 45(1), 119-146.
- Jouannet, Y., Mousseau, J. (1961, 24 de marzo). *Raymond Queneau et le comique* [video]. Institut national de l’audiovisuel. <https://www.ina.fr/ina-eclairage-actu/video/i00011541/raymond-queneau-et-le-comique>
- López Carrillo, R. (2006). El vocabulario en la obra queniana. En J. Pinilla Martínez, M. E. Jiménez Domingo, F. Olmo Cazeveille, G. Peña Martínez, M. López Santiago, I. Tamarit Vallés, B. Lépinette, B. Gómez Ángel (Coords.), *Linguistique plurielle*, vol. 2 (pp. 571-591).
- Queneau, R. (2014). *Bâtons, chiffres et lettres*. Gallimard. (Obra original publicada en 1950).
- Queneau, R. (2019). *Zazie dans le métro*. Gallimard. (Obra original publicada en 1959).
- Queneau, R. (2020). *Zazie en el metro* (Trad. Ariel Dilon). Ediciones Godot. (Obra original publicada en 1959).

- Rousseau, G. (2012, 23 de Junio). *Zazie dans le métro (R. Queneau) ou l'échangeur sexué* [ponencia]. Journée de l'EDIII "Féminin et masculin en littérature : représentations et questionnements des normes". Paris, Francia. <https://hal.science/hal-02062193/document>
- Sanders, C. (1994). *Raymond Queneau*. Rodopi.
- Santos Unamuno, E. (1994). Zazie en el País de las Maravillas: oralidad y humanismo en Lewis Carroll y Raymond Queneau. En *Culture: annali dell'Istituto di Lingue della Facoltà di Scienze Politiche dell'università degli Studi di Milano* (pp. 55-75). Montedit.
- Servant, B. (2019). Bas les masques! Pour une interrogation ludique sur l'identité dans les œuvres de Queneau et Calvino. *Revue française de psychanalyse*, 83, 478-487.
- Varjavandi, C. E. (2013). Zazie de Louis Malle : une traduction intersémiotique [Tesis de máster, San Jose State University]. SJSU ScholarWorks. https://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7866&context=etd_theses
- Woolf, V. (2024). *Orlando* (Trad. Jorge Luis Borges). Edhasa (Obra original publicada en 1928).

DE LA MONSTRUOSIDAD A LA RESISTENCIA: LA EVOLUCIÓN DE LA VAMPIRA LESBIANA EN *FIRST KILL* (2022) DE V. E. SCHWAB

MARÍA DE LA O RUIZ RODRÍGUEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En los siglos XVIII y XIX, las historias europeas de vampiros representaban predominantemente a estas criaturas como seres malévolos. Sin embargo, desde finales del siglo XX, las reinterpretaciones contemporáneas han desafiado y resignificado de manera ingeniosa los motivos tradicionales del vampiro con diversos fines políticos. Estas interpretaciones modernas se centran especialmente en examinar y modificar las dicotomías convencionales relacionadas con el género y la sexualidad presentes en los relatos vampíricos anteriores. Aún en el siglo XXI, la figura del vampiro sigue siendo fascinante tanto para los autores como para sus audiencias. Diferentes escritores caracterizan a los vampiros de maneras contrastantes: algunos los presentan como criaturas feroces y sedientas de sangre (*Drácula* de Bram Stoker), mientras que otros los retratan como estudiantes encantadores e inclinados al romanticismo (*Crepúsculo* de Stephanie Meyer), una novedosa interpretación dentro del imaginario vampírico. Estos vampiros se integran en entornos escolares y conviven con la juventud sin infundir temor, a diferencia de sus contrapartes tradicionales, quienes, debido a su naturaleza amenazante, se veían obligados a esconderse y vivir en soledad para evitar ser descubiertos y poder continuar con sus actos maliciosos.

En las representaciones contemporáneas, los vampiros se agrupan en dos categorías diferenciadas: “adultos” y “jóvenes”. Los vampiros adultos son representados como seres sanguinarios, despiadados y sedientos de venganza. En contraste, los vampiros jóvenes se caracterizan por su

naturaleza amorosa y protectora hacia sus parejas sentimentales, con quienes emprenden diversas aventuras, ya sea con un compañero o compañera humana, siempre resguardando su amor. Si bien continúan consumiendo sangre, este aspecto es retratado como secundario dentro de su existencia. Esta evolución del arquetipo vampírico ha propiciado su presencia destacada en diversas series de cine y televisión, entre ellas *True Blood* (2008), *The Vampire Diaries* (2009) y *First Kill* (2022), entre otras.

En su obra *Tendencias*, Eve Kosofsky Sedgwick ofrece una definición profunda del concepto de *queer*. Lo describe como “una red abierta de posibilidades, vacíos, superposiciones, disonancias y resonancias, lapsos y excesos de significado cuando se consideran los elementos constitutivos del género o la sexualidad de cualquier persona” (1993, p. 8). Esta noción de lo *queer* va más allá de una única interpretación, abarcando un amplio espectro de posibilidades. Dentro de las narrativas vampíricas, este concepto no solo se relaciona con las diversas expresiones de las sexualidades LGBT+, sino que también se alinea con la interpretación de Kosofsky, ya que implica una exploración de potencialidades, elementos presentes y las decisiones, tanto conscientes como inconscientes, que los escritores incorporan en sus textos, especialmente en lo que respecta a la representación del género, las estructuras familiares y la sexualidad.

A comienzos del siglo XXI, la representación de mujeres lesbianas en los medios de comunicación y la cultura popular comenzó a aumentar significativamente. Durante muchos años, los hombres homosexuales ya habían sido representados de manera positiva en diversos formatos mediáticos, como revistas, publicidad y cine. Sin embargo, según Glock (2005), solo en este período las mujeres homosexuales comenzaron a tener una presencia notable en los medios de masas. Hasta entonces, las lectoras y espectadoras no heterosexuales disponían de una representación limitada y solían identificarse con personajes cuya sexualidad era ambigua o no explícita. Esta época presenció una rápida proliferación de imágenes y representaciones de mujeres enamoradas de otras mujeres. El éxito comercial alcanzado por series y películas protagonizadas por actrices reconocidas y dirigidas por cineastas de renombre —como las

mencionadas anteriormente— impulsó la inclusión de personajes femeninos bisexuales y homosexuales. Estos personajes fueron representados de manera distintiva, alejándose del tradicional estereotipo de la lesbiana *butch/femme*. Un ejemplo destacado de esta creciente visibilidad de personajes lésbicos en los medios es la serie de televisión estadounidense *First Kill* (2022), adaptación del relato corto homónimo de V. E. Schwab.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como finalidad analizar la evolución de la representación de la vampira lesbiana en la literatura y la televisión, con especial énfasis en la serie *First Kill* (2022). A través de un enfoque interdisciplinario que abarca los estudios de género, la teoría *queer* y los estudios culturales, se examina cómo la serie contribuye a la subversión de los tropos tradicionales del vampirismo lésbico, tradicionalmente marcados por la fetichización y la mirada masculina.

En primer lugar, se busca explorar los antecedentes históricos del tropo de la vampira lesbiana en la literatura gótica y su posterior adaptación en el cine y la televisión. Para ello, se usan textos fundamentales como *Carmilla* (1872) de Sheridan Le Fanu y su influencia en las representaciones cinematográficas del siglo XX, en particular en el género del cine de explotación y el horror erótico.

En segundo lugar, el estudio pretende analizar la transformación de este arquetipo en narrativas contemporáneas, destacando cómo producciones televisivas como *Buffy the Vampire Slayer* (1997-2003), *True Blood* (2008-2014) y *The Vampire Diaries* (2009-2017) han abordado el lesbianismo en sus relatos de manera ambivalente, oscilando entre la hipersexualización y la progresiva reivindicación de identidades *queer*.

Finalmente, el análisis se centrará en *First Kill* (2022) como un ejemplo paradigmático de esta evolución, evaluando su contribución a la representación de relaciones lésbicas en la televisión juvenil y su capacidad para desafiar las normas patriarcales mediante una narrativa que

enfatisa la agencia, la autodeterminación y la normalización de las relaciones *queer* en el género fantástico.

3. METODOLOGÍA

En el ámbito de las narrativas televisivas de temática vampírica, son predominantemente los personajes masculinos quienes son representados como vampiros, apartándose del tropo convencional de la seducción agresiva para adoptar una conducta más galante, mientras que el estereotipo de la lesbiana asesina va perdiendo relevancia progresivamente. Por el contrario, las protagonistas femeninas suelen ser retratadas como humanas valientes, en ocasiones cazadoras de estos seres, que eventualmente desarrollan sentimientos románticos hacia un vampiro que manifiesta un inesperado aspecto humano. Dirigidas principalmente a un público juvenil y adolescente, estas historias giran en torno a relaciones románticas, influenciadas por el auge de las comedias románticas durante la década de 1990. Este cambio cultural permitió la integración de narrativas amorosas entre vampiros y humanos en la televisión, siendo la serie *Buffy the Vampire Slayer* un referente fundamental. Esta producción no solo facilitó la representación de relaciones lésbicas en la televisión, sino que también contribuyó a la consolidación del vampirismo dentro de la cultura popular televisiva. En consecuencia, estas series desempeñan un papel crucial en la exploración de temáticas adolescentes, tales como los sentimientos de alienación, los conflictos relacionados con la identidad sexual, la vulnerabilidad en las relaciones interpersonales, las tensiones familiares y la búsqueda de independencia en la construcción del propio futuro, reflejando así las experiencias esenciales asociadas con las narrativas de maduración.

Como resultado, surge una paradoja significativa en la intersección entre el género de la fantasía y las series de televisión. Mientras que la fantasía introduce elementos de misterio y legitima lo que tradicionalmente se considera inaceptable o indefinido, las series televisivas, por su parte, se fundamentan en códigos reconocibles y familiares. Tal como lo describen Balló y Pérez (2006), en tanto “ficciones de repetición”, las series de televisión poseen la capacidad de incorporar e incluso normalizar

expresiones de deseo intrínsecamente subversivas a través de narrativas culturales como el amor, la amistad o el proceso de crecimiento.

Durante la década de 1990, el panorama cinematográfico comenzó a reflejar un cambio sustancial en las temáticas narrativas que había iniciado casi dos décadas antes. Este cambio se caracterizó por la evolución del arquetipo del vampiro masculino, que pasó de ser una figura que encarnaba la angustia y la simpatía a una representación romántica y heroica. Esta transformación estuvo significativamente influenciada por la adaptación cinematográfica de 1992 de Bram Stoker's *Dracula*, dirigida por Francis Ford Coppola, en la cual el personaje titular es retratado como un héroe romántico y melancólico en busca del amor como medio de redención. No obstante, fue principalmente a través de la televisión, más que del cine, donde el tropo del vampiro romántico alcanzó una aclamación generalizada. Un ejemplo destacado de esta tendencia fue la reconocida serie de Joss Whedon, *Buffy the Vampire Slayer* (1997-2003), que desempeñó un papel fundamental en este fenómeno cultural. La serie destacó una profunda narrativa romántica entre Buffy y Angel, un vampiro dotado de un alma y marcado por la introspección. La historia resonó profundamente con la audiencia, hasta el punto de que, tras la partida de Angel de la serie, su personaje fue reemplazado por Spike, su adversario, como el interés romántico de Buffy. Esto llevó a la creación de un spin-off centrado en Angel, dirigido a una audiencia que buscaba contenido más maduro.

También fue influyente en este género fue la saga *Crepúsculo* de Stephenie Meyer (2005-2008), que presenta una narrativa divergente. En esta saga, los atributos demoníacos del vampiro Edward se ven considerablemente atenuados, y él es reimaginado como un personaje similar a un príncipe de cuento de hadas y un protector heroico, alineándose con los elementos esenciales de la literatura romántica (Murphy 2011, 58-59). Este personaje es invariablemente representado como el salvador de una damisela en apuros. Sin embargo, la saga *Crepúsculo* ha sido objeto de críticas sustanciales, debido a sus subtextos misóginos y racistas, que aparentemente legitiman relaciones abusivas, la subordinación de la mujer y la supremacía de las clases blancas adineradas sobre las minorías étnicas (Butler, 2007, pp. 13-17). A pesar de estos aspectos

controvertidos, la saga ha logrado un reconocimiento significativo dentro del ámbito de la literatura y el cine de vampiros. Tal reconocimiento fue tan impactante que catalizó un aumento en la producción de narrativas románticas dirigidas a un público juvenil, abarcando un repertorio de entidades sobrenaturales más allá de los vampiros enamorados, incluyendo hombres lobo, ángeles, extraterrestres y otras criaturas.

Este atractivo contrasta marcadamente con la representación en *The Vampire Diaries* (2009-2017), una serie de terror juvenil adaptada de las novelas de L. J. Smith, escritas en la década de 1990. La serie se centró en la relación romántica entre una joven humana, Elena, y un vampiro, Stefan Salvatore. La serie alcanzó un éxito considerable, especialmente entre el público adolescente, que quedó cautivado por los personajes de Stefan y su hermano Damon. La transición de Damon de antagonista a un segundo interés amoroso de Elena configuró un cautivador triángulo amoroso, involucrando activamente al público juvenil en la toma de partido por uno u otro de los hermanos Salvatore.

Por último, otro ejemplo relevante en términos de representación desde una mirada *queer* es la serie de televisión *True Blood*. Esta serie, creada por Alan Ball y emitida por primera vez en HBO en 2008, se desarrolla en el pequeño pueblo de Bon Temps, Luisiana, y está basada en una serie de novelas escritas por Charlaine Harris. La narrativa gira en torno al personaje de Sookie Stackhouse, quien es distinguida en su comunidad por poseer la habilidad única de percibir los pensamientos de los demás. La serie se ambienta en un mundo donde los vampiros han revelado su existencia al público. Una trama significativa involucra a Bill Compton, un vampiro que regresa a Bon Temps después de muchos años y establece una conexión íntima con Sookie. A medida que Sookie emplea su extraordinaria habilidad para investigar una serie de asesinatos en su pueblo, su camino se cruza con otros vampiros, especialmente Eric Northman y Pam. *True Blood* aborda temas como la sexualidad, la construcción de los roles de género y las dinámicas familiares, a menudo a través de la lente de los valores patriarcales tradicionales, tejiendo una narrativa que combina elementos sobrenaturales con críticas sociales profundas.

El atractivo de figuras vampíricas como Angel, Spike, Stefan, Damon, Sookie y Bill está profundamente anclado en su ambigüedad moral y en el equilibrio meticuloso que mantienen entre la benevolencia y la maldad. La transformación del arquetipo del vampiro en un compañero romántico ideal o en un objeto de afecto se basa en su representación tradicional como seres dotados de atractivo sexual y carisma. Esta transformación también refleja una creciente insatisfacción con los ideales románticos convencionales y un reconocimiento más profundo de las debilidades humanas. Si bien estas representaciones romantizadas acentúan el encanto y las capacidades sobrenaturales de los no muertos, sugiriendo un amor que es tanto eterno como infinito, existen narrativas vampíricas menos convencionales que exploran el tema de la desconexión humana, una sutileza inherente a estas representaciones literarias.

Profundizando en esta cuestión, la aceptación en el ámbito *mainstream* suele implicar alcanzar popularidad y reconocimiento mediante la adopción de códigos ampliamente comprendidos. Cuando temáticas como el vampirismo lésbico se apropian de estos códigos, logran dos objetivos. En primer lugar, validan y aumentan la visibilidad del lesbianismo, lo cual tiene una relevancia política significativa en la lucha por la libertad dentro de un marco social. Este paso hacia la visibilización resulta crucial para la aceptación y comprensión de identidades diversas. Sin embargo, en segundo lugar, esta estrategia puede también atenuar el carácter subversivo del deseo. Al adaptarse a los moldes sociales establecidos, la naturaleza privada y transgresora de estos deseos puede volverse menos pronunciada o verse alentada a ajustarse a las expectativas normativas. Esta situación refleja la paradoja de la convergencia entre la fantasía y la televisión, evidenciando el delicado equilibrio entre las normas sociales y la representación cultural. De este modo, tras la delimitación de hitos clave en la evolución del arquetipo de la vampiresa lesbiana en el cine y las series televisivas, el presente análisis examinará los elementos innovadores que distinguen *First Kill* (2022), de Victoria E. Schwab, en relación con sus predecesoras, a partir de una entrevista concedida por la autora al sitio web *Tudum* (de Netflix).

4. RESULTADOS

Según esta entrevista (Tudum, 2022), *First Kill* emerge como una serie fundamental dentro del panorama de la televisión *queer*, al presentar una narrativa renovadora que se aparta significativamente de los tropos frecuentemente asociados con la representación LGBTQ+. Existen cinco aspectos clave que distinguen a *First Kill*, destacando su contribución única al género.

En el centro de *First Kill* se encuentra una reinterpretación innovadora del romance vampírico. Se desarrolla una relación improbable entre Juliette, descendiente de una estirpe de vampiros, y Calliope, una experimentada cazadora de monstruos. Este marco narrativo no solo actúa como una alegoría del amor prohibido, sino también como un mecanismo para explorar las complejidades de las relaciones que desafían las normas convencionales. La serie examina meticulosamente cómo la relación entre Juliette y Calliope desmonta prejuicios profundamente arraigados y conflictos ancestrales, presentando una narrativa que resuena con la búsqueda universal de aceptación y comprensión. De acuerdo con V.E. Schwab:

Quiero que el mundo sea más grande de lo que es. Quiero que el mundo sea más extraño y mágico de lo que es. Y me encanta cuando los elementos mágicos y sobrenaturales se superponen directamente sobre nuestro mundo existente. Se trata de darle una forma al antagonismo, porque así puede ser combatido. Cuando eres adolescente, ¿cómo luchas contra un sistema? No puedes. No puedes luchar contra la violencia con mayúscula V. Pero podrías luchar contra un monstruo (Tudum, 2022).

En segundo lugar, *First Kill* trasciende las trayectorias narrativas tradicionales al alejarse deliberadamente de las historias centradas en el proceso de “salir del armario”. En su lugar, opta por entrelazar la identidad *queer* de sus personajes en una exploración más detallada y matizada de su existencia. Esta elección metodológica permite representar una gama más amplia de experiencias *queer*, desplazando el foco de la narrativa única de la revelación de la identidad hacia una representación más rica, diversa y compleja de las vidas *queer*. De este modo, *First Kill* subraya la importancia de retratar a las personas LGBTQ+ de una manera que trascienda su orientación sexual, proporcionando así al

público una visión más profunda de sus identidades. Según V.E. Schwab: “[la sexualidad] debería ser simple. Cuando no nos parece simple, la volvemos complicada. ¿Y si eliminamos las categorías binarias y simplemente decimos: 'Te atrae quien te atrae'?” (*Tudum*, 2022).

Además, en su representación de personajes *queer*, *First Kill* desafía las representaciones convencionales al colocar a estos personajes en el centro de la narrativa, no como tramas secundarias o figuras simbólicas, sino como individuos plenamente desarrollados cuya sexualidad es una parte integral, pero no exclusiva, de su identidad. Este cambio de paradigma cuestiona las representaciones estereotipadas y amplía la representación de personas *queer* en los medios, subrayando el papel crítico de la diversidad y la inclusión en la construcción de relatos. Al presentar un espectro más amplio de personajes e historias, *First Kill* desempeña un papel clave en la normalización de las identidades *queer* dentro del panorama mediático, promoviendo así una perspectiva social más inclusiva y tolerante.

Asimismo, la serie explora los temas de la familia y la identidad en el contexto de una rivalidad ancestral, lo que permite examinar la tensión entre las aspiraciones personales y las obligaciones familiares. Esta exploración arroja luz sobre los esfuerzos de los personajes por reconciliar su identidad con su herencia y tradiciones, resaltando los desafíos y triunfos que conlleva definirse a sí mismos más allá de las restricciones impuestas por el legado familiar. A través de esta exploración matizada, *First Kill* resuena con quienes atraviesan procesos de autodescubrimiento y autodeterminación. En palabras de su autora:

[Los vampiros] son simplemente encarnaciones profundas de ser quien quieres ser y de no pedir disculpas por ello. Estas dos chicas rápidamente se dan cuenta de que pueden ser auténticas la una con la otra de una manera en la que no pueden serlo con sus propias familias, ni con el resto del mundo. Hay un poder profundo en sentirse visto por alguien más. Especialmente a esa edad. Además, obviamente, los besos son muy buenos (*Tudum*, 2022).

Finalmente, según Roig et al., la serie presenta con gran sensibilidad la anticipación que rodea el primer beso entre Juliette y Calliope, narrado desde la perspectiva de Juliette. La escena, ambientada en una animada fiesta con el juego de la botella como catalizador, introduce un

elemento de entusiasmo. Ben, el inseparable confidente de Juliette y un firme apoyo en su proceso de autodescubrimiento dentro de la comunidad *queer*, desempeña un papel fundamental al propiciar las circunstancias que le permiten centrarse en sus deseos nacientes. A diferencia de narrativas convencionales, aquí el amigo gay asume un rol activo en la aceptación de la protagonista (Roig et al., 2023, p. 811).

La escena, desarrollada en una despensa, captura con matices de sensibilidad e intimidad el momento en que Juliette inicia un beso espontáneo. La música de fondo impregna la atmósfera con un aire juvenil y lúdico, mientras se enfatizan referencias lésbicas explícitas. Este retrato aborda los deseos naturales y la tensión romántica de la adolescencia de un modo similar a las series heterosexuales dirigidas al mismo público. Dirigida por Jet Wilkinson, la escena subraya la importancia del contacto físico y los sutiles gestos de los personajes, evitando la objetivación y la hipersexualización de la mirada masculina (Roig et al., 2023, p. 811).

En síntesis, *First Kill* se consolida como una serie fundamental dentro de la televisión *queer* por su reinterpretación innovadora del romance vampírico y su exploración profunda de temas que trascienden las narrativas tradicionales LGBTQ+. Su apuesta por una representación auténtica y diversa no solo enriquece el panorama televisivo, sino que también desafía y amplía los marcos narrativos establecidos en torno a la comunidad LGBTQ+.

5. DISCUSIÓN

Este discurso analítico comienza con la identificación de la invisibilidad histórica del lesbianismo dentro del dominio de las narrativas cinematográficas convencionales, donde, en las escasas ocasiones en que se representa, suele estar encapsulado dentro de un marco heteropatriarcal, frecuentemente asociado con temáticas de homicidio. Las décadas que abarcan desde los años 1980 hasta los 1990 presenciaron la adopción de representaciones lésbicas explícitas por parte del sector cinematográfico comercial, notablemente entrelazadas con la proliferación de los géneros del thriller erótico y el *neo-noir*. No obstante, estas representaciones no constituyen la primera aparición del

lesbianismo en el cine. Anteriores manifestaciones ya habían integrado sutilmente el lesbianismo en producciones cinematográficas convencionales y lo habían destacado en el ámbito del cine independiente de explotación, particularmente en el género del horror erótico, ejemplificado por el arquetipo de la vampira lesbiana, paradójicamente dirigido a un público masculino heterosexual.

A pesar de que series como *Buffy the Vampire Slayer* o *True Blood* no fueron pioneras en la representación del lesbianismo en el panorama comercial generalista, marcan una evolución fundamental en cuanto a la explicitud y la frecuencia de tales representaciones ante una audiencia masiva. La representación explícita del lesbianismo se asocia frecuentemente con personajes de alta erotización, cuya participación narrativa suele estar restringida a instancias sexuales aisladas, desprovistas de un significado argumental sustancial, lo que los convierte en entidades peligrosas propensas a cometer homicidios. La figura de la vampira lesbiana, que bebe del legado de la *femme fatale*, simboliza el temor hacia la sexualidad femenina y su amenaza percibida a la hegemonía patriarcal, reflejando ansiedades en torno a la otredad.

Como señala Kaplan: “Con esta adición de la erotización abierta (la mujer como espectáculo sexual) al glamour femenino (la mujer como espectáculo), el cine de los años 90 rearticula cuestiones de conocimiento y sexualidad en torno a la fatale” (1998, p. 179). En la época contemporánea, distinta a las dinámicas culturales y sociales de los años 1990 y 2000, la creciente defensa de la inclusividad y la diversidad ha propiciado un incremento notable en la representación de personajes femeninos y LGTBQ+ positivos dentro de las narrativas cinematográficas y televisivas, incluso en producciones de gran envergadura. No obstante, estos personajes suelen asumir roles secundarios, con identidades sexuales no conformistas presentadas como elementos benignos, carentes de profundidad y complejidad.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión, las narrativas que presentan vampiros en los medios contemporáneos no solo gozan de una amplia aceptación, sino que

también operan como portales hacia un espectro de posibilidades. Estas narrativas reflejan y refuerzan con frecuencia temores sociales preexistentes y tramas convencionales, desempeñando un papel fundamental en la exploración de nuevos territorios en relación con la identidad sexual, los roles de género y las estructuras familiares, como señala Sedgwick (1994). La representación de los vampiros ha experimentado una transformación considerable: si bien en los siglos XVIII y XIX eran caracterizados como entidades malévolas y simplistas, vinculadas con la transmisión de enfermedades, en los relatos de los siglos XX y XXI han evolucionado hasta convertirse en figuras más complejas y matizadas.

Obras literarias prominentes, como *Drácula* de Bram Stoker, exploran inquietudes sociales relacionadas con la sexualidad y la libertad individual, con un énfasis particular en la independencia de las mujeres. De manera similar, *Carmilla* de Sheridan Le Fanu aborda el malestar asociado con orientaciones sexuales no convencionales, destacando especialmente las relaciones lésbicas. En contraste, la saga *Crepusculo* de Stephanie Meyer perpetúa un paradigma heterosexual convencional, un tema que se mantiene de manera consistente a lo largo de la serie. Estas obras literarias contemporáneas presentan una representación innovadora y positiva de los roles de género no tradicionales, las identidades sexuales y los modelos familiares. Además, estas narrativas suelen centrarse en protagonistas femeninas que no solo participan en relaciones *queer*, sino que también ejercen autodeterminación y asumen roles de liderazgo dentro de sus unidades familiares. Dichos personajes subvierten las normas patriarcales tradicionales al exhibir una forma de masculinidad que es intrínsecamente femenina. Aunque estas historias sugieren esporádicamente identidades y aspiraciones *queer*, los textos más conservadores rara vez profundizan en la exploración de estas posibilidades narrativas *queer*.

En el panorama literario actual, particularmente en el género de la Literatura Juvenil (Young Adult Literature), se observa una notable evolución en la representación del vampiro posmoderno. Esta evolución marca un alejamiento de la concepción tradicional del vampiro como una figura ominosa e inherentemente maligna, para redefinirlo como un personaje atractivo para el público adolescente. La interpretación

contemporánea del vampiro ha trascendido su simbolismo como encarnación del tabú o como un personaje heroico complejo. En su lugar, los vampiros se han convertido en figuras de atracción, carisma y admiración, estableciéndose como modelos de poder a los que los jóvenes lectores pueden aspirar e incluso emular.

En este contexto, la vampira lesbiana de *First Kill* transita la dicotomía entre la perpetuación de paradigmas misóginos y la búsqueda de una subversión feminista, oscilando entre los ámbitos de la visibilidad y la obscuridad. Este equilibrio, que evita una normalización plena, manifiesta una tensión entre extremos aparentemente antitéticos, pero sorprendentemente interconectados.

7. REFERENCIAS

- Balló, J., & Pérez, X. (2019). Yo ya he estado aquí: Ficciones de la repetición. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América del Norte.
- Butler, J. (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
- Córdova, Z., & Others. (2020). Vampires never get old: Tales with fresh bite (1st ed.). Imprint, a part of Macmillan Publishing Group, LLC.
- Dunn, B., & Others. (2008–2013). True Blood [TV series]. HBO Home Entertainment.
- Glock, A. (2005, February 6). She likes to watch. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2005/02/06/arts/television/she-likes-to-watch.html>
- Grafanakis, N., & Carney, J. (2020). The queer influence of Buffy the Vampire Slayer. The College of New Jersey Journal of Student Scholarship, 22.
- Heikkilä, M. (2022). Vampire narratives: Looking at queer-centric experiences in comparison to hetero-centric norms in order to model a new queer vampiric experience (Doctoral dissertation, Eastern Michigan University).
- Kaplan, E. A. (1998). Women in film noir (Rev. and expanded ed.). British Film Institute.
- Le Fanu, J. S. (2020). Carmilla. Independently published.
- Meyer, S. (2011). The Twilight Saga. Little, Brown & Company.

- Murphy, C. (2011). Someday my vampire will come? Society's (and the media's) lovesick infatuation with prince-like vampires. In M. Parke & N. Wilson (Eds.), *Theorizing Twilight* (pp. 56–69). McFarland & Company, Inc.
- Plec, J. (Director). (2009–2017). *The Vampire Diaries* [TV series]. Warner Bros, Netflix.
- Roig, L. M., Catalán, S. G., & Castillo, J. I. (2023). La vampira lesbiana “mainstream” en *La primera muerte* (VE Schwab, Netflix, 2022). In *Género y educación ante la manipulación de la comunicación* (pp. 781–801). Dykinson.
- Schwab, V. E. (2022). Interview by J. A. Doggett. V.E. Schwab explains why ‘First Kill’ is not just another vampire love story. Tudum by Netflix.
- Sedgwick, E. K. (1994). *Tendencies*. Routledge.
- Stoker, B. (1897). *Dracula*. Barnes & Noble Books.
- Whedon, J. (Creator). (1997–2003). *Buffy the Vampire Slayer* [TV series]. Warner Bros. Television Network.

LA OBRA NARRATIVA DE NATHACHA APPANAH DESDE UN ENFOQUE ECOFEMINISTA

SERGIO DÍAZ MENÉNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Nathacha Appanah nace en Mahébourg, Mauricio, en 1973. Descendiente de trabajadores indios atraídos por los puestos de trabajo, a menudo en condiciones de semi esclavitud, en las plantaciones de la isla, Appanah exhibe numerosas huellas de la herencia cultural india e hindú en sus obras. Se trata de una autora que ha cultivado eminentemente el género narrativo, puesto que su obra se compone, prácticamente en exclusividad, de novelas. Junto con Ananda Devi, Appanah es una de las autoras más reconocidas y reconocibles de este pequeño país insular, cuya literatura no ha sido extensamente estudiada aún en los programas de literatura poscolonial de las universidades europeas.

Una diferencia fundamental entre ambas es que, si bien Ananda Devi publica fundamentalmente poesía (aunque en su obra encontramos también novelas muy importantes), el foco de creación de Appanah es la novela. Según diversos críticos literarios mauricianos, el perfil de escritora nacional actual es precisamente el de mujer, con raíces indias y que escribe en francés. Este perfil se cumple tanto en el caso de Devi como en el de Appanah, conviviendo en el caso de la última el francés con el hindi y con el criollo franco mauriciano, su lengua de comunicación habitual.

La relación de Nathacha Appanah con la antigua metrópolis comienza en sus primeros años del ejercicio de su profesión principal, el periodismo, trabajando para Radio France Internationale (RFI) y France Culture, medios franceses con una importante implantación en los

diferentes territorios de la Francofonía. En 1998 decide instalarse en Francia, donde continúa viviendo y donde debuta en su carrera como escritora, de la cual podemos mencionar como las novelas más relevantes *Les rochers de Poudre d'Or* (2003), *Blue Bay Hotel* (2004), *La noche d'Anna* (2005), *Le dernier frère* (2007) y *Tropique de la violence* (2016). De este conjunto de obras, las que van a formar parte del corpus para este estudio son las dos últimas, entendiendo que se trata de las dos grandes novelas de madurez de Nathacha Appanah y que cristalizan, a su vez, los grandes temas y tópicos recurrentes de la autora.

Estas novelas tienen en común el planteamiento de un escenario utópico, donde el medio ambiente se ve destruido por las políticas neocoloniales, ejercidas bien por las antiguas metrópolis o bien por gobiernos locales cómplices. La trama de estas novelas no solamente se sitúa en Mauricio, sino en otros territorios del Índico como las Comoras o la isla de Mayotte, departamento galo de ultramar.

2. OBJETIVOS

- Dar a conocer la figura de Nathacha Appanah como uno de los referentes principales de la literatura mauriciana actual
- Poner de relieve las últimas manifestaciones de la literatura de la Francofonía, con la incorporación cada vez más numerosa de novelas escritas por mujeres, y que abordan temas como el derecho a la autonomía en cuanto a las políticas implementadas en sus territorios como a la protección del medioambiente, tanto desde una perspectiva global como desde la local, con la protección de los elementos naturales que caracterizan el entorno de los espacios poscoloniales
- Aplicar las herramientas de análisis del enfoque ecocrítico y ecofeminista al estudio de la obra narrativa de Nathacha Appanah. Estas herramientas constituyen un enfoque muy pertinente, en tanto en cuanto son compatibles con un comentario poscolonial del texto literario, y abogan por la protección de la naturaleza, tan importante para el proceso de la

descolonización de los cuerpos (a menudo alegóricamente comparados con el territorio post/colonial) y de las mentes.

- Encontrar, dentro de este marco de análisis, la conexión entre la ecocrítica y el feminismo, en tanto en cuanto ambos movimientos constituyen una reacción contra la opresión, la del capitalismo contra los espacios naturales y la que ejerce el patriarcado contra las mujeres, respectivamente

3. METODOLOGÍA

Es importante, a la hora de enmarcar este estudio, que en el escenario metodológico entra en juego con enorme relevancia el concepto de literatura indianocéánica. Este concepto, acuñado por Rauville (1990) pero seguido por otros como Lohka e Issur (2017), alude en origen a un conjunto geográfico, que iría desde el cono sur de África hasta el suroeste del subcontinente indio:

Une littérature lointaine, une littérature propre : il n'est pas besoin de bien connaître celle de l'Océan Indien pour se douter qu'en 200 ans elle reflète les caractéristiques des implantations et des mélanges qui se sont produits dans cette région géographique et sociale et dans son expression. Il faut donc la préserver d'un examen exclusif et qui, au départ, serait exotique et européen, étranger à sa nature même [...] Le deuxième rideau à écarter de son optique dresse les aspects pittoresques, au premier abord frappants pour l'esprit habitué au bassin de géographie humaine tel qu'il apparaît par la littérature de l'Hexagone, européen sinon maghrébin ou proche – oriental (Rauville, 1990, pp. 322-325).

Sin embargo, la clave no sería sólo geográfica, sino literaria. Rauville incide en el componente cultural, afirmando que las concomitancias que encontramos entre las producciones literarias de territorios tales como Madagascar, Mauricio, Reunión o las Comoras tienen que ver con una concepción común del mundo, de la naturaleza y de la espiritualidad, basada en los sustratos africanos, como indica Díaz Menéndez (2024b), ya que buena parte de los territorios del Índico fueron poblados en su día con esclavos traídos del sur de África y de la dispersión a partes más o menos iguales de un gran estrato de cultura india y de religión hindú. Esto se debe al volumen y la amplitud de las olas migratorias de trabajadores indios que se desplazaron a lo largo de la

historia reciente (finales del siglo XIX y principios del XX) para trabajar en las plantaciones a cambio de cobijo y sustento. Hoy en día sigue presente, de hecho, un cierto flujo migratorio, aunque tiene más que ver con el movimiento transnacional de trabajadores cualificados a la búsqueda de unas condiciones dignas.

Más específicamente, el escenario metodológico se verá completado por el ecofeminismo, fuente fundamental de herramientas para el análisis en este estudio. Este enfoque es pertinente, ya que las literaturas poscoloniales se ven esencialmente marcadas por la importancia de la naturaleza (Díaz Menéndez, 2024b), a modo de reivindicación. Partimos de la base de que ciertas dicotomías que han persistido a lo largo de la historia son, en efecto, derivadas de una ideología de dominación, el patriarcado, que establece unas estructuras de dominación del hombre frente a la mujer:

Algunas herramientas que aporta esta corriente son necesarias para entender el peligro que representa la extendida visión del ser humano como un ser autónomo, racional y todopoderoso. Esta visión tan distorsionada, como hemos dicho, se debería a dos sesgos. En primer lugar, al sesgo androcéntrico que produce la opresión de las mujeres; y en segundo lugar, al trato que da, tanto la cultura antropocéntrica occidental como el capitalismo (dos sistemas que actúan de forma sinérgica) a la naturaleza, al verla únicamente como un recurso susceptible de ser explotado y dominado. En esta encrucijada, el ecofeminismo se presenta como una nueva forma de ver la realidad mucho más comprensiva hacia los problemas específicos de las mujeres, en relación con el medio ambiente, al tener en cuenta los sesgos androcéntricos y antropocéntricos, y contribuyendo a encontrar soluciones para poder transitar hacia un mundo más justo (Díez Estévez, 2019, p. 18).

Estas estructuras han buscado argumentos para perpetuarse en el tiempo, como la denostación del medio rural y la naturaleza (Ortner, 1973), y buscando un binarismo con el medio urbano donde se oponen, respectivamente, naturaleza y cultura, pensamiento irracional frente a pensamiento racional, instinto frente a reflexión, y mundo sensitivo frente a mundo intelectual. La estrategia consistía en hacer a la mujer encajar siempre en el primer término de esas oposiciones binarias:

El pensamiento patriarcal estructura el mundo en una serie de dualismos o pares de opuestos que separan y dividen la realidad. Cada par de opuestos, en los que la relación es jerárquica y el término normativo

encarna la universalidad, se denomina dicotomía. Cultura o naturaleza, mente o cuerpo, razón o emoción, conocimiento científico o saber tradicional, independencia o dependencia, hombre o mujer. Entendidos como pares de contrarios de desigual valor, organizan nuestra forma de entender el mundo. Estas diadas se asocian unas con otras, en lo que Celia Amorós denomina “encabalgamientos”. Un encabalgamiento particularmente transcendente es el que forman los pares cultura/naturaleza y masculino/femenino. La comprensión de la cultura como superación de la naturaleza justifica ideológicamente su dominio y explotación. (Pascual Rodríguez & Herrero López, 2010, p. 2)

Adoptaremos, por tanto, la perspectiva de deconstrucción de dichas dicotomías que propone el ecofeminismo:

L'écoféminisme met en relation deux formes de domination : celle des hommes sur les femmes, et celle des humains sur la nature. S'agit-il d'avoir une vision plus écologique du féminisme, ou, en introduisant la question des femmes dans l'éthique environnementale, s'agit-il de mettre en question la nature à laquelle cette éthique se réfère? Plusieurs variantes d'écoféminisme sont examinées : un écoféminisme culturel, qui se réclame d'une éthique du care, et un écoféminisme plus social et politique, qui, localisé au Sud, apporte, dans l'analyse, un troisième type de domination, la domination coloniale et post-coloniale qui pèse plus spécifiquement sur les femmes. L'idée qui se dégage est que l'écoféminisme développe un nouveau type d'attention aux questions environnementales (liées à la santé et à la vulnérabilité) et met en question une autonomie de l'économie qui occulte sa double dépendance vis-à-vis du foyer et vis-à-vis de l'environnement terrestre. C'est l'articulation de ces deux attachements que l'écoféminisme fait apparaître (Larrère, 2014, p. 105).

Esta perspectiva aboga por una ecofeminismo social que pueda combatir a las estructuras de dominación, concretamente el patriarcado y el neoliberalismo, en su labor pertinaz de explotación de la mujer y del medio natural. Para ello, propone una ética de los cuidados como elemento fundamental, además de la involucración en la vida social y política. Esto encaja con gran nitidez en las pretensiones de Appanah, cuyas novelas están impregnadas de un componente innegable de lucha y reivindicación social (Andrade Boué, 2022).

4. RESULTADOS

En la obra de Appanah encontramos que el personaje principal, una suerte de protagonista que encarna los valores éticos que defiende la

autora, es una mujer. Esto ocurre en las dos novelas que representan el corpus de este estudio. En *Le dernier frère*, la protagonista es una madre abnegada que intenta que su único hijo se mantenga en pie y viva una vida de la mayor calidad posible, a pesar de los malos tratos que contra ella y su hijo ejerce su propio marido, así como la pérdida de sus otros dos hijos. La subalternidad con la que se construye dicho personaje femenino, y mediante cuya representación Appanah trata de retratar las fechorías del patriarcado, llega al punto de que este personaje, esta madre, aparece sin nombre. Tal no es el caso en *Tropique de la violence*, donde esta protagonista sí tiene un nombre, María. Se trata de una joven enfermera que abandona la Francia europea, con sus montañas y sus valles, para adentrarse en un universo desconocido. De forma altruista, María se va a un destino en Mayotte, donde convive con los problemas fundamentales de la isla. Allí, María intenta desligarse de la figura de su madre, que representa la vida urbana y los referentes culturales franceses, como ejemplifica la escucha repetida de las canciones de la gran diva de la canción francesa, Bárbara. A medida que su madre pierde la cabeza, suponemos que por una cuestión de edad, María se enrola con más fuerza en nuevas aventuras representando, de manera alegórica, a una Francia que muere, ensimismada y preocupada solamente de la vida en el hexágono¹¹², frente a una Francia que va despertando y que es consciente de su obligación moral con sus antiguas colonias, ya sean aún parte del territorio francés o países independizados:

Je ne me souviens pas de toute ma vie car ici ne subsistent que le bord des choses et le bruit de ce qui n'est plus. Je me souviens de ça. J'ai vingt-trois ans et le train arrive, bleu et sale. Je quitte la vallée de mon enfance où j'ai été une petite chose faible et perdue, écrasée par les montagnes. Je ne peux plus voir le noir de l'hiver dégouliner sur les maisons et les visages, je ne supporte plus l'odeur moisie dans l'air dès le matin, je ne supporte plus ma mère qui perd la tête, qui parle tout le temps et qui écoute Barbara à longueur de journée (Appanah, 2016, p. 11).

Estos problemas incluyen la carencia de unos servicios públicos de calidad, sobre todo a nivel sanitario, a pesar de ser Mayotte un departamento de Francia. Otros problemas son la falta de oportunidades, la pobreza y

¹¹² Término con el que se conoce coloquialmente a la Francia continental, metropolitana, debido a una simplificación de su forma geométrica, en oposición a los Departamentos de Ultramar.

las políticas neocoloniales, que tratan de convertir en un paraje turístico una tierra donde los habitantes no llegan a unos mínimos en su calidad de vida. La globalización y el transnacionalismo también dañan el estado general de la isla, puesto que la desigualdad generada por el sistema económico mundial hace que muchos habitantes de las Comoras, archipiélago independiente y con un PIB mucho menor, intenten ingresar en Francia a través de Mayotte, colapsando los servicios públicos y la capacidad de acogida que ofrece la isla. La elección del nombre de María no es azarosa, sino que responde a la necesidad de anticipar un carácter altruista y una devoción por el prójimo que ningún otro personaje muestra en la novela:

J'ai vingt-huit ans et je vis à Mayotte, une île française nichée dans le canal du Mozambique. Nous louons le premier étage d'une maison dans la commune de Passamainti, à quelques kilomètres du cheflieu, Mamoudzou. Je travaille comme infirmière de nuit au CHR. Chamsidine, lui, est en poste à l'hôpital de Dzaoudzi. Chaque matin quand je termine mon service à six heures, quelle qu'ait été ma nuit, quelle qu'ait été la dureté de cette garde-là, je marche lentement, légère, si légère, dans le matin. Je descends la côte et je sais que la petite fille m'attend. Elle est rousse de poussière, ses pieds et ses mains sont épais comme ceux des ouvriers, ses cheveux sales et gris. Elle m'attend en souriant (Appanah, 2016, p. 16).

Como muestra la cita anterior, el bienestar de los locales en Mayotte no está garantizado por políticas que fomenten los servicios públicos al nivel que se debería en la isla, tal y como podría esperarse, al ser un territorio frontera de la Unión Europea, insular, a gran distancia de la Francia metropolitana y receptor, teóricamente, de cuantiosas ayudas para la cohesión territorial. Sin embargo, las políticas erráticas de las últimas décadas y la falta de un proyecto sostenible para la isla hacen que el mantenimiento de unos servicios mínimamente adecuados para la población recaiga sobre los trabajadores públicos, como María. Además, se observa una distribución de la pobreza y el subdesarrollo de la isla por distritos. El hospital donde trabaja María, Dzaoudzi, se encuentra cerca de la comuna de Passamainti, la capital, donde se concentran todos los servicios. A mayor lejanía, menos comodidades. Esta correlación se hace patente con el barrio de Gaza, un distrito marcado por la violencia y el incumplimiento de la ley, y donde el día a día se rige por la ley del más fuerte, un caldo de cultivo para la radicalización de los jóvenes de la que no escapará ni el hijo adoptivo de María.

Esta vocación llega a tal punto que María no solamente cumple con sus obligaciones, sino que va mucho más allá, como con la decisión de adoptar al hijo biológico de una mujer que acude a sus servicios, pero quiere deshacerse del bebé al no disponer de medios para cuidarlo:

J'ai trente-quatre ans et il faut me croire quand je dis que je suis la maman d'un garçon appelé Moïse. La belle jeune fille n'était plus là quand je suis revenue avec le biberon de lait. Je me souviens de ce que j'ai fait. J'ai nourri le petit, je l'ai lavé, je l'ai habillé avec un body décoré de petits éléphants gris, je l'ai couché dans un berceau à la nurserie, je lui ai mis un petit bracelet bleu au poignet et j'ai marqué dessus M. J'ai appelé Cham. Il a décroché à la première sonnerie et il m'a écoutée attentivement, en silence, comme moi, avant, j'écoutais son enfance (Appanah, 2016, p. 25).

María adopta al niño y lo llama Moisés, un nombre cuya elección también tiene un porqué. La explicación llega al final de la novela, cuando Moisés, ante una turba iracunda que le persigue por haber matado accidentalmente a su capo en Gaza, el suburbio donde el joven destroza su vida, decide huir a través de las aguas. El resultado no lo sabemos, se intuye que la muerte, pero Appanah juega con el mito de Moisés y las aguas del mar Rojo, que se abren permitiendo la huida de los judíos de Egipto. Este elogio de la maternidad también aparece en *Le dernier frère*, donde la pena de la protagonista femenina por haber perdido a sus dos hijos es inmensa. Al clima tropical de la isla se ha unido el cambio climático antropogénico, es decir, causado por el hombre, y el fallecimiento de los dos hermanos de Raj es debido a unas fuertes trombas de agua que los arrastraron cuando eran muy pequeños, sin fuerzas para sobrevivir, como los personajes mayores de edad, o como los que se salvan de manera fortuita, como es el caso de Raj, a quien siempre le acompañará el síndrome del superviviente¹¹³, por lo que intentará siempre compensar a su madre.

Je pensais pouvoir effacer un peu le chagrin de ma mère en lui amenant un autre fils, je pensais que ce genre de choses était possible si on aimait vraiment, j'étais assez idiot pour croire que si Dieu enlevait ceux qu'on aime sans raison, il offrait autre chose pour compenser. Et cette autre chose, c'était David, évidemment (Appanah, 2007, p. 145).

¹¹³ Condición psicológica que ocurre cuando una persona sobrevive a un evento traumático, como un desastre natural, una guerra o una condición médica que amenaza la vida, mientras que otros no. El sentimiento de culpa surge de la creencia de que el sobreviviente no merecía vivir, mientras que otros que no sobrevivieron al mismo evento lo merecían más.

Este párrafo pone de manifiesto esa necesidad continua de deleitar a su madre. Raj intenta incluso que vea en David a un hijo más. Sin embargo, este personaje, David, al que con tanto júbilo descubre Raj, está lejos de ser su hermano. Se trata de un niño que huye con sus padres, judíos, durante la Segunda Guerra Mundial. Ante la falta de asilo por parte de ningún territorio próximo, el barco queda varado ante isla Mauricio, donde la tripulación es llevada a un campo de concentración a cielo abierto, un destino al que no todos sobrevivirían. Pero esta historia, de nuevo, no es conocida por Raj y transmitida al lector hasta el final de la novela, una ambigüedad calculada con la que Appanah tiende a jugar, y mediante la cual trata de implicar al lector, haciéndole partícipe de malos presagios y de la maldad que alberga, en muchas ocasiones, la condición humana. Sin embargo, esta empatía con los momentos tristes contrasta con algún que otro momento de felicidad, como el que podemos observar a continuación:

Ma mère tenait entre ses mains une perruche rouge. [...] la perruche s'est envolée [...] la perruche est redescendue en dessinant un cercle et elle s'est posée sur la tête de David. Il faut imaginer cet oiseau majestueux tout en plumes rouge vif et douces [...] se poser sur les boucles blondes de David, comme si de nos trois têtes elle avait choisi la plus accueillante. [...] Puis, la perruche s'est envolée en traçant d'une traînée rouge dans l'air le cercle que nous formions, ma mère, David et moi [...] on aurait dit qu'elle nous scellait [...] qu'elle nous bénissait (Appanah, 2007, pp. 120-121).

Este fragmento demuestra un rito de paso, por el cual David se convierte en una especie de miembro de la familia. La madre de Raj, valiéndose de la tradición ancestral, decide tomar una cotorra de colores como testigo, representante de la naturaleza, y deja que se pose lentamente en la cabeza de David, creando una comunión entre los tres personajes, que se aman. Este rito es una cristalización del papel crucial de la madre de Raj en el mantenimiento de las costumbres y la puesta en valor y el respeto y protección del medio natural, al igual que hace con los remedios naturales y los ungüentos para aliviar su dolor y el de su hijo cuando el padre les agrede físicamente. David es una salvación para Raj, su único amigo, pero no conocerá la verdadera historia de este niño, que aparece y desaparece en la novela de forma aparentemente

fortuita, hasta el final de la novela, una vez que Raj ha alcanzado la edad adulta y comienza a trabajar como profesor de historia:

Raj, l'adulte, a presque soixante-dix ans et se rappelle à petites doses son enfance, lorsqu'il a découvert, sans les comprendre, les réalités brutales du monde en 1945 (l'époque de la Deuxième Guerre mondiale en Europe) ; il se souvient de ses deux frères morts brutalement et de son amitié avec David, petit garçon venu il ne savait d'où, mais qui rêvait d'aller à Eretz en Palestine (Tirven-Gadum, 2012, p. 221).

En efecto, David aparece cuando llega con su familia en un barco rechazado por buena parte del mundo y que encuentra refugio en Mauricio. Sin embargo, en la entonces colonia esta tripulación de judíos sufre de carencias importantes y de una atención mínima para el desarrollo vital. Por eso, no todos consiguen salir con vida de la isla y alcanzar por fin Palestina, la tierra prometida.

5. DISCUSIÓN

La selección de las novelas *Le dernier frère* y *Tropique de la violence* como corpus para este estudio ha arrojado resultados interesantes, debido en gran medida a la concentración de los temas importantes que aborda Appanah y de su carácter de denuncia social en estas dos obras.

En *Le dernier frère*, Appanah formula una reivindicación de la memoria histórica, como fenómeno de prevención de radicalismos y como reconciliación con las personas agraviadas. Para la reparación es necesario que la historia se conozca, incluso los hechos más lamentables, como lo es la concentración de civiles y el correspondiente maltrato durante la Segunda Guerra Mundial. En esta obra, Nathacha aborda de manera descarnada la violencia de género, de una manera mucho más explícita que en el resto de sus obras. A dicha violencia de género se une la violencia vicaria, puesto que el padre de Raj no solo agrede a su mujer, sino a sus hijos, una violencia fundamentalmente física con la cual dicho varón paga con su familia sus frustraciones, como la causada por la pérdida de dos de sus hijos o la obligación de trabajar en la seguridad de un campo de concentración para refugiados judíos donde tiene que ejercer violencia, a su vez, contra civiles. El neocolonialismo, en un afán por mantener buenas relaciones, y muy beneficiosas

económicamente, no ha dudado en intentar el borrado de hechos tan abominables de las narrativas nacionales de las excolonias. El contrapunto lo representa su mujer, la madre de Raj. De ella no conocemos el nombre, pero sí su amor por la naturaleza, que comienza por sus propios hijos y continúa por el resto de especies, animales y vegetales, de su entorno natural. Es, a su vez, garante de tradiciones y de costumbres como forma de mantener unida a su familia y de transmitir su forma de vida a sus hijos, pre/ocupación propia de los feminismos periféricos.

Sin embargo, en *Tropique de la violence* Appanah se centra en el momento actual, retratando la violencia y desigualdad, en este caso de un territorio que, curiosamente, aún no es excolonia, sino que sigue formando parte de Francia. Estas violencias aparecen como consecuencia de la implantación del sistema económico neoliberal, con unas políticas neocoloniales que privilegian la imagen que generan los resorts para turistas, en lugar de centrarse en mejorar el nivel de vida de la población local y equiparlo al de la metrópolis. Se produce, por un lado, una ruptura geográfica externa, ya que este territorio no recibe la atención necesaria por parte de las instituciones parisinas y, por otro lado, una ruptura interna, con una población que se reparte de manera desigual entre los distritos más acomodados y los distritos pobres, de los cuales Gaza es el epítome. Frente a este urbanismo divisorio, la naturaleza aparece como la solución, como el bien a proteger y como el lugar donde los seres humanos no se corrompen, a diferencia de la violencia y las situaciones de ilegalidad que podemos encontrar en las periferias cargadas de cemento. Dentro de este medio natural, que tantos elogios recibe, destaca como principal motivo el agua. El agua es ambivalente ya que, por un lado, representa la unión, como el mar que une los diferentes territorios indianoceánicos, y como fuente de vida y de prosperidad para las comunidades locales, mientras que, por el otro, representa el peligro, la desesperanza de la migración y la muerte.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, cabe destacar que Nathacha Appanah cumple al cien por cien con el estereotipo actual de escritora mauriciana, según la

crítica: se trata de una autora comprometida con el cambio social, de raíces indias pero que comprende y representa el crisol de culturas de la isla, y busca una reivindicación del territorio tanto sincrónica, luchando contra las políticas transnacionales neocolonialistas, como diacrónica, tratando de comprender el origen de Mauricio y la evolución del país, incorporando a la narrativa nacional los eventos que las antiguas potencias coloniales han deliberadamente intentado olvidar.

Con esta finalidad, Appanah deconstruye la dicotomía tradicional que oponía los conceptos de naturaleza y cultura, siendo la primera parte fundamental de la segunda en Mauricio y, por consiguiente, reivindicando la tierra como el que metafóricamente reivindica su cuerpo y el derecho a que este no sea violado por los poderosos. En la antigua dicotomía, donde la mujer era relacionada con la naturaleza, lo irracional y lo sensitivo, mientras que el hombre se identificaba con la cultura, la civilización y lo racional, Appanah acaba con esa oposición binaria, entendiendo que el cuidado de la naturaleza y la tierra que nos rodea es la opción más racional para la supervivencia del ser humano, y que en ella podemos encontrar refugio, frente a unas ciudades donde cada vez se vive con más dificultad y que corrompen al individuo.

Es así como surge una nueva ética, la de los cuidados, que estaría representada por las mujeres que aparecen y protagonizan sus novelas. Estos cuidados no sólo alcanzarían a sus hijos, sino también a sus hogares y al medio natural que habitan, incluyendo especies animales, vegetales, costumbres y tradiciones. Esta nueva forma de entender la condición femenina contrasta con algunos de los postulados del feminismo occidental, hegemónico durante décadas, que abogaba por una planificación familiar que redujera el número de hijos por mujer, al entenderlos como una carga en ese proceso de liberación, y la preferencia por lo urbanita, como fuente de estudio y de trabajo en sectores industriales y de servicios, antaño copados por los hombres, pero que dejaban en tierra de nadie al medio rural y sus formas de vida.

Con esto, Appanah pone en comunión los conceptos de ecologismo y feminismo, de donde se infiere que no solo no son incompatibles, sino además necesariamente conjugables para solucionar los problemas que nos amenazan de forma global. Estas situaciones, tales como la

violencia de género, las estructuras patriarcales, la violencia estructural generada por la pobreza en los barrios más desfavorecidos o la destrucción del medio ambiente en aras de un aumento de la riqueza en manos de las élites, son problemas que atenazan a toda la población global, a escala planetaria, y solamente un enfoque transnacional, yendo desde lo local hasta lo universal, puede encontrar soluciones a medio o largo plazo a dichas situaciones, todas ellas derivadas de estructuras de dominación de diversa índole, pero cómplices entre sí.

7. REFERENCIAS

- Andrade Boué, P. (2022). La précarité sociale et environnementale dans les romans franco-mauriciens de Nathacha Appanah. *Cédille revista de estudios franceses*, 22, 41-60. Universidad de La Laguna. <https://doi.org/10.25145/j.cedille.2022.22.04>
- Appanah, N. (2003). *Les rochers de Poudre d'Or*. Gallimard.
- Appanah, N. (2004). *Blue Bay Palace*. Gallimard.
- Appanah, N. (2005). *La noche d'Anna*. Gallimard.
- Appanah, N. (2007). *Le dernier frère*. Folio.
- Appanah, N. (2016). *Tropique de la violence*. Gallimard.
- Díaz Estévez, A. (2019). Ecofeminismo: poniendo el cuidado en el centro. *ENE Revista de Enfermería*, 13(4), s.p. <http://eneenfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/1072>
- Díaz Menéndez, S. (2024a). Escrituras femeninas del Índico: identidad, naturaleza, maternidad y sororidad en Ananda Devi y Esther Nirina. *Africanías. Revista de Literaturas*, 2, 1-10. Universidad Complutense de Madrid. <https://doi.org/10.5209/afri.95870>
- Díaz Menéndez, S. (2024b). Transnacionalismo y glocalización en la poesía de mujeres en lengua francesa e inglesa a ambos lados del Índico [Tesis de Doctorado]. Universidad de Oviedo.
- Larrère, C. (2014). L'écoféminisme : féminisme écologique ou écologie féministe. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 22, 105-121. <https://doi.org/10.4000/traces.5454>
- Lohka, E. & Issur, K. (2017). La littérature indocéane: une perspective écocritique. *Nouvelles Études Francophones*, 32(2), 19-25. Universidad de Nebraska. <https://doi.org/10.1353/nef.2017.0036>

- Pascual Rodríguez, M. & Herrero López, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. Boletín ECOS CIP Ecosocial, 10, 1-9.
https://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Boletin%20ECOS/ECOS%20CDV/Boletin_10/ecofeminismo_construir_futuro.pdf
- Rauville, C. (1990). Littératures francophones de l'océan Indien. Éditions du Tramail.
- Tirven-Gadum, V. (2012). Le Dernier frère de Nathacha Appanah : l'internement des Juifs à la prison de Beau-Bassin, à l'Île Maurice - une subalternité oubliée par la grande histoire. Voix plurielles, 9(1), 220-233. Université Athabasca. <http://dx.doi.org/10.26522/vp.v9il.622>

IDENTIDADE FEMININA NA OBRA DE POETISAS MARANHENSES: CORPO, PAIXÃO E REIVINDICAÇÃO

KEILA COELHO BARBOSA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUÇÃO

A literatura tem sido um poderoso instrumento de expressão e construção da identidade feminina, permitindo às mulheres explorarem suas experiências, desafios e aspirações. No contexto maranhense, as poetisas têm desempenhado um papel fundamental na representação e reivindicação da identidade feminina através de suas obras, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e a afirmação de novas perspectivas sobre o ser mulher. Poetisas como Maria Firmina dos Reis, Diva Cunha e outras vozes literárias destacam-se por suas produções que abordam as múltiplas facetas da experiência feminina, desde a luta por autonomia e reconhecimento até a celebração do corpo e dos afetos. Suas obras tecem narrativas que questionam normas patriarcais, dando visibilidade a subjetividades femininas antes silenciadas. Dessa forma, a poesia maranhense contemporânea se configura como um espaço de resistência e transformação, no qual a palavra se torna uma ferramenta de empoderamento e reconstrução identitária (Buzelatto e Santos, 2024).

Nesse sentido, a valorização da poesia maranhense não se limita apenas ao resgate histórico, mas também desempenha um papel essencial na construção de novas narrativas sobre a identidade feminina. Ao dar visibilidade às vozes dessas autoras, rompe-se com a tradição literária predominantemente patriarcal, permitindo que experiências, emoções e reivindicações femininas sejam expressas e legitimadas. Assim, a literatura se torna um espaço de resistência e transformação, onde a poesia não apenas registra, mas também questiona e reformula os papéis sociais atribuídos às mulheres. Dessa forma, a produção poética

maranhense contemporânea contribui para um debate mais amplo sobre igualdade de gênero e identidade cultural, reforçando a importância da representatividade feminina na literatura (Silva e Araújo, 2024).

Esse reconhecimento da literatura maranhense e da contribuição feminina no cenário literário reforça a importância de promover a pluralidade de vozes e perspectivas. Para Corrêa e Pinto (2011), a literatura maranhense vem se destacando no que tange à sua magnitude, a nível regional, nacional e até global, sendo indiscutível a presença da mulher e a particularidade de sua dicção, principalmente nas últimas décadas. Essa ascensão reflete não apenas um resgate histórico, mas também a consolidação de um espaço onde as experiências e as subjetividades femininas encontram expressão, desafiando estereótipos e ampliando os horizontes da produção literária.

Pinheiro (2016) destaca que a contribuição da literatura maranhense se dá através da forma de suas autoras olharem e escreverem. Para a autora, o resgate das minorias ocorre por meio de marcas dos discursos femininos e afrodescendentes e, por isso, merecem ser analisados e recordados. Ademais, tem uma voz única que retira a pretensa ascensão do abolicionismo branco, masculino e hegemônico dos séculos passados.

A sociedade maranhense contemporânea também apresenta diversas características de uma estrutura patriarcal que interfere muito a vida socioeconômica e cultural, impactando também na literatura local. A preservação de padrões que intensificam a subalternização feminina e limitam sua liberdade se apresenta de várias maneiras, desde as diferenças no mercado de trabalho até imposições acerca do comportamento da mulher no meio público e particular. Nesse cenário, as obras literárias surgem como um mecanismo de resistência e indagação, possibilitando que as autoras maranhenses desafiem esses padrões e reivindiquem outros meios de expressão. Seus poemas denunciam as restrições impostas por padrões opressores e sugerem outras formas de identidade da mulher baseadas na autonomia, na autodeterminação e na garantia de seu próprio corpo (Brito, 2023).

As obras poéticas como expressão artística e subjetiva, torna-se um meio importante para a reivindicação de uma outra identidade da

mulher, onde está se coloca como protagonista de sua própria narrativa, realizando uma ruptura dos tradicionais papéis que lhes foram impostos. Através da poesia, as autoras do Maranhão trazem um novo significado para o feminino, dando voz a anseios, medos e vitórias que anteriormente foram calados. Sua escrita manifesta a procura por uma identidade que ultrapassa os estereótipos patriarcais, enaltecendo a liberdade de amar, querer e viver sem as amarras das convenções restritas que sociedade impõe. Dessa forma, os textos indicam essa mudança e agem como mecanismo de luta, resistência e poder, declarando a garantia das mulheres de serem sujeito de sua própria história (Silva e Cavalcante, 2024).

A poesia de resistência parte de vozes que lutam e resistem contra as injustiças sociais, denunciando e expondo o grito dos oprimidos em meio a lutas de classes, luta pelos direitos do trabalhador, pelas questões de gêneros, denúncia contra o racismo e reivindicação pelos direitos de camadas sociais, que pouco tem voz na literatura considerada canônica. Os poetas da resistência trazem em suas obras temas polêmicos na sociedade, captam os sentimentos e desejos de justiça, transformam em arte e transmitem suas poesias para seus ouvintes e/ou leitores, por meio dos timbres vozes, gestos e performances que exprimem seus sentimentos ou que conseguiu captar ou pressentir do outro (Silva e Cavalcante, 2024, p. 21).

Este artigo procura estudar o tema da identidade feminina nos textos de escritoras maranhenses, ressaltando como essas obras literárias são enriquecedoras, contribuindo para um maior entendimento do papel feminino na sociedade. Assim, a literatura não se restringe apenas à arte, mas se evidencia como um mecanismo de resistência, de delação e ressignificação de papéis previamente impostos. Essa poetisas apresentam assuntos como direito ao próprio corpo, liberdade afetiva e sexual, luta por igualdade e enfrentamento às violências simbólicas e concretas.

A relevância deste estudo reside na necessidade de dar visibilidade à produção literária feminina maranhense, reconhecendo sua contribuição para a construção de uma poética que desafia as normas patriarcais e afirma a autonomia e a diversidade das experiências femininas. Ao explorar a intersecção entre corpo, paixão e reivindicação, esperamos lançar luz sobre as estratégias literárias empregadas por essas autoras para construir uma identidade feminina que desafia e transforma.

No decorrer deste capítulo, será apresentado como essas poetisas criam, através de seus textos, uma identidade pluralista da mulher e sempre em movimento. Seus poemas, além de evidenciar figuras estáticas, apresentam subjetividades variadas, mostradas por cenários socioculturais e históricos que constroem e mudam o conceito do que é ser mulher. Assim, a escrita passa a ser uma forma de afirmação e empoderamento, na qual as palavras se tornam uma ferramenta de luta, resistência e de protesto da identidade feminina maranhense e além.

Dessa forma, serão estudados poemas de autoras maranhenses contemporâneas, cujas obras literárias trazem de maneira única e contundente a experiência feminina em variados ambientes da sociedade. A análise abordará questões formais e temáticas das escritas, salientando como a linguagem poética se transforma em um elemento de subversão e reivindicação de identidade. A pesquisa busca, ao estudar os versos dessas poetisas, entender como suas obras dialogam com questões femininas, ressaltando a relevância da literatura como forma de representação.

No desenvolvimento desta pesquisa, consideramos a hipótese de que a realidade corporal, em seu sentido biológico, está intrinsecamente ligada aos sentimentos carnaais que dela emanam, ao mesmo tempo em que impulsiona a reivindicação de um novo significado para a identidade feminina na sociedade contemporânea.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRIMÁRIO

- Demonstrar a hipótese examinando as obras mais representativas das poetisas selecionadas por meio e análise comparativa.

2.2. OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Identificar aspectos específicos da identidade feminina reivindicados nesses poemas.
- Examinar a relação entre reivindicação e construção da identidade feminina.
- Analisar como a poesia das autoras contribui para a construção de uma identidade feminina multifacetada e empoderada.

3. METODOLOGIA

Este trabalho se baseia na pesquisa e estudo de textos poéticos de autoras maranhenses contemporâneas, cujas obras abordam de maneira única as temáticas de corpo, paixão e reivindicação de uma identidade feminina emancipada. Para isso, foram selecionadas produções que destacam, sob pontos de vistas variados, a centralidade corporal da mulher como meio de vivência e manifestação, assim como a canalização da energia vital através do desejo e do erotismo. A escolha dos textos levou em consideração a importância do discurso poético na produção simbólica e na resignificação da identidade da mulher em um cenário social ainda repleto de valores patriarcais.

A abordagem utilizada nesta pesquisa foi qualitativa e interpretativa, fundamentada na análise cuidadosa dos poemas escolhidos. Nesse contexto, a pesquisa com natureza qualitativa se configura de uma forma na qual conceitos apresentados precisam ser observados sob uma perspectiva oriunda da prática social. Segundo Oliveira *et al.* (2020), uma investigação com abordagem qualitativa procura responder questionamentos bem específicos, que necessitam de esclarecimentos mais descritivos e analíticos.

De acordo com Creswell (2010) *apud* Ribeiro *et al.* (2023), a abordagem interpretativa pode ser da perspectiva do investigador, com influência da sua história, cultura e vivências no decorrer de sua trajetória de pesquisa e de vida. Dessa forma, na pesquisa qualitativa, a interpretação pode evidenciar variadas maneiras, ser construída para diferentes projetos e ser flexível de maneira a informar significados pessoais baseados no estudo e na ação.

A escolha das autoras estudadas neste trabalho seguiu critérios que levam em consideração a importância de seus textos literários e a repercussão de sua poesia na sociedade, principalmente no que se refere ao tema da identidade da mulher. Foram selecionadas poetisas cujas obras tratam de forma expressiva assuntos ligados ao corpo, à paixão e à reivindicação de um novo papel da mulher na sociedade contemporânea. As produções escolhidas foram comparadas e contextualizadas a partir de fontes secundárias, possibilitando uma análise crítica que relaciona os

elementos literários com a realidade sociocultural e histórica na qual essas autoras se encontram. Ademais, o estudo apresenta a hipótese de que há uma relação entre a realidade corporal, no que se refere ao seu sentido biológico, os sentimentos carnaais que estão inseridos nela e a criação de uma nova identidade da mulher, desassociada dos estereótipos tradicionais impostos pelo mundo patriarcal.

Em seguida, identificou-se as recorrências dos temas e estilos. O estudo das obras poéticas priorizou a interseção entre a identidade e literatura, analisando de que forma a vivência corporal e mental feminina impacta nas obras dessas poetisas. Ademais, buscou-se entender como os elementos formais das composições, como imagens, ritmos e metáforas, colaboram com a criação da denotação e para o empenho das reinvenções das mulheres que fazem parte dos textos.

Para aumentar o entendimento das produções e do contexto poético, o estudo fez uso de variadas fontes, como artigos, dissertações e revistas científicas sobre literatura feminina e identidade de gênero. A investigação nos bancos de dados possibilitou uma maior abordagem, nas quais as obras literárias das autoras maranhenses foram estudadas tendo em vista as dinâmicas socioculturais e históricas que trazem a condição feminina na atualidade. Esse método permitiu, também, que as perspectivas das poetisas dialogassem e trouxessem análises mais profundas acerca do papel da mulher na sociedade contemporânea.

Assim, a presente pesquisa parte do princípio de que há uma relação entre a materialidade do corpo da mulher, seus sentimentos e sua poesia, em um processo que enaltece a subjetividade e a independência das mulheres. Essa ligação foi buscada nas produções literárias pesquisadas através de uma leitura crítica que procurou entender como as autoras representam o corpo e o sentimento, e de que forma esses aspectos estão correlacionados com uma conduta de resistência e de quebra dos padrões normativos. Assim, o estudo procurou demonstrar que as obras, além de ser um meio de criação estético, também representam um mecanismo de luta e afirmação de identidade.

Dessa forma, a análise crítica dessas obras buscará desvelar como a poesia das autoras dialoga com as normas estéticas e sociais, investigando

as formas pelas quais elas desafiam ou reforçam os padrões de gênero, classe e raça. Para tanto, serão utilizadas ferramentas de análise do discurso, com o objetivo de examinar as estratégias linguísticas empregadas pelas autoras para expressar suas reivindicações e afirmar suas vozes, identificando os mecanismos discursivos que subvertem as normas e desafiam as estruturas de poder.

Em suma, a metodologia empregada permitiu uma análise aprofundada das poesias, revelando o papel social da literatura e sua capacidade de fomentar debates sobre a mulher. Ao examinar a obra de poetisas maranhenses sob essa ótica, este estudo contribui para o reconhecimento das vozes femininas e ressalta a importância da literatura como ferramenta de transformação e ressignificação da identidade feminina no contexto cultural e social do Maranhão, promovendo assim um diálogo mais amplo sobre gênero e representatividade na literatura.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras de poetisas maranhenses contemporâneas desvela um panorama rico e diversificado da construção da identidade feminina, onde corpo, paixão e reivindicação se entrelaçam em um vibrante mosaico de experiências e perspectivas.

O estudo do material coletado mostra que a expressão da identidade feminina, de acordo com o que revelam as obras das autoras maranhenses analisadas, está diretamente relacionada à corporeidade e às vivências sensoriais que delas procedem. Diferente da perspectiva tradicional que relaciona o corpo da mulher à fragilidade, as poetisas salientam que o corpo é o lugar de força e de mudança. Por meio de seus textos, essa realidade biológica é transformada, passando a ser um meio de manifestação de desejos, medos e experiências femininas, em um progressivo processo de construção e ressignificação da subjetividade da mulher.

No poema de Dilercy Adler, por exemplo, é possível constatar o arrebatamento do amor carnal, do desejo, da voluptuosidade, constante na mulher apaixonada, no qual se nota, também o uso de versos livres e irregulares.

Desejos espúrios
Estranha loucura
nas ruas e becos
entranhas e luas
expostos nas vias
esdrúxula mania
de corpos e corpos
que rolam
copulam
e calam
angústia
desejos
instintos
em buscas espúrias! (Adler, 2000, p. 32).

Corrêa e Pinto (2011) destacam que a sexualidade e a sensualidade surgem como questões principais nos textos dessas autoras, não como meras expressões físicas, mas como meios de empoderamento e autocohecimento. As produções mostram o erotismo não somente como manifestação da libido, mas como uma ferramenta de libertação, em oposição às regras do patriarcado que historicamente forçaram às mulheres a esconderem seus desejos e sentimentos. Assim, o poema age como um recurso de emancipação, possibilitando que as escritoras pleiteiem uma identidade que se desassocia dos papéis exigidos pela sociedade.

Na poesia de Geane Lima Fiddan, pode-se observar a existência do feminino e do Eros, acima de tudo quando se refere à mulher como parte representativa do outro. Na obra abaixo, nota-se o erotismo que advém da mulher.

Consumação
Atravessando lagoas de metamorfoses biológicas
sem tomar conhecimento do fascínio dos garanhões Dasdores
sem sequer ter visto as bolhas de água turquesas
o murmúrio dos golfinhos de F. de Noronha
tomou água corrosiva
as nuvens peregrinas regrediram
ao perder o senso de vista
penetraram em seu ventre ele ejaculou as façanhas
na segunda vez que sorveu tal água
fisgada pela lascívia
foi-se
para os pés da ecosfera
imaginando

a magia
do mundo
da lua (Fiddan, 2006, p. 35)

Ademais, as poesias pesquisadas mostram a relação dialética entre os gêneros, revelando que a identidade da mulher é formada não somente se opondo a do homem, mas na interação com sexo masculino. As autoras discutem as dinâmicas de força e submissão, indagando os limites entre o amor e a dominação, entre a libido e a opressão. Esse questionamento poético transforma a existência da mulher na sociedade, dando-lhe voz em um meio onde, por anos, não lhes foi permitido.

Na obra de Rita de Cássia Oliveira, a ideia de independência e de aceitação surge como que associada à emoção, nascida e cuidada entre os gêneros distintos. A poesia evidencia o consentimento do sexo feminino em relação ao masculino. Mulher rejeitada, aceita somente no que convém ao homem, aquela que o satisfaz, porém, renegada pelo lado do companheirismo. O poema *Concessão*, o homem evidencia um universo que rejeita a mulher, em sua totalidade, e a diminui a um simples objeto para sua permanência, não passando de um mero meio de reprodução e de promoção do prazer do homem. A poetisa faz uma reflexão a respeito da submissão feminina e acerca das ideias interpostas entre a mulher e o homem, pleiteando a garantia de ser enxergada pela sociedade como uma pessoa e não como um utensílio.

Concessão...
Se me queres,
se me queres...
aceita-me mulher.
Mulher semente,
mulher espinho,
negada pelo teu machismo,
porém refeita pelo tanto de homem
que és....
Se me queres,
sou começo,
infinitude,
chegada.
Se me queres...
vem,
mas vem manso,
morno,

moreno...
agasalhar-te sob as minhas asas de abelha-rainha.
Se me queres... (Oliveira., 1983, p.10).

Outra questão importante é a maneira como essas escritoras utilizam suas obras para questionar e romper estereótipos que restringem a liberdade feminina. A maternidade, a maturidade, por exemplo, são assuntos constantes que surgem sob outros olhares, contestando ideias tradicionais e permitindo um novo entendimento sobre o que significa ser mulher. O eu lírico da mulher não se adequa a padrões homogêneos, admitindo diversas faces, pesquisando oposições, dúvidas e forças que permeiam a existência da mulher.

Andréa Leite Costa, autora de *Homens de Papel*, homenageia os escritores Thiago de Mello e Affonso Romano de Sant'anna depois de os conhecerem em São Luís, na Feira do Livro. A obra traz uma identidade poemática, propondo que, no poeta, jovem ou velho, acontece uma associação da rotina, que o afasta de qualquer partidarismo, porém em uma clareza imparcial, que vai fornecendo, em cada experiência, uma luz de verdade absoluta.

Homens de Papel (a Thiago de Mello e Affonso Romano de Sant'anna)
Os poetas são tão jovens,
De uma velhice tão terna,
De uma velhice que não envelhece...
Os poetas são tão castos,
Tão moços, tão vastos,
Tão pornôs, tão machos.
Esses homens são tão brandos,
Fios de seda, cabelo branco,
São tão lindos em suas caras limpas,
Em suas faces magras.
Esses caras têm um caminhar festivo,
Um jeito de quem sempre tem algo a dizer,
E aquele ar de verdade absoluta...
Eu os sigo, os poetas,
Os sigo, pra perceber para onde se vão,
Que caminham que tomam, qual é seu percurso,
E eu os chamo, vacilo,
Eles se viram, eu me calo...
E fujo (Costa, 2008 *apud* Corrêa e Pinto, 2011, p. 20).

Oliveira e Quevedo (2018) realizaram uma análise crítica das poesias da escritora Mariana Luz. Os teóricos apontam a transformação feminina com a perda da inocência em suas obras. Em uma sociedade patriarcal, com a mulher silenciada, a infância ainda evidencia a felicidade, quando a criança vivencia uma certa liberdade. Na obra *Na Morte de Almira*, essa perspectiva aflora da poetisa aflora.

Morreu virgem, meu Deus, quanta ventura,
Subir ao céu com a alma imaculada
Frente serena, lírial, coroada
De lindas rosas de ideal brancura.
[...]Se aquelas que partiram tão docemente,
Fugindo ao mundo e ao mal feroz e inclemente
Levou rosas na sua frente? Níveas rosas
(Luz, 1990 *apud* Oliveira e Quevedo, 2018, p.14).

Conforme Botoso e Rodrigues (2017), a figura feminina sempre surge representada prevalentemente de duas maneiras, nas poesias de autoria masculina,

Ou elas são símbolos do mal (sedutoras, megeras, imorais), ou uma encarnação do bem (frágeis, indefesas, submissas) [...]. Em poemas do período romântico, as mulheres, frequentemente, surgem como seres idealizados, fragilizados, portadores de grande beleza e, em produções poéticas do simbolismo, parnasianismo e modernismo, a figura feminina, muitas vezes, é descrita com qualidades demoníacas, capazes de seduzir e destruir os homens que cruzam o seu caminho. (Botoso e Rodrigues, 2017, p.2)

Oliveira e Quevedo (2018) ressaltam que Mariana Luz, adentrando o espaço predominantemente masculino, o mesmo que tentou silenciá-la, escondeu-se atrás de pseudônimos masculinos, e trouxe representações da mulher, sem subjuga-la, mas explorando sua visão feminina, apresentando suas dores.

Nas obras analisadas, o corpo feminino emerge como um potente espaço de luta e reivindicação, sendo frequentemente ressignificado como um território de autonomia e resistência. As poetisas maranhenses desafiam a objetificação do corpo, explorando suas dimensões afetivas e emocionais como um agente de transformação. A linguagem utilizada revela uma busca pela autonomia corporal, rompendo com as

imposições sociais que buscam definir a mulher através de padrões estéticos e comportamentais preestabelecido.

Assim, os resultados da pesquisa indicam que na literatura maranhense contemporânea a resignificação da identidade da mulher é um tema que está sujeito a um debate recorrente através de diferentes representações literárias. As autoras pesquisadas mudam a linguagem da poesia em um lugar de resistência e apelo, em que o corpo, anteriormente limitado a um símbolo de vulnerabilidade, torna-se uma ferramenta de reafirmação e autonomia. Esse movimento da literatura evidencia a relevância da poesia na criação de novas obras de mulheres e sua importância social com combate contra desigualdades de gênero.

5. CONCLUSÃO

O estudo das obras das poetisas maranhenses mostra um compromisso único com a realidade sociocultural de sua época. Por meio das produções poéticas, essas escritoras mostram a identidade da mulher em suas diversas facetas e desafiam as regras do patriarcado que historicamente restringiram a autonomia e a manifestação feminina. O poema se torna, dessa forma, um lugar de resistência, onde o corpo e os sentimentos da mulher são resignificados, não mais como símbolos de fraqueza, mas como elementos de força e mudança.

Mesmo fazendo parte de uma sociedade que ainda mantém valores tradicionais bastante engessados, essas escritoras usam a linguagem poética para contestar e romper estereótipos que limitam a liberdade da mulher. Suas poesias mostram a luta entre a determinação de normas sociais e a necessidade de afirmação de uma identidade da mulher independente. Assim, as obras surgem como uma ferramenta estética e um como um instrumento político, que consegue conceder voz a subjetividades anteriormente silenciadas.

Desta forma, é possível inferir que as obras maranhenses da atualidade, ao trazer a questão da sensualidade, corporeidade e as emoções das mulheres, colabora com um entendimento mais abrangente da identidade feminina na sociedade. Concomitantemente, as autoras comemoram a diversidade das vivências das mulheres e exigem um novo lugar para

as mulheres na cultura e na literatura, desafiando estruturas de poder historicamente consolidadas.

Ao explorar a intersecção entre corpo, paixão e reivindicação, iluminamos as estratégias literárias utilizadas por essas autoras para construir identidades femininas multifacetadas e autônomas. Acreditamos que a poesia feminina maranhense se revela como um espaço de resistência, onde as autoras afirmam suas vozes com força e expressividade.

Por fim, os textos explorados reafirmam a relevância poética como um meio de expressão individual e coletivo e, também, apresentam sua importância nas discussões sobre identidade e gênero. A resistência da poesia dessas escritoras mostra uma vontade constante de mudança da sociedade, tornando suas falas fundamentais para construção de uma sociedade mais justa.

Ressaltamos ainda, a importância de dar continuidade a estudos que aprofundem a análise dessa produção, buscando compreender as nuances da identidade feminina na poesia contemporânea e reconhecendo a contribuição da poesia maranhense para o debate sobre gênero, identidade e representação na literatura brasileira.

6. REFERENCIAS

- Adler, D. (2000). Genesis – IV Livro. Estação Produções, 2000.
- Botoso, A.; Rodrigues, J. R. (2017). A Representação feminina em poemas de Florbela Espanca, Maria Teresa Horta e Sophia de Mello Breyner Andresen. Revista InterteXto. <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/File/1896/2325>
- Brito, D. G. M. (2023). Incidências decolonias em Arlete Nogueira da Cruz: da autoria ao romance. Dissertação. Bacabal. <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4735/2/DeyseGabriely.pdf>
- Buzelatto, E.; Santos, M. N. (2024). Maternidades multifacetadas em véspera, de Carla Madeira. In Bonfim, M. A.; Araújo, N. S.; Branche, J. (Eds.), Vozes plurais: feminismos, memoria e resistencia na literatura. EDUFMA. https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2025/01/Vozes-Plurais-Feminismos-Memoria-e-Resistencia-na-Literatura-20.12.pdf

- Corrêa, D. M.; Pinto, A. R. C. (2011). Poetisas maranhenses contemporâneas. *Revista Garrafa*, 23.
www.ciencialit.letras.ufrj.br/garrafa/garrafa23/dinacymendonca_poetisas_maranhenses.pdf
- Fiddan, G. L. (2006). *Argos da Matéria*. Edições do autor.
- Luz, M. (1990). *Murmúrios*. Sioge.
- Oliveira, R. C. (1983). (Re)Nascer Mulher.
- Oliveira, G. S.; Quevedo, R. C. (2018). A poética de Mariana Luz. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)*, 4, Número Especial.
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/10534/6135>
- Oliveira, G. S.; Cunha, A. M. O.; Cordeiro, E. M.; Saad, N. S. (2020). Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? *Cadernos da Fucamp, UNIFUCAMP*, 19(41).
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208>
- Pinheiro, T. R. (2016). Vozes femininas em Úrsula, de Maria Firmina dos Reis, “Uma Maranhense”. Dissertação. João Pessoa.
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9313/2/arquivototal.pdf>
- Ribeiro, F. B. V.; Picalho, A. C.; Cunico, L.; Fadel, L. M. (2023). Abordagem interpretativa e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 17(1).
<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/18159/11970>
- Silva, A. C. M.; Araújo, N. S. (2024). Mariana Luz: pioneirismo e vanguarda no cenário literário maranhense. In Bonfim, M. A.; Araújo, N. S.; Branche, J. (Eds.). *Vozes plúrais: feminismos, memória e resistência na literatura*. EDUFMA. https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2025/01/Vozes-Plurais-Feminismos-Memoria-e-Resistencia-na-Literatura-20.12.pdf
- Silva, J. A.; Cavalcante, M. V. (2024). Poesia de resistência e reexistência. Material de apoio à ação docente. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Poesia-de-Resistencia-e-Reexistencia.pdf>

SECCIÓN III.

LITERATURA, LENGUA Y CULTURA

NARRATIVAS ATEMPORALES. LOS CUENTOS CLÁSICOS COMO PUENTE ENTRE LA MEMORIA CULTURAL Y EL IMAGINARIO LITERARIO

ANDREA BALLESTEROS-GONZÁLEZ
Universitat Abat Oliba CEU

CINTIA CARREIRA ZAFRA
Universitat Abat Oliba CEU

1. INTRODUCCIÓN

Los cuentos clásicos han ocupado un lugar central en la tradición cultural y literaria de numerosas sociedades, trascendiendo épocas y fronteras para convertirse en pilares del patrimonio cultural. Más allá de su carácter narrativo, estas historias actúan como vehículos de transmisión de valores, tradiciones y marcos de referencia que unen a generaciones en un imaginario colectivo compartido. Desde su origen en la oralidad hasta su consolidación en formas escritas y audiovisuales, los cuentos clásicos han jugado un papel crucial en la construcción de una memoria cultural que conecta el pasado con el presente.

El concepto de memoria colectiva, desarrollado originariamente por Maurice Halbwachs (2004a; 2004b) subraya la capacidad de ciertos relatos para estructurar la identidad cultural de una comunidad, mientras que la memoria cultural, según Assmann y Assmann (1994, citado por Erll, 2012), se centra en la preservación de saberes compartidos que trascienden generaciones. En este contexto, los cuentos clásicos representan un puente entre ambas memorias, asegurando la continuidad de un imaginario literario que refuerza el sentido de pertenencia a una tradición común, la cual, de alguna manera, influye directamente en la construcción y comprensión de la propia identidad otorgando continuidad temporal a la propia vida (Ricoeur, 1999). El presente capítulo se propone analizar, desde una reflexión teórica, cómo los cuentos clásicos

contribuyen a la preservación del patrimonio cultural a través de su integración en la memoria colectiva y cultural. A partir de una revisión crítica de estudios previos, se examinan los mecanismos que permiten a estas narrativas mantenerse vivas y relevantes, actuando como testimonios de una tradición compartida. Se plantea que la transmisión y conservación de estos relatos no solo garantiza la pervivencia de su contenido, sino que también fortalece los lazos culturales entre generaciones.

En un contexto globalizado, donde las formas de consumo cultural son cada vez más diversas y fragmentadas, comprender el rol de los cuentos clásicos como depositarios de memoria resulta esencial. Este análisis busca destacar su relevancia como elementos cohesionadores en un mundo donde las identidades culturales afrontan nuevos retos y desafíos. La investigación, además, subraya la importancia de seguir promoviendo la lectura y la transmisión de estas narrativas para garantizar su vigencia y el enriquecimiento del imaginario colectivo.

2. MEMORIA, PATRIMONIO E IMAGINARIO

Según la visión de Halbwachs (2004b), la memoria colectiva asume que los recuerdos no son únicamente personales, sino que estos “reflejan los acontecimientos de nuestra vida, no nos ponen solamente en relación con nuestro pasado, sino que nos relacionan con una época” (p. 35). Así, los recuerdos individuales se reconstruyen y resignifican continuamente en función del contexto social y los valores del grupo al que pertenecemos (Ramos, 1989). En esta misma línea, el olvido, lejos de ser lo opuesto a la memoria, es un proceso complementario. El olvido se produce cuando se debilitan los lazos con el grupo que sustenta esos recuerdos (Halbwachs, 2004a). Sin embargo, estos no desaparecen completamente, ya que pueden ser revividos a través de narrativas o testimonios. De este modo, memoria y olvido son dinámicas interdependientes que configuran nuestra relación con el pasado (Erll, 2012).

La memoria colectiva, entonces, no es solo una acumulación de recuerdos, sino un proceso activo de selección y resignificación, adaptado a las necesidades presentes del grupo (Erll, 2012). Este proceso da forma a la identidad y cohesión social, al mismo tiempo que define qué se

recuerda y cómo se recuerda. Los marcos sociales, también definidos por Halbwachs (2004b), son imprescindibles para estructurar estos recuerdos. Entre ellos destacan el espacio, entendido como un contenedor de significados simbólicos (Nora, 2008), y el tiempo, percibido como un vínculo que conecta pasado y presente, organizando y contextualizando la memoria colectiva. Estos marcos no solo preservan los recuerdos, sino que los adaptan a las realidades sociales de cada época, garantizando su relevancia.

El lenguaje es clave en esta teoría sociológica de la memoria, pues permite compartir y reinterpretar experiencias entre generaciones. A menudo atribuimos como propios pensamientos o sentimientos que, en realidad, nos han sido transmitidos por nuestro entorno social a través de relatos, conversaciones o lecturas (Halbwachs, 2004a). Este acto comunicativo asegura su continuidad, conectando pasado y presente: “para que exista continuidad entre pasado y presente, debe actuar la memoria, y para que ello suceda debe comunicarse” (Mendoza, 2015, p. 71).

Posteriormente, Assmann y Assmann (1994, citado por Erll, 2012) ampliaron la teoría de Halbwachs al proponer subdivisiones dentro de la memoria colectiva, destacando la memoria cultural. Esta abarca el conjunto de textos, imágenes y ritos propios de cada sociedad y época, que son preservados de forma constante para estabilizar y transmitir la visión que el grupo tiene de sí mismo, así como el conocimiento de su pasado. Este proceso no solo refuerza la percepción de unidad del grupo, sino que también fomenta su particularidad frente a otros.

En cuanto a sus características, la memoria cultural destaca por varios aspectos esenciales que definen su uso y función (Assmann, 1998, citado por Erll, 2012). En primer lugar, actúa como una concreción de la identidad, permitiendo a los grupos sociales construir una memoria común de la que extraen su sentido de pertenencia. Además, es inherentemente reconstructiva, porque los recuerdos siempre se elaboran desde el presente, configurándose como una construcción retrospectiva. Otro rasgo distintivo es su moldeabilidad, ya que se sustenta en formas y medios de expresión fijos que garantizan la continuidad de su sentido. Asimismo, la memoria cultural es organizable, lo que implica su institucionalización y la presencia de especialistas o profesionales encargados de su

conservación. También posee un carácter obligatorio, con una clara perspectiva axiológica que subraya su importancia para el grupo y su relevancia como sistema de valores compartidos. Finalmente, se caracteriza por su reflexividad, reflejando no solo la visión del mundo del grupo, sino también su propia percepción y comprensión de sí mismo.

Así, la memoria cultural y la memoria colectiva son conceptos complementarios que garantizan la conservación y transmisión del legado de una comunidad. Mientras la memoria colectiva preserva los recuerdos compartidos y las narrativas que consolidan la identidad de un grupo, la memoria cultural aporta continuidad y estructura a esos relatos mediante la institucionalización de símbolos, textos e imágenes significativos. En este contexto, el patrimonio cultural se presenta como el vínculo tangible e intangible que materializa estas memorias, integrando tradiciones, valores y conocimientos acumulados a lo largo del tiempo. De igual modo, ofrece los mecanismos mediante los cuales las comunidades no solo preservan su herencia, sino que también la adaptan y proyectan hacia las generaciones futuras, garantizando su relevancia en un mundo en constante transformación.

En este marco, el patrimonio cultural, ya sea tangible o intangible, no solo enlaza el pasado con el presente, sino que también constituye un espacio de construcción identitaria, donde las comunidades proyectan sus valores y narrativas.

Dentro de esta definición, el patrimonio cultural inmaterial, ocupa un lugar especial, pues comprende prácticas, expresiones, representaciones y conocimientos que se transmiten de generación en generación. Estas tradiciones, lejos de ser estáticas, se adaptan continuamente a los cambios del entorno social y cultural. Según Fontal (2016), este tipo de patrimonio es recreado por las comunidades, lo que le otorga un sentido de continuidad e identidad, mientras fomenta el respeto por la diversidad cultural y la creatividad humana. Este proceso dinámico no solo preserva las tradiciones, sino que las transforma y enriquece, permitiendo que sigan siendo relevantes en un contexto contemporáneo.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento de un bien como patrimonio cultural no responde solo a criterios legales, sino que surge de un

proceso de valoración social, en el que la comprensión y apropiación ciudadana resultan esenciales para su conservación (Bourdieu, 1984; Even-Zohar, 1999). Como señala Ramírez (2023), los bienes patrimoniales no solo constituyen fuentes primarias de información que contribuyen al desarrollo cultural, sino que también actúan como pilares en la formación de identidades colectivas, al permitir a las comunidades reconocerse y valorarse a través de su legado histórico y cultural. Por ello, Castro y López (2017) destacan que “si su conservación depende en buena parte de la comprensión ciudadana, parece claro la importancia de aumentar el conocimiento sobre él” (p. 57).

En este marco, el patrimonio literario se erige como una dimensión esencial del patrimonio cultural inmaterial. Vega (2019) lo describe como un bien simultáneamente material e inmaterial: aunque los textos literarios tienen una forma tangible, su verdadero valor reside en la carga simbólica y cultural que representan. Este patrimonio literario abarca no solo obras escritas, sino también relatos orales, mitos y leyendas, que conforman una rica fuente de tradiciones compartidas y de memoria colectiva. Así, la literatura se convierte en un vehículo poderoso para la transmisión de valores, creencias y narrativas identitarias, pues “se puede considerar como una depositaria de la memoria colectiva en cuanto el texto perpetúa el pasado en el presente, conservando el bagaje de experiencias y narraciones que identifican la comunidad” (Uccella, 2013, p. 17). No se trata únicamente de un archivo del conocimiento, sino de una forma de memoria viva que nos concierne tanto a nivel individual como colectivo. Así, “la literatura es nuestra memoria, una memoria que nos atañe a todos, individual y colectiva” (Uccella, 2013, p. 17).

Sin embargo, en el contexto contemporáneo, este patrimonio literario se enfrenta a una paradoja: su valor justifica su preservación, pero es precisamente su conservación lo que refuerza su importancia. Al mismo tiempo, aquello que se percibe como un legado significativo del pasado corre el riesgo de verse desplazado por las dinámicas del presente, especialmente ante el avance de nuevas prácticas culturales, entre las que destacan las tecnologías de la información y la comunicación, sumándole el hecho de que “no es posible transmitirlo todo, (...) [la transmisión] no ocurre de modo espontáneo ni automático”

(Rémond, 2002, p. 69). Estas herramientas, al redefinir las formas de acceso y transmisión del conocimiento, plantean desafíos a la pervivencia de los relatos tradicionales, obligando a repensar su lugar dentro de la memoria cultural (Palmer, 2023; Louichon, 2015). Con todo, podemos afirmar que el papel del patrimonio literario en la construcción de tradiciones compartidas es fundamental, ya que actúa como un vehículo para la transmisión de valores, creencias y narrativas identitarias. Morote y Labrador (2013) subrayan que, a través de la palabra, se accede a formas de vida y culturas pasadas, permitiendo a las generaciones actuales redescubrir sus raíces y conectar con los valores universales que han dado forma a su comunidad. Esta conexión, además, refuerza el sentido de pertenencia a un colectivo, consolidando así la identidad cultural y fomentando una memoria colectiva que se perpetúa en el tiempo. Así, el patrimonio literario también adquiere un significado especial en su capacidad de resistir el paso del tiempo y enfrentar la amenaza de desaparición. Es precisamente este riesgo lo que impulsa la necesidad de preservarlo, ya que su pérdida implicaría también el desvanecimiento de una parte esencial del imaginario cultural colectivo. De este modo, “la literatura es definida, en ese sentido, como un conjunto de objetos patrimoniales, de lugar de memoria constituido por los textos” (Palmer, 2023, p. 115).

En última instancia, el patrimonio cultural y literario, especialmente en su dimensión intangible, no son solo un legado del pasado, sino también un recurso indispensable para el presente y el futuro. Su conservación y transmisión mantienen viva la herencia cultural de las comunidades, fortalecen su cohesión social y promueven el diálogo intergeneracional. Además, en un mundo globalizado, donde las tradiciones enfrentan crecientes desafíos, el patrimonio actúa como un vehículo para preservar un imaginario colectivo que conecta generaciones. Este imaginario, constituido por símbolos, narrativas y referentes culturales compartidos, no solo refleja la identidad y los valores de una comunidad, sino que también asegura la continuidad de sus tradiciones a través del tiempo (Colomer, 2005). En esta misma línea, se puede afirmar que los cuentos clásicos, como parte fundamental del patrimonio literario,

reflejan la riqueza del imaginario colectivo y aseguran su renovación constante a través de la transmisión intergeneracional.

De todo lo expuesto hasta ahora, se concluye que el imaginario colectivo desempeña un papel esencial en la interacción entre memoria y patrimonio. Por un lado, la memoria colectiva aporta el marco social que da sentido a las narrativas compartidas, mientras que la memoria cultural institucionaliza estas narrativas a través de formas simbólicas que refuerzan la cohesión y la identidad del grupo. El patrimonio, tanto tangible como intangible, actúa como el espacio donde estas memorias convergen y encuentran expresión, asegurando la transmisión de un repertorio simbólico que permite a las comunidades reconocerse y valorarse en su diversidad.

Entre las múltiples expresiones del patrimonio literario, los cuentos clásicos ocupan un lugar destacado debido a su capacidad para encapsular los valores universales y conectar a las comunidades con su memoria cultural. Estas narrativas, que han sido transmitidas y adaptadas a lo largo de generaciones, no solo actúan como depositarias de un legado cultural, sino que también contribuyen a la construcción de un imaginario literario que conecta a las comunidades a través del tiempo. A continuación, se analizará cómo los cuentos clásicos, en su interacción con las memorias colectiva y cultural, se convierten en arquitectos de tradiciones compartidas, asegurando su pervivencia y relevancia en un mundo en constante transformación.

3. LOS CUENTOS CLÁSICOS COMO CONSTRUCTORES DEL IMAGINARIO COLECTIVO

El cuento clásico, según Salmerón (2004), puede definirse como una obra literaria que ha perdurado en el tiempo y se ha extendido en el espacio gracias a las generaciones adultas que lo han universalizado al considerarlos propios para narrar a sus hijos, alumnos, nietos o sobrinos. A su vez, Sánchez (2005) afirma que la definición de cuento clásico es, en esencia, intuitiva, ya que estos relatos son parte de nuestra memoria colectiva: “lo recordamos porque lo hemos oído, lo sabemos porque lo hemos contado” (p. 35). Así, estas historias se

reinterpretan constantemente al contexto, los gustos y/o las necesidades de cada generación, más allá de la esencia narratológico-valorativa inmutable en cada una de ellas. Esta capacidad de adaptación y permanencia permite que los cuentos clásicos trasciendan generaciones, convirtiéndose en referentes culturales que no solo influyen en los lectores actuales, sino que también alimentan nuevas creaciones literarias. Por ello, Colomer et al. (2018) definen los cuentos clásicos como aquellos que más han influido en el proceso de creación de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). En este sentido, los cuentos clásicos no solo forman parte de la LIJ, sino que sus elementos narrativos siguen siendo reutilizados y adaptados por los autores contemporáneos para generar contenido nuevo.

Para comprender mejor la riqueza de los cuentos clásicos y su impacto, resulta esencial analizar las tipologías que estos abarcan. Toledo (2005) describe tres categorías principales que, cada una a su manera, han contribuido a consolidar el imaginario colectivo. En primer lugar, los cuentos de animales, aquellos que suelen ser conocidos como “fábulas”, cuyos protagonistas son animales personificados que, tras afrontar un conflicto planteado, concluyen con una moraleja. Dentro de esta categoría, se distinguen los cuentos de animales domésticos y los de animales salvajes. En segundo lugar, los cuentos de fórmula se caracterizan por su estructura verbal rítmica y repetitiva, que es su principal atractivo, más allá del argumento. Ejemplos de estos son los cuentos acumulativos, los de nunca acabar y los cuentos mínimos. Por último, los cuentos maravillosos son aquellos donde intervienen aspectos mágicos o sobrenaturales, protagonizados por príncipes, princesas, brujas, hadas y otros personajes que experimentan fenómenos mágicos.

La narrativa de los cuentos clásicos sigue patrones recurrentes en la relación entre personajes y acciones, lo que les otorga consistencia y universalidad. Según la clasificación de Toledo (2005) y la morfología establecida por Propp (1970), estos relatos presentan siete roles principales que estructuran las historias y reflejan valores fundamentales. Propp (1970) también identifica tres formas de interacción entre estos roles: cada personaje cumple una función fija, un personaje puede asumir varias funciones, o un rol puede ser desempeñado por varios personajes a

lo largo de la trama. Estas dinámicas permiten que los cuentos clásicos se adapten a distintos contextos culturales y temporales, consolidándose como estructuras narrativas universales que resuenan en la memoria cultural y colectiva. Los arquetipos que presentan, desde ogros y brujas hasta héroes y donantes, actúan como vehículos simbólicos que perpetúan valores y tradiciones, asegurando su relevancia a lo largo del tiempo, tal y como subrayaron Frye (2005) y Campbell (2008), quienes coinciden en que existen patrones comunes en las narrativas que afectan tanto a sus personajes como a sus estructuras literarias.

Estos arquetipos y dinámicas narrativas no solo dotan a los cuentos clásicos de coherencia y universalidad, sino que también refuerzan su capacidad para trascender generaciones, pues permite que los relatos evolucionen sin perder su esencia, adaptándose a las necesidades y sensibilidades de cada época. Así, constituyen la memoria viva de generaciones que han transmitido sus relatos a lo largo del tiempo. Como afirma Sánchez (2005).

Los cuentos son memoria, de nuestra infancia y de la infancia de nuestros abuelos. A los que quizás les fueron contados por sus propios abuelos, que los escucharon de los suyos. Sin darnos cuenta vemos y escuchamos lo que vieron y escucharon los que fueron niños hace mucho tiempo. Poniendo aquí y quitando allá, el cuento cambia y se adapta al presente, pero su núcleo, la historia que nos cuenta esta fuera del tiempo (p. 34).

Este núcleo atemporal asegura que estas historias no solo sobrevivan al paso del tiempo, sino que continúen moldeando las conexiones culturales y afectivas entre generaciones. Es precisamente esta capacidad como transmisores culturales lo que otorga a los cuentos clásicos su lugar destacado en la memoria colectiva y cultural. Como señala Colomer (2005), esta literatura desempeña un papel esencial al introducir a los niños en el imaginario colectivo, ese vasto repertorio de imágenes y referencias que vincula a una comunidad cultural a lo largo del tiempo. Según la autora, “los niños se familiarizan con muchos elementos del imaginario a través del folclore y las historias que se les explican” (p. 205), lo que refuerza su capacidad para interactuar con los referentes culturales y sociales de su entorno. Este proceso no solo facilita su integración en una comunidad cultural, sino que también enriquece el

entramado social al ofrecer puntos comunes de referencia que fortalecen los lazos intergeneracionales.

García (2020) amplía esta idea al destacar que los cuentos clásicos articulan un sistema de creencias capaz de influir en el inconsciente colectivo desde la infancia, cuando son escuchados por primera vez, hasta la adultez, donde persisten como lecturas retomadas o simples recuerdos. Este proceso, como señala García (2020), “forma parte intrínseca del ser humano y contribuye al arraigo de su identidad cultural a través de la memoria colectiva. (...) Narrar y memorizar, en todo caso, son actos culturales necesarios para conservar nuestras raíces como seres humanos” (p. 40). De este modo, los cuentos clásicos no solo son artefactos literarios, sino también herramientas culturales que moldean la percepción del mundo y consolidan una identidad compartida dentro de una comunidad.

La fuerza de los cuentos clásicos como transmisores de memoria se manifiesta en los vínculos intergeneracionales que sustentan la memoria colectiva. Halbwachs (2004a) sostiene que entre generaciones existe un “vínculo vivo” que permite la transmisión de experiencias, relatos, valores y tradiciones que trascienden desde tiempos inmemoriales, configurando una memoria común. Este vínculo, nutrido por el intercambio narrativo entre miembros de diferentes generaciones, otorga continuidad y profundidad a la memoria colectiva, pues cada generación se convierte en portadora y transmisora de una historia compartida.

Entre estos vínculos intergeneracionales, la relación con los abuelos ocupa un lugar significativo. Halbwachs subraya que estos “les transmiten el legado de costumbres y tradiciones de todo tipo, tanto e incluso más que sus padres” (2004a, p. 65). A través de sus relatos, incluidos los cuentos clásicos, los abuelos contribuyen a integrar las experiencias individuales de los niños en un marco cultural más amplio, favoreciendo así su conexión con los valores, tradiciones y referentes de la comunidad. Esta interacción, sin embargo, no es exclusiva de los abuelos; padres, maestros y otros adultos también desempeñan un papel clave en la transmisión de estas narrativas, asegurando que la memoria colectiva se adapte y conserve su relevancia.

De este modo, los cuentos clásicos, al circular entre generaciones, se convierten en un medio poderoso para fortalecer la memoria colectiva. Sus relatos no solo entretienen, sino que también consolidan un repertorio cultural que conecta pasado y presente, ofreciendo a las nuevas generaciones herramientas para comprender y participar en la comunidad de la que forman parte.

El impacto de los cuentos clásicos no se limita a su función como transmisores de memoria y valores culturales entre generaciones. Su relevancia también se manifiesta en la influencia que ejercen sobre la creación literaria contemporánea, donde actúan como una fuente inagotable de inspiración. Colomer et al. (2018) destacan que

En los cuentos y relatos reverberan los ecos de obras anteriores. Los autores visitan constantemente el bagaje literario para encontrar recursos artísticos que hayan revelado su eficacia a lo largo de los siglos o que suponen que los lectores ya conocen. Y a continuación los reciclan de un modo u otro en sus obras, de manera que las historias anteriores establecen un tupido tejido de conexiones con las nuevas; un entramado de hebras que sus lectores apreciarán y compartirán (p. 153).

Este proceso de reciclaje literario asegura que los elementos de los cuentos clásicos se mantengan presentes en el imaginario colectivo, incluso cuando se reconfiguran para adaptarse a nuevas sensibilidades culturales y artísticas. Cashdan (2000) refuerza esta idea al argumentar que:

Los cuentos de hadas forman parte no solo de la vida de los niños, sino también de la vida de los adultos. Las imágenes y los temas de los cuentos de hadas se introducen con regularidad en nuestros pensamientos y conversaciones, y funcionan como metáforas de nuestros más fervientes deseos y nuestras más profundas esperanzas (p. 31).

En este sentido, los cuentos clásicos no solo reflejan las aspiraciones individuales, sino que también encapsulan los valores y las creencias de la comunidad en la que se originan, asegurando su relevancia y pervivencia a lo largo del tiempo.

La preservación de los cuentos clásicos es, por tanto, esencial para la continuidad de la memoria cultural y colectiva. Su fama los posiciona como una opción frecuente para los mediadores, quienes suelen elegir las obras que ellos mismos leyeron o que reconocen como fundamentales. Sin embargo, se enfrentan al desafío de competir con las constantes

novedades editoriales, que a menudo se presentan como más adecuadas para las sensibilidades de los lectores actuales. Aun así, como señala Colomer et al. (2018), estas narrativas “han sido siempre un material de primer orden en la construcción del imaginario social que permite tener conciencia de una cultura común” (p. 138). Aunque compiten con las obras modernas, los cuentos clásicos mantienen su vigencia gracias a su capacidad para resonar con las emociones y las experiencias universales de los lectores. Al final, “cualquier sociedad mantiene unos referentes literarios y visuales en su memoria colectiva a través del tiempo” (Colomer et al., 2018, p. 138).

En definitiva, los cuentos clásicos actúan como pilares del imaginario colectivo y la memoria cultural, conectando generaciones a través de relatos que trascienden el tiempo y el espacio. Su transmisión no solo garantiza la continuidad de un patrimonio compartido, sino que también refuerza los lazos entre generaciones, integrando a las nuevas en un legado cultural que permanece vivo en la narrativa contemporánea. Como señala Mata (2008),

Porque ése es el sentido verdadero de los cuentos y la palabra poética, el de hacernos más accesible y más comprensible la entrada en el mundo. Y por eso siguen escuchando con tanta atención los niños y también los adultos, pues el gusto de escuchar una buena historia concierne a todos, no conoce fronteras de edad (p. 31).

Esta universalidad reafirma el papel de los cuentos como vehículos de conexión y comprensión entre personas de diferentes épocas y contextos. En ellos convergen los valores y las aspiraciones de la humanidad, asegurando su relevancia en un mundo en constante cambio.

4. CONCLUSIONES

Los cuentos clásicos, como parte esencial del patrimonio literario, destacan no solo por su capacidad para transmitir valores y tradiciones, sino también por su papel como constructores del imaginario colectivo y custodios de la memoria cultural. A lo largo de este capítulo, se ha explorado cómo estas narrativas actúan como puentes entre generaciones, consolidando una memoria compartida que enriquece la identidad cultural de las comunidades. En su interacción con la memoria colectiva

y cultural, los cuentos clásicos no solo preservan las raíces de una tradición, sino que también la transforman, adaptándose a las sensibilidades y necesidades de cada época.

La literatura patrimonial, ya sea oral o escrita, puede entenderse como un tesoro que conecta a los lectores con las imágenes, las emociones y los relatos que han dado forma a su comunidad. Como señalan Morote y Labrador (2013), este tipo de literatura "es capaz de prender y satisfacer al auditor, deleitarlo con las imágenes poéticas, divertirlo con el humor popular y hacerle partícipe de aventuras maravillosas (...) que le pueden ayudar a comprender mejor el mundo que le rodea" (p. 376). Así, los cuentos clásicos no solo entretienen, sino que también invitan a reflexionar sobre los valores y las aspiraciones humanas, consolidando su lugar como vehículos de conocimiento y comprensión cultural.

Además, los cuentos clásicos ilustran cómo la literatura, como medio de memoria, tiene la capacidad única de incorporar elementos nuevos y ajenos al tejido cultural existente, ampliando así las posibilidades del recuerdo. Según Erll (2012), la literatura se distingue de otros medios de la memoria por sus cualidades simbólicas y sistémicas, que le permiten ofrecer nuevas interpretaciones y sentidos a la cultura del recuerdo. En este sentido, los cuentos clásicos no solo son ecos de un pasado compartido, sino también herramientas vivas que enriquecen y diversifican la forma en que las comunidades se entienden a sí mismas y a su historia.

En un mundo globalizado y en constante transformación, donde las identidades culturales enfrentan nuevos desafíos, el papel de los cuentos clásicos como pilares del imaginario colectivo sigue siendo crucial. De este modo, estas narrativas se presentan no solo como un espejo de las tradiciones que nos unen, sino también como un faro que ilumina el camino hacia una comprensión más rica y plural del mundo que compartimos.

Como señala Bettelheim (1976), "el escuchar un cuento de hadas y tomar las imágenes que éste nos presenta puede compararse con arrojar unas cuantas semillas, de las que solo unas pocas darán fruto en la mente infantil" (p. 176). Estas imágenes, que trabajan tanto en el consciente como en el inconsciente, tienen el poder de alimentar esperanzas, eliminar ansiedades y enriquecer la vida del niño, no solo en el presente,

sino también para siempre. Este proceso de siembra y germinación resalta la capacidad de los cuentos clásicos para transformar y nutrir tanto las mentes individuales como las memorias colectivas.

En última instancia, los cuentos clásicos no solo son testigos de un pasado compartido, sino también herramientas esenciales para construir futuros que valoren la diversidad cultural, la conexión intergeneracional y la riqueza del imaginario colectivo.

5. REFERENCIAS

- Bettelheim, B. (1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bordieu, P. (1984). *The field of cultural production: essays on art and literature*. Columbia University Press.
- Campbell, J. (2008). *The hero with a thousand faces*. New World Library.
- Cashdan, S. (2000). *La bruja debe morir. De qué modo los cuentos de hadas influyen en los niños*. Debate.
- Colomer Martínez, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación, Núm. Extra 1*, 203 - 216. <http://bit.ly/3Dous3s>
- Colomer Martínez, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L. y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en Educación Infantil y Primaria*. Síntesis.
- Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Ediciones Uniandes.
- Even-Zohar, I. (1999). La literatura como bienes y como herramientas. En D. Villanueva, A. Monegal y E. Bou (Coords.), *Sin Fronteras: Ensayos de Literatura Comparada en Homenaje a Claudio Guillén* (pp. 27-36). Castalia.
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 415 – 436. <https://bit.ly/3XI5k4H>
- Frye, N. (2005). *Anatomy of criticism: four essays*. Princeton University Press.
- García Carcedo, P. (2020). *Entre brujas y dragones. Travesía comparativa por los cuentos tradicionales del mundo*. Verbum S.L.
- Halbwachs, M. (2004a). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Halbwachs, M. (2004b). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos Editorial.

- López Facal, R. V. y Castro Fernández, B. M. (2017). ¿Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, 51 – 58. <https://bit.ly/4lkMyeN>
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire: du passé dans le présent. En M.F. Bishop y A. Belhadjin (Coords.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels* (pp. 93 – 106). Honoré Champion Éditeur.
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó.
- Mendoza García, J. (2015). *Sobre memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos e historia. Horizontes educativos*.
- Morote Magán, P. y Labrador Piquer, M. J. (2013). Literatura patrimonial y su salvaguarda. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo y S. Heikel (Eds.), *Actas del Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 365 – 377). AEPE.
- Nora, P. (2008). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Ediciones Trilce.
- Palmer, Í. (2023). Patrimonio literario y escuela: revisión y perspectivas teóricas. *Contextos Educativos*, 32, 109 – 126. <https://bit.ly/4lmnfsI>
- Propp, V. (1970). *Morfología del cuento* (Segunda ed.). 21 Editorial Fundamentos.
- Ramírez Leyva, E. M. (2023). La lectura del patrimonio cultural, documental natural e inmaterial: contribución a la formación académica y estética. *Contextos Educativos*, 32, 189 – 208. <https://bit.ly/4lyjzp4>
- Ramos, R. (1989). Maurice Halbwachs y la memoria colectiva. *Revista Occidente*, 100, 63 – 81.
- Rémond, R. (2002). La transmisión de la memoria. En F. Barret-Ducrocq (Dir.), *¿Por qué recordar?: Foro Internacional Memoria e Historia* (pp. 69-72). Granica.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife.
- Salmerón Vilchez, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG. <https://bit.ly/43eYr8y>
- Sánchez García, J. (2005). El cuento en la historia y la historia del cuento. En P. Toledo Morales, *El valor educativo del cuento: didáctica y evolución histórica* (pp. 33 - 63). APRENDE-IEA.
- Toledo Morales, P. (2005). El cuento: concepto, tipología y criterios para su selección. En P. Toledo Morales (Ed.), *El valor educativo del cuento: didáctica y evolución histórica* (pp. 7 - 32). APRENDE-IEA.
- Uccella, F.R. (2013). *Manual de patrimonio literario. Espacios, casas-museo, y rutas*. Trea.
- Vega Rodríguez, P. (2019). Dinamización del patrimonio literario: usos culturales de la leyenda. *Lectura y Signo*, 14, 75 – 89. <https://bit.ly/4kfDVuB>

NARRATIVAS DE LA SOMBRA Y LA INTROSPECCIÓN EN EL IMAGINARIO FANTÁSTICO DE GUY DE MAUPASSANT

JOSÉ MANUEL CHICO MORALES
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En virtud de algunos de los enfoques más recientes sobre lo fantástico (Roas, 2019), la definición de esta categoría estética no puede entenderse sino en relación con la idea de realidad, entendida como una construcción social (p. 9). Esta premisa nos invita a pensar que el análisis hermenéutico de cualquier texto inscrito dentro esta categoría necesita acudir a los códigos de realidad del lector para comprender adecuadamente los mecanismos estéticos que operan en el imaginario fantástico. La obra de Guy de Maupassant constituye un referente no solo dentro de los marcos de la literatura francesa, sino también de la exploración de lo fantástico a través de un diálogo permanente con el contexto sociocultural del receptor, cuya noción de realidad determina, en última instancia, algunos de los componentes inherentes a lo fantástico. Apoyándonos en la idea de lo fantástico propuesta y desarrollada por el teórico David Roas (2019), de carácter multidisciplinar y sustentada en la “confrontación problemática entre lo real y lo imposible” (pp. 13-14), el estudio del imaginario fantástico en la obra de Maupassant descansa en todo un corolario de símbolos que nos remiten de un modo inconfundible a las tensiones derivadas del diálogo constante entre las dimensiones luminosas y oscuras del ser humano. Este estudio, por tanto, se mueve dentro del terreno del género de lo fantástico, siguiendo, por una parte, las definiciones de los teóricos Roger Caillois (1966) y David Roas (2019) y, al mismo tiempo, particularizándolo en la dimensión

introspectiva de los personajes, a través de los instrumentos metodológicos propios del arquetipo de la sombra definido por Carl Gustav Jung.

2. OBJETIVOS

- El objetivo de esta investigación es el de identificar y analizar, desde un enfoque hermenéutico, el tejido simbólico que remita al arquetipo de la sombra junguiano dentro del imaginario fantástico de Guy de Maupassant.

Si bien este enfoque podría ser aplicado a un buen número de obras del autor, en este caso nos centraremos en el estudio particular de los siguientes cuentos, puesto que, de manera paradigmática, presentan algunos de los elementos simbólicos más relevantes para este análisis: *¿Loco?* (1882), *El miedo* (1882), *La muerta* (1887), *¿Quién sabe?* (1890)¹¹⁴. A través de un enfoque derivado de la hermenéutica simbólica, realizaremos un estudio comparativo de las obras indicadas. El principal criterio que ha sostenido la elección de estos cuentos como corpus de investigación se debe a su riqueza simbólica en la exploración del arquetipo de la sombra como elemento estético central dentro de sus mundos de ficción. A partir de estos cuentos, por tanto, podemos establecer una radiografía apropiada del arquetipo de la sombra dentro del imaginario del autor y, precisamente por ello, nos servirán como modelos paradigmáticos a la hora de realizar la investigación.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar este objetivo general nos servimos de los instrumentos metodológicos derivados de la hermenéutica simbólica y, más partidamente, desde el prisma de la teoría psicológica de Carl Gustav Jung. En virtud de la noción de arquetipo y de símbolo, realizaremos un estudio comparativo de los cuentos seleccionados como corpus de la investigación.

¹¹⁴ Cuyos títulos originales en lengua francesa son, por orden: *Fou?*, *La peur*, *La morte*, *Qui sait?* Para la traducción al español empleamos la edición de Penguin Random House, con José Ramón Monreal como traductor y Marie-Hélène Badoux en la selección de cuentos: Maupassant, G. (2019). *Cuentos esenciales* (J.R. Monreal, Trad.). Penguin Random House.

Con el objeto de sintetizar brevemente en este apartado el pensamiento del autor y, más concretamente, la delimitación del concepto del arquetipo de la sombra, recordamos que Carl Gustav Jung, que jugó un papel decisivo en la constitución del Círculo de Eranos¹¹⁵ (1933-1988), perfiló una distinción fundamental entre un inconsciente de carácter individual y un inconsciente colectivo (2011, 2019, 2022), este último concebido como un depósito universal de experiencias y pautas arquetípicas que trascienden la vivencia estrictamente personal. De este modo, de acuerdo con el pensamiento del autor, los arquetipos se constituyen como unas formas existentes a priori de la intuición, adquiridas de manera innata y universales (Jung, 2022, p. 133; Jung, 2019, p. 76), reflejadas en narraciones míticas, leyendas o representaciones rituales. Dentro de este sistema, la sombra se configura como uno de los arquetipos más relevantes a la hora de desvelar los impulsos reprimidos en la psique humana, y quedaría caracterizada como “la interiorización de la parte inferior de la personalidad” (Jung, 2022, p. 209), aquella que el yo consciente tiende a excluir al considerarla indeseable o contraria a la imagen que un individuo desea proyectar. Sin embargo, estos contenidos no se desvanecen, sino que operan en el plano inconsciente, emergiendo con frecuencia en forma de proyecciones. En palabras del propio autor, las “características oscuras” de la sombra poseen una “naturaleza emocional” y pueden exhibir una cualidad “obsediente o posediente”, ya que se arraigan en un nivel primario de la estructura psíquica donde el sujeto carece de control deliberado (Jung, 2011, p. 14).

Reconocer la sombra constituye, por tanto, un desafío de orden moral y psicológico, pues implica admitir que aspectos perturbadores, destructivos o caóticos habitan en la profundidad de la propia identidad. Para Jung, esta aceptación constituye una parte esencial del proceso de individuación, con el que cada persona aspira a integrar los distintos estratos de su psique y encaminarse hacia una mayor plenitud interior. En caso

¹¹⁵ Para una mayor profundidad en lengua española sobre la constitución del Círculo de Eranos y la influencia y participación de Jung en este, subrayamos la obra de Luis Garagalza (1990, 2002, 2014) y Blanca Solares (1998, 2001, 2021), además de los trabajos de Andrés Ortiz-Osés (1973, 2013), cuya actividad y colaboración con el Círculo de Eranos muestran que es uno de los máximos exponentes en la proliferación de la hermenéutica simbólica dentro del territorio español.

contrario, la sombra no integrada se proyecta hacia fuera, alimentando fobias, desconfianzas o antagonismos que, dentro del campo de la creación ficcional, pueden encarnarse en la cultura bajo la forma de criaturas monstruosas o fuerzas invasoras, manifestaciones que no son sino la traducción colectiva de lo que el individuo rechaza en su interior.

4. DISCUSIÓN

4.1. LA IRRUPCIÓN DE LO EXTRAORDINARIO EN LO FAMILIAR

Junto a la definición del arquetipo de la sombra, de acuerdo con el pensamiento de Jung, presentamos un marco teórico que delimite y profile algunos de los conceptos clave dentro del género fantástico, a la luz de las tesis de los teóricos Roger Caillois y David Roas, como subrayamos anteriormente, con el objeto de ofrecer una síntesis cronológica del género y de definir los términos con los que operamos dentro de esta investigación. Si bien nuestro estudio se ha sustentado en las tesis de estos dos autores, nos apoyamos, aunque de un modo más ocasional, en las teorías desarrolladas por Tzvetan Todorov (1970) e Irene Bessière (1974).

Como ha señalado el teórico David Roas (2019), el relato fantástico nace en el siglo XVIII y se consolida paulatinamente a lo largo del XIX, un periodo marcado por el predominio del racionalismo y la confianza en la ciencia. En esta atmósfera ilustrada, las explicaciones sobrenaturales dejan de tener el mismo peso que en periodos anteriores, pero la necesidad de explorar lo enigmático y lo inefable no se extingue. Autores como E. T. A. Hoffmann, Guy de Maupassant o Edgar Allan Poe, entre otros, transforman aquella curiosidad persistente en historias donde el elemento extraordinario se abre paso dentro de escenarios realistas, intensificando el choque entre lo familiar y lo extraño, es decir, la dialéctica que se erige entre lo “posible” y lo “imposible” de acuerdo con los códigos de realidad del lector. Por ello, lo familiar, lo cotidiano, se presenta como un elemento necesario dentro del relato fantástico, ya que, sin esta atmósfera de partida, no podría asumirse el elemento irruptor como un componente extraordinario. En esta línea, Roger Caillois, en su ensayo de 1966, *Anthologie du fantastique*, ya distinguió el ámbito maravilloso (*féerique*), donde lo sobrenatural es asumido desde la

propia presentación del mundo de ficción, del verdadero relato fantástico, definido como “una ruptura, una irrupción insólita” (p. 8) que desbarata el orden de la realidad. Mientras que en la primera categoría, la de lo maravilloso, el punto de partida se ubica dentro de un escenario irreal desde los códigos de realidad del lector o espectador, lo fantástico recurre necesariamente a una confrontación que bascula entre la familiaridad y lo extraño. Es precisamente esta dialéctica la que determina la irrupción insólita del elemento sobrenatural en el relato fantástico, de acuerdo con las tesis de Caillois. En una misma línea, Irène Bessière (1974) sostiene que lo maravilloso no expresa lo cotidiano (p. 18), mientras que lo fantástico alberga en sí mismo ese conflicto necesario entre los códigos de realidad del lector y la presentación de un fenómeno insólito. Tzvetan Todorov (1970) define lo fantástico a partir de la vacilación que experimenta el lector ante un acontecimiento insólito, que se inserta en un mundo ficticio regido por las mismas leyes que el nuestro. A diferencia de los relatos maravillosos, donde lo sobrenatural es una constante aceptada desde el inicio, el relato fantástico plantea una encrucijada: el lector debe decidir si el fenómeno inexplicable es una ilusión de los sentidos o si, por el contrario, responde a leyes desconocidas que desafían su comprensión del mundo. Esta incertidumbre se convierte en el eje central del relato, ya que no solo afecta al lector, sino también a los propios personajes, reforzando la ambigüedad que define lo fantástico. Todorov establece así tres condiciones esenciales para su existencia: en primer lugar, la narración debe presentar un mundo reconocible, semejante al real; en segundo lugar, el personaje ha de experimentar la misma vacilación que el lector; y, por último, este debe evitar una interpretación alegórica o simbólica del acontecimiento. De este modo, la ambigüedad no es solo un recurso narrativo, sino el núcleo mismo del efecto fantástico.

A través de una visión más contemporánea, David Roas (2019) resume la esencia de lo fantástico en la contraposición que resulta del encuentro entre lo real y lo imposible, subrayando la perplejidad que genera el quiebre de la lógica habitual en los mundos narrados. Desde esta perspectiva, el lector juega un papel fundamental en la construcción de lo fantástico, ya que es él quien, a partir de su propia noción de realidad, valora la verosimilitud o imposibilidad de los acontecimientos

narrados. En este sentido, David Roas redefine la estructura del relato fantástico al situarla en un espacio de tensión donde “lo posible y lo imposible” conviven (p. 31). Esta concepción permite no solo examinar los recursos lingüísticos y narrativos que configuran lo fantástico desde una óptica actual, sino también explorar su adaptación a nuevas formas de expresión, como el ámbito videolúdico, donde esta dialéctica sigue operando con plena vigencia. De forma paralela, se consolida una vertiente introspectiva del género, que sitúa la fuente de lo anómalo en la psique de los personajes, abordando la ambigüedad mental o emocional que los rodea. Este componente narrativo se vislumbra de un modo paradigmático en el cuento *¿Quién sabe?*, de Maupassant, donde podemos observar la confrontación entre la racionalidad del personaje y el elemento sobrenatural inexplicable:

¡Dios mío! ¡Dios mío! ¡Por fin voy a escribir lo que me sucedió! Pero ¿seré capaz? ¿Me atreveré? ¡Pues es algo tan extraño, tan inexplicable, tan incomprensible, tan loco!

Si no estuviera tan seguro de lo que vi, seguro de que no hubo ningún desfallecimiento, ningún fallo en mis razonamientos, en mis constataciones, ninguna laguna en el inflexible encadenamiento de mis observaciones, me creería un simple alucinado, el juguete de una extraña visión. Después de todo, ¿quién sabe? (Maupassant, 2019, p. 1233)

Además de la confrontación entre lo racional y la irrupción de lo sobrenatural, observamos en este fragmento la pasividad del narrador cuando afirma ser el juguete de una extraña visión. Esta misma pasividad es la que se presentará en ciertos personajes de los cuentos de Maupassant cuando empiezan a revelar los símbolos propios del arquetipo de la sombra, el desvelamiento de una parte reprimida que desdobra al mismo narrador. Este desdoblamiento del narrador, en numerosas ocasiones, será el gran artífice de la revelación de la sombra en la narración y es un rasgo que, como subraya Jean Bellemin-Noël (1974), implica que no sea el personaje en sí mismo quien narre lo sucedido, sino más bien una especie de alter ego que actúa como testigo y garantiza la credibilidad del relato (p. 5)¹¹⁶.

¹¹⁶ Al mismo tiempo, para una comprensión más detallada y compleja de las estrategias narrativas y discursivas del relato fantástico, nos remitimos al estudio de Herrero Cecilia (2000).

4.2. EL MIEDO: ENTRE EL SILENCIO Y LO INEFABLE

En el cuento *El miedo*, Maupassant, a través del diálogo de varios personajes, ofrece una descripción del fenómeno del miedo que se adecúa a las características prototípicas del género fantástico y, al mismo tiempo, reproduce algunos de los componentes asociados al arquetipo de la sombra junguiano. Uno de los personajes, el capitán de un barco, define el miedo como:

¡Permítame explicarme! El miedo (y hasta los hombres más arrojados pueden tener miedo) es algo espantoso, una sensación atroz, como una descomposición del alma, un espasmo tremendo del pensamiento y del corazón, cuyo simple recuerdo produce escalofríos de angustia [...] Solo sucede en determinadas circunstancias anormales, bajo algunos influjos misteriosos, ante riesgos indefinidos. El verdadero miedo es algo así como una reminiscencia de los fantásticos terrores de antaño. (Maupassant, 2019, p. 354)

En este sentido, el personaje rechaza la visión del miedo bajo los atributos habituales que solemos asociar a este sentimiento y lo vincula a la irrupción de lo inexplicable, de lo inefable y de lo insólito. Es decir, la irrupción de un elemento extraordinario no puede ser explicado desde los instrumentos de la lógica racional de los personajes e implica necesariamente la vacilación de sus sentidos. En este caso, el personaje vincula directamente los síntomas derivados del miedo al mismo sentimiento de lo fantástico que hemos descrito hasta ahora. Por ello, rehúye de una definición de lo fantástico como el enfrentamiento de aventuras o sucesos comunes. De acuerdo con su relato, la sombra junguiana se encuentra vinculada a un espacio concreto, el desierto de África, donde un ruido permanente e inexplicable, cuya procedencia es ignorada, provoca la perplejidad de los personajes:

Y nosotros nos quedamos inmóviles, sorprendidos por un inexplicable fenómeno conocido por los viajeros de esas regiones perdidas [...] El misterioso tambor de las dunas [...] Aquel tambor continuó atronándome los oídos con su ruido monótono, intermitente e incomprensible; y yo sentía que me dominaba el miedo, el verdadero miedo, el miedo horrible. (Maupassant, 2019, pp. 355-355)

Lo que le provoca el miedo, la perplejidad, es precisamente un lugar vacío, donde no se puede localizar el origen del ruido. El arquetipo de la sombra, en este caso, se proyecta precisamente en la ausencia, en la

carencia de objetos aparentemente tangibles. Un mismo hecho que también se identifica en el relato de *¿Quién sabe?*, al que aludimos anteriormente y en donde el miedo también se presentaba como un ingrediente esencial del imaginario fantástico de Maupassant. En *El miedo*, además de presentar ciertos símbolos naturales asociados a este sentimiento, como la luna, lo inexplicable también resulta del silencio, de la ausencia de respuestas y de lo inefable en otras ocasiones. De ahí la abundancia de sustantivos y epítetos que nos remiten al silencio de determinados accidentes geográficos y elementos de la naturaleza, próximos a la idea de lo sublime: “interminables playas de océanos”, “tempestad silenciosa de inmóviles olas de polvo amarillo”, “sobre este mar furioso, mudo y sin movimiento” (Maupassant, 2019, p. 2019). Por otra parte, el ruido que perturba el silencio se presenta como el elemento de irrupción, como el acontecimiento insólito que desencadena el miedo en el personaje y, por consiguiente, el núcleo de lo fantástico dentro del relato. Este fenómeno, procedente de las dunas, es presentado como un elemento incomprendible y carece de una explicación lógica o racional que dé cuenta de su procedencia: “el misterioso tambor de las dunas”, “ruido monótono, intermitente e incomprensible”, “extraño ruido”, “especie de espejismo de sonido” (Maupassant, 2019, pp. 355-356). En este relato, la sombra se proyecta en los símbolos naturales, exteriores al personaje, especialmente a través de los sonidos enigmáticos y misteriosos de las dunas. Sin embargo, este personaje insiste en la inquietud y perturbación con que esos sonidos se adentran en su realidad interna, como si estos mismos fueran los causantes de un miedo irracional e incontrolable, los síntomas de una sombra que habita silenciosa en su identidad más profunda: “y el miedo, el tremendo miedo, entraba en mí; ¿miedo a qué? ¿Qué sé yo? Era miedo y punto” (Maupassant, 2019, p. 359).

El desdoblamiento del narrador, en esta ocasión, muestra una disyunción entre dos identidades casi irreconciliables. Empleando el enfoque de Jung, la parte de la identidad asociada con la sombra es la que precisamente se manifiesta bajo la forma del miedo, de un sentimiento incontrolable que emana de las profundidades del inconsciente. Si bien el yo consciente tiende a ocultar o a reprimir la sombra, esta puede manifestarse, como indicamos en el apartado metodológico, bajo forma de

proyecciones. De ahí que pueda despertar distintos tipos de fobias en el individuo. En el relato de *El miedo*, esta fobia se proyecta en el desasosiego que emana de los elementos naturales, donde el silencio y el ruido revelan los antagonismos propios del personaje. Un fenómeno semejante puede ser observado en el cuento de *¿Quién sabe?* El simbolismo otorgado a los objetos inanimados sirve como medio a la hora de proyectar la sombra del personaje, cuya locura también se constituye como el eje temático del cuento: “Ello hace que me apegue, que me hubiera apegado mucho a los objetos inanimados que adquirieron, para mí, una importancia de seres” (Maupassant, 2019, p. 1235).

4.3. LA SOMBRA Y EL AMOR

En los cuentos de *¿Loco?* y *La muerta*, podemos identificar el arquetipo de la sombra dentro de unos mundos de ficción que giran alrededor del sentimiento del amor y en donde la sombra del individuo se proyecta hacia un ser amado o hacia un personaje con el que está obsesionado, aunque con implicaciones muy distintas entre sí. En el primero de ellos, el narrador emplea una focalización interna desde la que el lector puede situarse bajo la perspectiva de un personaje que se interroga constantemente, al hilo de sus pensamientos, si está loco. El inicio del relato se presenta bajo dos interrogantes “¿Estoy loco? ¿O solo soy celoso?” (Maupassant, 2019, p. 290). La figura del loco y la exploración de la salud y cordura mental del personaje también eran exploradas en el cuento de *¿Quién sabe?*, cuyo título ya nos indica el peso de la incertidumbre y la interrogación en el narrador. También en este caso, la lucidez mental del personaje constituye uno de los ejes temáticos desde los que se articula la dialéctica entre lo posible y lo imposible, entre lo racional y lo inexplicable. Es la locura, en definitiva, la que simboliza el arquetipo de la sombra, la dimensión reprimida del personaje. Como indicamos anteriormente, el reconocimiento de la sombra en el individuo implica un desafío moral y psicológico, asumiendo con ello los componentes perturbadores y caóticos. La duda se presenta en el narrador como un síntoma que nos revela el desdoblamiento del yo, de la lucha interna entre una parte consciente y una parte desconocida y cercana a la locura y alucinación.

La interrogación clave en el cuento de *¿Loco?* se presenta de un modo análogo a *¿Quién sabe?*: “¿Estoy loco?”. Esta misma fórmula es empleada permanentemente a lo largo del cuento y sirve como eje a la hora de articular un discurso en el que el personaje muestra una clara obsesión enfermiza asociada con los celos que siente hacia una mujer. Por otra parte, esta frase, formulada bajo forma de interrogación o de afirmación en distintos momentos, sirve como instrumento para dirigirse directamente al lector y hacerle partícipe dentro de su discurso (o de su locura, en definitiva): “¿Estoy loco? No”; “pero no estoy loco, no, seguro que no”; “No estoy loco. ¡Lo juro, no estoy loco!” (Maupassant, 2019, p. 292). Al final del relato, el personaje subraya: “Decidme: ¿estoy loco?” (Maupassant, 2019, p. 294), lo que incrementa aún más ese vínculo entre el narrador en primera persona y el lector.

En realidad, esta necesidad de justificarse permanentemente y de mostrar que no está loco ya nos indica que su ira; los celos que siente hacia una persona amada (o la propia locura o enfermedad, en definitiva) no emanan de un objeto exterior, como nos puede hacer pensar en primera instancia a través de la figura de la mujer, sino que proceden de su propio interior. Los celos enfermizos, en este caso, pueden ser leídos como el símbolo, la manifestación de su sombra, como aquella parte oscura y deleznable que alberga en sí mismo. En este caso, el autor no sitúa lo horroroso en un plano exterior, como ocurría en *El miedo*, sino en el interior del propio personaje, en su sombra, en las profundidades de su ser. La recurrencia a los enunciados interrogativos se presenta como un método introspectivo, revela el desdoblamiento del narrador y, por tanto, la expresión de su sombra, pero esta también queda desvelada en la pasividad con que describe su proceso enfermizo: “He sido, y soy, una cosa suya, su juguete”; “aquella bestia dormida cuyo esclavo era” (Maupassant, 2019, pp. 290-291). En esta misma pasividad del personaje frente al sujeto exterior se reconoce la expresión de una sombra que acaba siendo su propio verdugo.

En el segundo relato citado, *La muerta*, el narrador también sufre por una cuestión sentimental, pero, en este caso, debido al fallecimiento de su mujer, cuya causa desconoce. Después de vagar durante varios días y noches a través de la ciudad sin encontrar respuesta, el personaje se

dirige al cementerio donde está enterrada su mujer. De repente, describiendo la situación bajo los efectos del miedo (y, con ello, volvemos a encontrar una vinculación entre el miedo y lo fantástico), el narrador observa que los muertos salen de sus tumbas y borran los epitafios escritos por los familiares y amigos, con el objeto de desvelar sus crímenes, fechorías y verdaderas causas de sus muertes:

Y veía que todos habían sido los verdugos de sus allegados, odiosos, deshonestos, hipócritas, embusteros, pérfidos, maldicientes, envidiosos, que habían robado, engañado, llevado a cabo todo tipo de actos vergonzosos [...] Escribían todos al mismo tiempo, en el umbral de su morada eterna, la cruel, terrible y santa verdad que todo el mundo ignora o finge sobre la tierra. (Maupassant, 2019, p. 1121)

Descubre con ello que el epitafio de su amada había sido borrado y que, en su lugar, se desvelaba que la mujer falleció después de engañar a su amante. En este caso, a diferencia de *¿Loco?*, el arquetipo de la sombra se desvela en el interior del resto de personajes y no en el narrador. Sin embargo, volvemos a encontrarnos con el mismo fenómeno de lo fantástico introspectivo ligado al arquetipo de la sombra: los fallecidos del cementerio no solo esconden bajo sus tumbas las verdaderas causas de sus muertes, sino los secretos más profundos de su identidad, ocultos para el reino de los vivos. En el caso de *¿Quién sabe?* también podemos identificar una confrontación entre la perspectiva del narrador y la realidad exterior, vinculada al proceso de la locura. La soledad del personaje intensifica un proceso de introspección que desemboca en el distanciamiento de la realidad exterior: “yo he sido siempre un solitario, un soñador, una especie de filósofo aislado [...] He vivido solo, ininterrumpidamente, por una especie de incomodidad que me provoca la presencia de los demás” (Maupassant, 2019, p.1233); “cuando los siento demasiado tiempo cerca de mí, incluso a los más íntimos, me cansan, me fatigan, me ponen nervioso” (Maupassant, 2019, p. 1234); “Me gusta tanto estar solo que no puedo soportar siquiera la cercanía de otras personas durmiendo bajo mi techo”; “no puedo vivir en París porque es para mí una agonía continua” (Maupassant, 2019, p. 1234). La vacilación, en este caso, bascula entre la posible locura del narrador y la perplejidad de los acontecimientos externos. Por ello, podemos inferir también en este caso que los síntomas de la posible locura del narrador se constituyen como el símbolo del arquetipo de la sombra, la dimensión del aspecto reprimido del personaje.

5. CONCLUSIONES

A través del análisis de los cuentos seleccionados como corpus de la investigación, podemos constatar que la obra de Guy de Maupassant no solo ilustra la irrupción de lo extraordinario en lo cotidiano como elemento central de su imaginario fantástico, sino que, al mismo tiempo, articula una compleja exploración de las dimensiones más introspectivas de sus personajes. Este acercamiento introspectivo se encuentra estrechamente vinculado al arquetipo de la sombra formulado por Carl Gustav Jung, que, como hemos visto, se manifiesta en los relatos tanto en el nivel psicológico como en el simbólico.

Por un lado, cuentos como *¿Loco?* y *La muerta* presentan un mundo de ficción en el que el conflicto interno de los personajes, impulsado por emociones reprimidas como los celos, el miedo o el amor obsesivo, proyecta la sombra hacia elementos externos, ya sean personas amadas o circunstancias traumáticas. Por otro lado, en *El miedo* y en *¿Quién sabe?*, la sombra se manifiesta en los símbolos del mundo exterior, que, de un modo insólito, revelan la propia complejidad psicológica del personaje, situándose en la frontera entre lo tangible y lo inefable. En todos los casos, Maupassant se desliza por el imaginario fantástico como un espacio simbólico para dar forma narrativa a estos enfrentamientos entre el yo consciente y lo inconsciente reprimido. Al mismo tiempo, hemos podido observar cómo el miedo, en tanto que emoción central en varios de estos cuentos, actúa como un catalizador que desvela las fisuras en la percepción racional de los personajes. Este miedo, vinculado a lo extraordinario, a lo insólito, se proyecta en símbolos que van desde objetos animados hasta escenarios desprovistos de una explicación racional, contribuyendo a generar una atmósfera de incertidumbre y perplejidad. En este contexto, la repetición de ciertas fórmulas, como “¿Quién sabe?” o “¿Estoy loco?”, se consolida como un recurso estilístico clave que enfatiza la obsesión de los personajes y refuerza el vínculo con el lector.

En última instancia, este estudio concluye que el imaginario fantástico de Maupassant constituye un terreno apropiado para explorar cómo lo extraordinario puede actuar como una proyección simbólica de lo que

el individuo reprime en su interior. Al situar el horror no tanto en lo externo, sino en lo profundo de la psique, Maupassant consigue llevar el relato fantástico a la dimensión de la complejidad introspectiva, convirtiendo la sombra en un eje central de su narrativa. Este enfoque, derivado de la hermenéutica simbólica, demuestra cómo la literatura fantástica trasciende el mero enfrentamiento entre lo racional y lo sobrenatural, para adentrarse en los estratos más oscuros y complejos de la condición humana.

6. REFERENCIAS

- Bellemin-Noël (1972). Notes sur le Fantastique (textes de Théophile Gautier). *Littérature*, 8, 3-23. <https://doi.org/10.3406/litt.1972.1051>
- Bessière, I. (1974). Le récit fantastique. La poétique de l'incertain. Librairie Larousse.
- Garagalza, L. (1990). La interpretación de los símbolos. *Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. Anthropos.
- Garagalza, L. (2002). Introducción a la hermenéutica contemporánea: cultura, simbolismo y sociedad. Anthropos.
- Garagalza, L. (2014). El sentido de la hermenéutica. La articulación simbólica del mundo. Anthropos.
- Herrero Cecilia, J. (2000). *Estética y Pragmática de lo fantástico (las estrategias narrativas y la cooperación interpretativa del lector)*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jung, C. G. (2011). *Aion: Contribución a los símbolos del Sí-Mismo*. Trotta.
- Jung, C. G. (2019). *Estudios sobre la psicología de lo inconsciente*. Trotta.
- Jung, C. G. (2022). *Instinto e inconsciente*. Paidós.
- Roas, D. (2019). *Tras los límites de lo real. Una definición de lo fantástico*. Editorial Páginas de Espuma.
- Solares, B. (1998). Lenguaje y cultura o lo imaginario y la razón. Una aproximación a la hermenéutica simbólica. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 43(174), 61- 80.
- Solares, B. (2001). Los lenguajes del símbolo. *Investigación de hermenéutica simbólica (Coord.)*. Anthropos.
- Solares, B. (2021). *Imaginarios de la naturaleza. Hermenéutica simbólica y crisis ecológica (Ed.)*. Ítaca.
- Todorov, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. Éditions du Seuil.

CUERPOS PERMEABLES: TRAUMA, VULNERABILIDAD Y RELACIONALIDAD EN *FALLING MAN* DE DON DELILLO

ELENA M. DOBRE¹¹⁷

Universidad Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha sido testigo de un cambio cultural y filosófico significativo en la comprensión de la subjetividad. A menudo descrito como una era del trauma (Kurtz, 2018), la traumatización, un fenómeno sobreteorizado en sus dimensiones psicológicas y formales, parece configurar identidades culturales, sociales e individuales. La creciente importancia del trauma como paradigma cultural y de investigación se hace patente en la ingente cantidad de publicaciones que intentan definir, examinar y delinear el trauma como concepto psicológico y como instrumento literario (Caruth, 1995; Balaev, 2014; Buelens et al, 2014; Meretoja y Colins, 2020). Además, la innegable saturación de los discursos populares por un vocabulario que remite al trauma lo convierte en un concepto que excede marcos médicos o académicos. En estrecha relación con esto, la noción de vulnerabilidad ha emergido como un prisma esencial para repensar al sujeto contemporáneo (Butler 2004, 2012; Harrison, 2008). Este capítulo examina cómo estas dos categorías —trauma y vulnerabilidad— articulan una visión renovada de la subjetividad reflejada en la literatura. Específicamente, examino cómo estas nociones desestabilizan el paradigma cartesiano del *homo cogitans* —el yo racional, autónomo y autodefinido— abriendo paso al *homo vulnerabilis*, un sujeto definido por su apertura, interdependencia y susceptibilidad a fuerzas externas. Desde esta perspectiva, la

¹¹⁷ Esta investigación ha sido financiada por una ayuda predoctoral: PREDOC/2020/43.

vulnerabilidad no se presenta como mera indefensión, sino como un principio constitutivo y no eliminable del ser humano (Harrison, 2008). Es decir, la vulnerabilidad se entiende como susceptibilidad a la transformación. Por consiguiente, el trauma no remite a la fragmentación, sino que deja entrever la posibilidad de reconstrucción.

Nuestra concepción moderna del trauma no solo parte de un proyecto interdisciplinario (Caruth, 1995), sino que es un ejemplo de sincretismo entre la cultura popular, la medicina y la investigación académica. Este sincretismo posiciona al trauma como una expresión epocal del siglo XXI. Entendido como un nudo interdisciplinario (Luckhurst, 2008), el trauma se constituye como una entidad donde diversas disciplinas se dan la mano (Buelens et al., 2014). Sin embargo, este concepto no solo supone una renovación de nuestra concepción de los estudios disciplinares, sino que trae consigo una disrupción en nuestra concepción del yo. En su *Trauma Culture*, Ann Kaplan se detiene sobre lo que se ha enmarcado como los sucesos más radicales del siglo XXI, el atentado contra las Torres Gemelas en 2001, para afirmar que “el trauma produce nuevos sujetos” (2005, p. 1). En el mínimo de los casos, tal y como me propongo argumentar, el trauma actúa como un catalizador para replantear la subjetividad.

La idea generalizadora de que “todos estamos heridos” junto a la noción de “trauma envy” o envidia de la superioridad moral que parecería traer consigo la categoría de “víctima” (Durant y Popper, 2020) han suscitado numerosas controversias. Un enfoque más productivo es considerar el trauma a través de la vulnerabilidad, como un estado constitutivo del ser humano, mediado por la relacionalidad. En este sentido, pensadores de diferentes ámbitos abogan por una rehabilitación de la noción de vulnerabilidad, entendida no como un estado contingente o deficitario, sino como una fuerza que redefine la subjetividad (Harrison, 2008). Esta concepción invita a pasar de un paradigma de la soberanía del yo autodelimitado y soberano —el yo cartesiano— a un paradigma de la vulnerabilidad, tanto individual como colectiva o estatal.

Visto a través del trauma, el yo literario que, por razones de espacio, examino brevemente en la obra del autor estadounidense Don DeLillo (1936—), se define por una propensión a la ruptura, a la fragmentación y la sobreestimulación, heredada de la concepción freudiana de la

traumatización como una sobreestimulación que el yo no es capaz de dominar (Freud, 1981, p. 29). Pero, mientras el proyecto freudiano concibe al sujeto como un ente delimitado por una membrana que lo aísla y protege precisamente de esta estimulación, la noción de vulnerabilidad que acompaña al trauma en el discurso contemporáneo plantea una visión del ser como relacional. Es decir, la vulnerabilidad es un aspecto constituyente de los seres humanos como “inherentemente susceptibles” a la “incesante exposición aquello que excede la habilidad [del cuerpo] a contener y absorber” (Harrison, 2008, p. 436). Así, la noción de trauma y vulnerabilidad abre nuevas formas de entender el yo como inherentemente receptivo, abierto tanto a la traumatización y a la sobreestimulación como a una interconexión mutua: un yo propenso a la desintegración, pero también a la transformación y expansión. En otras palabras, comprender el “yo” a través de la vulnerabilidad y el trauma implica no solo una transición hacia una subjetividad eminentemente herible, sino también interconectada.

1.1. *EL HOMBRE DEL SALTO (FALLING MAN) DE DON DELLIO*

Tras casi dos décadas desde su publicación en 2007, *El hombre del salto* (*Falling Man*, en su título original, que también podría entenderse como “el hombre que colapsa”, o “el hombre que se derrumba”), transporta al lector a los escombros y el *débris* que marcaron el atentado del 11-S en los Estados Unidos. Paradigmática de este suceso, esta obra va más allá. *El hombre del salto* ofrece una representación incisiva del sujeto contemporáneo como transformado radicalmente por influencias externas en medio de una catástrofe que, pese a ser codificada como extraordinaria en su momento, ha dado paso a un discurso donde la exposición cultural y mediática al terror es una constante. Más allá de la extraordinariedad del colapso que siguió al ataque del 11-S, la novela permite un acercamiento a la cotidianidad de la colisión con la alteridad. Así, esta obra permite leer la vulnerabilidad como una constante atemporal constitutiva del ser humano, pero también característica de la sociedad norteamericana donde el autor sitúa a su protagonista. Esto permite examinar la obra de DeLillo como epitomizando el paradigma del *homo vulnerabilis*.

Objeto de numerosas lecturas críticas (Baelo-Allué, 2012), la obra de Don DeLillo constituye un muestrario de cómo la noción de trauma une al individuo y la colectividad; y de cómo la vulnerabilidad es, a la vez, una experiencia íntima y eminentemente política. La noción de soberanía política y cultural de los EE. UU. previa al ataque, que DeLillo describe en su artículo publicado en 2001 en *Harper's Magazine*, da paso a una brecha en el relato de autonomía nacional. Esta apertura—vulnerabilidad—antitética al ideal estadounidense se intenta eliminar mediante la expulsión de todo aquello ajeno al cuerpo-nación; aquello que abre brechas en su estructura. McKinney afirma que “[e]l 11 de septiembre cambió [...] la percepción de Estados Unidos sobre sí mismo y su posición en el mundo, despertando un sentido de vulnerabilidad quizá sin precedentes” (2018, p. 4). Esto es señalado también por Judith Butler quien, en una entrevista con Athena Athanasiou en su libro *Desposesión*, afirma que:

las mismas naciones que insisten en su impermeabilidad (y aquí [Butler tiene] en mente principalmente a los Estados Unidos) son aquellas que libran guerras en nombre de defenderse de su propia *vulnerabilidad*. Así que ‘saben’ que están *constituidas* por la vulnerabilidad, pero creen tener el poder de instaurar una invulnerabilidad radical. Es esta lógica la que cualquier lucha contra la precariedad debe intentar deshacer. (Butler, 2013, p. 163, énfasis mío)

Esta vulnerabilidad, considerada como un estado a superar es, sin embargo, una dimensión constituyente de los seres humanos y la sociedad contemporánea, Butler sugiere. Es decir, ser vulnerable es “un aspecto inherente y no eliminable de la existencia corpórea” y colectiva (Harri-son, 2008, p. 436). Esta consideración o rehabilitación de la noción de vulnerabilidad parece seguir un rumbo paralelo al de autores que realizan un viraje desde el trauma como evento excepcional hacia una crisis permanente y ordinaria. En su obra *Cruel Optimism (El optimismo cruel)*, publicada el 2011, Lauren Berlant argumenta:

En la teoría crítica y en la sociedad de masas en general, el “trauma” se ha convertido en el género principal de los últimos ochenta años para describir el presente histórico como la escena de una excepción que acaba de romper alguna vida cotidiana continua, monótona, que se suponía que simplemente seguiría adelante y con respecto a la cual las personas se sentían sólidas y confiadas. [...] [Berlant sostiene] que la

mayoría de estos acontecimientos que obligan a las personas a adaptarse a cambios continuos corresponderían mejor a la noción de crisis sistémica o “cotidianidad en crisis” y deben ser seguidos con una mirada que observe cómo se forma el impacto afectivo y cómo se media-tiza. La crisis no es excepcional a la historia o la conciencia, sino un proceso incrustado en lo cotidiano que se desarrolla en relatos sobre cómo se navega aquello abrumador. (Berlant, 2011, p. 9-10)

Dada esta sensación generalizada de crisis y la recurrencia de eventos y prácticas que tienen vocación de traumatizar, *El hombre del salto* presenta una oportunidad de examinar al sujeto literario como encarnando la transición del *homo cogitans* al *homo vulnerabilis*.

2. TRAUMA Y VULNERABILIDAD

El “trauma” se ha consolidado como un eje central y un principio generador en los relatos contemporáneos sobre la subjetividad. Roger Kurtz (2019, p. 2) sostiene que cualquier comprensión de los problemas sociales actuales requiere considerar el papel del trauma en su configuración. De ello se desprende que cualquier reflexión sobre la subjetividad contemporánea debe pensar al sujeto como—cultural y clínicamente—marcado o atravesado por el trauma.

El esfuerzo por comprender el trauma es un esfuerzo por entender cómo las concepciones de vulnerabilidad, penetrabilidad y herida determinan nuestra comprensión del individuo y de la colectividad; y cómo las suposiciones sobre el individuo como *herible* han cambiado a lo largo de la historia. El trauma no solo desafía las nociones tradicionales del “yo”, sino que también sirve como un medio para expandirlas. Esto plantea una pregunta crítica: si, como afirma Ann Kaplan, “el trauma produce nuevos sujetos” (2005, p. 1), ¿qué caracteriza a estos sujetos?

Siguiendo a Judith Butler, en su *Ser vulnerable (Being Vulnerable)*, (2023), Arne de Boever incide sobre la vulnerabilidad como perspectiva que dota al sujeto de autonomía—como “la base misma de la soberanía” (2023, p. xvii). Boever medita sobre el sujeto contemporáneo partiendo del “ser humano vulnerable, el *homo vulnerabilis*” que concibe “no como una realidad de la que necesitemos ser salvados, sino como una piedra angular” (2023, p. xviii). Las coordenadas del *homo vulnerabilis*

pareciera que residen no en su habilidad para erigir fronteras con tal de inmunizar un yo siempre-ya vulnerado, sino en asumir esta fractura como apertura. La autora invita reflexionar acerca de

¿[q]ué pasaría si [...] la vulnerabilidad se asumiera como la base misma de la soberanía, para liberarnos del fantasma de la invulnerabilidad y construir otro tipo de comunidad política, incluso más allá de las líneas de amigo/enemigo, que no sea menos efectiva ni menos responsable en sus acciones? ¿Podría esto ser también, al igual que otros modelos de colectividad, una forma de repensar al individuo partiendo de su vulnerabilidad, fuera del fantasma de la invulnerabilidad, como sujeto de una antropología política que partiría de la herida? (Arne de Boever, 2023, p. xvii).

El individuo herido o traumatizado desafía la comprensión de la soberanía individual. El *homo cogitans*, enraizado en la filosofía cartesiana, enfatiza el yo como autónomo, racional y autocontenido. En la literatura, este modelo privilegia las narrativas lineales y la centralidad de la autoconciencia. Por el contrario, el *homo vulnerabilis* emerge como un paradigma para entender al “yo” como poroso e interconectado, propenso a la ruptura. Así, el trauma supone una disrupción tanto del yo literario como de la metáfora del yo ficcionalizado. Tal y como Hein Viljoen y Chris van der Merwe afirman, “[c]uando una persona está abrumada por el trauma, la coherencia de la narrativa de su vida se quiebra: la persona traumatizada ha ‘perdido el hilo [lost the plot]’ y un vacío entra en la estructura de la narrativa” (2007, p. 1). La vulneración que trae el trauma supone, cuando menos, una revisión casi constante de la narrativa individual.

El paradigma del trauma entendido desde la vulnerabilidad redefine al sujeto y lo posiciona como encarnado e inherentemente abierto a la herida y a la transformación. Samuel Durant y Ryan Topper reflexionan acerca del trauma en discursos postcoloniales, presentando la experiencia traumática como “una apertura del yo al mundo, una desarticulación de la ficción de la soberanía” (2020, 193). Es en este punto donde comienza a vislumbrarse un cambio de paradigma: del *homo cogitans*—donde la racionalidad prevalece, el cuerpo queda subordinado a las funciones cognitivas superiores y cumple una función meramente sintética de estímulos externos—al *homo vulnerabilis*, en el que el cuerpo se configura como un aparato fundamental en la creación de significado,

y es, además, intrínsecamente propenso a la sobreestimulación que precede a la traumatización.

2.1. TRAUMA, VULNERABILIDAD Y CUERPO

Un corolario del yo como vulnerable o propenso a la traumatización es la comprensión del yo a través del cuerpo. El cuerpo es tanto una metáfora como el lugar del trauma. Pero el trauma presenta una dicotomía: a través de esta experiencia, el sujeto es un ente delimitado por las fronteras de su cuerpo, pero este cuerpo es eminentemente susceptible a la invasión y al contagio. Proponer o destacar la dimensión corpórea o encarnada de la identidad resulta interesante, ya que el cuerpo apareció primero como herible en las primeras definiciones de trauma entendido como una entidad orgánica, una herida física. Es hacia finales del siglo XVIII que tiene lugar la psicologización de la experiencia del trauma, que pasa a entenderse como una herida psíquica (Luckhurst, 2008; Micalé y Lerner, 2001).¹¹⁸

Esto es importante porque, como anticipaba, hay una insistencia creciente en el cuerpo como eminentemente vulnerable, pero desde una comprensión de la vulnerabilidad no como un estado que debe ser actualizado, sino como “un aspecto inherente y no eliminable de la existencia corpórea” (Harrison 2008, p. 421, 436). En efecto, un aspecto notable del interés actual en la corporeidad, la emoción, la práctica y la performatividad, según Paul Harrison, es el concepto inicialmente olvidado de vulnerabilidad. Su teorización actual invita posicionar la vulnerabilidad como un aspecto irreductible de la realidad corpórea en oposición a un estado que debe superarse o actualizarse.

La vulnerabilidad, entendida como un estado que antecede a la acción y que debe ser actualizado, ha sido cuestionada por corrientes que argumentan no solo a favor de su naturaleza constitutiva, sino como algo deseable e ineludible. Según estas perspectivas, “la vulnerabilidad

¹¹⁸ Obsérvese cómo las etimologías de ambos términos, trauma y vulnerabilidad, dialogan entre sí, mediadas por el cuerpo: donde el griego *τραῦμα* (trauma) representa una herida o incisión en el cuerpo; y el latín *vulnerare* remite a la noción de herir, dañar, lesionar o mutilar este cuerpo. Véase la entrada en el diccionario etimológico *Etymonline*.

describe un cuerpo profundamente social,” una “socialidad o proximidad descrita por una relación no intencional... un vínculo con la alteridad que constituye un evento de exposición y susceptibilidad” (Harrison, 2008, p. 425). Esta vulnerabilidad “condiciona la posibilidad de cualquier relación cognitiva o intencional” (Libertson citado en Harrison, 2008, p. 425) y “condiciona la posibilidad de percepción, reconocimiento, manifestación o representación” (ibid.). Por ello, la vulnerabilidad debe repensarse como algo más que un “rasgo contingente de la existencia, como una característica incidental y empírica que debe resolverse, superarse y, en consecuencia, eliminarse” (Harrison, 2008, p. 426).

La vulnerabilidad no es únicamente una característica de los “cuerpos enfermos”, sino de los cuerpos en general (Wyschogrod, citado en Harrison, 2008, p. 426); es “inherente a la vida misma de todos los seres corpóreos” (Harrison, 2008, p. 426). Butler, por su parte, señala que “todos vivimos con vulnerabilidad, una vulnerabilidad hacia el otro que forma parte de la vida corporal, una vulnerabilidad hacia una interpelación súbita desde otro lugar que no podemos anticipar” (2004, p. 29). Esta vulnerabilidad nos hace susceptibles a la sobreestimulación y al daño, pero, al mismo tiempo, es el principio mismo del (ser) afect(ad)o. Finalmente, la vulnerabilidad es “una modalidad de relación entre uno mismo y el otro instituida antes de los logros de una conciencia constituyente” (Drabinski, 2001, 83). La vulnerabilidad no es solo susceptibilidad al daño, sino también una condición de receptividad.

2.2. TRAUMA, VULNERABILIDAD Y CUERPO SOCIAL

El trauma exige una reconceptualización tanto de la vulnerabilidad como de la relacionalidad. Implícitamente, la experiencia traumática sugiere una invasión desde el exterior, exponiendo la susceptibilidad del cuerpo a la sobreestimulación y enmarcando al cuerpo freudiano como esencialmente delimitado y acotado (Freud, 1981). Pero, como señalan Durrant y Topper, “nuestros sentimientos de vulnerabilidad se producen precisamente por nuestras concepciones de nosotros mismos como delimitados” (2020, p. 124). Frente a esto, la vulnerabilidad describe un cuerpo profundamente social. Harrison sostiene que esta “socialidad o proximidad”, un vínculo no intencional con la alteridad, condiciona la

posibilidad de percepción, reconocimiento y representación (2008, p. 425). Los modelos culturales del trauma que examinan catástrofes colectivas describen la experiencia traumática como impregnada de elementos sociales (Alexander, 2011). Kaplan (2005, p. 1), a su vez, destaca el solapamiento entre el trauma individual y cultural, donde el límite entre una experiencia personal y la respuesta vicaria al trauma es difícil de establecer. Para Cathy Caruth, el trauma no es un evento aislado experimentado por sujetos individuales o colectivos, sino algo que ocurre entre ellos, revelando la inaccesibilidad del sujeto a sí mismo y su radical incompletitud. Esta idea se alinea con la noción del “sujeto implicado” de Michael Rothberg (2014; 2020), quien plantea que todos participamos (y nos beneficiamos) de un sistema desigualitario que re-distribuye el trauma entre los demás. De este modo, tanto la experiencia del trauma como la vulnerabilidad trascienden al individuo.

Desde la perspectiva de la vulnerabilidad, por tanto, el trauma revela la imbricación inherente del yo con los demás—con la alteridad, y con el cuerpo social. La dimensión relacional posibilitada por la apertura que trae la vulnerabilidad tiene implicaciones políticas. Como sostiene Butler, la capacidad del trauma para romper el escudo protector del sujeto puede fomentar una conciencia compartida de la vulnerabilidad corporal. Al dismantelar la ficción de un sujeto autónomo y (de)limitado, el trauma expone nuestra existencia implicada, a menudo oscurecida por las fronteras culturales de la identidad (Durrant y Topper, 2020, p. 194) El llamado de Butler a abrazar una “vulnerabilidad corporal común” adquiere especial resonancia en el contexto de crisis globales como el 11-S, la subsiguiente guerra contra el terrorismo y las respuestas xenófobas a los movimientos migratorios o de refugiados.

3. TRAUMA Y VULNERABILIDAD EN *EL HOMBRE DEL SALTO*

Falling man (2007) o *El hombre del salto* (2011) de Don DeLillo permite un acercamiento al sujeto vulnerado, el *homo vulnerabilis*, en uno de los medios que más se han preocupado por representar a este sujeto: el medio literario. Tanto el individuo, como el individuo traumatizado, se entienden en sus permutaciones literarias. En particular, la metáfora

de la fragmentación del “yo” y del tejido literario es uno de los principales modelos explicativos de la identidad traumatizada, que se hace patente en esta obra. La novela de DeLillo reproduce en su estructura esta fragmentación, siguiendo así el paradigma mimético que defiende Cathy Caruth en su formulación ortodoxa de la teoría. Es decir, el autor modela los ritmos narrativos de su obra con tal de imitar los patrones de la herida psicológica. Pero, en lo que sigue, me detengo no sobre la forma de la novela, sino sobre tres fragmentos del libro que permiten examinar trauma, vulnerabilidad y apertura.

En su artículo “En las ruinas del futuro” publicado para *Harper’s Magazine* en el 2001, DeLillo afirma que, tras el ataque terrorista: “nuestro mundo”—aquí el autor invita pensar en la sociedad estadounidense, pero también en el Occidente en general— “partes de nuestro mundo, se han desmoronado en el suyo [el de los terroristas, el Oriente]” (2001, p. 33). Años más tarde, en su *Falling Man*, el autor vuelve a explorar el desmoronamiento individual, incidiendo, si bien manera oblicua, en la dimensión colectiva del trauma del 11-S. Si bien recibió críticas por “limitarse” a tratar la respuesta individual a este suceso, esta dimensión inevitablemente remite a implicaciones sociales y políticas, y es una elección defendida por el autor. Así pues, el colapso que examina el novelista se hace patente en una de las escenas más emblemáticas de la novela. A través una alegoría gráfica donde el cuerpo aparece atravesado, Don DeLillo presenta elementos clave para comprender al individuo traumatizado y vulnerable:

En los lugares donde esto [ataques acompañados de terror] sucede, los sobrevivientes, las personas cercanas que resultan heridas, a veces, meses después, desarrollan protuberancias, por llamarlas de alguna manera, y resulta que esto es causado por pequeños fragmentos, diminutos fragmentos del cuerpo del suicida. El atacante explota en pedazos, literalmente en trozos y pedazos, y fragmentos de carne y hueso salen volando con tal fuerza y velocidad que se incrustan, quedan atrapados en el cuerpo de cualquiera que esté al alcance. ¿Lo puedes creer? Una estudiante está sentada en una cafetería. Sobrevive al ataque. Luego, meses después, encuentran estas pequeñas, digamos, bolitas de carne, carne humana que se incrustó en la piel. A esto lo llaman metralla orgánica. (DeLillo, 2011, p. 22).

En este pasaje el autor articula el drama colectivo en su expresión individual. De manera significativa, el individuo, que es metonimizado a través del cuerpo, se presenta como encarnado. Junto a la dimensión corpórea del sujeto, visceral hasta el extremo, este fragmento presenta la desintegración ineluctable que se engendra tras y en el colapso—individual, social—del ataque del 11-S. En este quiebre, el cuerpo se aleja irremediablemente de una autonomía y unidad fantaseada en discursos cartesianos. El sujeto vulnerado, atravesado, literalmente se presenta no solamente en su dimensión corpórea, sino como atravesable, herible en el extremo.

Significativamente, este pasaje sugiere que el trauma es un suceso (proceso) encarnado, corpóreo y, significativamente, relacional. El autor ilustra el intercambio violento, pero eminentemente íntimo entre el cuerpo *del terror* y el cuerpo de aquellos heridos en el ataque. Esta relación se establece entre sujetos vulnerables: desamparadamente susceptibles a la herida. El cuerpo fragmentado, “en trozos y pedazos y fragmentos” (p. 22) de aquel que victimiza, se transforma en un huésped inevitable e indeseado que anida prácticamente en el cuerpo de las víctimas hasta tal punto que el infame cuerpo “suicida” (p. 22) desdibuja las categorías de “terrorista”, “víctima”. A pesar de que esta retórica encuentra un paralelismo casi evidente en los discursos oficiales de la inhospitalidad hacia los cuerpos ajenos, también presenta una revisión de esta retórica: una desarticulación de la misma. Es una “relación no intencional” (Harrison, 2008, p. 425) aquello que la vulnerabilidad, no solamente describe, sino que posibilita, y la que se presenta en este fragmento. Lo que el autor suscita en esta escena es la implicación más radical del sujeto en las carnes del otro. El contagio entre dos cuerpos que se intenta evitar a toda costa es tan violento, parece decir el autor, como inevitable y necesario.

El poder igualatorio, inescapable del trauma—de la herida o de la incisión en la carne—se hace patente en este fragmento. El trauma implica a todos aquellos presentes y no presentes en la escena del terror, a través de distintas temporalidades. La fragmentación no distingue de culturas, es la marca de los cuerpos *tout court*—tanto de aquellos que traen el terror, como aquellos que los sufren. “Una estudiante [...] sentada en una cafetería” (p. 22), un testigo neutro y aparentemente no implicado,

descrito en una actividad mundana y dolorosamente antepuesta al ataque del terror, se ve implicada, interpelada—afectada por los ataques. Este pasaje, por tanto, invita a considerar traumatización y vulnerabilidad a través de la interacción—una relacionalidad que es, en sí, una apertura tan extrema como no deseada.

Y, sin embargo, el encuentro con el Otro sucede. Este encuentro, no es solamente no deseado, sino inevitable, como decíamos, en tanto que sucede con una latencia imposible de predecir. Es “meses después” (p. 22) que el trauma, aquí presentado como un violento encuentro con la alteridad, acaece. Esta latencia remite a la traumatización entendida como un suceso bifásico que en primera instancia se presenta con una inmediatez que impide su asimilación, manifestándose más tarde a través de recordatorios de un suceso no asimilado (Caruth, 1996). Esta proximidad, letal, siempre latente, es la marca que une a todos aquellos presentes en el ataque, pero también a aquellos que llegan a vivirlo después, a través de recordatorios—psicológicos, somáticos, culturales. Estos recordatorios unen individuos y colectivo. Con esto, la obra enmarca la experiencia de desestabilización psicológica en la sociedad actual como inescapable, insoslayable—casi ubicua. Vista así, el trauma es una potencialidad que espera ser actualizada a través de su memorialización.

En el fragmento de arriba, además, se presenta la vacilación del lenguaje mismo frente a sucesos que atentan contra una narración convencional. Al describir el efecto del trauma, el narrador se refiere a “protuberancias” en los cuerpos de las víctimas “por llamarlo de alguna manera [“for lack of a better term”, en su versión original]” (p. 22). Esto sugiere que el lenguaje “ordinario” es necesariamente insuficiente a la hora de describir aquello que suspende todas las analogías, tal como DeLillo recordaba en su ensayo *En las ruinas del futuro* (2001, p. 39).

Este interrogante entre representación y terror se articula en la obra a través del personaje de un artista callejero que se hace llamar “El hombre del salto”, cuyo nombre, David Janiak, el lector averigua de manera casi oblicua. Esto lo sume en una anonimidad que añade fuerza a la desestabilización que representa. El narrador describe una de las actuaciones del artista callejero así:

El tráfico apenas se movía, ahora. Había quienes le gritaban, ofendidos ante el espectáculo de la desesperación humana encarnada en una marioneta, el último suspiro de un cuerpo y lo que contenía. Contenía la mirada del mundo, pensó ella. Allí estaba la espantosa claridad [apertura] de todo ello, algo que no habíamos visto, la figura única que cae arrastrando el espanto colectivo, cuerpo que cae a estar entre nosotros (DeLillo, 2011, p. 42).

Casi un trampantojo, el artista es por tanto la *mise en abyme* de la novela entera en su ímpetu por representar aquello que, según DeLillo, desestabiliza “analogías y símiles” (2001, p. 39). Este artista callejero lleva a cabo una *performance*, una representación directa, no mediada por el lenguaje—en sintonía con la novela misma y su dimensión performativa de la tragedia—de los saltos al vacío de las víctimas de las Torres Gemelas.¹¹⁹ “Conten[iendo] la mirada del mundo” (p. 42), esta *performance* es una imitación del derrumbamiento de las torres, que también contuvieron la mirada del “mundo” (DeLillo, 2011, p. 9).

Más allá de esto, el artista aparece como una interpelación que los transeúntes no pueden anticipar. Su actuación, por tanto, no solo busca reproducir la sorpresa de los ataques del 11 de septiembre, sino que también alude a la indefensión que sigue y precede la traumatización. Dicha actuación significa la exposición no voluntaria pero inevitable al horror que involucra a los viandantes. Estos no pueden sino testimoniar, verse implicados en el relato del artista, que se convierte así en un burdo y forzado acto de memorialización colectiva. Así, esta re-producción de un suceso traumático, que se vuelve traumática en sí misma, *significa* la vulnerabilidad entendida como “una interpelación súbita desde otro lugar que no podemos anticipar” (Butler, 2004, p. 29). Esta vulnerabilidad “que forma parte de la vida corporal” (Butler, 2004, p. 29) es significada tanto por el cuerpo (del artista), pero también por la indefensión del (cuerpo) colectivo.

¹¹⁹ En su *Falling Man*, DeLillo se inspira en la fotografía homónima realizada por Richard Drew, que se volvió un triste icono del ataque del 11-s. En su artículo la revista *Esquire* publicado por primera vez el 2003, Tom Junod relata el trasfondo trágico de esta fotografía que suscitó numerosas críticas por parte de aquellos que la consideraban como una muestra demasiado explícita, casi obscena, del sufrimiento de las víctimas.

Precipitándose al vacío de manera súbita y *no anticipable*, “El hombre del salto” confronta a Lianne, protagonista del libro, y a la masa de gente que se forma a su alrededor, como el recordatorio cíclico de lo inescapable de la violencia y la violación. Esta representación es una muestra dolorosamente persuasiva del desalojo del sujeto de su condición humana, quedando reducido a mera “marioneta” (p. 42). Pero, más allá de esto, este momento expone la vulnerabilidad de aquellos presentes puesto que pone en entredicho la capacidad de dictaminar o anticipar la forma en la que se ven (nos vemos) afectados. Esta escena invita por tanto a pensar en la traumatización como susceptibilidad a aquello que toma por sorpresa. Efectivamente, el trauma se presenta sobre todo debido a la falta de anticipación, aquello que Freud llamaba *fright*, la ansiedad necesaria para que el cuerpo—en el libro, un cuerpo eminentemente colectivo que remite al estado-nación—prepare sus *defensas* (1981, p. 12).

Sin embargo, y al igual que el fragmento anterior, esta escena invita a una lectura no solamente de vulneración—es decir, traumatización—sino, junto a ello, de apertura. El “espanto colectivo” de aquellos que testimonian la representación del hombre del salto, trae consigo una “espantosa claridad” (p. 42). Esta claridad también puede ser leída en términos de una “espantosa apertura” (p. 42), “openness” en su versión original. Es decir, una apertura a ser atravesados por un relato que desarticula la ficción de soberanía que acompaña al sujeto-estado cartesiano; esto es, un sujeto que tiene la agencia de permitir, gestionar o maniobrar qué es lo que permite que le impacte desde fuera de sus fronteras, y aquello que no. Lejos queda esta ficción.

Esta suspensión de la soberanía individual donde las *fronteras*, entendidas en su significado más amplio, se vuelven insuficientes para aislar al individuo, sale a relucir en otro fragmento. Años después de la tragedia, Lianne, protagonista de la novela junto a su esposo Keith quien sobrevive al derrumbe de las Torres Gemelas, pasea por las calles de Nueva York con su hijo. Inmersa en una manifestación cargada de simbología árabe, comienza a sentir un profundo malestar y a encontrarse “a disgusto” (p. 217). Esto la lleva a recordar un viaje a El Cairo que hiciera en su juventud. Allí, la protagonista recuerda estar sumida en:

una multitud tan grande que todas sus partes parecían el centro. Era una multitud densa y movediza... Lo que [Lianne] empezó a sentir entonces, además de desamparo, fue un elevado sentido de quién era en relación a los otros... Se vio obligada a verse a sí misma en la superficie reflectante de la multitud. Se convirtió en lo que fuera que esta le devolviese. Se convirtió en su propio rostro y sus propios rasgos, su color de piel, una persona blanca, lo blanco era su condición... Pensó que esas personas estaban en su casa, en la oleada de cuerpos, en la masa comprimida... Pensó en multitudes presa del pánico emergiendo de las márgenes del río... Eran ideas de persona blanca, un procesamiento de datos de pánico blanco. Los otros no tenían esta idea. (DeLillo, 2011, p. 217-18).

Esta escena desarticula en gran medida la ficción del cuerpo—marcado por coordenadas culturales e incluso raciales— como contenido, autónomo y autosuficiente; un cuerpo capaz de aislarnos del Otro. Lianne, “una persona blanca” protegida por una membrana cultural siente una sobreestimulación proveniente de la muchedumbre culturalmente distinta a ella, en la cual está sumida. Su (de)limitación cultural se revela como ficticia, tal y como la protagonista empieza a intuir. Así, este pasaje está íntimamente ligado a aquello que Durrant y Topper sugieren: “[a]l desestabilizar la ficción de un sujeto delimitado [...], el trauma revela la naturaleza implicada de nuestra existencia, algo que a menudo es elidido por nuestras posiciones de sujeto culturalmente delimitadas” (Durrant y Topper, 2020, p. 194). Por el contrario, en esta escena se enfatiza una apertura involuntaria. Esta apertura está ligada la posibilidad de ser afectado por el otro. La interrelacionalidad inevitable entre el yo y una alteridad desconcertante se establece a pesar de reticencias internas y tras una interpelación no anticipada. Es decir, sobreviene a la protagonista, cuya agencia se ve limitada.

Tal y como esta escena parece sugerir, el coste de unas fronteras rígidas no es la seguridad, sino el pánico que se apodera de Lianne. Este pánico remite, tanto de manera física como simbólica, la noción de traumatización como sobreestimulación. En su teorización freudiana, recuperada en discursos contemporáneos, la rígida “membrana cerebral” que ordena los estímulos en una secuencialidad lógica y permite su integración ordenada en esquemas previos, se desarticula ante eventos que toman al sujeto por sorpresa (Caruth, 1996). Las nociones de dentro y fuera—yo y el otro—son invalidadas. Del mismo modo, las fronteras

del cuerpo propio y ajeno, esta escena sugiere, son cada vez más tenues. La expulsión o el control del cuerpo ajeno es una (im)posibilidad que, aunque momentánea, expone a la protagonista a la ficción del yo. El pánico que surge en Lianne, culturalmente contenida y delimitada por su piel blanca, que actúa de barrera o membrana protectora, es evidente. De manera casi paradójica, esta condición de separación cultural no solo se acentúa en el encuentro de la protagonista con la multitud, sino que se desarticula. Así, esta escena—y la novela misma—invitan a considerar que aquello que nos hace vulnerables al deterioro, es precisamente la desintegración de una barrera (ficticia) invocada para protegernos y aislarnos de una alteridad no deseada.

6. CONCLUSIONES

Este capítulo ha examinado cómo experiencias como el trauma y la vulnerabilidad configuran identidades contemporáneas. En un contexto de crisis constante, el trauma parece abarcarlo todo. Esto parece restar especificidad al trauma tanto como instrumento teórico, como experiencia personal, determinando la manera en la cual manejamos y gestionamos la noción de crisis, fracturación y sobreestimulación que subyace a este término. Si parece insistirse en el trauma como una condición que atraviesa la subjetividad de manera estructural, es tal vez más fructífero considerar el trauma junto a la noción de vulnerabilidad; es decir, no solo como una herida, sino también como una apertura a nuevas formas de relación y transformación.

Estos interrogantes los he examinado de manera muy breve en *El hombre del salto* de Don DeLillo. Cronista de una época de cambios y teorías conspiracionistas, el novelista estadounidense, se propone articular en su obra que sigue a los atentados del 11-S una contra-narrativa. Es decir, se propone trascender tanto la narrativa terrorista, como aquellos relatos oficiales que abanderan la autonomía e inviolabilidad del sujeto-estado. Por el contrario, el novelista representa una vulnerabilidad radical y una susceptibilidad a la herida a través de los cuerpos de sus protagonistas: cuerpos invadidos por “metralla humana”, y cuerpos

colectivos por la representación del terror y el miedo que trae consigo el Otro.

A través de este retrato, DeLillo ofrece una crítica incisiva sobre la vulnerabilidad contemporánea. Esta lectura, además, permite vislumbrar las contradicciones del *homo vulnerabilis*, una subjetividad que, lejos de alcanzar plena soberanía, se define por su fragilidad constitutiva. Esta lectura alerta de cómo el sujeto contemporáneo se encuentra atrapado en una paradoja: en su intento por preservar su autonomía, se expone aún más a la vulnerabilidad. Y, sin embargo, la vulnerabilidad, entendida desde un prisma relacional, tiene el poder de forjar una metáfora del individuo y de la colectividad más allá de las dicotomías interior-exterior; dentro-fuera; yo-otro; soberanía e indefensión. Por tanto, trauma y vulnerabilidad se presentan como dos experiencias ubicuas en la actualidad, y a luz de la obra que examinamos, en la sociedad norteamericana. Estos dos conceptos, son, a la vez, dos poderosos instrumentos teóricos que pueden ayudar a entendernos mejor como individuos y como sociedades susceptibles a una transformación constante.

8. REFERENCIAS

- Alexander, J. C. (2012). *Trauma: A social theory*. John Wiley & Sons.
- Baelo-Allué, S. (2012). 9/11 and the Psychic Trauma Novel: Don DeLillo's "Falling Man"/El 11 de septiembre y la novela de trauma psicológico: "Falling Man", de Don DeLillo. *Atlantis*, 34(1), 63-79.
<https://www.jstor.org/stable/4348602>.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. Verso.
- Butler, J., y Athanasiou, A. (2013). *Dispossession: The performative in the political*. John Wiley & Sons.
- Caruth, C. (Ed.) (1995). *Trauma: Explorations in Memory*. John Hopkins University Press.
- Caruth, C. (1996). *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Johns Hopkins University Press.
- De Boever, A. (2023). *Being Vulnerable: Contemporary Political Thought*. McGill-Queen's Press.
- DeLillo, D. (2001, December). In the Ruins of the Future. *Harper's Magazine*.
<https://bitly.cx/NAXd>

- DeLillo, D. (2007). *Falling Man*. Picador.
- DeLillo, D. (2010). *El hombre del salto*. Austral.
- Durrant, S., y Topper, R. (2020). Cosmological trauma and postcolonial modernity. En Meretoja, H. y Davis, C. (Eds.), *The Routledge companion to literature and trauma* (pp. 187-200). Routledge.
- Drabinski, J. E. (2001). *Sensibility and singularity: The problem of phenomenology in Levinas*. Suny Press.
- Etymonline. (n.d.). Trauma. <https://www.etymonline.com/search?q=trauma>.
- Freud, S. 1981[1920]. "Beyond the Pleasure Principle." En Strachey, J. (Ed.), *The Standard Edition of the Complete Works of Sigmund Freud. Beyond the Pleasure Principle, Group Psychology and Other Works* (vol. 18, 1920-22). (pp. 7-64). Hogarth Press.
- Harrison, P. (2008). Corporeal remains: vulnerability, proximity, and living on after the end of the world. *Environment and planning*, 40(2), 423-445. <https://doi.org/10.1068/a391>.
- Junod, T. (2003, 1 de septiembre). The Falling Man: An unforgettable story. *Esquire*. <https://www.esquire.com/news-politics/a48031/the-falling-man-tom-junod/>
- Lewin, K. D. C., & Ward, K. (Eds.). (2018). *Don DeLillo: contemporary critical perspectives*. Bloomsbury Publishing.
- McKinney, R. (2018). Staging the counter-narrative in Don DeLillo's *Falling Man*. En Da Cuhna Lewin, K. y Ward, K. (Eds.), *Don DeLillo: Contemporary Critical Perspectives* (pp. 111-126). Bloomsbury.
- Rothberg, M. (2014). "Introduction." En Buelens, G., Durrant, S. y Eaglestone, R. (Eds.), *The Future of Trauma Theory*, (pp. 1-8). Routledge.
- Rothberg, M. (2020). Trauma and the Implicated Subject. En Meretoja, H. y Davis, C. (Eds.), *The Routledge Companion to Literature and Trauma*, (pp., 201-211). Routledge.
- Schuster, M. A., et al. (2001). A national survey of stress reactions after the September 11, 2001, terrorist attacks. *New England Journal of Medicine*, 345(20), 1507-1512.
- Viljoen, H., y Van der Merwe, C. N. (Eds.). (2007). *Beyond the threshold: explorations of liminality in literature*. Peter Lang.

ENTRE EL SILENCIO Y LA MEMORIA: LA PROBLEMÁTICA IDENTITARIA EN L'ART DE PERDRE DE ALICE ZENITER

MARÍA GARCÍA OLIVA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCION

Dans sa lettre de mission qu'il m'avait adressée, le Président Emmanuel Macron indiquait vouloir s'inscrire dans une volonté nouvelle de réconciliation des peuples français et algérien. A l'approche du soixantième anniversaire de l'indépendance de l'Algérie en 2022, la nécessité d'un nouveau Traité de réconciliation, d'amitié entre les deux peuples reste plus que jamais d'actualité (Stora, 2021, p. 89).

El siglo XX fue un periodo plagado de eventos traumáticos para Francia, entre ellos Primera y Segunda Guerra Mundial, Guerra Fría y guerra de Argelia, que transformaron el panorama político y social. En el fragmento citado, el historiador Benjamin Stora dirige un informe a cargo del presidente de la república Emmanuel Macron como motivo del 60º aniversario de la independencia argelina. En él, hace alusión a las consecuencias de la guerra, ya que fue el origen de la tumultuosa relación actual entre los dos países y apela a la colaboración del Estado. Como señaló Dominique Viart: «une page de l'histoire littéraire est vraiment en train de se tourner» (2005, p. 8).

Durante los años ochenta, se inicia un proceso de «réhistoricisation» (Viart, 2005, p. 134) de la literatura donde el trauma, la herencia y la memoria colectiva se convierten en ejes centrales de la producción literaria. Este intento de visibilización surge ante la necesidad de la sociedad francesa de establecer un diálogo crítico con el pasado. En lo que se refiere a la literatura más reciente, observamos un auge de publicaciones que abordan la temática de la guerra. Por nuestra parte, nos interesamos en aquellas que ponen el foco en la guerra de Argelia donde

los escritores buscan ofrecer a toda costa esa visión testimonial, diferente a la que mostraban los libros de Historia (Viart, 2005, p. 135).

Paralelamente, se inicia una etapa marcada por la intervención de las generaciones afectadas, entre ellas los *pieds-noirs* y *harkis*. Asimismo, los testimonios de antiguos soldados franceses contribuyen a reavivar el debate público y favorecen el resurgimiento del conflicto en el ámbito social y político. En este contexto surge la «littérature beur» (Viart, 2005, p. 342), cuyas obras son escritas por autores de origen magrebí nacidos en Francia y que provienen de entornos marcados por la marginalidad y la pobreza. El valor de estas publicaciones trasciende lo puramente testimonial, ya que en ellas se forja la construcción identitaria del escritor a través del mestizaje lingüístico.

La guerra de independencia argelina (1954-1962) fue, junto con la de Indochina, una de las más duras de la lucha contra la colonización. Tras la independencia, uno de los mayores desafíos a los que se enfrenta Argelia gira en torno a la cuestión identitaria y el autoritarismo (Stora, 2005, p. 9), ya que a diferencia de lo sucedido con el Régimen de Vichy o *l’Affaire Dreyfus* no hubo políticas reconciliadoras de ningún tipo. En su lugar, la sociedad desarrolló lo que el historiador argelino califica como «amnésie française» (Stora, 2005, p. 8), un olvido colectivo que funcionó como mecanismo de defensa ante el traumático pasado colonial.

Debido a los asentamientos llevados a cabo durante el proceso colonizador, en Argelia convivían una multiplicidad de comunidades que fueron gravemente perjudicadas con la independencia —específicamente *pieds-noirs* y *harkis*—. *L’art de perdre* (2017) de Alice Zeniter, novela a la que dedicamos este estudio, arroja luz sobre el silencio colectivo respecto a Argelia, pero también abarca el silencio individual de los *harkis*, uno de los grupos más castigados de la guerra.

1.1. LOS *HARKIS*, « LES OUBLIES DE L’HISTOIRE »

La palabra *harki* significa «movimiento» y comienza a ser utilizada en el siglo XIX para designar a todos los que habían apoyado en mayor o menor medida la presencia francesa en el territorio argelino, tanto combatientes argelinos que luchan en el bando del ejército francés durante la guerra,

como simpatizantes de estos (Kutahneci-Roger, 2021). Estos ciudadanos argelinos tenían diversos motivos: en algunos casos era para salvar su vida; en otros, había un deseo de venganza o desacuerdo con el FLN (Front de Libération Nationale). Los integrantes de este colectivo, a menudo denominado «les oubliés de l’histoire» (Stora, 2021, p. 42) fueron traicionados por el gobierno francés, que tras la independencia no aplicó ninguna política de protección, por lo que terminaron siendo masacrados y torturados al ser considerados como traidores por los argelinos.

La comunidad de los *harkis* cayó durante muchos años en el olvido. De hecho, su historia no comienza a resonar hasta que en los años 2000 sus descendientes comienzan a reivindicar su posición y sus derechos, hasta conseguir que en el año 2022 el Estado les pidiese perdón de manera pública y promulgase una ley de reconocimiento a su memoria.

2. OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivo principal analizar la representación del conflicto argelino en la novela *L’art de perdre* de Alice Zeniter, con especial atención a la manera en que la autora reconstruye sus problemas políticos, sociales y culturales. Hemos seleccionado esta obra por abordar el traumatismo de la guerra a través de la pérdida identitaria y la memoria. En ella, se nos muestran las trayectorias de vida de tres generaciones de una familia de origen cabilio que deben exiliarse a Francia tras la independencia. Asimismo, la autora evoca de manera acertada las secuelas de la colonización, el exilio de los *harkis* y el peso del pasado en la manifestación del “yo”.

Más específicamente, analizaremos la representación de la búsqueda identitaria, explorando cómo los personajes se enfrentan al desarraigo, al trauma transgeneracional y la herencia colonial. Al mismo tiempo, es necesario comprender las dificultades de la construcción identitaria en el exilio, aplicando los conceptos de Fanon y Glissant para interpretar las tensiones existentes. Por último, intentaremos visibilizar a la comunidad de *harkis*, estudiando el lugar que ocupan en la memoria colectiva y en el canon actual de la literatura francesa contemporánea.

3. METODOLOGÍA

Nuestro estudio se inscribe en el campo de la literatura francesa contemporánea, y adopta un enfoque basado en una perspectiva interdisciplinaria que articula el análisis literario con consideraciones de carácter identitario, cultural e histórico. Dado que la representación identitaria de la comunidad de *harkis* en *L'art de perdre* de Alice Zeniter no puede disociarse de su contexto poscolonial y de las dinámicas de transmisión de la memoria, nuestra investigación integra herramientas provenientes de la crítica literaria, la historia de la literatura y la filosofía. Concretamente, dedicamos especial atención a los estudios de Dominique Viart, cuyas contribuciones nos ayudan a situar las obras con el fin de ofrecer las condiciones de producción del texto y su contexto histórico y cultural, así como a conocer la recepción de escritores francófonos en el canon literario francés. Sin embargo, nuestro análisis no se limita a este estudio, sino que se nutre también de los conceptos que acuña el filósofo Paul Ricoeur, particularmente en lo relativo a la relación entre memoria, identidad y narración.

En cuanto al corpus teórico, tomamos como eje principal los Estudios Poscoloniales, en concreto, las obras *Peau noire, masques blancs* (1952) de Frantz Fanon y *Philosophie de la relation* (2009) de Édouard Glissant. La obra de Fanon nos permite analizar las tensiones identitarias, lingüísticas y psicológicas del sujeto colonizado, así como la interiorización del estigma racial. Por su parte, Glissant nos proporciona una perspectiva clave para entender las dinámicas de hibridación en la construcción identitaria. La brecha temporal existente entre ambas publicaciones nos aporta una visión más amplia de la evolución de la concepción identitaria a lo largo de los años. Asimismo, la cuestión de la memoria es sustancial en nuestro análisis. Para abordar sus dimensiones teóricas, recurrimos a *The generation of postmemory* (2021) de Marianne Hirsch y *Memorias colectivas y culturales. El trauma y sus representaciones* (2020) de Karen Saban. La noción de posmemoria de Hirsch nos permite examinar cómo los descendientes de los *harkis* reconstruyen un pasado que no vivieron directamente, pero que les afecta. De manera complementaria, los estudios de Saban nos ayudan a analizar la representación del trauma y su inscripción en el discurso literario.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Moralba Rojas define la identidad como «la expresión de un conjunto de rasgos particulares que diferencian a un ser de todos los demás» (2004, p. 490). Este concepto se desarrolla bajo determinadas pautas culturales, en las que influyen tanto factores externos, de carácter social, como factores internos propios. En nuestra novela, se presenta como eje fundamental, ya que además del silencio, nuestros personajes se encuentran sumidos en una pérdida existencial. Este conflicto surge ante el dilema de preservar los rasgos de su cultura de origen o adaptarse a la sociedad de acogida. Por tanto, en el proceso de su autodefinición, nuestros personajes se encuentran condicionados por el silencio y el *non-dit* de la guerra. Ante esta situación, necesitan reparar esa falta de información sobre sus orígenes, ya que «la idea de identidad supone la idea de verdad, de autenticidad» (Costa, 1993, p. 16 en Moralba Rojas, 2004, p. 490). Como veremos, cada uno de ellos se autoconstruye de forma única y personal.

4.1. ALI

La historia familiar comienza con Ali, un hombre cabileño que, tras la muerte de su padre, por razones puramente económicas, decide alistarse en la armada francesa durante la Segunda Guerra Mundial. Durante este tiempo, participa en las batallas de Monte Cassino en Italia y es condecorado con una cantidad considerable de medallas. Como señala Dahl, la identidad de Ali se nos presenta compleja desde el comienzo, ya que debido a su pasado como soldado oscila entre la francesa y la argelina (2023, p. 45). Esta dicotomía se hará aún más explícita durante la guerra de la independencia, ya que influenciado por su pasado como soldado y por su escepticismo hacia el FLN, Ali permanece en el bando francés. Por tanto, pasa a ser *harki*, que para los partidarios de la Argelia independiente son considerados como traidores a la patria. Ante el peligro inminente que lo amenaza a él y a su familia decide huir en uno de los barcos que zarpan hacia Marsella, junto con otros *harkis* y *pieds-noirs* que tienen que exiliarse de Argelia.

La construcción identitaria de Ali comprende dos fases: la primera en Argelia, donde se encuentra plenamente integrado en su comunidad, es una figura respetada y con autoridad. La segunda en Francia, donde experimenta un cambio radical en su estatus. Desde su llegada, su existencia está marcada por el silencio. A pesar de sus intentos por integrarse, recibe constantemente un trato paternalista y excluyente que se corresponde con esa división entre el «Nous» y el «Vous» de la que habla Fanon (Dahl, 2023 : 50). Al percibir que su destino ya está escrito, Ali se aferra a los pilares del islam: «*mektoub*¹²⁰» (19) «*sabr*¹²¹» (p. 548) y «*nif*¹²²» (p. 38), convirtiéndose en un hombre cuya característica principal es su destacado mutismo como mecanismo de resistencia.

Este fenómeno coincide con el concepto «se confiner» acuñado por Fanon (1952, p. 92), a través del cual el individuo al ser rechazado por la sociedad aspira al anonimato y al olvido. Tras darse cuenta de que nunca será plenamente aceptado en la sociedad francesa, Ali busca refugio en su cultura de origen, pero esto no será satisfactorio, ya que no pertenece a Francia, pero tampoco a Argelia. Este sentimiento de alteridad frente a ese «Nous» no afecta únicamente en su vida social, sino también a la personal. Al contrario que él, sus hijos asimilan la cultura francesa, y esta pasa a ser su lengua materna mientras que el árabe y Argelia quedan relegados a un segundo plano.

Ils parlent de moins en moins à leurs parents [...] La langue crée un éloignement progressif. L'arabe est resté pour eux un langage d'enfant qui ne couvre que les réalités de l'enfance. Ce qu'ils vivent aujourd'hui, c'est le français qui le nomme, c'est le français qui lui donne forme, il n'y a pas de traduction possible (Zeniter, 2017, p. 301)¹²³.

Ali sufre pues una doble alteridad: en Francia, es visto como el «Otro» y en su hogar es testigo de cómo sus hijos reniegan de sus raíces argelinas. Frente a este desarraigo, Ali se convierte en una figura marginal,

¹²⁰ Aceptar el destino sin resistencia.

¹²¹ Paciencia y silencio, asociado a la dignidad.

¹²² Prestigio, honor y orgullo.

¹²³ De ahora en adelante, solo para las citas de este libro se consignará la paginación entre paréntesis en el cuerpo del texto.

incluso él mismo se autocalifica como un «*jayah*¹²⁴» (p. 384). Por tanto, su búsqueda identitaria se nos presenta como una lucha perdida entre el deseo de pertenencia y la imposibilidad de alcanzarlo.

4.2. HAMID

El personaje de Hamid, primogénito de Ali y padre de Naïma, está marcado por el postrauma y el conflicto entre asimilación e identidad de origen. Al contrario que su padre, que se aferra a la cultura argelina y rechaza la de acogida, Hamid emprende el camino opuesto, ya que busca la aceptación dentro de la sociedad francesa.

La diferencia esencial que podemos observar entre padre e hijo es que Hamid llega a Francia siendo un niño, por lo que su personalidad está en plena construcción. Desde el comienzo, anhela esa integración y se esfuerza en aprender la lengua. Este proceso de asimilación vendrá de la mano de un rechazo de sus orígenes que se traduce como vergüenza hacia el analfabetismo y la falta de integración de sus padres. A medida que madura, Hamid no solo abandona las prácticas religiosas de su familia, sino que reconfigura su propia narrativa identitaria, modificando detalles como su fecha de nacimiento para que se alinee con las estructuras francesas: «Je suis né l'année des fèves [...] C'est la dernière fois qu'il emploie cette réponse. Très rapidement, il va donner un âge chiffré, calculé à partir d'une date de naissance dont rien ne prouve qu'elle soit vraie» (216). Estos actos llevados a cabo por Hamid corresponden al término «s'anormaliser» (Fanon, 1952, p. 117), ya que para la ascensión social el individuo debe escoger. El camino hacia la francesidad implica que: «l'individu qui monte vers la société –la Blanche, la civilisée– tend à rejeter la famille –la Noire, la sauvage–» (Fanon, 1952, p. 121).

En *Peau noire, masques blancs* (1952), Fanon introduce el concepto de «regard blanc» (1952, p. 122), que designa la mirada de la sociedad dominante y limita la identidad del sujeto colonizado. Hamid se construye en torno a esta mirada, y a pesar de su aparente éxito en el proceso

¹²⁴ «C'est comme cela qu'on désigne l'animal qui s'est éloigné du troupeau et l'émigré qui a coupé les liens avec la communauté. *Jayah* c'est la brebis galeuse. Celui qui n'a plus rien à apporter au groupe [...] *Jayah*, c'est un statut honteux, une déchéance, une catastrophe» (p. 384).

de asimilación, sigue siendo objeto de discriminación racial y social. Su matrimonio con Clarisse y su círculo de amistades francesas le permiten esa aceptación dentro del «Nous», pero sus rasgos físicos y su apellido lo delatan como el « Otro »: «au premier regard blanc, il ressent le poids de sa mélanine» (Fanon, 1952, p. 122).

La elección de Hamid de alejarse viene en parte condicionada también por el hecho de que su padre era *harki*. Este estigma se manifiesta en una escena clave donde es expulsado de un bar por un camarero cabilio tras descubrir que es hijo de un *harki*. En este episodio, se hace evidente que su rechazo a la cultura argelina no es solo una decisión personal, sino también una estrategia de supervivencia dentro de una sociedad que le asigna un determinado lugar en función de su historia familiar.

Asimismo, desde el plano psicoanalítico, el intento de Hamid por borrar su pasado remite al concepto de «*trace psychique*» (Ricoeur, 2000, p. 556) que señala la persistencia de huellas mnémicas a pesar del deseo consciente de olvido. El trauma de la guerra y la vergüenza heredada por la figura paterna se reflejan en pesadillas involuntarias y recuerdos fragmentados, imposibilitando la ruptura total con el pasado. Este fenómeno, acuñado como «*postrauma*» por Saban (2020, p. 429), consiste en que la violencia histórica configura la subjetividad del individuo y se transmite de generación en generación. Así como el silencio de Ali marcó la identidad de Hamid, este reproduce la misma dinámica con su hija Naïma, perpetuando el *non-dit* en torno a Argelia.

4.3. NAÏMA

Esta historia familiar nos lleva hasta Naïma, que a pesar del *non-dit* heredado, ha cumplido la ascensión social deseada por su padre, ya que Naïma es una universitaria que goza de libertad religiosa, espiritual y sexual. Hija de Hamid y nieta de Ali, siempre ha sentido curiosidad por el silencio que rodea a su pasado familiar. En su construcción identitaria, observamos una novedad frente a su padre y a su abuelo: su condición femenina, que la hacen propensa a otra discriminación, la de género. En el caso de Naïma, el contexto histórico es esencial, ya que en ese momento Francia está sumida en los atentados yihadistas de la década del 2010, así como el atentado de *Charlie Hebdo* en 2015. La

crispación es palpable en la sociedad francesa, y los medios criminalizan a la comunidad musulmana.

Naïma se siente señalada y juzgada por su ascendencia argelina. Su identidad se nos presenta como fragmentaria. Además de «le regard blanc» (Fanon, 1952, p. 122), se enfrenta a «le préjugé de couleur» (Fanon, 1952, p. 95): dicho de otra manera, es demasiado francesa para los argelinos, y demasiado argelina para los franceses. Esta encrucijada de identidades es un conflicto que portan en su mayoría los descendientes de inmigrantes. Asimismo, los atentados mencionados previamente y la necesidad de viajar a Argelia por trabajo la llevarán a hacer frente al *non-dit* presente en su familia. Sin embargo, lo que conoce de su pasado familiar son datos dispersos: «un grand-père harki, un départ brutal, un père élevé dans la peur d'Algérie» (p. 437).

De esta manera, Naïma representa lo que la doctora Marianne Hirsch denomina como «posmemoria», que hace referencia a la influencia de traumas de memorias ajenas en la memoria individual (Hirsch, 2014, pp. 205-206). En nuestro caso, nos ayuda a comprender la manera en que la identidad de los descendientes de *harkis* se configura a partir de un legado traumático. Este concepto se diferencia de la memoria tradicional por la brecha temporal y la distancia con los acontecimientos pasados, así como de la historia escrita (Hirsch, 2021, p. 5). Aunque nuestro personaje no presenció la guerra, debe lidiar con sus consecuencias como parte de la tercera generación de afectados.

Ante el inminente viaje, a Naïma le surgen numerosos miedos, entre ellos destacamos cómo se ve reflejada la distinción entre el «Nous» y el «Vous» descrito por Fanon: «peur qu'il se déclenche une guerre civile des "eux" contre "nous" dans laquelle Naïma ne parviendrait pas à déterminer son camp » (p. 451). Por otro lado, su condición femenina también hace que se cuestione el lugar que podría ocupar en la sociedad argelina: «elle n'a aucune idée de ce que veut dire être une femme, de l'autre côté de la mer» (p. 529). Estas sospechas se confirman cuando se enfrenta a restricciones que regulan el comportamiento femenino en el espacio público. Naïma experimenta una autocensura que hasta ahora no había sentido, y su autopercepción se ve atravesada por la realidad de género presente en Argelia. Esto la lleva a reconsiderar su manera

de definirse como mujer en función del contexto sociocultural en el que se encuentre:

Elle apprend rapidement qu'en tant que femme, elle ne peut pas se comporter comme en France – par exemple fumer dans la rue. Ifren le lui explique de la manière suivante : « Ce n'est pas une question de droit. Rien ne te l'interdit. Mais il y a les regards, les réflexions... (p. 534).

Debido al silencio de su padre, Naïma se documenta con libros y artículos de Historia: estamos ante una «écriture archéologique» (Viar, 2018, p. 116), que describe la reconstrucción del pasado a través de la investigación. Durante su estancia en Argelia, resuelve sus tensiones internas y consigue autodefinirse con respecto a su ascendencia. Finalmente comprende que, para su padre, Argelia no es un país perdido, sino un país ausente. Entiende que debe crear un vínculo personal y propio con Argelia que no incluya a su familia. Cada uno puede decidir estar condicionado o no por el pasado, pero el conocimiento es esencial para decidir si integrarlo o no, a la construcción personal. Por tanto, ella se configura en base a lo que Édouard Glissant llama «la pensée du rhizome» (2009, p. 23), es decir, la identidad se nos presenta como un concepto plural que se nutre de una variedad infinita de influencias y que se encuentra en constante evolución. Como afirma Glissant: « Il est possible de concevoir que l'identité c'est n'est pas un isolement, est un partage » (L'invitation au voyage, 2004).

5. CONCLUSIONES

L'art de perdre permite a Alice Zeniter mostrar un pasado colectivo, pero también individual. La autora logra hacer alusión a los traumas causados por la guerra que presenta la comunidad de *harkis*. Al ser un tema que le toca de manera personal, decide romper con el silencio que ha estado siempre presente en la cuestión argelina y consigue dar voz a los que vivieron la guerra y sus consecuencias.

La novela ilustra a la perfección la dificultad de la cuestión identitaria en la comunidad de *harkis*. Además, construye el relato como espacio de mediación entre memoria, identidad y experiencia histórica. De esta forma, puede ser examinada no solo como una representación ficcional

de la memoria de los *harkis*, sino también como un espacio de negociación discursiva en el que se reconfiguran las tensiones entre el exilio, la transmisión intergeneracional y la construcción del “yo” en un contexto de poscolonialidad.

En cuanto a la búsqueda identitaria, podemos decir que nuestros personajes están condicionados por el momento histórico que les toca vivir y representan tres formas opuestas de enfrentar su herencia. Ali es un extranjero perpetuo, marcado por el exilio y su condición de *harki*, un estigma que lo señala tanto en Francia como en Argelia. Por el contrario, Hamid crece en Francia, lo que lo lleva a rechazar su cultura de origen en un intento de ser aceptado en la sociedad francesa. En su caso, su silencio se nos presenta como un acto de resistencia, aunque también de negación. Finalmente, Naïma hereda el silencio de su padre y el trauma de su abuelo e intenta a su vez, construirse como mujer, nieta e hija de *harkis* en una sociedad que, a pesar de los avances, aún sigue sin superar las tensiones del pasado colonial. Además, la novela permite reflexionar sobre la construcción de la identidad como una interrogación sobre la filiación, ya que nuestros personajes buscan comprenderse a sí mismos a través de su historia familiar. A través de la filiación, la identidad se nos plantea como un espacio de tensión entre lo heredado y lo elegido, la memoria y el olvido.

A modo de conclusión, podemos afirmar que Zeniter otorga a la guerra el peso que realmente tuvo, sin caer en un relato excesivamente nostálgico o alejado de la realidad. La autora consigue deshacerse de los clichés y del tabú que rodean a este evento traumático y pone en el centro de debate un aspecto que hasta hace poco no se había abordado: la cuestión de los *harkis* y el silencio particular que los rodea. El problema *harki* plantea interrogantes sobre la identidad nacional argelina y obliga a la sociedad francesa a mirar hacia el pasado, reconociendo el abandono y la injusticia sufrida por esta comunidad argelina. En este sentido, la amnesia francesa sigue en cierto modo presente y ella intenta combatirla.

Paralelamente, la autora representa también de manera acertada el problema identitario y ofrece una reflexión interesante sobre la identidad como algo heterogéneo en constante evolución. Por estos motivos, podemos decir que *L'art de perdre* representa una voz colectiva que

aborda la realidad de la guerra y sus consecuencias, otorgando al presente la capacidad de resolver un pasado confuso u olvidado. De este modo, Alice Zeniter lleva a cabo un acto de reapropiación del traumatismo histórico, utilizando la literatura como medio para sanar las heridas y rendir culto a la memoria colectiva.

Junto a Zeniter, cada vez son más los autores francófonos que deciden abordar esta temática en sus obras, entre ellos destacamos a Laurent Mauvignier y a Boualem Sansal. Por ello, planteamos como parte de una investigación más general, la necesidad de contrastar las perspectivas de estos autores para abarcar la multiplicidad de interpretaciones que surgen del conflicto argelino. Como hemos podido observar, cada vez son más los que deciden hacer frente al tabú y escribir sobre la guerra de Argelia, cada uno de ellos presentando una visión única y condicionada por la experiencia individual. A pesar de que cada uno está condicionado por su experiencia personal, presentan entre sí numerosos puntos en común, todos ellos exploran la posmemoria y el post-trauma de la guerra argelina y pertenecen a la segunda y tercera generación de afectados. De esta forma, se podría obtener una visión más completa y profunda de lo que fue la guerra de Argelia y sus consecuencias en la sociedad francesa.

6. REFERENCIAS

- Costa, J. (1993). *Identidad corporativa*. Trillas.
- Dahl, M. (2023). *À la recherche d'un passé perdu dans L'Art de perdre d'Alice Zeniter*, Master's thesis, University of Bergen. <https://bit.ly/3DlmEQ7>
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- Glissant, E. (2009). *Philosophie de la relation*. E-book. Gallimard.
- Hirsch, M. (2014). « Postmémorie », *Témoigner. Entre histoire et mémoire*, 118, 205-206. <https://bit.ly/4lpxqWT>
- Hirsch, M. (2021). *The generation of postmemory*. Columbia University Press.
- Institut du Tout-Monde. (2013, 31 enero). L'invitation au voyage – Édouard Glissant (2004). [Video]. Youtube. <https://bit.ly/3FgXeDJ>
- Kutahneci-Roger, M. (2021). « Les harkis, l'anamnèse d'un silence... », *Collectif de Pantin*. <https://bit.ly/43nMOMB>

- Panaïté, O. (2020). « The work of littérature-monde and the fictional laboratories of Alice Zeniter and Bessora », *French Cultural Studies*, 31(2), 136-146. <https://bit.ly/4i6V8Fk>
- Pawlicki, J. (2018). « Alice Zeniter ou l'art du renouveau », *Studia Romanica Posnaniensia*, 45(3), 109-118. <https://bit.ly/4i3JLxA>
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Éditions du Seuil.
- Rojas De Rojas, M. (2004). « Identidad y cultura », *Educere*, 8(27), 489-496. <http://bit.ly/3XsAvuZ>
- Saban, K. (2020). *Memorias colectivas y culturales. El trauma y sus representaciones*. De Gruyter.
- Stora, B. (2005). *La gangrène et l'oubli. La Mémoire de la guerre d'Algérie*. La Découverte.
- Stora, B. (2021). « Les questions mémorielles portant sur la colonisation et la guerre d'Algérie ». <https://bit.ly/4IHETsy>
- Viart, D., Vercier, B. (2005). *La littérature française au présent. Héritage, modernité, mutations*. Bordas.
- Viart, D. (2011). *Le récit de filiation. Héritage, filiation, transmission: Le récit de filiation: « Éthique de la restitution contre "devoir de mémoire" dans la littérature contemporaine »*. Presses universitaires de Louvain. <https://bit.ly/3QJhsZr>
- Viart, D. (2011). *Le roman français au XXe siècle*. Armand Colin.
- Zeniter, A. (2017). *L'art de perdre*. Flammarion.

DO INDIANISMO AO INDIGENISMO E A LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

KEILA COELHO BARBOSA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUÇÃO

A literatura brasileira tem passado por diversas etapas na representação dos povos indígenas, refletindo não apenas a evolução estética da narrativa nacional, mas também as transformações sociopolíticas na forma como esses povos são percebidos. No século XIX, o indianismo trouxe um olhar idealizado do indígena, levando-o a ser uma figura heroica do Brasil, símbolo de coragem, amor e ligação com a terra. Porém, esse movimento constantemente apresentava uma visão eurocêntrica, diminuindo a abrangência das culturas indígenas a estereótipos românticos (Soares; Pereira, 2024).

A imagem romântica da população indígena, criada pela literatura brasileira no século XIX, salienta uma identidade étnica associada pacificamente, portanto completamente fictícia, ao invés de denunciar a colonização sobre a cultura, corpo e espírito dos indígenas. De acordo com Munduruku (2017),

Nesse ponto, começou a construção do “índio” romantizado, que aparece nas literaturas de José de Alencar e de Gonçalves Dias, entre outros, e nos discursos políticos, obras artísticas e pesquisas científicas que passaram a retratar os nativos como seres de um passado exótico, guardados apenas na memória ruim da história nacional (Munduruku, 2017, p. 85).

Soares e Pereira (2024) destacam que a construção desta imagem idealizada como “bom selvagem”, diversas vezes, levantava questionamentos acerca da complexidade e autenticidade de sua cultura. Autores como José de Alencar, com livros como “Iracema” e o “O Guarani”, exerceram um papel essencial nessa construção.

Danner, Dorico e Danner (2018) destacam que o livro “O Guarani” traz a história de Peri, indígena com características da nobreza medieval. Assim, mesmo o personagem sendo um homem honrado, os aspectos da natureza onde moravam os povos indígenas não são usados para evidenciar a humanidade e particularidade indígena, mas sim para simbolizar que o indígena é o oposto e negação da condição eurocêntrica. Dentre algumas características, Jose de Alencar diz que Peri é escravo, selvagem, servo, perro, bugre e caboclo.

Da mesma forma, na obra “Iracema”, o autor mantém a concepção de bestialidade ao retratar o indígena Poti, da população potiguara, a nação amiga do personagem português Martim Soares. Poti se declara, é devoto e submisso a Martim, como se a amizade fosse superior, com o indígena abandonando sua tradição ancestral.

Muitos guerreiros de sua raça acompanharam o chefe branco, para fundar com ele a mairi dos cristãos. Veio também um sacerdote de sua religião, de negras vestes, para plantar a cruz na terra selvagem. Poti foi o primeiro que ajoelhou aos pés do sagrado lenho; não sofria ele que nada mais o separasse de seu irmão branco. Deviam ter ambos um só deus, como tinham um só coração. Ele recebeu com o batismo o nome do santo, cujo era o dia; e o do rei, a quem ia servir, e sobre os dois o seu, na língua dos novos irmãos. Sua fama cresceu e ainda hoje é orgulho da terra, onde ele primeiro viu a luz (Alencar, 2017, p. 118).

Com o decorrer dos anos, principalmente do século passado, o Indigenismo emergiu como uma resposta a esse olhar idealizado, apresentando um enfoque que procurava trazer as verdadeiras condições de vida da população indígena, suas batalhas e resistências frente à colonização e das políticas nacionais. Mesmo assim, a literatura indigenista, na maior parte escrita por não indígenas, preservava uma visão externa acerca dessas populações, diversas vezes falando em seu nome sem, efetivamente, conferir-lhe destaque (Coutinho, 2023).

Coutinho (2023) explica que o indigenismo literário apresentava uma contradição que foi notada pela crítica de teóricos como Mariátegui, Cornejo Polar e Lienhard. Os autores ressaltavam que os personagens que faziam parte dos romances indigenistas eram indígenas, porém as obras eram escritas por brancos ou mestiços que não tinham muito conhecimento sobre a cultura daqueles. Dessa forma, a narrativa que,

mesmo procurando mudar o passado demasiadamente rico e tentando mudar as condições de vida dos povos indígenas, fazia-o por um olhar externo, no qual o referente era o universo indígena, mas o emissor e receptor não eram indígenas.

Para Carvalho (2018), o indigenismo foi uma forma de aproximação da realidade indígena mais participativa, o que interferiu na literatura hispânica e portuguesa no decorrer do século passado. Na literatura nacional, quem se posicionou através da extensão das fronteiras foi Marechal Rondon. Nos dois casos, a realidade linguística, não passou por um filtro acadêmico. Nos últimos anos, cada dia mais, os movimentos em favor dos indígenas possibilitaram uma necessidade mimética de proximidade do referente por parte desses escritores renomados.

No cenário contemporâneo, a literatura indígena atual surge como um meio de afirmação e representatividade, em que o próprio povo indígena assume a autoria de sua própria história, mostrando seus pontos de vista, idiomas, crenças e dificuldades. Essas obras causam ruptura nas perspectivas romantizadas e paternalistas e, também, ressaltam a diversidade e a abrangência das culturas indígenas nacionais, trazendo outro significado para o seu espaço na literatura e na sociedade (Siqueira; Junior, 2023).

De acordo com Lima (2012), até o momento de sua investigação, já tinham publicado no país mais de 500 obras de autoria indígena, tornando-se o que a teórica chama de movimento literário indígena. Esse movimento, acima de tudo, desde os anos 1990, tem criado, por meio das produções, um outro discurso e formulando novas memórias e representações sobre a população originária

Nesse contexto, esta pesquisa sugere um estudo das mudanças na representação da população indígena na literatura do Brasil, do Indianismo ao Indigenismo, salientando a ascensão da literatura indígena contemporânea e evidenciando-a como um segmento independente e fundamental para o entendimento da identidade brasileira.

A justificativa do presente trabalho se fundamenta na necessidade de uma pesquisa mais aprofundada acerca da temática, considerando que há extrema importância de compreender como as narrativas indígenas

têm evoluído ao longo do tempo, refletindo não apenas nas mudanças literárias, mas também transformações sociais, culturais e políticas. Ao analisar essa trajetória, busca-se desvelar as vozes que emergem da literatura indígena contemporânea, contribuindo para uma compreensão mais profunda das realidades, desafios e conquistas dos povos indígenas no Brasil. Além disso, ao explorar a transição do indianismo para o indigenismo, procura-se elucidar como os escritores têm buscado retratar as complexidades culturais e as questões enfrentadas pelos indígenas, promovendo assim uma apreciação mais rica e diversificada das narrativas indígenas no contexto brasileiro

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

- Analisar a evolução da literatura indígena no Brasil, desde o indianismo até a contemporaneidade, identificando suas características, desafios e contribuições para a compreensão da realidade indígena.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mostrar a influência do indianismo na representação literária dos indígenas e suas consequências para a percepção popular;
- Compreender a transição do indianismo para o indigenismo, destacando como os escritores buscam retratar as questões enfrentadas pelos povos indígenas; e
- Explorar a literatura indígena contemporânea, identificando temas, estilos e autores que contribuem para a construção de uma narrativa própria e diversificada.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa emprega uma abordagem qualitativa, baseada no estudo de livros, revistas científicas e artigos acadêmicos sobre a representação dos povos indígenas na literatura brasileira. De acordo com Soares (2019), a

pesquisa qualitativa tem um desenvolvimento teórico de fatos, considerações e da compreensão interpretativa ou indutiva a partir das informações coletadas. Possui natureza exploratória, subjetiva e espontânea, compreendida pela metodologia usada neste tipo de pesquisa, como observação, questionários, análise textual e discursos de comportamento.

A metodologia qualitativa é adequada para a pesquisa do assunto porque possibilita o entendimento detalhado das narrativas que construíram a percepção dos indígenas no decorrer dos anos, desde o indianismo até a literatura indígena atual.

A escolha das fontes se baseia em critérios que assegurem a diversidade de pontos de vista e a importância histórica dos textos pesquisados. Foram utilizadas obras do período indianista, que trouxeram o indígena como protagonista heroico brasileiro, textos do indigenismo que mostraram um olhar mais crítico da realidade indígena e, também, produções de autoria indígena atual, que apresentam uma perspectiva interna e original das culturas e experiências dessa população.

A discussão dessas obras é realizada a partir de uma abordagem interpretativa, procurando encontrar padrões, rompimentos e seguimentos na maneira com os indígenas foram contados na literatura nacional. Segundo Rossato e Martinez (2018), o enfoque interpretativo é sempre a criação de um novo conceito sobre dados e circunstâncias que, em seu relacionamento, não tem significados à princípio. A interpretação das informações acontece no decorrer de toda a investigação e vai construindo o processo. Cada autor constrói e reconstrói a problemática do estudo de acordo com suas experiências e ideias socioculturais e históricas e, especialmente, epistemológicas, que é o que permite identificar a existência de uma problemática de pesquisa.

Com esse enfoque, será possível entender de que forma as obras literárias conversam com a história e cenários políticos específicos, interferindo e sendo interferidas por alterações na compreensão social sobre a população indígena.

Além do estudo dos textos, esta pesquisa também se fundamenta em uma bibliografia da crítica literária e das pesquisas culturais, que ajudam na contextualização das produções e no entendimento dos

processos de apropriação, resistência e protagonismo dos povos indígenas na literatura. A conversa entre essas bibliografias e as fontes primárias permite uma leitura mais crítica das mudanças que aconteceram no decorrer dos anos.

Conforme menciona Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa se fundamenta na análise da teoria já publicada, dessa forma, é crucial que o investigador domine a leitura do conhecimento e tenha todo material sistematizado. No desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, o autor precisa ler, raciocinar e escrever sobre o que investigou, dedicar-se à pesquisa para reconstruir o conceito e aperfeiçoar a fundamentação teórica. É fundamental que o investigador organize o material levantado que contribua com a construção do trabalho.

A metodologia utilizada objetiva analisar o progresso das representações indígenas na literatura nacional e colabora com a valorização das obras literárias indígenas atuais. Assim, a pesquisa está introduzida no esforço de crescimento da discussão sobre identidade, memória e autoria indígena, destacado a relevância de escutar e reconhecer as vozes indígenas na esfera literária.

Este estudo busca ainda, articular a literatura indígena com o contexto sociopolítico contemporâneo, analisando como essas produções dialogam com questões como resistência cultural, direitos territoriais e preservação da memória oral. Assim, a metodologia adotada permite um olhar crítico e reflexivo sobre a evolução da representação indígena na literatura brasileira, contribuindo para o reconhecimento da diversidade e da complexidade das vozes indígenas na atualidade.

4. RESULTADOS

Os resultados do estudo apontam que a representação da literatura dos povos indígenas no Brasil passou por variadas etapas, evidenciando tanto os cenários históricos nos quais foram desenvolvidas como os pontos de vistas prevaletentes sobre essas populações. Na época do Indianismo, os indígenas eram apresentados de forma idealizada, como personagens puros e heroicos, porém diversas vezes longe de sua realidade sociocultural. Esse ponto de vista romantizado, mesmo

destacando a relevância da população originária na identidade brasileira, não levava em consideração suas reais vivências e narrativas (Dorrico, 2018).

A grande diferença da literatura indígena em relação à literatura indianista reside, pois, na autoria, posto que agora ela realiza-se pelos próprios indígenas, e na representação, uma vez que agora os escritores indígenas se valem da matéria ancestral e da resistência histórica para elaborar criativamente as narrativas em prosa e poesia. A partir da tradição ancestral, a escrita indígena contemporânea desvincula-se da figura do cavaleiro nobre, heroico e do passado (Dorrico, 2018, p. 235).

Com a evolução do Indigenismo, ocorreu uma transformação no enfoque, causando uma perspectiva mais crítica acerca da natureza indígena. A literatura começou a salientar, além da cultura, os desafios encontrados pela população indígena, como a luta por suas garantias, a marginalização e a exploração. Porém, ainda assim, essa fase mostrava uma visão extrínseca sobre os indígenas, sendo em sua maior parte escrita por autores não indígenas.

Sobre essa questão, Carvalho e Santos (2023) refletem,

As décadas de 70 e 80 do século XX foram marcantes para os povos indígenas do Brasil, pois tem início um processo de consciência política, de organização social e de luta para a garantia de seus direitos. O movimento indígena brasileiro começou como um esforço coletivo entre lideranças, povos e organizações que colocaram em pauta uma agenda de luta em comum pela terra, pela saúde, pela educação, pela cultura e por outros direitos fundamentais. Nos anos de 1970 se localiza o chamado “Indigenismo Não Governamental”, quando as universidades, organizações civis e a Igreja Católica (pastoral indígena e do Conselho Indigenista Missionário - CIMI) se tornam atores aliados dos povos. Com o surgimento de várias organizações não governamentais (ONGs) de apoio aos índios, quebra-se o monopólio do Estado e das velhas missões religiosas como tutores ou salvadores das comunidades indígenas, que vai, de pouco a pouco, colocando o índio como protagonista de sua história (Carvalho; Santos, 2023, p.2).

Hoje, a literatura indígena contemporânea se evidencia como um lugar de protagonismo e resistência. Autores indígenas escrevem suas próprias narrativas, mostrando suas experiências, crenças, idiomas e dificuldades. Essas obras literárias aumentam a variedade de pontos de vistas, promovendo ao leitor uma perspectiva mais autêntica sobre a realidade da população indígena (Dorrico *et al.*, 2018).

Dessa forma, a literatura indígena não se limita apenas a uma manifestação artística, mas se configura como um instrumento de resistência, luta e formação, no qual as diferenças ocupam um papel central. Através dela, novas narrativas sobre o Brasil são construídas, revisitando o passado e refletindo sobre o presente, ao mesmo tempo em que nos desafia a enxergar o país sob a perspectiva dos povos historicamente marginalizados. Em outras palavras, mais do que um fenômeno estético-literário relevante, que merece ser analisado e divulgado, e além de uma alternativa às tradições literárias baseadas na racionalização ocidental, a literatura indígena também desempenha um papel fundamental como prática política e educacional de resistência. Seu caráter é profundamente marcado pelo ativismo, pela militância e pelo envolvimento direto dos próprios indígenas, que reivindicam seu espaço e sua voz diante dos impactos da modernização conservadora no Brasil (Dorrico *et al.*, 2018).

Outro resultado importante é o entendimento de que a literatura indígena ressignifica a representação da população originária e age como um mecanismo de luta e afirmação da identidade. As produções desenvolvidas por escritores indígenas colaboram com o crescimento das culturas tradicionais, além de discutirem estereótipos historicamente propagados pela literatura brasileira (Coutinho, 2023).

A autora Eliane Potiguara, remanescente da cultura indígena, esteve à frente no começo do Movimento Indígena nacional e contribuiu de forma política com outros diversos movimentos. Suas produções, bastante caracterizada pela natureza e rotina das mulheres indígenas, mostra a continuidade dessa população. Na obra “Metade cara, metade máscara” é um tipo de liberação das vozes das mulheres e indígenas, silenciadas por tanta opressão, para manifestar a força de seu legado e princípios. A escritora crê que a mulher tem uma força superior, relacionada à energia da terra, por essa razão, pode ser a esperança de dias melhores. A mulher pode mediar a terra e os seres humanos, daí o seu papel essencial para conscientização dos indígenas e da afirmação identitária (Coutinho, 2023).

O estudo apresenta que, mesmo com os progressos, ainda há dificuldades para consubstanciação e reconhecimento da literatura indígena brasileira. O mercado editorial, a ausência de políticas públicas de incentivo e a falta de espaço nas instituições escolares são algumas

dificuldades que impactam na maior propagação dessas produções. Porém, a gradativa produção de autores indígenas e o aumento da discussão sobre representatividade apontam um caminho favorável para o reconhecimento dessa literatura (Oliveira, 2015).

A relevância do movimento indígena para consolidar as políticas públicas voltadas para valorização e reconhecimento da diversidade cultural e étnica se evidencia na sanção da Lei nº 11.645/08 como uma das conquistas provenientes do Movimento Indígena Brasileiro. Oliveira (2015) salienta que a literatura indígena é um caminho ao reconhecimento das obras e do conhecimento indígena, mesmo havendo outras formas. Mas o esforço para mostrar como o assunto é trabalhado ainda encontra diversas restrições, como o acesso limitado a recursos materiais sobre o tema a que profissionais da educação de algumas comunidades escolares estão submetidos. Porém, o que é notório é que qualquer esforço é válido.

Nesse cenário literário vibrante, a literatura indígena contemporânea desempenha um papel crucial na construção de pontes culturais, desafiando percepções antiquadas e proporcionando uma plataforma para a expressão autêntica de vivências e perspectivas. À medida que mais obras surgem, a literatura indígena contemporânea continua a enriquecer o panorama literário brasileiro, proporcionando uma oportunidade única para ouvir e compreender as vozes há muito tempo silenciadas.

5. DISCUSSÃO

Os materiais coletados do trabalho destacam a ideia de que a representação da população originária na literatura nacional esteve, por bastante tempo, submetida a uma perspectiva extrínseca e eurocêntrica. Desde o Indianismo, com a idealização dos indígenas sem levar em consideração a diversidade de sua cultura, até o Indigenismo, que introduziu um olhar mais crítico, a literatura brasileira os mostrou a partir do ponto de vista dos não indígenas. Esse processo evidencia como as produções literárias foram construídas por interesses e perspectivas hegemônicas, diversas vezes, distantes da realidade vivenciadas por esses povos (Soares; Pereira, 2024).

Soares e Pereira (2024) acreditam que mesmo com a finalidade de abraçar e valorizar a cultura local, os autores brasileiros estavam,

majoritariamente, respondendo a ideias e valores da Europa, tentando adequar e, muitas vezes, resistir a eles. A literatura nacional contribuiu para a estereotipação da comunidade indígena, cada um de uma forma, mas sendo influenciados por pensamentos eurocêntricos. Essa influência construiu uma identidade nacional, ressaltando os desafios de representar de forma autêntica a diversidade e riqueza das culturas indígenas.

A literatura indígena contemporânea, por conseguinte, aparece como uma resposta a esse histórico de apropriação e silenciamento. A chance de os próprios indígenas narrarem suas histórias mostra uma evolução expressiva na construção de produções mais plurais. Essa transformação ressignifica a imagem dos povos originários na literatura e reafirma seu papel na sociedade, descaracterizando estereótipos e permitindo a valorização da diversidade da cultura indígena.

Danner, Dorrico e Danner (2018) reiteram,

A história da literatura brasileira, no que diz respeito aos povos indígenas, também não foge à regra, constituindo-se, em vários aspectos, na própria imagem de nosso processo civilizacional e colonizatório, ou seja, assim como os indígenas foram silenciados, invisibilizados e caricaturizados em termos de nosso processo de colonização-modernização, nossa literatura acerca deles lhes construiu uma imagem pré-civilizada, idílica e ideológica, anti-modernizante, como antípoda da modernidade-modernização, que contribuiu enormemente para sua deslegitimação (Danner, Dorrico; Danner, 2018, p.323).

Outra questão fundamental é o reflexo da literatura indígena na educação e na conservação dos idiomas e costumes indígenas. As obras literárias de escritores indígenas intensificam a identidade de seus povos e possibilita que os leitores não indígenas tenham contato com os olhares antes marginalizados. Porém, para que essa literatura atinja mais leitores, é crucial que haja mais incentivo às suas obras, difusão e introdução nos currículos das escolas.

6. CONCLUSÃO

A trajetória da representação indígena na literatura do Brasil mostra um processo constante de mudança, em que as obras sobre as populações indígenas passaram de uma perspectiva externa e idealizada para um

lugar de protagonismo e autoria própria. O Indianismo do século XIX, ao criar a imagem do indígena heroico e nobre, colaborou com o reconhecimento simbólico na identidade brasileira, porém, concomitantemente, suprimiu a diversidade e as verdadeiras complexidades dessas populações. Esse período literário, mesmo com sua relevância histórica, mostrou-se restrito na representação autêntica das culturas indígenas.

Com o progresso do Indigenismo, a literatura passou a tratar de forma mais crítica os estados das populações indígenas, trazendo discussões sobre sua marginalização e resistência. Mesmo que esse período tenha evidenciado uma evolução na maneira como os indígenas eram contados, ela continuou na maior parte sob a perspectiva de escritores não indígenas, intensificando a necessidade de um lugar para que os próprios indígenas escrevessem suas histórias. Essa transformação gradativa abriu espaço para a literatura indígena contemporânea, em que as vozes indígenas conseguiram mais liberdade e valorização.

O estudo das produções literárias no decorrer de variadas fases apresenta o papel crucial da literatura como mecanismo de resistência e afirmação da identidade. A literatura indígena contemporânea traz à tona as crenças, os costumes e as línguas, assim como mostra as injustiças sociais e históricas, tornando-se uma ferramenta de valorização política e cultural. Os autores indígenas, ao escreverem suas próprias histórias, quebram os estereótipos trazidos pela literatura tradicional e lutam pelo reconhecimento de suas culturas.

Ademais, essa literatura apresenta consequências expressivas para a educação e para construção de uma conscientização crítica acerca da diversidade cultural do país. A introdução dessas produções em instituições escolares e universidades pode colaborar com a desconstrução de perspectivas eurocêntricas e para o reconhecimento do conhecimento indígena. Porém, dificuldades ainda existem, como a necessidade de mais visibilidade para as obras indígenas, políticas públicas de incentivo e espaços no mercado brasileiro.

Através deste contexto, é possível concluir que a literatura indígena contemporânea representa além de uma outra etapa nas obras literárias nacionais, um movimento cultural e político de resistência. Sua ampliação

indica um futuro no qual a população indígena será mais valorizada e terá mais participação na criação de obras sobre si mesma. Dessa forma, a literatura segue exercendo um papel fundamental na continuidade das culturas indígenas, na luta pelas garantias e na valorização da identidade dessa população no contexto nacional e internacional.

A literatura indígena contemporânea no Brasil representa uma evolução significativa, não apenas como forma artística, mas como um poderoso veículo de expressão, resistência e reafirmação identitária. Essa narrativa em constante evolução desafia, inspira e enriquece a compreensão coletiva, oferecendo uma contribuição para a construção de uma sociedade mais respeitosa com as diversas vozes que a compõem.

7. REFERENCIAS

Alencar, J. (2017). Iracema. Porto Alegre: L&PM.

Brasil. (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

Carvalho, E.M.S; Santos, R.L. (2023). Literatura indígena: entre memórias. Educação em Revista. Belo Horizonte, 39.
<https://www.scielo.br/j/edur/a/t89qs8VFNXD66bM5Jg3NM5J/?format=pdf&lang=pt>

Carvalho, J.C. (2018). Indianismo, indigenismo ou pós-indianismo na literatura brasileira? Igarapé, 11(2).

Coutinho, E.F. (2023). Da representação à busca de expressão: visões do indígena na produção literária brasileira. Revista Brasileira Lit. Comp., 25(48).
<https://www.scielo.br/j/rblc/a/VnLS4fB93HwmfbKTgp4R8Nx/?format=pdf&lang=pt>

Danner, LF; Dorrico, J; Danner, F. (2018). Da literatura indianista à literatura indígena: sobre a imagem, o lugar e o protagonismo do/a indígena em termos de constituição da identidade brasileira. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais, 17(2).
<https://revistafenix.emnuvens.com.br/revistafenix/article/download/970/908/>

- Dorrigo, J.; Danner, L.F.; Correia, HHS; Danner, F. (2018). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Criação, Crítica e Recepção*. Porto Alegre. Editora Fi. <https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-indigena-contemporanea-Livro-.pdf>
- Dorrigo, J. (2018). Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Criação, Crítica e Recepção*. Porto Alegre. Editora Fi. Disponível em: <https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-indigena-contemporanea-Livro-.pdf>
- Lima, A.M.A. (2012). *O livro indígena e suas múltiplas grafias*. Dissertação – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECAP-8TUL8Q>
- Munduruku, D. (2016). *Histórias de índio. Ilustrações Laurabeatriz*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Oliveira, F.A.S. (2015). *Entre a realidade e o imaginário: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos*. Dissertação de Mestrado. Anápolis. https://www.bdt.ueg.br/bitstream/tede/974/2/1502480815_entre_a_realidade_e_o_imaginario_as_representacoes_de_indigenas_na_sala_de_aula_e_nos_livros_didaticos.pdf
- Rossato, M.; Martinez, A.M. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, 40. <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005005/html/>
- Siqueira, A.M.B; Junior, A.M.S. (2023). Histórias e culturas indígenas na educação básica: a literatura indígena brasileira contemporânea como fonte histórica na sala de aula. *Cadernos de Pesquisa CDHIS*, Uberlândia, 36(2). <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/download/71035/37762/329709>
- Soares, R.M.; Pereira, F.A (2024). A evolução da representação dos povos indígenas na literatura brasileira: um estudo comparativo entre o Romantismo e o Modernismo. *Linguística, Letras e Artes*, 28, 2024. <https://revistaft.com.br/a-evolucao-da-representacao-dos-povos-indigenas-na-literatura-brasileira-um-estudo-comparativo-entre-o-romantismo-e-o-modernismo/>
- Soares, S.J. (2019). Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. *Revista Ciranda*, 1(3). <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/download/314/348>
- Sousa, A.S; Oliveira, G.S; Alves, L.H. (2021). Pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, 20(43). Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336/1441>

EL BARRIO DE TRIANA EN EL PREGÓN DE LA SEMANA SANTA DE SEVILLA: IDENTIDAD, DISCURSO Y RELIGIOSIDAD POPULAR

ÁLVARO RAMOS RUIZ
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

El barrio de Triana es uno de los enclaves urbanos más emblemáticos de Sevilla, no solo por su ubicación privilegiada a orillas del Guadalquivir, sino también por la riqueza histórica y cultural que ha definido su identidad a lo largo de los siglos. Desde su origen como arrabal extramuros, Triana ha sido un asentamiento singular dentro del tejido urbano hispalense (Gámiz Gordo y Barrero Ortega, 2019), caracterizándose por una personalidad diferenciada que, en gran medida, se forjó gracias a la autonomía administrativa de la que disfrutó respecto al Cabildo de Sevilla. Esta independencia, que se mantuvo prácticamente hasta el primer tercio del siglo XIX (Cook y Hernández Palomo, 1992), consolidó un sentimiento de pertenencia y una idiosincrasia propia entre sus habitantes, quienes, aún en la actualidad, reivindican su identidad como algo distinto a la Sevilla intramuros. Este sentido de diferenciación ha hecho que, tradicionalmente, el sevillano de cada orilla del río se sienta diferente, lo que ha dado origen al «mito» del trianero como esencia de la personalidad de la baja Andalucía (Álvarez Santalo, 1974).

Esta singularidad social no solo se manifiesta en el ámbito cotidiano, sino que también ha dejado una huella profunda en la Semana Santa, donde el barrio se erige como uno de los grandes focos de la religiosidad popular. Triana es, sin duda, uno de los arrabales con mayor sentimiento cofrade de Sevilla. Además, sus hermandades y cofradías cuentan con algunas de las imágenes penitenciales más relevantes dentro de los desfiles procesionales de la Semana Mayor hispalense. Entre dichas devociones

destacan la Virgen de la Esperanza de la Hermandad de la Tres Caídas o el Cristo de la Expiración, conocido popularmente como «El Cachorro», entre otras. Estas imágenes se han convertido a lo largo del tiempo en símbolos de la religiosidad popular y de la identidad propia del barrio.

El peso de la religiosidad popular en Triana ha trascendido más allá del ámbito estrictamente devocional para convertirse en un elemento fundamental dentro de la literatura cofrade. En este sentido, especial mención merecen los pregones de Semana Santa. Estas piezas oratorias, que combinan elementos literarios, devocionales y culturales (Ramos Ruiz, 2018), sirven como medio para promocionar esta fiesta religiosa, además, de ser un vehículo esencial para perpetuar su sentido y sus tradiciones. Por tanto, los pregones no solo sirven para ensalzar las imágenes procesionales y las hermandades penitenciales, sino que también abordan otros aspectos de carácter social y urbano que forman parte del entramado cultural de la Semana Santa (Ramos Ruiz, 2024). En este sentido, los pregones desempeñan una labor esencial en la construcción y promoción de la identidad religiosa de los barrios sevillanos en torno a la celebración de la Semana Santa. A través de estos discursos, no solo se ensalza la devoción a las imágenes y el fervor cofrade, sino que también se refuerza el sentimiento de pertenencia y se configura una narrativa que vincula la tradición con la vida cotidiana de la ciudad.

Por consiguiente, y partiendo de estas premisas, el objetivo principal de esta investigación es analizar la construcción discursiva del barrio de Triana en los Pregones Oficiales de la Semana Santa de Sevilla. Para ello, se adopta un enfoque metodológico mixto que combina análisis cuantitativo y cualitativo, con el fin de identificar los elementos identitarios del barrio y las estrategias narrativas utilizadas por los pregoneros para representarlo en sus discursos.

Este capítulo se estructura del siguiente modo. En primer lugar, se abordarán teóricamente las características del pregón de la Semana Santa como evento comunicativo. A continuación, se presentarán el corpus de estudio y la metodología empleada. Posteriormente, se expondrán y analizarán los resultados de la investigación. Finalmente, se ofrecerán las conclusiones del estudio.

2. EL PREGÓN DE LA SEMANA SANTA: ORIGEN, DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICA

El pregón ha sido, desde tiempos remotos, un medio fundamental de comunicación oral dentro de la sociedad. En ausencia de herramientas masivas que permitieran la difusión de información a grandes audiencias, la transmisión de creencias e ideas se apoyaba principalmente en la palabra hablada, expresada en espacios públicos ante un número considerable de oyentes (Ramos Ruiz, 2018). A lo largo de la historia, los pregones han desempeñado un papel clave en ámbitos como la política y el comercio como vehículo para divulgar anuncios relevantes o transmitir información de interés general (Seijas Muñoz, 2006).

No obstante, en la década de 1930 el pregón experimentó una transformación sustancial, al dejar de ser un simple mecanismo de comunicación callejera para convertirse en un acto solemne, celebrado en diversos escenarios culturales. Este cambio no solo contribuyó a dignificar la figura del pregonero, sino que también elevó su reconocimiento social e intelectual (Mira Ortiz, 2006). En este nuevo contexto, el pregón dejó a un lado su función original de anunciar noticias, productos o servicios, y pasó a centrarse en la proclamación y exaltación de festividades y eventos históricos. Fue en este periodo cuando surge el pregón de Semana Santa, tal y como lo concebimos en la actualidad.

El pregón de Semana Santa se define como «un discurso solemne, generalmente de carácter literario y religioso, que se pronuncia en un acto público antes del inicio de la Semana Santa» (Ramos Ruiz, 2024, p. 53). Su propósito principal es «exaltar y difundir el significado espiritual, cultural y artístico de esta celebración, así como destacar el valor de las cofradías, las imágenes y las tradiciones vinculadas a la Pasión, Muerte y Resurrección de Jesucristo» (Ramos Ruiz, 2024, p. 53). Habitualmente, la responsabilidad de pronunciar el pregón recae en personalidades destacadas dentro del ámbito cofrade, atendiendo a su trayectoria, su relevancia cultural o su vinculación con la ciudad. Además, este evento adquiere un carácter simbólico, pues marca el inicio de los preparativos y de las expresiones devocionales propias de la Semana Santa en cada localidad o región (Ramos Ruiz, 2024).

En cuanto a sus características formales, el pregón se concibe como un texto de naturaleza plural, ya que admite la incorporación de distintos géneros literarios (Ramos Ruiz, 2022). Si bien la prosa es la estructura estilística más común en este tipo de discursos, ello no impide la inclusión de otros discursos, como la poesía (Lipari, 2014) o, menos frecuentemente, el texto dramático, utilizado ocasionalmente para representar escenas con múltiples personajes (Ramos Ruiz, 2024). Esta diversidad estilística permite a los pregoneros combinar diferentes formas de expresión en un mismo discurso, lo que enriquece notablemente el valor literario del pregón y lo hace más atractivo para el público (Ramos Ruiz, 2022).

Asimismo, los pregoneros se caracterizan por su singularidad, ya que cada uno de ellos es concebido a partir de la experiencia y la perspectiva personal de su autor. En este sentido, más allá de su función de ensalzar la Semana Santa, el pregón adquiere un matiz autobiográfico en el que se plasman «las experiencias personales del pregonero, sus recuerdos vinculados a la ciudad y, de manera particular, a la Semana Santa» (Ramos Ruiz, 2024, p. 54). En el contexto específico de esta investigación, es importante destacar que la identidad del pregonero como habitante o miembro de una hermandad del barrio se reflejará también de manera particular en su discurso, impregnándolo de una perspectiva personal y emocional única.

Por otro lado, el pregón mantiene un estrecho vínculo con la Retórica clásica, especialmente con el género epidíctico o laudatorio (Aristóteles. Bernabé [Trad., introd. y notas], 1998, Aristóteles: Ret, I, 3, 1358b). Este tipo de discurso tiene como finalidad principal cautivar al auditorio mediante la exaltación de valores e ideales con los que los oyentes pueden identificarse en mayor o menor grado (Hernández Guerrero y García Tejera, 1994). En este contexto, el pregón no se limita a ser un ejercicio formal, sino que se convierte en un acto comunicativo cuyo propósito es «exaltar, valorar y reforzar las creencias y emociones de una comunidad en torno a los misterios de la Pasión, Muerte y Resurrección de Cristo» (Ramos Ruiz, 2024, pp. 60-61). De esta manera, el pregón no solo rinde homenaje a la tradición, sino que también funciona como un mecanismo de cohesión social que fortalece el sentido de pertenencia dentro de la comunidad.

3. CORPUS Y METODOLOGÍA

Para abordar la presenta investigación, se ha compilado un corpus para fines específicos compuesto por los discursos de todos los pregones oficiales de la Semana Santa de Sevilla, pronunciados durante el siglo XXI, abarcando el período comprendido entre los años 2000 y 2024. Es importante señalar que, debido a los efectos de la pandemia del coronavirus, hubo dos años en los que no se realizó el pregón de la Semana Santa (2020 y 2021). Seguidamente, en la Tabla 1, se presentan de forma detallada los datos correspondientes a cada edición, incluyendo el año y el nombre del pregonero.

TABLA 1. *Año y nombre del pregonero/a oficial de la Semana Santa de Sevilla.*

Año	Nombre y apellidos del pregonero/a
2000	Joaquín Caro Romero
2001	Carlos Herrera Crusset
2002	Francisco J. Ruiz Torrent
2003	Francisco José Vázquez Perea
2004	Rafael de Gabriel García
2005	Antonio Murciano González
2006	Ignacio Jiménez Sánchez-Dalp
2007	Enrique Esquivias de la Cruz
2008	Antonio Burgos Belinchón
2009	Enrique Henares Ortega
2010	Antonio García Barbeito
2011	Fernando M ^a Cano-Romero Méndez
2012	Ignacio José Pérez Franco
2013	Francisco Javier Segura Márquez
2014	Francisco Berjano Arenado
2015	Lutgardo García Díaz
2016	Rafael González-Serna Bono
2017	Alberto García Reyes
2018	José Ignacio del Rey Tirado
2019	Rosario Padilla Hoyuela
2022	Julio Cuesta Domínguez
2023	Enrique Casellas Rodríguez
2024	Juan Miguel Vega Leal

Fuente: elaboración propia

Para llevar a cabo el análisis de los pregones, se ha adaptado una metodología previamente aplicada por Ramos Ruiz (2018, 2022, 2024) en el estudio del discurso de los pregones de Semana Santa. Dicha metodología se fundamenta en los principios del *Corpus-Assisted Discourse Studies* (CADS), desarrollados por Partington (2004), un enfoque que combina técnicas cuantitativas y cualitativas para examinar el discurso desde diversas perspectivas. La integración de herramientas propias de la Lingüística de Corpus y el Análisis del Discurso (Baker *et al.*, 2008; Partington *et al.*, 2013; Taylor y Marchi, 2018) permite identificar tanto patrones lingüísticos como aspectos discursivos en contextos específicos, lo que enriquece significativamente la interpretación de los datos textuales.

En este estudio, se ha seguido un enfoque metodológico dual. En primer lugar, se llevó a cabo una fase cuantitativa, destinada a medir la presencia y frecuencia del barrio de Triana dentro del corpus de los pregones de Semana Santa. Para ello, se empleó el software Sketch Engine® (Kilgarriff *et al.*, 2014), lo que permitió una identificación sistemática de todas las referencias explícitas a este arrabal sevillano en los pregones oficiales. A partir de los resultados obtenidos, se procedió a una segunda fase cualitativa centrada en un análisis manual del discurso. En esta etapa, se examinó en detalle la manera en que los pregoneros han representado y descrito al barrio de Triana en sus discursos, explorando tanto los significados explícitos como las connotaciones implícitas asociadas a su advocación penitencial.

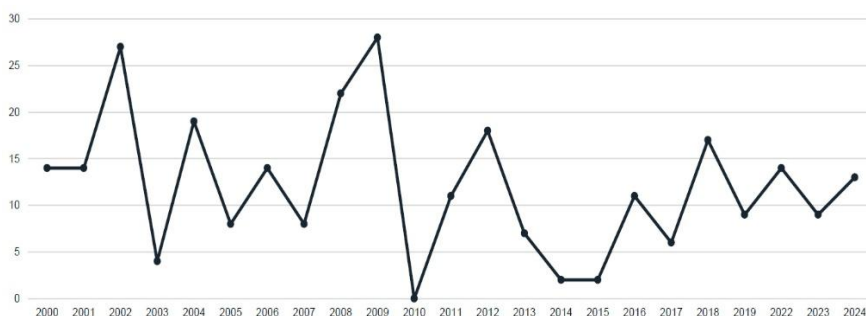
Este análisis discursivo incluyó la identificación de estrategias retóricas y narrativas empleadas para destacar atributos específicos del barrio, como son los elementos arquitectónicos y urbanos, las diferentes hermandades y devociones penitenciales y el carácter de los habitantes de este arrabal. La combinación de ambas fases metodológicas no solo permite una aproximación más precisa y detallada al discurso de los pregones, sino que también facilita la identificación de tendencias discursivas a lo largo del tiempo. Este enfoque integral resulta fundamental para comprender cómo, a través de sus discursos, los pregoneros contribuyen a la construcción simbólica e identitaria del barrio de Triana en el marco de la Semana Santa sevillana.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se expondrán y discutirán los resultados derivados del análisis de la construcción discursiva del barrio de Triana en el Pregón Oficial de la Semana Santa de Sevilla durante el siglo XXI. Este análisis se ha organizado en dos partes diferenciadas. Por un lado, se presentarán los datos de tipo cuantitativos y, seguidamente, se comentarán los aspectos cualitativos, lo que permite ofrecer una interpretación detallada de la construcción discursiva de este barrio sevillano.

En el análisis del corpus, se han identificado un total de 277 menciones al término «Triana», lo que pone de manifiesto la relevancia de este barrio dentro del imaginario sevillano, y en particular, en el contexto cofrade. Este dato no solo confirma su importancia en la configuración de la ciudad, sino también su presencia destacada en el discurso de los pregones oficiales de la Semana Santa de Sevilla. Desde una perspectiva diacrónica, los resultados permiten observar la evolución de la frecuencia con la que «Triana» ha sido mencionada en los pregones del siglo XXI, como se muestra en la Figura I.

FIGURA 1. *Número de apariciones de «Triana» en los pregones oficiales.*



Fuente: Elaboración propia

El análisis del corpus confirma que la referencia al barrio de Triana ha sido una constante en los pregones de la Semana Santa de Sevilla. No obstante, los datos reflejados en la Figura 1 evidencian importantes variaciones en la frecuencia de aparición a lo largo de las diferentes ediciones de este acto cofrade, lo que sugiere que el protagonismo de

Triana en el discurso del pregón no responde a un patrón homogéneo, sino que varía en función del estilo, la trayectoria o la propia vinculación del pregonero con el barrio.

Uno de los casos más llamativos es el pregón de 2009, pronunciado por el abogado Enrique Henares Ortega, que presenta el mayor número de menciones al término «Triana», con un total de 29 referencias. Este dato resulta especialmente relevante si se considera que el pregonero no pertenecía a ninguna de las hermandades del barrio. De manera similar, el pregón de 2002, a cargo de Francisco J. Ruiz Torrent, es el segundo en número de alusiones al barrio, con un total de 27 menciones. En este caso, el vínculo del pregonero con Triana es más estrecho, ya que fue hermano de la Hermandad del Cachorro y llegó a ocupar el cargo de Hermano Mayor, lo que podría justificar su énfasis en la representación del barrio dentro de su alocución cofrade. Por otro lado, solo un pregón más supera las 20 menciones a Triana, como es el pronunciado en 2008 por el periodista Antonio Burgos Belinchón, quien incluyó 22 referencias al barrio.

Por otro lado, existen pregones en los que la mención a Triana es considerablemente reducida o incluso inexistente. Un ejemplo claro de esta tendencia se encuentra en los pregones de Francisco Berjano Arenado (2014) y Lutgardo García Díaz (2015), en los que el barrio apenas es mencionado en dos ocasiones. Un caso particularmente llamativo es el de Francisco José Vázquez Perea (2003), quien, a pesar de su vinculación con la Hermandad del Cachorro, solo hizo referencia a Triana en cuatro ocasiones. Este dato sugiere que la pertenencia a una hermandad del barrio no es un factor determinante en la frecuencia con la que Triana aparece en el discurso pregonero, sino que otros elementos, como la estructura del texto o el enfoque personal del pregonero, pueden influir en su presencia dentro del pregón. No obstante, el caso más excepcional es el del pregón de 2010, pronunciado por Antonio García Barbeito, en el que no se encuentra ninguna mención a Triana. Este pregón resulta aún más singular si se tiene en cuenta que es el único del siglo XXI que no incluyó referencias a ninguna devoción hispalense, lo que lo distingue como una intervención atípica dentro de la tradición pregonera de Sevilla.

A continuación, se presentan los resultados del análisis cualitativo, en el que se examinan las estrategias narrativas utilizadas por los pregoneros

para referirse al barrio de Triana. Un primer aspecto destacado es la asociación recurrente entre las imágenes devocionales y el barrio, lo que refuerza su identidad simbólica dentro del discurso pregonero.

Entre las advocaciones mencionadas, dos destacan de manera significativa. La primera es la Virgen de la Esperanza, que aparece vinculada a Triana en 25 ocasiones. Un ejemplo claro de esta asociación se encuentra en el pregón de Rafael de Gabriel (2004), cuando exclama: «¡Ay, los ojos de la Esperanza de Triana!». En este caso, los pregoneros refuerzan la conexión entre la imagen mariana y el barrio, una estrategia discursiva recurrente teniendo en cuenta que en Sevilla existen otras vírgenes bajo la misma advocación, lo que hace necesario especificar dicha vinculación con el barrio. La segunda imagen más mencionada es el Cristo de la Expiración, popularmente conocido como «El Cachorro», con un total de 12 coocurrencias. Un ejemplo de esta asociación se encuentra en el pregón de Juan Miguel Vega Leal (2024), cuando se expresa: «Porque ya lo ven, de ese gitano del Zurraque, de ese Dios moreno al que llaman el Cachorro de Triana». En este fragmento, el pregonero no solo vincula la imagen al barrio, sino que también hace referencia al área concreta donde se encuentra su basílica, el Zurraque, reforzando así el arraigo geográfico del Cristo de la Expiración dentro del barrio. Asimismo, aunque en menor medida, aparecen otras devociones penitenciales relacionadas con Triana, como el Señor de las Penas, de la Hermandad de la Estrella. Un ejemplo de ello se observa en el pregón de Julio Cuesta Domínguez (2022), donde se afirma: «La misma humildad del Señor de las Penas por Triana, mirando al Cielo». En este caso, al igual que sucede con la Esperanza, la mención explícita del barrio sirve como un mecanismo de distinción, permitiendo diferenciar esta imagen penitencial de otras con la misma advocación presentes en Sevilla. Estos ejemplos evidencian cómo los pregoneros recurren a la asociación entre las imágenes devocionales y el barrio de Triana como una estrategia discursiva clave para reforzar su identidad dentro del discurso cofrade, consolidando así su relevancia dentro del imaginario colectivo de la Semana Santa sevillana.

Del mismo modo, el análisis revela que es común que los pregoneros incluyan referencias a distintas zonas del barrio de Triana, muchas de

ellas estrechamente ligadas a las hermandades y cofradías. Entre estas áreas destacan El Tardón y el Barrio León, mencionados en 11 y 9 ocasiones respectivamente, generalmente en relación con la Hermandad de San Gonzalo. Por su parte, El Zurraque, tradicionalmente vinculado al Cristo de la Expiración, conocido como El Cachorro, aparece con menor frecuencia, registrando solo 5 menciones.

Además de estas referencias geográficas, los pregoneros también resaltan elementos arquitectónicos y urbanos de gran relevancia dentro del barrio, en particular aquellos relacionados con su vida cofrade. En este sentido, merece especial atención la Parroquia de Santa Ana, considerada el eje espiritual del barrio y comúnmente denominada la «Catedral de Triana», como se evidencia en el pregón de Antonio Burgos Belinchón (2008). A pesar de no ser sede canónica de ninguna hermandad, su peso simbólico dentro del barrio la convierte en un punto de referencia ineludible en el discurso cofrade.

Asimismo, diversas calles del barrio adquieren un protagonismo destacado debido a su fuerte vinculación con determinadas corporaciones penitenciales. Es el caso de la calle Pureza, donde se encuentra la Capilla de los Marineros, sede de la Esperanza de Triana; la calle San Jacinto, que alberga la Capilla de la Estrella; o la calle Castilla, donde se ubica la Parroquia de Nuestra Señora de la O, sede de la hermandad homónima y paso habitual de la Hermandad del Cachorro en su estación de penitencia. Estas vías, más que simples arterias urbanas, se convierten en escenarios esenciales dentro del imaginario cofrade del barrio.

Sin embargo, si hay un elemento arquitectónico que goza de una presencia predominante en los pregones es el Puente de Isabel II, conocido popularmente como el Puente de Triana. Esta construcción no solo constituye una conexión física y urbana entre el barrio y el centro de Sevilla, sino que también simboliza la identidad propia de Triana, marcando una distinción con el resto de la ciudad. Esta singularidad ha dado lugar a expresiones populares como «Triana es puente y aparte», subrayando el carácter único del barrio. No obstante, dentro del ámbito cofrade, el puente cobra especial relevancia por su vinculación con el paso del Cachorro en la tarde del Viernes Santo, un momento de gran carga

simbólica y devocional que se ha consolidado como una de las imágenes más icónicas de la Semana Santa sevillana.

Asimismo, los pregones están impregnados de elementos cargados de simbolismo que refuerzan la identidad del barrio de Triana dentro del discurso cofrade. Entre ellos, destacan las referencias al aire característico que se respira en sus calles y a la atmósfera singular de sus noches cofrades. Estas evocaciones aparecen en numerosas alocuciones, como en el pregón de Carlos Herrera Crusset (2001), donde se recita: «Y de vuelta por la bocana del puente a la embocadura, el aire de tu Triana te ceñirá la cintura». De manera similar, en el texto de Juan Miguel Vega Leal (2024), se describe la solemnidad de la noche en el barrio: «Mientras avanza, calle Castilla adelante, cruzando la noche de Triana». Estas expresiones no solo otorgan un carácter poético al pregón, sino que también refuerzan esa idea de identidad de Triana frente a Sevilla, presentado al barrio como un espacio envuelto en un halo especial durante la Semana Santa.

Por otro lado, la devoción del arrabal a la Virgen de la Esperanza es otro de los temas recurrentes en los pregones, donde se resalta cómo Triana se entrega por completo a su dolorosa mariana. Un ejemplo de ello es el empleo de la fórmula contenida en *La Salve marinera* dedicada a la Virgen, que dice: «A tus plantas, Señor, se arrodilla Triana». Esta misma expresión es retomada en el pregón de Francisco J. Ruiz Torrent (2002), reforzando la imagen de una comunidad que rinde pleitesía a su advocación más querida. De forma similar, Antonio Burgos Belinchón (2008) adapta esta fórmula para extender esa reverencia devocional a toda la ciudad, afirmando: «Sevilla se arrodilla con Triana». Esta adaptación no solo resalta la magnitud del fervor mariano en el barrio, sino que también subraya la trascendencia de Triana dentro de la religiosidad popular sevillana.

Por último, los pregoneros también recurren a palabras derivadas del término «Triana» para resaltar ciertas singularidades del barrio dentro del discurso cofrade. Un ejemplo recurrente es el uso del gentilicio «trianero» o «trianera», empleado en numerosas ocasiones para referirse a las imágenes sagradas. Así, en el pregón de Francisco José Vázquez Perea (2003) y Fernando María Cano-Romero Méndez (2011), el Cristo de la Expiración es descrito como «Cristo Trianero», subrayando

su identidad vinculada al barrio. De manera similar, Joaquín Caro Romero (2000) hace referencia a la «Esperanza Trianera», mientras que Antonio Murciano González (2005) la exalta con la expresión «capitana trianera marinera», enfatizando su estrecha conexión con la tradición marinera de Triana. Como se observa en estos ejemplos, la Esperanza y el Cachorro se consolidan como los dos grandes ejes devocionales del barrio dentro del discurso de los pregoneros.

Además de estos gentilicios, también aparecen otros términos derivados que refuerzan la identidad cofrade de Triana. Entre ellos, destaca el verbo «trianear», utilizado por Antonio Burgos Belinchón (2008) para describir la particular forma de andar de los pasos procesionales en este barrio, diferenciándola del resto de Sevilla. Asimismo, se encuentra el término «trianerismo», empleado por Joaquín Caro Romero (2000) y Fernando María Cano-Romero Méndez (2011) para definir aquello que posee la esencia de Triana o refleja su identidad. Estas expresiones evidencian cómo el léxico utilizado en los pregones no solo contribuye a ensalzar la tradición cofrade del barrio, sino que también ayuda a consolidar su imaginario simbólico dentro de la Semana Santa sevillana.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación han permitido alcanzar el objetivo propuesto de analizar la construcción discursiva del barrio de Triana en los Pregones Oficiales de la Semana Santa de Sevilla. A través de un enfoque metodológico mixto, que combina análisis cuantitativo y cualitativo, se han identificado las diversas estrategias discursivas utilizadas por los pregoneros para construir una narrativa cofrade en torno a este emblemático barrio sevillano.

El análisis cuantitativo ha puesto de manifiesto la destacada presencia del barrio de Triana en los pregones oficiales sevillanos del siglo XXI, consolidándose como un elemento fundamental dentro de la narrativa literaria cofrade. Sin embargo, esta presencia no ha sido homogénea, ya que, mientras algunos pregoneros han hecho de Triana un pilar central de su intervención, otros apenas han mencionado el barrio. Esta circunstancia demuestra la flexibilidad del pregón como espacio de construcción simbólica.

En el plano cualitativo, los resultados revelan que la Esperanza de Triana y el Cristo de la Expiración (El Cachorro) son los dos ejes devocionales principales de la religiosidad popular del barrio. Ambas advocaciones han sido reiteradamente exaltadas por los pregoneros, quienes recurren a estrategias narrativas específicas para destacar su valor espiritual y simbólico. En este sentido, la asociación entre estas imágenes y Triana no solo refuerza su identidad cofrade, sino que también contribuye a su diferenciación respecto a otras devociones similares presentes en Sevilla. Además, la presencia del barrio en los pregones de Semana Santa es constante, ya sea como fuente de inspiración, como símbolo de autenticidad o como paradigma de la tradición cofrade sevillana. La riqueza simbólica de Triana, su esencia popular y su profunda espiritualidad han hecho de este barrio un referente insustituible en el imaginario de la Semana Santa.

Desde el punto de vista metodológico, este estudio supone una contribución al análisis del discurso de los pregones de Semana Santa, integrando herramientas cuantitativas y cualitativas para una interpretación más precisa y rigurosa de los textos. Por un lado, la cuantificación de menciones y coocurrencias de términos ha permitido identificar patrones generales y fluctuaciones a lo largo del tiempo. Por otro lado, el análisis cualitativo ha sido clave para desentrañar las estrategias discursivas utilizadas por los pregoneros, revelando la manera en que el lenguaje contribuye a reforzar el imaginario cofrade del barrio.

6. REFERENCIAS

- Álvarez Santalo, L. C. (1974). *La población de Sevilla en el primer tercio del siglo XIX*. Diputación Provincial de Sevilla.
- Baker, P., Gabrielatos, C., Khosravini, M., Krzyżanowski, M., McEnery, T., & Wodak, R. (2008). A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse & Society*, 19(3), 273–306. <https://doi.org/10.1177/0957926508088962>
- Bernabé, A. (Trad., introd. y notas) (1998). *Aristóteles, Retórica*. Alianza Editorial.

- Cook, D. N. y Hernández Palomo, J. J. (1992). Epidemias en Triana (Sevilla, 1660-1865). *Annali della Facoltà di Economia e Commercio della Università di Bari*, 31, 53–81.
- Gámiz Gordo, A. y Barrero Ortega, P. (2019). Imágenes de un patrimonio desaparecido: la Puerta de Triana en Sevilla. *EGA. Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica*, 24(36) (2019), 80–91.
- Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera, M. C. (1994). *Historia breve de la retórica*. Síntesis.
- Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubiček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P., & Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*, 1(1), 7–36. <https://doi.org/doi:10.1007/s40607-014-0009-9>
- Lipari, S. (2014). Pasos y Pregones, imágenes y palabras. Sistemas de representación de la Semana Santa de Valladolid. *Humanities*, 3(2), 173–193. <https://doi.org/10.6092/2240-7715/2014.2.173-193>
- Mira Ortiz, I. (2006). *Semana Santa y texto literarios de la Pasión en la región de Murcia* [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia..
- Partington, A. (2004). Corpora and discourse, a most congruous beast. *Corpora and Discourse*, 1, pp. 11–20.
- Partington, A., Duguid, A. y Taylor, C. (2013). *Patterns and Meanings in Discourse. Theory and practice in Corpus-assisted Discourse Studies(CADS)*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Ramos Ruiz, Á. (2018). Periodismo y Literatura en el pregón de Semana Santa en Andalucía. En C. del Valle y M. P. Linares (Eds.), *Las expresiones culturales analizadas desde la universidad* (pp. 279–291). Tecnos (Grupo Anaya).
- Ramos Ruiz, Á. (2022). Estudio histórico del Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada. En M. Bermúdez Vázquez, M. L. Vadillo Rodríguez y E. Casares Landauro (Eds.), *Humanismo poliédrico. Nuevas apuestas de estética, arte género y ciencias sociales* (pp. 942–959). Dykinson.
- Ramos Ruiz, Á. (2023). La poesía cofrade en el Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada en la última década. En S. A. Flores Borjabad, I. Respalda Salas y R. Grana (Eds.), *Nuevas investigaciones y perspectivas sobre Literatura, Cultura y Pensamiento* (pp. 191–212). Dykinson.
- Ramos Ruiz, Á. (2024). *La Semana Santa de Granada a través del Pregón Oficial. Comunicación, discurso y religiosidad popular*. Tirant Lo Blanch.
- Seijas Muñoz, E. (2006). *Granada en pregón*. CajaGranada.
- Taylor, C. y Marchi, A. (2018). *Corpus Approaches to Discourse. A Critical Review*. Routledge.

LA POESÍA COMO RECURSO ESTILÍSTICO EN EL DISCURSO DEL PREGÓN DE LA SEMANA SANTA DE SEVILLA (2014-2024)

ÁLVARO RAMOS RUIZ
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

La Semana Santa constituye una de las festividades religiosas de mayor arraigo en España, como manifestación de fe y también como fenómeno sociocultural (Ramos Ruiz, 2018). Su origen ha sido objeto de debate por parte de historiadores y teólogos, quienes han trazado sus primeras referencias documentadas hasta el siglo IV, en el contexto de la consolidación del cristianismo como religión oficial del Imperio Romano (Floristán, 2002). No obstante, la celebración de la Semana Santa, tal como se conoce en la actualidad, es el resultado de un complejo proceso de evolución litúrgica y popular que ha variado en función del contexto histórico, político y social de cada región.

En el caso de Sevilla, los inicios de la Semana Santa estarían en las representaciones que en la Edad Media (siglos XII – XIII) se hacían en el interior de los templos a cargo de clérigos y actores sobre la Pasión de Jesús durante la Cuaresma y la Semana Santa (Romero Mensaque y Domínguez León, 2003). En el siglo XV comienzan a proliferar diferentes actos públicos, entre los que destaca el Vía Crucis penitencial organizado por el marqués de Tarifa, Fadrique Henríquez de Ribera, desde su hogar, la Casa de Pilatos, hasta la Cruz del Campo. Este sería el germen de las primeras hermandades, surgidas a comienzos del siglo XVI (Romero Mensaque y Domínguez León, 2003).

A lo largo de los siglos, la Semana Santa de Sevilla se ha ido consolidando como una de las expresiones más significativas de la identidad

cultural y religiosa de la ciudad. En el siglo XX esta festividad ha experimentado un crecimiento sin precedentes, impulsado por diversos factores, como el resurgimiento del sentimiento cofrade, el aumento del número de hermandades y el fortalecimiento de las tradiciones asociadas a la celebración (Ramos Ruiz, 2022). Asimismo, durante este periodo de crecimiento se ha producido una proliferación de nuevos cultos y actos cofrades, destacando entre ellos el pregón de Semana Santa, un evento que ha cobrado gran importancia en el calendario litúrgico y cultural de Sevilla ciudades, al servir como preámbulo y exaltación de la Pasión, Muerte y Resurrección de Cristo.

A pesar de que el pregón constituye una de las formas más antiguas de comunicación oral para la difusión de noticias, edictos y eventos de relevancia pública, su incorporación al ámbito de la Semana Santa es relativamente reciente. Hasta la década de 1930 no comienzan a registrarse las primeras manifestaciones de este género dentro del universo cofrade en distintos puntos de la geografía andaluza, entre ellos, en Sevilla (Ramos Ruiz, 2018). Desde entonces, el pregón ha ido adquiriendo relevancia religiosa, social y cultural dentro del mundo de las cofradías, lo que ha propiciado su expansión y diversificación en el seno de las mismas. Gracias a su carácter informativo y literario se ha afianzado como un elemento esencial para la promulgación y la difusión de esta celebración (Ramos Ruiz, 2023).

Desde sus orígenes, el pregón de Semana Santa ha estado marcado por un fuerte componente literario. En efecto, el discurso pregonero no solo cumple una función expositiva, sino que también recurre con frecuencia a recursos estilísticos propios de la oratoria clásica y de la poesía, con el fin de imprimir belleza y solemnidad al mensaje transmitido (Ramos Ruiz, 2024). En este sentido, es habitual que muchos pregoneros opten por insertar en sus textos composiciones líricas, ya sean de autoría propia o de otros escritores, con el objetivo de enriquecer sus discursos y hacerlos más atractivos para el público (Ramos Ruiz, 2023). Esta dimensión estética refuerza la idea del pregón como una expresión artística en sí misma, en la que convergen la literatura, la retórica y la emoción religiosa.

El presente trabajo tiene como propósito principal realizar un estudio de la poética empleada en el Pregón Oficial de la Semana Santa de

Sevilla en la última década (2014-2024). Se ha elegido este pregón en particular debido a que es organizado por el Consejo General de Hermandades y Cofradías, lo que le confiere una relevancia destacada dentro de la Cuaresma hispalense. Para alcanzar los objetivos planteados, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo con el fin de examinar diversos aspectos poéticos de los pregones, tales como la cantidad de composiciones líricas en cada texto, el tipo de estrofa empleada, el uso de la métrica y la rima de dichas composiciones y su contribución retórica al pregón.

2. NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DEL PREGÓN DE SEMANA SANTA

El pregón ha sido, desde tiempos remotos, un medio fundamental de comunicación oral dentro de la sociedad (Ramos Ruiz, 2018). A lo largo de la historia, se ha empleado para la transmisión pública de anuncios relevantes o información de interés general (Seijas Muñoz, 2006). En la década de 1930, el pregón experimentó una transformación sustancial, adquiriendo un mayor carácter cultural y suscitando reconocimiento social e intelectual del pregonero (Mira Ortiz, 2006). De esta forma, pasó de ser una comunicación callejera a una declamación de festividades y eventos históricos en espacios culturales de prestigio, como teatros.

El pregón de Semana Santa se define como «un discurso solemne, generalmente de carácter literario y religioso, que se pronuncia en un acto público antes del inicio de la Semana Santa» (Ramos Ruiz, 2024). Su propósito principal es «exaltar y difundir el significado espiritual, cultural y artístico de esta celebración, así como destacar el valor de las cofradías, las imágenes y las tradiciones vinculadas a la Pasión, Muerte y Resurrección de Jesucristo» (Ramos Ruiz, 2024). La persona encargada de dar el pregón suele ser una personalidad destacada dentro del mundo de las cofradías, especialmente por su trayectoria, su relevancia cultural o su vinculación con la ciudad.

En cuanto al apartado formal, el pregón se concibe como un texto de naturaleza plural, ya que admite la incorporación de distintos géneros literarios (Ramos Ruiz, 2022). Tradicionalmente, la prosa es la forma

más común en este tipo de discursos, lo que no impide la inclusión de otros registros, como la poesía (Lipari, 2014) o, en menor medida, el texto dramático, utilizado ocasionalmente para representar escenas con múltiples personajes (Ramos Ruiz, 2024). Esta posibilidad estilística de combinar diferentes formas de expresión en un mismo discurso enriquece notablemente el valor literario del pregón y lo hace más atractivo para el público (Ramos Ruiz, 2022).

Por otro lado, el pregón mantiene un estrecho vínculo con la Retórica clásica, especialmente con el discurso epidíctico o laudatorio (Aristóteles. Bernabé [Trad., introd. y notas], 1998, Aristóteles: Ret. I, 3, 1358b). Este tipo de discurso retórico tiene como finalidad principal captar la atención de la audiencia mediante la exaltación de valores e ideales con los que los oyentes pueden identificarse en mayor o menor grado (Hernández Guerrero y García Tejera, 1994). Es por ello, que los pregoneros empleen diferentes formas poéticas con un doble objetivo: para exaltar diferentes aspectos de la Semana Santa y para dotar de mayor atractivo literario el texto pronunciado (Ramos Ruiz, 2023).

3. CORPUS Y METODOLOGÍA

Para el análisis de la lírica cofrade se ha compilado un corpus para fines específicos, compuesto por los discursos de todos los pregones oficiales de la Semana Santa de Sevilla pronunciados durante en la última década (2014-2024). En este punto, se debe reseñar que los años 2020 y 2021 no se celebró el pregón debido a los efectos de la pandemia del coronavirus y la imposibilidad de celebrar una Semana Santa al uso, con desfiles procesionales en las calles de la ciudad. A continuación, en la Tabla 1, se muestran de forma detallada los datos correspondientes a cada edición, incluyendo el año y el nombre del pregonero.

Para el análisis de los pregones se ha tomado como referencia, por un lado, la metodología propuesta por Ramos Ruiz (2023), orientada al estudio de la poesía cofrade en los pregones de la Semana Santa granadina. Por otro lado, se han adaptado enfoques metodológicos empleados en investigaciones previas sobre las características textuales y

estilísticas del discurso del pregón de Semana Santa, como los trabajos de Ramos Ruiz (2018, 2024).

TABLA 1. *Año y nombre del pregonero/a oficial de la Semana Santa de Sevilla.*

Año	Nombre y apellidos del pregonero/a
2014	Francisco Berjano Arenado
2015	Lutgardo García Díaz
2016	Rafael González-Serna Bono
2017	Alberto García Reyes
2018	José Ignacio del Rey Tirado
2019	Rosario Padilla Hoyuela
2022	Julio Cuesta Domínguez
2023	Enrique Casellas Rodríguez
2024	Juan Miguel Vega Leal

Fuente: elaboración propia

Para este estudio se ha diseñado una metodología que integra una doble perspectiva, cuantitativa y cualitativa, con el objetivo de examinar distintos aspectos poéticos del Pregón Oficial de la Semana Santa de Sevilla. Desde el enfoque cuantitativo, se ha realizado un análisis estadístico de la presencia de composiciones líricas en los pregones, que permita evaluar la relevancia de la lírica dentro del discurso principal. Esta cuantificación ofrece una visión general sobre la frecuencia y el peso de la poesía en los textos pregoneros.

En el ámbito cualitativo, se han abordado tres dimensiones fundamentales: el estudio de la métrica, diferenciando entre versos de arte mayor y arte menor; el análisis de las estructuras estróficas utilizadas en cada composición; y, por último, el examen de la rima, distinguiendo entre rima asonante, consonante o ausencia de rima. Finalmente, los resultados obtenidos se han sometido a un análisis comparativo entre los distintos pregones examinados, con el fin de detectar similitudes, divergencias y posibles tendencias evolutivas en el tratamiento poético del discurso pregonero a lo largo del tiempo.

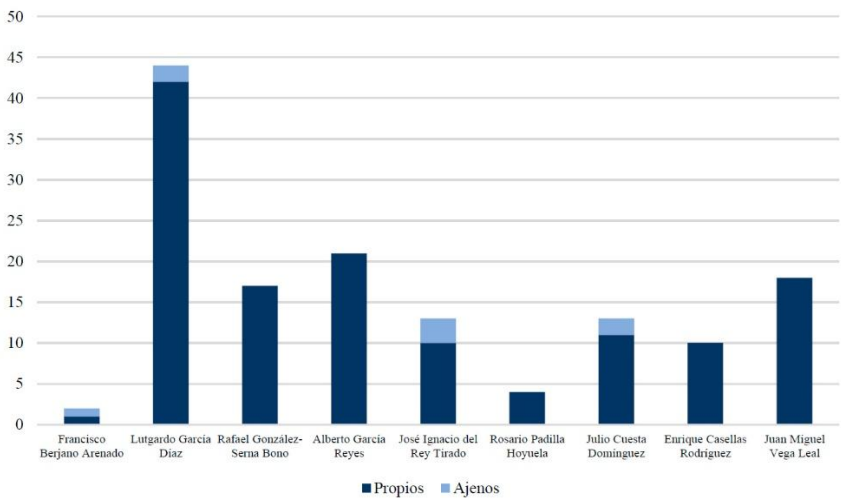
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan y discuten los resultados del estudio. En primer lugar, se expondrán los hallazgos cuantitativos y, en segundo lugar, los cualitativos.

4.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

En el presente apartado se indica el número de poemas empleado por cada uno de los pregoneros (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Número de poemas de autoría propia y ajena en cada uno de los Pregones Oficiales de la Semana Santa de Sevilla (2014-2024)



Fuente: Elaboración propia

Tal como se desprende del Gráfico 1, la presencia de la poesía en los pregones oficiales de la Semana Santa sevillana ha sido una constante a lo largo de la última década. El análisis cuantitativo revela que, si bien todos los pregones incluyen composiciones líricas en mayor o menor medida, existen diferencias en la cantidad y extensión de los textos poéticos empleados por cada pregonero.

En cuanto al número de composiciones, destaca especialmente el pregón de Lutgardo García Díaz (2015), el texto que integra un mayor número de poemas, hasta 44. Este dato resulta especialmente relevante si se tiene en cuenta que, aunque García Díaz es médico de profesión, cuenta con una sólida trayectoria en el ámbito literario, habiendo publicado cuatro libros de poesía. Su familiaridad con este género literario se traduce en una mayor presencia de composiciones poéticas dentro de su discurso de pregón. A cierta distancia, pero con un número igualmente notable de poemas, se encuentran los pregones de Alberto García Reyes (2017), con 21 composiciones; de Juan Miguel Vega Leal (2024), con 18; y de Rafael González-Serna Bono (2016), con 17. En el extremo opuesto se encuentran aquellos pregones donde la presencia de composiciones poéticas es más limitada. Este es el caso de Rosario Padilla Hoyuela (2019), quien solo declamó cuatro poemas, y de Francisco Berjano Arenado (2022), cuyo discurso apenas incluyó dos piezas líricas. Quizás esta menor presencia de poesía podría deberse a una preferencia literaria de los autores o a un enfoque más centrado en la prosa discursiva que en la lírica.

Otro aspecto relevante del análisis es la autoría de los textos poéticos empleados en los pregones. Los resultados muestran que, en la mayoría de los casos, los pregoneros optan por incluir composiciones de su propia autoría, reforzando así el carácter personal y original de sus discursos. Sin embargo, existen excepciones en las que los pregoneros incorporan versos ajenos, recurriendo a otros poetas reconocidos o a fragmentos líricos vinculados con la Semana Santa. El pregón que más textos de autoría ajena contiene es el de José Ignacio del Rey Tirado (2013), con un total de 3 composiciones externas. Entre los textos que incorpora, se encuentran coplas dedicadas a Jesús Nazareno, obra de Antonio Pantión Pérez, así como versos dedicados al Cristo de la Buena Muerte, escritos por Manuel Martín Vasallo. Casos similares se observan en los pregones de Lutgardo García Díaz (2015) y Julio Cuesta Domínguez (2022), ambos con 2 composiciones ajenas. García Díaz cita versos de Fernando Ortiz y menciona una soleá popular dedicada a Jesús Nazareno, mientras que Julio Cuesta incluye fragmentos poéticos de María Sanz, además de los primeros versos de una oración

tradicional. Finalmente, Francisco Berjano Arenado (2014) incorpora un único poema externo, utilizando los versos que Piedad Amparo Castilla dedicó a la Virgen María.

Además del número de composiciones, resulta relevante examinar la extensión de los poemas dentro de los pregones. Aunque el discurso de Rafael González-Serna Bono (2016) no es el que mayor cantidad de piezas líricas incluye, su pregón destaca por estar escrito casi íntegramente en verso, lo que lo convierte en uno de los más poéticos en su estructura formal. Un fenómeno similar se documenta en las alocuciones de Enrique Casellas (2009) y Alberto García Reyes (2017), cuyos discursos presentan una proporción destacada de texto en verso, evidenciando una marcada tendencia a la declamación poética. En el caso de Lutgardo García Díaz (2015), si bien el pregón incluye algunos textos poéticos de gran extensión, se observa una notable presencia de poemas breves, que oscilan entre los tres y los diez versos. Esta alternancia entre composiciones largas y cortas sugiere una estrategia discursiva que combina la intensidad lírica con la fluidez narrativa, dotando al pregón de un ritmo más dinámico y variado.

4.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

En este apartado se detallarán los resultados cualitativos del estudio, en el que se abordarán cuestiones relacionadas con la métrica, estrofa y rima de los poemas.

En lo que respecta a la métrica utilizada en las composiciones poéticas de los pregones, se observa una clara preferencia por los versos de arte menor, es decir, aquellos que no superan las ocho sílabas métricas. Esta elección no parece ser casual, sino que responde a la necesidad de dotar al discurso de una mayor agilidad rítmica, favoreciendo la musicalidad y la fluidez en la declamación pública. Según Quilis (1984), los versos de arte menor son especialmente adecuados para composiciones poéticas ligeras, lo que podría explicar su predominio en el contexto del pregón, un género oratorio donde la sonoridad y la cadencia resultan esenciales para captar la atención del auditorio. Dentro de esta tendencia, destaca particularmente el verso octosílabo, que se erige como el más utilizado en los pregones analizados. Este tipo de verso, caracterizado

por su estructura de ocho sílabas métricas, ha sido ampliamente cultivado en la lírica española desde los siglos XI y XII (Quilis, 1984) y se encuentra estrechamente vinculado tanto al cancionero popular como a la estructura del romance, una forma poética tradicional que ha perdurado en el tiempo y que, como veremos más adelante, también desempeña un papel relevante en la poesía cofrade.

La elección del octosílabo en el pregón no solo responde a su accesibilidad rítmica y a su arraigo en la tradición poética española, sino también a su capacidad para transmitir emoción y cercanía con el público. Su cadencia permite que los versos sean fácilmente memorizables y declamables, reforzando así la dimensión oral del pregón. Un ejemplo de este uso del verso octosílabo lo encontramos en el pregón de Alberto García Reyes (2017), cuando expresa:

¿Me deja mirar la estampa
del Senatus de este tramo
y al final la Cruz Alzada
de los faroles del palio?

También encontramos otros tipos de métrica de arte menor, como sucede en el pregón de Lutgardo García (2015), en una composición que entrelaza versos pentasílabos y heptasílabos

Del mismo modo, se observa la presencia de otros tipos de métrica de arte menor, que aportan variedad rítmica y musicalidad a los pregones. Un ejemplo lo encontramos en el pregón de Enrique Casellas (2023), donde el autor emplea una estructura métrica que alterna versos pentasílabos y heptasílabos. Esta combinación aporta dinamismo al discurso y contribuye a la expresividad del mensaje pregonero. La alternancia entre estas medidas permite crear una cadencia variada que enriquece la declamación, evitando la monotonía y facilitando la transmisión emotiva del texto. A continuación, se presenta un fragmento de esta composición, donde se evidencia el uso de esta métrica combinada:

Desfilan con un toque
de torería,
un cuartito de gracia
y altanería.

En otros casos, también se recurre a la métrica hexasílaba, una estructura menos frecuente pero igualmente efectiva en la construcción rítmica del pregón. Este tipo de verso, compuesto por seis sílabas métricas, se caracteriza por su equilibrio entre brevedad y musicalidad, lo que le confiere un tono ágil y cadencioso. Su uso, aunque menos extendido que el octosílabo, aporta una variación rítmica que puede intensificar ciertos pasajes del discurso, dotándolos de mayor dinamismo y expresividad. Un ejemplo de esta métrica se encuentra en el pregón de Rafael González-Serna (2016):

Si quieres belleza,
buscar la grandeza,
en cuerpo y en alma,
San Roque de vuelta,
divina añoranza.

Por otro lado, aunque en menor medida, también se aprecia el uso de versos de arte mayor, aquellos que superan las ocho sílabas métricas y que, por su mayor longitud, aportan solemnidad y un ritmo más pausado a la declamación. Dentro de esta categoría, el verso endecasílabo es el más empleado por los pregoneros, debido a su musicalidad y equilibrio rítmico, consolidándose como una elección frecuente en estructuras poéticas clásicas como los cuartetos y los sonetos. Su presencia dentro del pregón refuerza el carácter literario del discurso, dotándolo de una cadencia más refinada y elaborada. Un ejemplo representativo se encuentra en el pregón de Juan Miguel Vega (2024):

Oro fundido el miércoles derrama
esta tarde en tu Gólgota del puente,
le duelen las espinas de tu frente
al lirio que a tus pies morir reclama.

Aunque de manera más esporádica, se detectan ejemplos del verso alejandrino, caracterizado por su estructura de catorce sílabas métricas, generalmente divididas en dos hemistiquios de siete sílabas cada uno. Este tipo de verso, tradicionalmente asociado a la solemnidad de la poesía épica, aporta una cadencia majestuosa que enfatiza la profundidad del mensaje pregonero. Un caso concreto de esta métrica se observa en el pregón de Lutgardo García Díaz (2015):

La mañana en los barrios. Todo es sueños, estrenos...
y una radio lo cuenta: «ya salen nazarenos».

En lo que respecta a las estrofas empleadas, destaca, sin lugar a dudas, el romance como la fórmula poética más utilizada por los pregoneros. Esta estructura métrica se compone de una serie indefinida de versos octosílabos, en los que únicamente los versos pares presentan rima asonante o parcial, mientras que los impares quedan libres (Quilis, 1984). Su arraigo en la tradición literaria española es incuestionable, pues su origen se remonta al siglo XV (Alvar, 1970) y ha mantenido una presencia constante a lo largo de la historia, alcanzando un gran auge en períodos como el Barroco y el Romanticismo (Quilis, 1984). Los romances surgieron como manifestaciones orales destinadas a narrar hazañas épicas y acontecimientos históricos, aunque con el tiempo su temática se diversificó, abarcando desde relatos populares hasta expresiones líricas y religiosas (Alvar, 1970). Esta evolución ha permitido que el romance se mantenga como una estructura versátil, cuya métrica sencilla facilita tanto su memorización como su recitación pública, factores determinantes en su consolidación dentro del pregón (Ramos Ruiz, 2023). En el ámbito cofrade, el romance ha sido ampliamente utilizado por los pregoneros debido a su capacidad para transmitir de manera fluida y rítmica el mensaje devocional, a la vez que mantiene una conexión con la tradición poética popular. Un ejemplo representativo lo encontramos en el pregón de Julio Cuesta (2022):

Vuela una nube de incienso.
El alma ya se impacienta.
La habitación se ilumina,
se llena de luz entera,
y la misma bulla empuja
el alma hecha calle Feria.

Del mismo modo, en los pregones sevillanos se reconocen otras formas líricas de gran arraigo popular, especialmente en el sur de la península, donde la tradición oral y musical ha desempeñado un papel fundamental en la construcción del acervo cultural. Entre estas destacan la copla y la soleá, ambas profundamente vinculadas al folclore andaluz. Encontramos una buena prueba de ello en el pregón de Alberto García Reyes (2017), cuando declama:

Tú sabes que te camelo
porque eres el patriarca
de los gitanos del cielo.

Aunque con menor frecuencia, se identifican otras estructuras estróficas de arte menor dentro de los pregones, entre las que destacan la quintilla o la décima. Por ejemplo, en el pregón de Juan Miguel Vela (2024), encontramos un ejemplo de esta última:

Toda la vida contigo
Señora de la Esperanza.
Fue mi deseo a ultranza
hallar en tu manto abrigo
y ser el mejor amigo
de Tu Hijo el marinero,
enrolarme en tu velero,
ser cordero en tu rebaño,
estar hecho de tu paño,
lleno de orgullo trianero.

Lutgardo García (2015) introduce una estrofa poco frecuente en el pregón de la Semana Santa sevillana: el sonetillo. Esta composición mantiene la estructura del soneto tradicional, pero con versos de arte menor, generalmente octosílabos, lo que le confiere una mayor ligereza y dinamismo. Su empleo en el pregón resulta llamativo, ya que combina la solemnidad de la estructura clásica con la musicalidad y fluidez propias de la métrica breve.

En lo que respecta a las composiciones de arte mayor, se observa la presencia de diversas formas poéticas empleadas por distintos pregoneiros. Un ejemplo destacable es el uso del terceto en un poema de Lutgardo García (2015), en el que el autor imita la fraseología de la *Elegía* de Miguel Hernández, logrando un efecto solemne y evocador:

Yo quiero ser, llorando, el pregonero
que pronuncie esta muerte sin espanto,
sin dolor, aprendiz de carpintero.

Este tipo de composición resulta llamativo, ya que, como señala Quilis (1984), los tercetos rara vez se emplean de manera aislada. Por lo general, se presentan en series encadenadas (con la estructura ABA-BCB-CDC...), o bien formando parte de composiciones más extensas, como el soneto. En este caso, se aprecia una rima A-A, lo que rompe con la

tradición del terceto encadenado y lo convierte en una pieza singular dentro del pregón.

Otra estructura de arte mayor identificada en los pregones es la octava real, que leemos en el pregón de Alberto García Reyes (2017):

Pelicanos de Amor en su horizonte,
Rocío de Sevilla en el camino,
la Virgen de las Aguas, mastodonte,
mirando a San Cristóbal el divino.
La cruz de su suplicio ya en el monte
tallando Montañés su cruel destino
en rasgos de andaluz cargando el leño:
castigo de ladrón a nuestro dueño.

Esta estrofa, compuesta por ocho versos endecasílabos con rima consonante ABABABCC, ha tenido una presencia testimonial en los pregones, probablemente debido a su complejidad métrica y a su vinculación con la poesía épica y narrativa. Su uso en el pregón responde, por tanto, a una elección estilística que busca dotar al discurso de una cadencia solemne.

Por último, es imprescindible mencionar el soneto, una de las formas poéticas que ha tenido una presencia relevante en los pregones de Semana Santa. Esta composición, compuesta por catorce versos endecasílabos distribuidos en dos cuartetos y dos tercetos, mantiene un equilibrio perfecto entre musicalidad y profundidad expresiva. En los textos analizados, se ha identificado su presencia en varias ocasiones. Juan Miguel Vega (2024) recurre a esta estructura en dos pasajes de su pregón, mientras que Lutgardo García (2015) la utiliza en tres momentos distintos. Su uso permite una declamación rítmica y armoniosa, facilitando la transmisión del mensaje devocional con un alto grado de elaboración literaria.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido alcanzar el objetivo propuesto: analizar la poética dentro del pregón de Semana Santa de Sevilla. La presente investigación ha demostrado la relevancia de la poesía en el discurso cofrade como un recurso estilístico y expresivo fundamental dentro de esta manifestación oral. A lo largo de la investigación, se ha constatado

que la lírica no solo embellece el discurso pregonero, sino que también se emplea para potenciar su carga emotiva y su impacto en el auditorio.

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto la diversidad de estructuras métricas y estróficas empleadas en los pregones sevillanos. Si bien se han identificado fórmulas poéticas variadas, con la presencia de quintillas, sonetos, octavas reales, coplas o soleares, es el romance la que se erige como la forma más utilizada. Su versatilidad, su arraigo en la tradición literaria y su facilidad de memorización explican su predominio dentro del corpus analizado, convirtiéndose en la elección preferente de muchos pregoneros para construir pasajes líricos de gran expresividad.

Asimismo, el estudio ha evidenciado que, aunque muchos de los pregoneros no son poetas, se aventuran a redactar composiciones líricas en sus discursos. Esta práctica sugiere que la finalidad de la poesía en el pregón trasciende la calidad literaria para cumplir una función más emotiva y emocional, destinada a conectar con el sentimiento del público y a reforzar la intensidad de la exaltación cofrade. La inclusión de versos propios, combinados en ocasiones con fragmentos de poesía ajena, refleja un esfuerzo por dotar al pregón de una dimensión estética que realce el mensaje devocional.

Cabe destacar el carácter pionero de este estudio, ya que representa una primera aproximación sistemática al análisis de la lírica cofrade en los pregones de la Semana Santa de Sevilla. Los hallazgos obtenidos abren nuevas líneas de investigación para explorar en mayor profundidad el papel de la poesía en la oratoria cofrade, su evolución a lo largo del tiempo y su impacto en la tradición de la Semana Santa sevillana.

6. REFERENCIAS

- Aristóteles. (1998). *Retórica*. Traducción, A. B. Alianza Editorial.
- Berjano Arenado, F. (2014). *Pregón de la Semana Santa de Sevilla 2014*. Consejo General de Hermandades y Cofradías de Sevilla.
- Casellas Rodríguez, E. (2023). *Pregón de la Semana Santa de Sevilla 2023*. Consejo General de Hermandades y Cofradías de Sevilla.
- Cuesta Domínguez, J. (2022). *Pregón de la Semana Santa de Sevilla 2022*. Consejo General de Hermandades y Cofradías de Sevilla.

- de Rey Tirado, J. I. (2018). *Pregón de la Semana Santa de Sevilla 2018*. Consejo General de Hermandades y Cofradías de Sevilla.
- Floristán, C. (2002). *La Semana Santa: celebraciones, relatos y manifestaciones populares*. PPC.
- García Díaz, L. (2015). *El tiempo vivido. Pregón de la Semana Santa de Sevilla 2015*. Consejo General de Hermandades y Cofradías de Sevilla.
- García Reyes, A. (2017). *Cautivo de Sevilla. Pregón de la Semana Santa de Sevilla 2017*. Consejo General de Hermandades y Cofradías de Sevilla.
- González-Serna Bono, R. (2016). *Pregón de la Semana Santa de Sevilla 2016*. Consejo General de Hermandades y Cofradías de Sevilla.
- Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera, M. C. (1994). *Historia breve de la retórica*. Síntesis.
- Lipari, S. (2014). Pasos y Pregones, imágenes y palabras. Sistemas de representación de la Semana Santa de Valladolid. *Humanities*, 3(2), 173-193. <https://doi.org/10.6092/2240-7715/2014.2.173-193>
- Mira Ortiz, I. (2006). *Semana Santa y texto literarios de la Pasión en la región de Murcia* [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- Padilla Hoyuela, R. (2019). *Pregón de la Semana Santa de Sevilla 2019*. Consejo General de Hermandades y Cofradías de Sevilla.
- Ramos Ruiz, Á. (2018). Periodismo y Literatura en el pregón de Semana Santa en Andalucía. En C. del Valle y M. P. Linares (Eds.), *Las expresiones culturales analizadas desde la universidad* (pp. 279–291). Tecnos.
- Ramos Ruiz, Á. (2022). Estudio histórico del Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada. En M. Bermúdez Vázquez, M. L. Vadillo Rodríguez y E. Casares Landauro (Eds.), *Humanismo poliédrico. Nuevas apuestas de estética, arte género y ciencias sociales* (pp. 942–959). Dykinson.
- Ramos Ruiz, Á. (2023). La poesía cofrade en el Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada en la última década. En S. A. Flores Borjabad, I. Respaldiza Salas y R. Grana (Eds.), *Nuevas investigaciones y perspectivas sobre Literatura, Cultura y Pensamiento* (pp. 191–212). Dykinson.
- Ramos Ruiz, Á. (2024). *La Semana Santa de Granada a través del Pregón Oficial. Comunicación, discurso y religiosidad popular*. Tirant Lo Blanch.
- Seijas Muñoz, E. (2006). *Granada en pregón*. CajaGranada.
- Vega Leal, J. M. (2024). *Pregón de la Semana Santa de Sevilla 2024*. Consejo General de Hermandades y Cofradías de Sevilla.

ESTUDIO DE LOS TEXTOS DE REFERENCIA EN LOS DICCIONARIOS HISTÓRICOS DE 1933-1936 Y DE 1960-1996: EL CASO DE LOS VALORES NÁUTICO-MARINEROS DE *AFERRAR*

LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Los diccionarios históricos son obras lexicográficas en las que, como indica Martínez de Sousa en su *Manual básico de lexicografía* (2009), se “presenta la evolución de las palabras a través del tiempo mediante citas de textos fechados, indicando las grafías y las variaciones semánticas y morfológicas”. El castellano, hoy, cuenta con tres repertorios parciales y tres generales. Dentro de los primeros están el *Diccionario Histórico del Español de Costa Rica* (1995) de Quesada Pacheco, el *Diccionario Histórico del Español de Canarias* (2001 y 2011) de Corrales Zumbado y Corbella Díaz y el *Diccionario Histórico del Español de Venezuela* (2012-2016) de Pérez. Dentro de los segundos hay que recordar los confeccionados por la Real Academia Española: el de 1933-1936, el de 1960-1996 y el que actualmente está en proceso de elaboración, conocido por las siglas *DHLE* (2013-).

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es analizar y comparar la documentación que acompaña a una serie de valores compartidos en los distintos históricos de la Real Academia Española (con independencia de si la redacción es idéntica, similar o distinta) para ver el grado de continuidad entre los diferentes repertorios.

Dado que el *DHLE* todavía está en proceso de realización (y, por tanto, puede experimentar modificaciones en sus autoridades), se ha optado por contrastar únicamente los que se consideran como *cerrados*, es decir, los repertorios de 1933-1936 y de 1960-1996 (a pesar de que ambos están inconclusos: el primero comprende desde *A* hasta *Cevilla*, mientras que el segundo, los tramos de *A-Apasanca* y *B-Bajoca*).

Tras este apunte, cabe preguntarse ¿en qué valores de los históricos de 1933-1936 y de 1960-1996 se estudiarán, por tanto, las bases testimoniales? De entre las distintas opciones, se escogieron los valores náutico-marineros de la voz *aferrar*¹²⁵.

3. METODOLOGÍA

Dentro de la elaboración del trabajo se diferenciaron, desde el punto de vista de la metodología, tres fases:

PRIMERA FASE

En ella, se efectuó una cala en los históricos de 1933-1936 y de 1960-1996 para determinar qué voz se iba a estudiar y, dentro de ella, qué valores se iban a analizar. Esto derivó en la toma de una serie de decisiones, que se sustentaron en los siguientes tres criterios:

- a. (Voz). Para este criterio se estableció la siguiente directriz: que el vocablo debía estar en los dos repertorios para, lógicamente, poder realizar la comparación de las bases documentales.
- b. (Valores náutico-marineros). Para este criterio se definió que la voz debía contener en su artículo varios sentidos de este ámbito (el náutico-marinero) y, además, estos tenían que estar en los dos repertorios, por el mismo motivo que se indicó en el criterio anterior (el *a*).
- c. (Extensión documental). Era importante (para que el análisis fuera más prolijo) que la nómina de autoridades que acompañasen a estos valores fuera amplia (o relativamente amplia). Por tanto, el criterio fue que la suma de las referencias de los dos valores (es decir, el del histórico de 1933-1936 más el de 1960-1996) fuera, al menos, cinco.

¹²⁵ En este estudio, no se tendrán en cuenta las unidades pluriverbales de *aferrar*.

SEGUNDA FASE

Ya con la voz seleccionada (y, por extensión, sus valores), el siguiente paso fue extraer la información documental¹²⁶ que aparece en sus sentidos náutico-marineros. El procedimiento fue el mismo en ambos repertorios: se transcribieron las referencias a un documento Word para, a continuación, copiarlas a una base de datos en la tercera fase.

TERCERA FASE

En esta fase, a diferencia de las dos anteriores, no se realizó una única tarea, sino tres: 1) el diseño de una base de datos, 2) la introducción de la información en dicha base de datos y 3) el análisis de los datos.

Tercera fase, primera tarea

Tras la extracción de las bases documentales, lo siguiente fue diseñar una base de datos que permitiese trabajar con esa información. Para ello, se escogió el programa informático Excel, donde se creó un libro con una única hoja, la cual tenía ocho secciones de análisis:

- Histórico
- Aceptaciones
- Con valor náutico-marinero
- Caso
- Marcación
- Redacción
- Autoridades. Esta sección se dividió en cinco apartados: Nº, Obra, Clasificación, Referencia y Cita.
- Cambios. Esta sección, al igual que la anterior, también se dividió en apartados. En esta ocasión, en tres: Elemento, Tipo y Concreción.

¹²⁶ Además, también se extrajo otra información como, por ejemplo, el número de la aceptación, la marcación o la definición.

En *Histórico*, se indicaba la procedencia de los datos que figurarían en las siguientes celdas de la fila. Por tanto, esta casilla únicamente podía cubrirse bien con “histórico 1933-1936” bien con “histórico 1960-1996”.

En *Acepciones*, se anotaba el número de significados que tenía el término en ese repertorio y, seguidamente, en la columna *Con valor náutico-marinero*, los sentidos relativos a ese dominio.

En *Caso*, se reflejaba el número del valor que iba a ser objeto de estudio en esa fila.

En *Marcación y Redacción*, se transcribían, tal cual figuraban en los históricos, todo lo relativo a estas dos cuestiones. Cabe advertir que en el caso de que la acepción careciese de marcación, la celda quedaba sin cubrir, es decir, en blanco. Además, en la columna de *Redacción* también se señalaba la posible fuente de la definición.

En cuanto a la sección de *Autoridades*, estaba destinada a recoger toda la información sobre los testimonios que apareciesen acompañando al sentido (o sentidos). Por este motivo, esta sección se dividió, como se señaló anteriormente, en varios epígrafes: *Nº*, *Obra*, *Clasificación*, *Referencia* y *Cita*.

En *Nº*, se anotaba la cifra total de autoridades que figuraban tras la acepción. En *Obra*, los datos generales de cada uno de estos textos de acuerdo con el siguiente esquema:

[Autor – Título – Año de publicación]

En *Clasificación*, se indicaban las características principales de cada uno de los textos catalogándolos, primero, en *lexicográficos / léxicos* y, a continuación, según su temática. En *Referencia*, se copiaba la manera (o maneras) en las que el histórico nombraba (por medio de abreviación) ese documento. En cuanto a *Cita*, se dividió en dos columnas: *Caracterización* y *Líneas*. En la primera, se recogía si la cita presentaba carácter directo o indirecto y, en la segunda, se transcribía dicha cita.

Por último, en la sección de *Cambios*, como su propio nombre indica, se recogían todas las modificaciones que se pudieran haber producido de un histórico a otro. En caso de no haber ninguna, las tres columnas que integraban esta sección se dejaban en blanco. Pero, y si las había, ¿cómo se cubrían? En *Elemento* se especificaba el ámbito (o ámbitos) al que afectaba el cambio (*Acepción*, *Marcación*...). En *Tipo*, se

catalogaba o clasificaba el cambio. Por ejemplo, en el caso de *Acepciones*, las variables con las que se jugó fueron dos: “Ampliación” o “Reducción”. Finalmente, en *Concreción*, se detallaba el cambio.

Tercera fase, segunda tarea

Con el Excel creado, el siguiente paso fue introducir la información en él. Esta operación se realizó en dos pasos: en primer lugar, se exportó al Excel desde el Word los datos que se habían obtenido en la segunda fase. En este trasvase de información, hubo que realizar algunos ajustes, especialmente en cuanto a caracteres se refiere, pues en algunas ocasiones, por ejemplo, en lugar de la letra <ñ> aparecía un símbolo. Tras ello, se introdujeron de forma manual en el Excel los datos que no figuraban (explícitamente) en los históricos, como es el caso, por ejemplo, de los de la sección de *CAMBIOS*.

Tercera fase, tercera tarea

Cumplimentado el Excel, lo siguiente fue realizar los cálculos, para lo cual se empleó un sistema de filtros combinado con dos funciones: ‘CONTAR.SI’ y ‘CONTAR.BLANCO’. En otras palabras, con la primera se contaban las celdas que dentro de un rango coincidían con una condición dada y, con la segunda, las celdas que estaban en blanco, es decir, sin dato alguno dentro de un rango determinado.

FIGURA 1: Captura de pantalla del encabezado del Excel empleado para el análisis

Aferrar														
Histórico	Acepciones	Con valor náutico-marino	Caso	Marcación	Redacción	Autoridades					Cambios			
						Nº	Obra	Clasificación	Referencia	Cita		Elemento	Tipo	Concreción
										Caracterización	Líneas			

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Después de la cala en los históricos de 1933-1936 y de 1960-1996, la voz que se seleccionó para analizar fue, como se constata en el encabezado de la hoja Excel (*cf.* *Figura 1*), *aferrar*. A continuación, se presentan los respectivos artículos de dicha voz en cada uno de estos repertorios.

FIGURA 2. Captura de pantalla de la voz 'aferrar' en el histórico de 1933-1936

AFERRAR. (De *a*, 4.º art., y *ferro*; gall. *aferrar*.) tr. Agarrar o asir fuertemente. U. t. c. intr. ¶ «De sus grillos y cadenas *aferrado*» Jorge Manrique, *Obr.*, n. 187. ¶ «*Afierra* con diligencia, ¿sabes qué?, con una mano la fe, con otra la penitencia.» *Canc. de Castillo*, t. 1, p. 27. ¶ «Y con la mano se *aferró* fuertísimamente de la raíz de la lengua.» P. Mejía, *Silva de varia lección*, ed. 1662, p. 158. ¶ «El Hijo de Dios, embiado de su Padre a este mundo, con tanta voluntad *aferró* del acádon de la penitencia..., que del primero golpe le rebentó la sangre.» Pineda, *Agric. Crist.*, ed. 1589, t. 1, f. 362 v. ¶ «Y se ha de *aferrar* la pica para hacer buen golpe firme.» Eguiluz, *Milicia*, ed. 1592, p. 109. ¶ «Una luciente cimitarra *aferra*» Valbuena, *El Bernardo*, ed. Riv., t. 17, p. 143. ¶ «El pueblo bramará; tigre insaciable, *aferrará* la presa entre sus dientes.» García Gutiérrez, *El encubierto*, act. 5, esc. 5. ¶ «Al pecho del mortal se *aferra* el dolor al nacer.» Zorrilla, *Obr.*, ed. Baudry, t. 3, p. 79, col. 2. ¶ «Manuel inclinó la frente y salió en pos de don Trinidad, el cual no tardó en *aferrarse* a su brazo.» Alarcón, *El niño de la bola*, ed. 1880, p. 284. ¶ «Presentación se *aferró* a mi brazo.» Galdós, *Cádiz*, cap. 17, ed. 1916, p. 176.

2. *Mar.* Plegar las velas de cruz, asegurándolas sobre sus vergas, y las de cuchillo, toldos, empavesadas, etc., sobre sus nervios o cabos semejantes. ¶ «En comenzando a soplar el Suerte, *aferrábamos* las velas y aguantaba la nao la borrasca a árbol seco.» Cobo, *Hist. del N. Mundo*, ed. 1890, t. 1, p. 75. ¶ «Los pilotos y prácticos, temiendo..., las jarcias y los mástiles requieren, el velamen solícitos *aferran*, y despertando a las odiosas chusmas, bogar, bogar, con alto grito ordenan.» D. de Rivas, *Obr.*, ed. 1901, t. 3, p. 426. ¶ «Las jarcias de los buques se componen de cabos de varias dimensiones que sirven para... *aferrar* las velas.» Vallarino, *Arte de aparejar*, ed. 1842, p. 1.

3. *Mar.* Atrapar con el bichero, agarrar con el arpón u otro instrumento de garfio. U. t. c. intr. ¶ «Iba como una saeta a embestir con el pescado grande que primero vía, y, *aferrándosele* en los costados o en el vientre, no se desasía más dél.» Cobo, *Hist. del N. Mundo*, ed. 1890, t. 2, p. 181.

4. *Mar.* Echar los ferros o anclas, anclar, asegurar la embarcación con las anclas. ¶ «Las primeras gáleras que llegaron, en el arena el áncora *aferraron*» Villaviciosa, *La Mosquera*, ed. Riv., t. 17, p. 592. ¶ «Apenas *aferraron* las naves entre las islas y la tierra.» Solís, *Conq. de Méjico*, t. 1, cap. 21. ¶ «Aquí, ya en salvo puestos, *aferramos* entre el rojo coral el corvo diente.» Valbuena, *El Bernardo*, ed. Riv., t. 17, p. 209. ¶ «Echa el áncora y *aferra*» Calderón, *Comed.*, ed. Riv., t. 14, p. 236, col. 3. ¶ «¡Amaina, amaina, amaina!; echa la chalupa al agua; a tierra, a tierra, echa el áncora, *aferra*» Mira de Amescua, *Pedro Telonario*, ed. 1926, t. 1, p. 267. ¶ «El piloto, creyéndole una isla, así los marinantes lo refieren, en su escamosa piel *aferra* el ancla.» Jovellanos, *Obr.*, ed. Riv., t. 46, p. 28.

5. intr. Mar. Agarrar el ancla en el fondo. ¶ «Una caja lastrada y dos anclotes, \ para que el fondo frígido *aferrasen*, \ fueron el ataúd y sacerdotes, \ que el corrompido cuerpo acompañasen.» Lope de Vega, *Obr. no dram.*, ed. Sancha, t. 3, p. 364. ¶ «Y determinadamente hice arrojar el áncora, y a poco trecho *aferró*, de suerte que todos quedamos contentos.» Espinel, *Esc. Marcos de Obregón*, ed. Riv., t. 18, p. 472, col. 2.

6. intr. Enlazarse o trabarse dos cosas, como las embarcaciones cuando se asen unas a otras con garfios o cabos. U. t. m. c. r. ¶ «E mandó el capitán que la embestiesen e *aferrasen* con ella.» *Crón. de D. Pedro Niño*, ed. 1782, p. 65. ¶ «Quiso el su navío, que era mayor que el mío, *aferrarse*: no lo consentí, y picaron los cabos.» Ordóñez de Ceballos, *Viaje del Mundo*, ed. NBdeAE, t. 2, p. 306, col. 2. ¶ «En caso que quisiera acañonar al enemigo antes de *aferrar*...» B. Mendoza, *Teór. de la guerra*, ed. 1595, f. 166. ¶ «Y hallándose estos navíos, saltó con mucha osadía al momento que *aferró* el suyo, en el de los rebeldes.» B. Mendoza, *Guerra de Flandes*, ed. Riv., t. 28, p. 450.

7. Obstinarse, entercarse. U. m. c. r. ¶ «Aquel que se *afierra* con esta verdad.» *Canc. de Castillo*, t. 1, p. 11. ¶ «Son tan constantes y *aferrados* en el camino del mal, como antes lo fueron en seguir el de la virtud.» Angeles, *Obr. mist.*, ed. NBdeAE, t. 24, p. 478, col. 2. ¶ «He dicho mi parecer, pero no *aferrando* tanto en él, que no tenga por probable la opinión contraria.» A. Yepes, *Corón. de S. Benito*, cap. 1, ed. 1609, f. 78. ¶ «Si no es que *aferrados* con lo que entonces les parecía mejor...» Rivadeneira, *Obr.*, ed. Riv., t. 60, p. 16, col. 2. ¶ «*Aferrándose* con tal tenacidad en lo dicho, que no hubo forma de apearle de ello.» Ovalle, *Hist. de Chile*, ed. 1646, f. 411. ¶ «Mira que si te *aferras* en no querer, como Gabriel es tan bienquisto, te lo van a motejar.» Fernán Caballero, *Nov. cortas*, ed. 1909, t. 2, p. 59. ¶ «Todo hombre que va a morir suele *aferrarse* a una idea cualquiera y no abandonarla más.» Alarcón, *Historietas nac.*, ed. 1881, p. 140.

Fuente: Histórico de 1933-1936

FIGURA 3. Captura de pantalla de la voz 'aferrar' en el histórico de 1960-1996

aferrar, afferrar, afferar, (De α_7 - y *ferro*.) La forma del infinitivo <afferrar> la registran por error Palet 1604 y *Dicc. Terreros* 1786,

sacándola de las formas personales diptongadas. *Afferar* es una transcripción jud.-esp. del s. XVIII (acep. 8ª). Cf. **ferarr**.

I. Con idea dominante de sujetar o trabar en general.

1. tr. Asegurar, sujetar, afianzar. Ú. t. en sent. fig.

«1240-50 *Alexandre* (ms. O. z. XIV ed. 1934) v. 1364a: Las amenas son de canto, menadas & 1 granadas, / las otras son de mímolo, redondas & 1 quadradas; / éstas con aquellas son asy afferradas / que sean las unas de las otras siniguadas. [ms. P. z. XV: son asy aferradas.] a1404 DIEGO FURTADO DE MENDOZA *Conc. Palacio* ed. 1945) 127.24: Porque hombre bien aferra / con maneras su ruesta.

«1569 URREA, M. *Trad. Viruvio* (1582) 95a^b: Otra vez entremetase barro y seco, se pongan sobre aquellas otras guacas caldas; si las primeros fueron atraesadas, las segundas se affierren leuantadas. 1613 UFAÑO, D. *Trat. Artillería* 191: Clausadas y affirmadas con sus estacones y pilotes con sola vna de la blinda por cima, así mismo afferrada con las mismas estacas. *Ibid.* 328: Y así encaxada bien y comenientemente la pieça en el afuste, ser encabalgada afferrándola y cerrándola con sus platinas y huietas. 1615 21 CÉSPEDES Y MENESES *Español Gerardo* (1623) 34v^b: Reconoció el ligero cauallo, que entre dos hombres bien afferrado caminaua. 1684 SOLÍS *Hist. México* 384a: Passó el Puente levazado a la Banguardia, y [...] le acomodaron a la primera Canal; pero afferó tanto en las piedras que le sustentavan, con el peso de los Cavallos y Artillería, que no quedó capaz de poderse mudar a los demás Canales. 1684 ABARCA, P. *Anales Reyes Arag.* II 353d: Viendo que alguna gente de la que avia escapado cerraba la puerta Real, la afferaron luego vnos.

1824-30 ESPRONCEDA *El Pelajo* (1851) 11: Retiembla al choque el duradero asiento / En que el orbe firmísimo se aferra. 1842 CAMPOAMOR *Ayes del alma* (1902) 154: Nuestra alma rebelde / jamás adoro al Dios sumo, / al cino vil afferrada / por el inán de los gustos. 1845 ZORRILLA *Azuena* (1852) 457a: La aura que arrastra en pos las hojas vnas / La torre abate que al peñón se aferra. 1898-1900 MACHADO, M. *Alma* (1947) 15: Mas, afferando al cinto los dorados puñales, / al paje, que sonrie, remuelto de la mano.

b) tr. Cerrar, impedir o estorbar con cadenas el paso de embarcaciones.

1398 *Doc. Pedro I* (Roa, M. *Ecija* 1629, 151): Los señores de las aguas e presas de los Molinos del rio Guadalquivir [...] an afferrado las bocas de las canales de las aguas, por donde suben i baxan los barcos cargados [...], de lo qual se nos a recrecido gran daño [...]. Vista la petición de suso, [...] considerando el mal fecho [...], que por les aver afferrado las bocas de las canales, por donde suben i baxan estos buenos omes barqueros, se afogan e pierden sus fazendas.

c) tr. Aprisionar, sujetar con cadenas. Ú. t. en sent. fig.

a1479 MANRIQUE, J. *Poes.* (Clás. Cast. XCIV) 132.588: Dile que buio, sin ella / como las almas serenas, / muy penado / de pena mayor que aquella, / de sus grillos y cadenas / afferado. 1542 CASTILLEJO *Sermón amores* (Clás. Cast. LXXII) 62.515: Muchos fueron lastimados / Del mal que a todos estados / En sus cadenas afferra / Y aprisiona. 1550-75 *Col. Autos* (1901 IV) 102 v. 1141: ¡O signo fiero, cruel, / cuyo tormento me afferra! 1567 GRANADA *Gita Picaresca* (1906) 187: ¿Qué cadenas son éstas con que están presos, si no las fuerzas de las aficiones con que están sus corazones afferados con las cosas que desordenadamente aman? [ed. 1730 p. 202b: afferados.] 1602 VALDERRAMA, P. *Exerc. Espirit.* 1ª parte 82: Duro eres más que vna Enzina y eslo tanto tu ceruz que la tema que entró en ella queda más presa y afferada que si fuera vna piedra que estuara en vn cipo de hierro. a1613 ARGENSOLA, L. *Rimas* (1634) 136: En el campo herido / de su Padre execrca / sus Buoyes, i la Vnra no le afferra. 1896 SALLIERS *Leng. delincuentes esp.* 55: Los conceptos de aferrar [a f e r r a r, asir, [...]], y abrazar [...] no tienen otro origen [que el de los hierros o grilletes].

d) tr. Asegurar una embarcación con cabos, amarrar.

a1586 AGUSTIN, A. *Dial. medallas* (1744) 122: En la vna parte del puerto [...] hai ciertas señales para afferrar las galeras o naos. a1602 LOPE DE VEGA *Hermosura Angélica* (1604) 104v^b: Los barcos (no los niños) seguros / Llegan a tierra, y luego los esclauso / Afferran a la orilla en troncos duros / De plata fin los texidos cauos. 1651 PRINCIPLE DE QUEUILACHE *Népoleon recuperada* 113: Bolió la naue surta, y amarrada / la aguda proa al peligroso viento, / quedando, aunque en los cabos afferada, / expuesta a su inconstante moúimiento.

2. intr. Prender, adherirse, pegarse. Ú. t. c. prnl. y en sent. fig.

1513 HERRERA, G. A. *Agríc.* 25: Aquélla [cepas] señale con alguna ligadura o con algún poco de bermellón o almagra dessecho en vinagre, porque affiera tanto que dura contra solas y aguas. 1533 GUEVARA *Epist.* (1595) 171: Es tan natural al hombre y a la muger el amor y el querer, ser encaidos que a do vna vez entre ellos el amor se affiera es betín que nunca abre y liga que nunca suelta. 1540 VENEGAS *Diferencias libros* 49: El fuego [...], hallando esta sequedad en la tierra, affiera tan fuerte con ella, por sacársela de entre las manos, que es peor de salirse affiera que (como dicen) el gato de la assadura. 1543 *Id. Breve declar. Voc. Tránsito* (NBAE XVI) 294b: La tierra es sumamente seca y remaniente fria; quiere apriinar su frialdad y affiera con la frialdad del agua. 1611 MTZMONTIÑO *Arte cocina* (1797) 123: Porque, si te descuidas y se afferase el almirar, no lo sacaráis sin haciéndolo pedazos. 1629 HUERTA *Trad. Hist. Nat. Plinio* II 687a: La principal causa de las ruinas de la ciudad de Roma es que, por hurtar o ahorrar la cal, componen los cimientos sin aquello que es necesario para que afferien.

b) prnl. Arraigar. Ú. t. en sent. fig.

1621-36 QUEVEDO *Grandes Anales* (1945) 574a: Si no acompañara su persona de gente hallada y no escogida [...], sospecho que hubiera su suerte tendido más bien afferadas raíces. 1847 ZORRILLA *Calentura* esc. 4 (1852) 238a: —Hay una idea / Arraigada en mi mente [...] / ¿Y que es, Teudis, el tormento de mi vida. / —¡Superstición! —Tal vez; pero se afferra / Más cada día al corazón. 1886 LPZVALDEMORO, J. *Niña Arcadi* 180: Del patio suben las delgadas ramas de una trepadora que, como inmensa araña, extiende sus brazos afferados en el bajo muro del terradillo. 1898-1907 GLZMARTÍNEZ, E. *Hora inútil* (1944) 23: A un árbol [...] Y que la débil planta que a tu poder se afferra / te enfierra y te revista con opulento traje. 1901 BAROJA *Aventuras Silvestre Paradoja* (1947) 60a: La idea del Verbo se había afferado en la inteligencia de Silvestre. 1962 GOYTISOLO, J. *Fin fiesta* 182: Castaños, encinas, pinos, amadrinaban sus verdes, afferados al flanco de la montaña.

3. tr. Plegar las velas de cruz, asegurándolas sobre sus vergas, y las de cuchillo, toldos, empavesadas, etc., sobre sus nervios o cabos semejantes. Ú. t. c. abs.

1653 COBO *Hist. Mando I* (1890) 75: En comenzando a soplar el Sueste, afferráramos las velas y aguantaba la nao la borrasca a árbol seco. 1732 FERNÁNDEZ, A. G. *Maniobras navios* 2: Para bien Mausear y Afferrar las Velas de un Navio es necesario saber el modo de Braxearlas. 1770-1869 Ac.: — Coger la vela doblándola encima de la verga, y asegurando a ésta con una especie de fajá, que se llama tomador. También se dice a f e r r a r las banderas del bote, lancha, &c., quando éstas se recogen en el hasta, para que no vayan sueltas. [Con algunas variantes ortográficas y siempre con la calificación de *naut.* o *mar.*] 1793 *Ordenanzas Armada* 1 273: Es economía del Comandante del Arsenal el señalamiento de la gente que sucesivamente ha de barrer, baldear, largar y afferar toldos. 1793 AGUIRRE, J. FCO. *Diario* (1949 I) 179: Se ha mantenido constante el viento por el S. O. durante la singladura; a las 5 se afferó por turbonada la gavia y velacho. 1831 *Dicc. Mar. Esp.*: ~: v. a [activo] y a [autro]. Man[j]obra. Recoger y unir una vela a su verga por medio de los tomadores, de modo que no reciba viento, ni pueda éste desplegarla. [...] Dicese también de toda bandera, toldo o cualquiera otra tela que se recoge enrollándola o plegándola. 1852 DUQUE DE RIVAS *Maldonado* (1854) 426: Los pilotes y prácticos [...] Las jarcias y los mástiles requieren, / El velamen solícitos afferan. 1884-1914 Ac.: ~: Mar. Recoger la vela a su verga por medio de los tomadores, de modo que no reciba viento ni pueda éste desplegarla. *Ibid.*: ~: Mar. Recoger un toldo, bandera o cualquiera otra tela, plegándola y atándola. 1885 PALACIO VALDÉS, A. *José* (1902) 17: Los ojos de lince del timonel observaron que una lancha acababa de afferar. 1925-1956 Ac. [Las dos aceps. de 1884-1914 vuelven a refundirse.] 1952 ESPINOSA, J. A. *Amorrotu* 183: Inciarte prefirió virar en redondo y correr en popa [...] para vir si encontraba cobijo de arriba, llevando solo las gavias, afferados los juanetes y las otras velas menores. + 7 SIGLOS XVIII-XIX.

b) aferrar con camiseta. «Formar un rollo con la porción de vela que en el aferrar a la española se sujeta al calcés del palo; asegurarlo con vueltas de cabo, y cubrirlo con la camiseta.» *Dicc. Mar. Esp.* 1831.)

1853 *Dicc. Nac. Domínguez*. 1923 BAÑADOS *Dicc. Mar. Mil. Chile*.

c) aferrar a la española. «Sujetar al calcés de su respectivo palo la porción de vela de una gavia que queda colgando en el centro o cruz, después de afferada la correspondiente a la verga en uno y otro brazo de ésta.» (*Dicc. Mar. Esp.* 1831.)

1853 *Dicc. Nac. Domínguez*. 1923 BAÑADOS *Dicc. Mar. Mil. Chile*.

d) aferrar a la holandesa. «Recoger sobre la verga y en su centro esa misma porción de vela que había de quedar colgando, y formar de ella una especie de cucurucho bien apretado que se sujeta con las cuerdas correspondientes.» (*Dicc. Mar. Esp.* 1831.)

1853 *Dicc. Nac. Domínguez*. 1923 BAÑADOS *Dicc. Mar. Mil. Chile*.

II. Con idea dominante de garfio u otro instrumento férreo.

4. tr., intr. y prnl. Engancharse un navio con otro por medio de garfios, en general para abordarlo y pelear sus tripulaciones. Se usa frecuentemente como recip. y con las preps. *con*, *en* y *a*. ♦

a1376-1415 Crón. Alfonso XI (1551) 118c: El almirante Alfonso Jufre non estava de vagar, ca afferando quatro galeas con la suya, dáuale muy gran pelea. [ed. 1787 p. 392: El Almirante Alfonso Jufre non estaba de vagar, ca luego afferando quatro galeas con la suya e dábale muy gran pelea.] *Ibid.* 165a: Los almirantes de los moros afferaron en la galera de don Egidio, Almirante mayor del rey de Castilla. [ed. 1787 p. 484: Los Almirantes de los Moros ferraron con la galea de D. Egidio, Almirante mayor del Rey de Castilla.] 1435-48 DIEZ GAMES *Pictorial* (1940) 115: Vieron una galera surta sobre el áncora, e mandó el capitán que la embetiesen e afferasen con ella. E dixerón los cómitres: «Señor, si afferamos con ella, por benta berrán otras galeras sobre nos, e querremos desaferr e no podremos. *Ibid.* 254: Levaba el capitán vnos biratones aderezados con alquitrán, con que les quemaban las belas. El capitán luego mandava afferar con ellos; mas no plevaban todos de vn corazón. 1436 SANTILLANA *Comedia Ponce* (NBAE XIX) 469a: ¿E quién contaría los muchos linajes, / alcúlas e reynos, que allí se nonbraron / de diversos modos, asy los lenguajes, / quando los estoles en uno afferaron? + 3 SIGLOS XIV-XV.

c1531 *Coloñ Amer. Ocean.* V (1866) 87: Iba por capitán un Fulano de los Ríos [...], el cual iba avisado que no se pusiese a lomarrear con ellos, por la mucha artillería que solían traer, sino que afferasen. [Nota de ed.: Es decir, que se agarrasen o abordasen a la nave enemiga.] c1588 CHAVES, A. (TL): ~: Se entiende propiamente cuando una nao se affer con otra al tiempo de la pelea, como acontece que se van con unos panabatos de hienno o con un ancla que la una echa dentro de la otra para la tener. 1592 MENDOZA, B. *Coment. G. Palos Bajos* 119: Salieron navios amados con Infantería Española, a buscar los enemigos, y pelando se afferaron vnos con otros. p1592 ZAPATA, L. *Miscelánea* (1859) 33: Salío [...] Don Alvaro de Bazán [...] con otras veinticinco naves; [...] pelean cinco días y noches, creio, llegándolos y desviándolos el viento sin se poder afferar. 1614 ORDÓÑEZ CEBALLOS *Nave Mundo* 49v^b: Quiso el vn nauio, que era mayor que el mio, afferarse; no lo consentí, y picaron los cabos. *Ibid.* 157v^b: Tenia nuestro nauio dozientos [soldados] y nos afferamos con dos nauios de los ocho. *Ibid.*: Afferaron a los otros seis nauios, a cada vno el suyo. 1656 BARRIONUEVO *Avisos* (Escriit. Cast. XCVI) 519: Una fragata de San Sebastián al salir de la Rochela, un navio inglés le afferó. + 20 SIGLOS XVI-XVII.

1726 Ac.: Afferarse: v. r. Agarrarse, asirse y propriamente atrancarse una embarcación con otra, o una cosa a otra, lo que en las embarcaciones se executa con garfios y ferros que arrojan de un navio a otro y ponen en las entenas, para pelear con las asmas blancas. 1770 ID.: Afferarse: v. r. Asirse, agarrarse fuertemente una cosa con otra. Dicese de las embarcaciones quando se asen unas con garfios, o para pelear o para otros usos. Hoy se dice atrancar. [Continúa hasta 1936 con algunas reducciones en la redacción.] 1807 QUINTANA *Vidas* (BiBAE XIX) 221a: Afferadas las galeras por las proas, revolviáse de una parte a otra. 1831 *Dicc. Mar. Esp.*: Afferarse: v. r. aut. [...] Agarrarse y asegurarse con garfios dos avies en el abordaje para dificultar su separación.

5. tr. Atrapar, agarrar con garfio o con cualquier instrumento parecido, tal como un bichero, un gancho, etc. Ú. t. c. intr.

a1457 TAFUR *Andanças* (1874) 74: Llevan una asta de lança e en cabo un rallón con orejas, que, quando entra, aprieta, e al tirar, afferra en la carne. 1578 ERCILLA *Araucana* XVI (1597) [201]: Mas Dios, que de los suyos no se olvida, [...] / Hizo que en el Bauprés dichosamente / El Áncora afferase el corso diente. 1611 COVARRUBIAS *Tes.* 470b s.v. hierro: De hierro se dicho afferar, asir fuertemente con el hierro. 1618 JAUREGUI *Poes.* (BiBAE XLII) 112b: Las fustas enemigas embistieron [...]; / Del propio encuentro algunas se rompieron, / Las otras por el italo gentío / Entre cadenas fueron enlazadas / Y con agudos garfios afferadas. *Ibid.*: Ya el mimero de muertos y anegados / Que ve sobre las ondas cada nave / Impide que se junten sus costados, / Por más que el garfio los affer y trabe. + 2 SIGLOS XVI-XVII.

1786 *Dicc. Terrenos*: Afferar la nave, &c. Fr. Atrapar, acrocher, aggriffer. Lat. Harponem injicere, injectum uncum defigere, innuocare. It. Unciare. 1831 *Dicc. Mar. Esp.*: ~: [...] Atrapar, agarrar con el bichero u otro instrumento de garfio. 1877 CLAIRAC *Dicc. Argut.*: ~: Agarrar con cualquier instrumento de garfio. 1884-1956 Ac.

6. tr. Asegurar la embarcación echando los ferros o anclas para que agarren en el fondo. Ú. t. c. intr. y en sent. fig.

1567 GRANADA *Guía Pecadores* (1906) 210: Les hace estar quietos y consolados, aun en medio de las tormentas desta vida, por estar afferados con las áncoras de la esperanza. [ed. 1730 p. 222b: afferados.] 1578 ERCILLA *Araucana* XXIV (1597) 301: No estauan las Reales afferadas, / Quando de gran tropel sobreuierein / Ciete galeras Turcas bien armadas. 1598 LOPE DE VEGA *Dragonar* X (1776) 367: Venían a lavar su ropa a tierra / por sus enmenadas y recordos, / y desciuidados de celda y guerra, / trahían tres muscosas entre todos; / el segund quedó la lancha aferra. 1644 MIRA DE AMESCUA *Pedro Telonario* (Clas. Cast. LXV) 267, 709: ¡Amalita, amaita, amaita, / ech la chispa al agua; / a tierra, a tierra, / ech la áncora, afferra! 1664 SOLÍS *Hist. México* 52: Descando afferados los Navios de mayor porte, hizo passar a los que podían navegar por el Río, + 8 SIGLO XVII.

1726 Ac.: ~ v. a. Asegurar la embarcación en el Puerto, echando los ferros o áncoras con los cables o amarras a la mar, para que, así afianzada, no la puedan impeler ni ofender los vientos. [Continúa hasta 1936 con variantes de redacción.] 1831 *Dicc. Mar. Esp.*: ~: [...] aut. Ancilar, fondear, amarrarse.

b) tr. A veces se usa con un compl. directo que designa el lugar donde se ancla la embarcación.

1587 GALAPALCOS, D. *Vmar*: Afferar tal puerto: Es tomalle. c1600 *VNavarresco*: Afferar puerto: Es tomalle. 1601 HERRERA, A. *Décadas* III 141b: Yuan [...] en demanda de la isla [...], y por no poderla affer, llegaron a otra. 1618 GÓNGORA, Poes. (1921 II) 26a: Llorando Pyramides conjuntos, / Quando fatal caracule, / Émula, más no del luno, / En los corsos repetidos / Afferó puerto seguro. 1877 CLAIRAC *Dicc. Argut.*: Afferar un puerto: (Mar.) [poco] usado. Tomarlo o entrar en él un buque.

c) prnl. e intr. Asegurarse la embarcación con los ferros o anclas. Ú. t. en sent. fig.

1604 ROJAS, A. *Nave entret.* (NBAE XXI) 564a: Con áncoras y amarras / aquestas naues se afferan. 1605 CERVANTES *Quij.* I 34^e 197: Haz cuenta que estás ya en seguridad, y afferate con las áncoras de la buena consideración, y dexate estar hasta que te vengan a pedir la dexa. 1605 PUENTE, L. *Medit.* (1690 I) 3^a parte 249b: La primera condición es pureza de corazón, purificándole, no solo de pecados mortales, sino lo más que pudiere de veniales; de modo que, aunque toquen al corazón, no afferen ni se detengan por costumbre o afición estable. 1609-24 BALBUENA *El Bernardo* (1624) 90c: Aquí, ya en salho puestos, afferamos / entre el roxo coral el corbo diente. 1615 VILLAVICIOSA *Mosquera* (1732) 129: Las primeras galeras que llegaron [...] / En el arena el áncora afferaron. 1623 LOPE DE VEGA *Cerej.* (1776) 41: Sin afferar las áncoras surguimos, / y por la verde y libre selva entramos. 1640 JAUREGUI *Forallá* (1684) X c. 73b: Nace la luz y la esparcida Amarga [...] / y veloz se alarga a convezina tierra / y en abrigo mejor ancla afferra. 1641-43 BARRIONUEVO *Poes.* (Escriit. Cast. XCV) LXIV: Áncora que está afferada / En el arena no más, / Y entonces se vuelve tierra / Cuando la juzgas clavada.

1768-78 JOVELLANOS *Tras. Paraiso perdido* (BiBAE XLVI) 28a: Y el piloto, creyéndolo una isla / (Así los marianotes lo refieren), / En su escumosa piel affer el ancla. 1871 ESCALANTE, A. *Costas* 132: El sol enjuga y deja en playazo los fondos en que afferó sus áncoras la animosa escuadra de las Cuatro Villas.

7. tr., intr. y prnl. Agarrar el ancla en el fondo.

a) Usado como tr. con *ancla* o *áncora* como compl. directo. Ú. t. en sent. fig.

1567 GRANADA *Guía Pecadores* (1906) 221: Así como el áncora afferada en la tierra tiene seguro el navio que está en el agua [...], así la virtud de la esperanza viva, afferada fuertemente en las promesas del cielo, tiene firme el ánimo del justo. [ed. 1730 p. 241: afferada.] 1609-24 BALBUENA *El Bernardo* (1624) 90c: Aquí, ya en salho puestos, afferamos / entre el roxo coral el corbo diente. 1615 VILLAVICIOSA *Mosquera* (1732) 129: Las primeras galeras que llegaron [...] / En el arena el áncora afferaron. 1623 LOPE DE VEGA *Cerej.* (1776) 41: Sin afferar las áncoras surguimos, / y por la verde y libre selva entramos. 1640 JAUREGUI *Forallá* (1684) X c. 73b: Nace la luz y la esparcida Amarga [...] / y veloz se alarga a convezina tierra / y en abrigo mejor ancla afferra. 1641-43 BARRIONUEVO *Poes.* (Escriit. Cast. XCV) LXIV: Áncora que está afferada / En el arena no más, / Y entonces se vuelve tierra / Cuando la juzgas clavada.

1768-78 JOVELLANOS *Tras. Paraiso perdido* (BiBAE XLVI) 28a: Y el piloto, creyéndolo una isla / (Así los marianotes lo refieren), / En su escumosa piel affer el ancla. 1871 ESCALANTE, A. *Costas* 132: El sol enjuga y deja en playazo los fondos en que afferó sus áncoras la animosa escuadra de las Cuatro Villas.

b) Usado como intr., y alguna vez como prnl., siendo sujeto *ancla* o un sinónimo. Ú. t. en sent. fig.

a1575 HURTADO MENDOZA, D. *Poes.* (1877) 1: En tanto quedo yo con tal recelo / Cual con fortuna brava suele estar, / Echando el hierro al mar, el marinero, / Lleno de afán y temeroso celo / Si afferar el hierro de donde esperar / La salud debe que a Damón espero. 1580 CERVANTES *Trato Argel* I (1923) 32: Dos áncoras a una mano / Vi yo allí en contrario celo: / Una, de hierro, en el suelo, / Otra, de fe, en el cristiano, [...] / La una, en el suelo afferar; / La otra, se ase del cielo. 1609-24 BALBUENA *El Bernardo* (1624) 139c: Aquí el varco surgo, / y aquí mi gente / en su arena afferar vío el corbo diente. 1615 VILLAVICIOSA *Mosquera* (1732) 130: Mientras en tierra el áncora se afferra. 1618 ESPINEL *Marcos Obregón* (1657) 227: Y determinadamente luze arrojár el áncora, / y a poco trecho afferó, de suerte que todos quedamos muy contentos.

1831 *Dicc. Mar. Esp.*: ~: [...] Agarrar el ancla en el fondo. 1884-1956 Ac.: ~: M a r . Agarrar el ancla en el fondo.

III. Con insistencia en la idea de manos, garras u otro medio natural.

8. tr. Agarrar o asir fuertemente. Ú. t. c. intr. y prnl. con las preps. *de*, *con*, *en* y *a*. Ú. t. en sent. fig.

1453 SANTILLANA *Poes.* (NBAE XIX) 502a: Rugiendo muy espantable, / el gran león despertado [...] / con muy rigurosos braços / rompió todas las prisiones [...] / Remetió con fuerte brío, / de la presa aferra, / del diuino donadío / guarnecido se syntió. a1511 TALLANTE (*Canc. Gen.* 1511) 7b: Para hallar el camino / afferar con diligencia / ¿sabes qué? / con una mano la fe, / con otra la penitencia. 1533-34 GARCILASO (1580) 496: A furioso, / Aferra, Nemoros, ten la fuerte, / Yo te daré la muerte, don perdido, / Ten me lo ti tendido, mientras lo ato. 1540 MEXIA, P. *Silva* (1662) 158b: El Lisimaco [...] con la mano le afferó fortissimamente de a raíz de la lengua. 1589 PINEDA *Agríc.* I dial. 8 cap. 6^o 194a: Le mostraron al dios Nereo dormido [...] y Hércules afferó del y no lo solto hasta que le informó de lo que pedía. a1609 *Poes. germanescas* (1945) 76a.251: Y antes que afferre la Cierta, / si te plazze, yo querria / poner en orden mi alma. 1615 VILLAVICIOSA *Mosquera* (1732) 7: Qué para hacer quebranto en los terrenos / El hasta dura del legño afferra. a1691 LUCIO ESPINOSA Y MALO, F. *Ocios* (1693) 142: Mirese aquel codicioso pescador de perlas, que afferado a aquel bastardo leño, se dedica al seno que le parece más acariciado de la Aurora. + 26 SIGLOS XVI-XVII.

1726 Ac.: ~: Se dice también por Agarrar o coger con fuerza alguna cosa. 1730-53 CULL J. *Meam Loes* (1960) X 270. Se asentó / Abrahám de rodillias en cima de Yisrahú / le afferó los simónim [= triques y gazarre] kon la mano isiedra. 1750 LUZAN *Poes.* (BiBAE LXI) 121c: Aferra de la arena / El suelo movizado. 1770-1956 Ac.: ~: Agarrar o asir fuertemente. 1780 *Supl.* - 1791 Ac.: ~ v. a. aut. met. Lo mismo que asir. 1786 *Dicc. Terrenos*: ~: asir, agarrar. 1839 MITZROSA *Isabel de Solís* II 179: Y a veces se afferaban con las manos y se alagaban contra los pechos. 1847 SALVÁ *Nuevo Dicc.* &. 1874 GALTÓS *Cádiz* (1905) 176: Presentación se afferó a mi brazo, y lejos de hacer peso en él, parecía que me impulsaba y aligeraba. 1916 ZORRILLA SAN MARTÍN *Epopeya* I 649: Las madres resistirán, se afferarán a sus hijos, y sus manos se convertirán en garras, que se hundirán en las carnes. 1952 LAFORET *Isla* 235: Marta se afferaba sin darse cuenta a aquella mano como a una tablita de salvación. + 16 SIGLOS XIX-XX.

b) tr. Agarrar, hacer presa con garras, dientes, etc. U. t. c. prml. e intr. con las preps. *a, con, de y en*. U. t. en sent. fig.

1595 J. DE LOS ANGELES *Diad.* (NBAE XX) 115b: Del águila se dice que [...] se sube sobre la cabeza del ciervo, y aferrando fuertemente con sus añas, sacúdesse de aquel polvo. 1596 OÑA, P. *Arasco domado* VII 119: Qui! águila caudal que desde el cielo, / En viendo al balleato dar en tierra, / [...] Encima del se arroja y del se aferra. 1614 CERVANTES *Piña Parnaso* 57^v: Las dos contrarias indignadas hazes [...] / Con los dientes se muerden, y se aferran / Con las garras, las fieras imitando. 1624 HUERTIA *Trad. Hist. Nat. Plino* I 599a: Con vnos como vasos esparcidos por los brnco, con cierto chapamieno se asen [los polpos], y de tal manera aferran estando boca arriba, que no pueden ser apartados. 1632 CASTILLO SOLÓRZANO *Teresa Mancanera* (1906) 105: Aferraron cada uno con su manga, hallándose conturbados los dos gatos la vieja. 1653 COBO *Hist. Mundo* II (1891) 158: Tiene el tigre natural odio y enemistad con el caimán [...], y en viéndolo fuera del agua, le salta encima, y aferrándolo fuertemente con las garras, lo detiene y abre. + 7 SIGLO XVII.

1789 GMZVIDAURRE *Hist. Chile* (1889 I) 276: Pero si no puede hacer esto por los grandes saltos que él da, lo aferra del hocico, y torciéndolo hacia sí, le rompe el cuello. 1798 CLAVUJO FAJARDO *Trad. Hist. Nat. Buffon* XV 157: Se sirve diestramente de la cola para asir las cosas que quiere alcanzar, y también para colgarse y aferrarse a cuanto encuentra. 1852 ZORRILLA *Hist. Nac.* (1852) 380: Este vigilador renordimiento / Entre sus garras mil tenaz aferra. 1886 L. PZVALDEMORO, J. *Niña Araceli* 194: Parecen aquellas viviendas blancas palomas aferradas con las garras a los bordes del nido. 1887 RUEDA, S. *Cielo alegre* 29: La perpetua sombra que me acompaña [...] seguía mis pasos uno a uno, y aferraba su cuerpo de murciélago a mis pies, de los que no lograba desprenderla. 1944 ALVAREZ, P. *Colegiales* 187: El silencio se aferraba a la monotonía de la lluvia. + 8 SIGLOS XVIII-XX.

c) aferrarse a la brida. En equitación, sujetar exageradamente las riendas.

1895 ZEROLO *Dicc. Encicl.*: ~ a la brida. Equit.: Sujetarla con rigidez excesiva. 1930 *Dicc. Tecn. Hispanoamer.*: Aferrarse: refi. Mil. y Equit. I. Apoyarse el jinete en las riendas más de lo conveniente. 1958 KARAG *Dicc. deportes* I: ~ (Hípismo): Tirar el jinete de las riendas; es lo contrario de aflojar. *Ibid.*: Aferrarse a la brida (Hípismo): Aferrar.

d) prml. «Apoyarse el caballo en el bocado más de lo que debe.» (*Dicc. Tecn. Hispanoamer.* 1930.)

9. prml. En sent. fig., adoptar, abrazar alguna opinión, partido, inclinación, etc. U. t. c. intr. y con las preps. *a, con, de y en*.

1460 *Epist. Séneca* (1496) 20b: A esto deurias parar mientes quando vieres la razón tomar la y aferrar con ella. 1511 TALLANTE (*Canc. Gen.* 1511) 4d: ¿O alta figura, fiel, que prepara / el excelsio trono con solemnidad, / aquel que s'aferra con esta verdad / y punto de aquella su fe no desuara! 1511 MOSSEN CRESPI (*Canc. Gen.* 1511) 158d: Conociendo su destierro, / sin ventura me destierro, / do el bien me desaferra / dolor es con quien m'afiero. 1550 HURTADO MENDOZA, J. *Buen placer* 21: Al hombre montar y al aldeano / Végecio escoge para andar en guerra / ante que al regalado ciudadano / que en la viciosa vida más aferra. 1607 J. DE LOS ANGELES *Consider. Cant. Salomón* (NBAE XXIV) 275b: Nunca [...] el justo aferra más fuertemente de Dios que cuando le prueba y examina en el fuego de la tribulación. + 2 SIGLOS XVI-XVII.

1803 Ac.: ~: ant. met. Lo mismo que adoptar, abrazar alguna opinión, partido, &c. [*Continúa hasta 1914 con ligeras variantes de redacción*] 1883-89 RUBÉN DARÍO *Salmo Pluma* (1927) 108: No tiembra por sí mismo: de la vida / a los últimos lazos no se aferra. 1897 MARAGALL *Artículos* (1912 II) 104: La vida [...] nunca niega la esperanza a quien lucha aferrándose a ella. 1897 BLEST GANA, A. *Reconquista* 1 167: Abundó en elogios del malogrado descendiente del gran poeta, sin otro defecto a sus ojos que el no haberse aferrado con éxito a la vida. 1917-18 GLZMARTINEZ, E. *Parábolas* (1944) 291: Tener hijos, mujer y servidumbre [...] y aferrarme al recinto del pequeño / y seguro ideal. 1935 OSORIO LIZARAZO, J. A. *La cosecha* 261: Se había hecho indiferente a todo, pero aún se aferraba a la vida. 1957 NÄCHER, E. *Guanche* 63: Sólo entendían la razón del dinero [...]. Sin él se sabían nadie, aferrándose a la materia como único recurso para sobrevivir.

10. prml. Insistir con tenacidad y obstinación en algún dictamen, opinión, costumbre, etc. U. t. c. intr. y con las preps. *a, con, y en*.

1578-1583 MALÓN DE CHAIDE *Conversión Magdalena* (Clas. Cast. CV) 51.2: Los malos, que aferraron con el mal y con el pecado, se quedaron siempre con él. 1583 RIBADENEYRA *Vida P. Ignacio Loyola* (1605) 6b: A ninguna destas cosas paraba mientes, sino que, abrazado y aferrado con lo que entonces le parecía mejor. 1598 BARROS, A. *Proverbios morales* (1608) 46 s^o 807: Ni aurá áncora que afierre / como vn necio en su porfía. 1605 PUENTE, L. *Medit.* (1690) 3^a parte 237a: Quiéren seguir a Cristo y renunciar la afición desordenada de sus cosas; pero aferran en que ha de ser con condición de quedarse con ellas. 1606 YEPES, FRAY D. *Vida Teresa de Jesús* lib. 1^o 101: Como los confesores auían aferrado en que era demonio, no se contentaron con las pruebas que auían hecho, sino que trataron también de quitarle la oración. 1609 RODRÍGUEZ, A. *Ejercicio de perfección* parte 1^a (1657) 206a: ¿No os parece que es grandísima y estremada soberbia? Fíase vno tanto de sí mismo y aferrar tanto en su propio juicio. + 3 SIGLO XVII.

1726 Ac.: Aferrarse: Metáforicamente vale tanto como mantenerse y afirmarse con tenacidad en un dictamen. 1750 CAÑIZARES, J. *Abogar por su ofensor* II (1754) 14a: Pues sobre esso es la demanda, / porque el poseedor se aferra / en que ha de pagar cada año. 1770-1956 Ac.: ~: Insistir con tenacidad en algún dictamen u opinión. 1786 *Dicc. Terreros*: Aferrarse a alguna cosa: obstinarse en ella. 1832 PUIGBLANCH *Pról. Opúsculos* I CXXIII: Aferrados a sus vejezes, no ven esto los vejezes que escucharean en la Corte de Madrid. 1858 FERNÁN CABALLERO *Verano en Buenos* (Escrib. Cast. CXXV) 360: Las mujeres se aferran en amar más a aquellos que menos las aman y menos las merecen. 1906 SÁNCHEZ, FLORENCIO *El pasado* III III (1952) 476: Tus argumentos sentimentales aumentarían mi pena, pero no me convencen. —No es mía la culpa si no atiendes a otros, si te aferras a una presunción social. 1957 LAPESA *Obras literarias* 254: Una vez más pugnan en el Marqués intuición y doctrina: la primera le lleva a imitar cuanto puede a Petrarca, como hizo en los sonetos; la segunda, aferrada a principios viejos, le hace sentenciar que la rigurosa y vacua preceptiva de los franceses [...] era superior a la más sencilla y clásica de los italianos. + 51 SIGLOS XIX-XX.

¶ Conjugación: Las formas con diptongo en la sílaba radical tónica predominan hasta el s. XVI (29 contra 3). Las que no lo tienen aumentan en el s. XVII (16 contra 14) y son exclusivas a partir del s. XVIII, aunque algunos gramáticos admiten teóricamente las diptongadas. Rufino J. Cuervo, en la nota 76 a la *Gram.* de Bello dice: «Aferrar, de que en los siglos XVI y XVII se decía indiferentemente *aferrro* y *aferro*, no admite hoy sino la última forma.» Ac. *Gram.* incluye *aferrar* en la lista de verbos irregulares y defectivos, pero en nota añade que se ha conjugado como regular e irregular, y aduce ejemplos de ambos usos en la lengua clásica. Nada dice, sin embargo, sobre el uso moderno.

Fuente: Histórico de 1960-1996

La lectura de los artículos (tanto del de 1933-1936 como el de 1960-1996) puso de manifiesto que la voz *aferrar* no solo posee sentidos náutico-marineros, sino también de otros dominios. En este caso, nos interesaban los primeros.

A continuación, se sintetizan y comparan (tomando como punto de partida el repertorio de 1933-1936) los datos lexicográficos que se han considerado más relevantes tras su revisión en el Excel. A saber: *Mar-cación, Redacción y Autoridades*.

Primer valor náutico-marinero de aferrar en el histórico de 1933-1936 ([Acep. 2] ‘Plegar las velas de cruz, asegurándolas sobre sus vergas, y las de cuchillo, toldos, empavesadas, etc., sobre sus nervios o cabos semejan-tes’)

La definición que escoge el histórico de 1933-1936 para la segunda acepción de este verbo, idéntica a la del histórico de 1960-1996 (tercera acepción), ya se puede leer en la edición de 1925 del *DRAE* (segunda acepción).

En 1933-1936 este valor se singulariza mediante la abreviatura diatéctica *Mar.*, mientras que en el de 1960-1996 carece de marcación.

Para documentar esta acepción, el histórico de 1933-1936 selecciona tres obras léxicas: la *Historia del Nuevo Mundo* (1653) de Cobo, *Maldonado* (1852) del Duque de Rivas y el *Arte de aparejar* (1842) de Vallarino. La primera es historiográfica, la segunda literaria y la tercera de especialidad náutico-marinera. El texto de Cobo, perteneciente a los Siglos de Oro, es el punto de partida de la documentación del histórico de 1960-1996, en la que también se cita *Maldonado* (1852) del Duque de Rivas, pero no el *Arte de aparejar* (1842) de Vallarino. A estos títulos añade otros nuevos, entre los que destacan los lexicográficos de ámbito general (aunque también cita textos de otras características, como las novelas *José*, de 1885, de Palacio Valdés o la de temática náutico-marinera *Amorrortu*, de 1952, de Espinosa). En particular, se emplean los repertorios académicos comprendidos entre la segunda edición del *Diccionario de autoridades* (1770), que cita las *Ordenanzas de la marina* (1788), y el *DRAE* de 1956, que supone la última referencia ampliando, de este modo, la posible fecha de desaparición de este valor de *aferrar* en una centuria.

Segundo valor náutico-marinero de aferrar en el histórico de 1933-1936 ([Acep. 3] ‘Atrapar con el bichero, agarrar con el arpón u otro instrumento de garfio’)

Esta redacción no tiene precedentes dentro de los diccionarios de la Academia. Podría tratarse de una reformulación de la propuesta del *Diccionario marítimo español* (1831) de O’Scanlan, que presenta este valor como ‘atrapar, agarrar con el bichero ú otro instrumento de garfio’ (segunda acepción). El histórico de 1960-1996 no se aleja de las redacciones del histórico de 1933-1936 ni de la de O’Scanlan: ‘atrapar, agarrar con garfio o con cualquier instrumento parecido, tal como un bichero, un gancho, etc.’ (quinta acepción).

El histórico de 1933-1936 marca este valor con *Mar.*, mientras que el de 1960-1996 no lo singulariza ni con esta marca ni con otras.

En cuanto a bases testimoniales, el histórico de 1933-1936 presenta una única autoridad que refrende lo expuesto en la acepción: la *Historia del Nuevo Mundo* (1653) de Cobo. Es decir, selecciona una obra del Siglo de Oro del ámbito de la historiografía. El histórico de 1960-1996 escoge otra documentación. En ella, sobresalen especialmente los títulos lexicográficos, tanto generales como de especialidad. Dentro de los primeros se encuentra el conjunto de repertorios académicos comprendidos entre el *DRAE* de 1884 y 1956, que supone la última referencia. En cuanto a los segundos, cita, por ejemplo, el *Diccionario marítimo español* (1831) de O'Scanlan, que es de especialidad náutico-marinera, o el *Diccionario de arquitectura e ingeniería* (1877) de Clairac, centrado en el léxico de la arquitectura e ingeniería. A pesar de la preferencia por el tipo de obras descrito, la primera referencia que presenta el histórico de 1960-1996 es un texto de la Edad Media que, por ejemplo, el *CORDE* cataloga bajo la etiqueta de *memorias y diarios: Andanças e viajes* (1457) de Tafur. Cabe advertir que tras este título cita otros dos anteriores a la primera documentación ofrecida por el histórico de 1933-1936, como *La Araucana* (1569-1589) de Ercilla y el *Tesoro* (1611) de Covarrubias. En definitiva, el histórico de 1960-1996 amplía el marco temporal de este valor de *aferrar* en casi cinco centurias: adelanta casi dos siglos la primera documentación ubicándola ya no a mediados del siglo XVII, sino a mitad del XV, y retrasa su desaparición más de trescientos años, de 1653 a 1956.

Tercer valor náutico-marinero de aferrar en el histórico de 1933-1936 ([Acep. 4] ‘Echar los ferros o anclas, anclar, asegurar la embarcación con las anclas’)

Al igual que la acepción anterior, esta tampoco figura en ninguno de los repertorios previos de la Academia. Su fuente no será el *Diccionario marítimo español* (1831) de O'Scanlan, donde se incluye esta definición: ‘Anclar, fondear, amarrarse’ (cuarta acepción). El histórico de 1960-1996 divide esta acepción en tres subacepciones: 6a) ‘asegurar la embarcación echando los ferros o anclas para que agarren en el fondo’; 6b) ‘a veces se

usa con un compl. directo que designa el lugar donde se ancla la embarcación'; y 6c) 'asegurarse la embarcación con los ferros o anclas'.

El repertorio de 1933-1936 singulariza este valor mediante la marca diatécnica *Mar.*, mientras que en el de 1960-1996 ninguna de las subacepciones se singulariza diatécticamente.

El histórico de 1933-1936 documenta esta acepción con seis obras, todas ellas léxicas. Dentro de ellas, predominan las literarias, como la *Mosquea* (1615) de Villaviciosa (primer testimonio) *Pedro Telonario* (1644) de Mira de Amescua, la comedia *La aurora en Copacabana* (1664 o 1665) de Calderón de la Barca o la *Traducción libre del primer canto del Paraíso perdido, de Milton* de Jovellanos, que se cita a través de la edición de 1858 de Rivadeneyra y que, por otra parte, constituye la última referencia. No obstante, a pesar del dominio de las obras literarias, el histórico de 1933-1936 también cita una de carácter historiográfico: la *Historia de la conquista de Méjico* (1684) de Solís. En cuanto al histórico de 1960-1996, la documentación varía. En 6a se citan, entre otros, *La Dragontea* (1598) de Lope de Vega o el ya mencionado *Pedro Telonario* (1644) de Mira de Amescua. No obstante, el primer y último testimonio no son obras literarias, una es religiosa (*Guía de pecadores*, de 1556-1567, de Granada) mientras que la otra es un repertorio lexicográfico de especialidad náutico-marinera (*Diccionario marítimo español*, de 1831, de O'Scanlan). En 6b se combinan los títulos léxicos con los lexicográficos. Dentro de los primeros, se encuentra, por ejemplo, *Poesías* (1618) de Góngora y, dentro de los segundos, que son únicamente de especialidad (y que constituyen la primera y última documentación), destacan el *Vocabulario que usa la gente de mar* (1587) de García de Palacio o el *Diccionario de arquitectura e ingeniería* (1877) de Clairac, obra lexicográfica centrada en las disciplinas de la arquitectura e ingeniería. En él, este valor de *aferrar* se asocia al sector de la náutica y la marinería por medio de la abreviatura *Mar.* Por último, en 6c las referencias son todas léxicas y eminentemente de tipo literario: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605) de Cervantes o *No hay amigo* (1636) de Rojas Zorrilla, entre otras. No obstante, el primer testimonio es un libro de viajes (*Viaje entretenido*, de

1604, de Rojas) y el último un estudio sobre cuestiones religiosas (*El protestantismo comparado con el catolicismo*, 1842-1844, de Balmes).

Cuarto valor náutico-marinero de aferrar en el histórico de 1933-1936 ([Acep. 5] ‘Agarrar el ancla en el fondo’)

Esta definición, que se repite sin cambio alguno en el histórico de 1960-1996 (séptima acepción, la cual se divide en dos subacepciones en función de la transitividad del verbo), ya se atestigua en el *DRAE* de 1925 (quinta acepción), aunque sus orígenes son anteriores: la edición de 1884 (sexta acepción).

Este sentido se precede en el histórico de 1933-1936 de la marca diatécnica *Mar.*, mientras que en el de 1960-1996 dicha marca desaparece (y tampoco se reemplaza por ninguna otra).

Como testimonios, el histórico de 1933-1936 selecciona dos títulos literarios: *La Dragontea* (1598) de Lope de Vega y *Relaciones de la vida del escudero Marcos de Obregón* (1618) de Espinel. Cabe decir que, en la primera de ellas, lo relativo a la navegación, embarcaciones, etc. aparece de forma recurrente motivado por el argumento del texto, que, entre otros asuntos, relata las batallas navales entabladas por Sir Francis Drake. Por su parte, el histórico de 1960-1996 también se inclina por documentación del mismo tipo. Entre ella se encuentra, por ejemplo, el *Bernardo* (1609-1624) de Balbuena, citado tanto en 7a como en 7b. No obstante, cabe destacar que en la acepción 7b tienen mayor presencia, en comparación con 7a, los textos lexicográficos, como el conjunto de repertorios académicos comprendidos entre las ediciones del *DRAE* de 1884 y 1956 o el *Diccionario marítimo español* (1831) de O’Scanlan, de especialidad náutico-marinera. Finalmente, hay que advertir que ambas subacepciones, 7a y 7b, amplían de forma muy similar los límites cronológicos de este valor en relación con los presentados por el histórico de 1933-1936: 7a adelanta la primera documentación a 1566-1567 con la *Guía de pecadores* de Granada y 7b lo hace a 1575 con *Poesías* de Hurtado de Mendoza. Además, ambas también retrasan la desaparición: 7a en casi dos siglos y medio con *Costas* (1871) de Escalante y 7b en más de tres centurias con el *DRAE* de 1956 que, por otra parte, pone en evidencia la diferencia temporal entre el último testimonio

léxico (*Relaciones de la vida del escudero Marcos de Obregón*, de 1618, de Espinel) y el último lexicográfico, que se cifra en más de trescientos años.

Por otro lado, la subacepción 1d y la acepción 4 del histórico de 1960-1996 también pueden interpretarse como propias del sector náutico-marinero (si bien ninguna de ellas se marca diacríticamente). La primera (‘asegurar una embarcación con cabos, amarrar’) presenta como testimonios tres títulos léxicos: uno historiográfico (*Diálogo de medallas, inscripciones y otras antigüedades*, de 1586, de Agustín) y los otros dos, literarios (*La hermosura de Angélica*, 1602, de Lope de Vega y *Nápoles recuperada*, de 1651, del Príncipe de Esquilache). En cuanto al segundo valor (‘Engancharse un navío con otro por medio de garfios, en general para abordarlo y pelear sus tripulaciones’, cuarta acepción) se documenta con textos de diferentes ámbitos: abundan los léxicos, dentro de los que se citan obras de distinta temática como la historiográfica (como la *Crónica del muy esclarecido Príncipe y Rey don Alfonso el Onzeno*, de 1376-1415), la biográfica (como, por ejemplo, la *Crónica de don Pedro Niño*, de 1435-1448, de Díez de Games o *Vida de los españoles célebres*, de 1807, de Quintana) o la literaria (como la *Comedieta Ponza*, de 1436, del Marqués de Santillana). No obstante, también se incluyen repertorios, tanto generales (primera y segunda edición del *Diccionario de autoridades*, de 1726 y 1770, respectivamente) como de especialidad náutico-marinera (*Diccionario marítimo español*, de 1831, de O’Sscanlan).

5. CONCLUSIONES

En términos generales, los resultados mostraron lo siguiente:

1. En el diccionario histórico de 1933-1936, los valores náutico-marineros de esta voz se marcan diacríticamente mediante la abreviatura *Mar*. En cambio, en el repertorio de 1960-1996 esta singularización desaparece, el motivo de ello se encuentra en la propia presentación de la obra:

Separamos en general el sentido concreto, recto y ordinario del abstracto, figurado o metafórico señalando esta circunstancia sin emplear

las abreviaturas usuales y también se han prescindido de las que indican la ciencia, la técnica, el oficio o el arte a la que pertenece la palabra por su uso más frecuente, huyendo del casuismo de la clasificación y considerando que nuestras definiciones son suficientemente explícitas, a más de que la naturaleza de las obras y diccionarios técnicos que se citan dan ya una información suficiente. Algunas veces en lugar de definir la palabra o acepción copiamos la definición que figura en algún diccionario de carácter técnico o dialectal (1960: VIII).

2. En cuanto a las definiciones, se han detectado, para este caso concreto, tres posibilidades:
 - a. Que el histórico de 1960-1996 conserve sin alteración alguna la propuesta redactora de su predecesor, el repertorio de 1933-1936. Este es el caso, por ejemplo, del valor ‘plegar las velas de cruz, asegurándolas sobre sus vergas, y las de cuchillo, toldos, empavesadas, etc., sobre sus nervios o cabos semejantes’.
 - b. Que la modifique ligeramente: ‘atrapar con el bichero, agarrar con el arpón u otro instrumento de garfio’ (histórico de 1933-1936) y ‘atrapar, agarrar con garfio o con cualquier instrumento parecido, tal como un bichero, un gancho, etc.’ (histórico de 1960-1996).
 - c. Que divida el sentido en varios, como sucede con la cuarta acepción que presenta el diccionario de 1933-1936 para *aferrar* (‘echar los ferros o anclas, anclar, asegurar la embarcación con anclas’), que separa en tres: 1) ‘asegurar la embarcación echando los ferros o anclas para que agarren el fondo’, 2) ‘a veces se usa con un complemento directo que designa el lugar donde se ancla la embarcación’ y 3) ‘asegurarse la embarcación con los ferros o anclas’.
3. Continuando con la redacción, cabe advertir que en dos de ellas se ha localizado su fuente. Concretamente, para los valores de ‘plegar las velas de cruz asegurándolas sobre sus vergas, y las de cuchillo, toldos, empavesadas, etc., Sobre sus nervios o cabos semejantes’ y de ‘agarrar el ancla en el fondo’. En ambos casos, beben del *DRAE* de 1925, aunque la segunda ya se encuentra en un repertorio anterior: el *DRAE*

de 1884. En cuanto a los dos casos que restan se puede apuntar lo siguiente: en ‘atrapar con el bichero, agarrar con el arpón u otro instrumento de garfio’ (valor que, por otra parte, el histórico de 1960-1996 presenta de forma muy similar) su origen podría estar en el *Diccionario marítimo español* (1831) de O’Scanlan donde este sentido se define como ‘atrapar, agarrar con el bichero u otro instrumento de garfio’, mientras que en el de ‘echar los ferros o anclas, anclar, asegurar las embarcaciones con las anclas’ (segmentado en el histórico de 1960-1996) no se han identificado fuentes explícitas para ninguno de sus dos repertorios, aunque guarda notables similitudes con otros diccionarios de la Academia.

4. El histórico de 1960-1996 amplía documentación. Es mucho más extensa que la que presenta su predecesor. Además, en este caso concreto, los valores náutico-marineros de *aferrar*, suele proponer otra diferente, aunque, por ejemplo, en el caso del sentido de ‘plegar las velas de cruz’ mantiene dos de los tres textos que el histórico de 1933-1936 cita como bases testimoniales. Concretamente, la *Historia del Nuevo Mundo* (1653) de Cobo y el *Maldonado* (1852) del Duque de Rivas.
5. El tipo de autoridades que acompañan a estos valores varían dependiendo del histórico. El de 1933-1936 prefiere textos léxicos de diferentes ámbitos como el náutico-marinero o el historiográfico. En cambio, el repertorio de 1960-1996 combina los léxicos con los lexicográficos primando unos sobre otros dependiendo del valor. Temáticamente, hay variedad. No obstante, se puede decir que, en líneas generales, los diccionarios que cuentan con más menciones son los de la Academia y en obras léxicas, las más recurrentes son las de carácter literario.

En definitiva, por tanto, cabe destacar las similitudes, pero también las diferencias entre estos dos diccionarios históricos (el de 1933-1936 y el de 1960-1996) en los valores náutico-marineros asignados a *aferrar*.

Cuando el nuevo histórico incorpore esta voz en su leuario y, particularmente, estos valores, habrá que ver cómo lo hace. ¿Mantendrá las propuestas de sus antecesores? ¿Hará algún cambio? Y, en tal caso, ¿cuál será?

6. REFERENCIAS

- Corrales Zumbado, C. y Corbella Díaz, D. (2001 y 2011). *Diccionario Histórico del Español de Canarias*. Instituto de Estudios Canarios.
<https://apps2.ra.es/dhecan.html>
- Martínez de Sousa, J (2009). *Manual básico de lexicografía*. Ediciones TREA.
- O'Scanlan, T. (1831). *Diccionario marítimo español*. Imprenta Real.
- Pérez, F.J. (2012-2016). *Diccionario Histórico del Español de Venezuela*. Fundación Empresas Polar.
- Quesada Pacheco, M.A. (1995). *Diccionario Histórico del Español de Costa Rica*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Real Academia Española (en línea). *Corpus Diacrónico del Español*.
<https://corpus.rae.es/cordenet.html>
- Real Academia Española (1933-1936). *Diccionario Histórico de la Lengua Española*. Imprenta de Librería y Casa Editorial Hernando.
<https://apps2.rae.es/DH1936.html>
- Real Academia Española (1960-1996). *Diccionario Histórico de la Lengua Española*. Imprenta Aguirre. <https://apps2.rae.es/DH.html>
- Real Academia Española (2013-) [en línea]. *Diccionario Histórico de la Lengua Española*. <https://www.rae.es/dhle/>
- Real Academia Española (en línea). *Mapa de diccionarios académicos*.
<https://apps2.rae.es/ntllet/SrvtGUILoginNtlletPub>
- Real Academia Española (en línea). *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. <https://www.ntlle.rae.es/es/ntlle/SrvtGUILoginNtlle>

EL ARTE DE APAREJAR Y MANIOBRAS
DE LOS BUQUES (1842) DE VALLARINO:
SU USO COMO BASE TESTIMONIAL EN LAS VOCES
NÁUTICO-MARINERAS DE LOS DICCIONARIOS
HISTÓRICOS DE 1933-1936 Y DE 1960-1996

LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XIX, concretamente en el año 1842, se publica en Madrid (gracias a la imprenta de José Félix Palacios) una traducción del manual de Darcy Lever *The young sea officer's sheet anchor or a key to the leading of rigging and to practical seamanship* (1808). Esta traducción, con algunas revisiones, la lleva a cabo el capitán de navío Baltasar Vallarino, quien decide titularla de la siguiente manera: *Arte de aparejar y maniobras de los buques. Obra escrita en inglés por M. Darcy Lever con el título de El ancla de la Esperanza del jóven Oficial de Marina; o Clave que sirve de guía del Arte de Aparejar y de la Maniobra práctica (The young sea officer's sheet anchor or a key to the leading of rigging and to practical seamanship)*.

A lo largo de los distintos capítulos que componen la obra de Vallarino, se explican con detalle cuestiones relativas a cómo aparejar y maniobrar un buque. Entre ellas, por ejemplo, qué tipo de cabos hay y qué operaciones se pueden realizar con cada uno de ellos, qué son los motones o cuál es la función de cada una de las velas. Es evidente, por tanto, que se trata de un texto de especialidad náutica-marinera.

2. OBJETIVO

Dadas las características del texto, la pregunta es si se empleará, consecuentemente, como autoridad en las voces adscritas a este ámbito (el náutico-marinero), en los diccionarios históricos de 1933-1936 y de 1960-1996 confeccionados por la Real Academia Española.

En otras palabras, el objetivo que se persigue es estudiar la presencia de la traducción que hizo Vallarino (*Arte de aparejar y maniobras de los buques*, 1842) en los repertorios de 1933-1936 y de 1960-1996; en concreto, su uso como base testimonial en los vocablos náutico-marineros.

3. METODOLOGÍA

Dentro de la elaboración del trabajo se diferenciaron, desde el punto de vista de la metodología, dos fases:

PRIMERA FASE

En ella, se realizaron dos tareas: 1) la búsqueda en los históricos de 1933-1936 y de 1960-1996 de las voces que tuviesen en su artículo algún valor náutico-marinero y 2) la lectura detallada de la documentación que acompañaba a dicho valor.

Primera tarea de la primera fase

La cala en los dos históricos (1933-1936 y 1960-1996) para extraer las voces del leuario que tuviesen, al menos, una acepción náutico-marinera en su artículo hubo que hacerla de forma manual en los dos repertorios, pues, aunque ambos están digitalizados, sus motores de búsqueda no permiten extraer, a día de hoy, la información que, en este caso, se precisaba. Por tanto, esta tarea de la primera fase se dilató mucho más en el tiempo de lo que estaba previsto en un inicio.

Segunda tarea de la primera fase

Una vez se obtuvo la relación de voces con valores náutico-marineros, el siguiente paso fue leer detalladamente las bases documentales que acompañaban a dichos valores para ver si, entre ellas, aparecía el texto de Vallarino (*Arte de aparejar y maniobras de los buques*, 1842) y, de ser así, cuántas veces se citaba.

SEGUNDA FASE

En ella, se llevaron a cabo tres tareas: 1) el diseño de una base de datos que permitiese trabajar con la información obtenida en la fase anterior, 2) la introducción de dicha información en el programa informático y 3) el análisis de los datos.

Primera tarea de la segunda fase

El programa informático que se escogió para la confección de la base de datos fue el Excel. En él se creó un libro con una única hoja, la cual tenía seis secciones de análisis:

- Histórico
- Voz
- Valores náutico-marineros
- Caso
- *AAMB (1842) Vallarino*. Esta sección se dividió en cuatro apartados: *Nº*, *Obra*, *Referencia* y *Cita*
- *Cambios*. Al igual que la sección anterior, esta también se dividió. En este caso, en tres apartados: *Elemento*, *Tipo* y *Concreción*.

En *Histórico*, se indicaba la procedencia de los datos que figurarían en las siguientes celdas de la fila. Por tanto, esta casilla únicamente podía cubrirse bien con “histórico 1933-1936” bien con “histórico 1960-1996”.

En *Voz*, se escribía cada uno de los vocablos que contuvieran en su artículo valores náutico-marineros, los cuales se anotaban en la siguiente columna, la de *Valores náutico-marineros*.

En *Caso*, se reflejaba el número del valor que iba a ser objeto de estudio en esa fila.

Dentro de la sección *AAMB (1842) Vallarino*, cuatro eran las cuestiones que se estudiaban: en *Nº*, se señalaba la cifra total de veces que se mencionaba este texto de Vallarino (*Arte de aparejar y maniobras de los buques*, 1842) en ese valor en concreto; en *Obra*, se detallaba la información

bibliográfica de acuerdo a los parámetros de edición y editorial, pues eran susceptibles de experimentar modificaciones; en *Referencia*, se transcribía la manera (o maneras) en las que el histórico nombraba ese documento dentro del valor; en cuanto a *Cita*, se dividió en dos columnas: *Caracterización* y *Líneas*. En la primera, se recogía si la cita presentaba carácter directo o indirecto y, en la segunda, se copiaba dicha cita.

Por último, en la sección de *Cambios*, como su propio nombre indica, se recogían todas y cada una de las modificaciones que se pudieran haber producido de un histórico a otro en cuanto a la presencia en los valores náutico-marineros del texto de Vallarino se refiere. En caso de no haber ninguna, las tres columnas que integraban esta sección se dejaban en blanco. Pero, y si las había, ¿cómo se cubrían? En *Elemento*, se especificaba el ámbito (o ámbitos) al que afectaba el cambio. En *Tipo*, se catalogaba o clasificaba el cambio. Por ejemplo, en el caso de *Caracterización*, las variables con las que se jugó fueron dos: “Directa a Indirecta” o “Indirecta a Directa”. Finalmente, en *Concreción*, se detallaba el cambio.

Segunda tarea de la segunda fase

Con el Excel creado, lo siguiente fue introducir la información en él, tarea que se realizó manualmente, exceptuando los ejemplos. Es decir, las citas o líneas que tanto un histórico como el otro mencionaban para contextualizar el valor náutico-marinero de la voz se trasvasaron directamente de los repertorios a la base de datos, no se escribieron.

Tercera tarea de la segunda fase

Una vez introducidos los datos, se procedió a su análisis, para lo cual se empleó un sistema de filtros combinado con dos funciones: ‘CONTAR.SI’ y ‘CONTAR.BLANCO’. En otras palabras, con la primera se contaban las celdas que dentro de un rango coincidían con una condición dada y, con la segunda, las celdas que estaban en blanco, es decir, sin dato alguno dentro de un rango determinado.

FIGURA 1: Captura de pantalla del encabezado del Excel empleado para el análisis

Histórico	Voz	Valores náutico-marineros	Caso	AAMB (1842) Vallarino					Cambios		
				Nº	Obra	Referencia	Cita		Elemento	Tipo	Concreción
							Caracterización	Lineas			

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Tras el expurgo de los históricos, se obtuvo una relación de 472 vocablos con valor náutico-marinero en el diccionario de 1933-1936 y una de 133 en el de 1960-1996. A continuación, se presenta dicha relación.

HISTÓRICO DE 1933-1936

*Abadernar, abalizar, aballestar, abanico, abarbetar, abarloar, abarro-
tar, abarrote, abatimiento, abatir, abierto, abitar, abitón, abocar,
abordaje, abordar, aborde, abordo, abosar, aboyar, abra, abretonar,
abrigadero, abrigar, abrigo, abriolar, abrir, abrojo, abromado, abro-
mar, abroquelar, acalabrotrar, acantilar, achicador, aclarar, acode-
ramiento, acoderar, acolchar, acollador, acollar, acompañante, acon-
char, acopar, acorullar, acostar, acrostolio, actuaria, acuartelar, acu-
lar, acurrullar, acurullar, acusón, adala, adrisar, adrizar, aduja, adu-
jar, afelpar, aferrar, aflechate, afogonadura, aforrar, aforro, afos-
carse, afrenillar, afretar, agalerar, agarradero, agarrochar, agi-
mielga, agolar, agua, aguaje, aguantar, aguja, ahogar, ahorcaperros,
ahorcar, ajedrez, ala, alargar, alastrar, albitana, alcázar, alcoholar,
alefrís, alefriz, alegre, alegrar, alegría, aleta, aljibe, almogama, al-
mohadillado, alotar, alquitranado, altano, alteroso, alunamiento, ama-
drinar, amainar, amante, amentillar, amantillo, amarra, amarradero,
amarrar, amarrazón, amogotado, amojelar, amollar, amorrar, amo-
rronar, amura, amurada, amurar, anclaje, anclar, ancoraje, ancorar,
andar, andarivel, angaria, anguila, antagalla, antagallar, antepuerto,
apagapenol, apagar, aparadura, aparejar, aparejo, aplacerado,
aproar, aprovechar, aquillado, arandela, araña, árbol, arboladura, ar-
botante, arfada, arfar, ariete, armadera, armadura, armar, arpeo, ar-
queo, arraigadas, arraigado, arrancada, arrancado, arrancar,*

arranchar, arrastraculo, arrastradera, arreglar, arrear, arriada, arriar, arribada, arribar, arridar, arrimar, arritrango, arrizar, arronzar, arrufadura, arrufar, arrufo, arruma, arrumaje, arrumar, arrumazón, arrumbada, arrumbar, artimón, asta, astilla, atagallar, atalaya, aterrar, atesar, atorar, atochar, atortorar, atracada, atracar, atravesar, aturbantar, avante, aventurero, aviso, axiómetro, ayuda, ayustar, ayuste, azafrán, azocar, badaza, baderna, bajial, balance, balancín, baliza, ballestilla, ballestrenque, ballestrinque, balso, baluma, bancada, banda, bandarria, bandazo, bandín, bandola, bañadera, bao, baquear, barba, barbeta, barbiquejo, barda, bardago, barlaventar, barlavento, barlaviento, barloa, barloar, barloventar, barloventear, barlovento, barquilla, barra, barraganete, barreta, barrilete, barroto, bastardo, bastidor, batallola, batayola, baticulo, batidero, batidor, batiente, batiportar, batiporte, bauprés, beque, berlinga, beta, betería, bichero, vigota, bigote, bita, bitácora, bitadura, bitón, blandal, blandar, blindaje, bloquear, bloqueo, bocabarral, bocal, bocana, bocina, bodega, boj, boja, bojo, boliche, bolina, bolineador, bolinear, bolinero, bolso, bombilla, bombillo, boneta, borda, bordada, bordear, bordón, bornear, borriquete, bosa, botalón, botamen, botar, botavara, botequín, botería, botón, bovedilla, boyante, boyar, boza, braceaje, bracear, bragada, braguer, braguero, braguero, brandal, branque, branza, braza, brazaje, branzal, brazalote, brazar, brazo, brazola, brea, brigada, briol, broquel, broquelete, brújula, brusca, bucear, bulárcama, buque, burda, burdinalla, burel, burro, busarda, buscarruido, buscio, buzarda, cabalgar, caballete, caballo, cabana, cabestrillo, cabezal, cabezo, cabilla, cabillador, cabillería, cabillero, cable, cabo, cabrestillo, cabrote, cabuya, cabuyería, cacerina, cachola, cachucho, cachumbón, caer, caguama, caída, cairel, cajar, cajar, cajera, cajeta, cajonada, calabaza, calabazo, calabre, calabrotar, calabrote, calado, calador, calandraca, calandria, calar, calcés, caldereta, calima, callada, calma, calmoso, calzo, calzón, cama, camareta, camarín, camarotillo, cambiada, cambiar, cambiaja, camello, camisa, camiseta, campana, campanario, campaña, campechana, canalete, canalizo, canasta, cáncamo, candeliza, candelero, candeliza, candonga, cangreja, cangrejo, cantar, cantel, caña, caño, cañocal, cañonera, capa, capar, capear, capeo, capillo, capión, capitán, capón, capuchino, capuzar, car, carabela, caraja,

carbonera, carcamán, carena, carenar, carenero, carenote, carga, cargadera, cargar, caridad, carlinga, carretel, carrizada, carro, carroza, cartear, cascarrón, casco, casonete, castañuela, castillo, catabre, catedral, cataviento, cautivar, cavada, cavilla, cavillador, caza, cazabrazo, cazador, cazaescota, cazar, cazatorpedero, cazonete, cebadera, ceguiñuela, ceja, celajería, celoso, cenal, cendal, cenefa, ceñidura, ceñir, cepo, cercha y cerreta.

HISTÓRICO DE 1960-1996

Abadernar, abalizar, aballestar, abanico, abarbetar, abarloar, abarrostar, abarrote, abatimiento, abatir, abierto, abitar, abitón, abocar, abordaje, abordar, aborde, abordo, abosar, aboyar, abra, abretonar, abrigadero, abrigar, abrigo, abriolar, abrir, abrojo, abromado, abromar, abroquelar, acalabrotar, acantilar, aclarar, acoderamiento, acoderar, acolchar, acollador, acollar, acompañante, aconchar, acopar, acorrullar, acostar, acrostolio, actuaria, acuartelar, acular, acurrullar, acurullar, acusón, adala, adrisar, adrizar, aduja, adujar, afelpar, aferrar, aflechate, afogonadura, aforrar, aforro, afoscarse, afrenillar, afretar, agalerar, agarra-dero, agarrochar, agimielga, agolar, agua, aguaje, aguantar, aguja, ahogar, ahorcaperros, ahorcar, ajedrez, ala, alargar, alastrar, albitana, alcázar, alcoholar, alefriz, alegre, alegrar, alegría, aleta, aljibe, almogama, almohadillaod, alotar, alquitranado, altano, alteroso, alunamiento, amadrinar, amainar, amante, amentillar, amantillo, amarra, amarradero, amarrar, amarrazón, amogotado, amojelar, amollar, amorrar, amorronar, amura, amurada, amurar, anclaje, anclar, ancoraje, ancorar, andar, andarivel, angaria, anguila, antagalla, antagallar, antepuerto, apagape-nol, apagar, aparadura, aparejar, aparejo, badaza, baderna y bajial¹²⁷.

De esta relación, no en todos los vocablos aparece como base documental el texto de Vallarino (*Arte de aparejar y maniobras de los buques*,

¹²⁷ La relación de voces con valores náutico-marineros del histórico de 1960-1996 es más breve que la de su predecesor por dos motivos: primero, porque comprende únicamente los tramos A-Apasanca y B-Bajoca, mientras que el de 1933-1936 abarca desde A hasta Cevilla; en segundo lugar, porque aun dentro de los términos que sí debieran aparecer, no figuran dos: *alefrís* y *achicador*.

1842). A continuación, se recoge la relación de voces/valores en los que se cita este texto:

HISTÓRICO DE 1933-1936

Voz	Valor
Abadernar	(1) 'Sujetar con badernas'
Abanico	(10) 'Especie de cabria para suspender grandes pesos, que ordinariamente se forma a bordo con un palo inclinado hacia afuera y sujeto por el pie a otro vertical'
Abarbetar	(1) 'Sujetar o aferrar'
Abatir	(9) 'Desviarse un buque de su rumbo a impulso del viento o de una corriente'
Abitar	(1) 'Amarrar y asegurar a las bitas el cable del ancla fondeada'
Abroquelar	(1) 'Halar de los penoles de las vergas hacia popa por la parte de barlovento, dando un salto a las bolinas de esta banda, para que el viento hiera en las velas por la cara de proa'
Acalabrotar	(1) 'Formar un cabo de tres cordones, compuesto cada uno de ellos de otros tres'
Acollador	(1) 'Cabo de proporcionado grosor que se pasa por los ojos de las vigotas y sirve para tesar el cabo más grueso en que están engazadas'
Acuartelar	(4) 'Presentar más al viento la superficie de una vela de cuchillo, llevando hacia barlovento su puño y cazándola, si es preciso, a esta banda, para que la proa caiga hacia la otra'
Adrizar	(1) 'Enderezar o levantar la nave'
Aduja	(1) 'Cada una de las vueltas o roscas circulares u oblongas de cualquier cabo que se recoge en tal forma, o de una vela enrollada, cadena, etc.'
Aferrar	(2) 'Plegar las velas de cruz, asegurándolas sobre sus vergas, y las de cuchillo, toldos, empavesadas, etc., sobre sus nervios o cabos semejantes'
Aforrar	(3) 'Cubrir a vueltas con un cabo delgado parte de otro más grueso'
Aforro	(2) 'Operación de aforrar un cabo con otro más delgado'
Agarrochar	(2) 'Forzar el braceo de las vergas para ceñir el viento lo más posible'
Ahorcaperros	(1) 'Nudo corredizo que sirve para salvar objetos sumergidos'
Ahorcar	(3) 'Sujetar fuertemente con un peso o marona'
Ala	(14) 'Vela pequeña suplementaria que se larga en tiempos bonancibles'
Alunamiento	(1) 'Curva que forma la relinga de pujamen de algunas velas'
Amadrinar	(4) 'Unir o parear dos cosas para reforzar una de ellas o para que ambas ofrezcan mayor resistencia'.
Amantillo	(1) 'Cada uno de los dos cabos que sirven para embicar y mantener horizontal una verga cruzada'
Andarivel	(2) 'Cuerda colocada en diferentes sitios del buque, a manera de pasamano, para dar seguridad a las personas o para otros usos'
Antagalla	(1) 'Faja de rizos de las velas de cuchillo'

Apagapenol	(1) 'Cada uno de los cabos que, hechos firmes en las relingas de caída de las velas de cruz, sirven para cerrarlas o cargarlas, o quitarles el viento hacia el penol'
Aplacerado	(1) 'Dícese del fondo del mar, llano y poco profundo'
Araña	(13) 'Conjunto de cabos delgados que desde un punto común se separan para afianzarse convenientemente, pasando a veces por los agujeros de una telera'
Arbotante	(2) 'Palo o hierro que sobresale del casco del buque, en el cual se asegura para sostener cualquier objeto'
Arraigadas	(1) 'Cabos o cadenas para seguridad de las obencaduras de los masteles: se afirman en un zuncho de hierro que hay en el cuello del palo macho, y desde allí van al canto de la cofa'
Arraigado	(3) 'Amarradura de un cabo o cadena'
Arriar	(1) 'Bajar las velas o las banderas que están izadas'
Arribar	(7) 'Dejarse ir con el viento'
Arritranco	(1) 'El racamento de la verga de cebadera'
Arrizar	(1) 'Tomar rizos'
Aturbantar	(1) 'Sujetar un cabo a un palo'
Ayustar	(1) 'Unir dos cabos por sus chicotes, o las piezas de madera por sus extremidades'
Ayuste	(1) 'Acción de ayustar'
Azocar	(1) 'Tratándose de nudos, trincas, ligaduras, etc., apretarlos bien'
Baderna	(1) 'Cabo trenzado de uno a dos metros de largo, que se emplea para sujetar el cable al virador, trincar la caña del timón, etc.'
Balance	(2) 'Movimiento que hace la nave de babor a estribor, o al contrario'
Ballestrinque	(1) 'Modo especial de una amarradura o vuelta'
Balso	(1) 'Lazo grande, de dos o tres vueltas, que sirve para suspender pesos o elevar a los marineros a lo alto de los palos o a las vergas'
Banda	(11) 'Costado de la nave'
Bao	(1) 'Cada uno de los miembros de madera, hierro o acero que, puestos de trecho en trecho de un costado a otro del buque, sirven de consolidación y para sostener las cubiertas, y también cada uno de los dos barrotes que empernados en las cacholas, en el sentido de la quilla, sirven para sostener las cofas'
Baquear	(1) 'Navegar al amor del agua cuando la corriente de ésta supera en rapidez a la que daría a la nave el impulso del viento'
Barbeta	(2) 'Trozo de meollar o filástica'
Barbiquejo	(3) 'Cabo o cadena que sujeta el bauprés al tajamar o a la roda'
Bardago	(1) 'Cabo que se amarra en el puño de sotavento del trinquete para atracar'
Barloventear	(1) 'Ganar distancia contra el viento, navegando de bolina'
Barlovento	(1) 'Parte de donde viene el viento, con respecto a un punto o lugar determinado'
Barraganete	(1) 'Última pieza alta de la cuaderna'

Barrilete	(5) 'Especie de nudo en forma de barril que se hace en algunos cabos para que no pasen del sitio en que deben quedar firmes, o para que sirva de apoyo a un moje a una boza o a cosa semejante'
Bastardo	(14) 'Especie de racamento'
Batayola	(1) 'Barandilla, fija o levadiza, hecha de madera, que, encajada en los candeleros, corre las bordas del buque para sostener los empalletados'
Baticulo	(1) 'Cabo grueso que se da en ayuda de los viradores de los masteleros'
Batidero	(5) 'Refuerzo de lona que se pone a las velas en los sitios que pueden rozar con las cofas, crucetas, etc.'
Beta	(2) 'Cualquiera de las cuerdas empleadas en aparejos del buque, como no sea guindaleza u otra que por su grueso y hechura tenga nombre particular'
Betería	(1) 'Conjunto de betas'
Bitá	(2) 'Dos pedazos de viga alrededor de los cuales se asegura el cable cuando se ha aferrado el áncora'
Bitadura	(1) 'Porción del cable del ancla, que se tiene preparada sobre cubierta, desde las bitas hacia proa, cuando la nave está próxima a fondear'
Bocina	(9) 'Revestimiento metálico con que se guarnece interiormente un orificio'
Boliche	(3) 'Bolina de las velas menudas'
Bolina	(1) 'Cabo con que se hala hacia proa la relinga de barlovento de una vela para que reciba mejor el viento'
Bordón	(2) 'Percha grande usada para formar cabrias y otros usos'
Bornear	(3) 'Girar el buque sobre el ancla fondeada,impelido por el viento o por la corriente'.
Botalón	(1) 'Palo largo que se saca hacia la parte exterior de la embarcación cuando conviene, para varios usos'
Botavara	(1) 'Palo horizontal que, apoyado en el coronamiento de la popa y asegurado en el mástil más próximo a ella, sirve para cazar la vela cangreja'
Botón	(15) 'Ligada compuesta de varias vueltas perpendiculares a la longitud de dos cabos, unidos paralelamente, y de otras que cruzan y aprietan a las primeras por entre los dos cabos'
Braceaje	(1) 'Profundidad del mar en un paraje determinado'
Bracear	(1) 'Halar de las brazas para hacer girar las vergas'
Brandal	(1) 'Cada uno de los dos ramales de cabo sobre los cuales se forman las escalas de viento que se utilizan en algunos casos para subir a los buques'
Branque	(1) 'Roda (pieza de la proa)'
Braza	(3) 'Cabo que laborea por el penol de las vergas y sirve para mantenerlas fijas y hacerlas girar en un plano horizontal'
Brazote	(1) 'Pedazo de cabo fijo por un extremo en el penol de la verga y provisto en el otro de un montón por donde pasa la braza doble'
Brazar	(1) 'Bracear'
Briol	(1) 'Cada uno de los cabos que sirven para cargar las relingas de las velas de cruz, cerrándolas y apagándolas para facilitar la operación de afe-rrarlas'

Burda	(1) 'Brandal de los masteleros de juanete'
Burel	(1) 'Trozo de palo o pasador grande de madera'
Burro	(13) 'Cada uno de los dos cabos que sirven como brazos para manejar la verga de mesana y sujetar el car'
Busarda	(1) 'Buzarda'
Cable	(2) 'Cabo grueso que se hace firme en el arganeo de un ancla'
Cabo	(15) 'Cuerda'
Cachola	(1) 'Cada una de las dos curvas con que se forma el cuello de un palo, y en cuyas pernadas superiores sientan los baos que sostienen las cofas'
Caída	(9) 'Altura de las velas de cruz desde el grátil al pujamen, y largo de popa de las de cuchillo'
Cajera	(3) 'Abertura donde se colocan las roldanas de motones y cuadernales'
Cajeta	(1) 'Trenza hecha de filásticas o meollar'
Calabrote	(1) 'Cabo grueso hecho de nueve cordones colchados de izquierda a derecha, en grupos de a tres y en sentido contrario cuando se reúnen para formar el cabo'
Calar	(16) 'Arriar o bajar un objeto resbalando sobre otro, como mastelero, verga, etc., sirviéndose de un aro u otro medio adecuado para guiar su movimiento'
Calcés	(1) 'Parte superior de los palos mayores y masteleros de gavia, comprendida entre la cofa o cruceta y el tamborete'
Camello	(4) 'Mecanismo flotante destinado a suspender un buque o una de sus extremidades, disminuyendo su calado'
Canasta	(3) 'Conjunto de vueltas de cabo, la última mordida, con que se tiene aferrada mientras se iza una vela o una bandera y que permite largarlas cuando han llegado a su lugar, con dar sólo un estrechón a la tira que se conserva en la mano'
Cáncamo	(1) 'Pieza o cabilla de hierro en forma de armella, clavada en la cubierta o costado del buque, y que sirve para enganchar motones, amarrar cabos, etc'
Candaliza	(1) 'Cada uno de los cabos que hacen en los cangrejos el oficio de los brioles'
Cangrejo	(4) 'Verga que tiene en uno de sus extremos una boca semicircular por donde ajusta con el palo del buque, y la cual puede correr de arriba abajo o viceversa y girar a su alrededor mediante los cabos que se emplean para manejarla'
Caña	(25) 'Nombre de cabos diversos'
Capar	(3) 'Adelgazar un cabo por el extremo'
Capear	(4) 'Esperar, estar o estarse a la capa, mantenerse sin retroceder más de lo inevitable, cuando el viento es duro y contrario o sortear el mal tiempo con adecuadas maniobras'
Capeo	(4) 'Acción de capear la nave el temporal'
Capillo	(22) 'Pedazo de lona con que se recubren los chicotes de los obenques'
Capón	(4) 'Cadena o cabo grueso, firme en la serviola, que sirve para tener suspendida el ancla por el arganeo'

Capuchino	(6) 'Dícese de curvas, y pernos y motones de forma aguda'
Car	(1) 'Extremo inferior y más grueso de la entena'
Carbonera	(7) 'Nombre vulgar de la vela de estay mayor'.
Carenar	(1) 'Reparar o componer el casco de la nave'
Cargadera	(1) 'Cabo con que se facilita la operación de arriar o cerrar las velas volantes y de cuchillo'
Carlinga	(1) 'Hueco generalmente cuadrado, en que se encaja la mecha de un árbol u otra pieza semejante'
Carretel	(2) 'Carrete grande que se emplea a bordo, principalmente para arrollar el cordel de la corredera'
Casco	(12) 'Cuerpo de la nave, con abstracción del aparejo y de las máquinas'
Castañuela	(3) 'Bita destinada a diversos usos'
Catabre	(1) 'Vuelta que se da en el estay para acortarlo'
Cataldo	(1) 'Catabre'
Cazabrazza	(1) 'Verga que algunos buques, que no llevan arbotantes, atraviesan en el coronamiento de popa, para que sus penoles substituyan a aquéllos'
Cazonete	(1) 'Muletilla cilíndrica de madera que se pone en la extremidad de un cabo para pasarle por una gaza'
Cepo	(12) 'Pieza de madera o hierro, que se adapta a la caña del ancla cerca del arganeo en sentido perpendicular a ella y al plano de los brazos, y sirve para que alguna de las uñas penetre y agarre en el fondo'

HISTÓRICO DE 1960-1996

Voz	Valor
Abanico	(9c) 'Especie de cabria compuesta de un palo vertical y otro inclinado desde el pie de aquél hacia fuera y sujeto a él con las cuerdas y amarraduras correspondientes [Dicc. Mar. Esp. 1831]'
Abarbetar	(1) 'Ligar con barbetas'
Abatir	(9a) 'Inclinar gradualmente lo que estaba enhiesto o vertical hasta dejarlo tendido. Ú. t. c. prnl.'
Abitar	(1) 'Amarrar y asegurar a las bitas el cable del ancla fondeada'
Abitón	(1) 'Madero que se coloca verticalmente en un buque y sirve para amarrar o sujetar alguna cuerda'
Abordar	(9) 'Golpear accidentalmente un barco a otro por inadvertencia de la tripulación'
Abroquelar	(4a) 'Maniobrar con las velas para que reciban el viento por la cara de proa'
Acalabrotar	(1) 'Dar forma de calabrote'
Acollador	(1a) 'Cabo de proporcionado grosor que se pasa por los ojos de las vigotas y sirve para tesar el cabo más grueso en que están engarzados'

Acuartelar	(1a) 'Presentar más al viento la superficie de una vela, cazándola y braceándola al efecto todo lo posible por sotavento [Dicc. Mar. Esp. 1831]'
Adrizar	(1) 'En lenguaje marítimo poner derecho o vertical lo que estaba inclinado, y especialmente enderezar o levantar la nave'
Aduja	(1) 'En lenguaje marinerio, cada una de las vueltas o roscas circulares u oblongas de cualquier cabo, cadena o vela, que se recoge en tal forma. Ú. m. en pl'
Aforrar	(1d) 'Forrar un buque o alguna de sus partes, especialmente los cables'
Aforro	(4a) 'En lenguaje marinerio, conjunto de vueltas de cabo delgado con que se cubre determinada parte de otro más grueso'
Agarrochar	(2) 'En lenguaje marinerio, forzar el braceo de las vergas para ceñir el viento lo más posible'
Ahorcaperros	(1a) 'Cierta nudo corredizo, usado especialmente para salvar objetos sumergidos'
Ala	(12b) 'Vela pequeña suplementaria que se larga en tiempos bonancibles'
Alunamiento	(1) 'En los buques, curva que forma la relinga de pujamen de algunas velas'
Amarrar	(1a) 'segurar (una embarcación) al fondo, a tierra o a otra embarcación, por medio de anclas, cables o cadenas. Ú. t. c. abs. A veces el compl. dir. es refl., referido a la embarcación o a sus ocupantes'
Amura	(1a) 'Cabo que hay en cada puño bajo de las velas de cruz y que sirve para llevarlo hacia la proa y afirmarlo' y (2b) 'Parte externa del costado en que coincide dicha anchura, o algo más a popa, según la marinería'
Amurada	(1) 'Costado del buque por la parte interior'
Andarivel	(1c) 'Cable o cuerda que generalmente pasa por un motón fijo y sirve para izar pesos y, a veces, personas'
Antagalla	(1) '"Faja de rizos de las velas de cuchillo." (Ac. 1984.) También cada uno de los rizos. Ú. m. en pl.'
Apagapenol	(1) '"Cabo unido a los puños u otra parte de la relinga de una vela cuadrada para recogerla de modo que el viento salga por los penoles o extremidades de las vergas." (MtzHidalgo DNáut. 1977.)'
Aparejar	(4a) 'Dotar (a una embarcación) de cuanto necesita para navegar, especialmente palos, cuerdas y velas. Alguna vez con un compl. con de o con y c. abs.'
Baderna	(2) 'En navegación: Cabo trenzado, de uno o dos metros de largo, para diversos usos'

En todos estos casos, tanto del histórico de 1933-1936 como del de 1960-1996, el texto de Vallarino (*Arte de aparejar y maniobras de los buques*, 1842) se cita una única vez por valor. Además, no solo se menciona (su abreviación se mantiene relativamente constante en uno y otro

diccionario¹²⁸), sino que se extraen, a modo de ejemplo, algunas líneas para contextualizar el uso de dicho valor. Estas líneas pueden ser más o menos extensas y no siempre coinciden en este parámetro en ambos repertorios.

5. CONCLUSIONES

En líneas generales, el análisis de los resultados reveló lo siguiente:

1. Este texto de Vallarino (*Arte de aparejar y maniobras de los buques*, 1842) es, quizá, uno de los títulos más recurrentes en las voces náutico-marineras del histórico de 1933-1936, especialmente en los sentidos relativos a cuestiones de aparejo y maniobrabilidad. Véase el caso, por ejemplo, de *abadernar*, *abanico*, *abitar* o *abordar*. En cambio, pierde presencia en el histórico de 1960-1996.
2. En los valores compartidos por ambos repertorios no siempre hay continuidad. En otras palabras, se han detectados no pocos casos en los que la obra de Vallarino figuraba en el diccionario histórico de 1933-1936 y que, en cambio, desaparecía en el de 1960-1996, como sucede en la ya mencionada *abadernar*. El caso inverso, es decir, que apareciese en 1960-1996 y no en 1933-1936 es menos frecuente, pero hay ejemplos. En particular, seis: *abitón*, *abordar*, *amarrar*, *amura*, *amurada* y *aparejar*.
3. El ejemplo que los repertorios de 1933-1936 y de 1960-1996 toman del texto de Vallarino no siempre es la misma. Varía fundamentalmente en cuanto a extensión se refiere. Por ejemplo, para *acollador*, en su sentido de ‘cabo de proporcionado grosor que se pasa por los ojos de las vigotas y sirve para tesar el cabo más grueso en que están engazadas’, el histórico de 1933-1936 tomo a modo de referencia las siguientes del *Arte de aparejar y maniobras de los buques*: “Vigota. Es de forma circular con un canal; los tres agujeros o groeras son para pasar por ellas el acollador”. En cambio, el de 1960-1996 es más escueto al no incluir “Vigota. Es de forma circular con un canal”.

¹²⁸ En 1933-1936, suele aparecer como “Vallarino, *Arte de aparejar*”, y en 1960-1996, como “1842 VALLARINO *Arte aparejar buques*”.

En definitiva, por tanto, cabe destacar las similitudes y diferencias en la presencia de esta obra de Vallarino en los valores náutico-marineros contenidos en las voces de los diccionarios históricos de 1933-1936 y de 1960-1996. Dicho lo cual, cabe preguntarse qué papel desempeñará este título en el nuevo histórico que está elaborando la Real Academia Española: ¿tendrán un papel primordial como en los anteriores (especialmente en el de 1933-1936), se relegará a un segundo plano o se obviará?

6. REFERENCIAS

- Lever, D. (1808). *The young sea officer's sheet anchor or a key to the leading of rigging and to practical seamanship*. Darcy Lever.
- Real Academia Española (1933-1936). *Diccionario Histórico de la Lengua Española*. Imprenta de Librería y Casa Editorial Hernando. <https://apps2.rae.es/DH1936.html>
- Real Academia Española (1960-1996). *Diccionario Histórico de la Lengua Española*. Imprenta Aguirre. <https://apps2.rae.es/DH.html>
- Real Academia Española (2013-) [en línea]. *Diccionario Histórico de la Lengua Española*. <https://www.rae.es/dhle/>
- Vallarino, B. (1842). *Arte de aparejar y maniobras de los buques*. Obra escrita en inglés por M. Darcy Lever con el título de *El ancla de la Esperanza del joven Oficial de Marina; o Clave que sirve de guía del Arte de Aparejar y de la Maniobra práctica* (*The young sea officer's sheet anchor or a key to the leading of rigging and to practical seamanship*). Imprenta de Don José Félix Palacios.

