

Estíbaliz Barriga Galeano
y Sergio Suárez Ramírez (Eds.)

NUEVAS PERSPECTIVAS Y TEMÁTICAS DE LA LECTURA EN EL SIGLO XXI



ÍNDICE

Nuevas perspectivas y temáticas de la lectura en el siglo XXI

NUEVAS PERSPECTIVAS Y TEMÁTICAS DE LA LECTURA EN EL SIGLO XXI

Actas del III Congreso Internacional de la Red Internacional de
Universidades Lectoras, 29 y 30 de septiembre de 2020,
Imaginando el futuro de la lectura : A propósito de Asimov y Bradbury

Estíbaliz Barriga Galeano y Sergio Suárez Ramírez
(eds.)



Cáceres
2022

Esta obra ha sido objeto de una doble evaluación, una interna, llevada a cabo por el consejo asesor del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, y otra externa, efectuada por evaluadores independientes de reconocido prestigio en el campo temático de la misma.

- © Los autores, para esta edición
- © Estíbaliz Barriga Galeano y Sergio Suárez Ramírez (eds.), para esta edición
- © Universidad de Extremadura, para esta edición



Tipografía utilizada: Palatino LT Std (para cubierta), Bembo Std (para páginas iniciales), Versailles LT Std e ITC Avant Garde Gothic Std (para el texto de la obra)

Imagen de cubierta: «Los Pilares de la Creación», imagen de dominio público tomada de <https://hubblesite.org/contents/media/images/3862-Image?keyword=eagle>. Usado en el cartel del III Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades Lectoras *Imaginando el futuro de la lectura (A propósito de Asimov y Bradbury)*, celebrado el 29 y 30 de septiembre de 2020

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
Plaza de Caldereros, 2. 10071 Cáceres (España)
Tel. 927 257 041; Fax 927 257 046
publicac@unex.es
<https://www.unex.es/publicaciones>

I.S.B.N.: 978-84-9127-125-3 (edición digital)

Maquetación y edición multimedia: Dosgraphic, s. l.

Índice

	<u>Páginas</u>
Prólogo.....	11
<i>J. CARLOS IGLESIAS ZOIDO</i>	
Prólogo.....	13
<i>MARÍA JOSÉ GÁLVEZ SALVADOR</i>	
Parte I. Aspectos generales de la lengua y la literatura y su didáctica. Nuevas prácticas letradas	
<hr/>	
Intercomprensión en alemán y neerlandés a través del inglés: investi- gaciones en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).....	17
<i>PATRICIA LAURÍA DE GENTILE Y VALERIA WILKE</i>	
La lectura en el universo del aprendizaje lingüístico y cultural.....	35
<i>FRANCISCO JAVIER COLOMINA CALLÉN</i>	
«La mariposa en cenizas desatada»: una metáfora petrarquista sobre el amor que pervive en la literatura occidental.....	45
<i>GABRIEL NUÑEZ-MOLINA</i>	
Lecturas anticipatorias (Collodi y Bradbury): el juego engañoso entre hombres y marionetas.....	59
<i>MARÍA GABRIELA FERNÁNDEZ SERRÓN Y ANA SOSA CEDRANI</i>	
Leituras pelas ruas: caminhos entre janelas físicas e digitais.....	71
<i>NAIANE CAROLINA MENTA TRES</i>	
Otras rutas literarias y sus posibilidades didácticas: <i>La Trilogía de la Niebla</i> , de Carlos Ruiz Zafón.....	83
<i>MIGUEL SÁNCHEZ GARCÍA</i>	

Parte II. Perspectiva de género

Docencia y estudios de género en las universidades españolas	99
<i>MARÍA ROSAL NADALES</i>	
Lecturas femeninas del fin del mundo: de <i>The Last Man</i> (1826) a <i>Severance</i> (2018) como recreaciones apocalípticas de un futuro pandémico	111
<i>JUAN PEDRO MARTÍN VILLARREAL</i>	
Leer a Simone de Beauvoir: la desnaturalización del concepto de mujer..	123
<i>ANA ISABEL HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ</i>	
Presencia femenina en libros de 5º de primaria ¿Ha habido cambios?	133
<i>AÍDA BÁRBARA PARRALES RODRÍGUEZ</i>	
Lecturas ecofeministas: la mujer y la naturaleza en la tradición narrativa.....	145
<i>MIRIAM CALDERÓN TJERÍN</i>	

Parte III. Literatura infantil y juvenil (LIJ). Promoción de la lectura y valores

Animación lectora a través del teatro juvenil durante la pandemia por COVID-19	167
<i>MARÍA PAREJA OLCINA</i>	
La Animación a la lectura: nuevos contextos, nuevos enfoques. Reflexiones y propuesta práctica	177
<i>MIRIAM SUÁREZ RAMÍREZ</i>	
Análisis cuantitativo de los hábitos de lectura de cómics en estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil.....	199
<i>FRANCISCO SAEZ DE ADANA Y GUILLERMINA GAVALDÓN HERNÁNDEZ</i>	
<i>Alas de fuego</i> (2016) y <i>Alas negras</i> (2016), dos novelas fantásticas de Laura Gallego: temas y tipos de personajes principales.....	211
<i>MOISÉS SELFA SASTRE</i>	

Reconstrucción de significados y procesos de patrimonialización de la Literatura Infantil y Juvenil en el alumnado de Educación Primaria.....	225
<i>ANA PIÑERA GARCÍA Y MIGUEL ÁNGEL SUÁREZ SUÁREZ</i>	
Proyecto Frederick: una propuesta de Aprendizaje-Servicio sobre el cancionero infantil tradicional para tiempos de confinamiento	241
<i>PATRICIA CARBALLAL MIÑÁN</i>	
ApS «Lecturas con corazón». ALCER Cádiz y Centro de Escritura.....	255
<i>TERESA-G. SIBÓN-MACARRO, M^a DOLORES BARBA LÓPEZ, DIANA MACÍAS PÉREZ, ANA MARÍA BELTRÁN BARRERO, MARÍA MACHÍN VOZMEDIANO Y LUCÍA RAMBLAS HERNÁNDEZ</i>	
Literatura para a infância e educação emocional: o novelo de emoções de Elisabete Neves	271
<i>CARLA ALEXANDRA DO ESPÍRITO SANTO GUERREIRO</i>	
La invención de un destino. Voces del disenso en <i>Las aventuras de la China Iron</i> de Gabriela Cabezón Cámara	283
<i>MARÍA CAROLINA ZUNINO</i>	

Parte IV. Mitología y Tradiciones. Ecología y lectura. Cultura del agua

El espejo de Narciso: lecturas del mito y emociones en la poesía en lengua española	297
<i>MARÍA JOSÉ BAS ALBERTOS</i>	
El impacto de la mitología grecorromana en la cultura popular contemporánea: análisis y posibilidades didácticas.....	309
<i>ALEJANDRO DEL PINO TORTONDA, ESTÍBALIZ BARRIGA GALEANO Y BEATRIZ DURÁN GONZÁLEZ</i>	
Emociones a través de la literatura de las Damas de Agua: análisis literario emocional y propuesta de intervención para el alumnado de 5 años.....	325
<i>ROCÍO DE LA AURORA GONZÁLEZ CORREA</i>	

Lectura de Representaciones Sociales sobre condiciones culturales para renaturalización hídrica: quebrada La Perdiz, Florencia Caquetá..... 341

LUCELLY CORREA CRUZ Y LILLYAM LÓPEZ DE PARRA

Relectura de la literatura infantil y juvenil internacional desde una perspectiva ecocrítica: concepciones asociadas al agua..... 359

ESTÍBALIZ BARRIGA GALEANO Y ALEJANDRO DEL PINO TORTONDA

Parte V. Multimodalidad y cibercultura

Álbum ilustrado y coeducación en Educación Infantil..... 381

ALICIA VARA LÓPEZ

El rol mediador de los *booktubers* en el proceso lector 393

LENIN PALADINES PAREDES

Empleo de comics para aprender Ciencia en Educación Primaria..... 405

JOSÉ MANUEL MONTEJO BERNARDO

Literatura y redes sociales: tres casos de poetas argentinos 425

JORGE EZEQUIEL FERNÁNDEZ BADOS

Presencia del cine en la literatura juvenil: El caso de *Una vida de película* de José Antonio del Cañizo 443

PEDRO J. PLAZA GONZÁLEZ

Prólogo

El presente libro que el lector tiene entre sus manos o en la pantalla de su ordenador recoge las aportaciones realizadas a lo largo del «III Congreso Internacional de Universidades Lectoras: Imaginando el Futuro de la Lectura (A propósito de Bradbury y Asimov)», que se celebró a finales del mes de septiembre de 2020. Esta actividad científica, coorganizada por la Universidad de Extremadura y por la Universidad de Málaga, tuvo que realizarse de manera virtual. Esto no fue una novedad en su momento ya que, como tantas otras actividades científicas y académicas, los organizadores de este Congreso encontraron en la tecnología la manera de paliar los problemas y las múltiples dificultades e inconvenientes planteados por la pandemia de coronavirus que ha afectado al mundo, consiguiendo que esta nueva vía permitiera compartir a distancia experiencias e ideas por parte de los investigadores y docentes interesados en estos temas.

Es más, de manera muy oportuna y haciendo de la necesidad virtud, la temática del congreso no se apartaba del terrible contexto en el que vivíamos en aquel momento, sino que lo tomaba como punto de partida básico para reflexionar sobre cuestiones tan trascendentales como el futuro de la lectura y los nuevos retos y necesidades que nuestra sociedad demanda en este ámbito. Como bien señalaba la organización, idea que suscribo plenamente, nos encontrábamos en una situación en la que era necesario superar la fragmentación y los intereses egoístas que habíamos visto aflorar a lo largo de esta crisis por medio de un enfoque universalista que aportase una nueva visión de un futuro para todos. En definitiva, los organizadores planteaban la necesidad de encontrar nuevos enfoques en el proceso de la lectura que generaran una guía en ese largo túnel que ha tenido que atravesar nuestra sociedad, en el que la única luz que se veía titilar levemente al final era la posibilidad de que una vacuna nos permitiera superar esta difícil etapa.

Y para lograr este loable objetivo, se tomaba como punto de partida esencial lecturas tan visionarias y humanistas como *Fahrenheit 451* del maestro de la ciencia ficción Ray Bradbury, de quien se cumplía en aquel momento el centenario de su nacimiento. En este sentido, las diferentes secciones de este libro, dedicadas a cuestiones como la didáctica de la lectura, la perspectiva de género, el papel de la literatura infantil y juvenil

en la promoción de valores, el enfoque ecológico o la multimodalidad y la cibercultura son una prueba de las múltiples perspectivas y enfoques adoptados a lo largo de este encuentro científico y de las diferentes soluciones aportadas al problema planteado.

Finalmente, no puedo terminar este prólogo sin hacer referencia al papel jugado en la organización de este congreso por parte de la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL). Se trata de una Red Temática de Excelencia creada por Convenio Marco el 23 de noviembre de 2007 entre 13 universidades, y ampliada posteriormente mediante a 45 instituciones universitarias de España, Portugal, Italia, Rusia, México, El Salvador, Nicaragua, Colombia, Venezuela, Ecuador y Argentina. Como bien saben los lectores de este libro, su fin fundacional es promover la lectura y la escritura en el ámbito universitario, en todas sus dimensiones teórico-prácticas, y con la necesaria proyección social y ciudadana. La Universidad de Extremadura, de la mano del profesor Eloy Martos, ha sido responsable tanto de su inicial puesta en marcha como de la Coordinación General de la Red. A lo largo de estos 15 años han sido muy numerosas y de gran interés científico y académico las actividades realizadas que, sin lugar a dudas, ocupan un lugar de referencia en este ámbito de estudio. Esperamos que esta senda siga siendo recorrida en el futuro.

J. CARLOS IGLESIAS ZOIDO
Vicerrector de Extensión Universitaria
Universidad de Extremadura

Prólogo

Para poder hacer posible la mejora del hábito lector en nuestro país, ha llegado el momento de establecer una estrategia clara, decidida y prolongada en el tiempo, poniendo en valor a todos, es decir, desde quien escribe hasta quien lee, sin perder a nadie por el camino. Por este motivo, para conseguir fomentar la lectura y el amor por los libros es imprescindible tener en cuenta todo lo que puede aportar cada sector –como por ejemplo el académico y universitario–, generando así un pacto político y social entre ciudadanos, escuelas, asociaciones, municipios, Comunidades Autónomas, universidades, sector editorial y bibliotecas. Para lograr ese pacto, necesitamos una reflexión y un debate debido a las profundas implicaciones educativas, personales y sociales que tiene el fomento de la lectura. Por esta razón, la Red Internacional de Universidades Lectoras, junto con la Universidad de Extremadura y la Universidad de Málaga, consideran oportuno utilizar como punto de unión a dos escritores: Asimov y Bradbury.

Desde el Gobierno de España creemos que generar un debate sobre la lectura es un avance para extraer conclusiones de cara a todas las acciones que integran el camino para crear una España lectora, pues no solo es importante ampliar el número de lectores, también es crucial lo cualitativo, es decir, no solo es valioso cuánto se lee, también cómo se lee y qué se lee. Además, ahora más que nunca hay que apostar por el desarrollo de un país lector, ya que la pandemia ha hecho posible que se lea más: se han multiplicado por tres los préstamos, ha habido nuevas altas, las consultas web se han disparado, etc. Desde la Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura y siempre en colaboración y cooperación con las Comunidades Autónomas, aportamos nuestro granito de arena para que la sociedad pudiese leer durante el confinamiento y así volar hacia otros mundos.

El proyecto que pusimos en marcha se tituló eBiblio, que consistía en dar accesibilidad a los libros de forma *online* y respetando los derechos de autor. Sin embargo, actualmente estamos elaborando un nuevo plan basado en las lecciones aprendidas tras la pandemia con respecto a la lectura y que sirva para ese mantenimiento por el gusto hacia los libros. Para poder sacar en marcha todos nuestros proyectos, nos basamos en la Ley 10/2007 de 22 de junio de la lectura, del libro y de las bibliotecas. En resumen,

durante el período de confinamiento, se ha leído más que nunca y eso hay que aprovecharlo.

En definitiva, la lectura es una necesidad para los individuos y para las sociedades en la que estos nos integramos, por este motivo, es imprescindible buscar estrategias para fomentarla.

MARÍA JOSÉ GÁLVEZ SALVADOR

*Directora General del Libro y Fomento de la Lectura
del Gobierno de España*

PARTE I

Aspectos generales de la lengua y la literatura y su didáctica. Nuevas prácticas letradas



Intercomprensión en alemán y neerlandés a través del inglés: investigaciones en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

PATRICIA LAURÍA DE GENTILE

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
Departamento de Sección Alemán, Facultad de Lenguas
valewilke@yahoo.com.ar / <https://orcid.org/0000-0002-8408-8884>

VALERIA WILKE

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
Departamento de Inglés
patlauria@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-1077-4347>

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentaremos los proyectos de investigación sobre Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG) para hispanohablantes desarrollados desde 2012 en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, por nuestro equipo de investigación. El equipo cuenta con una amplia trayectoria en el estudio de la intercomprensión en lenguas germánicas, en el diseño de recursos y actividades en formato papel y, en la actualidad, en el desarrollo de un curso de ILG en línea.

Las investigaciones llevadas a cabo se inscriben en la Didáctica del Plurilingüismo, la cual enfatiza el hecho de que el individuo que aprende diferentes lenguas, no las guarda en compartimentos estancos, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En consecuencia, según este enfoque, no se aspira al «dominio» de la lengua teniendo al «hablante nativo ideal» como modelo fundamental, sino que el objetivo es el desarrollo de un repertorio en el que tengan lugar todas las posibilidades lingüísticas (MCERL, 2001: 19).

Por otro lado, la intercomprensión entre las lenguas de una misma familia es uno de los llamados «enfoques plurales», que son los «enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (=más de una) variedades lingüísticas y cultura-

les» (MAREP, 2013: 6). Se oponen a los enfoques singulares, los cuales se centran en una sola lengua.

La intercomprensión entre lenguas emparentadas tiene por objetivo el aprendizaje paralelo de dos más lenguas de una misma familia, que puede ser de la lengua materna o de otra lengua adquirida por el alumno. En el caso de nuestro proyecto, la lengua puente es el inglés, que se enseña en forma obligatoria en todos los colegios en Argentina. Se espera que nuestros aprendientes hayan alcanzado un nivel de inglés a partir del nivel A2. Sin embargo, también el español como L1 se aprovecha en nuestros cursos y materiales, tanto como lengua de instrucción, al contrastar vocabulario y estructuras gramaticales y en algunos casos también como lengua puente.

El objetivo de aprendizaje de nuestro proyecto es promover la lectura comprensiva en las lenguas alemán y neerlandés a partir de conocimientos de inglés, es decir que se propone el desarrollo de una competencia parcial. A partir de 2001 el MCERL (2001: 17) incluye la descripción de *competencias parciales*, que son aquellas que resultan apropiadas cuando se requiere un conocimiento más restringido de la lengua (por ejemplo, el desarrollo de habilidades receptivas más que productivas), o cuando se dispone de una cantidad limitada de tiempo para su aprendizaje. Efectivamente, no todos los alumnos necesitan desarrollar las cuatro habilidades de la lengua meta al mismo nivel de dominio, sino que su interés puede ser adquirir solamente la competencia de la lectocomprensión, o la comprensión auditiva o ambas.

2. ANTECEDENTES

Las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento (Jaimez, Villanueva y Wilke, 2009; Villanueva, Lauría y Merzig, 2011; López Barrios, 2010; Wilke, Villanueva y Helale, 2010; Wilke, Lauría, Merzig y Trovarelli, 2012; Lauría y Wilke 2013; Lauría y Wilke, 2014; Wilke y Blümel 2014; Wilke, 2014; Wilke, 2015; Wilke y Lauría, 2016; Wilke y Götze, 2019; Wilke y Lauría, 2020; Lauría y Wilke, en prensa) se reflejan en los resultados obtenidos en los proyectos aprobados y financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba¹. Además, en el año 2015 se llevó

¹ Los proyectos se titulan: «Intercomprensión en lenguas germánicas: Diseño curricular y de materiales para la enseñanza simultánea de lenguas germánicas a hispanohablantes» (2008-2009); «Intercomprensión en lenguas germánicas: Diseño e implementación de un curso de lectocomprensión en alemán, inglés y neerlandés para hispanohablantes» (2009-2010); «Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales» (2012-2013); «Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual» (2014-2015); «Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas en hispanohablantes» (2016-2017).

a cabo un estudio complementario financiado por la Facultad de Lenguas de la UNC en el marco del Programa de Formación de Investigadores². Como antecedente fundamental de nuestros proyectos, es imprescindible mencionar al equipo InterRom, que desde el año 2000 en la Facultad de Lenguas de la UNC realiza investigaciones en el área de la intercomprensión en lenguas romances, más precisamente en el desarrollo de la lectura en portugués, italiano y francés simultáneamente (Carullo, Torre, Marchiaro, Gargiulo, Brunel Matias y Sajoz, 2002; Carullo y Torre, 2005, 2007; Carullo, Marchiaro y Pérez, 2015; Marchiaro, 2012; Marchiaro y Pérez, 2017; Amado y Pérez, 2016; Pérez 2017). Este equipo en su ya larga trayectoria ha diseñado materiales para la enseñanza simultánea de la habilidad de la lectura en las lenguas de referencia para aprendientes hispanohablantes de diferentes edades (adultos y adolescentes), ha incursionado también en el desarrollo de la habilidad de la intercomprensión auditiva, e investigado asimismo cómo las habilidades intercomprensivas pueden contribuir a mejorar la competencia en lengua materna en alumnos de la escuela media.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado, abordaremos algunos de los conceptos teóricos más relevantes para los estudios llevados a cabo por nuestro equipo de investigación. Estos conceptos son la definición de «intercomprensión», el modelo de aprendizaje de lenguas, el modelo de lectura, principios metodológico-didácticos de la intercomprensión y la construcción de aprendizajes en cursos en línea.

3.1. La intercomprensión

En primer lugar, definimos la intercomprensión como la «comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística» (Möller y Zeevaert, 2010). Como ya se ha indicado, se la entiende como una competencia parcial (MCERL), ya que el objetivo no es el dominio de las cuatro macrohabilidades clásicas, sino la posibilidad de desarrollar la habilidad receptiva escrita, a través de la utilización de los recursos lingüísticos que poseen los alumnos, y su capacidad de realizar transferencias al percibir similitudes entre las lenguas emparentadas.

El enfoque intercomprensivo está claramente anclado en la perspectiva constructivista del aprendizaje, ya que para que tenga lugar la intercompren-

² Este proyecto adicional se denominó: «Diseño de materiales específicos para la enseñanza de la intercomprensión en alemán, inglés y neerlandés».

sión, se considera fundamental la recuperación de conocimientos previos de todo tipo (enciclopédico, lingüístico, de tipos de texto, de estrategias de aprendizaje, etc.). Sobre esta base se desarrolla la habilidad de la lectura en lenguas emparentadas. La transferencia, a la que nos referiremos más adelante, tanto inter como intralingüística y didáctica, es un proceso clave.

3.2. El modelo de aprendizaje subyacente

El modelo de aprendizaje de lenguas que tomamos como referencia es el Modelo de Factores de Hufeisen (2003, 2010), que se enmarca en la Didáctica de las Lenguas Terceras y se aplica principalmente para el enfoque «Aleman después del inglés» (DaFnE [Deutsch als Fremdsprache nach Englisch]) (Neuner, 2009; Marx, 2005, 2007; Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel y Pilypaityté, 2013), que sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua extranjera sucede más rápidamente que el de la primera L2 por razones que explicamos a continuación: A medida que se aprenden nuevas lenguas, surgen factores adicionales que inciden en el proceso de aprendizaje. Así, el aprendizaje de la lengua materna (L1) se ve influenciado por factores neurofisiológicos y factores externos al aprendiente, que son, por ejemplo, el contexto de aprendizaje en el que crece y se desarrolla el niño, o el tipo y volumen de *input* que recibe. Cuando se aprende una primera lengua extranjera (L2), por lo general en el contexto escolar, encontramos los mismos factores que en el aprendizaje de la L1, pero también otros nuevos que se suman a ellos: factores emocionales, como motivación, actitud frente a la lengua meta y frente al aprendizaje de lenguas; factores cognitivos como la conciencia lingüística y metalingüística y estrategias de aprendizaje que el alumno está comenzando a desarrollar; y factores lingüísticos (relacionados con la L1). Cuando se aprende una tercera lengua o segunda lengua extranjera (L3), también se encuentran presentes estos factores, pero se agregan aquellos que son específicos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, es decir, las experiencias y estrategias de aprendizaje específicas de una L2 (por ejemplo, la posibilidad de realizar transferencias interlingüísticas) y la interlengua de la L2, que puede servir de ayuda especialmente en el caso de las lenguas emparentadas para reconocer similitudes entre ellas. Este modelo explica por qué revisten tanta importancia los conocimientos y experiencias de aprendizaje previos para la adquisición de lenguas terceras y brinda algunos indicios de cómo aprovecharlos para lograr un aprendizaje efectivo.

Por todo ello, el Modelo de Factores se considera totalmente adecuado para explicar contextos de desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes con conocimientos de inglés, como es el caso del contexto de la presente investigación.

3.3. El modelo de lectura

La intercomprensión como desarrollo de capacidades receptivas multi-lingües, se sustenta en la conceptualización de la lectura como proceso interactivo. El modelo interactivo de lectura se propone desde la investigación en lectura en lengua materna y extranjera como una perspectiva teórica que visualiza y representa a la lectocomprensión como un proceso de interacción entre el lector y el texto, y entre los procesos ascendentes y descendentes que el lector activa cada vez que se pone en contacto con un texto con el propósito de comprenderlo (Berthele, 2007, 2014; Grabe, 2009; Grabe y Stoller 2001, 2013; Lauría, Trovarelli y van Muylem, 2009). Este modelo se centra en la interrelación de los procesos cognitivos de activar y aplicar información conocida (esquemas mentales lingüísticos, formales y de contenido) y el reconocimiento de la información contenida en el texto.

En relación a la lectura en dispositivos digitales, que aplica especialmente al proyecto de diseño de un curso de intercomprensión en línea, el concepto de competencia lectora, se amplía a la capacidad de buscar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar información que se encuentra a través de múltiples páginas o pantallas en variados dispositivos.

Al modelo interactivo de lectura presentado anteriormente, agregamos entonces las competencias de navegación, búsqueda, integración, y evaluación de contenidos y fuentes, las cuales representan procesos específicos del constructo *comprensión digital* (Burin, 2020). Cómo lograr esto a partir del diseño de materiales digitales adecuados, es un aspecto que se aborda en el apartado 3.5 donde se hace referencia a las características de un curso *online* de calidad.

3.4. Algunos principios metodológico-didácticos de la intercomprensión

En este apartado nos referiremos a dos principios metodológico-didácticos en que se basa el enfoque intercomprensivo: la transferencia inter e intra-lingüística y didáctica y la metáfora de los Siete Cedazos o Siete Tamices.

Un proceso esencial para el enfoque intercomprensivo, como se mencionó en el apartado anterior, es el de transferencia, entendida como «la traslación de conocimientos y saberes existentes en nuevos contextos y situaciones de aprendizaje para facilitar [su desarrollo]» (Reissner, 2007, Wilke, 2013). Para que esto suceda, deben existir similitudes entre los saberes de la L1 y/o la L2 y la(s) lengua(s) meta. O'Malley y Chamot (1990) incluyen a la transferencia *-transfer-* dentro de las estrategias cognitivas, y la describen como el uso de conocimiento lingüístico adquirido previamente para facilitar la

realización de una tarea. En el caso de las lenguas emparentadas –como, por ejemplo, el inglés, alemán y neerlandés–, la transferencia lingüística implica la comparación entre esas lenguas, y recurre al conocimiento ya adquirido de la lengua puente –en nuestro caso, el inglés– para establecer relaciones con las L3 –alemán y neerlandés–.

Un objetivo central del enfoque intercomprensivo para la enseñanza de dos lenguas germánicas a hispanohablantes con conocimiento de inglés es la concienciación respecto del empleo de estrategias de transferencia. Es por ello que en el marco de nuestra investigación se plantean actividades que tienen como meta hacer conscientes a los alumnos de las posibilidades de aplicar su capacidad de transferir sus conocimientos lingüísticos y algunas experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el marco de un método de enseñanza y aprendizaje de la intercomprensión desarrollado en Europa desde fines de los años 90, y en relación con la noción de transferencia interlingüística, surgió el concepto de los «Siete Cedazos», que es una metáfora referida al proceso en el que se embarcan los aprendientes como buscadores de oro, que pueden usar «siete tamices» diferentes, que son las áreas de similitudes entre las lenguas emparentadas, para descubrir significados en los textos con los que están en contacto. Ese proceso de comprensión a través del análisis de similitudes es la analogía sobre la que se basa esta técnica de intercomprensión que compara al lector intercomprensivo con los buscadores de oro de siglos atrás. Esta propuesta permite el desarrollo de estrategias interlingüales de los aprendientes de manera sistemática. Los primeros cuatro cedazos se encuentran a nivel de la palabra, y abarcan la cuestión de los cognados; las correspondencias fonéticas y grafémicas; las relaciones entre ortografía y pronunciación; y la formación de palabras. Los otros tres tamices se ubican en el plano de la oración, y se ocupan de similitudes respecto de las palabras funcionales, la morfosintaxis y la sintaxis (Hufeisen y Marx, 2014; Wilke, 2017).

3.5. Ampliando el marco teórico: la construcción de aprendizajes en un curso en línea

Como se explicita en los apartados anteriores, las investigaciones realizadas por este equipo hasta el año 2017 tuvieron como entorno de aplicación de la ILG la enseñanza presencial con soporte papel. A partir del año 2018, nos abocamos a delinear una propuesta de curso virtual, para lo cual, en primer lugar, exploramos parámetros relacionados con la calidad en el contexto de la Educación en Línea (EeL) (Henry y Meadows, 2008; Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014). Además, nos propusimos explorar cómo se lograrán los aprendizajes en ILG dentro de la EeL. Partimos de

la intuición de que los mismos tendrán lugar no sólo a partir del capital lingüístico que cada participante posea al iniciar el curso y de su capacidad innata de realizar transferencias inter e intralingüísticas, sino también, a partir de la interactividad, de la resolución de problemas y de la construcción colaborativa de saberes, que son componentes fundamentales de los aprendizajes en línea. Entendemos que el curso se enmarca en teorías de aprendizaje socioconstructivistas (Vygotsky, 1979; Schunk, 2012) y en principios conectivistas (Siemens, 2004) que presentamos brevemente a continuación.

El enfoque *Constructivista*, entendido como una epistemología más que como una teoría de aprendizaje (Schunk, 2012), explica el aprendizaje a partir de la experiencia. Cada individuo «reestructura su mapa cognitivo» (Gros Salvat, 2008: 59) como resultado de la interacción con el ambiente que lo rodea y a partir de sus conocimientos previos (Schunk, 2012: 230-231). La importancia de la interacción para la construcción de saberes se relaciona con lo que postula la *Cognición Situada*, también denominada *Cognición Distribuida o Aprendizaje Situado*, para la cual el logro de aprendizajes significativos se encuentra estrechamente unido a los factores culturales y sociales disponibles en cada momento histórico y a los entornos en donde los aprendizajes tienen lugar (Barberá, Badía y Mominó, 2001: 129). A modo de ejemplo, las herramientas con las que se cuenta en la actualidad, tales como computadoras, acceso a internet, redes sociales, los usuarios como prosumidores, entre otras características de los entornos virtuales de aprendizaje, necesariamente implican cambios significativos en los modos de aprender (Barberá, Badía y Mominó, 2001: 130).

Además de esos enfoques teóricos existe una concepción novedosa denominada *Conectivismo* (Siemens, 2004). El autor de esta perspectiva estrechamente vinculada al Constructivismo y la *Cognición Situada*, la define como «una teoría de aprendizaje para la era digital», que concibe al aprendizaje como un proceso que ocurre en un contexto incierto e inestable que el individuo no puede controlar, y en el cual la colaboración, las comunidades de práctica y las redes de interacción juegan un papel decisivo. Esta teoría se encuentra aún en proceso de validación (Lauría de Gentile, Trovarelli y Barrea, en prensa).

En cuanto a las características que un diseño de materiales digitales de calidad debiera reunir (Henry y Meadows, 2008; Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014), mencionaremos a continuación los principales parámetros que los expertos presentan para determinar la calidad en las propuestas en línea. Coincidimos con Tarasow (2014) en que el principal desafío para la EeL radica en la posibilidad de «crear un entorno (tecnológico) que congregue a todos los actores del proceso educativo –docentes, alumnos,

recursos– para generar interacciones» (Tarasow, 2014: 28). Esto implica tener en cuenta ciertos elementos fundamentales, tales como la colaboración en línea, la centralidad del aprendiente en su proceso de aprendizaje y las características que debe presentar el entorno de aprendizaje (EVA) para que puedan producirse los encuentros que conduzcan a la construcción de conocimientos y el desarrollo de nuevas habilidades.

Henry y Meadows (2008) exploran la excelencia en enseñanza basada en la red. Sus criterios de calidad para el diseño de cursos en línea están basados en conceptos que provienen de diversas experiencias en EeL y de investigaciones en este campo. Acordamos con los autores en definir la calidad de un curso en línea a partir de lo siguiente:

«Un curso virtual excelente es aquel en que el estudiante sea capaz de focalizarse en el curso mismo, y el entorno tecnológico se vuelve transparente durante este proceso. Es aquel diseñado para el entorno virtual y, como tal, hace un sólido uso pedagógico de las herramientas disponibles a fin de que el estudiante se sienta comprometido e inmerso en la experiencia de aprendizaje. También el curso debe crear grupos de aprendizaje, actividades y situaciones que logren que el estudiante se haga cargo de su propio aprendizaje. Todo esto ocurre dentro de un entorno seguro que sirva de andamiaje, que le permita construir su propia comprensión de los contenidos» (Henry y Meadows, 2008: 2)³.

Esos nueve principios, que los autores claramente presentan como una lista no excluyente de características significativas de un curso virtual de excelencia, son:

1. *El mundo virtual es un medio en sí mismo.* Esto significa que se trata de un entorno esencialmente diferente al de la clase presencial lo que supone que la metodología y los materiales que funcionan en un curso presencial no necesariamente servirán para un curso en línea.
2. *En el mundo virtual, contenido es un verbo.* Esto hace hincapié en la enorme importancia de la actividad, la interacción y el diálogo que hacen que los contenidos de un curso en línea sean verdaderamente potentes ya que permiten que cada participante haga suyo los contenidos del curso.
3. *La tecnología es un vehículo y no el destino.* En otras palabras, la incorporación de dispositivos tecnológicos no asegura de por sí un mayor aprendizaje.
4. *Los buenos cursos virtuales son definidos por la enseñanza, no por la tecnología.* En las palabras de Henry y Meadows (2008) respecto de un curso ejemplar «los tutores eran competentes, altamente calificados y di-

³ Traducción al castellano: Comunidad del PENT.

námicos. Tenían un gran sentido del humor, estaban muy entusiasmados con los contenidos y tenían expectativas altas y claramente definidas. Se preocupaban por sus estudiantes, eran confiados, ecuanímenes, y eran maestros de la retroalimentación efectiva» (2008: 3).

5. *El sentido de comunidad y presencia social son esenciales para alcanzar la excelencia en línea.* Ambos conceptos, entendiendo la presencia social como el grado en que cada participante es percibido como una persona real en la comunicación mediada, son vitales y dependen de un docente que los construye y mantiene a lo largo de cada curso.
6. *La excelencia requiere múltiples áreas de experticia.* Este principio hace clara referencia a la importancia del trabajo en equipo que pueda aportar las diferentes competencias que se requieren para el diseño de un curso en línea de calidad, entre ellas las del tutor, las del diseñador-docente, las competencias del técnico especialista en Internet, las del editor, las de un diseñador gráfico y multimedia, y las del web master, entre otras.
7. *Una interfaz magnífica no salvará un curso pobre, pero una interfaz pobre podrá destruir un curso potencialmente magnífico.* Un componente clave de la interfaz de un curso de excelencia es una guía de estudio bien desarrollada y clara, como vínculo del estudiante con elementos tales como contenido, tareas, actividades grupales. Esa herramienta orienta al estudiante a recorrer la topografía del curso, indicándole cómo proceder en cada etapa o módulo y dónde puede encontrar los insumos e instrucciones necesarios para completar cada tarea.
8. *La excelencia es el resultado de la evaluación y el refinamiento continuos.* Estos elementos marcan la diferencia entre un curso que funciona y otro que es fascinante. La evaluación debería hacer foco al menos en estas dos áreas: la efectividad del curso (¿Se lograron los resultados de aprendizaje?) y su eficiencia (¿Las herramientas pedagógicas utilizadas en el curso facilitaron el logro de esos resultados?).
9. *A veces los pequeños extras tienen un gran impacto.* Este principio hace referencia al impacto que ciertos elementos pueden tener en ayudar al alumno a controlar su ansiedad y organizar mejor su tiempo y su trabajo en el curso. Entre esos elementos se mencionan **la inclusión de modelos o ejemplos** de las tareas a realizar; la utilización de **rúbricas** que describan los comportamientos esperados y contribuyan así a la evaluación efectiva; la utilización de **guías y tutoriales** en ciertos momentos del curso para alentar a los participantes a continuar, indicando cómo hacerlo; el envío de **mensajes personales por correo**, tanto mensajes escritos y personalizados como en **clips de audio o video** y el empleo de **calendarios con recordatorios**, para evitar que algunos alumnos queden rezagados por haber obviado ciertas actividades planteadas para un recorrido efectivo del curso.

4. RESULTADOS DE LOS PROYECTOS LLEVADOS A CABO

4.1. 2008-2017

Los dos primeros proyectos bianuales (2008-2009 y 2010-2011) tuvieron por objetivo realizar los primeros estudios exploratorios, tanto en el plano de la teoría como de la práctica de la intercomprensión y sentaron las bases para las posteriores investigaciones.

Como resultado de los siguientes proyectos (2012-2013 y 2014-2015), se diseñó *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes* (Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke, 2016). El desarrollo de esta obra consistió en un proceso flexible caracterizado por la existencia de fases recurrentes basadas en la retroalimentación a partir del análisis de cada guía de trabajo en las reuniones del equipo de investigación y de las experiencias de uso del material en la puesta a prueba. Esa fase consistió en el dictado de cursos abiertos al público en general –adultos con conocimientos básicos de inglés–. Estos cursos, organizados desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas, constituyeron el marco de la investigación de tipo cualitativo, que consistió en observaciones de clases y encuestas a los alumnos al comenzar y al finalizar el cursado.

INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes es una publicación única en su tipo en Latinoamérica y constituye el resultado más tangible de la investigación en ILG en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Este manual contiene 13 guías de trabajo, tres autoevaluaciones, un compendio gramatical intercomprensivo y un CD con textos y actividades grabados, orientadas a desarrollar, activar y potenciar la capacidad de realizar transferencias, a través de la visibilización de similitudes y diferencias entre los fenómenos lingüísticos de las lenguas de referencia, en particular teniendo en cuenta el constructo de los Siete Cedazos. Su utilización para dictar cursos y talleres tanto en Argentina como en el extranjero ha permitido difundir el fenómeno de la intercomprensión en ámbitos académicos que muestran un interés por el aprendizaje de las lenguas y, principalmente, por el aprovechamiento del capital lingüístico con el que cada hablante de una lengua hace frente al fenómeno de la intercomprensión de lenguas emparentadas.

En el proyecto llevado a cabo en el bienio 2016-17, el equipo se propuso realizar un estudio exploratorio sobre las estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas que utilizan los adultos hispanohablantes con conocimientos de inglés al leer en alemán y neerlandés sin haber aprendido formalmente estas lenguas. El contexto en el cual se aplicaron los instrumentos de recolección de datos diseñados para la investigación

propuesta fue un curso sobre ILG de 40 horas de duración entre agosto y noviembre de 2016. Para su dictado, se usó el material diseñado como producto de los proyectos anteriores. Para la admisión a este curso gratuito los únicos requisitos que debían cumplir los alumnos era poseer conocimientos de inglés (a partir del nivel A2 del MCERL) y no haber aprendido ni alemán ni neerlandés anteriormente. Además, al analizar la encuesta que debían llenar al momento de la inscripción, se tuvo en cuenta que sus estudios o actividades profesionales tuvieran que ver con las humanidades, con lo que se logró un perfil de alumno relativamente homogéneo.

Las principales conclusiones de este estudio permiten indicar que los adultos hispanohablantes en el contexto del desarrollo de la ILG hacen uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socio afectivas para desarrollar la intercomprensión en alemán y neerlandés. También fue posible comprobar que los hispanohablantes con conocimientos de inglés utilizan frecuentemente estrategias cognitivas para relacionar similitudes a nivel de la palabra y de la oración en las lenguas meta alemán y neerlandés. Esto no hace sino corroborar el papel fundamental de los procesos de transferencia para la intercomprensión.

4.2. 2018-2021: El curso INTERGER *online* como viaje hacia la intercomprensión

Para el desarrollo de un esquema sobre el cual se plantea el diseño del curso hemos elegido la metáfora del viaje: una travesía hacia la comprensión de las lenguas alemán y neerlandés a través del inglés. Cada participante comenzará su aventura llevando su capital lingüístico en dos portafolios: uno con sus conocimientos léxicos (cedazos 1, 2, 3 y 4) que le permitan acceder a la comprensión de términos en las lenguas de referencia y el otro, que contendrá los saberes gramaticales (cedazos 6, 7 y 8). La concienciación acerca del capital lingüístico con el que cada viajero cuenta al iniciar su recorrido será realizada en el primer tramo del curso, o módulo introductorio. Allí los participantes comenzarán a «hacer las valijas» para iniciar la travesía, por medio de actividades de lectura y de concienciación léxica y gramatical que les permitan darse cuenta de todo lo que ya conocen y pueden transferir para leer y comprender las lenguas germánicas sin haberlas estudiado con anterioridad (Lauría, Wilke, y van Muylem, 2017; Lauría y Trovarelli, 2017). A lo largo del curso las maletas se irán haciendo más «voluminosas», ya que las actividades que se propondrán en cada uno de los tres [P1] tramos adicionales del recorrido le permitirán a cada participante ampliar y refinar sus conocimientos lingüístico-contrastivos.

El esquema del curso constará de cuatro unidades o tramos con una duración de dos semanas cada uno. Es decir, que se trata de una propuesta

que implicará un total de ocho semanas de cursado, requiriendo cinco horas de estudio semanales. En la actualidad el equipo está abocado a los talleres de producción de materiales que culminarán con el armado de la unidad introductoria del curso a mediados de diciembre 2020. Durante el 2021 se completará el diseño del curso para poder realizar la primera prueba piloto en el segundo cuatrimestre.

5. CONCLUSIÓN

En el año de la pandemia del COVID-19 las exigencias a las docentes-investigadoras que conforman el equipo INTERGER han sido muchas y de variada índole. Entre ellas se puede mencionar la dificultad de encontrar contenidos hipermedia para las actividades del curso que no hagan referencia a la pandemia. Por razones obvias, esperamos que cuando *INTERGER online* pueda comenzar a dictarse después de la fase piloto en 2021 esta situación mundial ya sea historia. Por otra parte, hay otras demandas que llevaron a resultados que pueden evaluarse positivamente. Como docentes universitarias tuvimos que adaptar el dictado de las clases presenciales a la modalidad virtual. Esa experiencia nos ha permitido relacionar contenidos teóricos y prácticos de un modo único y llegar a conclusiones respecto de los ingredientes clave que el curso *INTERGER online* deberá tener. Siguiendo a Henry y Meadows (2008) los principales componentes del viaje hacia la intercomprensión serán los siguientes.

En primer lugar, un **entorno** que sea «transparente» y «seguro»: «transparente» en el sentido de que permita una navegación clara y simple en la que el foco esté en las actividades y las interacciones que lleven a la construcción de aprendizajes. «Seguro» en el sentido de que sirva como andamiaje firme para la compleción de las tareas y el desarrollo de estrategias que lleven al trabajo autónomo. El entorno, además, deberá tener una interfaz atractiva y clara, que provea guías de estudio detalladas y bien desarrolladas, con información para que el alumno pueda encontrar el contenido, las tareas, los recursos y los tiempos de realización con facilidad. Además, se deberá contar con elementos tales como ejemplos, rúbricas de evaluación, mensajes personalizados, calendarios con recordatorios. Estos son los que Henry y Meadows (2008) denominan «pequeños extras», aunque esa denominación oculte la verdadera importancia de tales componentes de un curso de calidad. Todas estas características sintetizan las ideas presentadas en Henry y Meadows (2008) como principios 1, 3, 7 y 9 para crear un «curso virtual totalmente fascinante».

Un segundo elemento esencial se encuentra en las **tareas o actividades** que se diseñarán para que cada participante pueda aplicar estrategias cognitivas, socio afectivas y metacognitivas (Wilke, Barrea y Roattino, 2017;

Trovarelli, Lauría de Gentile, Tomasini y Aranda, 2017) que promuevan el desarrollo de la lectura en lenguas emparentadas. El equipo de investigación se encuentra desarrollando tareas individuales y colaborativas que promuevan la interacción y el desarrollo de un sentido de comunidad entre los «viajeros», mientras resuelven las tareas pautadas en el recorrido. Estas actividades deben ser atractivas y motivadoras, y su resolución debe estar más allá de una simple consulta a un traductor en línea, lo que constituye uno de los mayores desafíos en el diseño de este curso. Este segundo componente resume el segundo y el octavo principios en Henry y Meadows (2008).

El tercer componente clave radica en el **tutor y sus características**. Siguiendo a Henry y Meadows (2008) en su cuarto principio, un curso de excelencia debe contar con tutores competentes, dinámicos, entusiasmados con los contenidos y que puedan dar retroalimentación eficiente y efectiva. La importancia de la retroalimentación es clara como lo demuestran numerosos estudios en el tema (Rinaudo y Paoloni, 2013; Trovarelli, 2018). En las palabras de Fanselow (1987: 267) «enseñar es dar retroalimentación» y esto claramente se verá materializado en la actividad y rol clave del tutor en cada edición de *INTERGER online*.

Las investigaciones que venimos realizando en el ámbito de la ILG para hispanoparlantes desde 2008 nos permiten afirmar que se trata de un enfoque muy eficiente que permite utilizar los conocimientos de inglés para acceder a la lectura simultánea del alemán y neerlandés con gran ahorro cognitivo en el desarrollo de competencias parciales en lenguas terceras. Además, se trata de una propuesta que tiene gran aceptación entre los adultos hispanohablantes, como lo demuestran las experiencias de dictado de cursos de extensión desde el año 2009 hasta la actualidad. El curso *INTERGER online* permitirá ampliar esa propuesta y llevarla desde la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, a diversos lugares de Latinoamérica a través de la plataforma Moodle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballweg, S.; Drumm, S.; Hufeisen, B.; Klippel, J. y Pilypaityte, L.: *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt, 2013.
- Barberá, E.; Badia, A. y Mominó, J. M.: *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE UB/Horsori, 2001.
- Berthele, R.: «Leseprozessmodell». En: Hufeisen, B. y Marx, N.: *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker, 2014, 269-283.
- Burin, D.: «Comprensión de texto digital». En: Burin, D.I. (comp.), *La competencia lectora a principios del siglo XXI: texto, multimedia e Internet*. Buenos Aires: Teseo, 2020.

- Carullo, A.M.; Torre, M.L.; Marchiaro, S.; Gargiulo, H.; Brunel Matias, R. y Sajoza, V.H.: «Inter-Rom: un proyecto para el desarrollo simultáneo de la comprensión lectora entre lenguas romances». En: *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 2002.
- Carullo, A.M.; Marchiaro, S. y Pérez, A. C.: «Propuestas didácticas para la comprensión y producción de textos en perspectiva plurilingüe en la escuela secundaria». En: Riestra *et al.* (comps.), *Investigación y práctica en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Volumen II. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro*, Bariloche: Grupo de estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación-GEISE, 2015, 326-342.
- Carullo de Díaz, A.M. y Torre M.L.: «Intercomprensión en lenguas romances: El resumen como instrumento de evaluación de la comprensión lectora». *Bitácora*, 2005, 7 (12): 17-41.
- Grabe, W.: *Reading in a Second language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press, 2009.
- Grabe, W. y Stoller, F.: «Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher». En: Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle, 2001, 187-204.
- Gros Salvat, B.: *Aprendizajes, Conexiones y Artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 2008.
- Fanselow, J.: *Breaking Rules. Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*. New York/London: Longman, 1987.
- Henry, J. y Meadows, J.: «An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching». *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 2008, 34 (1).
- Hufeisen, B.: «L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2003, 8 (2/3): 97-109.
- Hufeisen, B. y Marx, N. (eds.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (2ª ed.). Aachen: Shaker-Verlag, 2014.
- Jaimez, L.; Villanueva de Debat, E. y Wilke, V.: «Desarrollo de intercomprensión lectora en inglés, alemán y neerlandés: los siete cedazos». En: Sforza, M. y Reinoso, M. (eds.), *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná: UNER, 2009. CD-Rom.
- Lauría, P.; Trovarelli, S. y Van Muylem, M.: «Bases Psicolingüísticas de la Intercomprensión en lenguas germánicas». En: *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, 2009. CD-Rom.
- Lauría, P. y Wilke, V.: «Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales». En: Miranda, L.; Rivas, L. y Basabé, E. (eds.), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión. Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas, 2013. CD-Rom.

- Lauría, P. y Wilke, V.: «Intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual». En: *Investigaciones en curso de CIFAL*, Facultad de Lenguas: UNC, 2014.
- Lauría, P.; Merzig, B.; Trovarelli, S.; Van Muylem, M. y Wilke, V.: *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba: Brujas, 2016.
- Lauría, P.; Wilke, V. y Van Muylem, M.: «El rol de la competencia gramatical en la lectura en lenguas emparentadas». En: *Actas del VII Congreso Internacional Cátedra Unesco, integrando la Serie de Volúmenes Digitales CATEDRA UNESCO Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*, 2017.
- Lauría de Gentile, P. y Trovarelli, S.: «El Portafolio Léxico Cuatrilingüe (PLC) en un curso de Intercomprensión en Lenguas Germánicas». En: Castro, A. et al. (comps.), *Plurilingüismo, interculturalidad y enseñanza de lenguas: lingüística contrastiva y traducción*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017.
- Lauría de Gentile, P.; Trovarelli, S. y Barrea, I.: «Las bases teóricas que sustentan el diseño de materiales digitales para la Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG)». En: *Actas de las XVI JELENS Jornadas de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y las III CLELENS Congreso Latinoamericano de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. En prensa.
- Lauría de Gentile, P. y Wilke, V.: «La intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes a través del inglés: investigaciones en la Facultad de Lenguas, Córdoba, Argentina». En: Marchiaro, S.; Degache, Ch. y Calvo del Olmo, F. (eds.), *Fundamentos, prácticas e estratégias para a didática da intercompreensão na América Latina*. En prensa.
- López Barrios, M.: «Descubriendo un mundo de similitudes y diferencias: Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes». *Lingüística en el aula*, 2010, 10: 9-20.
- Marx, N.: «Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekanntem germanischen Fremdsprache». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2007, 18 (2): 165-182.
- Marchiaro, S.: «InterRom: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina». En: Degache, C. y Garbarino, S. (eds.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3: France, 2012.
- Marchiaro, S. y Pérez, A.C.: «Plurilingüismo en la escuela: aportes para la formación del profesor de lenguas». *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 2016, 8 (8): 141-153.
- Marchiaro, S. y Pérez, A.C.: «Desarrollo de materiales educativos para una educación plurilingüe en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba». En: *VII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Florianópolis*, 2017, 137-146.
- MAREP: *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2013.
- MCERL: *Consejo de Europa; Departamento de Política Lingüística. Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya, 2002.

- Möller, R. y Zeevaert, L.: «Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2010, 21 (2): 217-248.
- Neuner, G.: «Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens». *Babylonia*, 2009, 4 (9): 14-17.
- O'Malley M. J.; Chamot, A. U.: *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: University Press, 1990.
- Pérez, A. C.: «La inserción curricular de la intercomprensión en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba». *Revista Letras Raras*, 2017, 6 (3): 26-37.
- Reissner, C.: *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen, Alemania: Shaker, 2007.
- Rinaudo, M. C.; Paoloni, P.: «Feedback en los aprendizajes. Potencialidades de los entornos virtuales». En: Chiecher, A.; Donolo, D. y Córca, J.L. (comps.), *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*, 2013, 95-132.
- Schunk, D.: *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez: Pearson, 2012.
- Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M.: «Dispositivos tecnopedagógicos para Enseñar: el diseño de la Educación en Línea». En: Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (comps.), *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2014.
- Siemens, G.: *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. 12 de diciembre de 2004. Obtenido el 10 de marzo de 2018 de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Tarasow, F.: «La educación en línea ya está en edad de merecer». En: Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (comp.), *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2014, 21-35.
- Tomlinson, B. (ed.): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Trovarelli, S.: *El feedback en entornos virtuales: sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de competencias para el siglo XXI. Un estudio de caso en un posgrado en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba* [Tesis de maestría inédita]. Centro de Estudios Avanzados: Córdoba, 2018.
- Trovarelli, S.; Lauría, P.; Tomasini, S.; Aranda, V.: «Estrategias de aprendizaje en la lectura intercomprensiva: aspectos metodológicos y análisis de datos a partir de dos instrumentos». En: *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre Formación e investigación en Lenguas y Traducción*, 2017, 432-437.
- Villanueva de Debat, E.; Lauría de Gentile P.; Merzig, B.: «Vocabulario y lecto-comprensión: su relación en cursos de Intercomprensión». En: Viglione, E. et al. (comp.), *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones: XIII Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. CD-Rom, 2011.
- Vygotsky, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

- Wilke, V.; Villanueva, E.; Helale, G.: «Criterios para la elaboración de material didáctico para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas». En: Ardissonne, D. et al. (comp.), *Actas II Jornadas Internacionales de Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción*, Buenos Aires: IESLV Juan Ramón Fernández, 2010, 466-470.
- Wilke, V.: «El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas». *Lenguaje y Textos*, 2013, 37: 29-36.
- Wilke, V.; Lauría, P.; Merzig, B.; Trovarelli, S.: «El proyecto de intercomprensión en lenguas germánicas en el marco de la UNASUR». En: *Actas del V Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2014, 2976-2981. Obtenido el 24 de noviembre de 2020 desde: [/2012.cil.filo.uba.ar/actas](https://2012.cil.filo.uba.ar/actas)
- Wilke, V.; Blümel, J.: «Vorstellung des Forschungsvorhabens Interkomprehension in germanischen Sprachen für spanischsprachige Lerner». En: Van Muylem, M. (ed.), *Actas de la I Jornada de Alemán ¿Y por qué alemán? Warum Deutsch?* Córdoba: Portaculturas. CD-ROM, 2014.
- Wilke, V.: «Verstehensprozesse beim Lesen in verwandten Sprachen». En: Herzig, K.; Pflieger, S.; Pupp, Spinassé, K. y Sadowski, S. (eds.), *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, 2014, 161-174.
- Wilke, V.: «Principios metodológico-didácticos de la intercomprensión». En: *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Facultad de Lenguas, UNC, 2015, 70-87.
- Wilke, V.; Lauría, P.: «La intercomprensión en Lenguas Germánicas en el contexto hispanohablante». *Revista Digital de Políticas Lingüística*, 2016, 8 vol. 8, 173-195.
- Wilke, V.: «Principios metodológico didácticos de la intercomprensión». En: Baduy, M. et al. (comps.), *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, vol. 6, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017, 70-87.
- Wilke, V.; Barrea, I. y Roattino, L.: «Relevamiento de estrategias de lectura intercomprensiva en lenguas germánicas: análisis de datos recogidos en encuestas». En: *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre Formación e investigación en Lenguas y Traducción*, 2017, 426-31.
- Wilke, V.; Götze, K.: «Interkomprehension in germanischen Sprachen: die Erforschung von Lesestrategien». En: *Actas del XV Congreso de ALEG (Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos)*, Buenos Aires, 2019. Obtenido el 10 de agosto de 2020 desde <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/ALEG/ALEGXVI/paper/view/3728>
- Wilke, V.; Lauría, P.: «Esbozando un Curso en Línea para la Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG): de la teoría a la práctica». En: *Actas de DiproLing 2019*, 2020. Obtenido el 10 de agosto de 2020 desde <https://congresos.ufmg.br/index.php/diprolinguas/diproling2019/paper/view/1255>

La lectura en el universo del aprendizaje lingüístico y cultural

FRANCISCO JAVIER COLOMINA CALLÉN
Universidad de Zaragoza (España)
fjcolomina@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que la comprensión lectora (en adelante CL) es una de las destrezas básicas a la hora de aprender una lengua extranjera. En el ámbito de la enseñanza de español como Lengua Extranjera (ELE en adelante), las finalidades de la lectura son que el alumno pueda acceder a la cultura del español (ya sea a través de la lectura de textos periodísticos, académicos o literarios), que se comunique con los hablantes nativos y se desarrolle como persona, así como que disfrute con la lectura.

Para mejorar el aprendizaje de la lectura en ELE, es crucial tener en cuenta que la lectura no es una actividad compleja en la que influyen muchos factores, que están relacionados con tres ámbitos principales: el lector, el texto y el contexto. Los factores relacionados con el lector son los conocimientos del mundo, que pueden influir en el grado de comprensión del texto, y factores afectivos tales como el interés por el tema y la relación personal con la lectura. Es especialmente importante tener en cuenta estos factores si se quiere promover la lectura en español entre los aprendientes. En cuanto a los factores relacionados con el texto, estos son la intención del autor, el contenido del texto, su sentido y su organización, que también influyen en la complejidad del texto y, a su vez, en el grado de comprensión. Respecto al contexto, este se refiere principalmente a las condiciones en las que se produce la lectura (en el aula, en casa, con o sin limitación de tiempo, etc.) y al entorno social (si se trata de una lectura compartida o individual, si es voluntaria u obligatoria...).

Para evaluar estos factores, proponemos un cuestionario para conocer la predisposición a la lectura de nuestros alumnos. El momento ideal para realizar dicho cuestionario sería al principio de un curso, antes de realizar la primera actividad de CL. Se puede dejar que los alumnos respondan a las preguntas individualmente y luego comentar las respuestas en el grupo de clase para compartir experiencias. De este modo, también se favorece el intercambio de opiniones y el compañerismo.

Tabla 1. Cuestionario para conocer la predisposición a la lectura

1. ¿Lees regularmente?
2. Si lo haces, ¿qué tipo de cosas sueles leer?
3. ¿Cuál es el objetivo de tus lecturas?
4. ¿Disfrutas leyendo? ¿Por qué o por qué no?
5. Si disfrutas leyendo, ¿quién te inculcó este hábito?
6. ¿En qué circunstancias sueles leer? (En casa, en el transporte público...)
7. ¿Te gusta leer en español? ¿Qué dificultades encuentras al leer en esta lengua extranjera?

2. EL PROCESO DE CL Y SUS DIFICULTADES

Al contrario de lo que parece a primera vista, la lectura no es una actividad meramente lineal. La CL, la capacidad para entender un texto escrito, actúa en distintos planos (lingüístico, cognitivo y cultural), que no pueden separarse con una línea definida, sino que interactúan unos con otros. Así, el proceso de CL parte de la descodificación del texto hasta la interpretación y valoración personal del mismo. A continuación, nos centraremos en los distintos planos del proceso de CL y en sus dificultades específicas para aprendientes de ELE.

2.1. El plano lingüístico

En plano lingüístico se refiere al texto como un conjunto de signos de la lengua que deben ser descodificados por el lector. En este plano, la dificultad más básica de comprensión aparece cuando la lengua materna del aprendiente emplea un sistema de escritura diferente al del español. Alumnos cuya lengua materna sea el chino, por ejemplo, tendrán dificultades, por un lado, porque seguramente identificarán las letras de nuestro alfabeto con los sonidos del inglés si conocen dicha lengua. Por otro lado, también tendrán problemas para habituarse a leer en español, puesto que para leer los caracteres chinos, el ojo debe fijarse en todo el carácter, mientras que en español solo hace falta leer la mitad superior de las letras. Como podemos ver en el ejemplo (1a), se intuye perfectamente que la palabra escrita es «caballo», mientras que para un sinohablante, resulta imposible deducir el carácter «马» partiendo de (1b).

(1a) caballo

(1b) 厶

Para trabajar estos problemas básicos, pueden hacerse ejercicios de lectura rápida en clase como (2) y (3), que ayudarán a los aprendientes a leer

de forma más ágil, de forma que la lectura en una lengua con un sistema de escritura distinto no les parecerá una actividad tan lenta y tediosa.

- (2) Esta es un claro ejemplo de que no necesitas tener un texto presentado de forma excelente para comprender lo que lees. Como te habrás dado cuenta en este momento, este artículo está escrito de forma que se muestra sólo parte de las letras o las palabras. Aun así estás entendiendo prácticamente todo y si además estás leyendo rápidamente, te resultará más fácil comprenderlo.

- (3)
- Para
 leer
 de forma
 más rápida,
 debemos aprender y
 entrenar nuestros ojos
 para
 que perciban un mayor número
 de
 palabras en
 cada detención
 o fijación. Este ejercicio
 está ampliando nuestra percepción visual.

Otra de las dificultades principales que los aprendientes deben abordar en el plano lingüístico está relacionada con la estructura sintáctica, que puede afectar a la posición de información en el texto. Los ejemplos de (4) son oraciones en alemán con verbos separables. El prefijo de dichos verbos, que se sitúa al final de la oración, tiene una importancia clave para comprender el significado de la oración. En oraciones más complejas, el hecho de que el prefijo clave esté al final de la oración, podría presentar problemas de comprensión para hablantes de otra lengua.

- (4a) Er schlief **weiter**. (Él siguió durmiendo).
- (4b) Er schlief **aus**. (Él durmió hasta que se despertó de forma natural).
- (4c) Er schlief **ein**. (Él se durmió).
- (4d) Er schlief **vor**. (Él durmió más en vista de que no podría dormir mucho la noche siguiente).

Algo parecido sucede entre el español y el chino mandarín. En los ejemplos de (5) y (6), podemos ver cómo varía el orden natural de la oración entre estas dos lenguas. En oraciones breves, esto puede parecer anecdótico, pero cuando esto se da en un fragmento más complejo, puede resultar difícil para el alumno entender la estructura sintáctica de la oración y darle un sentido, tal como pasa en (7), una oración cuyos sintagmas equivalentes en chino y en español hemos marcado con el mismo color. También puede verse que el verbo principal, marcado con un círculo, aparece muy cerca del principio de la oración en español, pero en chino aparece después de la oración subordinada de finalidad. Estas diferencias tan dispares en la posición de la información en el texto pueden tornarse graves escollos para la CL.

- (5) Hay un gato encima de la mesa.
在 桌子 上面 有 一只猫。
(en) (mesa) (encima de) (hay) (un gato)
- (6) Él come en el restaurante.
他 在饭馆 吃饭。
(él) (en el restaurante) (come)
- (7) 2011年3月16日苏州东吴手工艺研究院为了促进苏州竹刻艺术的实践和理论研究, 举行了苏州市首届竹刻艺术研讨会。
El Instituto de Investigación de Suzhou de las Artesanías del Reino Wu del Este **organizó el Primer Foro sobre Tallas de Bambú de la Ciudad de Suzhou el 16 de marzo de 2011 para promover este arte y su investigación.**

Asimismo, distintas lenguas tienen varios grados de flexibilidad a la hora de cambiar el orden de las palabras de la oración. En español hay bastante flexibilidad para cambiar el orden de palabras, aunque se produce un cambio en el énfasis de la oración. En alemán, como existe la declinación del pronombre, se puede cambiar el orden de la oración sin que se altere la estructura sintáctica, si bien también hay un cambio de énfasis. El inglés, en cambio, es más rígido, ya que el cambio de orden produce oraciones agramaticales como (10b) o un cambio de significado como en (10c). Para cambiar el orden, sería necesario utilizar una estructura enfática propia del inglés como (10d). En cuanto al chino mandarín, como no tiene ningún tipo

de declinación, el cambio de orden provoca automáticamente un cambio de significado, como puede verse en (11a) y (11b).

(8a) [Tú] me gustas.

(8b) Me gustas tú.

(9a) Ich liebe dich.
(yo, nominativo) (amo) (tú, acusativo)
Yo te amo

(9b) Dich liebe ich.
(tú, acusativo) (amo) (yo, nominativo)
A ti te amo yo.

(10a) I love you

(10b) *You love I.

(10c) You love me.

(10d) You are the one I love.

(11a) 我 爱 你。
(yo) (amar) (tú)
Yo te amo.

(11b) 你 爱 我。
(tú) (amar) (yo)
Tú me amas.

2.2. El plano cognitivo

Para entender el plano cognitivo de la CL tenemos que familiarizarnos primero con los modelos que intentan explicar este proceso. Por un lado está el modelo ascendente, que entiende la lectura como un proceso secuencial y organizado jerárquicamente [...] que va desde la percepción e identificación de grafemas y la asociación con su fonema correspondiente, al reconocimiento primero de sílabas, después de palabras y así, sucesivamente, ensamblando las distintas piezas léxicas hasta extraer el significado textual completo (Acquaroni, 2004: 944).

Este modelo da importancia a la descodificación, ya que se considera que el texto suministra la información, por lo que, si el lector es capaz de entender todas las palabras, no habrá escollos en la comprensión. Este modelo es insuficiente para explicar el proceso lector, dado que no tiene en cuenta los conocimientos previos del lector ni el contexto. Un aprendiz de ELE que desconozca los atentados que se produjeron en Madrid no sería capaz de comprender la oración de (12) a pesar de que entendiera todas las palabras que la componen.

- (12) El 11 de marzo de 2004 marcó una generación.

Del mismo modo, es posible comprender un texto sin conocer el significado de todas las palabras que lo componen, tal como ocurre en el ejemplo (13), extraído de *Último Round*, de Julio Cortázar. A partir de este ejemplo, se podría plantear una actividad en la que los estudiantes hicieran suposiciones sobre el significado de las palabras en negrita.

- (13) Como no le **melga** nada que la contradigan, la señora Fifa se acerca a Tota y ahí nomás le flamenca la cara de un rotundo **mofo**.

Por otro lado, el modelo descendente entiende la lectura como un proceso en el cual el lector «inicia una *trayectoria lineal descendente* en la que va sobrevolando la superficie del texto en busca de indicios que va seleccionando del *continuum* lingüístico, de acuerdo con sus propias expectativas, para aplicarles todas sus habilidades interpretativas» (Acquaroni, 2004: 946). Según este modelo, el lector, que tiene un papel preeminente, va de la idea global del texto a las ideas concretas de cada parte, de manera que intervienen sus conocimientos previos. De este modo, la comprensión depende de la capacidad de inferir información del texto y de anticipar su contenido generando hipótesis.

Sin embargo, este modelo también resulta insuficiente para explicar el fenómeno de la CL, que es el resultado de la «interacción dinámica entre texto y lector» (Acquaroni, 2004: 948). De ahí surge el modelo interactivo, que entiende que el proceso de CL no se lleva a cabo lineal ni secuencialmente, sino que se va orientando tanto por la información del texto como por los conocimientos previos del lector. Es así como se llega a un equilibrio entre la importancia que se atribuye al texto y la que se le da al lector.

2.3. El plano cultural

Al igual que en las otras destrezas lingüísticas, el plano cultural también tiene una importancia capital en la CL. En el ejemplo (12) ya hemos visto cómo los referentes culturales pueden imposibilitar la comprensión de un texto a pesar de que se conozcan todas las palabras. Esto ocurre con mayor frecuencia de la que se puede pensar, sobre todo cuando estos referentes culturales son referencias intertextuales, es decir, referencias a obras literarias, como se puede ver en (14), un titular de un artículo en línea con una evidente alusión al *Quijote* que seguramente pase inadvertida a un estudiante de ELE.

- (14) Vicente Navarro muestra un lugar de la Mancha, de cuyo nombre sí que se acuerda, en el video de ‘Un Llanto’.

Otro aspecto perteneciente al plano cultural que puede provocar dificultades en la CL son las convenciones textuales de cada género textual en una cultura determinada. Dos ejemplos muy claros de convenciones textuales son las fórmulas de inicio y final de los cuentos infantiles como «Érase una vez...» y «Y vivieron felices y comieron perdices». Las convenciones textuales también se reflejan en la forma y disposición de los textos. Por ejemplo, el género de la instancia siempre tiene tres partes: una primera en la que se presentan los datos de la persona que interpone la instancia, una segunda parte de la exposición y una última parte con la solicitud. Un lector que conozca dichas convenciones textuales podrá leer textos de forma más eficaz y con un mayor grado de comprensión.

3. LAS DIFERENCIAS ENTRE NATIVOS Y NO NATIVOS EN LA CL Y LOS TIPOS DE LECTURA

Existen notables diferencias entre la CL de los hablantes nativos de una lengua y de los no nativos. En primer lugar, los lectores nativos realizan la descodificación del texto de un modo automático, por lo que integran el significado de forma simultánea. En cambio, los lectores no nativos no tienen tanta automatización en la descodificación, por lo que no se produce una integración simultánea del significado. Por otro lado, a la hora de leer los lectores nativos prestan más atención en el significado y emplean más el procesamiento interactivo y el modelo descendente, mientras que los no nativos se concentran sobre todo en la descodificación mediante el modelo ascendente. En cuanto a las estrategias, los lectores nativos presentan un amplio repertorio y las adecúan a cada tarea, pero los no nativos transfieren estrategias de su lengua materna y tienen dificultad para adecuarla. Además, unos infieren e interpretan información implícita con facilidad y están familiarizados con el contexto sociocultural, los otros muestran dificultades para entender significados implícitos y hacen interpretaciones idiosincrásicas del texto que suelen ser erróneas (Acquaroni, 2004).

4. LOS TIPOS DE LECTURA

Existen diferentes tipos de lectura según el grado de comprensión del texto. En la lectura globalizada, se lee el texto rápidamente de forma superficial para obtener una idea global. En la lectura focalizada, en cambio, se va en busca de datos concretos. La lectura extensiva intenta lograr una comprensión global del texto desarrollando la fluidez mientras que la lectura intensiva busca obtener la máxima comprensión, por lo que pone atención en el significado y la estructura de la lengua. La lectura crítica evalúa el texto.

Es necesario tener estos tipos de lectura en cuenta a la hora de pensar en las actividades que se van a plantear en clase. Pero, sobre todo, hay que tener en cuenta que lo que marca la dificultad de una tarea no es el grado de dificultad del texto, sino la dificultad de la actividad que se plantea a los alumnos. En el ejemplo (15) se puede ver un fragmento de una noticia en neerlandés, por lo que se trata de un texto difícil para alguien que desconozca la lengua. Sin embargo, si la actividad es decir de qué trata el artículo, es fácil adivinarlo.

(15) HOME > NIEUWS > BINNENLAND

Geen gratis wifi meer op de bus

11/10/2018 om 11:57 door mg



Themabeeld De Lijn Foto: BELGA

Almaar meer mensen gebruiken vooral 4G op de bus en tram, waardoor De Lijn het gebruik van hun gratis wifi fors zag dalen. Zo fors, dat ze besloten om het project helemaal te schrappen.

5. LAS ESTRATEGIAS

Una parte crucial del aprendizaje de la CL en ELE es que los aprendientes dominen las estrategias que les puedan ayudar en la lectura. Una de dichas estrategias es el uso de diccionarios y gramáticas, de los que los aprendientes deberían dominar. Otras son la inferencia interlingual y la extralingual: la primera se basa en los conocimientos que el aprendiente tiene de su lengua materna, la segunda se produce cuando se activan los esquemas mentales del aprendiente en relación con el tema del texto. Leer con rapidez para deducir el tema del texto, encontrar información específica

y distinguir la información relevante y no relevante también son estrategias que los aprendientes deben dominar para mejorar su CL.

6. CONCLUSIÓN: LOS RETOS DE LA LECTURA EN EL SIGLO XXI

En este trabajo hemos hecho un repaso de las finalidades de la lectura, así de los factores que influyen en ella. También hemos presentado los tres planos de la CL (lingüístico, cognitivo y cultura) y las dificultades que cada uno de ellos plantea a los aprendientes de ELE. Asimismo, hemos planteado los modelos ascendente, descendiente e interactivo que intentan explicar el proceso de CL. Posteriormente hemos planteado las diferencias entre lectores nativos y no nativos, los tipos de lectura y las estrategias para la comprensión lectora.

Llegado a este punto, debemos plantearnos los retos a los que la lectura deberá enfrentarse en este nuevo siglo. A nivel general, hoy en día se está produciendo una fragmentación de la lectura. Leemos más que nunca, pero leemos mensajes de texto, titulares de noticias, correos electrónicos, breves publicaciones en redes sociales... Esto hace que muchas personas sean incapaces de enfrentarse a obras de mayor extensión como los libros. Además, los constantes estímulos a los que estamos sometidos han menguado nuestra capacidad de concentración, lo que también ha perjudicado a nuestra CL. De ahí que el reto principal de la lectura en este ámbito general sea salvar estos escollos. En el ámbito específico de ELE, el reto principal es superar la visión reduccionista que identifica CL con descodificación. De este modo se dará más importancia a la interpretación y al sentido y se promoverá que los estudiantes empleen técnicas y estrategias adecuadas a la tarea y al tipo textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni Muñoz, R.: «La comprensión lectora». En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, 943-964.
- Gracia, A.: «La lectura – una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2006, 18: 147-161. Obtenido el 20 de agosto de 2020 desde <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110147A/19171>
- Ortiz Rodríguez, C.: «Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE». En: Olza Moreno, I.; Casado Velarde, M. y González Ruiz, R. (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, 2008, 611-623. Obtenido el 24 de agosto de 2020 desde <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21168/1/Comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20expresi%C3%B3n%20escrita.pdf>

Van Esch, K.: «La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje». *Marcoele*, 2010, 11: 274-303. Obtenido el 30 de agosto de 2020 desde <https://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf>

«La mariposa en cenizas desatada»: una metáfora petrarquista sobre el amor que pervive en la literatura occidental

GABRIEL NUÑEZ-MOLINA

Universidad de Almería (España)

Departamento de Educación – Didáctica de la Lengua y la Literatura
gnm337@ual.es

Como la simplecilla mariposa
a torno de la luz de una candela
de pura enamorada se desvela,
ni se sabe partir, ni llegar osa;
vase, vuelve, anda y torna y no reposa,
y de amor y temor junto arde y hiela,
tanto que al fin las alas con que vuela
se abrasan con la vida trabajosa

(Gutierre de Cetina, Obras de Gutierre de Cetina, 1977: 43).

1. EL MOTIVO LITERARIO DEL PETRARQUISMO ESPAÑOL: LA MARIPOSA EN CENIZAS DESATADA

El tópico literario de la mariposa y la llama, cuya elaboración debemos a Petrarca, pervive insistentemente en los poetas del Siglo de Oro español. Dicho motivo procede del soneto que hemos citado al comienzo y que empieza así: «Come talora al caldo tempo sòle». Esta mariposa tiene una inclinación fatal a acercarse a la luz de la candela una y otra vez hasta que finalmente se quema. Tal topos es recreado por numerosos escritores de nuestra literatura áurea: de Cetina, Hurtado de Mendoza, Herrera y Góngora, entre otros.

Para todos ellos, de modo muy genérico y a pesar de sus variantes con respecto al original (Fucilla, 1960: 147-157) –variaciones que irían del descuido en Herrera al desengaño gongorino– dicha mariposa se convierte en la metáfora de la atracción del amante hacia la dama hasta que, debido al mismo amor, mueren ardientes como Ícaro. El almeriense Antonio Prieto en su «Introducción» al *Canzonere* explica así este hecho: «la lengua poética petrarquesca, extendida por las múltiples *rime diverse* que las reproducen, y a las que en España se une la lengua poética garcilasiana, es una lengua

que, con sus formas métricas, se constituye en modelo al que es difícil escapar, pero que en estructuras poéticas distintas tiene sentidos distintos» (Prieto, 1985: CVII).

A partir de uno de los rasgos, la «semplicetta farfalla», la ingenuidad del insecto amante se perfila la alegoría sobre la que volverán los poetas españoles para establecer nuevas variaciones.

En esta simbología apreciamos, por un lado, al amante que tiende hacia la luz de la amada, esto es, al amor como placer, y por otro, el fuego en tanto que dolor, enfermedad o locura. En tal sentido podemos recordar el soneto VIII de Garcilaso con la conducta que propicia la presencia y la ausencia de la amada. O los suspiros y la amarillez de la Canción I del propio Garcilaso, estudiados por Gallego Morell (1972: 29) en su obra *Garcilaso de la Vega y sus comentaristas*. Los sentidos vencen a la razón, como en Garcilaso estos se imponen a la conducta racional.

Al mismo profesor Gallego Morell debemos este fragmento: «Garcilaso pertenecerá siempre al mañana de nuestra literatura y es el más venerable ayer de nuestra poesía lírica. Pudo surgir en cualquier sitio, pero el azar lo hizo soldado del Emperador para ir a morir a la Provenza, cerca de los lugares amados de Petrarca (el subrayado es nuestro). Recoger hoy los versos de Garcilaso e hilvanar a ellos los textos de los Comentaristas es recomponer la más bella crónica del reinado de Carlos V» (1972: 67).

Hasta el extremo de venerar los lugares considerados petrarquistas, llegó la imitación del poeta italiano y de su obra, la que especialmente dio lugar a uno de los movimientos literarios más importantes de la literatura europea, que consiste básicamente en la imitación de su obra. Petrarquismo significa esencialmente la imitación de su Cancionero, como prueba la legión de seguidores de su obra. Esta impulsó un Humanismo que revive a los grandes escritores clásicos latinos y a los padres de la Iglesia.

El caso concreto de Garcilaso ilustra a la perfección las diferencias existentes en el concepto de imitación renacentista. Dentro de él podríamos distinguir la *imitatio* de Petrarca, que equivaldría más a una traducción en términos actuales, y la *inventio* (interpretación de la obra del italiano, que implica una mayor transformación y sería más próxima al concepto actual de imitación) (Cruz, 1988: 9). Lo que es más, Garcilaso se adscribirá a un modo de imitación ecléctico, siguiendo la metáfora de las abejas, y aplicado a los *omnes bonos*: «a través de la *inventio* como proceso productivo-creador, la obra de Garcilaso reúne en sí las tres corrientes literarias delineadas por Lapesa: la raíz hispánica, el mundo clásico y sus modelos recientes italianos» (ibíd.: 66).

De este modo, la publicación de la obra de Garcilaso en 1543 supone la revolución más importante de la poesía y es posible que de la literatura es-

pañola de todos los tiempos, dada la renovación formal del lenguaje poético (García López *et al.*, 2013: 388). En su obra tiene lugar la disgregación de la personalidad del poeta en diversas voces, con sus respectivas máscaras; donde el poeta crea de su materia prima –el lenguaje– un paisaje de imbricación mitológica que refleja su estado psicológico del poeta mediante la forma y el contenido del poema, que consiguen fijar el momento poético, congelar el tiempo, otra de las luchas del renacimiento (*tempus fugit*). El siguiente fragmento bien podría ser relacionado con el fragmento escogido de *La Soledad* primera gongorina que veremos en el apartado 5, sobre García Lorca (*vid. infra*).

Pintado el caudaloso río se vía,
que en áspera estrechez reducido,
un monte casi alrededor ceñía
con ímpetu corriendo y con ruido;
querer cercallo todo parecía
en su volver, mas era afán perdido;
dejábase correr en fin derecho,
contento de lo mucho que había hecho.
Estaba puesta en la sublime cumbre
del monte, y desde allí por él sembrada
aquella ilustre y clara pesadumbre
de antiguos edificios adornada.
(Garcilaso de la Vega, Égloga I)

En sus tres *Églogas*, Garcilaso articula una compleja poética amorosa petrarquista a través de diferentes mitos clásicos que son índices de la inestabilidad del personaje poético, del tiempo y de la vida. En concreto la tercera égloga es paradigmática de toda la poética garcilasiana, y en ella se muestra esa imitación ecléctica o estrategia petrarquesca de transformación. El *casus belli* poético-amoroso no es sino el rechazo de la amada –ya desde el *Canzonere*–, ora por su muerte, por su ausencia o por su rechazo. Estas causas afligen al poeta, quien vuelca su dolor en la poesía. Todos los mitos que Garcilaso borda en sus églogas, y en concreto en la tercera, por ser paradigma de artificio poético perfecto, son símbolos del sufrimiento del amante y círculos concéntricos que giran entorno a unas mismas fuentes clásicas imitadas al modo petrarquista. Articulándose así una dialéctica en donde existe siempre la tensión entre imitación de la naturaleza y ese arte que la imita (Cruz, 1988).

Será la imitación pasiva de la poesía petrarquista la que lo convierta en una fórmula como hoy la conocemos: reiterativa y vacía, a modo de mero pórtico poético-artístico. Véase, por ejemplo, las baladas actuales pop o el reggaetón de primera generación. Al contrario que ocurre con Garcilaso,

quien intenta demarcar su propia identidad con el uso de múltiples fuentes a las que imprime un significado histórico y literario nuevo:

El petrarquismo, como *imitatio*, crea la tensión entre el pasado y el momento histórico que paradójicamente intenta borrar. En la transformación y recreación de las múltiples resonancias, de los variados ecos de las fuentes implícitas y explícitas en su poesía, el petrarquismo proporciona a Garcilaso una nueva voz poética que se impone a las demás –la suya propia– (Cruz, 1988: 122).

Existen, sostiene Manero Sorolla, dos clases de petrarquismo: el uno exterior, llamado retórico-formal y conceptístico, que ha estudiado Dámaso Alonso (1971: 386) denominándolo manierismo; el otro interior, propio de los grandes petrarquistas, que vincula el refinamiento lingüístico a la expresión íntima del mundo afectivo y sentimental, siempre en conflicto con la razón (Manero Sorolla, 1987: 7-8).

Entre la nómina de petrarquistas españoles, enumeraremos algunos de los más señalados: Boscán, Garcilaso, Hurtado de Mendoza; fray Luis de León, Juan de la Cueva, Sánchez de las Brozas, Herrera (renacentistas); y Cervantes, los hermanos Argensola, Quevedo, Covarrubias, Pinciano, Lope de Vega, Góngora (tercera generación).

Desde una perspectiva ideológica, el profesor Rodríguez (1974), asienta su tesis sobre el nacimiento de las primeras literaturas burguesas en torno a dos matrices: las dos matrices ideológicas que dominan el periodo de transición que va desde la Edad Media a la primera fase de la burguesía occidental, donde ambas quedan definidas por este autor como una consecuencia de la lucha que opone la jerarquía de la sangre a la jerarquía de las almas en las sociedades de transición. Es decir, la lucha que tiene lugar durante la primera fase de la burguesía con la última fase de la nobleza feudal; esta última basada en la noción de sangre, mientras que la anterior burguesía humanista-mercantil estaba basada en la noción de alma. Pues bien, esta noción de Alma la esbozaría Petrarca.

Podemos, pues, decir –escribe el profesor Rodríguez– que la especial estructuración que tienen las dos ideologías, animismo y organicismo, en los siglos XVI y XVII provoca no solo una serie de interrelaciones entre ellas, sino a la vez una serie de discursos que serán específicos de estas ideologías: discursos que no han existido nunca antes propiamente hablando y que posteriormente no volverán a existir con la misma tipificación que en este momento. Así, por ejemplo, ocurre con la llamada poesía lírica que aparece a partir del siglo XV en Italia y aproximadamente a partir del XVI en España, como una prolongación de la noción de alma bella, esa noción eje elaborada poéticamente por primera vez por Petrarca (Rodríguez, 1974: 118).

Si bien se apoya en elementos preexistentes, la poética cortesana o caballeresca, practica su ruptura con ellos; aunque no será hasta Garcilaso cuando irrumpa la nueva poética basada en dicha noción de alma bella,

de nuevo cuño. Para él, lo que conocemos como poesía medieval y poesía petrarquista expresan las diferencias entre ideología feudal e ideología mercantil. La nueva ideología animista se expresa en un discurso nuevo: el que denominamos poesía petrarquista. Este discurso tiene una representación técnica también nueva: el soneto.

El catedrático granadino explica a la perfección este paso del organicismo feudal al animismo renacentista sirviéndose del *Soneto VIII* de Garcilaso de la Vega:

De aquella vista pura y excelente
salen espíritus vivos y encendidos,
y siendo por mis ojos recibidos,
me pasan hasta donde el mal se siente;
éntranse en el camino fácilmente
por do los míos, de tal calor movidos,
salen fuera de mí como perdidos,
llamados d'aquel bien que 'stá presente.
Ausente, en la memoria la imagino;
mis espíritus, pensando que la vían,
se mueven y se encienden sin medida;
mas no hallando fácil el camino,
que los suyos entrando derretían,
revientan por salir do no hay salida.

Ahora bien, para leer correctamente el texto, nos advierte que habremos de haber aceptado tres proposiciones: negar el historicismo evolucionista, negar la lectura inocente o directa y negar la transparencia del texto. Una vez identificada la matriz ideológica que da a luz al texto en cuestión (*vid. supra*), Rodríguez realiza la siguiente lectura: los ojos equivalen al espíritu, al ser identificados con las puertas del alma –en esta simbología animista–, y se yerguen como el camino más directo, espiritualizado, entre el interior y el exterior de ese alma. La aparición de la noción de sujeto libre, y, consecuentemente la de escritor y obra propia son cruciales a la hora de identificar en este soneto ese alma con la noción de sujeto libre.

El poema, concebido como expresión directa del alma del escritor (alma cuyo enunciado, el yo del soneto, es obviamente decisivo) elabora un tema concreto que consisten precisamente en la expresión hacia fuera de un «alma» distinta que trata de salir –expresarse– asimismo hacia fuera. Y finalmente esta doble actuación de la ideología animista del alma y de su expresión, concretándose en un tercer aspecto: la materialidad misma del soneto, al ser éste concebido a su vez como la forma más limpia, más desnuda de tal expresión (el soneto es la idea anímica exteriorizada en su máximo desnudamiento) (1974: 183).

Y frente al animismo existe el sustancialismo en tanto que prolongación de la ideología feudal. Y si Góngora o Quevedo tratan de reproducir el tipo poético que se inaugura con Petrarca y Garcilaso también se puede encontrar en sus obras la pervivencia del sustancialismo. Los periodos de transición explicarían tales contradicciones.

El profesor Orozco explicó la poesía de Góngora desde esta otra perspectiva: Góngora ejemplifica cómo el barroco es la supervivencia de los temas y motivos renacentistas contradichos o negados en su sentido estético por una nueva espiritualidad. «Nos ofrece el poeta en su expresión más exaltada y apasionada esa lucha de contrarios que entraña el nuevo estilo; estilo que supone que un espíritu todo ardor y pasión aliente y se debata en un cuerpo ajeno» (Orozco, 1953: 11-12).

2. EL AMOR EN LOS SONETOS DE SHAKESPEARE

«Shakespeare's sonnet drama is most profitably approached,
I think, through the orthodox petrarchism against
which it is a reaction»
Maurice Evans, 1977: XV

Los *Sonetos* de Shakespeare (Guillén, 2002) de 1609 y *El lamento de una amante* han sido objeto de múltiples interpretaciones, desde la retórica a la psicoanalítica, pasando por la feminista y la poscolonial. Estos sonetos son una reelaboración del ciclo amoroso cultivado en Inglaterra a fines del siglo XVI. Shakespeare recoge esta tradición, la reelabora y la transforma. La tradición durante estos años recoge la teoría del amor idealizado al modo petrarquista.

Shakespeare muestra un poeta, Hill, que se dirige a un hombre y a una mujer: hay dos amores, o un amor biamoroso. Es decir, este autor retoma un género ya existente y lo convierte en algo nuevo, que no diferencia el amor de la amistad, ni el amor a la mujer del amor al hombre. Aquí radica la novedad de los sonetos.

Junto a ella, introduce otros aspectos rupturistas con la tradición petrarquista: la mujer con pelo como cuervo frente a la de cabellos de oro; la interpelación a un tú, no al lector, al que se confiesa un encendido amor; el sentimiento amoroso consistente en la adoración de la belleza, sea masculina o femenina; la pervivencia del platonismo en esta concepción de la belleza ultrasexual, y el tema clásico de la poesía como vencedora del paso del tiempo.

El petrarquismo en Shakespeare no es solo un conjunto de tropos para ensalzar la belleza de la dama o mostrar la pasión amorosa, sino que también es, como sucedía con Garcilaso, una forma de entender el hombre y

el mundo (Fernández Rodríguez, 2009: 75-87). Estos *Sonnets*, sin embargo, serán un eslabón autónomo en la línea del petrarquismo: los primeros poemas están dedicados a un hombre, al *lovely boy*, lo que constituye una alteración, una ruptura con dicha tradición petrarquista. Laura es aquí un tú masculino. Asimismo, encontramos aquí una dicotomía entre el verdadero amor y la lujuria, entre amor espiritual y amor carnal. Mientras que no existe una clara distinción, sino una línea difusa entre la amistad y el amor –y, a su vez, entre el amor a una mujer o a un hombre–.

A este respecto cabe mencionar, de nuevo, a la poetisa griega Safo, ejemplo de homoerotismo, igual que la poesía de Shakespeare, según algunas interpretaciones. Si bien el homoerotismo femenino y masculino son bien diferentes entre sí y a lo largo de la historia, podemos remitirnos a su situación, en el siglo VI a.C., como paradigma del que partir en pos de comprender el homoerotismo históricamente, de forma somera. Como bien sabemos, lo que nosotros consideramos pederastia hoy, lo que entonces fueron relaciones efébicas entre hombres era muy diferente. De ahí, por ejemplo, la poesía de coperos andalusí que ya mencionamos antes, y que tiene gran influencia en Lorca en su *Diván*.

Ya en la época de Safo algunos filósofos había teorizado la diferenciación sexual partiendo del supuesto de que en un principio los seres humanos eran bisexuales. Platón, en *El simposio*, distingue tres clases de seres dobles: hombre-hombre, mujer-mujer y mujer-hombre, todos ellos en el mismo plano de igualdad. Así, mientras que la homosexualidad masculina estaba inscrita en una tradición aristocrática y culta, la femenina será entendida por Safo como un tipo de amor, de erotismo totalizador, despojado de toda sexualidad explícita. Dando lugar así al primer movimiento de lírica monódica de la historia (Sanfeliú, 1996: 22-23). Será ya en la Edad Media cuando el cristianismo impondrá su férreo control sobre la homosexualidad, en concreto a partir del siglo XII, pues antes había sido permitida incluso en el seno de la iglesia; ahora, en cambio, será perseguida por la Inquisición. Finalmente:

El resto de vivencias femeninas, esas otras posibles inquietudes, como la atracción erótica y emocional entre mujeres, con el paso del tiempo, fue excluida del imaginario medieval, sencillamente, porque sólo podían ser una quimera esporádica y circunstancial que no alteraba el orden social y a la que no hacía falta conceder demasiada importancia. A través de los enigmas y el misterio las evidencias se transformaron en ficciones (Sanfeliú, 1996: 44).

«El poeta ama, adora la belleza perfecta, pero no la desea, no se propone por ahora poseerla» (Guillén, 2002: 21). Estas palabras del prólogo de Guillén explican a la perfección la concepción amorosa neoplatónica, que bebe directamente del intelectualismo moral socrático contemplativo y por el cual

la belleza y la bondad se encuentran irremediablemente entreveradas: «But since she pricked thee out for women's pleasure,/ Mine be thy love and thy love's use their treasure» (*Sonnet 20*).

En esta línea, acerca de la concepción y el deseo petrarquista, cabe señalar el que, tanto para Petrarca como para Garcilaso –y Shakespeare– el amor físico es rechazado por lujurioso. Es decir, en el petrarquismo, además de las antítesis tradicionales del estado anímico del amante, se incorpora a su experiencia amorosa el conflicto moral entre lo espiritual y lo terrenal to-mástico, parte crucial de la concepción amorosa cortesana. En el *Canzonere*, en cambio, la concepción ya es neoplatónica, por lo que, ante esta diatriba, en vez de realizarse una conversión, se cae en la defeción (Cruz, 1988: 32).

Guillén (2002: 29) pone como ejemplo de esa reflexión extremadamente negativa sobre la sexualidad (*lust*, lujuria) el soneto CXXXIX, donde la lujuria es identificada con la locura:

The expense of spirit in a waste of shame
Is lust in action: and till action, lust
Is perjured, murderous, bloody, full of blame,
Savage, extreme, rude, cruel, not to trust;
Enjoyed no sooner but despised straight;
Past reason hunted; and no sooner had,
Past reason hated, as a swallowed bait,
On purpose laid to make the taker mad.
Mad in pursuit and in possession so;
Had, having, and in quest to have extreme;
A bliss in proof, and proved, a very woe;
Before, a joy proposed; behind a dream.
All this the world well knows; yet none knows well
To shun the heaven that leads men to this hell.

La figura de la mujer en Shakespeare se suele esgrimir como un ejemplo de su antipetrarquismo. Mientras en Góngora el cabello de la dama se compara con el sol, los ojos con esmeraldas, los labios con corales y la piel con la nieve, Shakespeare reacciona contra este canon sustituyendo tales símiles por la oscuridad del cabello, la piel y los ojos (Fernández Rodríguez, 2009). La hermosura de la mujer amada depende de la percepción subjetiva del enamorado, capaz de apreciar la belleza incluso en la fealdad. La ceguera de este amor choca abiertamente con la ortodoxia petrarquista. De este modo anula Shakespeare la retórica idealizadora de la mujer.

Es asimismo destacable una característica compartida por los cancioneros petrarquistas: su concepción narrativa, su orden, su estructuración como conjunto, su verdadera existencia como conjunto. Ya desde el *Canzonere* existe esa concepción como una de las claves de la poesía petrarquista, que

se reitera en la poesía garcilasiana y adquiere en esta obra especial relevancia, como el mismo Guillén señala: «La belleza aislada de un soneto no es divisible del sentido ni ese sentido es divisible de la secuencia, pues precisamente la estructuración de la secuencia consiste en crear no una serie de poemas sino un libro de poemas: es lo que realizó Petrarca» (2002: 8-9). En Lorca, por la difícil transmisión del manuscrito de los *Sonetos del amor oscuro* –debido a su muerte–, este orden es desconocido en su totalidad.

Esta completa transformación del petrarquismo que lleva a cabo Shakespeare –no por haber renovado formalmente la tradición, sino por su atrevimiento para rellenar de contenido novedoso una forma ya manida– es palpable en sus múltiples metáforas económicas acerca del amor. Siguiendo la lectura de Juan Carlos Rodríguez, esta sería la evidencia de que el petrarquismo es, en efecto, fruto del paso de una sociedad feudal a un primer capitalismo, que, ya se halla instaurado a la perfección en la Inglaterra de finales del XVI.

Perdido el fuelle del movimiento poético petrarquista, quedará un sople de múltiples imitadores formales, donde pocos insuflarán aire nuevo, contenido nuevo a esta forma italiana. Entre ellos, claro está, se sitúan, después de Garcilaso, Shakespeare y Góngora, coetáneos entre sí. Si Shakespeare supone una negación del petrarquismo, Góngora también da fe de ese agotamiento de la concepción del amor petrarquista. Mientras que Shakespeare recrea líricamente su mundo interior, fusionando ideología y vida, Góngora remodela el canon para adaptarlo a la nueva estética naciente. En suma, plantean cómo, ante el agotamiento del petrarquismo, habrá de expresarse el amor de entonces en adelante.

3. LORCA COMO POETA PETRARQUISTA: LOS SONETOS DEL AMOR OSCURO

«El propio Lorca habla de una sexualidad floral.
Una sexualidad de estambre y prístilo
en el emocionante acto del polen en la primavera»
(J. C. Rodríguez, 1994: 40).

Los vínculos entre Lorca (1980) y la tradición petrarquista fueron señalados por Lázaro Carreter y Jorge Guillén, en primer lugar, y posteriormente se ha profundizado en las coincidencias temáticas y estilísticas entre el petrarquismo y la poesía tardía del poeta granadino. Con todo, la inspiración petrarquista del granadino emana no de Petrarca o Garcilaso, sino del petrarquismo manierista gongorino que, como antes dijimos, es coetáneo al de Shakespeare y supone una disolución del petrarquismo renacentista al uso en pos de una renovación estilística, fruto del desplome del imperio español y el fin de la transición del organicismo feudal al animismo renacentista.

Lorca bebe directamente del petrarquismo gongorio en sus *Sonetos del amor oscuro*, pero aún más arraigada está su vínculo con esa concepción amorosa andalusí que antes hemos señalado con Ibn Hazm, Ibn Quzmán o Ibn al-Arabi, netamente hispánica y piedra basilar de lo que posteriormente acabaría por convertirse en el petrarquismo a la española: «Armoniza y hace plásticos de una manera violenta –dice Lorca en su *Conferencia sobre Góngora*– en ocasiones los mundos más distintos. En sus manos no hay desorden ni desproporción. En sus manos pone como juguetes sistemas celestes y bosques de brisa. Une las sensaciones astronómicas con detalles nimios de lo infinitamente pequeño [...]»:

Desnudo el joven, cuando ya el vestido
 Océano ha bebido,
 Restituir le hace las arenas;
 Y al sol le extiende luego,
 Que, lamiéndole apenas
 Su dulce lengua de templado fuego,
 Lento le embiste, y con sūave estilo
 La menos anda chupa menor hilo
 (Lorca; Maurer, 1984: 102-103).

Fragmentos plásticos como este, parecen sacados de la poesía de coperos efébicos andalusíes sufí: «A dirigir mis ojos a un arroyo/ de clara limpidez como de espejo,/ a un airoso mancebo vi nadando/ que miraba con ojos de gacela./ Luna en el cielo de las aguas zarcas,/ parecía entre el halo de la espuma./ Nube de perlas lo tapaba un punto,/ para más lejos resurgir radiante» (Ibn al-Zaqqaq), donde la dialéctica del agua (luz) es crucial, y donde esa armonía naturífera heredada de Garcilaso adquiere una constitución de cuadro orientalista –salvando las distancias socio-históricas e ideológicas, claro está–. Como ocurre con su *En campos de zafiro pace estrellas*, que ya encontramos en *El collar de la paloma* de Ibn Hazm: «Pastor soy de estrellas, como si tuviera a mi cargo/ apacentar todos los astros fijos y planetas./ Las estrellas en la noche son el símbolo/ de los fuegos de amor encendidos en la tiniebla de mi mente» (1981: 114).

Como dijimos antes, el orden –esto es, la concepción narrativa del poemario– es una de las características esenciales de los cancioneros petrarquistas, y que, a diferencia de lo que ocurre con Petrarca, Garcilaso o Shakespeare, en este caso de lorca desconocemos debido a las coyunturas en que el manuscrito fue conservado, al haber muerto el poeta poco después de componerlo, como ocurrió también con el *Diván del tamarit*, íntimamente relacionado con esta poesía amorosa por la raigambre sufí y orientalizante de esta poesía amorosa pre-petrarquista andalusí, como ya señalamos en el apartado 2 sobre la forja del petrarquismo.

Si se atribuye a Dante la innovación de ordenar artísticamente un grupo nutrido de poemas en serie narrativa, entonces Petrarca ofrece el segundo ejemplo y al mismo tiempo introduce la próxima innovación de prescindir de los pasajes retrospectivos en prosa que en la *Vita Nuova* explican las circunstancias de composición y proveen ciertos 10 comentarios técnicos. A causa de su trágica muerte temprana, Lorca nunca pudo imponer ni indicar el orden «artístico» de su ciclo de *Sonetos*, caso que a su vez nos recuerda lo sucedido con los sonetos dirigidos por Quevedo a Lisi, tampoco con «ordenación definitiva». No obstante, al leer estas composiciones tardías lorquianas, y al fijarnos en las situaciones amorosas y los elementos anecdóticos que contienen, bien podemos apreciar e imaginar que hubieran podido formar una serie artísticamente «narrativa» bajo la voluntad ordenadora del autor (Anderson, 2015: 497).

Lorca llegó a convertir en poesía su pasión amorosa y en la misma podemos apreciar que algunas de sus reflexiones sobre el amor contienen ciertos temas y principios petrarquistas. Entre los cuales podemos resaltar la metáfora del amor como yugo, del que solo cabe la salvación mediante la huida, tópicos ambos que proceden de Petrarca, y existen anteriormente en Platón, Ovidio y *El cantar de los cantares* o el amor cortés provenzal.

El amor humano concebido como un permanente conflicto sería la característica de fondo común a ambos. «Me he perdido muchas veces por el mar/ con el oído lleno de flores recién cortadas,/ con la lengua llena de amor y de agonía», escribe Lorca en su *Gacela de la huida*. La insatisfacción emocional y el deseo es un dilema aquí presente, que incluso llega a convertirse en enfermedad y hasta locura. Y este será uno de los nexos más sólidos entre Lorca y Petrarca: las llagas del amor, la enfermedad y la muerte. «Que no acabe nunca la madeja/ del te quiero me quieres, siempre ardida/ con decrepito sol y luna vieja», escribe Lorca en *El poeta dice la verdad*.

En Lorca apreciamos también analogías místicas y religiosas que proceden del petrarquismo: la doctrina cristiana de la muerte, la Crucifixión o el hecho de que Cristo muriera por amor, entre otras. Sin embargo, existen diferencias entre Petrarca y Lorca. En este no existe una visión cristiana de la vida como sucedía en el primero y sí por el contrario cierto desencanto existencial incluso en algunos de los poemas de *Poeta en Nueva York*. En *El poeta* pide a su amor que le escriba, dice así: «Amor de mis entrañas, viva muerte, [...] Corazón interior no necesitas/ la miel helada que la luna vierte/ Pero yo te sufrí. Rasgué mis venas,/ tigre y paloma, sobre tu cintura/ en duelo de mordiscos y azucenas./ Llena, pues, de palabras mi locura/ o déjame vivir en mi serena/ noche del alma para siempre oscura». Esta noche oscura del alma de San Juan es otra evidencia de la relación mística, andalusí, que tiene el petrarquismo lorquiano; así como de esa crisis espiritual que supone el amor no correspondido.

Una de las diferencias más cruciales en cuanto a la concepción del amante petrarquista tradicional y lorquiano radica en la unión sexual. Mientras que en la lírica provenzal que da lugar al amor cortés la unión sexual era el fin deseado, ya en el apogeo de la tradición, cuando se forja debidamente con Dante y Petrarca, la relación se mantenía en un estado de insatisfacción física. Si Shakespeare la lugar a la unión sexual, no es sino para motejarla de lujuriosa y contraproducente. Lorca seguirá el mismo camino del alto petrarquismo; el de la insatisfacción sexual. Como hemos señalado en el poema anterior, el poeta ha de sufrir; si en el petrarquismo clásico prolongar su sufrimiento prueba su valor y nobleza, para Lorca esa insatisfacción sexual se articula en un nivel emocional y espiritual existencial, como bien refleja esa noche oscura del alma (Anderson, 2015: 499).

La insatisfacción física del amor petrarquista deviene en Lorca en numerosas ocasiones en una insatisfacción emocional y espiritual, e incluso a veces cercana a la visión existencial del hombre. Lorca, como el hombre moderno, no tiene la certeza mística de la unión última con Dios, ni el consuelo petrarquista de la unión con Dios en el paraíso, por lo que la situación para Lorca será mucho más difícil y desesperada. E incluso este aspecto del petrarquismo plagado de imágenes religiosas deviene en Lorca en deseo de amar sexualmente, en eros, en la posesión de la persona amada, como refleja en la «Gacela del amor imprevisto»: «la sangre de tus venas en mi boca/, tu boca ya sin luz para mi muerte».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV.: *Historia de la literatura española. Tomo I*. Madrid: Cátedra, 1990.
- Alonso, D.: *Poesía española. Ensayos de Métodos y Límites Estilísticos*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, 1971.
- Anderson, A. A.: *García Lorca como poeta petrarquista. Cuadernos Hispanoamericanos. Volumen II: Homenaje a García Lorca. La poesía*, 2015, 435-436: 495-518.
- Blanco Aguinaga, C.; Rodríguez Puértolas, J. y Zavala, I. M. (coords.), *Historia social de la literatura española*. Madrid: Castalia, 1981.
- Cruz, A. J.: *Imitación y transformación. El petrarquismo en la poesía de Boscán y Garcilaso de la Vega*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1988.
- Di Benedetto, V.: *Introduzione a Saffo. Poesie, traduzione e note di Franco Ferrari*, Milano: BUR, 2004, 5-78.
- Evans, M.: *Elizaberthan Sonnets*. London: Rowman & Littlefield, 1977.
- Fucilla, J. G.: *Estudios sobre el petrarquismo en España*. Madrid: CSIC, 1960.
- Fernández Rodríguez, N.: «El amor en los sonetos de Shakespeare y Góngora: dos reacciones ante el petrarquismo». *Revista de Filología*, 2009, 27: 75-87.
- Gallego Morell, A.: *Garcilaso de la Vega y sus comentaristas*. Madrid: Gredos, 1972.

- García Lorca, F.: *Sonetos del amor oscuro. Prólogo de Jorge Guillén*. Barcelona: Maeght, 1980.
- *Obras II. Poesía 2*. Edición de Migel García Posada. Madrid: Akal, 1982.
- García Lorca, F.; Maurer, C. (ed.): *Conferencias Federico García Lorca. Tomo I*. Madrid: Alianza, 1984.
- Ibn Hazm: *El collar de la paloma*. Madrid: Alianza, 1981.
- López-Barált, L.: *Huellas del Islam en la literatura española*. Madrid: Hiperión, 1985.
- Mainer, J.C. y Pozuelo Yvancos, J. M^a: *Historia de la literatura española. 8. Las ideas literarias*. Madrid: Crítica, 2011, 1214-2010.
- Mainer, J.C.; García López, J.; Fonsalva, E. y Pontón, G.: *Historia de la literatura española. 2. La conquista del clasicismo*. Madrid: Crítica, 2013, 1500-1598.
- Manero Sorolla, M.P.: *Introducción al estudio del petrarquismo en España*. Barcelona: PPU, 1987.
- Muhyiddîn ibn al-‘Arabî: *Poemas sufíes*. Barcelona: World Wisdom, 2016.
- Orozco, E.: *Góngora*. Barcelona: Labor, 1953.
- Petrarca, F.: *Cancionero I-II, ed. J. Cortines*. Madrid: Cátedra, 1999.
- Prieto, A.: «Introducción» al *Cancionero*. Barcelona: Planeta, 1985.
- Rico, F.: *Historia y crítica de la literatura española. Siglos de oro: renacimiento. Primer suplemento 2/1*. Barcelona: Crítica, 1991.
- Rodríguez, J.C.: *Teoría e historia de la producción ideológica. I. Las primeras literaturas burguesas*. Madrid: Akal, 1974.
- *Lorca y el sentido. Un inconsciente para una historia*. Madrid: Akal, 1994.
- Safo; Manuel Macías, J. (ed.): *Poesías*. Barcelona: DVD Ediciones, 2007.
- Sanfeliú, L.: *Juego de damas. Aproximación histórica al homoerotismo femenino*. Málaga: Atenea, 1996.
- Shakespeare, W.: *Sonetos. Ed. de Luis Antonio de Villena*. Madrid: Orbis, 1997.
- Shakespeare, W.; Guillén, C., (dir.): *Sonetos: y lamento de una amante*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2014. Ehrenhaus, A. (trad.).

Lecturas anticipatorias (Collodi y Bradbury): el juego engañoso entre hombres y marionetas

MARÍA GABRIELA FERNÁNDEZ SERRÓN

Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez
ANEP (Uruguay)
Departamento de Literatura
gafernan7@gmail.com

ANA SOSA CEDRANI

Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez
ANEP (Uruguay)
Departamento de Literatura
amariasosa@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En principio, tanto Collodi como Bradbury no escribieron para niños o jóvenes, sin embargo, la lectura de sus obras marcó generaciones juveniles. Una primera interrogante que se plantea es qué entendemos por literatura para esas edades y si se debe diferenciar o no de la literatura creada para todo público.

Nos inclinamos a pensar que las obras que se acerquen al público infantil tienen que presentar un componente artístico que puede asociarse, como plantea Culler (2000), a un uso del lenguaje en que se vean potenciadas sus variadas posibilidades de significación. El lenguaje literario suscita atención sobre el propio material lingüístico que se vuelve «raro» y levanta sospechas.

Pasa esto desde las primeras frases de *Pinocho*, que comienza con la expresión clásica: «Había una vez...» «¡Un rey!, dirán enseguida mis pequeños lectores. No, muchachos, se han equivocado. Había un pedazo de madera» (Collodi, 2002: 27), que invita al lector al mundo de ficción de la obra, la cual le propone un primer asombro por cómo se revierte. También, deja al lector con interrogantes el comienzo del cuento de Bradbury (1955) *Marionetas, S.A.*: «Caminaban lentamente por la calle, a eso de las diez de la noche, hablando con tranquilidad. No tenían más de treinta y cinco años. Estaban muy serios». Este vacío de información, dado que no hay mención

al contexto previo al que pertenecen las figuras, permite la participación del lector que, con su imaginación activada por el texto literario tiene que construir el contexto faltante y entrar en el juego ficcional. Entonces, vale la pena que un joven se acerque al mundo literario de estos autores porque en ellos se desarrollan historias que le pueden interesar, que le hablan a la humanidad interrogando sobre su futuro, especialmente porque están dispuestas para ser valoradas artísticamente, literariamente. La literatura infantil y juvenil es literatura que incluye la mirada del lector principiante en su mundo ficticio y artístico.

Ligado con lo anterior se encuentra la cuestión que planteamos en este trabajo: abordaje comparativo de la novela de Collodi y el cuento de Bradbury. En ese sentido, seguimos el concepto de Guillén (2005) sobre literatura comparada y se trataría del examen de literaturas supranacionales tomando como objetos de comparación (en el caso de este trabajo), temas que recorren varias obras.

Un punto de arranque ha sido la observación de la intertextualidad al incorporar la hipótesis de Asimov (1981) sobre que los orígenes de la ciencia ficción, campo en el que ubica a Bradbury, tuvo su inicio en *Frankenstein*, obra publicada en 1818. A su vez, Cinelli (2018) también asocia la creación de Collodi a la obra de la Shelley porque:

«Influenciado por los relatos de la mitología clásica y medieval, en *Pinocho* es posible reconocer elementos que por un lado lo vinculan con la alquimia o la cábala a través de leyendas como la del *Gólem*, pero también lazos evidentes con *Frankenstein*, la novela gótica de la inglesa Mary Shelley. Con ellas comparte la ávida búsqueda humana por conquistar el misterio de la creación de la vida, pero también permiten entender el tono oscuro que tiñe muchos episodios de la novela, como los que tienen lugar durante el capítulo XV, en el que unos ladrones asaltan al protagonista y lo ahorcan colgándolo de la rama de un roble» (Cinelli, 2018: 3).

El examen de las obras se centrará en el reconocimiento de temas comunes mediante los cuales el lector puede realizar recorridos intertextuales asociándolas a la literatura de anticipación. En este sentido, hemos considerado el cuestionamiento de Plett (1991) sobre el significado de un intertexto, quien propone que es posible plantearse como un texto entre otros textos, al menos etimológicamente.

Agrega el autor que este concepto de intertexto:

«...sin embargo, depende mucho de la interpretación de la preposición “entre” en cuanto a cómo se explica el término. Son concebibles varios conceptos. Depende de su naturaleza en cuanto a qué constituyentes se dice que forman un intertexto y cuáles no. Debe concederse gran importancia al papel del autor y del lector. Ambos (y varios otros factores comunicativos) hacen que

el intertexto sea visible y comunicable. Las preguntas importantes que debe plantearse un académico a este respecto son: ¿Qué marcadores señalan un intertexto? y: ¿qué categorías pueden ayudar a describirlo? Tal sistema presupone la existencia de un amplio arsenal de signos intertextuales» (1991: 5).

En este trabajo se seleccionaron como signos intertextuales los siguientes temas: la desobediencia: contraposición hombre-máquina/marioneta; la preocupación filosófica: el misterio de la vida y el destino del hombre; el mundo al revés: mundo deseado y mundo real.

2. LA DESOBEDIENCIA (CONTRAPOSICIÓN HOMBRE-MÁQUINA/MARIONETA)

El relato de Ray Bradbury, *Marionetas S.A.*, se encuentra en el libro *El hombre ilustrado* y fue publicado en el año 1951. Es un libro de cuentos de ficción, dieciocho en total, y cada uno de los relatos se encuentra plasmado en el hombre ilustrado, quien tiene su cuerpo marcado por cada una de las historias. Esta circunstancia le da unidad a la obra.

El título del relato seleccionado, en inglés, es *Marionettes Inc.* y es el decimoquinto cuento. El tema central es el abuso de la tecnología y trata sobre la creación de robots por la empresa *Marionettes Inc.*, que clona, bajo pedido, seres humanos a la perfección y a semejanza de los clientes. Esto entusiasma a Braling y a Smith, dos amigos que se quejan de sus respectivas vidas conyugales y sueñan con un cambio que les otorgue una nueva vida y, especialmente, libertad para cumplir los sueños.

Braling sueña con ir a Río de Janeiro a buscar la felicidad que no tiene en su vida y por ello contacta a la empresa para que pueda fabricarse a Braling II y, así, cumplir su deseo. Una noche, al llegar a su casa, encuentra a su esposa con Braling II. Este, sorprendentemente, se opone a ser un mero sustituto. Confiesa haberse enamorado de la esposa de Braling y manifiesta estar dispuesto a satisfacerla en todos los sentidos. Reprocha la deslealtad de su dueño a su esposa. Braling II afirma amar, sin condiciones, a la esposa del señor Braling y este, en un estado de paroxismo, llama a la empresa *Marionettes Inc.* para devolverlo, pero Braling II se le adelanta y «entierra» vivo a su dueño en la caja, que esconde en el sótano. Braling II decide ir a Río pero acompañado de la esposa. Antes de comprar el billete, abraza a la señora Braling y la besa, algo que el señor Braling no había hecho desde hacía muchos años. Mientras tanto, Smith vive en su hogar una situación diferente, sobre la que volveremos.

Por otra parte, la otra obra seleccionada es *Pinocho*, de Carlo Collodi. Como sabemos, el personaje fue creado a partir de una rama por el carpintero Gepetto, quien deseaba que fuera un buen niño y un mejor estudiante. El punto de contacto entre ambas obras se encuentra a partir de

la robótica, que, sin dudas, mantiene la vigencia. A partir del momento en que Pinocho es creado se espera de él que cumpla con distintos mandatos sociales, como ir a la escuela y ser un buen hijo. El vínculo entre ambos textos es, entonces, más profundo.

Estos textos tienen un importante valor simbólico. Creímos importante remitir a las palabras de la antropóloga francesa Michele Petit. Según su planteo (Petit, 2003: 3), «...a los más golpeados una narración, una metáfora poética pueden ofrecer un eco de su propia situación, bajo una forma transpuesta». En términos similares, Vladimir Propp (citado por Petit, 2003: 4) expresa que el relato representa una tentativa de hacer cara a todo lo que es inesperado o desgraciado en nuestra existencia humana y en tiempos de desarraigo, de pérdida de muchos puntos de referencia que, hasta ahora, dan sentido a nuestras vidas, es preciso insistir en el relato para reconstruir nuestra identidad.

Señala Petit que la literatura aporta un soporte remarcable para despertar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de simbolización, de construcción de sentido. Así, a partir de una metáfora poética nos convertimos en narradores de nuestra propia historia, capaces de dar forma a un mundo interior y convertirlo en algo más tolerable.

En ambas obras seleccionadas, con intención o sin ella por parte de los autores, plantean al lector interrogantes sobre el futuro. Han contribuido a moldearlo, especialmente Bradbury, y nos dicen algo sobre el presente.

La recuperación de los espacios simbólicos a través de la literatura y en tiempos de absoluta incertidumbre es clave, y hasta obligatorio. Guy Montag, el bombero de *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, quema libros y casas donde estos se encuentran guardados ilegalmente y expresa: «Quizá los libros empiecen a sacarnos de la cueva».

La vigencia de Bradbury, por ejemplo, se manifiesta en las palabras del profesor Faber, quien le dice a Montag que «los buenos escritores tocan con frecuencia la vida. Los mediocres, apenas la rozan con la mano». Y, si bien Bradbury se refiere a la escritura, podemos apropiarnos como lectores de sus palabras: «Si no escribiese todos los días, acumularía veneno y empezaría a morir, o a desquiciarme, o las dos cosas. Es preciso mantenerse borracho de escritura para que la realidad no nos destruya».

La desobediencia como tema en la literatura tiene una larga tradición. Su presencia en los temas elegidos, como aspecto vinculante, nos ayuda a comprender nuestro presente.

La necesidad de obedecer y quedarnos en casa ha sido una constante en el año 2020. La literatura nos acerca a la desobediencia y a mundos en los que se transgreden normas. Así, Piro (2002) expresa que Pinocho

siempre desobedece, y al desobedecer suceden demasiadas cosas terribles y estupendas. Pinocho, señala el autor, no sabe desobedecer a la desobediencia.

No desobedecer significa sumergirse en el ominoso anonimato de los comunes mortales. Su historia es siempre la historia de la desobediencia, supone un error, una deserción a la norma, una condición patológica. También Bradbury, años después, nos habla de la desobediencia en el robot que quiebra el rol para el que fue creado al asumir un papel humano; su sublevación parte de un acto de desobediencia que el hombre no puede controlar. Esta conexión, que reúne a Collodi, un escritor del siglo XIX, y a Bradbury, un escritor del siglo XX, nos dicen algo sobre el siglo XXI. Esta conexión también implica una desobediencia propia del juego de intertextualidad que estamos planteando.

Desobedecer en *Pinocho* implica enfrentarse a un mundo rutinario en el que hay que cumplir con lo que se espera de cada uno. Pero, finalmente Pinocho quiere convertirse en un hombre y así la humanidad como condición adquiere una jerarquía innegable.

El robot que adquiere Braling y que le permitiría, finalmente, ser feliz, jerarquiza la automatización, en un sentido inverso a Pinocho. Pero, el robot, Braling II, la máquina, termina siendo más humano que el hombre, tiene pasiones que este había perdido.

La vigencia de Ray Bradbury está también planteada en otra desobediencia sugerida en el texto y con una gran significación en el siglo XXI. En un cuento en el que aparentemente los hombres y los robots masculinos cobran significación y toman decisiones, las mujeres desobedecen contra todo pronóstico: la esposa de Smith, el amigo de Braling, se adelanta a su esposo y compra un robot a su imagen y semejanza, con la esperanza de abandonar una vida tradicional que le estaba destinada. La constatación de Smith de su realidad doméstica linda con el horror, es un hombre que creía dominarlo todo y no fue así (Bradbury, 1951: 121-122):

«Y en seguida esa idea horrible y luego el terror y la soledad. Y luego el infierno, y la desilusión. Smith se inclinó hacia ella, más y más, hasta que oreja febril descansó, firmemente, irrevocablemente, sobre el pecho redondo y rosado.

—¡Nettie! —Gritó.

Tic-tic-tic-tic-tic-tic-tic-tic-tic-tic».

A partir de esta constatación, la actualidad se encuentra presente a partir de la decisión de la mujer que irrumpe inesperadamente en el relato y revela una decisión meditada de la esposa que se le ocultó al lector, quien descubre junto al marido lo ocurrido. En realidad, la perspectiva femenina

a partir de la mujer que se «adelanta» en la decisión y «gasta» el dinero en una réplica propia nos dice muchas cosas del presente.

Así, resulta interesante para reflexionar sobre la actualidad de las obras la siguiente cita de Chimal (2020: 1):

«Las posturas de Asimov y Bradbury vuelven a estar vigentes en un tiempo, el nuestro, con un gran interés en el futuro, o más precisamente con grandes dudas y miedos ante el futuro. El hecho parece sorprender a algunas personas que crecieron entre los años ochenta del siglo pasado y los comienzos de este, y que aprendieron a creer en un mundo no nada más social y políticamente estático –porque la historia había llegado a su fin, como decía Francis Fukuyama–, sino también vaciado de posibilidades imaginativas. “El futuro nos alcanzó”, se decía, como si la frase tuviera algún sentido, para sugerir que el año 2000 había sido una especie de línea de meta para la ficción de al menos un par de siglos previos, y pasada ésta no quedaba más que ver cuáles “profecías” se habían “cumplido” y cuáles no. Ya no habría autor ni texto con autoridad –o capacidad– para hacer conjeturas acerca del devenir de la especie humana».

Hoy, en cambio, el futuro ha vuelto como obsesión de la cultura occidental. Puede verse en los medios masivos: incluso en canales y obras consideradas *mainstream*, ajenas al «entretenimiento de nicho» y los «públicos especializados», abundan las estrategias, argumentos y temas de lo que aún llamamos ciencia ficción. Y si las narraciones en cuestión se dedican a algo más que el entretenimiento más superficial, o la explotación de una propiedad intelectual con décadas de éxito previo, lo más probable es que haya en ellas al menos un poco de la aspiración especulativa de grandes textos de antaño: la intención de imaginar un porvenir, aunque sea de pesadilla, distinto del presente pero basado en tendencias presentes, en preocupaciones presentes. Bradbury enseña todavía a emplear de formas nuevas los íconos en los que hemos vertido nuestras ideas acerca del futuro.

La intertextualidad que hemos planteado nos permite recordar a Rafael Courtoisie, escritor uruguayo y autor de una novela llamada *El libro de la Desobediencia*, publicada en el año 2017, comienza planteando que obedecer es desobedecer a la rebeldía. La novela se desarrolla en un Japón imaginario y mezcla géneros diferentes, prosa y poesía, el narrador le habla al lector, por momentos parece un guion de cine, entre otras formas narrativas. La novela trata sobre el poder, y cómo desobedecemos. La desobediencia y la rebeldía son temas que unen a ambos relatos de manera diferente, pero nos convocan a la reflexión. En *Pinocho*, la desobediencia es un camino hacia el aprendizaje; en los robots y en la esposa de Smith, todo indica lo mismo.

3. ¿UN PLANTEO EXISTENCIAL? MISTERIOS SOBRE LA VIDA Y EL DESTINO DEL HOMBRE

La literatura de Ciencia Ficción, en la que se inscribe la obra de Bradbury, y con la cual se compara la de Collodi, ha sido considerada como un tipo de discurso filosófico, y su carácter de anticipación no debería verse en una relación lineal con la ciencia, dado que lo que plantea es un posible mundo futuro, a partir de la reflexión sobre el actual. Lo que propone es una «conjetura» del mundo real. Entran en estas conjeturas las que tienen que ver con las Ciencias físicas y también con las Ciencias humanas (Eco, 1988: 189, citado por Cuadros, 2006).

Este tipo de literatura es argumentativa: se dispone a defender ciertas ideas. En ese sentido hay una opinión, a veces velada y a veces explícita, sobre el problema del «otro», el origen de la vida, el misterio del destino del hombre. Muchas veces las conjeturas toman la forma de metáforas: el robot podría tener esa función. En el caso de *Pinocho*, la marioneta.

En el caso del cuento de Bradbury la figura del robot juega con los demás elementos metafóricos del cuento (el tic-tac, del corazón artificial) y le propone al lector el pensar, a partir del final sorprendente que selecciona, un futuro cercano, que le anticipa su propia pérdida de humanidad. En esta tendencia de la ciencia ficción se plantea lo incierto del destino del hombre y del mundo de la máquina que devora lo humano, es un mundo en que la máquina se rebela. El robot implica la configuración de «otro mundo» y a partir de la figura se propone otra manera de imaginar la alteridad. Lo humano frente al robot debe necesariamente reconstruirse. En el cuento de Bradbury los robots son figuras que representan la tensión entre hombre y máquina que es una señal de la imaginería de la Ciencia Ficción. El otro se presenta como problema y como «monstruo» (l. *monstrum*, del verbo *monere*) en su sentido etimológico de «advertencia».

En ese sentido, también en *Pinocho* aparecen otros seres (animales, marionetas, mutantes como el Hada) que se contraponen con las representaciones humanas y obligan a repensar lo humano. En la obra el discurso moralista del autor, que se inmiscuye en el relato de las aventuras disparatadas, genera un humor satírico que logra poner en evidencia la crueldad del mundo en el que trata de sobrevivir la marioneta que es un ser mágico, que está desde su origen (desconocido) más allá de lo humano y de ahí su mensaje liberador.

Él puede hacer lo que ningún hombre puede: desafiar la inhumanidad de ese mundo, porque viene de una madera que si bien «no era una madera lujosa, sino un simple pedazo de leña, de esos que en invierno se meten en las estufas», es mágica: tiene vida. Al comienzo del relato, del leño sale una vocecita que le pide a maese Cereza: «¡No me golpees tan fuerte!» y,

además, cuando está frente a Gepetto, lo llama *Polentita*, tal como le decían los muchachos del vecindario.

El misterio de la voz y su naturaleza, según el narrador, «no se entendía de dónde salía». El narrador renuncia a la omnisciencia, propone un misterio sobre el origen del ánimo, que mueve la materia y tiene más conocimiento que los otros personajes. Piro (2002) afirma que es una «madera transformista» y que tiene dos destinos: «ese pedazo de madera es materia que llama a la destrucción y a las cenizas, pero también quiere convertirse y transformarse en otra cosa» (Piro, 2002: 12).

Las intenciones de Gepetto lo llevan a contraponerse con ese «otro» que aún no es Pinocho, porque el carpintero quiere hacer «un muñeco maravilloso, que sepa bailar, practicar esgrima y dar saltos mortales», cumple una función de demiurgo. Pero lo quiere para sacarle provecho, aunque lo llama «hijo».

El muñeco quiere ser un niño, incluso afirma: «yo soy el más bueno de todos». Tiene habilidades que lo distinguen: puede hablar con los animales que componen lo que Piro (2002: 19) llama «fábula» y que según él estas «nos cuentan mucho sobre los seres humanos, sobre la sorpresa elemental del hombre en el mundo» y su misterio, se podría agregar. En el misterio del augurio, entonces, coinciden lector y personaje a quien «gobierna un oculto y multiforme futuro».

4. «EL MUNDO AL REVÉS». MUNDO DESEADO/MUNDO REAL

Para Braling, la compra del robot representaba un escape de su vida robotizada sin haber hecho una reflexión sobre su existencia presente. La sustitución por el robot se muestra fácil, pero resulta engañosa porque lo distrae de sus verdaderos problemas ligados a su insatisfacción vital, lo que tiene como consecuencia fatal la ceguera sobre el destino.

Braling desea viajar a Río y dejar a su robot cumpliendo sus funciones, incluso con su esposa. Es interesante realizarnos las siguientes preguntas: ¿Qué representa Río? ¿Por qué se elige precisamente ese lugar?

Río de Janeiro encarna el concepto de felicidad porque tiene los componentes necesarios para que un hombre infeliz se plantee un recambio vital: una temperatura agradable, playa, arena, sol y, especialmente, libertad absoluta. Para el estadounidense promedio de mediados del siglo pasado esta ciudad representaba un ideal que contrastaba notoriamente con sus vidas: no se piensa en Río de Janeiro como una ciudad de trabajo, de esfuerzo, sino como un lugar meramente hedonista, de placeres permitidos. Es significativo, además, que el billete que Braling adquiere para ir a Río de Janeiro sea de color azul. Este color se vincula a cierto carácter mágico,

simboliza una fuerza ascensional entre el juego de fuerzas de tinieblas y luz, según Cirlot (1992: 136), lo que se adecua perfectamente al personaje.

Así, Río de Janeiro es una representación de *El País de Jauja* en el sentido al que se refiere Eco (2013: 289): «en muchas leyendas, el Paraíso terrenal adopta una forma totalmente materialista y es la forma de *El País de Jauja* o de *Cucaña*». A su vez, este es un tópico que Curtius (1998) ubica dentro de la «tópica» con el título de *El mundo al revés*. Si bien aparece en poemas medievales, Curtius remonta a la Antigüedad «la enumeración de imposibles» (1998: 144). Este lugar es representado de manera diferente, según Eco (2013) por los devotos religiosos que por los «pobres y hambrientos», porque para los últimos es la oportunidad de saciar sus deseos más imperiosos y de vivir despreocupadamente.

El «país» representado en Río es una especie de «mundo al revés», carnavalizado, donde el individuo esclavizado (en el caso del cuento por su vida robotizada, incluyendo su vida amorosa), disfruta de libertad y puede dar rienda suelta a sus deseos más ocultos. Pero, la intención de realizar este deseo tendrá un alto costo para Braling quien pierde la vida en manos de su robot, el cual pretende realizar el deseo de su dueño, invirtiendo los términos de lo acordado:

«—Y he estado pensando —dijo Braling Dos— qué hermoso sería ir a Río, y yo que nunca podré ir... Y he pensado en su esposa y... creo que podríamos ser muy felices, los dos, yo y ella» (Bradbury, 1955: 122).

En el caso de *Pinocho*, la marioneta, al elegir su camino experimenta variadas aventuras desastrosas, como por ejemplo haber estado en prisión, haber sido engañado por el Zorro y el Gato que se habían llevado sus monedas de oro, haberse convertido en una especie de perro guardián para un campesino que, finalmente, en función de cumplir bien su tarea, lo deja libre.

Esta última aventura lo lleva a buscar nuevamente al Hada. Esta es una de las tantas veces que la buscará y en las que el Hada le hará prometer que se convertiría en un muñeco obediente (con la promesa de transformarlo en un niño). Pero, «desgraciadamente, en la vida de los muñecos de madera siempre hay un *pero* que echa todo a perder» (Collodi, *Pinocho*, p. 174), nuevamente se desvía y va al *País de los Juguetes*, que es una forma de presentar *El País de Jauja* (Eco, 2013: 292).

De la misma manera que Río de Janeiro es especial para Braling, El País de los Juguetes para Pinocho representa una forma de existencia sin responsabilidades y placer sin fin, «sin escuela y sin maestros» y «las vacaciones comienzan el primero de enero y terminan el último día de diciembre» como afirma el amigo Mecha (Collodi, 2002: 177). En la novela se describe ese lugar:

«Este país no se parecía a ningún otro país del mundo. Toda la población estaba compuesta por niños. Los más viejos tenían catorce años, los más jóvenes, apenas ocho. ¡En las calles, una algarabía, un ruido, un griterío que martillaba el cerebro! Bandas de chiquillos por todas partes: jugaban a las bolitas, al tejo, a la pelota, andaban en bicicleta, en caballitos de madera; unos jugaban al gallito ciego, otros se perseguían; algunos, vestidos de payasos, devoraban antorchas; otros recitaban, cantaban, hacían saltos mortales, se divertían caminando con las manos y levantando las piernas por el aire; uno manipulaba el aro, otro paseaba vestido de general con birrete de papel y un escuadrón de cartón; reían, gritaban, se llamaban, aplaudían, silbaban; alguno imitaba el sonido de una gallina cuando ha puesto huevos; en suma, un pandemónium, una baraúnda, un bullicio tan endiablado que había que ponerse algodón en los oídos para no quedarse sordo. En todas las plazas se veían teatros de títeres...» (Collodi, 2002: 186).

Tanto la descripción del lugar como la forma en que se aprecian las circunstancias temporales dan cuenta de una fiesta sin final, de un eterno disfrute y juego para los niños. Frente a esta presentación, parece imposible negarse a ir. Las imágenes seleccionadas apuntan a destacar un listado de diversiones propias de los niños (no, de las niñas, que están excluidas de ese país) en el siglo XIX que representan la felicidad. La descripción se enriquece a partir de las imágenes auditivas, el ruido significa diversión eterna, el tiempo se calendariza de forma absolutamente diferente para asegurar la felicidad de los niños.

5. A MODO DE CIERRE

En la novela como en el cuento de Bradbury, el futuro y su incertidumbre interrogan al hombre actual y de ahí que haya temas comunes, signos de intertextualidad que refieren a problemas existenciales.

A partir de cuestionamientos, que propone la Ciencia Ficción, por ejemplo, sobre la idea de «progreso» científico ¿cómo entender ese progreso que no sea aceptar la destrucción de lo humano? Como afirma Durán (1958), un tipo de Ciencia ficción como la de Bradbury intenta dar luz sobre los grandes problemas de la actualidad a partir de «un clima de *historia comparada*, o de *épocas comparadas*, en que pasamos del presente al siglo XXII y regresamos de pronto a los vikingos o a los primitivos griegos para que el contraste resulte más evidente» (Durán, 1958: 59-60).

En las dos obras los personajes se enfrentan a un futuro incierto en la medida en que buscan experimentar y escapar de las reglas, disfrutar de placeres y libertades que la sociedad les niega. En ese desear otro mundo, estos personajes construyen y reconstruyen su realidad, la transforman y se ven transformados por ella por actos de desobediencia.

Las obras estudiadas auguran al lector un futuro en el que él está ya inserto para que disfrute con las aventuras de los personajes pero para que también reflexione sobre su destino y su humanidad.

Los destinos geográficos mencionados en los relatos seleccionados –Río de Janeiro y el País de los Juguetes– se vinculan intertextualmente mediante el tema del «mundo al revés», a partir del deseo de la fiesta perpetua de ambos personajes. Son espacios reconocibles para el lector y fácilmente identificables a partir de la descripción y de las expectativas puestas en ellos para lograr lo que en sus vidas actuales no tienen: el disfrute, la exacerbación de la plenitud que otorga la sensación de felicidad que alguien puede tener en la vida y que desean experimentar ambos personajes.

No obstante, el destino adverso en el caso de Pinocho se mitiga porque, como expresa Quesada Mora (2015: 27):

«...las aventuras de Pinocho son su camino para descubrir su propia identidad personal y construirse a sí mismo a partir de las potencialidades que tiene. Pinocho es un ser en permanente construcción, *se hace* a medida que avanza el relato».

El autor agrega que Pinocho, como ser paradójico, se encuentra en permanente tensión porque como ser sabe que necesita de los otros y es capaz de reconocer el bien y el mal. Es preciso que lo que sabe se corresponda con lo que haga. De ahí que los críticos mencionados anteriormente valoren la riqueza del conflicto del personaje, ser paradójico que debe conquistar la verdadera libertad y orientar su vida de acuerdo con las exigencias del amor. Su transformación es interior. Pinocho, desde el principio es persona pero todavía no es plena: debe conquistarse a sí mismo mediante la libertad (Quesada Mora, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asimov, I.: *Sobre la Ciencia Ficción*. 1999. Obtenido el 10 de diciembre desde <http://200.111.157.35/biblio/recursos/Asimov,%20Isaac%20-%20Sobre%20La%20Cf.doc>
- Bradbury, R.: *El hombre ilustrado*. 1951. Obtenido el 11 de diciembre desde <http://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Bradbury,%20Ray%20-%20El%20Hombre%20Ilustrado.pdf>
- Cinelli, J.: *Pinocho, un símbolo cultural que Italia abraza de norte a sur*. 2018. Obtenido el 10 de diciembre desde <https://www.tiempoar.com.ar/nota/pinocho-un-simbolo-cultural-que-italia-abraza-de-norte-a-sur>
- Cirlot, J.: *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Labor, 1992.
- Collodi, C.: *Las aventuras de Pinocho*. Buenos Aires: Emecé, 2002.
- Courtoisie, R.: *El Libro de la Desobediencia*. Montevideo: Editorial Hum, 2017.

- Cuadros, L.: *Figuras de Humanidad y lecturas de época / El robot humanoide en las transposiciones de la literatura al cine de Ciencia Ficción* (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 2006.
- Culler, J.: *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica, 2000.
- Curtius, E.: *Literatura Europea y Edad Media Latina (I)*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Chimal, A.: *Asimov y Bradbury: dos centenarios*. 2020. Obtenido el 10 de diciembre desde <https://cultura.nexos.com.mx/?p=19145>
- Durán, M.: *Grandeza y Miseria de la Science Fiction*. 1958. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/3231?locale-attribute=de>
- Eco, U.: *Historia de las tierras y los lugares legendarios*. Barcelona: Lumen, 2013
- Guillén, C.: *Entre lo uno y lo diverso / Introducción a la Literatura Comparada (Ayer y Hoy)*. Barcelona: Tusquets, 2005.
- Petit, M.: *La lectura, íntima y compartida*. 2003. Obtenido el 10 de diciembre desde <http://bibliotecasescolares.educa.aragon.es/images/documentos/actividades/PLan/ib%20ponencias.pdf>
- Piro, G.: *Qué cómico resultaba cuando era un muñeco*. 2002. Obtenido el 10 de diciembre desde <https://imaginaria.com.ar/2008/10/que-comico-resultaba-cuando-era-un-muneco/>
- Plett, H.F. *Intertextualities*. Berlín: Walter de Gruyter, 1991.
- Quesada Mora, G.: *Una mirada personalista de la obra Pinocho de Collodi: ser persona, la libertad, el vértigo y el amor*. 2015. Obtenido el 10 de diciembre desde <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/23690>
- UNESCO. *Tesaurus*. Obtenido el 10 de diciembre de <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
<http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept10582>
<http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept12876>
<http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept13781>
<http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept6248>
<http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept6818>

Leituras pelas ruas: caminhos entre janelas físicas e digitais

NAIANE CAROLINA MENTA TRES

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Departamento de Letras

naiane.menta@uffs.edu.br / <https://orcid.org/0000-0002-8842-2886>

1. INTRODUÇÃO

A realidade do vírus COVID-19, que apareceu ao final de 2019 e se transformou em pandemia em 2020, despertou alterações no desenvolvimento social em distintos âmbitos. Por causa das urgências sanitárias, surgiram as necessidades de encontrar uma nova normalidade nos espaços industriais, comerciais, educacionais, entre outros. Como era de se esperar, os impactos também chegaram às práticas leitoras no mundo.

A partir dessa realidade de incertezas na circulação de pessoas e de mercadorias, além de constantes modificações de decretos governamentais, se justifica a importância deste trabalho. Pois diante de tal contexto, se faz necessário pensar qual o futuro da leitura em distintos aspectos, mas principalmente na circulação do material de leitura. Este artigo pretende explorar a temática sobre as práticas de leitura que vinham sendo desenvolvidas pelas ruas e como, diante dos impedimentos atuais, não só da circulação de material impresso e dos atos pró-leitura, mas também das restrições impostas sobre o fluxo e a aglomeração de pessoas.

Sendo assim, este trabalho objetiva poder colaborar e refletir sobre as novas configurações leitoras e como se imaginam as práticas leitoras no futuro, mais especificamente no que tange a leitura de/na rua. Para isso, se faz necessário reconhecer quais manifestações literárias estão ocorrendo e que atos de empreendimento à leitura (Cabrera; Martos, 2019) são realizados a partir da realidade vivenciada em meio a pandemia.

Para entender essa nova realidade, se faz preciso pensar no que já se desenvolvia em questão de promoção leitora pelas ruas e projetar reflexões atuais sobre práticas leitoras. Quais são os novos moldes que fazem com que a escrita literária chegue aos olhos das pessoas? Que experiências leitoras as pessoas estão desenvolvendo na realidade urbana atual?

Nesse sentido, destacam-se duas maneiras de circulação do texto, que aqui são identificadas pelos meios de veiculação: pelas janelas físicas e pe-

las janelas digitais. Ou seja, por meio da circulação de material literário de rua através das janelas físicas, sacadas e muros, estruturas que servem de suporte aos textos literários. Assim como a circulação de material literário por janelas digitais, por meio das telas em que se recebem e se compartilham formas de empreendimentos leitores, e que auxiliam na veiculação de projetos pró-leitura físicos. Também serão apresentados exemplos de projetos nas adaptações com a pandemia da COVID-19.

Para isso, em um primeiro momento, serão apresentadas teorias e experiências leitoras que venham a colaborar com o entendimento do que já se desenvolvia no mundo no que concerne a leitura de/na rua. Em um segundo momento, serão expostas propostas de empreendimento à leitura e será realizado o reconhecimento de práticas leitoras em tempo de pandemia. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, com base nas teorias e práticas de leitura abordadas ao longo do texto.

2. JANELAS FÍSICAS E DIGITAIS

Os suportes de leitura se modificaram ao longo da história da leitura. Segundo Charthier (2009: 77):

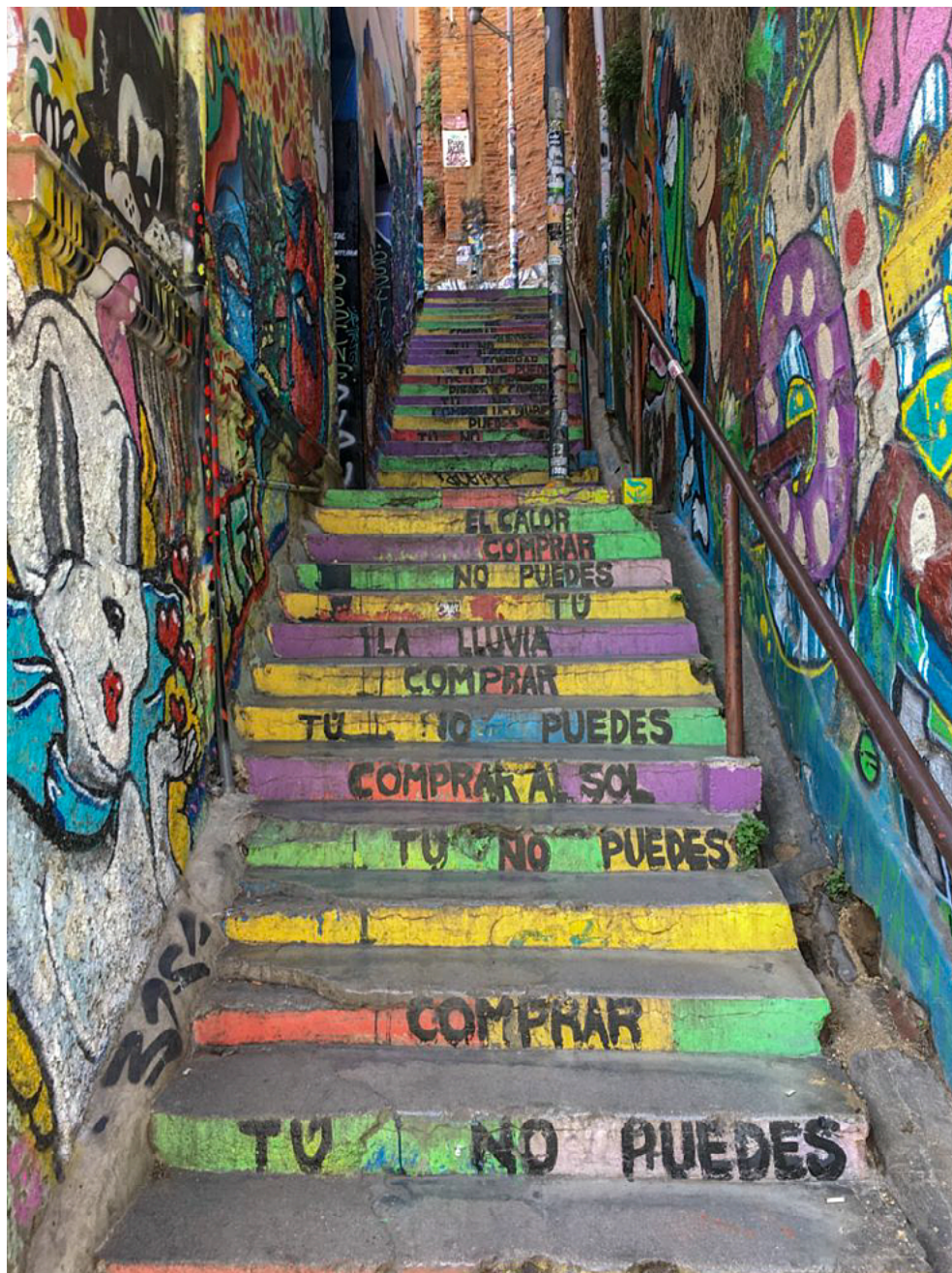
«Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão».

Para o historiador, se reconhece, portanto, a evolução dos suportes de leituras e as posturas e as ações dos leitores diante de tais avanços. Em se tratando de práticas de leitura realizadas nas ruas, notam-se distintos suporte de leitura, como muros, escadas ou janelas, que podem ser contemplados por pedestres, usuários de distintos meios de transporte, ou até mesmo podem ter o material de leitura fotografado e publicizado através das redes sociais, aumentando o alcance local antes proposto pelas representações culturais nas ruas.

Abaixo (figura 1) se toma como exemplo a foto em Valparaíso, Chile. As escadas fazem parte do cotidiano da cidade, são uma solução para a travessia exigida pela geografia da cidade, e muitas vezes são utilizadas sem a percepção de seus usuários. Esse panorama muitas vezes se modifica quando as escadas passam a fazer parte de um empreendimento leitor.

Por empreendimento leitor se baseia teoricamente o apresentado por Cabrera e Martos (2019). Os autores utilizam-se de um termo comumente aplicado na área econômica para se referir a ações na área de ciências humanas. Dentre elas, encontram-se ações privadas ou públicas que criam espaços de leitura em lugares de abrangência social, como bibliotecas em

Figura 1. Escadaria em Valparaíso.



Fonte: <http://elblogdepau.com/viajes/valparaiso-cerro-alegre/>

praças, ônibus e em praias. Além disso, os autores destacam iniciativas de empreendimento leitor que surgem nas ruas como expressão social, sendo o caso de batalhas de rap, pinturas em muros ou tatuagens literárias.

Com base no exposto, podem-se reconhecer outras manifestações ou movimentos sociais que acontecem na rua e são capazes de promover a leitura. Letreiros luminosos que expõem textos literários, projeções poéticas em edifícios, roupas ou adereços que representam uma obra ficcional, entre outras atividades que podem funcionar como estímulo leitor.

Porém, é válido lembrar que a literatura também ocupa ruas e avenidas, o espaço urbano de maneira geral, por meio dos bolsos de seus usuários. São práticas leitoras que se utilizam de distintos suportes digitais portáteis e permitem que as pessoas levem obras para ler nos parques, ou durante o deslocamento em ônibus com a leitura no celular, e até mesmo e-readers no metrô. A prática tem se tornado cada vez mais comum e atinge distintas idades. Como no caso de crianças que, por influência de seus pais, avós, ou outros mediadores, podem acompanhar versões de contos e poemas em plataformas de vídeos ou em aplicativos.

A presença dessas situações, assim como acompanhar contos, lendas e poesias na televisão demonstram que, nos lares ou nas ruas, as práticas de leitura estão sendo desempenhadas cada vez de maneira mais digital. Segundo Pierre Lévy (2001: 40) os avanços tecnológicos, além de uma infinidade de recursos novos, trouxeram também leitores mais ativos. Assim, os leitores em tela seriam leitores mais ativos que os leitores em papel: «[...] ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa». Obviamente, a fusão dos meios de comunicação e o estímulo à interatividade ao vivo trouxeram para a televisão, e outras telas, que não só a do computador, a intensa troca entre produtor e consumidor cultural.

Todas as experiências de leitura, citadas anteriormente, já eram comuns antes da crise sanitária que o mundo enfrenta e, sem dúvidas, assim como outras atividades sociais, a mediação leitora mudou diante da COVID-19. Agora, se faz necessário promover a reflexão sobre as realidades leitoras diante da pandemia e a promoção leitora de/na rua em tempos de isolamento social.

3. REALIDADES LEITORAS DIANTE DA PANDEMIA

Michele Petit (2009) em «A arte de ler: ou como resistir à adversidade» nos faz refletir sobre como momentos de crise alteram a vivência social e impactam no ato da leitura. Segundo a autora, a leitura literária permite, em momentos adversos, a oportunidade de reconstrução de si mesmos. A

pandemia ocasionada pela COVID-19, o isolamento social e todas as demandas sociais decorrentes desses fatos, fizeram das artes, como a literatura, os filmes e as músicas, um caminho de reconstrução em meio à crise. Para a pesquisadora da área da leitura:

«Vidas com ruptura, ainda mais quando são acompanhadas da separação dos próximos, da perda da casa ou das paisagens familiares, as crises os confinam em um tempo imediato –sem projeto, sem futuro–, em um espaço sem linha de fuga. Despertam feridas antigas, reativam o medo do abandono, abalam o sentimento de continuidade de si e a autoestima. Provocam, às vezes, uma perda total de sentido, mas podem igualmente estimular a criatividade e a inventividade, contribuindo para que os outros equilíbrios sejam forçados [...]» (Petit, 2009: 21)

O estímulo à criatividade e a inventividade tornou-se visível em distintas práticas leitoras. O isolamento foi capaz de deixar à mostra a necessidade que a humanidade possui de consumir arte e por isso, atitudes como a de utilizar os meios de comunicação em rede para contar histórias a pequenos e grandes leitores, como fez a atriz Amy Adams, se tornaram comuns nas redes sociais. Com livrarias fechadas ou com a restrição a circulação, surgiram atitudes como as indicadas aqui para que as pessoas pudessem baixar livros de maneira gratuita.

Vemos dessa maneira, atitudes que dependem da rede mundial de computadores, e se revelam um caminho para a mediação leitora em tempos de isolamento social. Mas, apesar das janelas virtuais cumprirem o seu papel, também se desenvolveu a necessidade de ver as outras pessoas e de se expressar por meio de janelas e sacadas, espaços fundamentais para a conexão com o exterior diante desta realidade. A partir disso, podem-se ler mensagens em janelas e em sacadas, e assim como cantores e instrumentistas, houve gente compartilhando poesia com os vizinhos. Por meio da figura 2 se pode verificar a utilização de redes sociais para o compartilhamento de um vídeo que retrata a ação de leitura.

As atividades descritas neste trabalho não necessariamente são oriundas ou promovidas por associações sem fins lucrativos, entidades privadas ou ações governamentais, já que representam também o interesse pessoal de manifestação ou mediação leitora. Com base no apresentado por Petit (2009), pode-se reconhecer o estímulo à inventividade em momentos de crise que revela não apenas um empreendimento leitor, mas uma necessidade leitora.

Nota-se, portanto, que as atividades estão relacionadas, entre janelas físicas e digitais. Ou seja, mesmo que tenham ocorrido manifestações literárias em janelas e sacadas, e ocupando o espaço urbano, a gravação e reprodução das mesmas atingia um novo público por meio das redes sociais, diferente e mais amplo que os vizinhos e transeuntes que presenciaram

Figura 2. Poesía en el balcón.



Fonte: <https://twitter.com/laucntuiter/status/1258073142708318208>

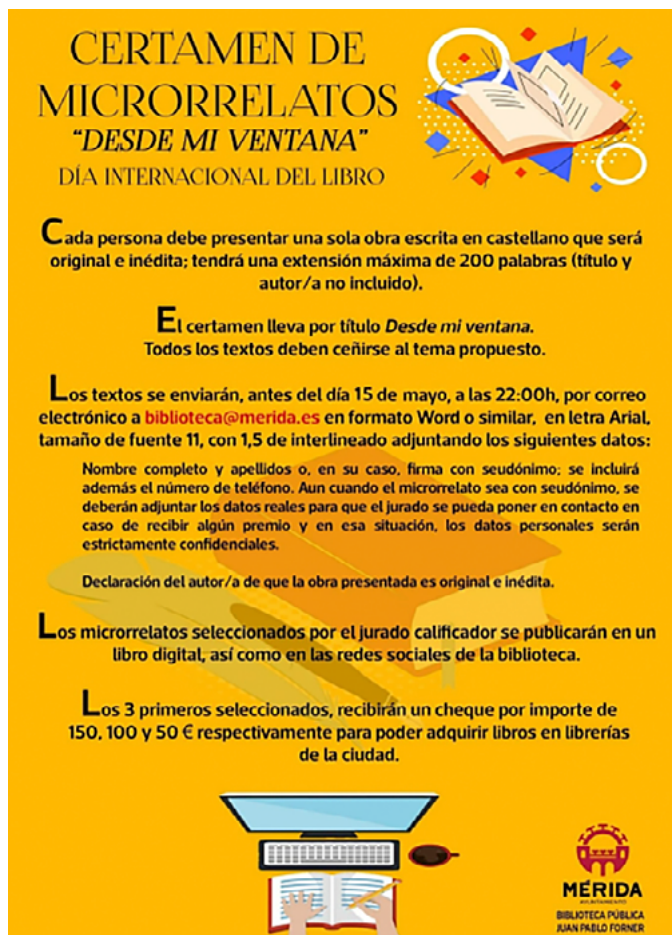
a ação pró-leitura. Cabe lembrar, que o compartilhamento dessas ações em redes sociais permite não só que a produção cultural chegue a outros espaços, mas também pode ser reproduzida e vivenciada em um tempo diferente do que ocorreu a ação.

Manifestações pró-leitura e produções coletivas surgiram ao redor do mundo, como a escrita de poesia realizada por distintas mãos e que ocuparam janelas e sacadas e Porto, Portugal⁴. Na reportagem de maio de 2020, pode-se verificar o impacto da produção escrita realizada por vizinhos e que estimulou a leitura e ajudou passar o tempo no complicado período de pandemia. Ações iniciadas individualmente, como a relatada, tornam possível a aproximação de pessoas que, mesmo sem se conhecer, demonstram que possuem o gosto pelo texto literário e podem realizar práticas de escrita e leitura em grupo.

Porém, as janelas e sacadas não foram apenas suporte para produções culturais. De tão representativas para o período de isolamento, também se tornaram tema de material escrito. Como se pode observar na figura 3, em que uma biblioteca propôs um concurso de microrrelatos com esta temática.

⁴ <https://www.publico.pt/2020/05/03/p3/reportagem/porto-duas-estranhas-escrevem-poema-janela-tornamse-vizinhas-1914291>

Figura 3. Concurso proposto pela biblioteca.



CERTAMEN DE MICRORRELATOS "DESDE MI VENTANA"
DÍA INTERNACIONAL DEL LIBRO

Cada persona debe presentar una sola obra escrita en castellano que será original e inédita; tendrá una extensión máxima de 200 palabras (título y autor/a no incluido).

El certamen lleva por título *Desde mi ventana*. Todos los textos deben ceñirse al tema propuesto.

Los textos se enviarán, antes del día 15 de mayo, a las 22:00h, por correo electrónico a biblioteca@merida.es en formato Word o similar, en letra Arial, tamaño de fuente 11, con 1,5 de interlineado adjuntando los siguientes datos:

Nombre completo y apellidos o, en su caso, firma con seudónimo; se incluirá además el número de teléfono. Aun cuando el microrrelato sea con seudónimo, se deberán adjuntar los datos reales para que el jurado se pueda poner en contacto en caso de recibir algún premio y en esa situación, los datos personales serán estrictamente confidenciales.

Declaración del autor/a de que la obra presentada es original e inédita.

Los microrrelatos seleccionados por el jurado calificador se publicarán en un libro digital, así como en las redes sociales de la biblioteca.

Los 3 primeros seleccionados, recibirán un cheque por importe de 150, 100 y 50 € respectivamente para poder adquirir libros en librerías de la ciudad.

MÉRIDA
BIBLIOTECA PÚBLICA
JUAN PÉREZ FORNER

Fonte: <http://merida.es/desde-mi-ventana-certamen-de-microrrelatos-con-motivo-del-dia-internacional-del-libro/>

As bibliotecas são definidas por Hauser (1977) como instituições responsáveis pela conservação das coleções de livros e materiais de leitura, assim como da circulação da produção cultural impressa na sociedade. Essas instituições tiveram uma de suas funções atingida pelas restrições impostas pela crise da COVID-19, visto que, por um período de tempo não foi possível circular os materiais de leitura. Como consequência, as bibliotecas precisaram se reinventar e planejar novas formas de atingir seu público.

Nas piores etapas de isolamento foram vistas bibliotecas fechadas, já que a situação limitava que as pessoas levassem livros embaixo dos braços pelas ruas. Esse período não restringiu totalmente, mas modificou temporariamente a relação entre leitores e o empréstimo de livros. Não se teve livros

queimados por bombeiros, como em *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, nem se ocorria o risco de receber uma descarga elétrica ao se tocar livros e flores, como em *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley, mas um vírus afetou temporariamente o contato com os livros das bibliotecas.

Consequentemente, o vírus fez com que bibliotecas se reinventassem, utilizassem mais os seus canais de comunicação virtual, já que compartilhar histórias ao emprestar livros também apresentava o risco de compartilhar também o vírus. Nestes momentos de incerteza, todavia buscam-se caminhos e destacam-se pesquisas capazes de refletir a realidade e tentar compreender como as pessoas estão conduzindo suas práticas leitoras pelas ruas. Quiles e Martos (2019) exploram uma excelente reflexão sobre empreendimentos pró-leitura:

«En las últimas décadas, el interés por acercar la lectura al ciudadano de a pie, tomando como base la idea de hacer de ella una práctica social, ha conllevado la creación de espacios para la lectura en lugares públicos no convencionales como pueden ser las estaciones de metro, las paradas de autobús o los propios vehículos de transporte público» (Quiles e Martos, 2019: 33).

Os pesquisadores se utilizaram de um termo proveniente do campo econômico, como destacado anteriormente, e aplicaram na realidade das práticas leitoras. Assim, puderam abordar manifestações leitoras comuns nas ruas, como o estímulo à troca de livros em espaços públicos e escritos literários em muros.

Com a retomada de atividades pró-leitura realizada por Quiles e Martos (2019), é possível se verificar como eram comumente compartilhadas as leituras. O caso atual limitou fenômenos como o *bookcrossing* ou estantes comunitárias com materiais de leitura compartilhados, sejam em terminais de transporte, praças ou dentro de ônibus, com proibições temporárias em algumas cidades.

A partir dos recursos e ações que surgiram na pandemia, encontramos provas que o papel social da leitura é muito importante e, por isso, se encontram novos espaços para a promoção leitora. Alguns exemplos surgidos no Brasil serão aqui explanados, como a ação *Projetando poesia*, que se utilizava da projeção de poemas em prédios da cidade de Porto Alegre. Em reportagem da Gaucha ZH é possível saber mais sobre uma poetiza que resolveu projetar no prédio vizinho poesias suas e de seus amigos⁵. A escritora se utilizava de um projetor desde sua janela. O uso de uma *hashtag* com o escrito «em casa», pretendia conscientizar sobre o distanciamento

⁵ <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2020/05/moradora-do-menino-deus-projeta-poemas-na-parede-do-predio-vizinho-ck9zww9kw002z015nwwi8crm9.html>

social, que também era compartilhado, junto com as fotos das projeções em uma rede social.

Outra iniciativa de empreendimento leitor no sul do país utilizou-se de projeção. Neste caso, não se tratava de uma iniciativa pessoal, pois partiu de uma instituição de ensino (Unicentro) e que realizava projeções de *haikais* na cidade de Guarapuava. Segundo reportagem do Gmais notícias⁶, a iniciativa da diretoria de cultura da instituição pretendia trazer conforto e entretenimento à população da cidade em um período complicado emocionalmente.

A promoção de sorteios de livros realizada por um clube de leitura de São Paulo também é um exemplo de ação literária que ocupou as ruas e encheu os olhos de quem pode contemplar. A ideia surgiu para colaborar com as pessoas mais necessitadas no período de crise, arrecadando comida para doação, em troca, os doadores concorriam a livros. Essa iniciativa, conforme abordado na reportagem do portal Terra⁷ foi uma parceria entre uma instituição de ensino e organizações não governamentais para que, além de se gerar o estímulo à leitura, se pudesse colaborar com alimentos aos mais necessitados.

Em caso de não poderem realizar-se aproximações sociais, como práticas para empreender pró-leitura por meio da entrega impressa de textos ou atividades em grupo que representam aglomeração, se faz necessário refletir sobre quais são os outros e inovadores lugares que podem ser ocupados por textos. Como as pessoas passaram a frequentar as ruas com máscaras de proteção, já que os elementos são fundamentais para este período, surgiu a iniciativa de um empreendimento literário. É o caso que ocorre no Brasil a partir de um museu dedicado à autora Cora Coralina e que também comercializa máscaras literárias de proteção facial (figura 4) para arrecadar dinheiro e se manter no momento de crise. No site da empresa que fabrica as máscaras protetoras de rosto é possível ver outras versões literárias, com frases do livro *O pequeno príncipe* ou escritos de Graciliano Ramos e Florbela Espanca.

Sabe-se que o caminho de fusão dos acessos de conteúdos é anterior a pandemia, como o caso da *Acción Poética* que surgiu no México, com Pulido, e ganhou o mundo por meio das redes sociais. Segundo *Menta Tres e Mira* (2018), *Acción Poética* foi um movimento criado por Armando Alanis Pulido, e que possui maior expansão que seu país de origem, estando presente em distintas nações do continente americano. O movimento pró-leitura que é propagado em diversas línguas, como por exemplo, o espanhol, o portu-

⁶ <https://m.gmaisnoticias.com/?id=18609>

⁷ <https://www.terra.com.br/noticias/coronavirus/campanha-acao-literaria-une-cultura-e-impacto-social-em-tempos-de-pandemia,15bf850c0dea123c8b02887087add5ffpzyx2o55.html>

Figura 4. Máscaras literárias.



Fonte: <https://www.ttla.com.br/nossos-autores/cora-coralina/ajude-o-museu>

guês e o guarani, possui como características a utilização de muros como suportes para escritos, sendo eles literários ou não. Geralmente o grupo de pessoas que se organiza para solicitar a autorização dos espaços a serem pintados e realiza o ato, também é responsável pela divulgação dos muros por meio das redes sociais.

Pode-se dizer que a *Acción Poética* nas redes sociais ajudou a atingir novos muros e motivou novas atitudes de levar a literatura a outros espaços.

«De leer en la calle pasamos a leer las calles. Nos estamos refiriendo a todos esos discursos que forman parte de la cultura urbana y que vienen asociados generalmente a lo proscrito, lo marginal o minoritario. Y es que las calles nos hablan, nos cuentan las necesidades sociales y nos muestran un estado del arte muy distinto al que podemos encontrar dentro de los museos o los auditorios» (Quiles e Martos, 2019: 36).

A arte de rua, como a promovida pelo movimento *Acción Poética*, é considerado um empreendimento leitor. Por ocupar o muro como suporte de leitura e ainda se utilizar de suportes digitais para sua circulação em redes sociais, pode-se reconhecer no movimento criado por Pulido uma realidade da revolução digital. Segundo Jenkins (2009), a revolução digital é descrita como uma conversão entre mídias que promove interações complexas entre os sujeitos que a vivenciam. Assim, a *Acción Poética* pode servir para

exemplificar uma convergência de experiência urbana de leitura com uma experiência de leitura no meio digital, através dos muros e das fotos dos muros que circulam nas redes sociais por meio de códigos eletrônicos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência na *Cultura de Convergência* descrita por Jenkins, em que se somam novos fluxos de conteúdo a todo tempo, permite o ato de compartilhar. No caso dos conteúdos literários abordados, o fluxo de conteúdos também se dá pela postura ativa dos sujeitos, compartilhando por janelas físicas ou digitais. Esses elementos de fusão já apresentam um caminho inicialmente traçado, e devem seguir neste momento conturbado, ao se pensar que em momentos de crise, como visto a partir de Michele Petit, a leitura é fundamental.

A partir dos exemplos de empreendimento leitor foi possível verificar que momentos de adversidade podem modificar a relação do leitor com o material de leitura, mas que o ato de ler, bem como as formas de promover a leitura, são capazes de se reinventar e atingir seu público alvo. Até mesmo bibliotecas, fisicamente fechadas por causa da COVID-19, encontraram uma maneira de atingir os seus leitores.

As janelas, físicas e digitais, para além de um meio de olhar o mundo, em período de isolamento, também se tornaram suporte de escrita e leitura. Essas práticas de leitura e escrita através das janelas foram capazes de garantir o contato com o texto literário, o apanhado cultural capaz de inquietar e acalmar o ser humano em momentos de crise.

A vivência de crise, que facilmente se pareceria a uma realidade distópica ficcional, responsável por interromper temporariamente a circulação social de obras literárias provenientes de bibliotecas, demonstrou que a humanidade encontra uma forma de realizar ações pró-leitura. É possível promover a leitura nas ruas em tempos adversos! Talvez ocupar as ruas com máscaras –que além de protegerem do vírus servem de manifestação leitora– seja a maior prova de que compartilhar a leitura é fundamental socialmente. Assim, se faz necessário reconhecer que para se repensar o futuro da leitura é preciso aprender com as práticas leitoras atuais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bradbury, R.: *Fahrenheit 451*. São Paulo: Globo, Cid Knipel (trad.), 2007.
Chartier, R.: *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
«Do códex à tela: as trajetórias do escrito». En: *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1998.

- A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier*, São Paulo: Editora UNESP, Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes (trad.), 2009.
- Hauser, A.: *Sociología del arte: sociología del público*. Barcelona: Editorial Labor, 1977.
- Huxley, A.: *Admirável Mundo Novo*. Rio de Janeiro: Globo, 1932.
- Jenkins, H.: *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, Susana Alexandria (trad.), 2009.
- Lévy, P.: *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 2001.
- Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- Menta Tres, N. C.; Mira, E.: «Los productores de la Acción poética Córdoba como animadores de lectura». En: *Para leer el XXI Se ha de conocer las fuerzas del mundo para ponerlas a trabajar*. Memorias del Congreso Internacional Lectura 2018, La Habana: Cuba, 2018.
- Moura, W. H. C.; Menta Tres, N. C. y Barbosa, E. S.: *Acción Poética: quando um estágio ultrapassa os muros da escola e impacta na população*. Fortaleza: Entrepalavras, 2018.
- Petit, M.: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Quiles Cabrera, M. C. y Martos Núñez, E.: «Los textos de la calle: cultura urbana y acciones de emprendimiento para la formación de lectores». *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 2019, 33: 31-42.

Otras rutas literarias y sus posibilidades didácticas: *La Trilogía de la Niebla*, de Carlos Ruiz Zafón

MIGUEL SÁNCHEZ GARCÍA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Departamento de Didácticas específicas

miguel.sanchez@ulpgc.es / <https://orcid.org/0000-0002-3794-3980>

1. INTRODUCCIÓN

La Trilogía de la Niebla (2007), del autor Carlos Ruiz Zafón, está formada por tres novelas: *El príncipe de la niebla* (1993), *El Palacio de la Medianoche* (1994) y *Las luces de septiembre* (1995). La obra introduce al lector en un mundo propio donde el espacio juega un papel muy importante. Muchos de estos emplazamientos los podemos encontrar en sus otras novelas posteriores: *Marina* (1999), *La sombra del viento* (2001), *El juego del ángel* (2008), *El prisionero del cielo* (2011) o *El laberinto de los espíritus* (2016). El autor, en el prólogo a la trilogía, comenta que esta pertenece a una «época en que yo escribía primordialmente para lectores jóvenes, ya fuera de nueve o de noventa años. Son relatos que comparten temas, atmósfera y buena parte del arsenal de recursos que más adelante desarrollaría en trabajos posteriores» (2007: 6-7). Esta palabra, «atmósfera» define de forma adecuada la relación entre autor, obra y lector pues el espacio que percibimos, con el que nos vinculamos a través de la palabra, y que tiene mucho de los espacios anteriores, nuestro «interesespacio», no es el espacio real, sino el recreado por el escritor.

El espacio en la obra de C. R. Zafón es un personaje más que da sentido al texto literario, que vivifica la obra aportando fuerza y cuerpo a la trama. En este sentido, recoge características de la novela bizantina del siglo XVII (el viaje, la historia de amores imposibles) y, fundamentalmente, de la novela gótica pues se decanta por «la redacción hacia lo lúgubre, sombrío y tenebroso que pueda existir tanto en el mundo como en el alma humana» (Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2020, párrafo 13). Expone López Santos en relación con el espacio en los textos góticos (2010: 277):

«Inmensidad, infinidad, oscuridad, soledad o brusquedad como elementos constitutivos de lo sublime, determinan el espacio de estas novelas convirtién-

dolo, más que en espacio referencial, en lo que podríamos denominar espacio estético; es decir, nos encontramos ante el prototipo de espacio terrorífico, repleto de lóbregas encinas, alamedas sombrías y secretas, tétricas sombras, luces tenebrosas, y todo envuelto en una oscuridad espeluznante, fría, casi apocalíptica. Los narradores góticos no solo pretenden facilitar al lector la labor de percepción de los acontecimientos de la historia, sino que también intentan hacerles partícipes de la magnificencia y sublimidad del mismo».

Las tres obras de *La Trilogía de la Niebla* (adviértase el espacio en el propio título) recogerían igualmente el legado del espacio romántico, que comparte mucho del gótico: tormentas, tempestades, acantilados... naturaleza en constante movimiento. También coquetean con la estética *steampunk*, que se inspira en la escenografía de autores como Herbert George Wells o Julio Verne. Un poco más adelante comentaremos este aspecto con más detalle.

2. CARACTERÍSTICAS COMUNES

Vamos a ver a continuación, tomando el espacio como elemento clave, algunas de las características comunes más interesantes. Las páginas de los ejemplos que citamos referencian a *La Trilogía de la Niebla* publicada por Planeta en 2007.

En la primera de las obras, *El príncipe de la niebla* (1993), encontramos el tren, la playa (con su casa), el mar, el faro, la cabaña, el acantilado: «Tras la playa, ascendiendo en vertical, se levantaba una pared de acantilados escarpados en cuya cima, oscura y solitaria, se alzaba la torre del faro» (1993: 76). A ello debemos unir el barco hundido o el sótano como espacios evocadores. Todos, en el fondo, lo son. La obra alude, además, al verano, con todos los espacios y tiempos que ello sugiere, y también a la guerra:

«Habrían de pasar muchos años antes de que Max olvidara el verano en que descubrió, casi por casualidad, la magia. Corría el año 1943 y los vientos de la guerra arrastraban al mundo corriente abajo, sin remedio. A mediados de junio, el día en que Max cumplió los trece años, su padre, relojero e inventor a ratos perdidos, reunió a la familia en el salón y les anunció que aquél era el último día que pasarían en la que había sido su casa en los últimos diez años. La familia se mudaba a la costa, lejos de la ciudad y de la guerra, a una casa junto a la playa de un pequeño pueblecito a orillas del Atlántico» (p. 15).

Encontramos también «el colegio» (con su pandilla) y «la tienda de tebeos» (p. 16); el patio, la caseta, la buhardilla, el desván, el jardín abandonado con sus estatuas (p. 37); el mundo submarino (el buceo) con el barco hundido (p. 57); el circo con sus feriantes (p. 67); la tormenta, la orilla, el océano, el cielo, etc. La hábil pluma del escritor es capaz de hilvanar secuencia a secuencia un espacio dinámico que respira, se mueve y actúa:

«Averigüé también que la poca elegancia del doctor Caín a la hora de elegir a sus esclavos le había llevado a dejar tras de sí una estridente pista de crímenes, desapariciones y robos que no escapaba a la policía local, que olfateaba de cerca el hedor a corrupción que se desprendía de aquel fantasmagórico circo» (pp. 136-137).

«Los primeros ecos de la tormenta podían oírse entre las ráfagas ocasionales de viento que golpeaban los postigos de la casa. Antes de proyectar la película, Max se apresuró escaleras arriba y se enfundó ropa seca de abrigo. La estructura de madera envejecida de la casa crujía bajo sus pies y parecía hacerse vulnerable al acoso del viento» (p. 187).

«Los jirones de metal del fuselaje que rodeaban el agujero negro semejaban las fauces de una gran bestia marina» (p. 208).

«El agua que inundaba el barco rugía bajo sus pies y la debilitada estructura de metal vibraba fuertemente ante la furia con que las aguas se abrían camino a través de las entrañas del buque, como ácido sobre un juguete de cartón» (pp. 221-222).

El espacio se cuela también en otros escenarios internos y temporales:

«Por fin, los fantasmas del pasado habían despertado de un letargo de largos años y volvían a recorrer los pasillos de su mente» (p. 107).

«Dos meses más tarde, mi familia se mudó al sur, lejos de allí y muy pronto, con el paso de los meses, empecé a creer que el Príncipe de la Niebla era sólo un recuerdo amargo de los oscuros años vividos a la sombra de aquella ciudad pobre, sucia y violenta de mi infancia...» (pp. 122-123).

«Antes de entrar en la casa de la playa, Maximilian Carver miró en el pozo sin fondo de los ojos de Alicia, que contemplaba ausente la línea del horizonte como si esperase encontrar en ella la solución a todas las preguntas; preguntas que ni él ni nadie podrían ya contestar. De repente, y en silencio, se dio cuenta de que su hija había crecido y algún día, no muy lejano, emprendería un nuevo camino en busca de sus propias respuestas» (p. 230).

El espacio queda perfectamente engarzado con los personajes que lo habitan. La mayoría de nosotros asociamos el verano al primer amor, a las puestas de sol, la playa, la pandilla, las excursiones en bicicleta. Igualmente, el desván a los cuentos y el sótano a lo oscuro. Los lectores y las lectoras se identificarán fácilmente con los protagonistas adolescentes o juveniles de las diferentes tramas, con sus anhelos, miedos y preocupaciones.

Encontramos también personajes que evocan otros escenarios literarios: el capitán Nemo, Caín, el holandés errante...

En la segunda de las obras, *El Palacio de la Medianoche* (1994), se repiten elementos argumentales de la primera obra: un pasado oscuro, un amor imposible, un personaje maléfico (Jawahal). El escenario se traslada a una

ciudad mítica: Calcuta. La acción principal se desarrolla igualmente en verano. Apreciamos el tren con su estación (Jheeter's Gate), los caserones en ruinas, la «selva de mausoleos de mármol ennegrecido por décadas de abandono y paredes desnudas a las que la furia del monzón había arrancado su piel ocre, azul, dorada» (p. 244), el «labyrintho insondable y fantasmal de las calles de Calcuta [...] una ciudad donde Dios no se habría atrevido a entrar jamás» (p. 245), el club de los adolescentes, que da título al libro:

«La Chowbar Society se constituyó en algún momento de nuestras vidas, a partir del cual los juegos del orfanato ya no ofrecían desafíos tentadores. Por el contrario, nuestra astucia estaba lo suficientemente desarrollada como para lograr escabullirnos impunemente del edificio al filo de la madrugada, pasado el toque de queda de la venerable Vendela, rumbo a nuestra sede social, la muy secreta y rumoreadamente encantada casa abandonada que ocupó durante décadas la esquina de Cotton Street y Brabourne Road, en plena ciudad negra y a tan sólo un par de bloques del río Hooghly [...] aquel caserón, al que nosotros denominábamos con orgullo el Palacio de la Medianoche [...]» (p. 282).

«Mientras Aryami Bosé relataba la causa que las había llevado, a ella y a su nieta, de vuelta a Calcuta tras largos años de exilio, los siete miembros de la Chowbar Society escoltaban a Sheere a través de los arbustos que rodeaban las inmediaciones del Palacio de la Medianoche. A los ojos de la recién llegada, el palacio no era más que un antiguo caserón abandonado a través de cuya techumbre quebrada podía contemplarse el cielo sembrado de estrellas y entre cuyas sombras sinuosas afloraban los restos de gárgolas, columnas y relieves, vestigios de lo que algún día debió de haberse alzado como un señorial palacete de piedra, fugado de entre las páginas de un cuento de hadas» (pp. 322-323).

«Sheere sonrió para sus adentros y se dejó guiar, pensando en lo mucho que le hubiera gustado conocer aquel lugar y a aquellos muchachos en una noche parecida, durante los años en que les había servido de refugio y santuario. Entre ruinas y recuerdos, aquel lugar desprendía ese aura de magia e ilusión que sólo pervive en la memoria borrosa de los primeros años de la vida» (pp. 323-324).

A ello sumamos galerías laberínticas, «calles oscuras y enmascaradas» (p.246), la ciudad blanca y la ciudad negra: «Pudieron reconocer el trazado del Hooghly, el Maidán, Fort William, la *ciudad blanca*, el templo de Kali al Sur de Calcuta, la *ciudad negra* e incluso los bazares» (p. 439). La transformación de un pasado armonioso en un presente tortuoso:

«Chandra Chatterghee perdió la vida en el terrible incendio que destruyó la antigua estación de Jheeter's Gate, al otro lado del Hooghly. Usted habrá visto ese edificio alguna vez. Hoy en día está abandonado, pero en su tiempo fue una de las más gloriosas construcciones que se alzaban en Calcuta. Una

estructura de hierro revolucionaria, surcada por túneles, múltiples niveles y sistemas de conducción de aire y de conexión hidráulica a los raíles que ingenieros de todo el mundo venían a visitar y a admirar con asombro. Todo ello, creación del ingeniero Chandra Chatterjee.

La noche de la inauguración oficial, Jheeter's Gate ardió inexplicablemente y un tren que transportaba a más de trescientos niños abandonados rumbo a Bombay prendió en llamas y quedó enterrado en las tinieblas de los túneles que se hundían en la tierra. Ninguno salió con vida de aquel tren, que sigue varado en las sombras de algún punto del laberinto de galerías subterráneas de la orilla oeste de Calcuta» (pp. 311-312).

«Grandes carteles que anunciaban las salidas y llegadas de los trenes. Lujosos quioscos de metal labrado y relieves victorianos. Escalinatas palaciegas que ascendían por conductos de acero y cristal hacia los niveles superiores y creaban pasillos suspendidos en el aire. Las multitudes deambulando por sus salas y abordando largos expresos que habrían de llevarlos a todos los puntos del país... De todo aquel esplendor apenas quedaba más que un oscuro reflejo truncado, convertido en el amago de antesala al infierno que sus túneles parecían prometer» (pp. 496-497).

Al igual que en *El príncipe de la niebla* (1993) el espacio es vivo:

«La sombra del temporal precedió la llegada de la medianoche y tendió lentamente un extenso y plomizo manto sobre Calcuta que resplandecía como un sudario ensangrentado a cada estallido de la furia eléctrica que albergaba en su seno. El fragor de la tormenta que se avecinaba dibujaba en el cielo una inmensa araña de luz que parecía tejer su red sobre la ciudad. Mientras, la fuerza del viento del Norte barría la neblina sobre el río Hooghly y desnudaba a la noche cerrada el esqueleto devastado del puente de metal» (p. 489).

«Por un instante permanecieron en silencio, inmóviles sobre las vigas que basculaban gelatinosamente bajo el continuo embate del río que rugía a sus pies» (p. 492).

«El sonido furioso del acero chispeando en el agua se apaciguó lentamente» (p. 494).

«Las brisas que escapaban de los túneles siseaban en sus oídos y arrastraban pequeños fragmentos de escombros sobre el suelo» (p. 505).

En la tercera de las obras, *Las luces de septiembre* (1995) vuelve a mostrar el mismo planteamiento: pasado oscuro, amor adolescente, ser maléfico (Daniel Hoffman). Este proceso da unidad a la trilogía e identifica al lector o lectora con las diferentes tramas, con el mundo propio del autor donde se mezcla lo real y lo maravilloso, con su espacio.

En esta última obra vemos también el tren, vuelve el faro, el acantilado, la playa. Al igual que en *El Palacio de la Medianoche* (1994) nos encontra-

mos con otra dicotomía. Si antes era ciudad blanca, ciudad negra, ahora es Bahía azul, Bahía negra: «Ésa es la Bahía Negra –explicó Ismael–. La llaman así porque sus aguas son mucho más profundas que en Bahía Azul, que es básicamente un banco de arena de apenas siete u ocho metros de profundidad» (p. 653).

Apreciamos también casas espectaculares con múltiples salas, estancias, pasillos... que arrastran un pasado oscuro. La casa del ingeniero Handra Chatterghee:

«La escalera de caracol se izaba en el centro de un conducto que parecía formar una linterna similar a las que habían estudiado en grabados de ciertos castillos franceses construidos a orillas del río Loira. Alzando la vista, los muchachos podían experimentar la sensación de encontrarse en el interior de un gran calidoscopio, coronado por un rosetón catedralicio de cristales multicolores que transformaba la luz de la Luna y la descomponía en cientos de haces azules, escarlatas, amarillos, verdes y ámbar» (p. 438).

La Casa de Lázarus Jann:

«Cravenmoore semejava más bien un castillo, una invención catedralicia, producto de una imaginación extravagante y torturada. Un laberinto de arcos, arbotantes, torres y cúpulas sembraba su angulosa techumbre. La construcción respondía a una planta cruciforme de la que brotaban diferentes alas. Dorian observó atentamente la siniestra silueta de la morada de Lazarus Jann. Un ejército de gárgolas y ángeles esculpidos sobre la piedra guardaba el friso de la fachada cual bandada de espectros petrificados a la espera de la noche» (p. 582).

Ambas construcciones, como podemos apreciar, comparten rasgos que las asemejan en algunas de sus características a catedrales. Ello es también aplicable a la obra cumbre del ingeniero Handra Chatterghee, la estación de Jheeter's Gate:

«A su alrededor se desplegaba un amplio e insondable escenario de sombras y luces angulosas que entraban desde la claraboya de acero y cristal, y que dejaban entrever los rastros de lo que algún día había sido la más suntuosa estación de tren jamás soñada, una catedral de hierro erigida al dios del ferrocarril» (p. 496).

Y estas casas están dotadas de una extraordinaria biblioteca:

— La casa del ingeniero Handra Chatterghee:

«Las paredes de la sala estaban formadas por estantes atestados de libros que dibujaban dos semicírculos de más de tres metros de altura. El suelo estaba cubierto por un mosaico de brillantes esmaltes negros y puntas de cristal de roca, lo que conseguía crear la ilusión de un firmamento de constelaciones y estrellas» (p. 437).

— La Casa de Lázarus Jann:

«A media mañana de aquel día, Simone Sauvelle cruzó las puertas de la biblioteca personal de Lazarus Jann, que ocupaba una inmensa sala ovalada en el corazón de Cravenmoore. Un universo infinito de libros ascendía en una espiral babilónica hacia una claraboya de cristal tintado. Miles de mundos desconocidos y misteriosos convergían en aquella infinita catedral de libros» (p. 655).

3. EL MUNDO STEAMPUNK

El caso de Lázarus Hann resulta maravilloso porque fabrica juguetes, autómatas (algo que veremos también en *Marina*), un mundo que resulta cercano al lector adolescente, y que le asocia a otros personajes principales. Así, en *El Príncipe de la Niebla*, el padre de Max, Maximilian Carver, es relojero y le regala a su hijo un reloj labrado en plata:

«En el interior de la esfera cada hora estaba marcada por el dibujo de una luna que crecía y menguaba al compás de las agujas, formadas por los haces de un sol que sonreía en el corazón del reloj. Sobre la tapa, grabada en caligrafía, se podía leer una frase: “*La máquina del tiempo de Max*”» (p. 17).

Handra Chatterghee, el padre de Ben y Sheere, cuya personalidad recuerda mucho al *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* (1886) de R. L. Stevenson, fabrica su casa con su «cerradura de las cuatro ruedas de alfabetos» (p. 436), la estación de tren de Jheeter’s Gate y el Pájaro de Fuego, «una gigantesca maquinaria formada por grandes calderas metálicas unidas a un interminable alambique de tuberías y válvulas» (pp. 506-507).

Los tres personajes nos acercan al mundo *steampunk*, a la ciencia ficción del siglo XIX con máquinas compuestas de múltiples engranajes que parecen tener vida propia. Apreciamos que el reloj de Max, «La máquina del tiempo» lleva el título de una de las grandes obras de H.G. Wells publicada en 1895, que en *El príncipe de la Niebla* Roland se dirige a Max llamándolo «capitán Nemo» (p. 80), el capitán del Nautilus y gran personaje de *Veinte mil leguas de viaje submarino* (1869), una de las obras más famosas de Julio Verne.

4. LOS ADJETIVOS

Los espacios se visten con adjetivos: blanca, azul, negra, insondable, oscura, siniestra, espectral, evanescente, ardiente, etc. Estos concretan el espacio al que visten, crean la atmósfera que busca el escritor y facilitan, al igual que los personajes y la trama, que los lectores se vinculen emocionalmente con la obra. Sin ese vínculo, no se produciría la magia de la lectura, entendida esta como placer y disfrute.

Tabla 1. La Trilogía de la Niebla: lugares y personajes principales

<i>Novela</i>	<i>Lugar</i>	<i>Personaje maléfico</i>	<i>Amor adolescente</i>
<i>El príncipe de la niebla</i>	Indeterminado, junto al mar	Caín	Roland y Alicia
<i>El palacio de la medianoche</i>	Calcuta	Jawahal	Ben y Sheere
<i>Las luces de septiembre</i>	Bahía Azul (lugar imaginario, en Normandía, cerca de Mont-Saint-Michel)	Daniel Hoffmann	Ismael e Irene

Tabla 2. La Trilogía de la Niebla: espacios donde se desarrollan las tramas y los adjetivos que los califican. Personajes que nos acercan a la estética *steampunk*

<i>Novela</i>	<i>Casa con pasado sombrío</i>	<i>Paisaje exterior</i>	<i>Personaje que construye instrumentos o artefactos con engranajes</i>	<i>Adjetivos</i>
<i>El príncipe de la niebla</i>	Antigua residencia de Richard Fleischmann y su esposa, Eva Gray (Jardín de estatuas) Fílmoteca	Playa, acantilado, faro, pueblo, mar, barco hundido, lluvia, tormenta, tempestad	Maximilian Carver	Sombría, fantasmal, siniestro, espectral, extraña, misteriosa, terrible, mortecinos...
<i>El palacio de la medianoche</i>	Casa de Handra Chatterghee Biblioteca	Río, ciudad negra, ciudad blanca, lluvia, tormenta, tempestad	Handra Chatterghee / Jawahal	Sombrío, fantasmal, siniestro, espectral, espeluznante, escalofriante, extraña, misteriosa, terrible, mortecino...
<i>Las luces de septiembre</i>	Casa de Lazarus Hann Biblioteca	Bahía Azul, Bahía Negra, playa, faro, acantilado, mar, pueblo, bosque, cueva, lluvia, tormenta, tempestad	Lazarus Hann	Sombría, fantasmal, siniestro, espectral, espeluznante, escabroso, aterrador, laberíntico, escalofriante, extraña, misteriosa, terrible, mortecino...

5. DIDÁCTICA

Todas estas características mencionadas ofrecen posibles didácticas muy interesantes que pueden favorecer dinámicas relacionadas con la animación lectora. El espacio, muy sugerente, tiene aspectos que lo hacen relevante desde el punto de vista juvenil (sector al que especialmente está destinada la obra) y que favorecería sinergias muy atractivas. Ello sería posible, independientemente de otras propuestas relacionadas con su lectura, gracias a lo que podríamos denominar «rutas literarias internas» que pueden verse complementadas por «rutas externas». Obviamente, si el libro lo lee el alumnado de Calcuta o de Normandía las posibilidades pueden verse implementadas, pero no vivir en esos lugares no implica un menor disfrute de los espacios propuestos en la lectura. Si atendemos al concepto de ruta literaria podemos establecer la siguiente clasificación:

- a) Rutas literarias internas. Son aquellas que estarían relacionadas con el «intertexto lector» expuesto por Fillola (2001: 19):

«La consideración del intertexto del lector supone aportar un nuevo concepto para orientar la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura. F. Smith (1984) ha señalado que “la posibilidad de aprender a leer se debe a que lo leído significa algo, o más exactamente, significa algo para el lector”. Ese valor significativo se determina mediante las relaciones que establece el propio lector a través de su intertexto. El intertexto lector activa la participación personal en la comprensión del texto y potencia el disfrute de la recepción estética como una actividad personal e íntima».

Se generarían conexiones orales y escritas tanto literarias como funcionales (entendidas dentro de estas la noticias). Ello propiciaría el «interespacio lector» tanto por el reconocimiento y la identificación con espacios ya conocidos no solo a través de los textos sino también de forma física: el bosque, la cueva, el estanque, la laguna, el acantilado, la tormenta, la biblioteca, el orfanato, etc. Se fomentaría que el espacio recreado por el escritor sirva de viva y estrecha conexión con sus lectores y lectoras pues este no es un espacio pasivo sino activo.

Este intertexto puede estar relacionado con lecturas previas, bien literarias, bien funcionales (noticias, libros de texto) tanto orales como escritas. Este hecho propiciaría un conocimiento e identificación con espacios recreados por escritores y también con los mostrados en textos formativos o informativos. Ello fomentaría, pues, el «interespacio» o reconocimiento e identificación con escenarios ya conocidos e interiorizados.

A ello uniríamos los espacios visitados o conocidos personalmente, tanto históricos y culturales (castillos, bibliotecas, museos, ruinas...) como los

naturales (lagunas, playas, bosques, cuevas...) o comunitarios o urbanos (pueblos, ciudades...), etc. Muchos de ellos servirán de referencias también para otros no conocidos. Por ejemplo, el conocimiento de una gran urbe como Madrid, nos puede dar una idea de como de grande puede ser Nueva York. Obviamente, cada una con sus características propias. El conocimiento de un acantilado o una cueva facilita igualmente la identificación con escenarios similares novelados.

- b) Rutas literarias externas. Son aquellas que nos permiten conocer *in situ* los espacios recreados en una determinada obra literaria, pues transitamos o visitamos aquellos mismos escenarios recreados o señalados en el texto.
- c) Rutas literarias híbridas. Aquellas que están compuestas de los espacios reales donde se ha desarrollado la trama y también de los imaginarios. Por ejemplo, y siguiendo con el autor de *La Trilogía de La Niebla*, en su obra *La Sombra del Viento* (2001) aparecen escenarios reales de Barcelona (Iglesia de Santa María del Mar, el Ateneu Barcelonés, etc.) junto a otros imaginados por la mente del escritor. El más famoso: El Cementerio de los Libros Olvidados.

Hay empresas o editoriales que organizan rutas vinculadas a textos literarios que estarían asociadas a los formatos externos o híbridos. Por ejemplo, y siguiendo con el ejemplo expuesto, la ruta «La sombra del Viento» organizada por Icono Serveis Culturals en Barcelona y que fue comentada en un artículo de Patricia Pujante (2014).

En lo referente a *La Trilogía de La Niebla*, ofrece posibilidades muy interesantes dentro de la «ruta literaria interna», pues al igual que las otras dos variantes expuestas, permitirían introducir más al lector en la vivencia de la obra. Este sabe que ese escenario, a pesar de ser literario, es también su espacio. Se reconoce en él. Lo siente suyo. No solo es la puerta de entrada a ese universo novelado sino que es parte también de su mundo, de su «interesespacio», de sus escenarios favoritos, de los vividos o de los conocidos a través de otros textos, películas, documentales, etc. Espacios que le causan miedo, agrado, aversión, intriga, que dan sentido a la obra y a su lectura. Expone Llarena (1995: 5) en relación con la novela hispanoamericana:

«Hombre y espacio, personaje y geografía novelesca, formarán un continuum lógico que explicita, de inmediato, las conductas del primero en función del segundo, o al revés; actitudes y señas de identidad serán a veces normalizadas de acuerdo con las leyes espaciales de la novela y determinará en el futuro un leve indicio de naturalidad en su lectura».

Espacio, personaje, trama y lector formarían un *continuum* emocional, un interesespacio literario, que estaría formado por interconexión y asimilación

de los espacios anteriores y actuales, tanto literarios como reales, donde el lector se reconoce y con los que se identifica.

El papel del docente, en cuanto mediador y promotor, es muy importante pues debe generar propuestas creativas para trabajar el antes, el durante y el después de la lectura. Requiere, por tanto, una adecuada preparación. Como exponen Romero Oliva y Trigo Ibáñez (2012: 66), debemos tener en cuenta que «para que una ruta literaria alcance los objetivos propuestos, es necesario contar con un trabajo previo dentro del aula. Éste será el equipaje más valioso con el que contará el alumnado durante la realización de la ruta».

En el caso de la ruta literaria interna podemos explorar:

- a) Todos aquellos espacios significativos y conocidos por los lectores a través de otros formatos o textos (el intertexto). Ello nos llevaría a otras propuestas (novela, poesía, teatro, películas...) donde aparezcan escenarios similares o parecidos. En el caso que nos ocupa, algunos fragmentos representativos de la novela gótica del XIX (*Frankenstein o el moderno Prometeo*, de Mary Shelley; *Drácula*, de Bram Stoker; *El retrato de Dorian Gray* –recordamos que uno de los personajes de *Las luces de septiembre* se llama así–, de Oscar Wilde; *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de R. L. Stevenson, etc.); películas de estética *steampunk* como *Hugo* (2011), *Mortal Engines* (2018) o *Abigail* (2019) pueden ahondar o enriquecer la visión que los lectores pueden tener de los escenarios recreados.
- b) Aquellos espacios que se conocen y se han vivido personalmente. Ello puede dar pie a que algunas de las sesiones de animación lectora se desarrollen fuera del aula: en una cueva, a pie de un castillo o abadía en ruinas, en una catedral, en una hermosa biblioteca, etc.

6. CONCLUSIÓN

La Trilogía de la Niebla, de Carlos Ruiz Zafón, propone un interesante recorrido por espacios vivos y envolventes que tienen un importante papel en el desarrollo de la trama, que son parte fundamental de esta hasta el punto de que la misma no se entendería fuera de los escenarios propuestos. Las tres rutas comentadas (interior, exterior e híbrida) propiciarían la animación lectora, facilitando que el lector se involucre emocionalmente en la propuesta elegida. En este caso, dadas las características del texto, nos decantaríamos por la primera modalidad: la ruta interna. Los dos apartados de esta (al igual que las otras) tienen como finalidad evocar los escenarios interiorizados, involucrar emocionalmente al lector, interpelarlo para fomentar la competencia literaria y el gusto por seguir leyendo. Expone Sanjuán Álvarez (2016: 164):

«Los aspectos emocionales de la lectura se revelan como fundamentales. La implicación emocional del lector debe ser un componente intrínseco del proceso de lectura literaria, no un vehículo para alcanzar finalidades más “serias”. El componente emocional resulta decisivo para que la literatura llegue a alcanzar toda su potencialidad formativa en la construcción de la identidad individual y cultural del lector».

Son, además, una oportunidad interesante para trascender los límites del aula, a veces tan poco motivadores, involucrando más al lector, al alumnado, en la historia presentada, para que forme parte de su universo, de su «sendero de lectura» (Guerra Sánchez, 2002). Ello permitiría que cobre sentido el «aula sin muros» de la que hablaban MacLuhan y Carpenter (1968).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biblioteca Miguel de Cervantes: *Novela gótica. Historia*, 2020. Recuperado el 10 de septiembre de 2020, de http://www.cervantesvirtual.com/portales/novela_gotica/historia/
- Depp, J., Headington, T., King, G. (prods.) y Scorsese, M. (prod. y dir.): *Hugo* [Película]. Paramount Pictures, 2011.
- Denisyuk, V.; Denisyuk, V.I.; Kurinsky, A.; Frolova, N.; Melentyev, Y. (prods.) y Boguslavsky, A. (dir.): *Abigail* [Película]. 20th Century Fox, 2019.
- Forte, D.; Jackson, P.; Walker, A.; Walsh, F.; Weiner, Z. (prods.) y Rivers, C. (dir.): *Mortal Engines* [Película]. Universal Pictures, 2018.
- Guerra Sánchez, O.: *Senderos de lectura. Memoria y hermenéutica literaria*. Colección Ensayo y Error. Madrid: Ediciones La Discreta, 2002.
- Llarena, A.: «El espacio narrativo o el lugar de la coherencia: para un estudio de la novela hispanoamericana actual». *Hispanérica: Revista de literatura*, 1995, 70: 3-16.
- López Santos, M.: «Ampliación de los horizontes cronotópicos de la novela gótica». *Revista Signa*, 2010, 19: 273-292.
- MacLuhan, M. y Carpenter, E.: *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular, 1968.
- Mendoza Fillola, A.: *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001. <https://elibro-net.bibproxy.ulpgc.es/es/lc/ulpgc/titulos/54959>
- Pujante P.: «Un paseo por los escenarios de “La sombra del viento”». *ABC* (21 de enero de 2014). Recuperado de <https://www.abc.es/catalunya/disfruta/20140121/abci-paseo-escenarios-sombra-viento-201401211031.html>
- Romero Oliva, M.F. y Trigo Ibáñez E.: «Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula». *Lenguaje y Textos*, 2012, 35: 63-71.
- Rosenblatt, L.: *Making Meaning with Texts. Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann, 2005.
- Ruiz Zafón. C.: *Marina*. Barcelona: Edebé, 1999.

- Ruiz Zafón. C.: *La sombra del viento*. Barcelona: Planeta, 2001.
- Ruiz Zafón. C.: *La trilogía de la niebla*. Barcelona: Planeta, 2007.
- Ruiz Zafón. C.: *El juego del ángel*. Barcelona: Planeta, 2008.
- Ruiz Zafón. C.: *El prisionero del cielo*. Barcelona: Planeta, 2011.
- Ruiz Zafón. C.: *El laberinto de los espíritus*. Barcelona: Planeta, 2016.
- Sanjuán Álvarez, M.: «Los factores emocionales en el aprendizaje literario». En: Soler Nages, J. L.; Aparicio Moreno, L.; Díaz Chica O.; Escolano Pérez E. y Rodríguez Martínez, A. (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge, 2016.

PARTE II

Perspectiva de género



Docencia y estudios de género en las universidades españolas

MARÍA ROSAL NADALES

Universidad de Córdoba (España)

Departamento de Ciencias del Lenguaje

fe1ronam@uco.es / <https://orcid.org/0000-0002-6053-910X>

1. INTRODUCCIÓN

En este acercamiento hacia los estudios de género analizamos el estado actual de la docencia y los estudios de género en las universidades españolas, en relación con Unidades de Igualdad, Institutos de Investigación, Observatorios y Cátedras de Género...

Pretendemos realizar una cartografía de las redes, acciones, guías, premios, publicaciones y de cualquier otra iniciativa que aporte conocimiento en favor de la investigación y de la inclusión de los estudios de género en la docencia universitaria.

Las universidades españolas realizan un trabajo muy intenso en la elaboración y promoción de documentos y materiales que faciliten la inclusión de la perspectiva de género tanto en la docencia como en la investigación, lo que queda reflejado en los planes de igualdad de cada universidad.

En esa misma línea de investigación feminista y de historia de las mujeres trabajan los institutos, cátedras y observatorios.

Desde mi perspectiva actual, como Directora de Igualdad de la Universidad de Córdoba y Directora de la Cátedra de Estudios de las Mujeres Leonor de Guzmán, he preparado un acercamiento a las iniciativas, guías, premios y publicaciones dentro de los estudios de género.

La universidad, como institución promotora de valores, tiene la responsabilidad de fomentar la igualdad entre hombres y mujeres y así en los Planes de Igualdad de las universidades españolas queda recogida la obligatoriedad de fomentar los estudios de género y las acciones en favor de la equidad.

Como ejemplo de las acciones y objetivos promovidos citamos los recogidos en el II Plan de Igualdad de la UCO:

— Propiciar la presencia equilibrada de mujeres y hombres en las comisiones de docencia.

- Elaborar una guía que facilite la incorporación de la perspectiva de género en las programaciones docentes.
- Promover ayudas para la publicación de materiales docentes que tengan en cuenta la perspectiva de género.
- Crear una línea de publicaciones con perspectiva de género.
- Incorporación de asignaturas y contenidos específicos de igualdad en las titulaciones oficiales de Grado y Postgrado.
- Crear un premio para TFG y otro para TFM con perspectiva de género
- Promover investigaciones de género en los diferentes ámbitos del conocimiento y difundir sus resultados.
- Potenciar las modalidades del Plan Propio de Investigación para consolidar el liderazgo de las mujeres en la coordinación de Grupos, Proyectos y Contratos de Investigación.
- Realizar un diagnóstico de la situación de las científicas en la UCO con el fin de diseñar acciones para mejorar su presencia y liderazgo en la investigación.
- Favorecer la difusión de tesis doctorales e investigaciones de género.

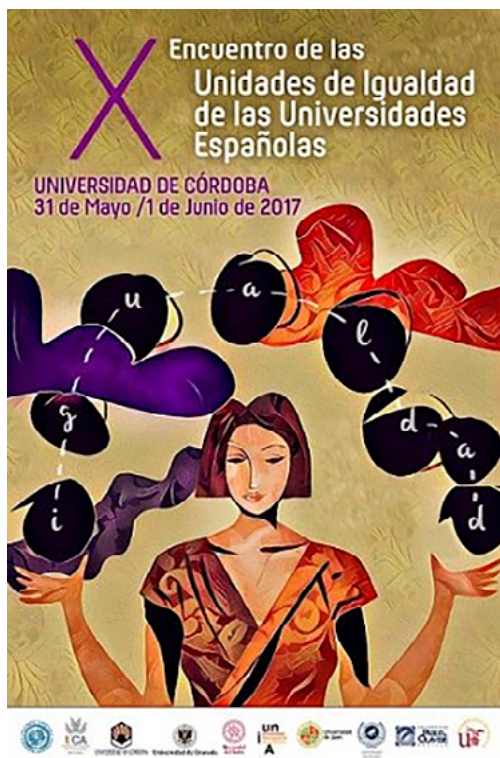
Al abordar este acercamiento, partimos de la siguiente clasificación:

- Redes universitarias.
- Máster.
- Guías:
 - Perspectiva de género en la docencia.
 - Lenguaje inclusivo.
- Premios.
- Publicaciones.

2. REDES UNIVERSITARIAS

- Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria (RUIGEU). Encuentros anuales en diferentes universidades (Salamanca, Autónoma de Madrid, Córdoba, Alicante, La Coruña, Santiago).
- Red de Unidades de Igualdad Universidades Públicas Andaluzas (RUIUPA).
- Plataforma universitaria de estudios feministas y de género (EUFEM). La plataforma EUFEM celebra reuniones periódicas con las instituciones asociadas y mantiene su compromiso con el Instituto de la Mujer para impulsar el reconocimiento de los Estudios de Género como área de investigación así como en la inclusión de personas expertas en estudios feministas para la evaluación de proyectos y de acreditaciones.

Figura 1. Cartel X Encuentro Unidades de Igualdad.



Fuente: UCO.

Cátedras⁸:

- Cátedra de Estudios de las Mujeres *Leonor de Guzmán*. U. Córdoba.
- Cátedra de Igualdad y Estudios de Género. U. Cantabria.
- Cátedra UNESCO Mujeres, desarrollo y cultura.
- Cátedra UNESCO de Políticas de Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología e Innovación. U. Politécnica de Madrid.
- Cátedra de Estudios de Género. U. Valladolid.
- Cátedra de Género. U. Vigo.
- Cátedra Igualdad y Género. U. Zaragoza.

⁸ Para ampliar información sobre cátedras, asociaciones, institutos y centros de estudios de género:

<https://plataformauniversitariafemgen.wordpress.com/>

<https://www.uv.es/uvweb/instituto-universitario-estudios-mujer/es/presentacion/enlaces/investigacion/institutos-seminarios-centros-investigacion-1285943669975.html>

Asociaciones:

- AMIT. Asociación de mujeres investigadoras y tecnólogas.
- AUDEM. Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres.
- GENET. Asociación Red Transversal de Estudios de Género en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas.
- AEIHM. Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres.
- AUVIM. Asociación Universitaria contra la Violencia Machista.

Observatorios:

- Observatorio de Igualdad de Género. U. Rey Juan Carlos.
- Observatorio de Igualdad de la Universidad de Zaragoza.

Centros de estudios de género:

- Centro de Estudios de Xénero e Feministas. U. Coruña.
- Centro Interdisciplinar de Estudios de Genero. U. Miguel Hernández. Elche.
- Centre d'Igualtat i Promoció de les Dones Dolors Piera. U. Lleida.
- Centro de Estudios de las Mujeres y de Género. U. Murcia.
- Centro de Estudios Feministas. U. Oviedo.
- Centro Interdisciplinar de Estudios Feministas, de Género e Igualdad. U. Pablo de Olavide.
- Centre d'Estudis de Gènere (CEdG). U. Pompeu Fabra.
- Centro de Estudios de la Mujer. U. Salamanca.
- Centro Interdisciplinario de Investigacions Feministas e Estudos do Xénero CIFEX. U. Santiago de Compostela.
- Centro de Estudios de Género. UNED.
- Centre d'Estudis Interdisciplinaris de Gènere. U. Vic.

Institutos de estudios de género:

- Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género. U. Alicante.
- Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género *Purificación Escribano*. U. Jaume I, Castellón.
- Instituto Universitario de Investigación Estudios de las Mujeres y de Género. U. Granada.
- Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres. U. La Laguna.
- Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. U. Autónoma de Madrid.
- Instituto de Investigaciones. U. Complutense de Madrid.
- Instituto Universitario de Estudios de Género. U. Carlos III de Madrid.
- Institut Universitari d'Estudis de la dona. U. Valencia.

3. MÁSTER

<i>Universidad</i>	<i>Máster</i>
Autónoma de Madrid	Máster Universitario en Estudios interdisciplinarios de género
Autónoma de Barcelona, Politécnica de Cataluña, Rovira i Virgili, Gerona, Lérida, Vic, Pompeu y Fabra	Máster en Estudios de mujeres, género y ciudadanía
Cádiz y Huelva	Máster interuniversitario en Estudios de Género, identidades y ciudadanía
Complutense de Madrid	Máster Universitario en Estudios feministas Máster Universitario en Igualdad de género en las ciencias Sociales Máster Universitario en Mujeres y salud
Córdoba	Master en Educación inclusiva
Granada	Máster Erasmus Mundus en Estudios de las mujeres y de género
Islas Baleares	Máster oficial en Políticas de igualdad y prevención de la violencia de género
Jaén	Máster en Análisis crítico de las desigualdades de género e intervención integral en violencia de género
Jaume I	Máster Investigación aplicada en estudios feministas, de género y ciudadanía Máster en Igualdad de género en el ámbito público y privado
La Laguna	Máster universitario en Estudios de género y políticas de igualdad
Lleida	Máster en Estudios de género y gestión de políticas de igualdad Máster Agentes de igualdad de oportunidades para las Mujeres: ámbito rural
Málaga	Máster en Igualdad y género
Murcia	Máster universitario en Género e Igualdad
Oviedo	Máster Género y diversidad Máster Erasmus Mundus en Estudios de las mujeres y de género
Pablo de Olavide	Máster universitario en Género e igualdad
País Vasco	Master en Estudios feministas y de género
Rey Juan Carlos	Máster en Género y salud
Salamanca	Máster en Estudios interdisciplinarios de género
Santiago de Compostela	Master Educación, xénero e igualdade
Sevilla	Máster en Estudios de género y desarrollo profesional
Valencia	Master en Género y políticas de igualdad Máster en Derecho y violencia de género
Vigo	Máster universitario en Estudios de género y políticas de igualdad
Zaragoza	Máster universitario en Relaciones de género

4. GUÍAS

En relación con la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria, destacamos varias propuestas:

— *Guía para la integración de la perspectiva de género en las guías docentes de las asignaturas de grado* (Universitat Jaume I).

Recoge los siguientes indicadores, organizados en cuatro dimensiones:

1. Indicadores de integración de la dimensión de género en la guía docente de la asignatura.
2. Indicadores de presencia equilibrada.
3. Indicadores de visibilidad de la contribución de las mujeres a la disciplina (bibliografía).
4. Uso de lenguaje sexista.

Con ellos se analizan diversos aspectos como: número de asignaturas que incorporan la perspectiva de género y si son obligatorias u optativas, profesorado de las asignaturas segregado por sexo, porcentaje de referencias bibliográficas con el nombre de las autoras, reconocimiento de usos del lenguaje sexista en las guías docentes.

— *Guías para la docencia universitaria con perspectiva de género* (Xarxa Vives).

La asociación Xarxa Vives que integra 22 universidades de Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Baleares y también Andorra y Cerdeña. Ha publicado 17 Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género, que abarcan diferentes áreas de conocimiento: filosofía, historia del arte, psicología, sociología, filología, arquitectura, derecho y medicina.

— *Guía de buenas prácticas. Teletrabajo y conciliación en tiempos de COVID-19*.

Publicada el 19 de junio de 2020, por la Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria (RUIGEU), aborda la coyuntura sanitaria de la pandemia provocada por el COVID-19, para ofrecer propuestas y medidas que equilibren las desigualdades de género en el seno de las universidades en relación con el teletrabajo y la conciliación de la vida familiar, personal y laboral.

— *Guías para el uso del lenguaje no sexista del lenguaje*.

La investigación en este sentido se ha visto enriquecida con las aportaciones de M^a Ángeles Calero Fernández (1999): *Misoginia y androcentrismo en la lengua española. Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*; M^a Luisa Calero Vaquera (2003): *Guía de estilo 1: Lengua y discurso sexista*; Susana Guerrero Salazar (2013).

Figura 2. Guía de buenas prácticas de conciliación.



Fuente: RUIGEU.

— Un buen número de ellas aparece recogido en el repositorio de la Universidad de Alicante:

- Guía para un discurso igualitario en Universidad de Alicante.
- Guía de uso no sexista del lenguaje de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Guía para el uso no sexista de la lengua castellana y de imágenes en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Guía de uso del lenguaje no sexista de la Universidad de Cantabria.
- Guía de uso para un lenguaje igualitario de la Universitat de València.
- Guía de lenguaje no sexista de la UNED.
- Guía orientativa para el uso igualitario del lenguaje y la imagen en la Universidad de Málaga.
- Guía de tratamiento no sexista del lenguaje administrativo. Fundación Isonomía.

5. PREMIOS

Premios de ensayo, investigación y divulgación de estudios de género:

- Premio Internacional a la igualdad *Luisa Medrano*. U. Castilla-La Mancha.
- Premio *Isabel Torres* a investigaciones en estudios de las mujeres y del género. U. Cantabria.

- Nacional de ensayo *Leonor de Guzmán*. U. Córdoba.
- Premio *Ada Byron* a la mujer tecnóloga. U. Deusto.
- Internacional de Investigación *Victoria Kent*. U. Málaga.
- Premio de Divulgación Feminista *Carmen de Burgos*. U. Málaga.
- Premio *Ángeles Durán* de innovación científica en el estudio de las mujeres y del género. U. Autónoma de Madrid.
- Premio *Ernestina de Champourcín* a estudios sobre la mujer. U. Navarra.
- Premio *Equit@t*. U. Oberta de Catalunya.
- Premios a la introducción de la perspectiva de género. U. Santiago de Compostela.
- Premios *Elisa Pérez Vera*. U. UNED.
- Género y Docencia en la Educación Superior *Olimpia Arozena*, para materiales y recursos docentes con perspectiva de género. U. València.
- Premio de investigaciones feministas en materia de igualdad. U. Zaragoza.
- Premio de Investigación Feminista *Concepción Gimeno de Flaquer*. U. Zaragoza.

Premios TFG, TFM y tesis con perspectiva de género:

- Premios Clara Campoamor y Rosalind Franklin los mejores TFG y TFM con perspectiva de género. U. Barcelona.
- Premios a los mejores TFGs con perspectiva de género. U. Autónoma de Barcelona.
- Premio *María Zambrano* a la mejor Tesis Doctoral, TFM y Trabajo TFG con perspectiva de género. U. Córdoba.
- Premio Igualdad TFG. U. La Laguna.
- Premios *Pilar Azcárate* de para TFG, TFM y Tesis doctorales en materia de género e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. U. Carlos III de Madrid.
- Premios al mejor TFG y TFM en materia de igualdad de género. U. Murcia.
- Premio al mejor Trabajo Fin de Máster. U. Oviedo.
- Premios Francisca de Aculodi a la inclusión de la perspectiva de género en los trabajos de fin de grado. U. País Vasco.
- Premios a los Mejores TFG y TFM en Estudios de Género e Igualdad. U. Pablo de Olavide.
- Premios a los mejores Trabajos de Fin de Grado, Trabajos Fin de Master y Tesis Doctoral en materia de Igualdad de Género. U. Sevilla.
- Premio de investigación *Presen Sáez de Descatllar*. Universidades públicas valencianas.
- Premio *Olga Quiñones Fernández*. U. València.
- Premio de Investigación en Estudios de Género. Grupo 9-Universidades (Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Oviedo, País Vasco, Pública de Navarra, Zaragoza).

6. PUBLICACIONES:

Diversas colecciones⁹ publican los estudios de género en las universidades españolas con muy diversa trayectoria en cuanto a la antigüedad y obras publicadas. De ello dan cuenta sus respectivas páginas web:

- Premio *Lilith*. Universidad de Alicante.
- Premio *Simone de Beauvoir*. Universidad de Córdoba.
- Premio *Leonor de Guzmán*. Universidad de Córdoba.
- Premio *Feminae*. Universidad de Granada.
- Premio *Atenea*. Universidad de Málaga.
- Premio *Treballs Feministes*. Universidad de Islas Baleares.
- Premio *Quaderns de la Igualtat*. Universidad Rovira i Virgili.
- Premio *Memorias de Mujer*. Universidad de Salamanca.
- Premio *Feminismos*. Universidad de Valencia.
- Premio *Sagardiana. Estudios feministas*. Universidad de Zaragoza.

Figura 3. Cartel convocatoria colección *Simone de Beauvoir*.



Fuente: UCO.

⁹ Para ampliar información, *vid.* «Colecciones y monografías que recogen los estudios sobre género realizados en la universidad española en las últimas décadas», *Une libros*, 2018, núm. 37, pp. 15-22. Disponible en el siguiente enlace: <http://www.une.es/media/Ou1/Image2/webseptiembre2018/UNELibros37.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calero Fernández, M^a Á.: *Misoginia y androcentrismo en la lengua española. Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea, 1999.
- Calero Vaquera, M^a L.; Lliteras, M. y Sastre, M^a. A.: (2003): *Guía de estilo 1: Lengua y discurso sexista*. Junta de Castilla y León: Valladolid, 2003.
- Guerrero Salazar, S.: «Las guías de uso no sexista del lenguaje editadas en castellano por las universidades españolas (2008-2012)». En: Palomares, R. (coord.), *Historia(s) de mujeres en homenaje a M^a Teresa López Beltrán*. Málaga: Universidad, 2013, 118-132.

WEBGRAFÍA

- Guía de buenas prácticas. Teletrabajo y conciliación en tiempos de COVID-19:
<http://www.uco.es/igualdad/guia-teletrabajo-y-conciliacion-covid-19>
- Guías de lenguaje no sexista. Repositorio de la Universidad de Alicante:
<https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/recursos/guias.html>
- Guía para la integración de la perspectiva de género en las guías docentes de las asignaturas de grado (Universitat Jaume I):
<http://isonomia.uji.es/guia-para-la-integracion-de-la-perspectiva-de-genero-en-las-guias-docentes-de-las-asignaturas-de-grado-de-la-universitat-jaume-i-2020/>
- Guías para la docencia universitaria con perspectiva de género (Xarxa Vives):
<https://mujeresconciencia.com/2019/01/18/guias-para-una-docencia-universitaria-con-perspectiva-de-genero/>
- Lledó Cunill, Eulàlia: *Guías y manuales de lenguaje inclusivo*. 2020:
<https://www.eulalialledo.cat/es/publicaciones/guias-y-manuales-lenguaje-inclusivo/>
- Plataforma universitaria de estudios feministas y de género (EUFEM):
<https://plataformauniversitariafemgen.wordpress.com/>
- Red de Unidades de Igualdad Universidades Públicas Andaluzas (RUIUPA):
<https://www.uv.es/ruigeu/es/recursos/estudios-investigaciones-informes.html>
- Relación de premios con perspectiva de género en universidades españolas:
- *Lilith*. U. Alicante:
<https://ieg.ua.es/es/publicaciones/coleccion-lilith/coleccion-lilith.html>
 - *Simone de Beauvoir*. U. Córdoba:
<https://www.uco.es/igualdad/coleccion-simone-de-beauvoir>
 - *Leonor de Guzmán*. U. Córdoba:
<https://www.uco.es/catedrasyaulas/catedramujeres/premios.php>
 - *Feminae*. U. Granada:
<http://imujer.ugr.es/publicaciones/coleccion-feminae/>
 - *Atenea*. U. Málaga:
<https://www.uma.es/seminario-de-estudios-intedisciplinarios-de-la-mujer/cms/menu/publicaciones/>

- *Treballs Feministes*. U. Islas Baleares:
<http://www.puvill.com/series/treballs-feministes/3706>
- *Quaderns de la Igualtat*. U. Rovira i Virgili:
<http://www.publicacions.urv.cat/lilibres-digitalis/quaderns-de-la-igualtat>
- *Memorias de Mujer*. U. de Salamanca:
<https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/series/memoriasmujer>
- *Feminismos*. U. València:
<https://www.uv.es/uvweb/instituto-universitario-estudios-mujer/es/publicaciones/coleccion-feminismos/coleccion-1285943340116.html>
- *Sagardiana. Estudios feministas*. U. Zaragoza:
<https://puz.unizar.es/220-sagardiana-estudios-feministas>

Lecturas femeninas del fin del mundo: de *The Last Man* (1826) a *Severance* (2018) como recreaciones apocalípticas de un futuro pandémico

JUAN PEDRO MARTÍN VILLARREAL

Universidad de Cádiz (España)

Departamento de Filología

juanpedro.martin@uca.es / <https://orcid.org/0000-0003-1682-9609>

1. EL ORIGEN DE LA DISTOPÍA FEMENINA O DE CÓMO IMAGINAR UN MISMO APOCALIPSIS

Las novelas de Mary Shelley y Ling Ma, escritas con casi doscientos años de diferencia, coinciden en atisbar cómo sería un mundo post-apocalíptico –y el proceso hacia el mismo– desde una perspectiva femenina que pone en el centro los peligros que, más allá de la expansión de un virus de la índole que sea, trae la configuración de un mundo gobernado por una serie de liderazgos profundamente masculinos, marcados por el capital y por un conglomerado de reglas que demuestran su arbitrariedad en emergencias de este tipo. Ambas buscan, por tanto, atisbar un futuro distópico marcado por las urgencias desatadas por una pandemia, a la vez que describen los temores de una sociedad atemorizada y suicida, coincidiendo en plantear esta reflexión en el contexto del siglo XXI. Si bien son más recurrentes las diferencias que las similitudes entre ambas obras –evidentes si se tiene en cuenta que la recreación de Shelley imagina un futuro completamente desconocido y que guarda escasa relación con nuestra cotidianeidad, frente a un acercamiento mucho más próximo como es el de Ma, quien acierta en prever una situación muy similar a la actualmente desatada por el COVID-19–, resultan especialmente relevantes las segundas, en tanto que permiten establecer un hilo conductor en el desarrollo de la novela de ciencia ficción escrita por mujeres. A pesar del tiempo que las separa y las diferencias en las narraciones que proponen, se encuentran en ambas novelas una serie de coincidencias que permiten establecer nexos desde los que comparar estas recreaciones del futuro pandémico en un momento en el que esta distopía se asemeja más a la realidad.

No se pueden considerar como una novedad las narrativas que fantasean con el fin del mundo, pues desde el bíblico libro de las revelaciones hasta la actualidad multitud de textos han recreado de uno y otro modo cómo será este final. Sin embargo, estas dos lecturas coinciden en plantear el fin del mundo como resultado de una pandemia cuestionando desde una perspectiva en clave de género los valores que sustentan a sociedad moderna desde una lógica que no deja de ser patriarcal, individualista y capitalista. Estas dos novelas podrían englobarse con cierta laxitud dentro del género de la ciencia ficción, y dentro de ella como distopías apocalípticas. Tanto este género como su subgénero se han caracterizado por ser espacios de creación entendidos como principalmente masculinos a tenor de los autores que los han cultivado exitosamente, sin que ello sea óbice para que se puedan establecer genealogías femeninas que han hecho evolucionar el género desde una perspectiva radicalmente diferente.

Mientras que en *Severance* (2018), se aborda la pandemia provocada por la Shen Fever, una fiebre originada por unas esporas fúngicas que se expanden a lo largo del 2012 desde China hasta el resto del mundo provocando unas fiebres que hacen que los infectados pierdan la consciencia y repitan hasta la extenuación una misma acción, en *The Last Man* (1826), la última novela de Mary Shelley, es una plaga la que devasta a la humanidad en 2092 y de la que poco se señala más allá de que tiene su origen en las orillas del Nilo. Queda como último superviviente Lionel, protagonista que narra su vida y el efecto que la plaga tiene sobre ella, cuestionando con su ejemplo los ideales políticos individualistas auspiciados por la Revolución Francesa, William Godwin o Mary Wollstonecraft, referentes directos de la autora. Sin pretender hacer de este un acercamiento puramente teórico o un análisis comparativo exhaustivo de los puntos en común entre ambas novelas, sí se pretende apuntar, más que resolver, si se pueden leer estas novelas como principio y fin de un mismo hilo de influencias, esto es, como parte de la historia de la literatura distópica femenina. Igualmente, esta pregunta invita a examinar cuáles son los aspectos que tienen en común estas novelas, y hasta qué punto el género –en todos sus sentidos– condiciona la narración. Por último, y a modo de reflexión, hemos de preguntarnos qué aprendizaje nos reporta su lectura para imaginar nuestro futuro, tan similar en algunos aspectos que llega a sobrecogernos.

Mary Shelley, quien puede ser considerada una iniciadora del género de la ciencia ficción –tanto por su obra más conocida, *Frankenstein*, como por la que nos ocupa– estableció un modelo que ha sido cultivado ampliamente desde el siglo XIX, convirtiéndola en un referente femenino de difícil parangón que, no obstante, también ha servido para posibilitar una diferenciación entre *soft* y *hard science fiction* (Roberts, 1993: 2). A pesar de que sea una escritora conocida no lo es tanto su novela *The Last Man* (1826). Obliterada

por público y crítica tras su publicación, no fue hasta la segunda mitad del siglo XX cuando fue rescatada y recibió un mayor interés, sobre todo ante la posibilidad de considerarla el primer ejemplo de distopía. Su hibridez formal, alejada de los moldes de la novela romántica (Zolciak, 2018), y la querencia por temas como el duelo, la ansiedad y toda una serie de conflictos subyacentes como el imperialismo, la raza, el género, la nacionalidad o la religión (An, 2005: 581) hizo que su valoración como novela distópica de ciencia ficción fuera debatida, al igual que también favoreció multitud de críticas negativas el hecho de que se entendiera en clave biográfica esta novela de intrincada trama. De hecho, no es extraño encontrar lecturas de la obra que la entienden como resultado de un proceso de duelo motivado por la muerte de dos de sus hijos frente a la supervivencia de un único hijo, al igual que un intento de memorializar a su marido Percy Shelley, fallecido recientemente (Banerjee, 2010; Zolciak, 2018).

El interés que para este acercamiento tiene la novela de Shelley radica en que puede ser considerada la iniciadora de un subgénero literario en clave femenina, de modo que nos podríamos preguntar si Mary Shelley es la madre de la ciencia ficción, y no solo eso, sino que también cabría preguntarse si ejerce como tal sobre las obras literarias que la sucedieron. La realidad es que la influencia de su obra sobre este campo de la literatura ha sido habitualmente negada, comprendiendo su singular caso como una isla, como una excepción sin efecto sobre su entorno, como ya apuntaba Joanna Russ (2018) en relación con la literatura escrita por mujeres. A pesar del descrédito que ha obligado a que *The Last Man* haya tenido que ser rescatada por la crítica, la coincidencia entre esta y *Severance*, así como también con otras novelas de autoría femenina, apunta al establecimiento de un modelo femenino a la hora de acercarse a la ciencia ficción y la distopía, cultivado ampliamente por otras escritoras a lo largo de la historia, como bien muestra el exhaustivo trabajo de Roberts (1993) o las obras literarias de escritoras consagradas en los últimos años como Joanna Russ, Margaret Artwood o Ursula K. le Guin. Todo ello permite partir de la hipótesis ya planteada por Elaine Showalter (1977) sobre la existencia de una subcultura femenina en la que se construye un tejido de influencias oscurecido por la obliteración masculina y patriarcal de estas figuras.

2. CLAVES DE LECTURA COMPARADA ENTRE *THE LAST MAN* Y *SEVERANCE*

Siguiendo la categorización de Roberts (1993), tanto *The Last Man* como *Severance* pueden considerarse ejemplos de distopías femeninas en las que el mensaje feminista se construye por medio de la representación de la mujer como parte de una otredad que se ve sujeta a las violencias del patriarcado y que termina venciendo en un apocalíptico futuro. El triunfo

sobre el patriarcado se evidencia de una muy diferente manera en estas novelas: mientras que en *The Last Man* es la naturaleza, la plaga, la que vence sobre el mundo, construido hasta entonces siguiendo el gobierno de los hombres, en *Severance* esta victoria se evidencia en la recuperación de la libertad por parte de la protagonista.

The Last Man narra la historia de Lionel Verney, un joven proveniente de una familia nobiliaria inglesa venida a menos ante el descrédito que su padre sufre frente al rey de Inglaterra, lo que provoca que este muera y se críe solo junto a su hermana Perdita. Tras la implantación de una República, Lionel se enfrenta a Adrian, heredero al trono que se convierte a la doctrina republicana, y con quien finalmente termina siendo íntimo amigo. Paralelamente, se desarrolla una trama amorosa entre Lord Raymond, un político que había tenido un importante papel en la guerra entre Grecia y Turquía, y Perdita y Evadne, que se enamoran de él. Cuando Adrian descubre que Evadne no está enamorada de él marcha al exilio, mientras que Raymond se intenta casar con Idris por intereses políticos, de quien Lionel está enamorado, aunque finalmente termina haciéndolo con Perdita, mientras que Idris se casa con Lionel. La tranquilidad de las dos parejas se acaba cuando Raymond descubre que Evadne vive en la pobreza y comienza a ayudarla, lo que despierta rencores en Perdita, quien sospecha una infidelidad y abandona a su marido, quien se muda a Grecia junto a Adrian para seguir en la lucha. Sin embargo, Perdita y Lionel viajan a este país cuando escuchan que Raymond podría haber sido asesinado.

La trama prosigue en Grecia, donde asisten a la muerte de Raymond, quien fallece al intentar entrar a la ciudad de Constantinopla, decisión que motiva la deserción de las tropas ante el anuncio de la existencia de una plaga. Tras ello, y pese a la reticencia de Perdita a abandonar la tumba de su marido, vuelven a Londres –en el viaje de vuelta Perdita se suicida por no poder soportar el duelo– y desde allí contemplan la extensión de la plaga por Europa y América hasta que finalmente llega al Reino Unido. La plaga conlleva una guerra entre los supervivientes de las colonias americanas y las Islas Británicas, que Adrian, que gobierna las islas consigue resolver de forma pacífica. Sin embargo, los pocos supervivientes de la plaga abandonan Inglaterra en busca de un clima más adecuado. El viaje prosigue hacia Francia, donde se topan con una secta religiosa que promete a sus seguidores salvación y de la que intenta salvar a una joven, Juliet, que se encuentra retenida junto a su bebé. Los supervivientes –Lionel, Adrian, Clara y Evelyn– viajan a Suiza, donde pasan un tiempo relativamente feliz hasta que muere Evelyn, lo que motiva su viaje por el mar Adriático, donde una tormenta acaba con la vida de Clara y Adrian. Lionel, el último hombre de la tierra, vaga por la costa italiana hasta que se instala en Roma, donde cuenta su historia intentando buscar otros supervivientes.

Esta intrincada historia mantiene algunos paralelismos con *Severance*, sobre todo en lo que respecta a la narración de algunos de los efectos que la expansión de la plaga tiene sobre la sociedad. Sin ser el principal objeto de análisis la novela de Shelley, que ha recibido una dilatada atención crítica en los últimos años, los paralelismos que se establecen sirven para encauzar la discusión sobre la reciente novela de Ling Ma. El primero de ellos es la atención a la frontera como división política y la reflexión sobre su inutilidad como marco real –algo que, por otro lado, la pandemia que hoy vivimos ha vuelto a poner de manifiesto. El estallido de la plaga en la novela de Shelley pone en peligro la unidad de Gran Bretaña al suponer la invasión del territorio por parte de los supervivientes de las colonias americanas, lo que en cierto sentido se podría leer también como una recolonización de la metrópolis. Mientras que en la primera parte de la novela las fronteras se cruzan para reafirmar el poder manifiesto de Inglaterra frente al resto de Europa y del mundo –principalmente por medio de su participación activa en la guerra entre Grecia y Turquía–, la expansión de la pandemia prueba la futilidad de estas divisiones (An, 2005: 582), motivando el abandono de la propia nación: «England is in her shroud –we may not enchain ourselves to a corpse. Let us go– the world is our country now...» (Shelley, 1993: 257).

Por su parte, las fronteras también tienen un relevante papel en *Severance*. La protagonista, Candace Chen, es una inmigrante de segunda generación china que abandona su país siendo muy joven y que crece en un Estados Unidos que la enfrenta a toda una serie de prejuicios sobre lo que supone ser una mujer asiática en Occidente. La frontera, en este sentido, define su identidad y motiva gran parte de las reflexiones que se originan en la novela. Además, su trabajo consiste en coordinar la manufactura de Biblias en Spectra, una compañía editorial cuyas fábricas se encuentran deslocalizadas por toda Asia. La fiebre Shen, originada en Shenzen (China), se expande rápidamente entre los trabajadores de este tipo de fábricas por las condiciones sanitarias de las mismas, y desde ahí viaja hacia todo el mundo en los productos fabricados en ellas, burlando cualquier control fronterizo (Ma, 2018: 210). De nuevo, y salvando las distancias, el cruce de fronteras en *Severance* evidencia la posición de poder tardocapitalista de EE.UU. frente al resto del mundo. La frontera se convierte en una imaginada dado que, mientras que se pretende prohibir el tránsito de viajeros asiáticos en EE.UU., «China at the top of the list» (2018: 210), la expansión de la fiebre por el país se torna incontrolable ante la imposibilidad de hacer física la frontera política. El contagio de la fiebre Shen no se debe al contacto entre humanos sino al desarrollo de un hongo diseminado en esporas presentes en los productos que se producen masivamente en el país asiático. En este sentido, resultan enormemente interesantes las palabras de Saraf (2019),

que apunta que esta respuesta en la novela personifica el miedo al gigante asiático como imperio económico:

«When operations finally shut down, it is not due to a fear of Chinese commodities at ports of entry, but the lack of labor capital: Overseas manufacturers rapidly close as their employees succumb to Shen Fever. Ma demands that we look at capital's racial ruin, an end-of-the-world paranoia that seems to coalesce around the Rise of China as an economic empire» (2019: 14).

Del mismo modo, ambas novelas establecen una dicotomía entre la caída del modelo social imperante (en ambos casos profundamente patriarcal) y el nuevo mundo surgido a partir de la pandemia, en el que la naturaleza—entendida como una entidad femenina— reina de nuevo. En este sentido, Roberts (1993: 23) apunta a que la plaga en *The Last Man* se puede comprender como una advertencia sobre el poder apocalíptico de la naturaleza como una fuerza destructora femenina, entendida como una suerte de Deméter que cada primavera resurge con fuerza para acabar con la humanidad. Así, su poder revela la insignificancia de la guerra, de las fronteras o de la monarquía, pues todos estos instrumentos de poder del orden social patriarcal se prueban fútiles ante la plaga: «Queen of the World» (Shelley, 1996: 273). En el caso de *Severance*, la imposición del poder de la naturaleza sobre el de la civilización se demuestra tanto en la irrupción de una enfermedad incapaz de ser controlada por la ciencia y los gobiernos como en el colapso de las infraestructuras de la ciudad de Nueva York a partir de la llegada de varias tormentas que convierten a la ciudad en un infierno que es abandonado por los pocos supervivientes que aún no han caído enfebrecidos. El refugio que se busca ante lo inhóspito de la ciudad de Nueva York es un espacio natural, ya sea Connecticut en el caso de Blythe y Delilah, las compañeras de la sección de arte de Spectra, o bien «the safer pastures of the countryside» (Ma, 2018: 3), donde Candace encuentra al grupo de supervivientes liderados por Bob. En este último caso, ninguno de los integrantes del grupo de urbanitas supervivientes cuenta con las herramientas para sobrevivir en la naturaleza una vez que, como ironiza Ma, se torna imposible googlear «how to survive in wild» (Ma, 2018: 3). De este modo, Nueva York es descrita como una ciudad colapsada, vacía de recursos una vez el orden tardocapitalista ha sido estallado por la naturaleza e imposible para la vida, lo que hace que Candace imagine cómo era la isla antes de que fuese ocupada:

«Looking out the windows, I imagined the future as a time-lapse video, spanning the years it takes for Times Square to be overrun by ghetto palms, wetland vegetation, and wildlife. Or maybe I was actually conjuring up the past, the pine and hickory-forested island that the Dutch first glimpsed upon arriving, populated with black bears and wolves, foxes and weasels, bobcats

and mountain lions, ducks and geese in every stream. Initial European explorers had viewed Manhattan as paradise. Here, I would lead a horse to drink. There, I would build a fire. And there still, I would seek refuge from the sun and rest in the shade» (Ma, 2018: 253).

Si la plaga de *The Last Man* pone en cuestión el funcionamiento del orden imperial británico y sacude el sistema de valores propuesto a partir de la Revolución Francesa demostrando los impulsos más animales del ser humano (An, 2005: 586) y la imposibilidad de glorificar el individualismo (Lokke, 2003: 116), en *Severance* se destruye de similar forma los cimientos de nuestra sociedad por medio de una agria crítica orquestada a partir de las consecuencias de la infección y su similitud con los efectos que el capitalismo, el individualismo y la automatización de las rutinas sociales tienen sobre una población alienada, aislada y construida en torno a sus dinámicas de consumo y de producción del capital. El hecho de que los enfebrecidos repitan mecánicamente una acción sin suponer amenaza alguna para el resto, los aleja de la concepción pop de los zombies (Saraf, 2019: 12). Candace señala que «they don't attack us or try to eat us. They don't do anything to us. If anything, we do more harm to them» (Ma, 2018: 29), por lo que lo único que los diferencia del resto de humanos es que sus acciones repetitivas están desprovistas de voluntad. Su muerte se torna segura cuando descuidan sus funciones más básicas para seguir doblando sábanas, enviando correos electrónicos o ensamblando piezas.

De este modo, la reflexión sobre si los humanos no actúan como enfebrecidos desde antes de la llegada de la fiebre se hace aún más evidente si se tiene en cuenta el comportamiento de Candace tras la explosión de la pandemia: todos los días sigue yendo a su oficina, incluso cuando el resto de sus compañeros han dejado de ir, llegando incluso a mudarse al edificio de oficinas cuando el colapso de las infraestructuras de Nueva York le hace imposible volver desde su lejano apartamento en Bushwick hasta Downtown. La voluntad de Candace en sus acciones se pone igualmente en duda: la repetición rutinaria de sus acciones se debe, por un lado, a la obligatoriedad de cumplir con un contrato laboral que la ata hasta una determinada fecha, y, por otro, a su propia identidad, conformada en gran parte por su capacidad para trabajar. En cierto sentido, la justificación para la migración de sus padres a China fue la mejora de perspectivas laborales tanto para ella como para sus padres, por lo que siente que debe demostrar su valía por medio del trabajo, en lo que, además, supone un elemento definitorio de la identidad china. Incluso cuando proveedores, compañeros y jefes dan muestras evidentes de haber dejado de trabajar, ya sea por miedo o por haber contraído la enfermedad, Candace sigue día a día preparándose para trabajar, y cuando su trabajo se acaba lo sustituye por el de reportera para su propio blog, *NY Ghost*, en el que publica fotos de la ciudad y su estado

de abandono. Así, tan solo abandona la ciudad cuando se da cuenta de que está embarazada y de que cada día le sería más difícil sobrevivir en una ciudad como Nueva York, lo que de nuevo puede comprenderse como una urgencia por la supervivencia de tipo natural.

Además, la soledad de Candace es algo que la acompaña desde antes de la irrupción de la pandemia. Sin familiares en el país tras la reciente muerte de sus padres, se queda sola en la ciudad cuando su novio Jonathan decide abandonar Nueva York para buscar una vida menos precaria en una ciudad más amable. En la novela, la soledad se describe como una cualidad propia del mundo que habita, y no como una consecuencia de la irrupción de la pandemia, al contrario de lo que ocurre en la novela de Shelley, en la que Lionel Verney nunca elige la soledad, sino que es esta la que lo elige a él cuando se convierte en el último hombre sobre la faz de la tierra. De hecho, en el caso de *Severance*, la novela finaliza con la huida hacia la soledad de Candace, quien tras abandonar Nueva York termina uniéndose a la banda de supervivientes liderada por Bob. Este inicia lo que parece casi una peregrinación hacia «the Facility», un centro comercial del que es copropietario y en el que se establecen en una suerte de secta religiosa de la que Candace se ve obligada a escapar tras ser recluida al conocerse que está embarazada. En este contexto no está menos sola, pues la compañía que le brinda este grupo no implica conexión alguna, pero su huida representa una comprensión liberadora de la soledad, como estado propio del ser humano del siglo XXI.

Otro hecho coincidente entre *The Last Man* y *Severance* es que ambas apuntan a que las épocas de crisis se convierten en momentos fértiles para el surgimiento de movimientos fanáticos y sectarios. En los dos casos se trata el surgimiento de sectas religiosas que prometen a quienes se unen la salvación contra la fiebre Shen o la plaga y que terminan siendo un espacio enormemente violento y peligroso para quienes se unen, especialmente si son mujeres. En París, Lionel y su comitiva encuentran a un grupo de supervivientes liderados por un «profeta» (Shelley, 1996: 294), mientras que Bob tiene un rol similar en la novela de Ling Ma. En cualquiera de los casos, se trata de un liderazgo masculino que ejerce violencia sobre los cuerpos de las y los supervivientes, a la vez que establece un nuevo orden espiritual repleto de rezos y liturgias que tienen como principal objetivo engrandecer al líder, lo que no deja de ser una crítica al orden social establecido en la época. Tanto Shelley como Ma ponen el foco en la narración de la violencia que se ejerce sobre las mujeres, mostrando un especial interés por denunciar estas acciones. Sorprende que los personajes de Juliet y Candace vivan experiencias muy similares, pues ambas son recluidas por parte del grupo sectario a causa de su maternidad, que es entendida como un bien divino que intenta ponerse a disposición del grupo religioso. Juliet es descrita

como una mujer que ha perdido a todos sus familiares a excepción de su hijo y que está retenida en la secta parisina porque el líder ha secuestrado a este último. Consigue que Lionel escape, pero termina suicidándose cuando descubre que no será capaz de escapar de la secta con su hijo.

Por su parte, Candace experimenta una vivencia similar. Si bien Bob se comporta como una figura autoritaria desde que Candace llega al grupo, es a partir del intento de Ashley, Janelle, Candace y Evan de visitar la casa de la primera cuando la violencia por parte de este se desata. La incursión termina con Ashley enfebrecida a causa de la nostalgia de volver a casa –una de las posibles razones que se aducen para la aparición de la fiebre– y con Bob matando tanto a Ashley para evitar su lenta degeneración como a Janelle por desobedecerlo y proteger a Ashley. Igualmente, las actitudes violentas de Bob también se aprecian cuando le entrega a Candace su móvil, que había tenido desde que se unió al grupo, pero sin posibilidad de acceder a cualquiera de sus datos por haber previamente destrozado su interior, según él, para protegerla. Sin embargo, el momento en que se aprecia con mayor claridad cómo esta violencia se impone sobre la protagonista es cuando Bob descubre que Candace está embarazada y decide confinarla dentro de «the facility» por considerar su embarazo una señal que da esperanzas para el mantenimiento de la especie. A diferencia de Juliet, Candace consigue escapar de su reclusión antes de dar a luz gracias a su madre, quien se aparece en sueños y le conmina a escapar antes de que el parto impida su huida. De nuevo, es una presencia femenina, en este caso espiritual, la que insufla de fuerzas a la protagonista para robar las llaves de un coche a Bob, quien termina contrayendo la enfermedad, y huir. Así, la novela finaliza con la entrada de Candace en la desértica ciudad de Chicago, de la que no conoce más que las anécdotas que Jonathan, su exnovio y padre de su hijo, le contaron.

Por último, resulta relevante señalar el papel que guardan los recuerdos en ambas novelas, pues esta nostalgia se comprende como una acción peligrosa que puede facilitar la infección. En el caso de *The Last Man*, se señala que «Adrian knew that fear and melancholy forebodings were powerful assistants to disease; that desponding and brooding care rendered the physical nature of man peculiarly susceptible of infection» (Shelley, 1996: 197), mientras que en *Severance* se apunta igualmente a que es la nostalgia la que produjo el contagio de Ashley (y probablemente también el de Bob, quien en sus paseos nocturnos recuerda su dura infancia en el centro comercial):

«Don't you think it's strange Ashley became fevered in her childhood house? It's like nostalgia has something to do with it. Shen Fever is caused by breathing in fungal spores. I'm pretty sure it's not because of memories.

I'm not saying it's the cause. I'm saying, what if nostalgia triggers it?» (Ma, 2018: 143).

Severance, además, establece una reflexión mucho más amplia sobre la construcción identitaria de los migrantes asiáticos en Estados Unidos, la pérdida de las costumbres propias –reflejada en el desconocimiento de la receta de la sopa de tiburón– y la asimilación capitalista y la aceptación de la receta del éxito social por medio del consumismo. En cierto modo, Candace consigue sobrevivir a la fiebre por su incapacidad de sentir nostalgia –sin recuerdos propios, sin un lugar al que volver, y sin una familia por la que preocuparse– a la vez que replantearse la construcción de su propia identidad en base a su capacidad para el trabajo. Todo ello acompañado con reflexiones sobre el miedo al diferente, a la migración y a las tensiones culturales que cada día se hacen más evidentes entre Oriente y Occidente y que motivan el *Yellow Fear*. Así, en la novela se evidencian algunos de los mecanismos que propician que los asiáticos sean comprendidos como una fuente de contagio (vírico desde un punto de vista literal, pero también simbólicamente como un contagio cultural), como representantes de una otredad que amenaza la hegemonía económica y cultural de Occidente y que han de ser, por tanto, comprendidos como algo ajeno y abyecto.

3. CONCLUSIONES PARA UN FUTURO PANDÉMICO

Si bien esta aproximación a la reciente novela de Ling Ma no pretende proponer lecturas únicas o exhaustivas, sino más bien una línea de fuga desde la que comprenderla teniendo en cuenta su pertenencia a una subcultura literaria en clave femenina, conviene subrayar sus aciertos tanto en lo que se refiere a la construcción de un futuro distópico en clave femenina como en lo que de premonitorio tiene la novela. Así, la coincidencia a la hora de construir una distopía en clave femenina que imagina el fin del mundo a partir de la destrucción del orden social imperante (de tipo patriarcal) y de sus leyes, la reivindicación del poder femenino de la naturaleza y de los elementos ligados a ella como la maternidad o los sentimientos de nostalgia, y la crítica a los liderazgos masculinos de la índole que sean unen a ambas novelas de un modo que no puede considerarse fruto del azar. Al contrario, es el hilo de influencias que une la novela de Shelley y las de sus sucesoras en el cultivo de la ciencia ficción, tantas veces negadas en el caso de la literatura escrita por mujeres, lo que motiva esta relación. De este modo, la posibilidad de leer comparadamente *Severance* y *The Last Man* prueba la hipótesis que Gilbert y Gubar (1979) lanzaron sobre la escritura femenina y la ansiedad de la influencia, evidenciando que el interés

patriarcal en aislar la ficción femenina solo se puede dirimir por medio de la acción de la crítica y de las mismas autoras, que buscan en la historia literaria referentes con nombre de mujer.

El inminente éxito de *Severance* se ha visto sin duda favorecido por las evidentes coincidencias que la novela guarda con la emergencia sanitaria recientemente causada por el virus SARS-CoV-2, tales como su origen en China o el efecto inmediato sobre los tráficos globales de productos y personas. Así, la lectura de esta novela está llena de claves para nuestro presente pandémico. Se trata de un presente marcado por la ineficacia de unas fronteras que se pretenden dibujar hoy con más fuerza que nunca, acuciado por toda una serie de grupos de iluminados que ejercen violencia simbólica a golpe de *fake news* y prometen seguridad frente a vacunas, redes 5G y mascarillas. Este presente se caracteriza igualmente por ser uno en el que la naturaleza, golpeada por la irresponsable acción humana, responde con virulencia sobre unos seres humanos que olvidan que su existencia no es más que un eslabón del engranaje mayor que supone el orden natural, como si de la misma Deméter se tratara. Se trata, igualmente, de un presente marcado por liderazgos hipermasculinos que siembran el miedo ante el asiático al considerarlo creador del «Kung-Flu» Virus, y que buscan un chivo expiatorio para salir reforzados de una situación de crisis que bien debiera servir para replantear las condiciones de vida que nos han llevado hasta aquí y para abrir un debate sobre la relación que queremos establecer con nuestro entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- An, Y.: «Read Your Fall: The Signs of Plague in *The Last Man*». *Studies in Romanticism*, 2005, 44 (4): 581-604.
- Banerjee, S.: «Beyond Biography: Re-Reading Gender in Mary Shelley's *The Last Man*». *English Studies*, 2010, 91(5): 519-530. <https://doi.org/10.1080/0013838X.2010.488842>
- Gilbert, S.; Gubar, S.: *The Madwoman in the Attic: the Woman Writer and the Nineteenth-century Literary Imagination*. New Haven: Yale University Press, 1979.
- Lokke, K.: «*The Last Man*». En: Schor, E. (ed.). *The Cambridge Companion to Mary Shelley*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Ma, L.: *Severance*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2018.
- Roberts, R. A.: *A New Species: Gender and Science in Science Fiction*. Urbana: University of Illinois Press, 1993.
- Russ, J.: *How to Suppress Women's Writing*. Austin: University of Texas Press, 2018.
- Saraf, A.: «Global Racial Capitalism and the Asian American Zombie in Ling Ma's *Severance*». *Studies in the Fantastic*, 2019, 7: 12-23.
- Shelley, M.: *The Last Man*. London: Broadview literary texts, 1996. McWhir, A. (ed.).

Showalter, E.: *A Literature of Their Own. British Women Novelists from Brontë to Lessing*. Princeton: Princeton University Press, 1977.

Zolciak, O.: «Sublimating an Apocalypse: An Exploration of Anxiety, Authorship, and Feminist Theory in Mary Shelley's *The Last Man*». *American Journal of Economics and Sociology*, 2018, 77(5): 1243-1276. <https://doi.org/10.1111/ajes.12254>

Leer a Simone de Beauvoir: la desnaturalización del concepto de mujer

ANA ISABEL HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Universidad de La Laguna (España)

ana.isabel.her.rod@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8232-7741>

1. INTRODUCCIÓN

En la obra de Simone de Beauvoir, la literatura y la filosofía se implican, pues tanto aquella escritura de carácter más filosófico como la que cuenta con aspectos más literarios parten, igualmente, de una narrativa de su propia vida. Pertinente es, entonces, recordar lo que afirmara Hannah Arendt en 1964: no puede existir ninguna experiencia de pensamiento sin experiencias personales (Zamboni, 2004: 22). En el esfuerzo de Beauvoir por responder a la cuestión de *quién soy yo* puede ubicarse su decisión de escribir *El segundo sexo* (1949), como si fuese una respuesta al deseo de reflejar su propia identidad (Guerra Palmero, 2011: 132-133). Asimismo, adentrarse en la obra de Beauvoir es, en primer lugar, conocer su trayectoria vital (Sánchez Muñoz, 2016: 9-10). Una obra que está inmersa, de manera irremisible, en la misma existencia de la escritora. Así, literatura y filosofía adolecen, y al tiempo gozan, de una inestabilidad que es característica de cualquier travesía humana. En *La fuerza de las cosas* (1963), Beauvoir explica cómo necesitaba hablar de sí misma: «en la punta de los dedos sentía la necesidad de escribir y en mi garganta el gusto de las palabras» (1987: 102). No en vano, el marco teórico donde se encuadra la producción beauvoiriana es el existencialismo, una corriente filosófica y literaria cuyo argumentario, que no es simple, precisa de lecturas, relecturas y vueltas a la lectura.

Las siguientes páginas, al hilo de lo anterior, rescatan la figura de Simone de Beauvoir y ofrecen algunas líneas interpretativas para ayudar a la comprensión de su obra, en tanto que hace uso de una filosofía que va más allá de los parámetros del existencialismo sartreano. Para ello, la primera parte se detiene en responder a la pregunta de *quién es* Simone de Beauvoir, subrayando su importancia a pesar de que la historiografía oficial la haya supeditado, hasta hace poco tiempo, a posiciones teórico-afectivas subalternas. La segunda parte expone las fuentes principales del pensar de Beauvoir donde, por supuesto, ocupa un lugar determinante el existencialismo en tanto conjunto de herramientas conceptuales que, más

tarde, la autora traslada y desborda. La tercera y última parte, núcleo de este estudio, se ocupa de *El segundo sexo* como un ensayo que inaugura filosóficamente la noción de género. Una herramienta analítica sin la cual no puede haber un acercamiento crítico a la realidad, ni entenderse las polémicas contemporáneas en cuanto al sujeto del feminismo una vez se ha consolidado la visión desnaturalizada y diversificada del concepto de mujer.

2. ¿QUIÉN ES SIMONE DE BEAUVOIR? MÁS ALLÁ DE SARTRE

Simone de Beauvoir fue una filósofa francesa cuya producción es literaria y filosófica. Ahora bien, la literatura y la filosofía no aparecen como dos bloques disciplinares diferentes o heterogéneos, sino que se entrecruzan. Puede llegar a decirse, incluso, que la literatura de Beauvoir tiene un fondo filosófico.

Entre sus novelas destacan *La invitada* (1943), *Memorias de una joven formal* (1958), *La plenitud de la vida* (1960), *La fuerza de las cosas* (1963) y *La mujer rota* (1970). En otro género literario, como el diario de viajes, se ubica *América día a día* (1954), así como las conocidas *Cartas a Sartre*, un compendio epistolar publicado en 1990 de manera póstuma. Los ensayos propiamente filosóficos son *¿Para qué la acción?* (1944), *Por una moral de la ambigüedad* (1947), *El segundo sexo* (1949), *El pensamiento político de la derecha* (1964) y *La vejez* (1970).

Hasta hace poco tiempo, las referencias a Simone de Beauvoir se limitaban a su labor como escritora de novelas y, sobre todo, a su relación afectiva e intelectual con el filósofo más importante del existencialismo francés, Jean-Paul Sartre. Como si la filosofía de Beauvoir se pudiera resumir en una labor de seguimiento fiel y acrítica de las directrices ontológicas y éticas de *El ser y la nada* (1943). Esta consideración se ha plasmado incluso en algunas líneas de reflexión feminista, como la de Michèle Le Doeuff en *El estudio y la rueca. De las mujeres, de la filosofía, etc.* (1989):

«*El segundo sexo* es también un libro de amor y [Simone de Beauvoir] aporta a su canastilla de boda monogámica una confirmación singular de la validez del sartrismo: vuestro pensamiento me permite pensar la opresión femenina, vuestra filosofía me pone en el camino de mi emancipación –tu verdad me hará libre...» (1993: 93).

Sin embargo, si bien la filosofía de Beauvoir parte del existencialismo, no podemos inferir que sea es un análogo existencialista. Además de otras muchas lecturas –pues Beauvoir era una lectora incansable que pasaba de diez a doce horas diarias tras su escritorio– la filosofía intempestiva de Friedrich Nietzsche, la hermenéutica de Martin Heidegger, la fenomenología de Edmund Husserl, las doctrinas materialistas de Karl Marx y Friedrich

Engels, la filosofía corporal de Maurice Merleau-Ponty en *La fenomenología de la percepción* (1947), etc., contaban entre las lecturas filosóficas predilectas y de cabecera de nuestra autora. Y también el filósofo más importante del pesimismo europeo y más vanagloriado por la claridad de su prosa, Arthur Schopenhauer, uno de los exponentes de la filosofía del deseo que echaría por tierra la percepción de lo humano cual abstracción y racionalidad.

Negar que la escritura de Beauvoir sea un efecto del sartrismo no impide reconocer que el existencialismo de Sartre es el maridaje conceptual del que parte, y que luego desborda, el pensamiento y la narrativa de Beauvoir. Uno de los ejemplos más claros de este distanciamiento o, si se quiere, rebasamiento de Beauvoir respecto a Sartre, es el tratamiento de las nociones de libertad y situación¹⁰. La situación es un concepto al que Sartre no dedicó ni una sola línea en su relación con lo corporal (*apud* López Pardina, 2012: 102). Cuando lo tematizó en abstracto, lo redujo a condición de posibilidad de la libertad:

«No hay libertad sino en situación (posición en el mundo) y no hay situación sino por la libertad. La realidad humana encuentra doquiera resistencias y obstáculos y esas resistencias no tienen sentido sino en y por la libre elección que la realidad humana es» (Sartre, 1993: 514).

Sin embargo, Simone de Beauvoir distingue dos aspectos de la libertad: por un lado, como autonomía del sujeto que, en el ejercicio de su trascendencia, es asumida como responsabilidad individual. En el primer sentido, la libertad es siempre absoluta porque «es la modalidad misma de la existencia que [...] toma por su cuenta lo que le viene de fuera; ese movimiento interior es indivisible y, por lo tanto, total en cada uno» (De Beauvoir, 2000: 479). Esto se debe a que «la humanidad es más que una especie: es un devenir histórico [y] se define por la forma en que asume la facticidad natural» (De Beauvoir, 2000: 529). Por otro lado, y respecto al segundo sentido, encontramos la libertad como figura que concreta las posibilidades. Beauvoir a este respecto escribe que, desde el punto de vista de la libertad como superación activa de lo dado, las situaciones no son equivalentes. En esta no equivalencia de las situaciones y en negar que la situación de un sujeto siempre sea la posibilidad de su propia libertad es donde Beauvoir encuentra la clave que justifica su denuncia del patriarcado. La propia Judith Butler, que se ha convertido en una de las más importantes referencias del feminismo postestructuralista con la publicación de *El género en disputa*

¹⁰ Para profundizar sobre este tema, véase el libro de Teresa López Pardina, *Simone de Beauvoir. Una filósofa del siglo XX* (1998). Nótese que López Pardina es una de las mayores especialistas de Beauvoir en lengua española. No en vano ha sido la prologuista de la edición española en Cátedra de *El segundo sexo*, en el año 2000.

(1990), reconoció que Beauvoir denunció el solapamiento entre el varón y la humanidad y postuló una subjetividad inextricablemente corporeizada y situada y, en efecto, alejada de la *absolutidad* y la abstracción:

«[Simone de Beauvoir] critica la desencarnación misma del sujeto epistemológico abstracto masculino. Ese sujeto es abstracto en la medida en que no asume su encarnación socialmente marcada y, además, dirige esa encarnación negada y despreciada a la esfera femenina, renombrando efectivamente al cuerpo como hembra» (Butler, 2007: 63).

En fin, la distinción que opera Beauvoir respecto al concepto de libertad es fruto del estudio crítico de la paradoja sartreana de la libertad consistente en el establecimiento de que no hay libertad sino en situación y no hay situación sino por la libertad. Con esta premisa, Sartre postula la elección humana como un acto absolutamente libre, ya que al sujeto nada le puede llegar desde afuera. Sin embargo, la respuesta de Beauvoir es clara y de consecuencias demoledoras para algunas de las posiciones de Sartre; hay situaciones en que la libertad no puede ejercerse, o no es sino una mistificación. La situación, en tanto espacio fácticamente limitado, condiciona el alcance de los fines que se propone un ser humano. El afuera existe y condiciona y, por tanto, situación y libertad no son conceptos indisociables como estableciera una de las conclusiones más sobresalientes de *El ser y la nada* (1943).

Beauvoir ha entrado en 2018 en la más prestigiosa colección de clásicos de Gallimard, la editorial con la que vio la luz por primera vez. Dado el sentido de este trabajo, no puede dejar de señalarse un dato que es, cuanto menos, curioso: *El segundo sexo* ha sido reconocido como una obra clásica treinta y dos años después de la muerte de su autora y treinta y seis después del reconocimiento como clásico de *El ser y la nada* (1943) de Sartre. No obstante, antes de comenzar a estudiar los mitos de la feminidad, Beauvoir estaba convencida de ser una intelectual inmersa en el ámbito de la universidad que se hallaba por encima de cualquier limitación en función de su sexo (Rodríguez Magda, 2012). Es más, en *Memorias de una joven formal* (1958), Beauvoir explica que, en su infancia y adolescencia, como no tenía ningún hermano:

«Ninguna comparación me reveló que algunas licencias eran negadas a causa de mi sexo; sólo imputaba a mi edad las privaciones que me infringían; sentí vivamente mi infancia, nunca mi feminidad. Los chicos que yo conocía no tenían nada prestigioso» (1981: 59).

Por otro lado, en *La fuerza de las cosas* (1963), Beauvoir cuenta cómo comenzó a preguntarse por los porqués de la cosificación de las mujeres, una búsqueda de respuestas que acarrearía la escritura de *El segundo sexo*:

«Nunca había tenido sentimiento de inferioridad, nadie me había dicho “Usted piensa así porque es una mujer”; mi femineidad no había molestado nada. “Eso –le dije a Sartre– nunca ha contado para mí”. “Sin embargo, no ha sido educada de la misma manera que un muchacho: habría que mirar más de cerca”. Miré y tuve una revelación: el mundo era un mundo masculino, mi infancia se había alimentado de mitos forjados por los hombres y de ninguna manera había reaccionado como si fuera un varón» (1987: 102).

3. EL MARCO FILOSÓFICO Y LITERARIO DE SIMONE DE BEAUVOIR: EL EXISTENCIALISMO

El existencialismo es una corriente filosófica que no solo se expresa mediante ensayos filosóficos sino también a través de narrativas de otra índole, como las obras de teatro, los diarios o los relatos. Por ejemplo, las novelas del escritor Albert Camus se consideran, desde una tematización del absurdo, como uno de los exponentes más destacados del existencialismo. Entre los gérmenes contextuales del movimiento existencialista cabe destacar que, ya después de la Primera Guerra Mundial y tras el espejismo anímico de los llamados felices años veinte, Europa cayó en un desánimo generalizado. Un sentimiento de desgaste que conllevó un arrastre de certezas y, por tanto, un descreimiento respecto a los mitos confortables y seguros típicos de la primera modernidad. Es más, entre las notas identificativas del existencialismo, el sentido de filosofía posbélica del horror y del vacío es de las más determinantes.

Con un propósito de animación literaria y cultural, el club *Maintenant* solicitó a Jean-Paul Sartre, el 29 de octubre de 1945, la impartición de una conferencia que un año después se convertiría en el texto donde se encuentra una de las más productivas definiciones del existencialismo: «una doctrina que hace posible la vida humana [en la que] toda verdad y acción implica un medio y una subjetividad humana» (Sartre, 1999: 23).

Es un lugar común hacer de *la preeminencia de la existencia sobre la esencia* el principio del existencialismo. Si bien la esencia es el modo de ser de los objetos que pueblan el mundo, la existencia es lo que define a los seres humanos. Las cosas consisten y los seres humanos existen. Por ello, los seres humanos son un proyecto sin fin y no tienen ninguna definición previa que guíe sus decisiones: *no son*, sino que *existen*. No cuentan con un puerto seguro donde atracar. Siempre están lanzados, por su condición de existentes, más allá de sí mismos. Son una apertura constante y sin fin. Si algo *son*, son *nada*. Una nada que, por otra parte, inyecta la significación al mundo, como una fisura comprensiva. En otras palabras, el mundo de las esencias necesita, para ser comprendido, de la dotación de sentido que le infiere la condición humana, irremisiblemente libre.

Tal preeminencia de la existencia sobre la esencia, o de la cultura sobre la naturaleza, se traduce en otra preeminencia que va a ser clave en la labor desnaturalizadora de Simone de Beauvoir. Dentro de una dinámica de subordinación –y que hoy se traduce en términos de exclusión– los binomios serían esencia/existencia, cerrazón/apertura, naturaleza/cultura, lo uno/lo otro, inmanencia/trascendencia, mujer/hombre. La esencia, en tanto característica de los objetos, remite a la naturaleza, al igual que las mujeres encerradas en un espacio doméstico. La cultura, por su parte, hace referencia al ámbito por excelencia donde los seres humanos se realizan. Solo los hombres, pues, participan del modo de ser propiamente humano, la existencia, de una vida que consiste en avanzar de una decisión a otra. Y para que esta existencia sea legitimada como tal, es necesaria la sujeción y el asentimiento de lo otro absoluto soportado por las mujeres. Resuenan aquí, por supuesto, los ecos de la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo de la *Fenomenología del espíritu* (1807), que es una de las inspiraciones teóricas de «La mirada», el capítulo más importante de *El ser y la nada* (1943) de Sartre en cuanto uno de los antecedentes teóricos de *El segundo sexo*. La libertad del uno, en este caso del hombre-varón, no quiere la libertad del otro, esto es, de la mujer. Y es que la libertad de las mujeres constituye el límite de la libertad de los hombres. De ahí la imposición de sumisión y de hacer del espacio doméstico –cerrado, repetitivo y compacto– el lugar propio y supremo de la feminidad, allende las posibilidades abiertas de lo público.

La existencia se refiere al modo de ser de lo humano en el mundo, por lo que es también posibilidad. *Ex-sistir* es consistir en una relación *ex-tática* hacia los objetos que se entienden como esencias. En efecto, el ser humano, por su constitución de *ex-sistente*, escapa siempre a lo que *es* por *renovarse* continuamente. La realidad humana *es nada* y *ha de hacerse* continuamente. El ser consciente existe o, lo que es lo mismo, el ser consciente es la ley del sujeto cognoscente; por ser conciencia, la naturaleza misma del ser humano es, podría decirse, *existir en círculo*, en el sentido de que toda existencia consciente existe como conciencia de existir. En fin, la existencia es trascendencia y proyección. En efecto, el modo de ser de los humanos tiene como justificación su propia ascensión, lo que equivale que un existente ha de querer trascenderse continuamente ampliando en cada cumplimiento de ser la libertad y *haciendo ser* a través del ejercicio de la trascendencia.

Así las cosas, la cultura es la esfera primordial para el análisis de la condición humana. Además, que la existencia preceda a la esencia significa que el ser humano comienza por existir, se encuentra, surge en el mundo y después se define, por lo que no es delimitable antes de sus actuaciones. El ser humano empieza por *ser nada* y queda inhabilitado el concepto de «naturaleza humana». La humanidad es *lo que hace*, y nada más. La huma-

nidad *no es*. Y es en este *no-ser* existencialista el lugar desde donde arranca la gran premisa beauvoirana de que la mujer no nace, porque no es, sino que *se hace*, en tanto producto cultural y social. El comienzo del segundo volumen de *El segundo sexo* es claro:

«No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino» (De Beauvoir, 2000: 371).

Asimismo, el hombre se hace no siendo mujer, por lo que esta queda rechazada y estigmatizada como lo otro absoluto. En la obra de Beauvoir, la mujer es un ser que, más que el hombre, ha de hacerse para permanecer como tal. La mujer, cuando se considera desde el ámbito de lo humano y no de lo no humano u objetual no es un dato natural ni una esencia sino un asunto cultural.

4. EL SEGUNDO SEXO: LA INAUGURACIÓN FILOSÓFICA DE LA NOCIÓN DE GÉNERO

Antes de plasmar unas pinceladas sobre lo que significó *El segundo sexo*, me parece pertinente la detención en el título. Más arriba apunté que Arthur Schopenhauer era una de las lecturas de cabecera de Beauvoir. Pero ¿cómo uno de los mayores misóginos de la historia pudo ser antecedente de la referencia ineludible del feminismo de los siglos XX y XXI? Me inclino a pensar, al igual que otros estudios, que el título de *El segundo sexo* emergió como una reacción ante una de las tesis del filósofo en *El amor, las mujeres y la muerte* (1851):

«[...] las mujeres son el ‘sexus sequior’, el sexo segundo, desde todos los puntos de vista, hecho para estar a un lado y en segundo término. Ciertamente se deben tener consideraciones a su debilidad, pero es ridículo rendirles homenaje, y eso mismo nos degrada a sus ojos. La Naturaleza, al separar la especie humana en dos categorías, no ha hecho iguales las partes» (Schopenhauer, 1966: 72).

El segundo sexo, por demoler la noción de feminidad dominante y estar anclado a consideraciones naturalistas, tiene el mérito de revelar el carácter no accidental sino estructural de la dualización de los sexos y de su articulación jerárquica. Una aseveración que se adelanta treinta años a que el movimiento feminista lo inscribiera de manera irreversible en la práctica (Collin, 2006: 11). En aras de desacreditar aquella sentencia napoleónica y de raíces aristotélicas de que la anatomía es destino, Beauvoir distingue el sexo del género y tematiza este como un aspecto de la identidad gradualmente

adquirido. Ahora bien, esta distinción, por un lado, y el posicionamiento del género dentro de parámetros culturales, no implica que el otro término del par, el sexo, sea considerado a la manera de un dato de la naturaleza, es decir, en el sentido de materia libre de significación y entidad previa a cualquier discurso. Esta tesis parte de tomar las afirmaciones de Beauvoir bajo el contexto de la filosofía existencialista que, como es sabido, tiene como núcleo la asunción de que no hay una identidad previa, un sujeto anterior desde el cual este se abre a su existencia. Por el contrario, somos lo que hacemos, nos vamos haciendo en un camino titubeante sin valores previos (Sánchez Muñoz, 2016: 41) y, además, sin descriptores previos que guíen a la conducta humana sobre qué hacer.

El primer volumen de *El segundo sexo* se publicó en París el 24 de mayo de 1949 y, el segundo volumen, siete meses después. Nuestra autora tardó en escribirlo unos cuatro años, cuando rondaba los cuarenta. Si bien algunos de sus capítulos vieron la luz con anterioridad a 1949 en la revista *Les temps modernes* (fundada en 1945), *El segundo sexo* fue publicado en francés y traducido al inglés tres años más tarde. Sus reflexiones surgieron de toda una batería de instrumentos existencialistas y se embarcaron en analizar las condiciones de posibilidad teóricas del feminismo.

Con la publicación de *El segundo sexo* arranca lo que se ha denominado la tercera ola del feminismo y, además, constituye un epílogo que remata la segunda. Dota al feminismo de un sentido que parecía haber perdido tras los logros civiles y políticos del sufragismo. La obra no es un manifiesto ni un alegato, sino un ensayo filosófico que desentraña las raíces últimas de la condición subordinada de las mujeres, atravesadas por la categoría de la otredad, en la sociedad patriarcal. Por tanto, genera el asomo de una serie de cuestiones que serían imprescindibles para la emergencia de la cuarta ola del feminismo y que, aún hoy en día, sigue provocando polémicas, críticas internas y, al fin y al cabo, debates que enriquecen el panorama de la reflexión sobre las experiencias vividas de las mujeres.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión a lo expuesto, Simone de Beauvoir es una autora cuya pertinencia se mantiene activa a la hora de entender los conflictos que hoy protagonizan las distintas posiciones respecto a la cuestión del sujeto del feminismo. Una vez llegado el siglo XX, con sus decepciones y desencantos en cuanto a las promesas de la razón y su quehacer universal, y de una manera más notoria tras la publicación de *El segundo sexo*, cobra importancia lo que considero conveniente llamar *feminismo filosófico* (Amorós, 2002). Es en el siglo pasado, pues, cuando la teorización feminista realiza, sobre sí misma, un giro examinador que deviene en su fragmentación. Por ello, las

divisiones teóricas que se dan a partir de los setenta van al unísono de la quiebra de los discursos *homogeneizantes*. ¿Qué es una mujer? ¿Cuál es el criterio para diferenciar a las mujeres de lo que no son? ¿Acaso es la biología, o el deseo de serlo, o la experiencia de subordinación? ¿Las mujeres son? ¿O apostamos por que existan? Los distintos feminismos que afluyeron tras la diversificación de corrientes a partir del siglo XX protagonizan la actualidad política y social del siglo XXI. Y son deudores, todos ellos, de una u otra forma de entender un concepto cuyas raíces se encuentran en *El segundo sexo*, a saber, el concepto de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, C.: *Diáspora y apocalipsis. Estudios sobre el nominalismo de Jean-Paul Sartre*. Valencia: Alfons el Magnánim, 2000.
- Amorós, C.: «Pensar filosóficamente desde el feminismo». *Revista Debats*, 2002, 76: 66-80.
- Butler, J.: *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Collin, F.: *Praxis de la diferencia*. Barcelona: Icaria, 2006.
- De Beauvoir, S.: *Memorias de una joven formal*. Barcelona: Edhasa, 1981.
- De Beauvoir, S.: *La fuerza de las cosas*. Barcelona: Edhasa, 1987.
- De Beauvoir, S.: *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra, 2000.
- Doeuff, M. Le: *El estudio y la rueda*. Madrid: Cátedra, 1993.
- Guerra Palmero, M.J.: «La mujer-filósofo o la más antinatural de las criaturas. En torno a Simone de Beauvoir y a su obra *El segundo sexo*». *Revista Valenciana. Estudios de Filosofía y Letras*, 2011, 7: 131-146.
- López Pardina, T.: «De Simone de Beauvoir a Judith Butler: el género y el sujeto». *Revista de Pensamiento Contemporáneo*, 2012, 37: 101-107.
- Rodríguez Magda, R.M.: *Simone de Beauvoir, una lectura transmoderna*. 2012. Disponible en la red: <http://www.escritorasyescrituras.com/simone-de-beauvoir-una-lecturatransmoderna/>
- Sánchez Muñoz, C.: *Simone de Beauvoir: del sexo al género*. Barcelona: Batiscafo S.L., 2016.
- Sartre, J.P.: *El ser y la nada. Ensayo de ontología fenomenológica*. Barcelona: Altaya, 1993.
- Sartre, J.P.: *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa, 1999.
- Schopenhauer, A.: *El amor, las mujeres y la muerte*. Valencia: Prometeo, 1966.
- Zamboni, C.: «Intermedio. Inventar, agradecer: pensar». En Diótima: *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria, 2004, 22-28.

Presencia femenina en libros de 5° de primaria ¿Ha habido cambios?

AÍDA BÁRBARA PARRALES RODRÍGUEZ

Universidad de Oviedo (España)

Departamento de Ciencias de la Educación

parralesaida@uniovi.es / <https://orcid.org/0000-0002-3856-2426>

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Legislación

La legislación estatal y autonómica vigente tanto en materia de igualdad como de educación aborda el sexismo y los estereotipos en los centros educativos.

En materia de igualdad, la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, establece en el Capítulo II, artículo 24 a) y b), que las Administraciones educativas desarrollarán, entre otras, las siguientes actuaciones:

- a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos (Jefatura del Estado, 2007: 16).

En relación con los libros de texto, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) establece que:

«[...] deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa» (Jefatura del Estado, 2006: 85).

En materia educativa, la LOMCE establece «el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género» (Jefatura del Estado, 2013: 11).

Asimismo, el Currículo básico de Educación Primaria establece que «se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014: 9).

Por otro lado, todas las comunidades autónomas recogen en sus leyes educativas y currículos de Educación Primaria el párrafo de la LOMCE en el que se establece el desarrollo de valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Además, varias comunidades han desarrollado una legislación específica en la que se incide en el rechazo a los estereotipos sexistas. Autonomías como Andalucía, Extremadura o Asturias mencionan específicamente en su legislación la adopción de acciones encaminadas a favorecer la igualdad de género:

Así, la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*, manifiesta que el currículo «permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad» (Comunidad Autónoma de Andalucía, 2008: 22).

La *Ley 4/2011 de Educación de Extremadura*, en su artículo 16 establece que «El sistema educativo extremeño asegurará una educación en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, y para ello adoptará las acciones o medidas positivas que resulten necesarias» (Comunidad Autónoma de Extremadura, 2011: 14). Y en su artículo 17 d) señala que «la Administración educativa promoverá la adopción de medidas preventivas para la enseñanza del papel de las mujeres a lo largo de la historia y el reconocimiento de su discriminación secular» (Comunidad Autónoma de Extremadura, 2011: 14).

El *Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias*; en su Artículo 26. Materiales curriculares (2.), establece que [los libros de texto]:

«[...] deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, en el presente decreto, en la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, en la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* y en la *Ley del Principado de Asturias 2/2011, de 11 de marzo, para la igualdad de mujeres y hombres y la erradicación de la violencia de género*, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa» (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014: 10).

Como se comprueba en esta revisión legislativa, queda claramente regulado que los centros educativos y los materiales curriculares deben promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

1.2. Libros de texto

Según el *Informe del Libro Educativo* en España 2019-2020 de la Asociación Nacional de Libros y materiales de Enseñanza (ANELE), el 70 % del profesorado reconoce que usa el libro de texto en papel como herramienta básica para sus clases (Asociación Nacional de Libros y materiales de Enseñanza, 2019). Este informe también señala que en el curso 2018-2019, en España, se compraron más de 43,5 millones de libros de texto, aproximadamente 5,4 libros por alumno.

Comprobada la amplia presencia y empleo de este recurso en las aulas españolas se hizo aconsejable el análisis de los libros de texto para valorar si su contenido en materia de igualdad se ajusta a lo establecido en la legislación.

El análisis de la presencia y perspectiva con que aparecen las mujeres en los libros de texto es un tema recurrente desde los años 80 (López Valero, 1992; IMOP Encuestas, Peleteiro y Gimeno, 2000; Lomas, 2002; López Navajas, 2020). Con este trabajo se trata de comprobar qué ha cambiado en el último lustro, tras la implantación de la LOMCE.

A continuación, se señalan algunos de los trabajos publicados en los últimos años (2011-2020) que estudian la presencia femenina en los contenidos recogidos en los libros de texto. En todos ellos se comprueba la ausencia o mínima presencia de personajes femeninos en los manuales, sin importar nivel o materia que se analizara. Como muestra, se recoge lo señalado por los autores citados a continuación, que analizan libros de texto de las siguientes materias:

- Libros de *Educación Física*: Ruiz-Rabadán y Moya-Mata (2020) señalan que del total de deportistas olímpicos mencionados en los libros de texto de Educación Primaria, solamente el 27,8% son mujeres; Sánchez Hernández, Martos-García y López-Navajas (2017) exponen que la presencia femenina en los libros de texto del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) va desde el 0% al 17% dependiendo de la editorial; Moya Mata, Ros Ros, Bastida Torrónategui y Menescardi Ruyuela (2013) concluyen que en los libros de texto de Educación Primaria sigue predominando el varón frente a la mujer; Táboas Pais y Rey Cao (2011) analizan fotografías en dos libros de Secundaria, y comprueban que solo el 25,9% de esas imágenes representa mujeres, frente al 65,9% que representa hombres; según estas autoras, en los libros de texto de

Educación Física hay un predominio de la presencia del hombre, se desplaza a la mujer y se muestra la Educación Física como un campo propio del varón.

- Libros de *Historia*: Ruiz-Alba y Moreno-Fernández (2020) analizan tres libros de 2º curso de ESO, donde las mujeres solamente aparecen en el 11 % de las imágenes de los libros. Castro Castro, Manzano Guaquil y Pinto Fernández (2016) analizan las imágenes de diez libros de texto chilenos publicados entre 1992 y 2012, y comprueban que la presencia femenina se encuentra entre el 0 % y el 8 %. Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016) realizan un análisis iconográfico de tres libros de 4º de ESO publicados entre 2008 y 2014, donde las mujeres apenas aparecen en el 19,5 % de las imágenes. Bel Martínez (2016) analiza cuatro libros de 6º de Educación Primaria de dos editoriales, publicados entre 2011 y 2015, y expone que, en estos manuales, los personajes femeninos apenas representan entre el 7,2 % y el 13,9 %. Gómez Carrasco y Tenza Vicente (2015) analizan cuatro libros de 4º curso de ESO de dos editoriales, publicados entre 2003 y 2013 y comprueban que 6,7 % de las imágenes representan a mujeres exclusivamente, frente al 68,1 % de las imágenes que representaban hombres exclusivamente.
- Libros de *Lengua castellana*: Perales-Fernández-de-Gamboa y Orcasitas-Vicandi (2020) denuncian la carencia de referentes femeninos en los libros de texto y abogan por la inclusión de mujeres en los mismos; Trigo Ibáñez y Romero Claudio (2020) muestran la invisibilización de las Sinsombrero, mujeres de la Generación del 27, que fueron excluidas del canon literario. García Jaramillo señala que la mayoría de libros de texto «bajo su apariencia de objetividad perpetúan el olvido hacia las mujeres escritoras» (García Jaramillo, 2019: 110). Grana Gil y Lara Pastor (2019) analizan cuatro libros de 4º de ESO de cuatro editoriales, y comprueban que las mujeres apenas representan entre el 9 % y el 13 % de los autores. Sánchez Martínez (2019) señala en su análisis de libros de texto de *Lengua castellana y literatura* que, de los autores presentes, tan solo el 7,5 % son mujeres, frente al 92,49 % que son hombres. Hamodi (2014) analiza cuatro libros de 4º y 6º cursos de Educación Primaria y comprueba que en 4º curso, las mujeres aparecen entre el 38 % y el 45 % de las imágenes, cifras que descienden en 6º curso de Educación Primaria, donde las mujeres aparecen entre el 26 % y el 30 % de las imágenes.

Cabe destacar los estudios de Ana López Navajas (2010) y (2014), que analizó 19 materias y 115 manuales escolares de todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, y cuyos resultados mostraron una baja presencia de personajes femeninos (12,8%). Concretamente, esta autora muestra que, en los libros de texto de *Lengua castellana*, publicados en

2007, la presencia de personajes femeninos es del 11,9% en promedio de los cuatro cursos analizados.

En la literatura publicada se observa que la mayoría de los análisis de texto se dirigen a los libros de la etapa de Educación Secundaria, mientras que la atención prestada a los análisis de textos en Educación Primaria es escasa, a pesar de que la Educación Primaria es una etapa fundamental en la formación en valores, basada en la experiencia inmediata. Durante la etapa de Educación Primaria los niños se inician en el conocimiento de los valores y normas de convivencia, igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, así como en la formación de una actitud contraria a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. En esta etapa se asientan las bases del individuo, el niño aprende a organizar sus conocimientos y a extraer conclusiones lógicas de lo que le rodea. En todos los Currículos de Educación Primaria desarrollados por las Comunidades Autónomas existe una presencia común, transversal a todas ellas, en la que se manifiesta que es esta una etapa que tiene, entre sus finalidades, la educación en igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.

Con el objetivo de hacer una aproximación al conocimiento de los contenidos que se imparten en Educación Primaria y si estos se adaptan a lo establecido en las normas legales y en los currículos, se ha hecho el análisis de los textos de *Lengua castellana* de 5º curso de Primaria de seis editoriales con amplia difusión en todo el Estado: Vicens Vives, Santillana, Edebé, SM, Anaya y Edelvives. En este análisis se ha tenido en cuenta la presencia de escritoras en los textos, de personajes femeninos en las lecturas y la representatividad que se concede a la autora española respecto a autoras de otras nacionalidades, todo ello comparado con los contenidos dedicados en idénticos ámbitos al género masculino.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la presente investigación son:

- Contabilizar el número de autoras presentes en los textos propuestos en los manuales escolares.
- Determinar el género de los personajes protagonistas de los textos.
- Comprobar la presencia que se otorga a la autora española frente a autoras de otras nacionalidades incluidas en los libros.

3. METODOLOGÍA

Se analizaron los libros de *Lengua castellana* de 5º curso de Primaria, de seis editoriales, publicados entre 2014 y 2019. En la tabla 1, se puede comprobar

el año de publicación, el proyecto y la editorial de los libros analizados. Según la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia, en el año 2014 estas seis editoriales supusieron más del 60% de la cuota de facturación de libros de texto no universitarios en España (Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia, 2019).

Tabla 1. Libros de texto analizados		
<i>Editorial</i>	<i>Año</i>	<i>Proyecto</i>
SM	2018	<i>Más Savia</i>
Edelvives	2018	<i>La Leyenda del Legado</i>
Anaya	2019	<i>Pieza a Pieza</i>
Santillana	2019	<i>Saber Hacer Contigo</i>
Edebé	2019	<i>On</i>
Vicens Vives	2014	<i>Aula Activa</i>

Se determinó el número de textos cuya autoría se indicaba con nombre propio o marca corporativa. Se constató la nacionalidad y año de nacimiento de cada autor. Asimismo, se precisó el número de textos que señalaban explícitamente que eran anónimos o bien que tenían autoría corporativa, por ejemplo, *El País*, *National Geographic*, etc. También se registró el género del personaje protagonista de cada texto.

4. RESULTADOS

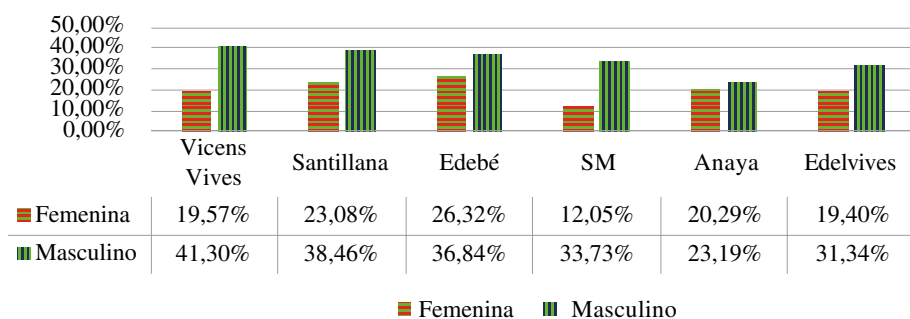
Tabla 2. Resultados: Género y autoría							
<i>Editorial</i>	<i>Nº textos</i>	<i>Nº textos mujeres</i>	<i>% mujeres</i>	<i>Nº textos hombres</i>	<i>% hombres</i>	<i>Nº textos anónimos</i>	<i>% anónimo</i>
Vicens Vives	46	14	30,43%	29	63,04%	3	6,52%
Santillana	13	4	30,77%	8	61,54%	1	7,69%
Edebé	38	22	57,89%	15	39,47%	1	2,63%
SM	83	24	28,92%	54	65,06%	5	6,02%
Anaya	69	29	42,03%	33	47,83%	7	10,14%
Edelvives	67	7	10,45%	54	80,60%	6	8,96%
Total	316	100	31,65%	193	61,08%	23	7,28%

Con respecto a los resultados relativos a género y autoría, como se puede observar en la tabla 2, se contabilizaron 316 textos, entre los 6 libros analizados. El promedio de los 6 libros indica que el 31,65% de los textos fue

escrito por mujeres, el 61,08 % escrito por hombres y el 7,28 % de los textos eran anónimos o de autoría corporativa.

Desglosando los datos por editoriales (tabla 2), se observa que Edebé es la única editorial, entre las analizadas, que presenta mayoría de textos escritos por mujeres (57,9%) que escritos por hombres (39,5%); mientras que Edelvives es la editorial con mayor desequilibrio, puesto que solo el 10,45% de los textos que presenta están escritos por mujeres y el 80,6%, por hombres. El resto de editoriales presenta porcentajes comprendidos entre el 28,9% y el 42% para los textos escritos por mujeres.

Figura 1. Resultados: Género y protagonistas.



En relación con la presencia de personajes femeninos en los textos propuestos por las editoriales, en la figura 1 se comprueba que en todos los libros de textos hay un predominio de protagonistas masculinos frente a protagonistas femeninas. El promedio de protagonistas femeninas entre las 6 editoriales analizadas es del 20,12%, mientras que el promedio de protagonistas masculinos es del 34,15%. En el cálculo de estos porcentajes no se ha incluido el número de textos cuyos protagonistas tienen género indeterminado, solamente se comparan protagonistas femeninas y masculinos.

Cabe destacar la gran diferencia que hay en la editorial SM entre protagonistas femeninos y masculinos, puesto que los textos protagonizados por personajes femeninos solamente representan el 12%, mientras que el porcentaje de textos protagonizados por personajes masculinos es de casi el 34%.

Vicens Vives también presenta una gran diferencia entre el número de personajes femeninos y masculinos incluidos en sus textos: las protagonistas femeninas representan el 19,6%, mientras que los protagonistas masculinos suponen el 41,3%. La editorial Anaya es la que presenta una menor diferencia entre protagonistas femeninas (20,29%) y masculinos (23,19%).

Tabla 3. Resultados: Género y nacionalidad de los autores

<i>Mujeres</i>			<i>Hombres</i>		
<i>Nacionalidad</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
España	37	56,06%	España	87	67,44%
Gran Bretaña	8	11,11%	Gran Bretaña	8	5,97%
Argentina	4	5,56%	Alemania	6	4,48%
Alemania	2	2,78%	EE.UU.	6	4,48%
Canadá	2	2,78%	Argentina	4	2,99%
EE.UU.	2	2,78%	Francia	4	2,99%
Francia	2	2,78%	Italia	3	2,24%
Australia	1	1,39%	Chile	1	0,75%
Austria	1	1,39%	Costa Rica	1	0,75%
Bolivia	1	1,39%	Cuba	1	0,75%
Chile	1	1,39%	Dinamarca	1	0,75%
Cuba	1	1,39%	Grecia	1	0,75%
Italia	1	1,39%	Guatemala	1	0,75%
México	1	1,39%	Nicaragua	1	0,75%
Nueva Zelanda	1	1,39%	Perú	1	0,75%
Uruguay	1	1,39%	Polonia	1	0,75%
			Uruguay	1	0,75%
			Venezuela	1	0,75%

En los textos analizados, figuran 129 autores de 18 nacionalidades, de los que el 67,44% corresponde a autores españoles. Asimismo, aparecen 66 autoras de 16 nacionalidades, de las cuales el 56,06% son españolas. La presencia de los autores de nacionalidad española domina sobre el conjunto de autores de otras nacionalidades, con una diferencia de casi 33 puntos porcentuales (67,44% de autores españoles, frente a 32,56% de otras nacionalidades). Mientras que la presencia de autoras españolas y de otras nacionalidades está más equilibrada: 56,06% de autoras españolas, frente al 43,94% de autoras de otras nacionales.

No se entra a valorar si en un libro de texto español tiene que haber más autores españoles que de otras nacionalidades, sino que se valora la diferencia entre el peso que se concede a las escritoras españolas frente a los escritores españoles en el total de autores internacionales citados. Se considera loable el esfuerzo para poner en relieve el valor intelectual de los autores españoles en relación con los escritores citados de otras nacionalidades. Sin embargo, no es equivalente al esfuerzo realizado para poner en valor a la escritora española.

Con estos datos se manifiesta una vez más la falta de confianza en el valor intelectual de la obra femenina y queda evidente que el secular atraso intelectual español, tras 40 años de dictadura, discrimina considerablemente a las intelectuales españolas, cuya presencia en los libros de texto queda mucho menos resaltada que la del autor español, dejándolas a la zaga de las intelectuales de los países de nuestro entorno, quedando patente su ocultación o su escasa valoración. Se hace especial énfasis en autores consagrados, mientras que las autoras que aparecen en los libros de texto son autoras externas al canon literario.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque los resultados muestran un incremento en la visibilidad de autoras y personajes femeninos, respecto a la contenida en la bibliografía consultada, la presencia de mujeres en los libros de texto sigue siendo minoritaria. Es cierto que alguna editorial sí propone un número de textos escritos por mujeres igual o superior al de textos escritos por hombres, pero el avance en la inclusión de referentes femeninos ha sido muy escaso.

Trece años después de la publicación la *Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres*, se comprueba que editoriales con amplia implantación en el mercado español, que representan el 60 % de cuota de mercado, siguen fomentando el predominio del hombre sobre la mujer tanto en lo relativo a la presencia autoras, como en lo relativo a la presencia de personajes protagonistas de las lecturas de los libros de texto.

Los contenidos de los libros de texto de Educación Primaria siguen siendo la correa de transmisión de valores caducos superados por la realidad desde hace mucho tiempo. Estos materiales curriculares olvidan a las mujeres de manera constante, e incumplen uno de los principales objetivos legislativos: la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

En conclusión, las ediciones analizadas siguen promoviendo la hegemonía del hombre frente a la mujer, invisibilizando a las creadoras femeninas y sus obras, mostrando como referencia universal una visión del mundo androcéntrica.

Estas ediciones, que están siendo utilizadas en las aulas en el presente curso académico 20-21 en gran parte del territorio nacional, marcan la educación de niñas y niños en una etapa crucial en la fijación de valores y normas de convivencia.

En este estudio se constata que desde la escuela se normaliza la ausencia del legado femenino en todos los campos del conocimiento, incluida la contribución que estas hicieron para consolidar derechos y libertades que, hoy en España, las mujeres han alcanzado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Nacional de Libros y materiales de Enseñanza: *El libro educativo en España. Curso 2019-2020*. 2019. Recuperado el 20 de julio de 2020, de <https://anele.org/wp-content/uploads/2019/09/190905INF-ANELE-Informe-Libro-Educativo-19-20.pdf>
- Bel Martínez, J.: «El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación entre manuales editados durante la LOE y la LOMCE». *Aula*, 2016, 22: 219-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201622219233>
- Bello Crespo, C.; Bernal Regalado, T.; Lluva Mera, C.; Magarzo Jiménez, J.; Zaragoza García, P.; Burruezo Ordóñez, M. y Moreno Agud, A.: *Lengua 5. Proyecto Pieza a pieza*. Madrid: Anaya, 2019.
- Calzado, A.; Duque, M.; Echevarría, E.; Fernández, A.; González, I. y Grisaleña, J.: *Lengua 5. Proyecto Más Savia*. SM, 2018.
- Canto Pallarés, J.; Celis Villasana, P.; González Sánchez, M. y Pedraz Torres, F.: *Lengua 5. Proyecto Aula Activa*. España: Vicens Vives, 2014.
- Castro Castro, L.; Manzano Guaquil, L. y Pinto Fernández, C.: «Las imágenes femeninas en los textos escolares chilenos: Revisión analítica de un escenario de cambios (1992-2012)». *Revista de Pedagogía*, 2016, 37 (100), 207-227. Recuperado el 22 de julio de 2020, de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/11975
- Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia: *Resolución expediente S/DC/0594/16 ANELE* (30 de mayo de 2019). Recuperado el 10 de agosto de 2020, de https://www.cnmc.es/sites/default/files/2495562_0.pdf
- Comunidad Autónoma de Andalucía: Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado* (23 de enero de 2008), 1-63. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>
- Comunidad Autónoma de Extremadura: Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado* (23 de marzo de 2011), 1-62. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-5297-consolidado.pdf>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte: Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias* (30 de agosto de 2014), 1-414. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de <https://sedemovil.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf>
- García Jaramillo, J.: «Hacia una escuela libre de sexismo: reflexiones desde el currículo de literatura». *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 2019, 26: 109-124. DOI: <http://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.130>
- Garrido González, A.; Banal Martínez, M.; Corretjé Carné, N.; Centelles Cervera, S. y López Navarro, J.: *Lengua 5. Proyecto On*. Edebé, 2019.
- Gómez Carrasco, C. y Tenza Vicente, S.: «Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO». En:

- Hernández Carretero, A.; García Ruiz, C. y De la Montaña Conchiña, J.: *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2015, 781-791. Recuperado el 22 de julio de 2020, de <file:///D:/user/Downloads/chrome/Dialnet-UnaEnsenanzaDeLasCienciasSocialesParaElFuturo-570009.pdf>
- Gómez-Carrasco, C. y Gallego-Herrera, S.: «La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España». *Revista Electrónica Educare*, 2016, 20(3): 1-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Grana Gil, I. y Lara Pastor, N.: «La excepción de confirma la regla: la ausencia de mujeres relevantes para la literatura española en los manuales escolares». *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 2019, 3: 13-22. DOI: <https://doi.org/10.4995/citecma.2019.10908>
- Grence Ruiz, T.; Calderón Soto, R.; Gómez Sánchez, S.; Honrado Marchán, A.; Luna Rodríguez, S.; Mendoza Abad, M. y Sánchez Pérez, M.: *Lengua castellana 5. Proyecto Saber Hacer Contigo*. Madrid: Santillana, 2019.
- Hamodi, C.: «¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales». *Revista d'Innovació i Recerca en Educació, REIRE*, 2014, 7(1), 30-55.
- Jefatura del Estado: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, págs. 1-110. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, págs. 1-66. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, págs. 1-64. Recuperado el 15 de agosto de 2020, de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- José Martín, Ó.; Araya Olarzarán, C.; García Haczek, M. y Castillo Rodríguez, M.: *Lengua castellana y literatura 5. Proyecto La Leyenda del Legado*. Zaragoza: Edelvives, 2018.
- Lomas, C.: «El sexismo en los libros de texto». En: González, A. y Lomas, C.: *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 2002, 193-222.
- López Navajas, A.: «La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión». En: *A 'CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010'*. Girona: Universitat de Girona, 2010. Recuperado el 22 de julio de 2020, de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>
- López Navajas, A. (2014). «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una geneología de conocimiento ocultada». *Revista de Educación*, 2014, 363: 282-308. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188)
- López Navajas, A.: «Tenemos una visión del mundo que se nos traslada desde la escuela donde las mujeres no aparecen». *El Diario* (2 de octubre de 2020). Recuperado el 2 de octubre de 2020, de https://www.eldiario.es/sociedad/ana-lopez-navajas-vision-mundo-traslada-escuela-mujeres-no-aparecen_128_6264659.html

- López Valero, A.: *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Murcia: Colectivo Escuela No Sexista de Murcia/Universidad de Murcia, 1992.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. *Boletín Oficial del Estado*, 2014, 19349-19420. Recuperado el 7 de octubre de 2016, de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Moya Mata, I.; Ros Ros, C.; Bastida Torróntegui, A. y Menescardi Royuela, C.: «Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2013, 23: 14-18.
- Perales-Fernández-de-Gamboa, A. y Orcasitas-Vicandi, M.: «Revirtiendo el olvido de las mujeres en el material escolar: 50 veces rebelde». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2020, 87: 51-55.
- Ruiz-Alba, P. y Moreno-Fernández, O.: «¿Se reflejan las políticas de igualdad en los libros de texto? Un estudio en los libros de texto de Ciencias Sociales en Educación Secundaria». *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 2020, 14: 147-166. DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.4176>
- Ruiz-Rabadán, S. y Moya-Mata, I.: «Las deportistas olímpicas en los libros de texto de educación física: ¿presencia o ausencia de referentes en nuestro alumnado?». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 2020, 38: 229-234. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74833>
- Sánchez Hernández, N.; Martos-García, D. y López-Navajas, A.: «Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física». *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2017, 32: 140-145. Recuperado el 22 de julio de 2020, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/49344>
- Sánchez Martínez, S.: «Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria». *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 2019, 25: 205-224.
- Táboas Pais, M. y Rey Cao, A.: «Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física». *Revista de Educación*, 2011, 354: 293-322.
- Trigo Ibáñez, E. y Romero Claudio, C.: «Las Sinsombrero o cómo leer y comprender el mundo a través de la obra de un grupo de creadoras olvidadas». *El Guiniguada*, 2020, 29: 89-100.
- Vaíllo Rodríguez, M.: «La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?». *Tendencias pedagógicas*, 2016, 27: 97-124. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>

Lecturas ecofeministas: la mujer y la naturaleza en la tradición narrativa

MIRIAM CALDERÓN TIJERÍN

Universidad de Extremadura (España)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

miriam.calti09@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo en que nos situamos, el ecofeminismo es un concepto desconocido para muchos e incluso confuso. De ahí, la importancia de este trabajo para dar a conocer esta corriente a profesionales de la educación, eruditos de la lectura y cualquier interesado en el movimiento ecofeminista.

El trabajo, titulado con el nombre de *Ecofeminismo y educación: bases teóricas y una propuesta didáctica*, consiste fundamentalmente en el análisis literario de la leyenda: *La dama del árbol*. A lo largo del marco teórico, *La dama del árbol* aparece como un tema más antiguo que el ecofeminismo (Quance, 2000: 123) y que forma parte de nuestra historia.

Desde el arte de la hermenéutica, se procede a la interpretación de diversos textos con la intención de encontrar conexiones significativas. Mediante esta técnica y tomando como guía el libro *Imaginario de la naturaleza y de la cultura del agua* de Fernández-Fígares (2019), se encuentra un vínculo entre los paradigmas árbol-sagrado y mujer-árbol.

A través de diversas figuras femeninas como las imágenes marianas, las hadas de los cuentos de los Hermanos Grimm y de Perrault, seres mitológicos como la Potnia Theron o La Serrana de la Vera y aquellas que pertenecen a la cultura popular, representan un flujo continuo de símbolos ecofeministas en la cultura y la tradición. La naturaleza cobra protagonismo desde el simbolismo, lo espiritual y místico; así como la mujer toma el papel principal en la defensa del medioambiente y su cuidado.

Partiendo del ecofeminismo como pieza fundamental de la historia humana en la búsqueda de un equilibrio entre la acción del ser humano-la conservación de nuestro planeta y la lucha por la igualdad entre sexos; resulta imprescindible crear un compromiso con las generaciones presentes y futuras a través de la educación. Este estudio comprende ambos objetivos mediante una propuesta didáctica, basada en las constelaciones literarias

del artículo «Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación» de Rovira-Collado (2019). Es decir, la segunda parte del trabajo está dedicado a la realización práctica de una guía de lectura dirigida al alumnado de Educación Infantil y cursos superiores, que incluye textos relacionados con el ecofeminismo.

2. MARCO TEÓRICO

A mediados de los años 80, se produce una crisis en el movimiento feminista y algunas corrientes del feminismo radical recuperan la identificación patriarcal de Mujer y Naturaleza, surgiendo de este modo el término ecofeminismo. Como afirma Carcaño Valencia (2008), el origen del ecofeminismo no tuvo un lugar ni una fecha concreta pero se puede afirmar que en Estados Unidos fue donde tomaron impulso las primeras aportaciones ecofeministas.

El término ecofeminismo fue acuñado por primera vez por Françoise d'Eaubonne en su obra *Le féminisme ou la mort* en 1974. Esta obra es una crítica a la sociedad moderna y un reclamo del cuerpo femenino para la mujer. Además, Françoise creó el movimiento Ecologismo-Feminismo en 1978 que obtuvo muchas seguidoras en Estados Unidos y que promovía una vida apartada del modelo consumista y patriarcal (Vidriales, 2012).

Por otro lado, Puleo (2009) se refiere al ecofeminismo como «corriente del feminismo que asume la problemática ecológica como algo que puede ser abordado de manera pertinente en clave de género, aportando ciertas claves de comprensión de la relación humana con la Naturaleza».

Del primer movimiento ecofeminista surgen otras corrientes menos conocidas (Shiva, 1988; Puleo, 2002): el ecofeminismo espiritual y el ecofeminismo constructivista.

A pesar de que el ecofeminismo sea un movimiento muy extendido globalmente, el concepto es reciente en nuestro país y se desarrolla en líneas similares al movimiento feminista. De manera que Simón (2013) marca los inicios del ecofeminismo en España en los programas pedagógicos de algunas profesoras de geografía de la II República. Tras la Guerra Civil (1936) y el establecimiento de la dictadura franquista (1939-1975), estas ideas quedaron paralizadas, aunque consiguieron de alguna manera calar en la sociedad. Al finalizar este periodo y con la transición democrática, vuelve a resurgir el movimiento ecofeminista con Françoise d'Eaubonne.

En la actualidad española, existe un interés emergente por este tema que ha dado lugar a la creación de la Red Ecofeminista en Madrid en 2012. Este grupo se basa en las teorías aportadas por H. Puleo y la cual, añade el concepto «ecofeminismo ilustrado» como posición que defiende la ecojusticia y la sostenibilidad (Duque, 2009).

En la obra *Ecofeminismo para otro mundo posible* (2010), Puleo defiende la creación de una conciencia medioambiental a través de la cultura. Por lo tanto, se justifica la relación del ecofeminismo con conceptos como el folclore, la literatura, cuentos tradicionales, mitos y leyendas.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general de este trabajo se puede dividir en:

- Dar a conocer el ecofeminismo a través de sus orígenes feministas y su evolución histórica en los distintos países.
- Diseñar una propuesta didáctica que recoja los valores del ecofeminismo y aúne elementos de la literatura y el folclore.

A su vez, estos objetivos generales se pueden concretar en objetivos más específicos:

- Determinar de qué manera influye el movimiento feminista y progreso en los orígenes del ecofeminismo.
- Contribuir al conocimiento del ecofeminismo, su evolución y tendencias derivadas del primer movimiento.
- Identificar la presencia de conceptos, representaciones e imágenes comunes entre el ecofeminismo y diversas obras de carácter literario y folklórico.
- Elaborar constelaciones literarias que permitan conectar el ecofeminismo en diferentes campos de la cultura (música, cine, literatura...).

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de este trabajo de investigación se basa principalmente en dos técnicas: el uso de la hermenéutica para el análisis de textos literarios y folklóricos en el estudio de casos; y la presentación de lecturas conectadas entre sí por elementos en común que adoptan la forma de constelaciones literarias como propuesta didáctica.

En primer lugar, para el estudio de casos se tomó la decisión de hacer uso de la hermenéutica literaria tomando como referencia el libro *Imaginario de la naturaleza y de la cultura del agua* de Fernández-Fígares (2019).

En segundo lugar, para la propuesta didáctica se ha empleado la técnica conocida como constelaciones literarias siguiendo el artículo «Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación» de Rovira-Collado (2019).

5. PRESENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Como propuesta didáctica en relación con la literatura, he decidido desarrollar dos posibles constelaciones: «Somos árboles y nuestras manos las ramas» y «Susurros de la madre naturaleza». Ambas parten de la leyenda «La dama del árbol» como figura literaria y de temática ecofeminista.

El proceso comienza con la selección de aquellas estrellas literarias que formarán parte de cada una de las constelaciones. Una vez diseñadas, explico cuáles son los textos seleccionados incluyendo fragmentos representativos para después, unirlos con las lecturas bimodales.

Es importante para una mayor comprensión del lector y el disfrute de la lectura, el énfasis sobre los distintos nexos que forman parte de la ruta dibujada.

En cuanto a las constelaciones, propongo trabajar:

- La constelación «Somos árboles y nuestras manos las ramas» con el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.
- La constelación «Susurros de la madre naturaleza» con cursos superiores y adultos.

Ambas constelaciones pueden trabajarse para cualquiera de los cursos pero se trata de partir de las capacidades de nuestro alumnado y sus intereses, por lo que siempre se pueden realizar adaptaciones o incluir otros textos. Además, a través de las constelaciones se trabajan tanto contenidos específicos de la constelación como contenidos específicos de la literatura. Durante el proceso de construcción de la constelación literaria, he tenido en cuenta unos criterios:

- Que sean adecuadas a su lector-destinatario final.
- Qué sean obras de cierta calidad literaria e inviten al disfrute de la lectura.
- Que permitan una lectura lo más autónoma posible.
- Que favorezca el desarrollo de la lecto-escritura.

El empleo de las constelaciones literarias es un proyecto innovador dentro de la Educación Infantil, ya que suele realizarse para alumnado de primaria o educación superior.

6. RESULTADOS

6.1. El estudio de casos

Para el estudio de casos, se han abordado principalmente cuatro temáticas: ecofeminismo, literatura, folklore y pedagogía.

Ecofeminismo

La teoría de Viveiros (2004) del multinaturalismo explica las diversas concepciones del agua en las historias y leyendas. Muchos antropólogos expresan esta condición como ontologías múltiples (Martos García, 2017) que se ejemplifica en *El Señor de los Anillos*.

Desde el ecocriticismo, el centro de interés es la naturaleza. La Naturaleza en el mito tiene alma propia y se manifiesta en *El Señor de los Anillos* a través de las ontologías múltiples (Martos, 2017), formada por humanos, elfos, enanos y seres sobrenaturales que conviven en un mismo espacio (Aparicio, 2016). Para conseguirlo la hermenéutica analógica (Beuchot, 2015) consigue establecer relaciones entre palabras así como una continuidad en la tradición. Autores como Katherine M. Thomas, Botea y García Barreno justifican algunas de ellas: la mujer-tierra (Virgen Dolorosa), el paisaje sacro como leyenda mariana (Virgen de los Remedios) y la necesidad de un nemeton o bosque sagrado.

Por lo tanto, estas constelaciones míticas de Cencillo nos llevan a una reflexión sobre las preconcepciones del medioambiente, enlazando el biocentrismo y el antropocentrismo.

Folklore

Dentro del folklore son muchas las referencias al árbol sagrado. El árbol como dios o espíritu, que especialmente alberga la energía de un numen y es objeto sagrado. Como señala Dafni (2006), se le atribuyen ciertas características sagradas y divinas. Es decir, lo que denominamos como numen.

Desde la perspectiva del mito edénico, el árbol y el agua son considerados sagrados y protagonistas de diversas historias en las que son identificados estos elementos con un cuerpo humano. El ecofeminismo defiende la idea «nos transformamos en plantas, en troncos, follaje, raíces, corteza» (Whitman, 1994: 143). Desde tiempos remotos, la encina ha formado parte de nuestra cultura y tradiciones que, junto al roble, fueron sagrados en la Península Ibérica. Además, existen otras especies arbóreas asociadas a costumbres culturales como sucede con el «Árbol de Mayo» o «Mayo» o las ramas de pino y carrasca.

Existen otros árboles sagrados que adquieren significados diferentes para cada pueblo: el castaño, identificado por los celtas como guerrero; la acacia, relacionada con diosas egipcias como Hathor e Isis y su conexión con el Arca de la Alianza y el Tabernáculo de los hebreos; el manzano, vinculado a diosas como Cere (diosa de la agricultura); el fresno símbolo del árbol de la vida; el ciprés como unión entre la Tierra y el Cielo; el olivo, símbolo de

inmortalidad, resurrección y esperanza; el olmo, asociado a la muerte y al renacimiento; el sauce, relacionado con la brujería y la muerte en la cultura celta mientras la cultura china y japonesa lo vinculan a la primavera; y el tejo, uno de los cinco árboles sagrados de Irlanda.

Por otro lado, la conexión de la mujer con los árboles no surge con el movimiento ecofeminista sino que dentro de la mitología pueden encontrarse imágenes marianas del Árbol de Jesé y la Virgen María o relatos sobre apariciones de Vírgenes en árboles. Entre las leyendas hispanoportuguesas, Vicente Barrantes propone la relación de la Virgen de Botoa (Badajoz) y la de Ourique (Portugal). Esto muestra una de muchas de las razones que justifica la relación de la mujer con este elemento natural y su proximidad a la maternidad de la mujer.

La literatura

La imagen del árbol y la asimilación de la mujer con el mismo «es un motivo tan viejo, acaso, como la literatura misma: popular y erudito, bíblico y folklórico a la vez» (Quance, 2000: 123).

En un sentido literario, hay numerosos cuentos asociados a la relación árbol sagrado y la mujer. Algunos ejemplos son: *La Princesa Naranja* y *La Palomita y las Tres naranjas*. Desde la hermenéutica analógica (Beuchot, 2015), se encuentran aspectos claves en la tradición literaria.

Como sucede con el árbol, existe dualidad en la dama (Calasso, 2004): amable y terrible a la vez; así como símbolo de muerte y regeneración, que coincide con el culto a las damas ibéricas entronizadas (Perailla, 2008). Por otro lado, la novela de 1993 *Las Vírgenes Suicidas* relaciona la muerte de las hermanas Lisbon y los olmos enfermos.

Retomando el concepto árbol sagrado, Dafni (2006) establece un nexo con la muerte/la vida. Así, lo muestra una de las fábulas, el árbol de la vida, del libro *Fábulas feministas y otros textos* de Suniti Namjoshi (2019) o el capítulo *Las reliquias de la muerte* de Harry Potter. Este concepto hace referencia al morabitisimo.

En la literatura, Bécquer escribe «La Corza Blanca» en la Fuente de los Álamos, en el bosque de Beratón, cuyo Romanticismo mitificado aparece representado en obras literarias como *El Señor de los Anillos*.

Historias como *La Cenicienta* de los Grimm o *La vieja del bosque* y la Canción *Romance de la Infantina*, representan a la mujer con un aspecto tenebroso y justifica la reacción del huidizo caballero ante tal peligro. Son muchos los ejemplos como los cuentos de los Hermanos Grimm y las adaptaciones de Perrault: *La Bella Durmiente*, *Rapunzel*, *Blancanieves*, *La Cenicienta*, *Hansel y Gretel*, etc.

Otras historias relacionadas y de origen folklórico literario, son la Serrana de la Vera así como *La odisea*. De manera que, los bosques contienen un doble sentimiento de adoración y miedo (Chalvet, 2011).

El simbolismo de la dama encumbrada abarca un abanico mucho más amplio, estableciendo múltiples conexiones. Entre ellas, destaca la Potnia Theron y sus similares, como la Serrana de la Vera. Si extrapolamos las características de la Serrana a otras tipologías, encontramos coincidencias en la versión dominicana de la virgen de Altagracia, la virgen Guadalupe, la Virgen en la peña...Es decir, se establece series relacionales a partir de evidencias, lo que denomina Cencillo (1970) como constelaciones míticas.

La pedagogía

El siglo XXI, ha supuesto una puesta de conciencia y sensibilización ecológica ante el sistema capitalista, cuya materialización no excluye a la naturaleza.

Autores como Capra (2005) y Bertalanfy adquieren importancia en la comprensión de los diferentes ecosistemas y su deterioro por la acción del hombre. La nueva pedagogía ambiental exige una ecoalfabetización, que la poética de la naturaleza y leyendas han recogido. Con esta alfabetización se pretende conseguir un cambio de percepción y más aún, un cambio de la conducta humana.

El objetivo principal es la formación en sostenibilidad y la creación de un proyecto eco-educativo (Kahn, 2010). La ecopedagogía supone prevenir, preservar y construir mediante una lectura reflexiva contra los estereotipos consumistas y poniendo énfasis en aquellos elementos que estaban en segundo plano, y que ahora son pasados a primer plano (Campos y Martos, 2017).

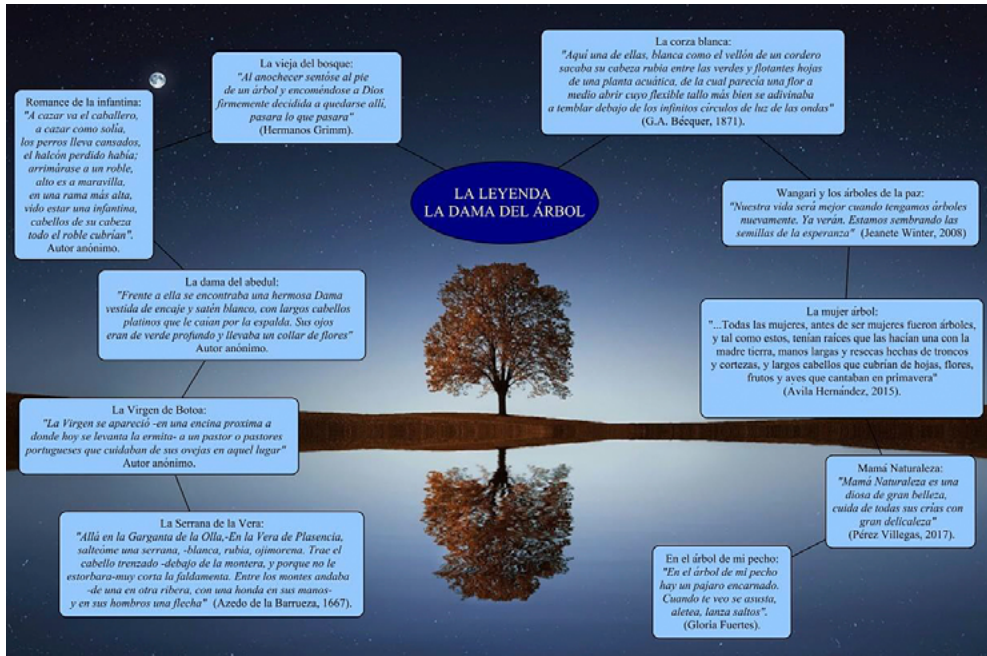
Para conseguirlo, se lleva a cabo una práctica educativa medioambiental que se con unas características específicas (Aranda, 2015). En 1949 Erich Kastner publica *La conferencia de los animales*, que supone un cambio hacia una mentalidad biocéntrica. La Potnia Theron representa la conexión de la naturaleza con la mujer (Gimbutas). Por otro lado, Descola añade la ecología política incorporando el conflicto. Una ejemplificación es la obra *La Fuerza de la Gacela* de Carmen Vázquez Vigo.

6.2. Constelaciones literarias

Como se menciona en la presentación de la práctica, este trabajo desarrolla dos constelaciones: «Somos árboles y nuestras manos las hojas» y «Susurros de la madre naturaleza».

La primera constelación titulada «Somos árboles y nuestras manos las hojas» está destinada para el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria como se ha mencionado anteriormente.

Figura 1. Constelación: «Somos árboles y nuestras manos las hojas».

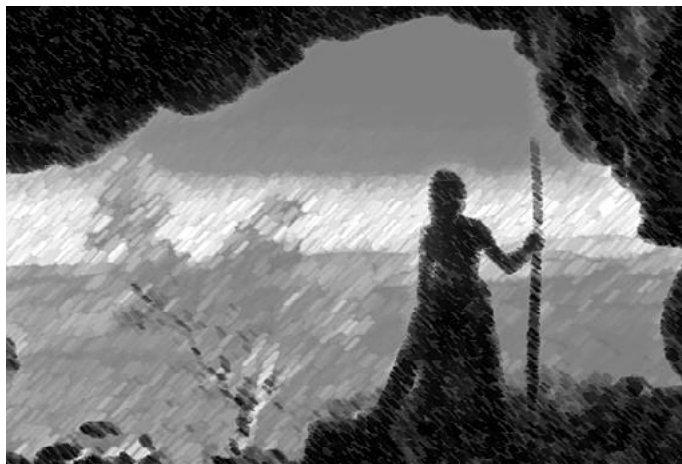


Para el alumnado de Educación Infantil, se trata de una etapa especialmente delicada pues se inician en la lectura y es importante que tengan una experiencia positiva. De este modo, las lecturas siempre se realizan de forma lúdica y utilizando el juego como vehículo conductor del texto. Por tanto, los alumnos actúan como protagonistas activos de la historia a través de las actividades aunque en ocasiones la lectora pueda ser la maestra.

Los títulos que forman definitivamente parte de esta constelación son variados incluyendo leyendas, cuentos clásicos, cuentos literarios... Los textos son los siguientes: la Serrana de la Vera, la Virgen de Botoa, la dama del abedul, la vieja del bosque, el romance de la infantina, la corza blanca, Wangari y los árboles de la paz, la mujer árbol, mamá naturaleza y en el árbol de mi pecho.

En primer lugar, se escoge un texto de Azedo de la Barrueza (1667) que narra en romance la historia de la *Serrana de la Vera*, un personaje muy conocido que forma parte de las leyendas de la provincia de Extremadura y que representa la conexión de la mujer con el bosque. Se trata de una mujer que decide vivir en una cueva y que todos asemejan a un guerrero.

Figura 2. *La Serrana de La Vera.*



Fuente: obtenido de <https://www.hoy.es/planes/serrana-vera-mito-20191201005509-ntvo.html>

Figura 3. *La infantina y el caballero.*



Fuente: obtenido de <http://dinora94.blogspot.com/2012/11/romance-de-la-infantina-encantada.html>

Como segunda lectura se propone una historia mariana: *La virgen de Bótoa*. Esta lectura trata de unos pastores que cuidaban de sus ovejas cuando ante sus asombros, se les aparece la virgen en una encina. La imagen de la virgen y la encina justifican nuevamente la conexión que existe entre la mujer y el bosque.

La tercera lectura, *La dama del abedul* aborda de forma similar los textos anteriores. Se trata de una historia checoslovaca, donde una joven pastora se le aparece una dama. En el texto, se incluye una descripción detallada de la dama –de blanco, melena larga y rubia o blanca, ojos verdes– que coincide con la de otros personajes femeninos y que representa como en la Serrana de la Vera, la dualidad de la dama.

En cuarto lugar, se propone el *Romance de la Infantina* que describe la historia de un caballero que se encuentra con una dama. La imagen de esta dama es un símil a la dama del abedul, con una melena larga y situada en el árbol asusta al caballero.

La siguiente lectura narra uno de los famosos cuentos de los Hermanos Grimm, *La vieja del bosque*. En este cuento una joven guiada por una paloma debe adentrarse en el cobijo de una vieja que vive en lo profundo del bosque para romper un hechizo. Nuevamente se escenifica la imagen del bosque y la mujer, en la que contrasta la imagen de la joven (bella, buena, en apuros) con la vieja (bruja, maléfica, grotesca).

El sexto texto recoge el cuento de G.A. Bécquer (1863), *La corza blanca*. El cuento relata el fatal desenlace entre dos enamorados. El autor mezcla elementos como la magia, los hechizos y lo maravilloso del bosque así como la conexión de la dama con la naturaleza.

Como séptima lectura se plantea el cuento *Wangari y los árboles de la paz* de Jeanette Winter (2010). Este cuento lo protagoniza una joven que tras volver a su hogar se encuentra el bosque devastado y con la ayuda de otras mujeres consigue repoblar. La imagen de la mujer sigue próxima al bosque y a su forma de vida pero los valores que se transmitían, se transforman en optimismo, lucha por los derechos del bosque y la naturaleza como protagonista de la historia.

El siguiente cuento, *La mujer árbol* del blog de Ximena Nohemi y aborda aspectos que hemos mencionado: la conexión de las mujeres y los árboles desde épocas ancestrales. Narra la historia de los árboles antes de los humanos donde la fantasía y la magia se unen para luego mostrar como la acción de los hombres ha destruido el bosque.

El noveno cuento es *Mamá naturaleza* de Villegas (2017), cuya protagonista es la naturaleza en todo su esplendor. A través de sus coloridas páginas y sus rimas, describe de forma natural la conexión de la mujer-madre con los distintos seres vivos que forman parte de la naturaleza.

Figura 4. «Mamá naturaleza».



Fuente: obtenido de <https://www.amazon.es/Naturaleza-PINTORA-SOMNIS-JULIA-PEREZ/dp/8461794397>

Como última estrella de esta constelación propongo el poema *En el árbol de mi pecho* de Gloria Fuertes. Sin alejarnos de la visión original, este poema introduce elementos como el árbol y la figura del pájaro que rememoran los romances como el de la infantina y nos recuerda nuestra naturaleza interior.

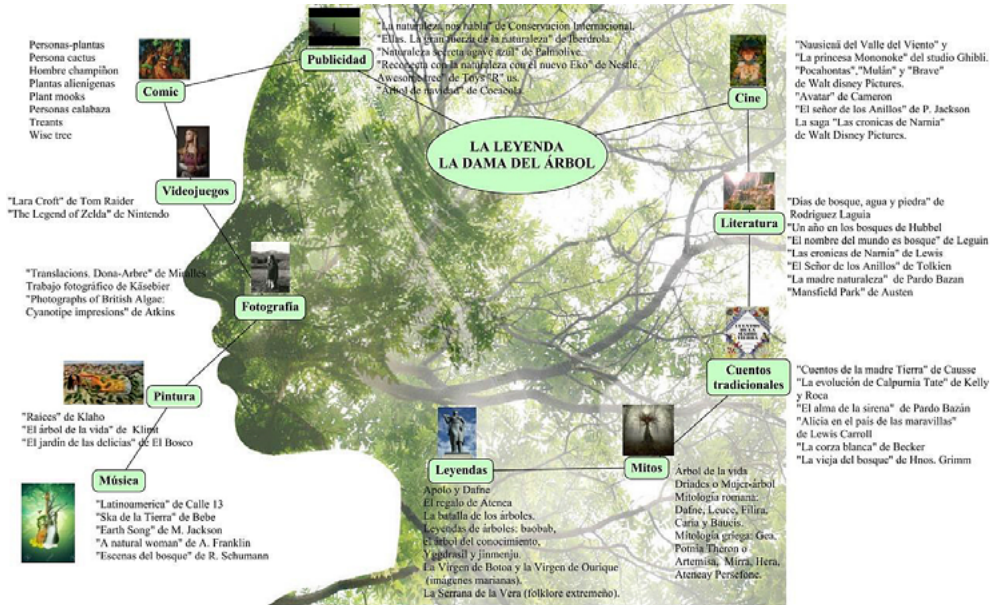
La segunda constelación: «Susurros de la madre naturaleza».

Esta constelación que lleva por título «Susurros de la naturaleza» está destinada para alumnos de cursos superiores al segundo ciclo de Educación Primaria y al igual que la constelación anterior, el profesor será quién considere adecuado qué lecturas incluir en su aula.

Además, esta constelación se trata de una ampliación de la primera. De modo que, la figura central continua siendo la leyenda de la dama del árbol pero a los textos anteriores, se añade otros y algunas lecturas bimodales.

Nuevamente la importancia de las lecturas bimodales queda plasmada pues se trata de una forma de unir elementos de la literatura con formas de la cultura popular. En este caso, he querido recoger ámbitos diferentes como la pintura, la fotografía, el cine, el comic, la publicidad... que se observan en la constelación.

Figura 5. Constelación: «Susurros de la madre naturaleza».



La primera estrella de la constelación es la música. Se incluyen canciones clásicas como *Escenas del bosque* de Shuman, siguiendo con el góspel feminista de Aretha Franklin con *Natural woman*, Michael Jackson da un grito de auxilio de la Tierra con *Earth Song*, que continua con Bebe y su *Ska de la Tierra* y para finalizar, Calle 13 con *Latinoamérica* ofrece una visión viva y anticapitalista de la naturaleza.

La segunda estrella de la constelación está formada por la pintura. Algunas obras son: *El jardín de las delicias* de El Bosco, continuando con el estilo Art Nouveau, Gustav Klimt pinta *El árbol de la vida* y por último, *Raíces* de Frida Khalo.

Como tercera estrella se incluye la fotografía. Una de las mujeres que hicieron hito en la historia feminista es Anna Atkins con su obra *Photographs of British Algae: Cyanotype impresions*. Por otro lado, Gertrude Käsebier destacó retratando especialmente la naturaleza indígena. Más adelante, Fina Miralles con *Translacions. Dona-Arbre* recoge toda una serie de fotografías en las que la mujer y el árbol son uno.

Una cuarta estrella la constituye los videojuegos. Algunos ejemplos son *The legend of Zelda* de Nintendo, que refleja la evolución de la protagonista femenina y los paisajes; y otro videojuego conocido es *Lara Croft* de *Tom Raider*, en el que la mujer adquiere el papel de guerrera.

Figura 6. Fotografía de Donna-Arbre de Miralles.



Fuente: obtenido de <https://www.pinterest.es/pin/355784439296917821/>

La quinta estrella titulada comic contiene diversos personajes de ficción: *The plant person* o personas de las plantas, las personas cactus, el hombre champiñón, las plantas alienígenas, *the plant monks* o las personas calabaza. Destacar la figura de los *treants*, árboles humanoides guardianes de la naturaleza y los *wise tree*, como árboles sabios con características humanas.

La sexta estrella comprende *spots* o anuncios publicitarios, en los cuales se aprecia también una evolución. Anuncios como *Árbol de navidad* de Coca-Cola o *Awesome tree* de Toys «R» us utilizan el símbolo del árbol para unificar tradiciones de la cultura navideña. Sin embargo, los anuncios más actuales como *Ellas. La fuerza de la naturaleza* de Iberdrola, *Naturaleza secreta de agave azul* de Palmolive o *Reconecta con la naturaleza con el nuevo Eko* de Nestlé van más allá, reivindicando la naturaleza interior de las mujeres y una nueva forma de convivir con la naturaleza. Además, hay *spots* como *La naturaleza nos habla* de Conservación Internacional cuyo objetivo es la defensa de la Tierra.

Figura 7. Treant.



Fuente: obtenido de <https://newpathfinderraces.wordpress.com/2014/11/30/treant/>

La séptima estrella de la constelación se titula cine. Esta estrella se puede dividir en dos: el cine de animación y el cine de ciencia ficción. Dentro del cine de animación, las películas del Studio Ghibli muestran una sensibilidad por la naturaleza en la que la figura femenina está bastante presente en *Nausicaä del Valle del Viento* (1984) o *La princesa Mononoke* (1999); mientras que, Walt Disney Picture ha avanzado de la imagen de princesa a la joven que reclama su poder al igual que sucede con la naturaleza en *Pocahontas* (1995), *Mulán* (1998) y *Brave* (2012). El cine de ciencia ficción, dedicado a un público más adulto muestra ejemplos idénticos a los anteriores. Algunos ejemplos son: *Avatar* (2009), *El señor de los anillos* (2001) y *Las crónicas de Narnia* (2005-2010).

Figura 8. El señor de los anillos (*Rivendel*).



Fuente: obtenido de <https://www.pinterest.es/pin/486811040964525725/>

Con la octava estrella titulada literatura nos adentramos en el corazón literario de la constelación. Desde obras feministas como *Mansfield Park* de Jane Austen (1814) y *La madre naturaleza* de Emilia Pardo Bazán (1887), se refleja la naturaleza como centro de la obra. Otras obras como *El señor de los anillos* de J.R. Tolkien (1954), *Las crónicas de Narnia* de C.S. Lewis (1956) y *El nombre del mundo es Bosque* de U.K. Leguin (1972), que recrean mundos ficticios donde los seres conviven en armonía con la naturaleza. Lecturas más actuales como *Un año en los bosques* de S. Hubbel (2016) y *Días de bosque, agua y piedra* de J. Rodríguez Laguía (premio Tundra 2019), profundizan en la necesidad de conectar con la naturaleza salvaje.

En la novena estrella se incluyen los cuentos tradiciones. Entre ellos, mencionar algunos clásicos como *La vieja del bosque* de los Hnos. Grimm,

La Corza blanca de Bécquer (1863) mencionadas en la constelación anterior y *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll (1865) que abordan la dualidad de la dama. Por otro lado, *El alma de la sirena* de E. Pardo Bazán (1903), realiza una descripción paisajística. Otros cuentos literarios son *La evolución de Calpurnia Tate* de J. Kelly y Roca (2009) y *Cuentos de la madre Tierra* de Causse (2014); ambas obras son protagonizadas por personajes femeninos o representados por la misma Tierra.

Figura 9. *Dríade Mujer-árbol.*



Fuente: obtenido de https://www.pinterest.es/pin/31314_0980315152709/

Como décima estrella de esta constelación, la mitología. Se encuentran diversas figuras mitológicas relacionadas con las dríades-mujer árbol: de la mitología romana, Dafne-laurel, Leuce-álamo blanco, Filira-Sauce, Carianogal y Baucis-Tilo; y de la mitología griega, Hera-manzano, peral o sauce, Atenea-olivo, Perséfone-álamo, sauce y Gea, diosa de la Tierra. De gran importancia en la Grecia mitológica, Potnia Theron o Artemisa, como diosa de la luna y la naturaleza salvaje. Así mismo, aparece el árbol de la vida en diferentes mitologías como principio de la vida eterna, simbolizando la inmortalidad.

Figura 10. *Potnia Theron o Artemisa.*



Fuente: obtenido de https://es.marenostrum.info/index.php?title=Diosa_griega_Artemisa

La última estrella de la constelación, las leyendas. En muchas de las leyendas encontramos seres mitológicos o dríades-árboles como la leyenda de Apolo y Dafne o El regalo de Atenea, en las que la mujer es transformada en un tipo de árbol. Este arquetipo se repite en otras como leyenda galesa *La batalla de los árboles*. Por otro lado, existen leyendas que vierten propiedades mágicas y sobrehumanas a los árboles como: El baobab o *El árbol que crece al revés* (leyenda africana), *El árbol del conocimiento* (relato bíblico), *Yggdrasil* (leyenda nórdica) y *Jinmenju* (leyenda japonesa). También, se incluyen leyendas marianas como la Virgen de Ourique y la Virgen de Botoa. Además, no debemos olvidar la variante extremeña, la leyenda de La Serrana de la Vera.

7. CONCLUSIONES

La situación actual del ecofeminismo se caracteriza de forma general por un gran desconocimiento. La realización de este trabajo ha permitido conocer el ecofeminismo respondiendo al primero de los objetivos planteados. Así mismo, existe una escasa cantidad de estudios que aborden el valor ecofeminista dentro del mundo literario y leyendístico, como la que realiza este proyecto a través diversos textos narrativos tradicionales basados en la leyenda la dama del árbol.

Los resultados de esta investigación han contribuido al diseño de una propuesta práctica educativa. Para el desarrollo de esta propuesta, se ha

llevado a cabo dos fases: una primera parte, más teórica y de base investigativa que lleva por título estudio de casos; y una segunda, que traduce los propósitos anteriores a la práctica a través de una propuesta didáctica.

Como segundo objetivo general del trabajo se plantea la elaboración de constelaciones literarias en relación a la leyenda la dama del árbol. Es interesante mencionar como estas lecturas están conectadas entre sí a pesar de pertenecer a culturas y lenguas muy diversas. En todos los textos se cuenta con una visión mística y dualista del bosque y la dama que ha sobrevivido a través de su tradición narrativa.

La metodología que se empleó en la parte práctica se ha basado en la hermenéutica para el estudio de casos y las constelaciones literarias para la propuesta didáctica. En primer lugar, la hermenéutica permitió analizar el lenguaje de una serie de narraciones en las que el bosque y la dama centran la atención del lector y los significados que adquieren para él. Por otro lado, las constelaciones literarias ofrecen como resultado una propuesta innovadora para la enseñanza de la literatura, en la que se despierta el interés del lector mediante un itinerario de lectura original y diferente.

La leyenda *La dama del árbol* como eje central ha permitido desde una mirada ecocrítica, realizar nuevos enfoques en relación al ecofeminismo: la sensibilidad y el cuidado por el medioambiente, el respeto por otros seres vivos, la responsabilidad social, la igualdad entre hombres y mujeres, etc. De este modo, este trabajo sustituye la visión antropocéntrica por una en la que se rescatan los valores de la naturaleza y consigue alzar su voz a través de la literatura.

En cuanto a las limitaciones, señalar como anteriormente que no existen muchos documentos que aborden el ecofeminismo, debido posiblemente a que es muy movimiento reciente y que, sobre todo en España hay pocas aportaciones en torno a este tema en cuestión.

Con respecto a las posibles mejoras o futuras líneas de investigación sería interesante añadir otras corrientes que no se han incluido por necesidad de concreción así como realizar un estudio más profundo acotando las leyendas y mitos a un espacio único como el de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ali, A. M.: *El mundo maravilloso de los cuentos kuwaitíes y su traducción al español desde una perspectiva ideológica e intercultural*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011.
- Aparicio, M. et al.: «Lo no humano como personaje en la dramaturgia Shakespeareana. Aproximación ecocrítica a la segunda tetralogía». *Anuario de investigación USAL*, 2016, 3: 243-244.

- Aranda, J. M.: «La alfabetización ecológica como nueva pedagogía para la comprensión de los seres vivientes». *Luna Azul*, 2015, 41: 365-384. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n41/n41a20.pdf>.
- Austen, J.: *Mansfield Park*. New York: Oxford Paperbacks, 1990.
- Barrera, R.: *El folclore en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL, 1997.
- Bazán, E. P.: *La madre naturaleza*. Madrid: Ediciones Brontes, 2019.
- Pardo Bazán, E.: *El alma de sirena*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003. Obtenido el 25 de abril desde <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-alma-de-sirena--0/>.
- Beuchot, M.: «Elementos esenciales de una hermenéutica analógica». *Diánoia*, 2015, 74 (60): 127-145.
- Calasso, R.: *La locura que viene de las ninfas y otros ensayos*. México: Sexto Piso, 2004. Ramírez Vadillo, T. (trad.).
- Campos Fernández-Figares, M^a M.: *Imaginarios de la naturaleza y de la cultura del agua: Paradigmas científicos y planteamientos didácticos*. Madrid: Marcial Pons, 2019.
- Campos Fernández-Figares, M. y Martos García, A. (coords.): «Lecturas, ecología y educación. Nuevas perspectivas para la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2017, 90 (31.3).
- Capra, F. «Ecoalfabeto (Ecoliteracy, Fritjof Capra and the Center for Ecoliteracy)». *Nuovi equilibri*, 2005, 41.
- Carcaño Valencia, É.: «Ecofeminismo y ambientalismo feminista: Una reflexión crítica». *Argumentos*, 2008, 21 (56): 183-188.
- Carroll, L.: *Alicia en el país de las maravillas/Alicia a través del espejo/La caza del Snark. Los mejores clásicos*. Londres: Penguin Clásicos, 2016.
- Causse, R.: *Cuentos de la madre Tierra*. Barcelona: Editorial Juventud, 2014, Fotaine (ilust).
- Cencillo, L.: *Mito: Semántica y realidad*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1970.
- Chavet, M.: *Une histoire de la forêt*. Pris: Éditions du Seuil, 2011.
- Cortina, A.: *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus, 2002.
- Dafni, A.: «On the typology and the worship status of sacred trees with a special reference to the Middle East». *Journal of Ethnobiology and ethnomedicine*, 2006, 2(1): 26.
- Duque, E.: «Entrevista a Alicia Puleo: claves del ecofeminismo». *Mujeres en Red*, 2009. Obtenido el 10 de febrero desde <http://www.mujeresenred.net/spip.php>.
- Eliade, M. y Fernández, L. G.: *Mito y realidad*, 25. Madrid: Guadarrama, 1968.
- Hubbell, S.: *Un año en los bosques*. Madrid: Errata Naturae, 2016.
- Kahn, R. y Kahn, R.V.: *Critical pedagogy, ecoliteracy, y planetary crisis: The ecopedagogy movement*, 359, Berna: Peter Lang, 2010.
- Kelly, J.: *La evolución de Calpurnia Tate*. Roca Editorial, 2010.
- Le Guin, U. K. y Horne, M.: *El nombre del mundo es bosque*. Buenos Aires: Mi-notauro, 1986.

- Lewis, C. S.; Adamson, A. y Henley, G.: *Las crónicas de Narnia: el león, la bruja y el ropero*, 1993.
- Oliva, J.: *La mujer y el mito*. Biblioteca Virtual Miguel Cervantes, 2007.
- Pérez Blanco, L.: *Arquitectura hilozoica y espacio sensible*, proyecto fin de carrera E.T.S. Arquitectura (UPM), 2017.
- Pérez Villegas, J. M.: *Mamá naturaleza*. Valencia: Tu cuento y tú editorial, 2017. Martínez Aguado, A. (ilustr.)
- Puleo, A. H.: «Feminismo y ecología». *El Ecologista*, 2002, 31, 36-39.
- Puleo, A. H.: «Mujeres por un mundo sostenible». *Dossiers feministes*, 2010, 14: 9-10.
- Quance, R.: *Mujer o árbol: mitología y modernidad en el arte y la literatura de nuestro tiempo*. Madrid: Ediciones Machado, 2000.
- Rodríguez Laguía, J.: *Días de bosque, agua y piedra*. Editorial Tundra, 2019.
- Shiva, V.: *Staying alive: women, ecology and development*. London: Zed Books, 1988.
- Shiva, V. y Mies, M.: *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria Antrazyt, 1997.
- Simón, A. I.: «Las profesoras de geografía durante la II República». *Revista El Ecologista*, 2013, 76.
- Tolkien, J.: *El señor de los Anillos*. Barcelona: Hispano Europea, 2002.
- Torrijos, M. D. M. R.: «Literatura infantil de tradición oral: una aproximación desde sus géneros». *Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 2005, 5(10): 187-207.
- Vidriales, R.: «Françoise d'Eaubonne, la vía de la ecología, el feminismo, y la vida». *Diagonal*, 2012. Obtenido el 30 de enero desde <https://www.diagonalperiodico.net/francoise-deaubonne-la-via-la-ecologia-feminismo-y-la-vida.html>.
- Viveiros de Castro, E.V.: «Perspectivism and multinnaturalism in indigenous America». En Surrallés, A. y García Hierro, P. (eds.), *The Land Within: Indigenous territory and perception of environment*. Copenhagen: International Work Group for Indigenous Affairs, 2005, 36-74.
- Whitman, W.: *Leaves of Grass and selected prose*. Phoenix, 1994.
- Winter, J.: *Wangari y los árboles de la paz*. Editorial Ekaré, 2010.

PARTE III

Literatura infantil y juvenil (LIJ). Promoción de la lectura y valores



Animación lectora a través del teatro juvenil durante la pandemia por COVID-19

MARÍA PAREJA OLCINA

Universidad Jaume I (España)

Departamento de Filología y culturas europeas

pareja@uji.es / <https://orcid.org/0000-0002-2551-8004>

1. INTRODUCCIÓN

Durante el mes de marzo en España se hace patente la repercusión de la pandemia por COVID-19, que unos meses antes había tenido un impacto muy significativo en su país de origen: China. En España el 14 de marzo se suspenden de forma indefinida las clases en todos los niveles educativos y tanto estudiantes como profesores quedan confinados, tras la declaración del estado de alarma¹¹. Tan solo unos días antes, los jóvenes estaban planeando las fiestas a las que iban a acudir (Fallas, Magdalenas, cumpleaños, eventos familiares...) y de la noche a la mañana se pide a la sociedad comprender y adaptarse a la nueva realidad. La situación planteada ha sido traumática para el conjunto socio político (Yi *et al.*, 2020) y educativo (Sterzer, 2020). Tanto es así que se hace necesario poner el foco en las nuevas dinámicas y desafíos educativos que debemos llevar a cabo en el siglo XXI para crear un sistema más acorde con las necesidades educativas actuales. Juan Carlos Tedesco (2011) entiende que estos retos se basan en el acceso a las nuevas tecnologías, aprender a aprender y mejorar la convivencia. Una vez analizados estos puntos desde el terreno de juego, vimos en el confinamiento una oportunidad para continuar la enseñanza, pero con nuevos métodos. Por su parte, las instituciones educativas y gubernamentales ofrecieron cierta elasticidad sobre los contenidos del currículum, con el fin de continuar con el aprendizaje *online*.

En esta situación de confinamiento, las programaciones y objetivos establecidos no sirven en este contexto impredecible e indefinido. Así que, en el área de Lengua Castellana y Literatura decidimos dar prioridad a la lectura, puesto que constituye un punto esencial en nuestras dinámicas de aula. Antes del confinamiento ya habíamos escogido la lectura de una obra teatral, *Relacionados*, acorde a los intereses de los estudiantes y creada

¹¹ Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo.

para trabajar, tanto los objetivos lingüísticos del área de Lengua Castellana (lectura, entonación y expresión) como el debate activo que permita la reflexión y mejore la convivencia. Esta dinámica es especialmente interesante cuando hablamos de alumnos con trastornos de aprendizaje o discapacidad intelectual, pues la lectura implica procesos activos de construcción de significado tales como interpretar, discriminar, clasificar, examinar, criticar, contrastar y construir representaciones de la información recibida (Sevilla, 2018). Estos alumnos requieren de una intervención educativa compensatoria que les permita la adaptación de diferentes elementos del currículo (Warnock, 1987), tal y como se recoge en la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*¹².

Para Petra Blanco (2001) el teatro «es una estrategia pedagógica, lúdica, motivadora, transversal y multidisciplinar, que parte de la inmersión de un aula completa en un proyecto dramático». Antes del COVID-19 ya entendimos el valor que supone hoy en día trabajar en proyectos de estas características, por eso creamos la obra *Relacionados*. Esta obra surgió de observar las dinámicas y preocupaciones de los estudiantes dentro del aula, por esta razón fue fundamental que los jóvenes se identificaran con el lenguaje y las historias interpersonales si queríamos afianzar un mensaje social que potenciara la libertad y equidad en las relaciones de pareja. Con la obra teatral, que hemos creado, se pretenden trabajar los siguientes objetivos lingüísticos del área de Lengua Castellana: lectura, entonación y expresión. Y a estos cabe añadir el uso de recursos de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), una vez pasamos al confinamiento.

Esta estrategia pedagógica se fundamenta en el enfoque comunicativo que concibe el dominio de la lengua como «un instrumento de comunicación» (Maati, 2013: 118) y supone abandonar la idea tradicional basada en las normas que regulan el proceso comunicativo para centrarse en el empleo de estrategias que faciliten y construyan el acto de comunicación (García Armendáriz *et al.*, 2003). Para ello, nos aseguramos de que las situaciones fueran significativas para los estudiantes y, de esta manera, consiguieran adquirir habilidades lingüísticas. Por consiguiente, el alumnado desarrolló la competencia comunicativa a través de la representación con mayor facilidad y su difusión en redes sociales intervino de lleno en el aprendizaje del resto de la clase, incluyendo otros adolescentes que no forman parte del aula. Las competencias que se han obtenido con esta dinámica son más operativas y consiguen que el alumnado aprenda de manera autónoma. Como resultado las estrategias de comunicación y los procesos didácticos que se obtienen con la dramatización de *Relacionados* logran crear un buen clima

¹² LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre.

de enseñanza-aprendizaje, en el que los jóvenes durante el confinamiento se han sentido más motivados y los intercambios de información entre alumnos y entre docente y alumnos han sido más provechosos (Maati, 2013).

Esta metodología resalta los factores que intervienen en la comunicación y el uso social de la lengua: exalta el papel del adolescente en su propio aprendizaje otorgándole mayor responsabilidad en la toma de decisiones durante todo el proceso; amplía las funciones del profesorado, convirtiéndoles en mediadores clave para condicionar el entorno de enseñanza y potenciar sus habilidades; se interesa por motivarles y buscar nuevos estilos de aprendizaje; y destaca la función del currículo para establecer una unión entre los contenidos teóricos y su puesta en práctica (Maati, 2013: 119-120). En los últimos años los centros educativos están viviendo un auge en cuanto a recursos innovadores que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, podríamos hablar de tierra fértil para que se puedan implementar talleres de teatro. El reto durante la pandemia y el confinamiento ha sido la de llevarlo a cabo desde sus casas.

La inclusión teatral en el aula es muy apropiada dentro de las competencias lingüísticas y literarias que contempla el currículum oficial de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria, según la LOMCE, la finalidad de esta asignatura (tanto en ESO como en Bachillerato) es «el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria» (BOE, 2015: 357) y uno de sus objetivos básicos en esta etapa es la de «hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a los años de estudio académico» (2015: 359).

En cuanto a la implementación de las TIC de la obra *Relacionados* fue necesario ver qué estudiantes las utilizarían, ya que no todos y todas estaban preparados para hacerlo desde casa, algunos porque no disponían del material necesario, otros porque no tenían la competencia digital necesaria. Gallardo Echenique (2012) habla de los nativos digitales o *Millennials*, y demuestra que aunque están familiarizados con el uso de esta tecnología, distan mucho de tener una competencia digital entendida como «la capacidad de evaluar y aprender desde los recursos» (2012: 7). En la situación de confinamiento, que vivimos en marzo del 2020, como indica Coll (2008: 2): «por una parte, estas tecnologías hacen posible, mediante la supresión de las barreras espaciales y temporales, que más personas puedan acceder a la formación y la educación. Por otra parte, gracias a las tecnologías multimedia e Internet, se dispone de nuevos recursos y posibilidades educativas», por lo que pueden proporcionar herramientas muy útiles en el ámbito educativo y en especial en una situación como la que hemos vivido.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se proponen en la intervención pedagógica para desarrollar el hábito por la lectura son los siguientes:

- Conseguir que el alumnado lea con placer y de forma reflexiva.
- Desarrollar en el estudiante las capacidades para producir y analizar mensajes orales y escritos.
- Desarrollar el espíritu crítico de los jóvenes.
- Perder el miedo a hablar en público.
- Empatizar con otras personalidades ajenas que le ayudan a comprender a los demás.
- Conseguir que el alumnado sea consciente de la corrección ortográfica.
- Entender la lectura como un proceso activo en la construcción de significados.
- Asumir que cada lector tiene que construir su propia interpretación del texto.
- Practicar la escucha atenta.
- Dominar las herramientas TIC necesarias para la creación y edición de video.
- Dotar al profesorado de orientaciones educativas, a fin de paliar los déficits en torno a la lectoescritura y proponer alternativas para sesiones en confinamiento.

3. METODOLOGÍA

Para lograr estos objetivos se ha llevado a cabo un estudio consistente en la observación de nuestra intervención pedagógica. Los participantes fueron seleccionados de un centro público de Educación Secundaria Obligatoria, en concreto tres grupos mixtos de cuarto de la ESO del *IES Violant de Casalduch* durante el curso 2019-2020. Se creó la obra *Relacionados* como una herramienta para trabajar los problemas que ocasionaban las relaciones de amistad y sentimentales en el entorno de jóvenes de entre 14-15 años. El total de la muestra está formado por 71 estudiantes de diversos entornos socio-económicos, culturales, académicos... Como hemos comentado en la introducción, nuestro objetivo era representar esta obra durante la tercera evaluación en una muestra de teatro en Benicasim abierto al público. Sin embargo, el 14 de marzo se suspendieron de forma indefinida las clases y se cancelaron todos los proyectos teatrales que concentraban al público. Hasta esa fecha, tan solo habíamos hecho algunas pruebas en las que se pudo testear quiénes estaban más preparados para desarrollar los papeles de los personajes protagonistas y secundarios. La idea inicial era que todos

los estudiantes se involucraran en el desarrollo teatral, según las capacidades de cada cual. No obstante, ante la nueva situación tuvimos que redefinir el proyecto para adaptarnos a la nueva situación. Así que tendríamos estudiantes que desempeñarían un papel activo en la obra, otros que pudieran desempeñar funciones de edición de video y un último grupo espectador de *Relacionados*.

Para la **edición de video** se hizo una selección de aquellos alumnos y alumnas que habían demostrado su capacidad técnica en otros trabajos del aula. Pero la realidad fue que en todos los casos las situaciones de confinamiento fueron adversas y no se consiguió este objetivo. Uno de los alumnos tenía el brazo escayolado y en otras casas tenían problemas para disponer del ordenador por el trabajo de sus padres. De hecho, la mayoría de estudiantes de esta edad, durante el confinamiento, tuvieron que trabajar desde sus dispositivos móviles. Esta situación recondujo el entorno que íbamos a utilizar para su representación, ya habíamos visto en otros proyectos que las aplicaciones basadas en redes sociales, como *Instagram*, estaban muy consolidadas en este entorno juvenil y ya habíamos desarrollado otras actividades como la de localizar faltas de ortografía en mensajes de *WhastApp* y redes sociales y subirlas como una historia explicativa de la falta. Así que trasladamos el espectáculo teatral a canales que pudieran seguir con sus móviles: *Instagram* y *YouTube*. Aunque ya contábamos con el público para representar *Relacionados*, todavía no teníamos editor de video. En cuanto al dominio de la edición de video, Adell (2011) señala que la competencia digital no solo consiste en saber utilizar una herramienta, sino que el alumnado sea capaz de buscar o crear información para un fin educativo y de su comportamiento durante su uso. En este sentido, se ha visto que en estos aspectos hace falta insistir en las líneas de trabajo presencial y aumentar su competencia digital para disponer de un número mayor de tres alumnos en una muestra de 71, capaces de desarrollar esta tarea. El proyecto que habíamos rediseñado salió adelante gracias a la colaboración de Pedro Monedero, profesor de informática del *IES Miquel Peris i Segarra*, que editó los videos para que fueran atractivos al público espectador y se minimizaran las diferencias que ocasionaba grabar desde entornos diferentes.

Con respecto a los **actores y actrices** que habíamos seleccionado en un primer lugar, también tuvimos que hacer un esfuerzo renovador, puesto que la situación en sus casas durante el confinamiento era diversa y se tuvo en cuenta que un tipo de alumnado trabaja mejor en lo presencial que en la distancia, por tanto quedaron descartados. Las razones eran variadas, pero la más significativa fue que estaban muy agobiados con el ritmo de tareas que se les estaba pidiendo y que, por tanto, preferían la opción de espectadores en vez de actores de la obra.

Las propuestas escénicas estaban adaptadas para generar un debate sobre las relaciones de pareja en el aula, ahora adaptado a un **debate virtual**, y en cada una de ellas se les planteaban cuestiones para desarrollar un pensamiento crítico. Las escenas no eran muy largas, porque la obra ya estaba adaptada para que los actores y actrices jóvenes fueran capaces de memorizar y dramatizar el contenido. El reto fue hacer una puesta en común para que al grabarlo, cada uno desde su casa, fueran espacios similares y no se notara mínimamente que estaban separados físicamente.

En cuanto a la **evaluación**, se crearon unos estándares de corrección. Estos parámetros los conocieron desde el primer momento, así pudieron tenerlos en cuenta en los ensayos. El seguimiento de los espectadores se hacía a través de las redes sociales, ya que tanto *YouTube* como *Instagram* ofrecen listados al respecto. Sin embargo, la herramienta favorita para seguir la obra fue *Instagram*.

Figura 1. Rúbrica para evaluar la representación de Relacionados.

CRITERIOS	EXCELENTE (10)	BUENO (8)	REGULAR (5)	INSUFICIENTE (4)
Expresión oral	Su expresión es muy clara y utilizan un tono de voz fuerte, con distintos matices de voz que caractericen a sus personajes. Llaman la atención del público.	Representan claramente el personaje de cada uno, sin embargo, el tono de voz no es tan fuerte. Su tono es lineal.	Su expresión oral es plana, no utilizan distintos matices. No captan la atención del público.	Su expresión es clara, no utilizan distintos matices de voz, y sus tonos son muy bajos.
Expresión corporal	Se mueven y realizan distintos gestos de acuerdo a su personaje.	No muestra seguridad en su representación.	Se mueven y realizan gestos pero en forma mínima.	No se mueven ni realizan gestos.
Escenografía	Acorde a la escena.	Presentan escenografía pero no es suficiente.	Presentan una escenografía escasa, solo algunos complementos.	No presentan escenografía.
Vestuario	Acorde al personaje que representan.	No todos los integrantes presentan un vestuario acorde al personaje que representan.	Presentan un vestuario, pero no es apropiado al personaje que representan.	No presentan un vestuario adecuado.

Fuente: elaboración propia.

4. RESULTADOS

En términos generales, los resultados de esta metodología son muy positivos en el aula. Ya habíamos visto a lo largo de la última década cómo esta estrategia de trabajo es más dinámica y favorecía el gusto por la lectura entre los jóvenes, pero el reto de este proyecto ha sido el de llevarlo a cabo en una situación de confinamiento y conseguir que 71 estudiantes sigan la lectura y la representación de la obra *Relacionados*. Tanto para los actores y actrices como para los espectadores les ha resultado más ameno realizar este proyecto de esta forma, que como lo habíamos planteado en un primer momento. Y es que la lectura debe entenderse siempre como un momento de esparcimiento y una oportunidad de generar pensamiento crítico. Y así es como lo han entendido, al no verse obligados a representarla y al poder seguir la trayectoria con sus móviles. Siempre me resulta curioso, ya lo he comprobado en otros trabajos, la eficacia que constituye acercar contenido a los jóvenes a través de redes sociales, es como si no lo asociaran a trabajos de clase y entonces empiezan a disfrutar la lectura. En este sentido el estudio de Almansa, Fonseca y Castillo (2013) ya demostraba que una gran parte de los adolescentes de entre 12 y 15 años utilizaban *Facebook* para interactuar con sus iguales. Hoy en día *Facebook* ha quedado relegada a otras aplicaciones que se mueven con más dinamismo entre los jóvenes: *Instagram* y *TikTok* (Palao, 2020). La elección de la obra también fue un acierto, puesto que estaba creada para estos grupos y este nivel específicamente. Los personajes representaban modelos y situaciones con los que se podían identificar y el lenguaje juvenil hacía que conectaran de inmediato con la obra.

Por lo que respecta a la temática, también ayudó ya que aporta una reflexión sobre las relaciones de pareja en esta etapa de sus vidas en la que se están dando las primeras relaciones. Desde mi punto de vista, el hecho de tratar estos temas en clase (aunque sea virtualmente) es esencial y así se ha visto reflejado en el seguimiento que ha tenido la obra en *Instagram* y *YouTube*. La obra plantea situaciones domésticas que la mayoría de los adolescentes viven y entienden, por eso se hacía necesario llevar este tema al aula.

El trabajo que hicimos ha quedado recogido en una página web (<http://mariapareja.es/relacionados/>), donde también se pueden consultar los videos de las representaciones que se llevaron a cabo y las propuestas de reflexión. Es interesante ver cómo, a medida que el confinamiento es más permisivo, el marco escénico se va adaptando a la nueva situación social. De forma que, en cierta medida, también documenta y registra el momento histórico.

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación era el de analizar la efectividad de trabajar el teatro en el entorno educativo con jóvenes adolescentes y una obra con la que se pudieran sentir identificados. Los resultados de la práctica demuestran que la obra teatral, *Relacionados*, se pudo trabajar en un periodo de serias dificultades y con un impacto muy positivo en los estudiantes. Esto nos hace pensar las enormes posibilidades que supone este planteamiento en un momento donde no haya restricciones sanitarias. En una situación de normalidad se podría compaginar la presencialidad y el trabajo en el aula con su difusión en redes sociales. La dinámica teatral aporta múltiples ventajas a la tarea docente, puesto que consigue que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje. Queremos adultos activos, emprendedores, que lean y desarrollen un pensamiento crítico, que les ayudará a ser adultos más felices y empáticos. Para conseguirlo esta metodología marca una senda de gran recorrido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J.: *La competencia digital mapeada por Jordi Adell*, 2011. Obtenido el 27 de julio de 2020 desde https://www.youtube.com/watch?v=yZBe1-J_cNQ
- Almansa, A.; Fonseca, O. y Castillo, A.: «Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española». *Comunicar*, 2013, 40 (20): 127-135.
- Blanco, P.: *El teatro de aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Obtenido el 6 de julio de 2020 desde <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategiapedagogica>
- Boletín Oficial Del Estado: «Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, 169-546. Obtenido el 2 de marzo de 2020 desde https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37
- Coll, C.: «Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades». *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 2008, 72 (1): 2-40.
- Gallardo Echenique, E. E.: «Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales». *UT. Revista de Ciencias de la Educación*, 2012, 7-21. Obtenido el 20 de julio de 2020 desde <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/viewFile/595/574>
- García Armendáriz, M. V.; Martínez Mongay, A. M. y Matellanes Marcos, C.: *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra, 2003.
- Maati, H.: *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Centro Virtual Cervantes, 2013. Obtenido el 20 de julio de 2020 desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

- Palao Pedrós, L.: *El futuro crecimiento de las redes sociales: Instagram, Facebook y TikTok*. Trabajo fin de grado. Universidad de Alicante. 2020. Obtenido el 28 de julio de 2020 desde <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/107734>
- Pareja Olcina, M.: *Relacionados*. Valencia: Sansy, 2019.
- Tedesco, J. C.: «Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI». *Revista iberoamericana de educación*, 2011, 55 (1): 31-47. Obtenido el 29 de junio de 2020 desde <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a01.pdf>
- Sevilla Vallejo, S.: «La aventura interminable. Algunas claves sobre la motivación y los procesos de lectura». *Cálamo FASPE*, 2018, 66: 1-10.
- Sterzer, S.: «Impacto del coronavirus en el sistema educativo: ejemplos en el continente asiático». *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 2020, 7 (2): 64-74.
- Warnock, M.: «Encuentro sobre necesidades de educación especial». *Revista de Educación, Número extraordinario*, 1987, 45-73.
- Yi, Y.; Lagniton, P.; Ye, S.; Li, E. y Xu, R. H.: «Covid-19: what has been learned and to be learned about the novel coronavirus disease». *International Journal of Biological Sciences*, 2020, 16 (10): 1753-1766. Obtenido el 1 de julio de 2020 desde <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7098028/>

La Animación a la lectura: nuevos contextos, nuevos enfoques. Reflexiones y propuesta práctica

MIRIAM SUÁREZ RAMÍREZ

Universidad de Extremadura (España)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

myrmysuarez@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8438-8505>

1. INTRODUCCIÓN

Cada día es más necesario establecer estrategias y diseñar actividades para animar a la lectura y favorecer el desarrollo de la velocidad, exactitud y comprensión lectora. Asimismo, también representan una exigencia clarificar los procesos de escritura a lo largo de la Educación Primaria, concretamente durante el primer y segundo curso. Hay que tener en cuenta las características propias de cada grupo de alumnos y crear un clima que favorezca el interés de los niños por la lectura y el aprendizaje de estrategias que mejoren el rendimiento escolar general.

Se debe promover fundamentalmente la lectura recreativa, pero no por ello se deja de lado la lectura con fines de estudio. Es preciso reflexionar sobre las destrezas y las estrategias lectoescritoras que se utilizan actualmente en las escuelas, especialmente las diversas metodologías que puedan ser utilizadas para enseñarla y su efectividad en los educandos, las teorías que los sustentan y su posible impacto en la educación.

Si se parte de que toda enseñanza formal se da mediante las artes del lenguaje, no es de extrañar que el desarrollo de las competencias del lenguaje, que adquieren los alumnos durante los primeros ciclos de primaria, influirá en todo su aprendizaje.

Las propias competencias generales y específicas de los Grados de Maestro, sobre todo las referidas al de Primaria, exigen que sea capaz de conocer las áreas curriculares, la relación interdisciplinar entre ellas y los criterios de evaluación, diseñando, planificando y evaluando los procesos de enseñanza aprendizaje; a su vez se les supone capacitados para estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y disciplina personal en los estudiantes; además de reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, así como adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje

autónomo y cooperativo, promoviendo este entre los estudiantes. Y por último, y no por ello menos importante, deberá ser competente para conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación, presentándola desde diferentes puntos de vista y siendo selectivos a la hora de escoger la información, ya que esta deberá contener riqueza cultural.

También es muy importante estar capacitado para relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro, y no se puede olvidar la participación en propuestas de mejoras en los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en un centro.

2. LA LECTURA COMO ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN

El lenguaje es el vehículo por el cual se transmite el pensamiento y también es el que le permite al ser humano satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás. El proceso de comunicación es probablemente la actividad que más influye en el comportamiento humano. Dada la importancia de la comunicación en los seres humanos, no es de extrañar que la enseñanza del lenguaje sea uno de los temas más sobresalientes en la educación formal, concretamente en la Educación Primaria. Toda enseñanza escolar se ofrece mediante el uso de las artes del lenguaje, ya que no se puede prescindir de estas para comunicar pensamientos o impartir conocimientos.

En la escuela, la lectura es, junto con la escritura, uno de los principales objetos de la educación formal, además de ser dos actividades complejas necesarias para acceder a los saberes organizados que forman parte de una cultura. Por ser un medio para el acceso al conocimiento, se constituye en la base de los aprendizajes que se realizan en las distintas áreas.

El *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* recoge la importancia de la lectura, como una de las principales competencias que deben alcanzar los niños y niñas al término de esta etapa educativa. De hecho, entre los objetivos de la Educación Primaria se pueden destacar la importancia que se le concede a conocer y manejar de manera apropiada la lengua castellana y, en el caso de que la hubiese, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, así como fomentar hábitos de lectura.

La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas, es un eje básico y transversal para todos los aprendizajes que se realizarán en la escuela. Pero, la lectura no se desarrolla espontáneamente, sino que implica otros saberes y acciones y, por lo tanto, es también un contenido didáctico. Los Centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa.

El aprendizaje de la lectura es uno de los aprendizajes básicos con que se enfrentan los niños y las niñas al inicio de la etapa de Educación Primaria. La mayor parte de los aprendizajes escolares se lleva a cabo a través de textos escritos; una adecuada competencia en lectura nos traslada a todas las áreas de aprendizaje. Aprender a leer es el equivalente a aprender a utilizar una herramienta que nos permite comprender el mundo, asimilar conceptos y sus relaciones.

Enseñar a leer es, por lo tanto, contribuir al desarrollo de estrategias que permitan comprender lo que se lee, y esta es una de las funciones básicas de la educación sistemática en todas las áreas de Educación Primaria. La tarea de formar lectores idóneos es una responsabilidad indelegable de la escuela. Para lograr estos aprendizajes es necesario instalar espacios de lectura en el aula, adecuados para que la experiencia de intercambio, el compromiso personal en relación con los textos y la recreación de otros mundos, el disfrute, tengan lugar. El proceso que implica la lectura se aprende leyendo, por lo tanto, la escuela tiene que propiciar estos espacios, al mismo tiempo que buscar conformar una comunidad de lectores que vaya creciendo con la experiencia lectora de los chicos. Paralelamente, el proceso de escritura se relaciona con la lectura, es su consecuencia necesaria y, al mismo tiempo, el medio para retroalimentar los conocimientos que se van obteniendo.

Favorecer el aprendizaje de la lectoescritura implica un proceso de enseñanza aprendizaje nada sencillo al que se pone énfasis especialmente en el primer ciclo de la Educación Primaria. Los educadores ya preparan desde Educación Infantil a sus alumnos para las tareas lectoescritoras, que se desarrollarán a través de actividades que le llevarán a ejercitar las capacidades necesarias para un desenvolvimiento adecuado posterior.

Según Lomas (2002), tanto leer como escribir son tareas habituales en las aulas de los colegios. Si se observa ese escenario comunicativo que debería ser un aula y se atiende a las cosas que el alumnado hace en las clases, podemos comprobar de qué manera la lectura y la escritura constituyen muchas de las actividades más habituales en todas y en cada una de las áreas de la Educación Primaria. Los educadores deben relacionarse con las teorías y metodologías de lectoescritura con el propósito de aplicar aquellas que le resulten más eficaces al proceso de enseñanza aprendizaje. El objetivo básico de la adquisición de la lectoescritura es favorecer y propiciar nuevos y más efectivos canales de comunicación entre los niños y su entorno social y cultura.

3. ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR

La meta de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas será desarrollar las competencias escritas: leer y escribir; sin perder de vista que estos

componentes son interdependientes entre sí y deben ser enseñados simultáneamente. En la etapa de Educación primaria, concretamente en el primer ciclo, se continúan y se consolidan los aprendizajes iniciados en la etapa de Educación Infantil.

La mayor parte del alumnado a esta edad asiste a una estabilización en la pronunciación y al desarrollo del vocabulario y de la comprensión. Además, va adquiriendo las reglas que rigen la formación de las frases y el empleo correcto de artículos, adjetivos, pronombres, nombres, verbos y sujetos. Por otra parte, amplía el conocimiento del código escrito, de los diferentes tipos de texto y de formato; de los diferentes usos que se pueden dar al lenguaje escrito, afianza la relación entre fonema-grafema y hace un trabajo expreso de las excepciones que tiene cada lengua.

Pero no todos los niños y niñas alcanzarán este nivel competencial en el lenguaje oral y escrito. Para garantizar la mejora de las competencias lingüísticas se deberá reforzar especialmente la lectura y la escritura, de esta forma conseguiremos que nuestro alumnado sea capaz de buscar, recopilar y procesar información y sea competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de texto con intenciones comunicativas diversas.

El primer ciclo de Educación Primaria, como se viene señalando, es clave en la adquisición del código escrito que debe ser abordado en el ámbito natural del aula ordinaria. La enseñanza de la fonética de la lectura es el tipo de enseñanza que permite al niño y la niña el llamado autoaprendizaje, es decir, practicar por sí mismo en situaciones donde no está recibiendo enseñanza específica para leer, por ejemplo, mientras pasea por la calle y practica la lectura de palabras que ve en carteles y otros medios. La enseñanza fonética es efectiva tanto si se enseña de forma individual, como en pequeños grupos, como a la clase entera.

Este tipo de enseñanza es significativamente más efectiva que la enseñanza no fonética para ayudar en la prevención en el alumnado con riesgo de presentar dificultades específicas en la lectura y para mejorar en aquellos casos que ya las presentan. No se puede concluir nada en el caso de niños y niñas con bajo rendimiento lector, cuya causa puede estar asociada a otras dificultades cognitivas que expliquen este bajo rendimiento.

Podemos denominar al primer ciclo como el ciclo del descubrimiento, ya que para el niño la lectura aparece como un complicado mecanismo que le permite acceder a la información escrita que se encuentra en su entorno. Por eso, consideramos «primeros lectores» a los chicos hasta con siete años de edad, incluyendo, por tanto, a los niños que no saben leer, pero que están en proceso de hacerlo y a los niños que acaban de aprender a leer, pero que todavía necesitan una cierta mediación del adulto. Todos los libros que se ofrecen a los «primeros lectores» no son literatura, sino que

con el buen propósito de crear y fomentar los hábitos lectores, en muchas ocasiones se tratan como textos literarios libros que no lo son, pero que, bien empleados, pueden contribuir a hacer lectores.

Siguiendo a Vallet y Rodríguez (2001), debemos tener en cuenta respecto a la idoneidad del momento de inicio del aprendizaje de la lectoescritura, los intereses del niño, su grado de desarrollo sensorial: nivel de discriminación visual y auditiva; factores psicológicos, desarrollo psicomotriz y cognitivo, y el tipo de relación afectiva. La conjunción de todos estos factores indicará si un niño está preparado para leer y escribir.

4. LEER Y COMPRENDER

Por otro lado, también es importante destacar que, para leer y comprender un texto, el lector requiere y necesita acceder a su código, el cual, como defiende Solé (2008), está directamente relacionado con la autonomía personal, es decir, que el niño a lo largo del proceso de aprendizaje de la lectura sea capaz por sí mismo de acceder a los mensajes codificados que conforman el texto para dar lugar a la lectura del mismo. De esta manera, son habituales las preguntas y las peticiones de ayuda para comprenderla por parte de los niños cuando éstos todavía no dominan dicho proceso, resaltando, a raíz de esto, el papel tan importante que juega el facilitar a los niños el acceso al código, ya que supone suministrarles estrategias autónomas de exploración de dicho campo, así como enriquecer sus conocimientos, inquietudes y curiosidades. Por ello, es fundamental y necesario tener en cuenta los conocimientos previos del niño acerca del lenguaje oral y escrito, acerca de las palabras, y los sonidos, y a partir de ahí, permitirle ampliar dichos conocimientos, a la vez que va adquiriendo otros nuevos.

El proceso lector ha sido y continúa siendo hoy un desafío para la investigación en distintas disciplinas científicas como la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva, la Didáctica de la Lengua y la Inteligencia Artificial, y todas han ido contribuyendo, por una parte a descifrar esta operación considerablemente compleja en la que intervienen numerosos procesos cognitivos y lingüísticos, desde la percepción visual de las letras hasta la obtención global del significado, teniendo en cuenta tanto los datos aportados por el texto como la competencia, la motivación y el interés del lector y por otra, a ampliar el repertorio teórico de consejos pedagógicos que podemos dar a nuestros alumnos cuando se enfrentan a un texto y, a pesar de descifrarlo de forma correcta, no son capaces de atribuirle un significado.

De la Cruz (1999) ha planteado que la lectura, como instrumento para el enriquecimiento personal, va más allá del simple desciframiento de unos signos gráficos; el niño debe interpretar lo que lee a partir de la información que proporciona el mensaje escrito y los conocimientos del lector. Por tanto,

no es una actividad pasiva, sino que implica el reconocimiento de la palabra como tal y la interpretación del texto (comprensión lectora). Comprender un texto es interpretarlo aportando conocimientos propios y atribuyéndole un sentido, de ahí que dominar la lectura comprensiva sea algo prioritario y básico en el colegio, puesto que en este lugar el niño aprende leyendo. A veces, una mala comprensión lectora es reflejo de una falta de comprensión del lenguaje en general.

La mayoría de los alumnos de Educación Primaria, sobre todo en los primeros ciclos, tienen déficit de comprensión lectora, éstos tienen dificultades para decodificar un texto correctamente, y como consecuencia de esto no consiguen extraer el significado del mensaje escrito. Las dificultades de comprensión lectoras pueden ser consecuencia de uno o varios factores: deficiencias en la decodificación (el lector centra toda su atención en la identificación de las letras y palabras, sobrecargando la memoria operativa, perdiendo el hilo conductor y dificultándose la captación del significado de las frases); confusión respecto a las peticiones de la actividad (fundamentalmente en cursos escolares iniciales, por la dificultad de estos para captar como algo prioritario en una tarea de lectura, la comprensión del texto); pobreza de vocabulario (vocabulario escaso, dificultades en las palabras abstractas, largas o poco frecuentes); escasos conocimientos previos, problemas de memoria, baja autoestima (desvalorización del alumno), escaso interés en la tarea (falta de motivación), escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas) y desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.

Por todo lo anterior, en las actividades previas a la lectura es necesario que los alumnos sepan cuáles son los objetivos de la lectura: aprender, leer por placer, etc. Tienen que sentirse capaces de realizar los trabajos. También, hay que tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos e intentar que las situaciones de lectura sean reales, para que los alumnos se sientan más motivados. Para las actividades durante la lectura es necesario que los alumnos aprendan a resolver obstáculos en la lectura. Por último, para las estrategias después de la lectura, los alumnos tienen que ser capaces de decir la idea principal o tema del texto trabajado.

Por ello, en todas las sesiones que se realicen en el aula, se tendrán en cuenta estos aspectos; ya que en cada sesión es importante trabajar todos los aspectos de estrategias de lectura (tanto previa, como durante y al finalizar la misma).

Para que el trabajo que se realice con los alumnos sea correcto sería conveniente tener en cuenta previamente los errores que comenten éstos cuando leen un texto. Los errores de lecturas pueden afectar tanto a la velocidad como a la exactitud lectora. Los errores que afectan a la velocidad

lectora son: silabeo, denegación, lectura mecánica veloz, no puntuación o pausas excesivas, ralentización por exceso de fijaciones oculares, vocalización, subvocalización, señalado, regresión, cambios de líneas y movimientos de la cabeza.

Los errores que afectan a la exactitud lectora son: repetición, rectificación, adivinación, omisión, sustitución, adición, inversión y rotación. Una vez que hemos detectado los errores de exactitud y velocidad lectora incluiremos en nuestra metodología los distintos tipos de estrategias, éstas nos servirán además de mejorar la comprensión lectora las utilizaremos para suprimir los errores que comenten cuando leen.

5. LECTURA Y NUEVAS ESTRATEGIAS

Para Navarro (2008: 25) «las estrategias de aprendizaje se identifican con los contenidos procedimentales considerados como aprendizajes funcionales que apuntan a la acción, al saber hacer [...]. Éstas encierran dentro de ellas un plan de acción o una secuencia de actividades perfectamente organizadas».

Los educadores son conscientes de la necesidad de conocer los diferentes métodos y conocer sus alumnos para escoger las mejores estrategias de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

Pero ¿por qué es necesario enseñar estrategias en la lectura? Porque son imprescindibles para formar lectores autónomos que puedan enfrentarse a textos de diversa índole, comprenderlos adecuadamente, permitiendo, a su vez, que dichos lectores sean capaces de aprender a partir de éstos, convirtiéndose la lectura, de esta manera, en una fuente de conocimiento.

La enseñanza de estrategias lectoras requiere que los maestros y maestras enseñen a sus alumnos una serie de actividades y claves que deben llevar a cabo antes, durante y después de la lectura. Navarro (2008) y Vidal (2009) nos presentan algunas de ellas.

Antes de la lectura debemos fijar claramente los objetivos, determinar el por qué y para qué se va a realizar dicha lectura. Esta actividad va a permitir abordar la lectura de una manera más significativa, al tener claro la finalidad de la misma. Otra de las claves a tener en cuenta es la de hacer predicciones previas a la lectura que permitirá desarrollar una serie de expectativas que se irán verificando a lo largo de la misma. Es importante destacar que la formulación de hipótesis está directamente relacionada con los conocimientos previos del lector. Autores como Solé (2008) señalan que en muchas ocasiones los problemas de comprensión se derivan de una predicción no verificada.

Durante la lectura se deben valorar especialmente la importancia de la adecuación del vocabulario del texto a la competencia semántica del niño. Para ello han de enseñarse unas habilidades imprescindibles con el fin de comprender el significado de las palabras: las claves contextuales, el análisis estructural y el uso del diccionario. La primera de ellas, las claves contextuales son aquellas en las que el lector se apoya para comprender el significado de una palabra que no le es familiar. Las claves contextuales que suelen aparecer en las lecturas son de cuatro tipos: definición directa, yuxtaposición, sinónimos o antónimos y frases adyacentes. Respecto al análisis estructural, se puede decir que es el estudio de las partes que componen las palabras y de las que los alumnos se sirven para determinar su significado. Dentro de éstas se pueden señalar los morfemas libres, que son unidades mínimas plenas de significado, los sufijos, los prefijos, y las raíces verbales, palabras de las que se derivan otras palabras, siendo normalmente la raíz perteneciente a otro idioma, las palabras compuestas y las contracciones. La tercera habilidad necesaria para comprender el significado de las palabras hace referencia al uso del diccionario que debe emplearse como herramienta de apoyo para facilitar la comprensión de aquellos términos que no han sido comprendidos a pesar de haber usado las habilidades anteriores.

La realización de determinadas actividades, una vez finalizada la lectura, permiten verificar el grado de comprensión lectora. Esta habilidad recibe el nombre de regulación. Para que los alumnos aprendan a regular su comprensión son imprescindibles cuatro tipos de actividades: resumir, clarificar –resolver los problemas que afecten a la comprensión– y formular preguntas sobre el texto.

Navarro (2008) en el ámbito educativo, identifica cinco tipos de estrategias cuyo dominio y conocimiento permitirá a los alumnos organizar y coordinar su proceso de aprendizaje de una forma eficaz:

1. La estrategia de ensayo se basa en la repetición activa de los contenidos.
2. La estrategia de elaboración permite hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar.
3. La estrategia de organización se emplea para agrupar la información para que sea más fácil recordarla.
4. La estrategia de control de la comprensión se caracteriza por un alto nivel de conciencia y control voluntario, además de ser un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del alumno.
5. La estrategia de apoyo o afectiva favorece la eficacia del aprendizaje y mejora las condiciones en las que se producen.

Las tres primeras estrategias que se muestran: estrategias de ensayo, de elaboración y de organización aportan al alumno las herramientas neces-

rias para que este organice adecuadamente los contenidos facilitando así el aprendizaje. Las estrategias de control de la comprensión están dirigidas a controlar la actividad mental del alumno para orientar el aprendizaje. La quinta estrategia, las estrategias de apoyo afectivas, ofrecen las herramientas necesarias para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo siempre en las mejores condiciones para los alumnos.

Después de analizar el papel que las estrategias juegan en la lectura, se puede señalar como conclusión del mismo dos aspectos fundamentales: por un lado, que la enseñanza de estrategias de comprensión ofrece a los alumnos las herramientas y los recursos necesarios para aprender a leer, así como para superar los posibles obstáculos que se encuentren en el camino una vez retiradas las ayudas iniciales, y por otro lado, que las estrategias de aprendizaje favorecen tanto el aprendizaje significativo, motivado y autónomo.

6. LA LECTURA COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

En relación con los agentes que están implicados en el proceso de animación a la lectura debemos tener muy en cuenta que la animación a la lectura supone todo un proceso educativo; por ello cuando hablamos de animación a la lectura, hablamos de educar para leer. Se debe educar al niño, para que descubra los libros, para que desarrolle la afición por la lectura y para que sobre todo, adquiera la habilidad y el hábito lector.

Para lograr dicho hábito se requiere un medio social, escolar y familiar que estimule y oriente dicho proceso, ya que de lo contrario, será muy difícil adquirirlo. Es por tanto de gran importancia en el ámbito de la animación a la lectura la figura de un mediador, en el ámbito escolar seremos nosotros como docentes; aún cuando el niño es capaz de descifrar el código escrito, sus lecturas siguen requiriendo la ayuda de éste para que ponga a su alcance las obras más adecuadas, atendiendo a su edad, nivel de comprensión y a sus intereses. La tarea del mediador va cambiando a medida que la edad del niño aumenta, ya que éste va adquiriendo mayor autonomía para disponer de los libros que desee, va a poseer una mayor capacidad de decisión, de crítica, etc. Pero a pesar de esto, el mediador siempre debe mantenerse al lado del niño durante todo este proceso de enseñanza.

Entre los agentes mediadores, destaca fundamentalmente en su labor de estimulación a la lectura, la familia. El ámbito familiar es donde suele darse el primer contacto con el mundo de los libros y donde el pequeño lector suele descubrir el libro y su valor. Por todo ello, es muy importante que el estímulo lector comience de la mano de los padres desde las primeras edades. En este sentido, la familia debe poner en práctica todo tipo de

actividades que favorezcan el descubrimiento de la lectura, como podrían ser poner al niño en contacto con la librería y con la biblioteca.

Otro mediador también fundamental en el desarrollo del hábito lector es la escuela, los maestros. El centro educativo, debido al tiempo que los niños pasan en él, tiene una responsabilidad especial en cuanto a la animación a la lectura y realiza una labor complementaria a la acción familiar. Es por ello que en la escuela no puede faltar la existencia de una biblioteca escolar, bien dotada de recursos literarios para dar respuesta a la diversidad de niveles, gustos y necesidades de los lectores. Por otro lado, es de suma importancia crear un clima en el que la animación a la lectura esté presente día tras día, y no sólo se haga referencia a la misma en días señalados. Para realizar una tarea eficaz es imprescindible la colaboración y sintonía entre ambos contextos el familiar y el escolar.

La biblioteca es un mediador que dirige su labor hacia un público previamente ya prendado de la lectura. Para asegurar el éxito de su función mediadora y animadora de la lectura, ésta debe reunir una serie de características: debe ser un lugar acogedor, debe disponer además de fondos buenos y variados, sin olvidar, una serie de cualidades imprescindibles que debe reunir el bibliotecario, como por ejemplo: aportador de ayuda, orientador en la elección de las lecturas, etc.

En el ámbito extraescolar pero relacionado con éste, debemos tener en cuenta a otro agente mediador: la librería, el librero. Actualmente el librero se ve obligado a combinar las exigencias comerciales de su profesión con actitudes constantes de animación a la lectura, sobre todo en edades tempranas, ya que esta última le garantizará el futuro de su negocio.

Existen, por último otra serie de agentes mediadores secundarios o indirectos pero cuya importancia a la hora de fomentar la lectura no es nada desdeñable: los editores, los medios de comunicación, el grupo de amigos, etc.

Finalmente, una vez analizado el papel que desempeñar la lectura y la escritura en el ámbito escolar en la Educación Primaria, concretamente en el primer ciclo, haremos una contextualización de un centro educativo destacando entre las partes de las que éste se compone, el contexto educativo del aula donde se desarrollará nuestro Plan de actuación docente.

7. UNA PROPUESTA DE ACTUACIÓN DIDÁCTICA

Una propuesta dirigida al desarrollo de la animación lectura podría ser la que se plantea a continuación y que se ha denominado *Jugar con la imaginación*. Se plantea con una duración de dos semanas (5 sesiones por semana) y cada sesión tendrá un tiempo aproximado de una hora.

Es una propuesta dirigida a los primeros cursos de Educación Primaria y tiene como principal objetivo despertar la motivación hacia la lectura en los alumnos, además de mejorar sus habilidades lectoras.

Se partirá de las ideas previas que poseen los alumnos para que, desde ahí, construyan sus nuevos aprendizajes (aprendizaje significativo). Por tanto, la programación se ajustará al nivel inicial detectado en los alumnos. Es necesario que el niño conozca, manipule y trabaje con diferentes tipos de textos, esto le permitirá al niño ampliar la gama de usos lectores y conocer las variables lingüísticas de cada tipo de texto.

Se favorecerán situaciones de interacción alumno/alumno y alumno/profesor para producir un intercambio de información y experiencias, contribuyendo a la creación de un ambiente de cooperación. Asimismo, el trabajo en equipo potenciará las relaciones entre compañeros, dando prioridad no tanto a los resultados de dicho trabajo sino a los procesos de aprendizaje.

El logro de los objetivos está relacionado con el nivel de autoestima alcanzado por el alumno por tanto se ajustarán las actividades a las capacidades de los alumnos de esta edad.

En cuanto al agrupamiento de los alumnos deben tenerse en cuenta las características personales e individuales del alumnado ya que éstas responderán al tipo de actividad programada, desde el trabajo individual, el trabajo en pequeño grupo hasta el trabajo de todo el grupo. Y serán realizadas unas en el aula y otras en la biblioteca del centro educativo.

Los recursos didácticos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades planteadas estarán constituidos por fichas de actividades en las que se incluirán los textos completos para trabajar con los alumnos, dos ejemplares de obras (*La carta rebelde* y *El Principito*), cartulinas, hojas con pautas para escribir, lápices de colores, fundas para plastificar, material de teatro (vestuario, carteles para realizar las dramatizaciones), recursos audiovisuales, recursos multimedia y páginas webs.

Se diseñarán actividades escolares que favorezcan la participación del alumno y la relación de los contenidos educativos con el entorno social y natural del centro escolar. Entre las actividades planteadas se deberá tener en cuenta el orden en el que éstas se realizarán: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Se adaptarán los métodos y recursos a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno. A lo largo de la propuesta didáctica se diferenciarán los siguientes tipos de actividades:

- Las actividades individuales: serán trabajadas por los alumnos cuando estos realicen las fichas de las actividades, este tipo de actividades les serán de gran ayuda para afianzar los aprendizajes adquiridos.

- Las actividades grupales: serán trabajadas antes, durante y después de las lecturas, con ellas los alumnos aprenderán a respetarse ellos y cooperarán para conseguir con éxito las soluciones de las actividades propuestas. Las actividades de investigación promueven en el alumno la necesidad de comprender los problemas que se plantean a su alrededor a partir de la búsqueda y el manejo de distintas fuentes de información.
- Las actividades de refuerzo: se trabajarán después de las actividades propuestas e irán dirigidas tanto a los alumnos que necesiten algún tipo de apoyo para mejorar su aprendizaje. Dichas actividades tendrán un nivel de dificultad adaptado al alumno al que se dirijan y se tratará de variarlas para favorecer la motivación.
- Las actividades de ampliación: profundizarán en los contenidos básicos de aprendizaje, teniendo en cuenta que esto no debe interferir en la dinámica normal del grupo.

MODELO DE PROPUESTA DIDÁCTICA

Título: «Jugar con la imaginación»

Nivel: Educación Primaria

Cursos: Primero y segundo

Temporalización: Quince días

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Comprender un texto adecuado a su edad.

Conocer diferentes estrategias que permitan mejorar la comprensión lectora

Ser capaces de poner en práctica dichas estrategias.

Ser capaz de regular autónomamente su propia lectura/comprensión: saber qué conocimientos previos se poseen sobre el tema, ser capaz de comprobar la propia comprensión mientras se lee y saber recapitular sobre lo leído.

Saber emplear estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura
Desarrollar estrategias para leer con fluidez y entonación adecuadas.

OBJETIVOS CURRICULARES

Los objetivos didácticos están relacionados con los objetivos curriculares de la etapa: **e, i, b** y con los del área de Lengua: **1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 y 10**.

CONTENIDOS

Conceptuales:

Estrategias de lectura.

Procedimentales:

Aplicación de diversas estrategias sobre la lectura de un texto.

Regulación de la propia comprensión.

Realización de actividades de comprensión, vocabulario, velocidad lectora, memoria y de expresión oral y escrita aplicando las estrategias de lectura.

Actitudinales:

Interés por la lectura y por las estrategias que facilitan la misma.

COMPETENCIAS BÁSICAS

Competencia lingüística.

Competencia cultural y artística.

Competencia matemática.

Tratamiento de la Información y Competencia Digital.

TEMAS TRANSVERSALES

Educación en valores.

ACTIVIDADES

Cada día de la semana se realizará un tipo de actividad:

Actividades de comprensión lectora (anexo I):

- Observación de la ilustración.
- Identificación de los personajes que aparecen en ella.
- Descripción del estado de ánimo de los personajes.
- Lectura del texto en cadena.
- Comprensión del texto narrativo.
- Invención de un posible final del texto (ampliación).
- Dramatización (ampliación).

Actividades de vocabulario y la ortografía:

- Realizar diversas tareas lingüísticas relacionadas con el texto tratado.
- Palabras sinónimas.
- El orden de las palabras en las oraciones.
- Dictado.

Actividades de memoria y agilidad mental:

- Juego «A Sevilla ha llegado un barco cargado de...».
- Variantes del juego (ampliación).
- Juego «vamos a pescar mentiras».
- Variantes del juego (ampliación).

Actividades de velocidad lectora (anexo II):

- Trabalenguas (individual).
- Lectura de palabras (individual).
- Lectura por columna.

Actividades de expresión oral y escrita:

- Lectura de un texto breve.
- Actividades relacionadas con la historia leída.
- Improvisación de una historia.

EVALUACIÓN

El proceso de aprendizaje:

¿Qué evaluamos?

Conoce las diferentes estrategias que permiten mejorar la comprensión lectora.

Es capaz de poner en práctica dichas estrategias.

Puede regular autónomamente su propia lectura/comprensión: saber qué conocimientos previos se poseen sobre el tema, ser capaz de comprobar la propia comprensión mientras se lee y saber recapitular sobre lo leído.

Sabe emplear estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura.

Desarrolla estrategias para leer con fluidez y entonación adecuadas.

¿Cómo evaluamos?

Los instrumentos que se utilizarán para evaluar el aprendizaje de los alumnos serán: la ficha de control y ficha de actividades (las respuestas obtenidas serán decisivas para saber si el proceso de aprendizaje del alumnado ha sido adecuado, y éstos han mejorado las habilidades de lectura).

El proceso de enseñanza:

¿Qué evaluamos?

Los mecanismos e instrumentos utilizados.

Adecuación de los objetivos y contenidos.

Pertinencia de las actividades propuestas para trabajar dichos contenidos.

Utilización adecuada de diferentes estrategias metodológicas.

Uso pertinente y apropiado de los recursos empleados.

¿Cómo evaluamos?

La evaluación del proceso de enseñanza se realizará con la ayuda del diario del profesor en donde se anotarán las cosas positivas y negativas de cada una de las partes en las que se divide la Unidad. Y además estas anotaciones servirán para mejorar los posibles fallos o errores que se hayan cometido y que en unidades posteriores estos no se vuelvan a cometer.

8. CONCLUSIONES

Despertar en los alumnos el interés por la lectura no es fácil, ya que con estas edades (E. Primaria) necesitan un enorme trabajo para conseguir una buena comprensión lectora. Por ello debemos presentar la lectura como una forma de entretenimiento y diversión, si no lo conseguimos, seguirán viendo la lectura como algo aburrido. Para los niños es mucho más sencillo sentarse delante de la televisión o jugar con un videojuego que sentarse ante un libro cuya lectura requiere un trabajo y una concentra-

ción. Pero no podemos ver los avances técnicos como enemigos, sino como aliados para fomentar la lectura. Es por ello por lo que debemos, sobre todo en estas etapas iniciales, fomentar este gusto por los libros y hacerles descubrir que, a través de Internet y los videojuegos, se puede fomentar también la lectura.

La incidencia de los problemas de lectura, ya sea de comprensión, de hábitos o fluidez en el fracaso escolar es trascendental por lo que merece la pena embarcarse en la apasionante travesía de diseño y desarrollo de un minucioso Proyecto de Lectura en el que se dé protagonismo a la biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje y como herramienta imprescindible para el descubrimiento del gozo literario. Es por ello imprescindible el esfuerzo docente para llevar a cabo una detección, a tiempo, de las dificultades que puedan presentar los alumnos en dicho ámbito, así como su posterior intervención, para corregir esos problemas que conducen al niño a un sentimiento de desánimo, fracaso y frustración. Las actividades que se propongan deben motivar y fomentar el interés de estos por la lectura, cada alumno a su ritmo y necesidades proponiendo una amplia variedad de actividades donde los alumnos pueden elegir estas en función de sus intereses, gustos y motivación.

La animación a la lectura supone todo un proceso educativo; parte de los conocimientos que el niño posee en el campo de la lectura y los amplía a través de la animación, por ello, cuando hablamos de animación a la lectura, hablamos de educar para leer. Para que ésta se desarrolle con éxito, es fundamental la labor del equipo mediador, el cual coordinará y cuidará todos los factores necesarios para que el hábito lector se convierta en un hábito apetecible; destacando como uno de estos factores fundamentales, la elección de unos textos adecuados, tanto en variedad como en el respeto de una serie de criterios básicos.

La propuesta práctica permitirá llevar a cabo todos los aspectos recogidos en el marco teórico, con la finalidad de facilitar al alumno su avance a lo largo de su escolaridad siempre sin salirse del camino de la animación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany, D.: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Jiménez, R.: *Cuéntame: El cuento y la narración en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: UNED, 2001.
- Kleiman, A.: «Contribuciones teóricas para el desarrollo del lector: teorías de lectura y enseñanza». En: Rösing, T. (coord.), *Leitura e Animação Cultural. Repesando a escola e a Giblioteca*, Passo Fundo: UPF Editora, 2002.
- Lomas, C.: «Lectura». *Hacer familia*, 2002, 84: 11-41.
- Mendoza, A.: *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro, 1998.

Navarro M.: *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Editorial Pro-compal, 2008.

Real Academia Española: *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa, 2010.

Real Academia Española: *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2010.

Solé, I.: *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 2008.

ANEXO I

MODELO DE FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA

FICHA N° 2

EL VIAJE DE MAMÁ

La mamá de Claudio está preparando un viaje.

Claudio mira como ella arregla su maleta.

—Mamá, ¿por qué no me llevas contigo?

—Me encantaría llevarte —contesta la mamá—, pero es muy caro el pasaje.

—Llévame, entonces, en la maleta —insiste Claudio.

—Eres muy grande, no cabes dentro de ella.

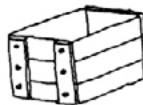
Claudio piensa un momento y le contesta:

—Báñame, mamá. Si me lavas una y otra vez me haré pequeñito.

ACTIVIDADES

1. Pinta la respuesta correcta en cada una de las preguntas.

A. ¿Dónde quería meterse Claudio?



B. ¿Qué cosa habrá visto Claudito que se achica cuando se moja?

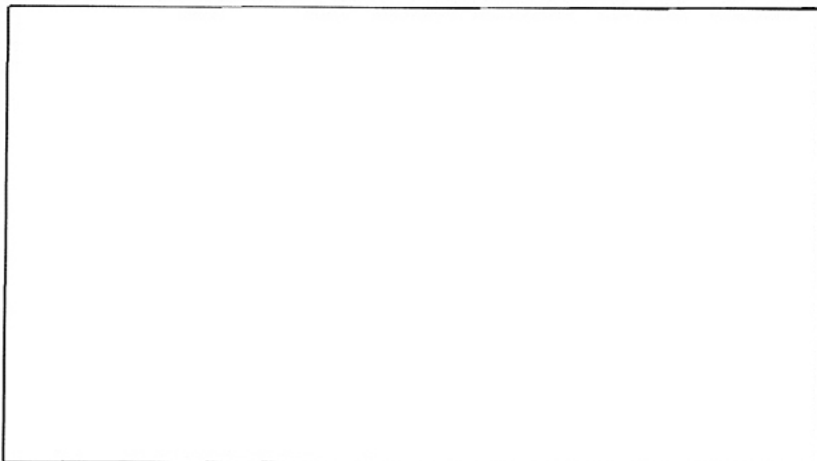


C. ¿Cuántas personas aparecen en el cuento? Píntalas.



2. **Subraya en la lectura todo lo que dice Claudio y reléelo.**
3. **Muestra y relee lo que le contesta la mamá.**
4. **Lee, con dos compañeros, en voz alta; uno imita a Claudio, otro a la mamá y otro imita al autor del cuento (narrador).**
5. **Conversa sobre viajes.**
 - A. ¿Has viajado alguna vez?
 - B. ¿A dónde?
 - C. ¿Cómo lo pasaste?
 - D. ¿No has viajado nunca?
 - E. ¿A dónde te gustaría viajar?
 - F. ¿Por qué?

6. **Dibuja algo que te haya gustado del cuento; o bien, haz dibujos de viajes.**



COMPLETA EL TEXTO

La mamá de Claudio está preparando un viaje.

Claudio mira como ella _____ su maleta.

—Mamá, ¿por qué _____ me llevas contigo?

—Me _____ llevarte —contesta la mamá—,
_____ es muy caro el _____.

—Llévame, entonces, en la _____ —insiste Claudio.

—Eres muy _____, no cabes dentro de _____.

Claudio piensa un momento ___ le contesta:

—Báñame, mamá. Si me lavas una y otra vez me haré
pequeñito.

omisiones: 9

Nº de respuestas correctas: _____

% de respuestas correctas: _____

ANEXO II

MODELO DE ACTIVIDADES DE ESTRATEGIAS LECTORAS

ACTIVIDAD DE VELOCIDAD LECTORA

Lee con rapidez las palabras:

Codo	nariz	Patrón	limones	muchacha	fruterías	rompeolas
Seta	sobre	maceta	maletas	regadera	locomoción	supersónico
Bola	cisne	patata	carpeta	etiqueta	alimentos	extraordinario
Rosa	corta	pelado	helados	tomatera	vacaciones	espectaculares
Tela	silla	colegio	piruleta	nacionales	competición	catastróficos
Sopa	ficha	pasada	pasarela	descansado	impresionantes	aburridísimos
Fila	largo	cortito	terceras	tranquilizar	automóviles	construcciones
Toma	trompo	bolitas	terciopelo	transportar	peciolo	particularmente
Tila	menta	sépalos	ventanales	cristalerías	acostumbrarse	portahelicópteros
Ojo	pecho	cadera	educados	montañoso	emocionantes	supermaravillosos

LECTURA DE VISIÓN PERIFÉRICA

- Lee el texto detenidamente.
- Fíjate en una palabra del centro y sin mover la vista lee las palabras de los extremos.

En aquel pueblo
 como en todos los pueblos
 había niños ricos y pobres. Uno de los
 niños cumplió años y le regalaron muchas cosas:
 Un caballo de madera, seis pares de calcetines blancos, una
 caja de lápices y tres horas diarias para hacer lo que quisiera.
 Durante los diez primeros minutos el niño rico miró
 todo con indiferencia. Empleó otros diez
 minutos en hacer rayas por las
 paredes. Otros diez
 minutos...

- Cuando conozca el texto podemos decirle al niño que escriba otro de la misma forma y que comience el proceso.

LECTURA DE RASTREO

- Fija la mirada en las señales y sigue la trayectoria en zig-zag.
- Localiza...

~~Las plantas pueden tener flores o no. Las que tienen flores se reproducen a través de estas. En la flor hay una parte femenina, el pistilo o gineceo, y una masculina, los estambres.~~

~~Además las flores tienen el cáliz, conjunto de hojas pequeñas de color verde conocidas como sépalos, en forma de copa que sostiene a todo lo que queda encima y la corola, conjunto de pétalos de diversos colores.~~

~~En el interior del cáliz se encuentran los estambres, formados por dos partes, la antera y el filamento, cargado de polen y el pistilo, en forma de saquito en el que se depositarán los pólenes.~~

~~Los agentes que ayudan a las plantas a reproducirse, es decir, a la polinización, son los insectos y el aire fundamentalmente. Los insectos suelen llevar en sus patas restos de polen de las flores en las que se han posado para beber el néctar y el aire suele hacer que se desprendan los pólenes de los estambres, de forma que pueden, en ambos casos, caer en otras flores y quedar fecundadas.~~

Análisis cuantitativo de los hábitos de lectura de cómics en estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil

FRANCISCO SAEZ DE ADANA

Universidad de Alcalá de Henares (España)
Departamento de Ciencias de la Computación
Kiko.saez@uah.es / <https://orcid.org/0000-0002-3454-7982>

GUILLERMINA GAVALDÓN HERNÁNDEZ

Universidad de Alcalá de Henares (España)
Departamento de Ciencias de la Educación
Guillermina.gavaldon@uah.es / <https://orcid.org/0000-0002-5521-0289>

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años muchos estudios han demostrado el potencial del cómic para ser utilizado en el aula a todos los niveles, desde infantil hasta el ámbito universitario entre los que se pueden citar (Green y Myres, 2010; Ogier y Gosh, 2018; Rocamora-Pérez *et al.*, 2017; Tribull, 2017). Estos estudios destacan, entre otras cosas, el papel de los cómics para facilitar la práctica reflexiva de los estudiantes gracias a sus posibilidades únicas como forma de comunicación. Es importante en este punto identificar qué es lo que se define como cómic. Thierry Groensteen define el cómic como un objeto cultural no identificado (2006) para indicar la variedad de formas que puede adoptar este medio. En su expresión más básica, los cómics utilizan tanto palabras como imágenes para transmitir un significado que ninguno de los dos por sí solo podría lograr (Harvey, 2001), por lo que existen en la intersección de la palabra escrita y la imagen visual (Hatfield, 2008). El término «novela gráfica» también se usa recientemente para describir el medio en un ejercicio de *pars pro toto*, ya que la novela gráfica no deja de ser un formato específico del cómic (Duncan y Smyth, 2017). Por esa variedad mencionada, es difícil encontrar una definición precisa de qué es un cómic, aunque por su sencillez se puede utilizar la de Roger Sabin que dice que el cómic es «una narrativa en forma de una secuencia de imágenes con o sin texto» (1993: 10), aunque seguro que po-

dríamos encontrar cómics que no se ajustan exactamente a esa definición. En cualquier caso, como señalan Ogier y Ghosh (2017), los cómics como medio están en constante evolución a medida que los escritores y artistas continúan experimentando con sus posibilidades. A pesar de su continua evolución, la centralidad de la imagen y sus aspectos visuales sigue siendo una característica definitoria del medio.

Los cómics se han asociado durante mucho tiempo con la contracultura y, por lo tanto, tradicionalmente han ocupado una posición marginal en términos de cómo son vistos por el público. Ogier y Ghosh señalan, por ejemplo, que tradicionalmente han sido «percibidos como material de lectura infantil y frívolo producido en masa en papel barato para entretenimiento ligero» (2017: 3). Sin embargo, cada vez están adquiriendo un mayor nivel de aceptación social y cultural. Esta creciente aceptación se basa tanto en la creciente expansión del medio como forma artística como en el reconocimiento de la complejidad del mismo debido a la gama de recursos semióticos y temporales disponibles para el creador del cómic y las posibilidades que ofrecen tales herramientas como una forma de expresión. También pueden ofrecer experiencias de lectura atractivas y exigentes, ya que los lectores se enfrentan al desafío de interpretar las relaciones espacio-temporales. Una de las principales características del cómic es que exige al lector que involucre su imaginación para experimentar plenamente su mensaje. Por esa razón, la primera aparición engañosamente simple de un cómic enmascara la compleja interacción entre palabras e imágenes y los intrincados mensajes que pueden transmitir (Ogier y Ghosh, 2017).

En este contexto, la inclusión del cómic dentro de una pedagogía para la comprensión ayuda al alumno a entender conceptos e ideas complejas promoviendo un aprendizaje reflexivo y crítico a través de su lectura (Glenberg y Robertson, 2000). La lectura de cómics implica comprender la semiótica visual, verbal y espacial desde múltiples puntos de vista (Eckert, 2013; Gillenwater, 2009; Jacobs, 2007) y, en muchas ocasiones, el uso de imágenes durante la lectura facilita guardar la información en la memoria a largo plazo (Frey y Fisher, 2008). Por tanto, el cómic es un medio ideal para el desarrollo de competencias de alfabetización visual. Por todos estos motivos, parece claro que el uso del cómic como herramienta educativa tienen muchas ventajas en el ámbito universitario.

Sin embargo, este uso se encuentra, en muchas ocasiones, con la dificultad de que la mayoría de los estudiantes tienen un desconocimiento bastante grande de lo que podríamos llamar el canon del cómic (Rovira-Collado *et al.*, 2020) o, dicho de otra manera, de la mayor parte de las obras de referencia en este medio. En realidad, lo que sucede es que los estudiantes universitarios no son, en general, lectores de cómic y, en el mejor de los

casos, es una lectura asociada a la infancia que ya han dejado atrás. Por ese motivo, a la hora de afrontar actividades relacionadas con este medio, en ocasiones, el docente se encuentra, al menos, con dos dificultades: un cierto rechazo por esa asociación de lo infantil y un desconocimiento del lenguaje del cómic causado precisamente por el hecho de que este medio no esté entre sus lecturas habituales. En este artículo se muestran los resultados de un pequeño análisis que permite mostrar, de forma cuantitativa, la magnitud de este problema. Para ello se analizan los resultados de una encuesta realizada a alumnos del Grado en Educación Infantil acerca de sus hábitos de lectura en relación con el cómic. Esta encuesta se realizó como paso previo a la realización de una actividad relacionada con el uso del cómic como herramienta educativa y sus resultados son de gran interés para realizar una radiografía de la situación actual en cuanto a la implantación de lectura de cómics en los estudiantes a nivel universitario y las implicaciones que esto tiene a la hora de realizar actividades didácticas utilizando este medio.

2. METODOLOGÍA

La encuesta base de este artículo se realizó a principio de curso a los alumnos de primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Alcalá del curso 2018/19. El número de alumnos que respondieron a la encuesta era 131 y las preguntas estaban centradas en su experiencia previa como lectores de cómic antes de comenzar la asignatura de Comunicación y Medios en la que se iba a proponer una metodología basada en el cómic para mostrarles su potencial como medio en el ámbito educativo. Es importante reseñar que la encuesta solo pretendía tener un conocimiento previo de los hábitos lectores de los alumnos respecto al cómic con el fin de poder diseñar, de forma más eficiente, las actividades que debían desarrollarse a lo largo del curso. No pretendía, por tanto, dar una visión global sobre los hábitos referentes a la lectura de cómics en el ámbito universitario, entre otras cosas, porque se trata de un único grupo de una única universidad lo que supone que, evidentemente, los resultados no son estadísticamente significativos.

Sin embargo, el análisis de estos sí tiene un gran interés si queremos entender las dificultades de la introducción del cómic como medio en el ámbito universitario. No es tan importante, por tanto, un estudio pormenorizado de las cifras, sino lo que esas cifras suponen a la hora de plantear actividades relacionadas con el cómic en la enseñanza superior. Para entender la importancia de este estudio previo es interesante comentar cómo se organizó el curso y las actividades que se realizaron con el objetivo ya mencionado de introducir el cómic como una herramienta más para

poder utilizarla en su futura actividad como docentes. En primer lugar, se realizaron una serie de charlas cuyo objetivo era mostrar el lenguaje del cómic y su capacidad como medio de comunicación, en especial en lo que se refiere a la capacidad para transmitir no solo información, sino también emociones, gracias a su carácter multimodal derivado de la conjunción entre imagen y texto.

Se ofreció un seminario presentando una diversidad de iniciativas que, tanto a nivel nacional como internacional, utilizan el cómic en la educación. A través de este seminario también se pretendía iniciar a los alumnos en el lenguaje del cómic con el objetivo de mostrarles el potencial de este medio como herramienta de comunicación multimodal, esto es, la yuxtaposición de la imagen y el texto escrito. Durante el seminario se detectaron algunas reticencias hacia las posibilidades del cómic como medio de comunicación, cuyos motivos que se comentarán en la sección dedicada a la discusión. Para superar este recelo se planificó una tarea que consistió en analizar fragmentos del libro escrito a modo de cómic *Enseñar un viaje en cómic* (Ayers y Alexander-Tanner, 2013) que narra las experiencias y la visión sobre la educación de un profesor de educación infantil. Durante la actividad se pidió a los alumnos que interpretaran algunas de las viñetas y su secuencia con la finalidad de que comprendieran la manera en la que el autor expresaba mensajes y representaba ideas a través del cómic. Mediante esta estrategia se pudo cambiar la idea errónea que tenía el alumno con respecto al cómic y se logró que lo concibieran como una herramienta de expresión.

Por un lado, la lectura de un cómic que se presentaba afín a sus intereses les demostró que, efectivamente, el cómic va más allá del humor y la acción de los superhéroes y puede ser utilizado para transmitir determinado tipo de mensajes. Por otro lado, la sesión de interpretación de las imágenes puso de manifiesto dos cuestiones: que el lenguaje multimodal del cómic nos permite transmitir significados más allá de la palabra escrita y, sobre todo, que ellos, como lectores, son capaces de interpretar esas imágenes y obtener significado a nivel educativo a partir de las mismas. Pese a ir superando la inseguridad respecto a su capacidad para interpretar las imágenes persistía su recelo sobre su aptitud para comunicar y transmitir información mediante imágenes, más aun teniendo en cuenta que muchos confundían la habilidad como dibujantes con la capacidad para comunicar con imágenes. Se requería que el alumno comprendiera que se pueden expresar infinidad de ideas, sentimientos y mensajes con simples trazos o dibujos sencillos, y por ello se propuso como ejercicio de experimentación y entrenamiento que contaran su vida en 16 viñetas sin la posibilidad de incluir texto alguno.

Al concluir el ejercicio, se procedió a mostrar algunos de los cómics en clase eligiendo a un compañero al azar para que, sin saber quién era el autor, reconstruyera la vida mostrada a través de las 16 imágenes. El poder observar que sus compañeros interpretaban de manera acertada lo que ellos trataban de comunicar mediante 16 viñetas causó un efecto positivo, logrando que se dieran cuenta que contaban con la habilidad para transmitir ideas mediante imágenes, a pesar de que muchos no se consideraban buenos dibujantes. Una vez ya convencidos de las posibilidades del cómic como medio de expresión y de su capacidad para construir mensajes mediante imágenes, se planificó un trabajo final que consistía en realizar un cómic, esta vez incluyendo texto y utilizando bocadillos. Este cómic tenía que estar relacionado con los contenidos de la asignatura pero se daba total libertad para escoger el tema entre varios tratados durante el curso. Este trabajo lo afrontaron con entusiasmo disfrutando y poniendo un gran esfuerzo en lo que hacían, convencidos de su capacidad para lograrlo y dando importancia a lo que estaban haciendo. Las entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes al final del curso ofrecieron un discurso muy positivo hacia esta actividad incluso proponiendo que se emplearan más de este tipo de estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje. Para obtener más detalles sobre el desarrollo de la actividad y los resultados obtenidos se pueden consultar el trabajo de McGarr *et al.* (2020).

3. RESULTADOS

Una vez presentado el entorno de realización de la encuesta, esta sección muestra, gráficamente, los resultados obtenidos en la misma. La figura 1 muestra las respuestas a la pregunta ¿eres aficionado a la lectura? donde se puede ver que prácticamente la mitad de los alumnos afirman no serlo. Por su parte, en la figura 2 se pueden ver las respuestas a la pregunta ¿has leído alguna vez un cómic? Ambas preguntas se plantearon a todo el universo muestral, es decir, a los 131 alumnos participantes en este estudio. A los que respondieron positivamente a la pregunta (80 alumnos) se les preguntó si continuaban leyendo cómics en este momento. Las respuestas a esta pregunta se pueden ver en la figura 3. Finalmente, en la figura 4 se muestra cuántos se consideran aficionados a los cómics, pregunta que se realizó solamente a aquellos que, en el momento de la encuesta, todavía continuaban leyendo cómics, aunque solo fuera esporádicamente (17 alumnos). Otra cuestión importante es determinar cuántos alumnos habían tenido profesores que habían utilizado cómics en clase con anterioridad, pregunta cuyas respuestas se muestran en la figura 5 y que se realizó a los 131 estudiantes participantes en este estudio.

Figura 1
¿Eres aficionado a la lectura?

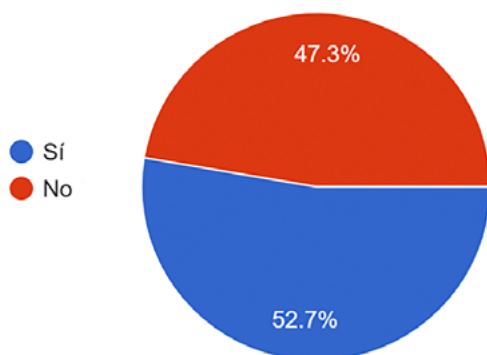


Figura 2
¿Has leído alguna vez un cómic?

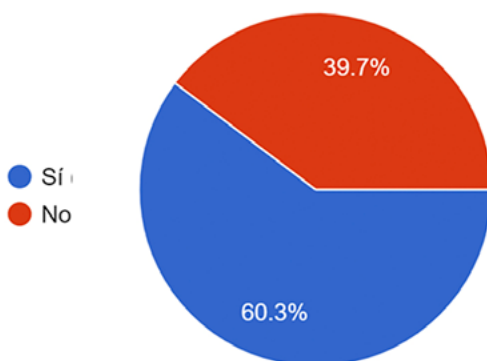


Figura 3
¿Continuas leyendo cómics?

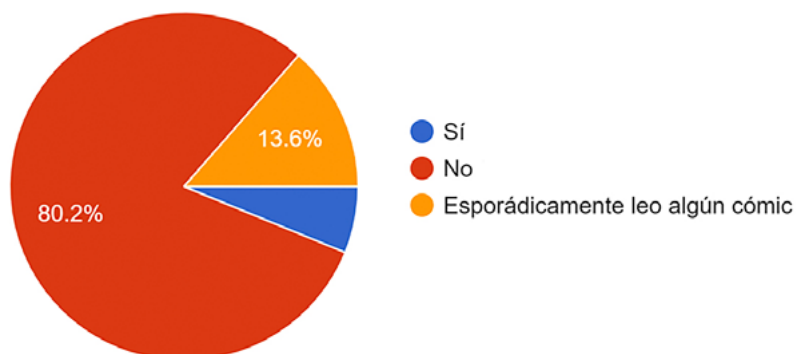


Figura 4

¿Te consideras aficionado a los cómics?

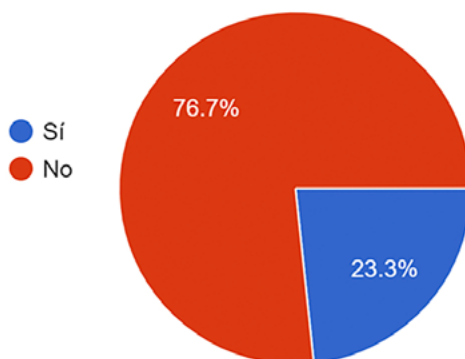
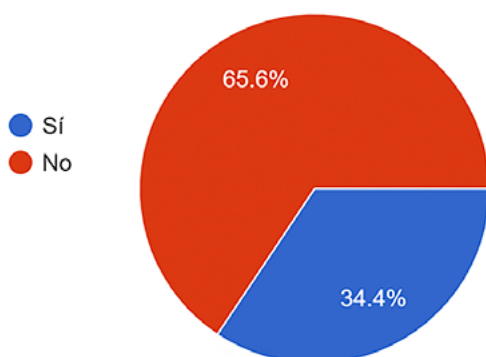


Figura 5

¿Alguno de tus profesores ha utilizado cómics en sus clases?



4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la encuesta plantean varios problemas que deben ser resueltos a la hora de utilizar el cómic en el ámbito de la educación universitaria. Si analizamos las respuestas mostradas en la sección anterior vemos que partíamos de una muestra de 131 estudiantes, de los cuales 50 no habían leído nunca un cómic. De los 81 restantes, solo 17 continuaban leyendo cómics en el momento de realizar la encuesta (aunque 11 de ellos solo esporádicamente) y de esos 16 solo 4 se consideraban aficionados a los cómics. Con esas cifras no es de extrañar el proceso ya comentado de que la mayor parte de los alumnos cuando se les comentó que el curso iba

dedicar buena parte de su tiempo a las posibilidades de la introducción del cómic en el aula se mostraran bastante escépticos ante las posibilidades de dicho medio.

Incluso en aquellos que habían leído cómics en su infancia esta lectura ya se había dejado atrás considerando que no era algo apropiado o atractivo para gente de su edad. Esta cuestión apareció ya en la sesión dedicada a comentar el lenguaje del cómic, ya que muchos de los ejemplos mostrados en esa sesión procedían de cómics de gran importancia en la historia del medio, debido a que obviamente son los que mejor permiten ilustrar el uso de determinados recursos, pero no eran cómics relacionados con su ámbito de estudio, lo que no contribuyó a paliar esa sensación de escepticismo con respecto al uso de la herramienta y está relacionado con el trabajo de Rovira *et al.* ya mencionado relacionado con el desconocimiento del alumno universitario de lo que podríamos denominar como el canon del cómic. Aunque este rechazo inicial se fue superando con el diseño de las actividades mencionadas en el apartado de la metodología, el hecho de que los resultados fueran satisfactorios y que los estudiantes, al final de curso, manifestaran su satisfacción con el trabajo realizado no puede esconder el hecho de que hubiera que dedicar buena parte del curso a cuestiones muy básicas del medio y a actividades destinadas a «convencer» a los alumnos de las bondades del mismo que les permitieran familiarizarse con el cómic desde niveles muy iniciales. Esto, evidentemente, unido a la falta de continuidad a lo largo de sus estudios en el uso del cómic como herramienta educativa hace que, en una única asignatura de un cuatrimestre, el grado de aprendizaje de un medio, en gran medida nuevo, no pueda ser muy elevado y, por tanto, no se pueda profundizar en toda su potencialidad en ese ámbito de aplicación.

En este aspecto, es interesante detenerse en el carácter de novedad del cómic para los estudiantes. Para ello si vemos la respuesta a la primera pregunta llegamos a la conclusión, como ya se ha comentado, de que 50 estudiantes de un grupo de 131 alumnos nunca anteriormente habían leído un cómic. Este número se puede matizar, porque solo en la última pregunta acerca de si alguna vez algún profesor había utilizado cómics en clase, solo 45 alumnos dieron una respuesta negativa, lo que muestra que, en algunos casos, en la percepción del alumno está dissociada la utilización de un medio en el aula con la lectura. En todo caso, como ya se ha mencionado en la sección de metodología, no se trata de defender la validez estadística de cualquiera de estos valores, sino de comentar que parece claro que ese estereotipo de que cualquiera en su vida ha leído algún cómic (la típica frase de que todos hemos leído, al menos, algún *Mortadelo* o algún *Astérix* o *Tintín*) no es cierta para las nuevas genera-

ciones. Y esto, evidentemente, tiene ciertas implicaciones si se trata de introducir el cómic para estudiantes de una determinada edad como son los estudiantes universitarios.

Aunque es una discusión abierta, muchos autores han venido analizando si el cómic es un lenguaje o no. En sentido afirmativo son bastante interesantes los estudios realizados por el lingüista Neil Cohn acerca del paralelismo del lenguaje del cómic con las denominadas lenguas naturales (Cohn, 2013). Lo que parece claro es que el cómic tiene sus propias reglas que, a la hora de su decodificación, requieren de la participación activa del lector. Así, Rubén Varillas establece que, en un cómic, lo que se cuenta (el nivel de la historia) es tan importante como la forma en que se cuenta (el nivel del discurso) (Varillas 2020: 135) o Iván Pintor nos recuerda las palabras de Fellini a propósito del cómic en el que según el director italiano el carácter físico y material de las viñetas se asemeja a mariposas muertas, cada una de ellas fijadas con un alfiler y dispuestas en un orden estricto, de modo que la mirada del lector, a medida que las recorre, devuelve el aleteo, restaura en ellas el aliento del tiempo (Pintor, 2017: 45). En todo caso, parece que el cómic es un medio con unas características que, podríamos denominar lingüísticas, propias que el lector debe comprender para ser capaz de extraer todo su significado.

Evidentemente, hay muchos estudios que demuestran la dificultad que conlleva el aprendizaje de una lengua a medida que se avanza en edad, entre los que se pueden citar (Manchón Ruiz, 2006; Navarro-Romero, 2010; Sánchez-Reyes, 2000). Por tanto, el hecho de que en una clase universitaria donde se quiere introducir el cómic haya un número significativo de estudiantes que nunca han leído un cómic implica un desconocimiento de su «lenguaje» que plantea una serie de dificultades que van más allá del rechazo por desconocimiento de un determinado canon o por una identificación con lo infantil del medio (que, por otro lado, no debería ser un problema para futuros docentes de Educación Infantil). El problema principal viene de lo ya comentado de tener que empezar desde cero en la enseñanza de este lenguaje con las dificultades que ello conlleva en edades universitarias y por el rechazo que supone el incluir una actividad que se sale de su zona de confort. Esta dificultad se acrecienta si la actividad en torno al cómic propuesta es ambiciosa y supone, no solo la lectura de cómics, sino el desarrollo de habilidades comunicativas utilizando el cómic como herramienta multimodal. Por tanto, el interés de los resultados de esta encuesta viene dado por su carácter de puesta de manifiesto de unas carencias de nuestro alumnado universitario respecto a la lectura de cómic que dificulta su integración en las aulas con el nivel de profundidad apropiado para su nivel educativo.

5. CONCLUSIONES

Las bondades del cómic como herramienta educativa parecen algo fuera de discusión hoy en día. Numerosos estudios realizados en los últimos años apuntan precisamente en esa dirección para todos los niveles educativos. Sin embargo, durante mucho tiempo el cómic no ha estado presente en las aulas por diferentes motivos muchos de ellos relacionados por el desprecio a su potencial como herramienta de lectura y su identificación, por parte del público general, con un medio dirigido específicamente a un público infantil cuya lectura, además, se debería abandonar a medida que los alumnos crecen como si fuera algo nocivo a partir de una determinada edad. Esto hace que nos encontremos, en este momento, con algunas generaciones que no han leído un cómic en su vida. Esta circunstancia hay que tenerla en cuenta a la hora de diseñar actividades educativas basadas en el cómic sobre todo a determinados niveles donde romper algunas inercias resulta más complicado por la edad de los estudiantes como sucede en la enseñanza universitaria. La solución evidente pasa por introducir el cómic en todos los niveles de la educación, pero hasta que esto suceda es importante conocer cuál es la magnitud del problema para tenerlo en cuenta en nuestra actividad en el aula si queremos utilizar el cómic a nivel universitario. Por ese motivo, es interesante compartir los resultados de la encuesta presentada en este artículo porque precisamente fueron de utilidad para los autores de este artículo a la hora de implementar en el aula universitaria sus propias actividades relacionadas con el cómic. Se ha tratado, por tanto, como contribución principal de este artículo, de poner de manifiesto una situación que no se debe ignorar si queremos introducir el uso de narraciones gráficas en el aula universitaria con alumnos que no han tenido acceso generalizado a este tipo de narrativas en las etapas previas de su vida educativa con el fin de que esto sea un factor que se tenga en cuenta en la actividad en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayers, W. y Ryan, A.-T.: *Enseñar. Un viaje en cómic*. San Sebastián de los Reyes: Ediciones Morata, 2013.
- Cohn, N.: *The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images*. Bloomsbury: Bloomsbury Academic, 2013.
- Duncan, R. y Smith, M. J.: «How the Graphic Novel Works». En: Tabachnick, S. (comp.), *The Cambridge Companion to the Graphic Novel*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017, 8-25.
- Eckert, L. S.: «Protecting Pedagogical Choice: Theory, Graphic Novels, and Textual Complexity». *Language Arts Journal of Michigan*, 2013, 29(1): 40-43.

- Frey, N. y Fisher, D.: *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. California: Corwin Press, 2008.
- Gillenwater, C.: «Lost Literacy: How Graphic Novels can Recover Visual literacy in the Literacy Classroom». *Afterimage*, 2009, 37 (2): 33-36.
- Glenberg, A. M. y Robertson, D.: «Symbol Grounding and Meaning: A Comparison of High-Dimensional and Embodied Theories of Meaning». *Journal of Memory and Language*, 2000, 43 (3): 379-401.
- Green, M. J. y Myers, K. R.: «Graphic medicine: use of comics in medical education and patient care». *BMJ: British Medical Journal (online)*, 2010, 340.
- Groensteen, T.: *Un objet culturel non identifié: La bande dessinée*. Angulema: Éditions de l'An 2, 2006.
- Harvey, R.: «Comedy at the Juncture of Word and Image: The Emergence of the Modern Magazine Gag Cartoon Reveals the Vital Blend». En: Varnum, R. y Gibbons, C. T. (comps.), *The Language of Comics: Word and Image*. Jackson: University Press of Mississippi, 2001, 75-96.
- Hatfield, C.: «How to read a... English Language notes». *Special Issue Graphia: The Graphic Novel and Literary Criticism*, 2008, 46 (2): 129-149.
- Pintor Iranzo, I.: *Figuras del cómic: forma, tiempo y narración secuencial*. Valencia: Universitat de Valencia, 2018.
- Jacobs, D.: «More than Words: Comics as a Means of Teaching Multiple Literacies». *English Journal*, 2007, 96 (3): 19-25.
- Manchón Ruiz, R.M. y Roca de Larios, J.: «Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela». *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 2006, 5: 63-76.
- McGarr, O.; Gavaldón, G. y Saez de Adana, F.: «Using autobiographical comics to explore life stories and school experiences of pre-service early childhood educators». *British Educational Research Journal*, 2020.
- Navarro Romero, B.: «Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta». *Philologica Urcitana. Revista de iniciación a la investigación en Filología*, 2010, 2: 115-128.
- Ogier, S., y Ghosh, K.: «Exploring student teachers' capacity for creativity through the interdisciplinary use of comics in the primary classroom». *Journal of Graphic Novels and Comics*, 2018, 9 (4): 293-309.
- Rocamora-Pérez, P.; López-Liria, R.; Aguilar-Parra, J.M.; Padilla-Góngora, D.; Díaz-López, M.P. y Vargas-Muñoz, M.E.: «The Graphic Novel as an Innovative Teaching Methodology in Higher Education: Experience in the Physiotherapy Degree Program at the University of Almería». *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2017, 237 (21): 1119-1124.
- Rovira-Collado, J.; Baile López, E.; Gallo-León, J. P. y Sánchez Verdú, R.: «Conocimiento del canon de Unicómic entre el alumnado de la Facultad de Educación». En: Roig-Vila, R. (comp.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, Barcelona: Ediciones Octaedro, 2020, 856-867.

- Sabin, R.: *Adult Comics: An Introduction*. New York: Routledge, 1993.
- Sánchez-Reyes Peñamaría, M. S.: «La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera». *Aula*, 2000, 12: 43-53.
- Tribull, C. M.: «Sequential science: A guide to communication through comics». *Annals of the Entomological Society of America*, 2017, 110(5): 457-466.
- Varillas, R.: *La arquitectura de las viñetas*. Sevilla, Viaje a Bizancio, 2009.

Alas de fuego (2016) y Alas negras (2016), dos novelas fantásticas de Laura Gallego: temas y tipos de personajes principales

MOISÉS SELFA SASTRE

Universidad de Lleida (España)

Departamento de Didácticas específicas

mselfa@didesp.udl.cat / <https://orcid.org/0000-0001-5394-6471>

1. INTRODUCCIÓN A LA NOVELA FANTÁSTICA DE LAURA GALLEGO: SAGAS Y OBRAS PRINCIPALES

Laura Gallego (Quart de Poblet, Valencia, 1977) es, sin duda, una de las escritoras en lengua española más proliferas, en la actualidad, en cuanto a número de novelas juveniles fantásticas publicadas. El vocablo *fantástica*, y el masculino sustantivado *lo fantástico*, remiten, si de Literatura hablamos, a:

«[...] una categoría de lo imaginario vinculada a las estructuras del inconsciente (individuales y colectivas) [...] Puede decirse que “lo fantástico” es una visión de la realidad o, si se prefiere, la percepción de una realidad fundamental que nos aproxima a lo simbólico y que nos une, por sus raíces, con lo sagrado» (González Salvador, 1984: 208).

En efecto, Gallego concibe relatos en los que el joven lector, también el adulto, percibe una transgresión de la realidad y del mundo en el cual habitan los personajes. Estos, además, suelen enfrentarse a acontecimientos inexplicables que le son totalmente desconocidos, si bien pueden ser descifrados por la razón. Viven, individual o colectivamente, sucesos extraños y frecuentemente maravillosos, y que son, por consiguiente, «increíbles, extraordinarios, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos» (Todorov, 1981: 40). Desde este punto de vista, las novelas de Gallego de carácter fantástico son publicaciones en las que el lector puede dar rienda suelta a su imaginación y trasladarse a un mundo, en apariencia, ambiguo, incierto y desconcertante, que deberá interpretar, como si de una alegoría se tratase, hasta hacerlo suyo. Pero las novelas de Gallego no son solo fantasía sin más, sino que sus argumentos implican al lector a considerar que no todo vale, que hay acciones que son censurables por las consecuencias que estas traen. Aparecen, pues, personajes que serán capaces de reconducir

sus itinerarios vitales. Otros no lo harán, con lo que Gallego sitúa al lector en una encrucijada en la que deberá decidir entre el bien y el mal.

Gallego ha publicado, en estos últimos 20 años del siglo XX, más de una treintena de libros que han sido distinguidos con premios importantes: *Donde los árboles cantan* (Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil 2012), *La leyenda del rey errante* (Premio de Literatura Infantil El Barco de Vapor 2002), *El Libro de los Portales* (Premio Imaginamálaga 2013), *Todas las hadas del reino* (Premio Kelvin 505 2016) y el *Cervantes Chico* de Literatura Juvenil (2011) otorgado por el Ayuntamiento de Alcalá de Henares y la Asociación de Libreros y Papeleros.

Entre sus obras más conocidas de literatura fantástica, destacan las publicadas en sagas, que agrupan dos o tres publicaciones en torno a un argumento común y que va desarrollándose a medida que este presenta nuevas acciones, personajes o espacios y tiempos nuevos. Las sagas de literatura fantástica compuestas por Laura Gallego son, principalmente, cuatro como veremos a continuación. Todas ellas son

«[...] series de aventuras protagonizadas por personajes con poderes distintos y superiores; a veces son semidioses o miembros de razas milenarias dotadas de capacidades extraordinarias. En un ambiente medieval, a veces atemporal, magos, dragones, elfos y otros seres fantásticos de fascinante personalidad viven aventuras inauditas que atrapan al lector y los transportan a un mundo primitivo, en general más violento y auténtico que el actual» (Valcárcel, 2019: 5).

Las cuatro sagas publicadas por Gallego para el público juvenil son: *Memorias de Idhún*, protagonizadas tres adolescentes, Jack, Victoria y Kirtash, que están destinados a cambiar el destino de las tierras de Idhún a causa del oráculo que los seis presagiaron. La saga la forman los títulos de *La Resistencia* (2004), *Triada* (2005) y *Panteón* (2006). La segunda saga lleva el título de *Crónicas de la Torre*, situada en un mundo medieval y violento. Está protagonizada por la joven Dana, que iniciará un camino de crecimiento vital en el que no faltarán luchas y desquites para alcanzar el poder. La saga está formada por cuatro títulos publicados: *El valle de los lobos* (2010), *La maldición del maestro* (2010), *La llamada de los muertos* (2010) y *Fenris, el elfo* (2010).

Ahriel es la tercera saga que Gallego publica para el joven lector. La forman dos libros: *Alas de fuego* (2016) y *Alas negras* (2016). Esta dílogía se centra en la lucha entre el mundo angelical y el de los demonios. Está protagonizada por una joven, Ahriel, que deberá cambiar su destino para reencontrarse a sí misma. Finalmente, *Guardianes de la ciudadela*, compuesta de dos títulos: *Guardianes de la ciudadela* (2018) y *El secreto de Xein* (2018). La saga está protagonizada por la joven Axlin, deseosa de conocer el mundo de los monstruos y todo lo que este depara.

Junto a las sagas, Laura Gallego ha publicado un buen conjunto de novelas independientes de literatura fantástica, entre las que podemos citar *La hija de la noche* (2004), *La emperatriz de los etéreos* (2007), *Dos velas para el diablo* (2008), *El coleccionista de relojes* (2008), la antes ya referida *Donde los árboles cantan* (2011), *Retorno a la isla blanca* (2012), *El libro de los portales* (2013), *Finis Mundi* (2015), *La leyenda del rey errante* (2015), *Todas las hadas del reino* (2015) *Mandrágora* (2016), *Omnia* y *Las hijas de Tara* (2018). En todas ellas, Gallego invita al lector a explorar mundos desconocidos, imaginarios pero representables en su mente. La apuesta narrativa es clara: el destino de los personajes es el motor para que este emprenda un conjunto de aventuras, que marcarán el devenir de su existencia. Es así como Gallego pretende que el lector viva en primera persona cada una de las páginas de sus novelas.

2. OBJETIVOS, MATERIALES Y METODOLOGÍA

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- a) Determinar los temas fundamentales de dos novelas de literatura fantástica escritas por Laura Gallego y que han sido publicadas no hace muchos años: *Alas de fuego* (2016) y *Alas negras* (2016).
- b) Identificar los tipos de personajes principales de ambas novelas y caracterizarlos desde el punto de vista de su comportamiento y actitudes que adoptan a lo largo de la novela.

Como metodología de estudio usaremos el análisis hermenéutico de textos, que consiste en una lectura crítica y reflexiva de estas dos novelas, con la intención de destacar la emergencia de temas y tipos de personajes relacionados con la interpretación del texto.

3. TEMAS FUNDAMENTALES EN ALAS DE FUEGO (2016) Y ALAS NEGRAS (2016)

En la dilogía protagonizada por Ahriel, el ángel protagonista de esta, podemos definir un conjunto de temas fundamentales que son propios de la literatura fantástica de corte juvenil. Estos temas son los que conforman un tipo de novela que el lector vive en primera persona, sobre todo porque le permite sumergirse en diferentes ambientes en los que los personajes del relato actúan de un modo determinado y característico, que favorece que la narración avance en un sentido u otro.

Las **aventuras**, en el sentido amplio de este concepto, es un primer y principal eje temático en estas dos novelas de Gallego. Como sostiene Varcárcel, «Todos los textos de Laura Gallego contienen grandes dosis de

aventuras» (2019: 27). El lector se encuentra con un conjunto de aventuras en las que los protagonistas de la novela tienen que superar toda una serie de dificultades para conseguir sus objetivos. En *Alas de fuego*, en el capítulo III, sabemos que Ahriel es expulsada por la reina Marla a un lugar inhóspito y fantástico: Gorlian. Será a partir de entonces que Ahriel, junto a otros personajes que desfilan por esta novela, concentrará todas sus fuerzas para escapar de esta prisión imaginaria. Con Bran, personaje que conoce en Gorlian, iniciará un viaje para descubrir los límites de este lugar, a pesar de las dificultades y peligros que este conlleva:

«Llevaba un par de días viajando hacia el norte a través del pantano. El ángel había seguido dócilmente al humano por lodazales pestilentes sin una sola protesta, y no había cuestionado sus decisiones en cuanto a la ruta a seguir. Cuando les había salido al paso algún engendro especialmente violento, Ahriel había despejado el camino con rapidez y eficacia, [...] Había reconvertido su maltratada túnica en unos pantalones que le llegaban por encima de la rodilla, y avanzaba con decisión, ignorando deliberadamente el hecho de que arrastraba sus alas por el lodo maloliente, Interiormente, Bran aplaudía su coraje» (Gallego, 2016a: 67).

Como vemos, el viaje es un componente fundamental en la literatura fantástica (Varcárcel, 2019: 27). El protagonista tiene que realizar un recorrido geográfico para alcanzar un objetivo que lo insta superar todo tipo de dificultades:

«Eché a correr hacia los límites de Gorlian. Peleó contra el barro, que insistía en retenerla en aquellos últimos metros, ignoró el cansancio, la sed, el hambre, [...] Lo único que llenó su mente fueron el horror y la desesperación.

Tropezó y se levantó a duras penas. Avanzó lentamente hasta situarse en el confín último de aquella espantosa prisión» (Gallego, 2016a: 82).

Ya al final de la novela, después de superar grandes peligros y vicisitudes de todo tipo, Ahriel consigue escapar de la prisión de Gorlian. El viaje físico hacia la libertad se convierte también en un viaje emocional, ya que la protagonista es capaz de controlar sus sentimientos que la hacen madurar como persona, cuyo único objetivo es la libertad y el bien común, además del propio:

«También Ahriel se sentía intranquila. Durante mucho tiempo había soñado con escapar de Gorlian, pero en los últimos años había aprendido a vivir con la idea de que ese deseo jamás se haría realidad. Ahora avanzaba por el aquel pasadizo en dirección a la libertad, y se movía como en un sueño, esperando despertar en cualquier momento, sin terminar de creer que aquello estuviese sucediendo realmente» (Gallego, 2016a: 208).

Las aventuras de Ahriel no finalizan aquí, sino que Gallego las continúa en *Alas negras*, una segunda novela en la que el mismo personaje vivirá un conjunto de acontecimientos a modo de viaje, como en la novela anterior. En este caso, el ángel protagonista quiere descender a los infiernos para hallar la bola de cristal que creó la imaginaria prisión de Gorlian. La bola se encuentra en manos de la reina Marla y Ahriel, aun a costa de tener que superar grandes peligros, quiere interrogarla para que le dé detalles sobre ella:

«—He buscado esa bola de cristal en todos los lugares imaginables —prosiguió—, para liberar a los inocentes que permanecen encerrados en ella y destruir esa prisión para siempre [...]. Pero no me queda más remedio que admitir que, sin las indicaciones de Marla, es como buscar una pluma en un vendaval. Necesito interrogarla al respecto. Necesito arrancarle la verdad» (Gallego, 2016b: 19).

Este es un fin que justifica el viaje de Ahriel a los infiernos, pero existe otro de mayor peso: reencontrarse y recuperar a su hijo Zor, que dejó en Gorlian. Para ello deberá acceder a la bola de cristal que Marla posee, ya que Gorlian es la prisión imaginaria que está contenida en esta esfera de vidrio. Tras superar numerosas dificultades, entre ellas una de importante que no es otra que Zor no acaba de sentirse cómodo en un primer momento con su propia madre, Ahriel consume su sueño de poder abrazar a su propio hijo e iniciar una nueva vida más allá de los demonios, el infierno, la propia prisión de Gorlian y un exigente consejo de ángeles que reprueban algunas de sus actuaciones pasadas:

«—Perdóname, mi niño... —susurró ella a su oído. Zor recordó entonces que aquella era la misma persona que lo había abandonado cuando era apenas un bebé. Kiara le había contado que Ahriel había llevado una vida muy dura en Gorlian y probablemente lo habría hecho para evitarle sufrimientos, pero Zor lo había escuchado con escepticismo. Sin embargo, en aquel momento, abrazado a Ahriel, que seguía llorando de alegría por haberlo recuperado, el chico se sintió incapaz de seguir guardando rencor» (Gallego, 2016b: 421).

La **autenticidad** es un segundo tema que Gallego desarrolla también en las dos novelas juveniles objeto de estudio. Así, en *Alas de fuego*, cuando Ahriel desciende a las mazmorras del palacio de Marla y escucha el diálogo de Kab y Kendal que se acusan mutuamente de haber matado al conde Aren, esta adopta una actitud serena e imparcial, lo que la hace un personaje sin doblez e imparcial, valores que definen lo que debe ser un ser íntegro:

«Momentos después descendía por la escalera de caracol que llevaba a las mazmorras. Un espantoso grito la recibió, y el ángel se estremeció al

reconocer la voz de Kendal. Se obligó a mantener la calma, “Imparcialidad, justicia, serenidad”, se recordó a sí misma» (Gallego, 2016a: 22).

De igual modo, cuando Ahriel tiene la confirmación de que la reina Marla, su protegida, ha abrazado la magia negra, lo que supone una mala influencia para su educación, Ahriel duda en si enfrentarse a aquella que debe educar y a quien ha jurado defender. Se debate, así, entre la fidelidad a la reina y la fidelidad a su conciencia, lo que la hace de nuevo un ser auténtico:

«¿Qué debía hacer? No podía enfrentarse a Marla, porque era su protegida. Pero secundarla en sus ambiciosos planes de guerra iba en contra de sus principios más sagrados. Los ángeles eran observadores y pocas veces luchaban, pero cuando lo hacían siempre combatían por ideales de justicia, igualdad y equilibrio» (Gallego, 2016a: 32).

Más adelante, una vez Ahriel es arrojada al desierto de Gorlian, una cárcel habitada por seres de conducta tachable se enfrenta dialécticamente al Rey de la Ciénaga. A pesar de que su protegida, la reina Marla, la ha abandonado en un espacio mágico y del que no podrá, en principio, huir, Ahriel se muestra fiel a ella. Se trata, de nuevo, de un personaje sin doble rasero, fiel a su palabra a pesar de que a ella le hayan fallado:

«A Ahriel aquello le había parecido bastante razonable; aunque no le seducía lo más mínimo tratar con el líder de un hatajo de criminales, reconocía que, en aquel lugar, ella era la recién llegada.

Pero cuando Bran especificó en qué consistía aquello de “pedir permiso”, Ahriel se rebeló.

—Yo solo sirvo a mis superiores y a mi protegida —declaró [Ahriel]» (Gallego, 2016^a: 68).

La autenticidad de Ahriel queda también de manifiesto en *Alas negras*. Al inicio de la novela, este ángel solicita el permiso del consejo angelical de Alien para descender a los infiernos, encontrarse con su protegida Marla y liberar a los inocentes que permanecen encerrados en Gorlian, la prisión contenida en la bola de cristal que solo posee la reina. Por tanto, aunque se trate de su educanda, no por ello dejará de arrancarle el poder que esta tiene sobre numerosos seres errantes de Gorlian:

«—He buscado esa bola de cristal en todos los lugares imaginables —prosiguió—, para liberar a los inocentes que permanecen encerrados en ella y destruir esa prisión para siempre —no tuvo que imprimir convicción en sus palabras; sus propios sentimientos se derramaban sobre ellas, [...]» (Gallego, 2016b: 19).

Zor, el hijo alado de Ahriel, es otro de los personajes que en *Alas de fuego* encarna valores próximos a la autenticidad. En uno de los momentos

más intensos de la novela, el Loco Mac le pide que busque cómo salir de Gorlian, ya que sus alas le permiten acceder a lugares que los humanos no podían alcanzar. Zor obedece al Loco y encuentra la salida de Gorlian, Ahora bien, también entiende que para escapar hay que acceder a un lugar muy alto y de difícil tránsito. No obstante, Zor se promete a sí mismo que no se marchará de Gorlian si no es con sus amigos, lo que supone un acto de fidelidad a los principios más auténticos y nobles que encierra la palabra amistad; «Él [Zor] sabía cómo comportarse, y tenía muy claro que, si optaba por marcharse de Gorlian, no se iría sin sus amigos» (Gallego, 2016b: 189).

Ya al final de la novela, Ahriel está encarcelada a causa de no haber actuado del todo bien en la educación de la reina Marla. Ella es encerrada en una prisión por el consejo de ángeles. A pesar de ello, su amigo el ángel Ubanaziel está en peligro. Aquel que se ofreció voluntario a acompañarla a los infiernos a encontrar la bola de cristal de Marla, está próximo a la muerte. Ahriel decide escaparse de la cárcel, lo que supone, *a priori*, un acto de desobediencia, si bien Ahriel adopta esta actitud para demostrar fidelidad al amigo ángel, que está luchando con un ejército de demonios que lo quieren matar. Es lo que Ahriel confiesa a Lekaiel, uno de los ángeles principales del consejo de Aleian, cuando este le interroga de por qué ha decidido abandonar la cárcel en la que estaba recluida sin solicitar el permiso para ello:

«—Pensé que necesitaría algo de ayuda y salí de la celda ...

—...de la habitación en la que te teníamos recluida —corrigió Lekaiel, frunciendo el ceño.

—¡Lo que sea! —se impacientó Ahriel—. Simplemente, no podía quedarme quieta. No cuando todo esto es en gran parte culpa mía. No después de creer que Ubanaziel estaba muerto.

Lekaiel entornó los ojos y la observó con atención, calibrando la sinceridad de sus palabras» (Gallego, 2016b: 363).

La **solidaridad** es un tercer eje temático que emerge con fuerza en *Alas de fuego* y *Alas negras*. Por encima de las rivalidades que tienden a separar a las personas, Laura Gallego realiza una defensa del ser que es solidario y que es capaz de arriesgar su vida por los demás. Así, en su intento de escapar de Gorlian, Ahriel debe atravesar los dominios del Rey de la Ciénaga, ser horripilante y sanguinario. Bran, que acompaña al ángel en esta travesía, protege a Ahriel cuando esta es interrogada por este Rey, que quiere acabar con su vida si no lo visita cuando regrese de conocer los límites de Gorlian:

«—¿Es eso cierto? —preguntó el Rey de la Ciénaga—. ¿Eres el ángel de la reina Marla?

—Lo era —dijo Bran, antes de que Ahriel pudiese contestar—. Pero Ahriel se rebeló contra ella, y la reina lo castigó. Le ha inmovilizado las alas, y no puede volar. Ahora es una de los nuestros» (Gallego, 2016a: 80).

Ahriel se muestra tozuda a obedecer las órdenes del Rey de la Ciénaga, pero Bran disimula ante este exculpando a Ahriel de su carácter impetuoso y, a menudo, impulsivo.

Ahriel y Bran avanzan por la Ciénaga y nunca regresaron a rendir tributo al Rey de este lugar. Ante tal actitud, el Rey de la Ciénaga ordena a los suyos que acaben con la vida de Ahriel y Bran, lo que supone una persecución a muerte de estos dos personajes. Finalmente, estos son encontrados por Gia, una de las sirvientas del Rey, que ordena a los suyos que los ataquen y maten. Ahriel, en una muestra de actitud solidaria, usó su cuerpo como escudo del de Bran, con lo que logró evitar la muerte de este:

«—El Rey de la Ciénaga os quiere muertos —dijo [Gia]—. Recuérdalo.

Ahriel no dijo nada. Se colocó frente al cuerpo de Bran, en ademán protector, sin dejar de mirar a los agresores. Ninguno llevaba espada.

—¿A qué esperáis? —dijo Gia— ¡Atacad!

Los dos hombres alzaron sus garrotes y, con un grito salvaje, se abalaron sobre ella, Ahriel descubrió enseguida que no había perdido destreza en aquel tiempo: con un par de movimientos acabó con ellos».

Otro de los rasgos de la Ahriel solidaria es cuando, en *Alas negras*, no discute la decisión del consejo de los ángeles de Aleian de encarcelarla por no haber atinado en la educación de la reina Marla. Ahriel, lejos de justificarse, acepta sin rechistar la decisión de aquellos que considera no sus superiores, sino sus iguales que la castigan por su bien. Se muestra, así, solidaria y para nada piensa en disculpar su actitud. Es una muestra más del ángel solidario que, una vez caído, acata las órdenes de aquellos que buscan su redención:

«Momentos más tarde, cuando los dos guardias regresaron para conducirla a la prisión donde había de ser recluida, Ahriel los siguió, sin una sola palabra de protesta» (Gallego, 2016b: 278).

Al final de la novela, la actitud de Ahriel es correspondida solidariamente por el consejo angelical, que no duda de las buenas intenciones del ángel para enseñar el camino del bien a la reina Marla, a la que culpan de usar erróneamente su libertad y abrazar la magia negra:

«—No importa lo que pretendieras insinuar, Ahriel. Actuaste con Marla tal y como se te enseñó a hacerlo y, pese a ello, no funcionó. Es lógico que dudes de que nuestro método sea el correcto. Sin embargo, olvidas que los humanos poseen libre albedrío y que fue ella quien decidió apartarse de la

senda del Equilibrio. Voluntariamente. Por muy mal que realizaras tu trabajo de educadora, en ningún momento la arrojaste a los brazos de esa secta ni la obligaste a experimentar con magia negra, según hemos entendido todos» (Gallego, 2016b: 427).

La **verdad** es un cuarto tema fundamental en las dos novelas que estamos analizando. Ya en el inicio de *Alas de fuego*, Ahriel educa en la verdad a la joven Marla, si bien sospecha de su posición ante el asesinato del conde Arien, el embajador del reino de Saria:

«Ahriel no terminó la frase. Se interrumpió de pronto y miró a Marla, y no le gustó lo que vio en sus ojos. La joven la observaba atentamente, como si estuviese esperando algo, con un brillo calculador en la mirada, [...]»

El ángel sintió que algo la desgarraba por dentro. Y no se trataba solo de la desagradable sospecha de que estaba siendo traicionada; también era algo físico» (Gallego, 2016a: 27).

La actitud de Marla, que poco a poco va separándose de la senda de la verdad y abrazando la del engaño, genera en Ahriel una situación de conflicto interior. El ángel pone en duda la actitud bélica de la joven reina:

«—¿Por qué? ¿Por qué?, se preguntó, desolada. Le he enseñado desde que era una niña que la guerra es caótica y que toda criatura tiene derecho a vivir en paz. ¿Qué le ha pasado a la pequeña Marla?» (Gallego, 2016a: 30).

Además, se cuestiona si debe enfrentarse a ella para reconducirla por el camino de la verdad: «¿Qué otras opciones tenía? ¿Enfrentarse a Marla? No podía. Había hecho un juramento...» (Gallego, 2016a: 31). Es a partir de entonces que la reina Marla, consciente de que Ahriel quiere reconducirla por el camino de la verdad, decide desprenderse de ella y arrojarla a las inhóspitas tierras de Gorlian, donde perecerá en medio de tierras húmedas y pantanosas, en las que habitan seres inhumanos y sanguinarios. Ahriel, por el contrario, en su deseo de conocer el porqué de la actitud de Marla, sobrevivirá y su único deseo será el de preguntar a la monarca por qué ha actuado así. En *Alas negras*, el ángel descenderá a los infiernos en busca de la verdad y del encuentro con Marla, que le revelará la razón de sus malas actuaciones.

La búsqueda de la verdad es también lo que empuja a Ahriel, en *Alas negras*, a descender a los infiernos. En su intento de recuperar la figura de su hijo Zor, al que abandonó en Gorlian, arriesga su propia vida para no solo reconciliarse con él, sino, sobre todo, para explicarle la verdad de por qué lo abandonó. Es, pues, otra muestra más del ángel caído que quiere restablecer su dignidad. Para ello deberá contar la verdad a su propio hijo y que lo había abandonado en aquel lugar para evitarle futuros sufrimientos.

4. PERSONAJES FANTÁSTICOS EN *ALAS DE FUEGO* (2016) Y *ALAS NEGRAS* (2016): RASGOS CARACTERÍSTICOS

En las estas novelas de Laura Gallego, el lector encuentra un sinfín de personajes que pueden agruparse, además de en personajes con atributos humanos, en tres tipos: ángeles, como son Ahriel y Ubanaziel; demonios, sobre todo en *Alas negras*; y engendros.

Los ángeles forman parte de los mitos e historias legendarias de los pueblos (Marín Ureña, 2004). Con frecuencia, representan figuras míticas, asociadas a la deidad y a lo sagrado. Desde el punto de vista más filosófico, los ángeles simbolizan el conocimiento de las cosas, así como el cuidado de otros seres celestiales e incluso terrenales. En lo que a la literatura fantástica se refiere, los ángeles han encontrado su espacio en novelas y otras obras como las que en este trabajo estamos analizando.

Ahriel es el nombre del ángel que protagoniza las aventuras en *Alas de fuego* y *Alas negras*. En la primera novela, el lector descubre cuál es la misión que este personaje tiene encomendada por el consejo angelical de Aleian: ser la protectora y educadora de la reina Marla, una joven que deberá regir el destino de las tierras de Karisk. Así aparece descrita en las primeras páginas de la novela:

«Y allí estaba ella. Cubría su cuerpo con una armadura de oro, reluciente como el mismo sol. Sus cabellos negros, recogidos en un complicado peinado de trenzas, se le desparramaban por los hombros, rectos y orgullosos. Había extendido sus alas blancas, y su sombra parecía cubrirlo todo. Era tan alta como el enorme bárbaro, pero infinitamente hermosa.

Su nombre era Ahriel» (Gallego, 2016a: 6).

Ahriel es la protectora y consejera de la reina Marla, si bien esta última, atrapada por las tentaciones de la magia negra, decide deshacerse de aquella que la debe guiar por las sendas de la justicia. Para ello, como ya hemos comentado, la arroja a Gorlian, un desierto mágico y del que es imposible escapar. En este lugar, Ahriel muta su actitud y entiende que, para poder sobrevivir, debe pensar en sí misma. Ya no es la misma Ahriel que protege a Marla. Es el ángel que aprende a pensar en sí misma:

«Nunca he podido pensar por mí misma. Siempre debía hacer lo correcto y no lo que yo quería. Siempre tenía que anteponer la vida de mi protegida a la mía propia. Aquí, en cambio, solo debo cuidar de mí misma, Mi vida es mía» (Gallego, 2016a: 125).

Se trata, por tanto, de un ángel humanizado, que da rienda suelta a sus sentimientos y que es capaz de encontrar y saborear el amor de Bran, un ser que lucha por su supervivencia, como ella, en Gorlian:

«Ella abrió la boca para protestar, pero Bran eligió aquel momento para besarla, y Ahriel se quedó tan sorprendida que no pudo hacer nada al respecto. Cuando se separaron, el corazón del ángel latía desbocado, y ella estaba tan aterrorizada que no pudo pronunciar palabra.

—¿Qué ... qué me has hecho?

—¿Nunca te habían besado?

—N...no» (Gallego, 2016a: 131).

La actitud humanizada del ángel Ahriel también posee otra faceta digna de destacar. Ahriel se transforma en un ser vengativo, capaz de ajusticiar a quien sea con tal que la muerte de su amado Bran quede satisfecha. Es por ello que utiliza sus dotes de ángel guerrera para enfrentarse al Rey de la Ciénaga, que había acabado con la vida de Bran

«—He venido a matarte –dijo solamente.

—¿En serio? ¿Y por qué? ¿Por Bran? ¿Crees que es justo que toda mi gente haya tenido que pagar por la muerte de una sabandija?

Ahriel entrecerró los ojos peligrosamente.

—No me importa que no sea justo. Ya no creo en la justicia» (Gallego, 2016a: 147).

Otro personaje angelical que aparece muy ligado a la vida de Ahriel es el ángel Ubanaziel, aquel que había descendido a los infiernos y que era el único que había conseguido regresar de él. De Ubanaziel se dice que era:

«[...] el Guerrero del Ébano, que ocupaba un asiento en el Consejo Angélico –aunque él jamás buscó ese honor, ni parecía especialmente contento con él– porque era el único ángel que había visitado el infierno y había vuelto para contarlo» (Gallego, 2016b: 13).

Ubanaziel será el encargado, a petición de propia al consejo de Aleian, de acompañar a Ahriel a los infiernos. Considera insensato que el ángel vaya sola, pues no tiene experiencia en descender a este lugar. Ubanaziel es, por tanto, el custodio y acompañante de aquella que, no hacía mucho, lo había sido también de la reina Marla:

«No puedo votar a favor de que vaya sola al infierno, porque no está preparada para ello, aunque ella opine lo contrario. Si he de ir, yo la acompañaré. De lo contrario, los riesgos de abrir la puerta del infierno resultarían incalculables, y por tanto no sería sensato apoyarla en su presunción» (Gallego, 2016b: 23).

Ahriel y Ubanaziel inician el largo viaje al infierno, un espacio en el que encontrarán demonios y contra los que entablarán una guerra. Ahriel defenderá a Ubanaziel de los ataques de los demonios, hasta el punto de arriesgar su vida por su ángel custodio.

Los demonios (Cansino, 2018: 91) son, en *Alas negras*, los detractores de los ángeles. Se trata de seres furibundos, despiadados y única misión parece ser que es destruir el reino angelical. De entre todos ellos, destaca Furlaag, auténtica encarnación del mal y del poder diabólico. En la novela, aparece descrito así:

«[...] los contornos de aquel demonio estaban perfectamente definidos. No era simplemente una sombra; era real, y exhibía una poderosa musculatura y una larga cola, unos ojos amarillos que relucían como llamas. Cuando les sonrió, enseñó todos los dientes en una mueca sarcástica y feroz» (Gallego, 2016b: 127).

Los demonios son seres inteligentes y entienden a qué han venido Ahriel y Ubanaziel al infierno: no se trata de un simple viaje. Vienen a interrogar a Marla, la reina de la bola de cristal y que creó el desierto imaginario de Gorlian. De ahí que Furlaag exija su parte: una pelea contra los ángeles. Lucharán Vultarog, el demonio más grande que Ahriel había visto nunca, contra la misma Ahriel. Si vence Ahriel, podrá llevarse consigo a Marla. Si vence el demonio Vultarog, se quedarán para siempre los ángeles en el infierno. Este es el trato que propone el demonio Furlaag, ya que está seguro de su victoria, si bien Ahriel vence y consigue arrancar del infierno a Marla.

Los demonios son también los encargados de tramar una trampa para dejar las puertas de los infiernos abiertas. Se advierte su carácter malévolo con la única finalidad de destruir la ciudad de Aleian, la ciudad de los ángeles sobre la que:

«[...] seguían lloviendo cuerpos, heridos o muertos, de uno y otro bando. En algún lugar, por encima de la puerta norte, varios demonios habían atrapado a un ángel y le tiraban de las alas con deleite, tratando de arrancárselas de cuajo. Los gritos de dolor de arrancárselas de cuajo, [...] Pese a ello, muchos demonios habían aterrizado ya en la ciudad y se dedicaban a destrozar todo lo que veían. En un tejado vecino, incluso, un repulsivo diablillo orinaba sobre la misma cabeza de una de las blancas estatuas que decoraban la cornisa, riendo como un loco» (Gallego, 2016b: 355).

Son seres, como vemos, bien caracterizados por unos atributos épicos, que los convierten en antagonistas de los ángeles, en sus detractores y en aquellos que les dificultarán que estos puedan alcanzar sus objetivos.

Por último, nos referiremos a los engendros (Ordiz-Vázquez, 2020: 92), aquellos seres de apariencia física horripilante que Ahriel encuentra en Gorlian, Los engendros son seres deformes, agresivos y contra los que Ahriel debe luchar, en algunas ocasiones, para salvaguardar su propia vida. Es el caso, por ejemplo, del Rey de la Ciénaga, que es descrito así:

«El Rey de la Ciénaga era un ser enorme sapo verrugoso. Su piel, del mismo color que el barro de la Ciénaga, era blanca y viscosa. Sobre la cabeza llevaba una especie de corona hecha con ramas trenzadas de árbol de fango.

Sus ojos saltones miraron a Ahriel como si estuviesen riendo de ella.

—¿Sorprendida?

—¡Eres un engendro!» (Gallego, 2016b: 148).

Pero no todos los engendros en Gorlian son seres agresivos y salvajes. Zor, el hijo de Ahriel, compartirá su vida en este lugar inhóspito con Cosa, un engendro de apariencia humana y de una entrañable bondad, con lo que Gallego contrapone el mal (representado por todos los engendros de la Ciénaga y Gorlian) al bien, significado en Cosa:

«Había ido a parar al cubil de un engendro hembra que no solamente tenía una remota apariencia humana sino que, encima, era inteligente y hablaba... a su manera, claro, pero hablaba. Y no era agresiva» (Gallego, 2016b: 96).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Alas de fuego (2016) y *Alas negras* (2016) son dos novelas de Laura Gallego que forman parte género literario de la literatura fantástica. En este sentido, crean mundos imaginarios en el que aparecen seres con atributos humanos y personajes con características sobrenaturales. A partir de estos elementos, la autora valenciana diseña una acción que, en ocasiones, es doble, como en *Alas negras*, ya que se cuentan dos historias paralelas que acaban convergiendo en los latidos finales de la novela.

Como se ha detallado en este trabajo, existen unos ejes temáticos comunes en ambas novelas que las configuran como tales: las aventuras que son vividas por unos personajes en ambientes totalmente irreales; la autenticidad y la solidaridad que destacan en el comportamiento de los personajes principales de estos dos relatos; y, finalmente, la verdad, que es el fin que mueve cada una de las actuaciones de los protagonistas que deben resolver un conflicto del tipo que sea. Estos conflictos están basados en la restitución de injusticias y el reencuentro de personas que han perdido sus lazos familiares por causas, generalmente, asociadas un mal comportamiento inicial de estos.

En cuanto a los personajes de ambos relatos, son los propios de la literatura fantástica: ángeles, demonios y engendros, principalmente, si bien estos están acompañados de personajes humanos que acabarán aprendiendo a convivir con ellos. Se trata de personajes convincentes por las actuaciones que llevan a cabo. Son, en este sentido, fieles encarnaciones de comportamientos bondadosos y, en el caso de los demonios y algunos engendros, de conductas a evitar.

Finalmente, *Alas de fuego* y *Alas negras* son dos novelas que permiten trabajar el intertexto lector, a saber:

«[...] el intertexto de un lector competente activa y aporta referentes, datos e informaciones para la construcción de las inferencias que puedan resultar válidas para la identificación de la tipología textual, de los géneros, de los estilos y, también de otros aspectos distintos de los exclusivamente metalingüísticos» (Mendoza, 2001: 115).

Se trata de dos relatos ricos en temáticas, personajes y otros elementos literarios, que hacen de estas historias muy recomendables para el joven lector: además de conocer el desarrollo de una historia, esta le permite ir más allá de ella y recrear en su mente espacios y acciones que podrá imaginar y vivir a su manera. Esta es, sin duda, una de las funciones más importantes de la literatura fantástica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cansino Macías, E.: *Ángeles, demonios y otros seres de ultratumba: Las paradojas del ateísmo en la literatura infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2018.
- Gallego, L.: *Alas de fuego*. Madrid: Ediciones Laberinto, 2016a.
- Gallego, L.: *Alas negras*. Madrid: Ediciones Laberinto, 2016b.
- González Salvador, A.: «De lo fantástico y de la literatura fantástica». Obtenido el 13 de noviembre de 2020 desde http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3684/0210-8178_7_207.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marín Ureña, J. M. (2004). «Estelas de los ángeles celestiales en la literatura medieval española». Obtenido el 13 de diciembre de 2020 desde <http://www.vallenajerilla.com/berceo/marinurena/angeles.htm>
- Mendoza Fillola, A.: *El intertexto lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha, Colección Arcadia, 2001.
- Ordiz-Vázquez, F. J.: «Monstruos, engendros y criaturas artificiales en la narrativa de anticipación en México». *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 2020, 108: 85-98.
- Todorov, T.: *Introducción a la literatura fantástica*. México: Premia, 1981.
- Valcárcel Martínez, S.: «Laura Gallego García». *Platero. Revista de Literatura Infantil-Juvenil y animación a la lectura*, 2019, 219: 2-31.

Reconstrucción de significados y procesos de patrimonialización de la Literatura Infantil y Juvenil en el alumnado de Educación Primaria

ANA PIÑERA GARCÍA

Universidad de Oviedo (España)

Departamento de Ciencias de la Educación

uo250754@uniovi.es / <https://orcid.org/0000-0003-4786-4060>

MIGUEL ÁNGEL SUÁREZ SUÁREZ

Universidad de Oviedo (España)

Departamento de Ciencias de la Educación

masuarez@uniovi.es / <https://orcid.org/0000-0003-4659-2040>

1. INTRODUCCIÓN

La literatura, más allá de una producción artística, supone un conjunto de relatos personales y colectivos que consiguen convertirse en memoria. Este hilo narrativo, que viene precedido por una larga tradición, cobra especial importancia cuando ponemos el foco en la literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ), al suponer esta el inicio de nuestro recorrido como lectores. Es en estas ficciones donde plasmamos por primera vez nuestros sentimientos y encontramos respuestas para el mundo que nos rodea (Fons Esteve, 2004), creando un vínculo atemporal entre generaciones, que convierte a estas historias en un objeto patrimonial que forma parte de nuestra propia identidad (Dormaeis, 2011).

No podemos confundir patrimonio con un canon que surge de los criterios de un grupo selecto de expertos en la materia, puesto que se trata de un hecho performativo llevado a cabo por la comunidad. De la interacción entre los individuos surge de manera orgánica un conjunto de obras que resultan significativas para el grupo, y que a través de un continuo proceso de construcción y reconstrucción (Viñao, 2010) les permite establecer cuáles son sus referentes.

Actualmente nos encontramos con una nueva problemática derivada de la aceleración cultural como respuesta a unos medios cada vez más inmediatos. La dimensión sociabilizadora de la literatura se ve comprometida

al ser esta sustituida por nuevos referentes procedentes de otros formatos (Colomer, 2010) que carecen del mismo valor afectivo, social y moral que las historias que componen la LIJ (Cañadas García, 2020). El sedimento cultural compartido, resultado de una transmisión consciente entre generaciones, permitía a los individuos coetáneos generar un conjunto referencial coincidente cargado de significación, al mismo tiempo que desarrollaba un fuerte vínculo con el objeto patrimonial en sí mismo al dotarlo de una interpretación personal (Fontal, 2003; Calaf, 2009). Los cambios en las dinámicas sociales llevados a cabo en los últimos años han perjudicado la transferencia intergeneracional y el mantenimiento de un hábito lector en los sujetos más jóvenes, al no encontrar en sus progenitores, o en un ambiente próximo, un modelo que genere en estos individuos sentimientos positivos ante el acto de leer.

Cuando dejamos de contar con un marco referencial estamos perdiendo un imaginario que se ha construido entre los miembros de la comunidad a través de la lectura de las obras de la LIJ, y que viene definido por las características de los personajes e historias reflejadas en las producciones infantiles. Estos elementos suponen un residuo cultural común que permite la interacción fluida entre los miembros, haciendo más rica la experiencia social. De esta reflexión surge la investigación que hemos llevado a cabo, y que ha tenido como objetivo conocer cómo las nuevas generaciones se están vinculando con el hecho literario, de tal forma que podamos extraer ideas que nos permitan desarrollar acciones futuras. Para ello se llevó a cabo a lo largo del curso 2019/2020 una investigación de carácter cualitativo, a través de grupos de discusión con estudiantes de 4º de Educación Primaria de un colegio asturiano, partiendo de un marco teórico que permitió orientar las ideas en torno a este tipo de literatura como objeto patrimonial. De este modo pudieron establecerse unas bases referenciales que permitieron orientar los resultados del estudio y entenderlos en mayor profundidad.

2. EL PROCESO DE VINCULACIÓN CON EL PATRIMONIO Y LA LIJ

Definir el concepto de patrimonio supone una tarea compleja, puesto que su significación ha variado a lo largo del tiempo, siendo sujeto a nuevas miradas que cambiaban el rumbo de su sentido. De todos modos, siempre aparece ligado al concepto de herencia, a aquellos elementos legados por nuestros antepasados y que desde el presente desarrollamos a través de nuestra propia actividad (Lavado Pardinas, 2003). Dentro de nuestra legislación (Ley 16/1985), el patrimonio viene definido como el conjunto de «bienes de valor histórico, artístico, científico o técnico» que integran nuestra cultura; sinónimo del concepto más tradicional en el que se engloban las obras arquitectónicas, escultóricas o pictóricas creadas por los grupos dominantes

de las sociedades pasadas. Desde una visión más reciente, entendemos el patrimonio como un vínculo resultante de la interacción entre sujeto y objeto (Marín-Cepeda y Fontal, 2020) del cual surge un conjunto de significados e interpretaciones personales (Dormaels, 2011). Esta nueva mirada permite traducir el patrimonio como una conjunción mucho más plural y abstracta, a la que se añaden nuevos elementos pertenecientes a la cultura popular y la tradición (Blanco Lozano, Ortega Gutiérrez y Santamarta Reguera, 2003).

El cambio de significado ha permitido englobar los elementos que definen nuestras relaciones de propiedad, pertenencia e identidad dentro del grupo social, asumiendo que se trata del resultado de una interacción histórica, pero también de una relación entre las poblaciones y el presente. En este proceso de vinculación con el patrimonio el sujeto se identifica frente a la obra al otorgarle valores logrando que esta pueda llegar a conformar parte de su yo (Gómez Redondo, 2011) y dando como resultado un aprendizaje significativo. Estos vínculos se generan tanto de manera horizontal (entre los individuos coetáneos), como de forma vertical (entre una generación y la siguiente), de tal manera que existe una transmisión de aquellos conocimientos que resultan representativos para el grupo y que podemos denominar tradición (Marcos Arévalo, 2004).

Para lograr un apoderamiento proactivo de la herencia cultural, es necesario que los miembros del grupo social lleven a cabo un proceso de enculturación (Gómez Redondo, 2011), a través del cual puedan ser conscientes de la existencia de los elementos culturales que giran en sus esferas sociales, para atribuirse aquellos que son representativos de su propia historia pasada y futura (Fontal Merillas y Gómez-Redondo, 2015).

El proceso a través del cual se genera el patrimonio literario difiere al de otras manifestaciones al tratarse de una actividad cognitiva y comprensivamente compleja, que requiere de un compromiso por parte del lector (Cerrillo Torremocha, 2006). Para acceder a la obra es necesario que el sujeto experimente un proceso continuo de reconstrucción de significados a medida que avanza en el texto (Fons Esteve, 2004). Esta significación partirá de ese proceso de enculturación previo y del cual surgirá un intertexto lector que recoja todas las experiencias previas del sujeto. El bagaje propio del individuo repercutirá sustancialmente en la forma en la que interactúe con la lectura, puesto que para la comprensión de la obra en sus distintas dimensiones deberá hacer uso de sus conocimientos previos. Destaca dentro del intertexto el papel de los clásicos, al recogerse en gran medida en sus narraciones la cultura y tradición del mundo, respondiendo a una herencia que contribuye a la formación de un imaginario cultural común (Cañadas García, 2020) que facilita la interacción entre los miembros de la comunidad (Cerrillo Torremocha, 2013).

El conjunto de obras que resultan significativas para el grupo conformará el patrimonio literario de la comunidad, surgiendo de la experiencia interactiva entre los individuos y los textos una identidad social, a partir de la cual deconstruir la ficción de tal modo que puedan apropiarse de unos rasgos concretos con los que crear un universo referencial común (Fontal Merillas y Gómez-Redondo, 2015). Estas referencias, a las que conocemos como imaginario social o imaginario colectivo, comprenden las representaciones compartidas por los sujetos, y que en el caso del patrimonio literario serán consecuencia de las experiencias lectoras de la comunidad. Estos elementos comunes permitirán que los individuos puedan llevar a cabo una comunicación basada en referentes, de tal modo que puedan sentirse mayormente vinculados con aquello sobre lo que conversan (Sepúlveda, 2003) y reafirmandose al mismo tiempo la identidad del grupo.

Actualmente nos hallamos ante un cambio de paradigma en la difusión del patrimonio literario, que viene definido por un cambio en los patrones de transmisión, por un cambio de mentalidad social basado en una cultura presentista e inmediata y por una revolución en el acceso a la lectura. Esta situación hace que las manifestaciones culturales socialmente significantes no estén siendo difundidas de forma adecuada, de tal forma que estas pueden dejar de ser un rasgo de identidad y puedan terminar por desaparecer (Rico Cano y Ávila Ruiz, 2003).

Uno de los rasgos más característicos de la LIJ es el modo de transmisión tradicionalmente dominante. Esta divulgación se basa en una cadena de narración oral entre generaciones la cual está desapareciendo, o ha llegado a romperse, en algunos géneros concretos como la lírica (Cerrillo Torremocha, 2006). Cada vez más los nuevos lectores se están viendo privados de la experiencia de la narración de los clásicos por parte de sus progenitores y otros miembros de las familias, siendo este entretenimiento sustituido en su mayor parte por actividades de ocio individualizadas y de carácter tecnológico. La intertextualidad propia de las nuevas generaciones se nutre de unas experiencias que difieren de las que se han venido dando hasta el momento, y no forman parte del mismo ni las cantinelas infantiles, ni los cuentos populares (Cerrillo Torremocha, 2006). Este hecho que supone un problema para el sujeto a la hora de integrarse en la comunidad, en tanto que no compartirá las mismas referencias que los miembros de otras generaciones. Cuando los cuentos sí forman parte de su bagaje literario, el acercamiento se ha dado a través de los medios audiovisuales, los cuales han llegado a apropiarse de estas historias (Cerrillo Torremocha, 2006).

Respecto al presentismo actual, destaca el hecho de que los individuos proceden de un tiempo desligado de causas y consecuencias, y en el que la información de la que se nutren está descontextualizada y parece a

gran velocidad (Viñao, 2010). Su proceso de enculturación es el producto de una actualidad imperiosa, en la cual no se ha producido una selección histórica que haya dotado de simbolismo a esos objetos. La inmediatez propia de nuestra sociedad hace posible observar que los referentes se articulan dentro de un período de tiempo muy determinado, prevaleciendo la novedad ante los elementos ya integrados por el grupo. Este hecho tiene como resultado que la herencia cultural deje de ser relevante, puesto que los individuos no sienten la necesidad de preservar estos objetos, y puede terminar por significar la pérdida de gran parte de nuestro patrimonio literario infantil.

La aparición de nuevos soportes ha tenido también gran repercusión en la LIJ, puesto que la herencia cultural se ha visto obligada a ser reelaborada o adaptada a los nuevos medios, de tal forma que pueda ser transmitida de manera eficiente (Viñao, 2010). Esta nueva realidad conlleva beneficios, como una mayor oportunidad para los lectores de acceder e interactuar con los textos a través de dispositivos móviles (García Rodríguez, Gómez Díaz y Cordon García, 2013); pero también pérdidas, como una actitud que entienda el pasado como algo a eliminar debido a la rápida obsolescencia de los nuevos soportes (Viñao, 2010). Este cambio de experiencia afecta tanto a la relación individuo-texto (Marín-Cepeda y Fontal, 2020) como a los sujetos en sí mismos, al aparecer una brecha generacional y socio-cultural entre aquellos que dominan los nuevos medios y los que no (Viñao, 2010). Además, encontramos un nealfabetismo que afecta de manera directa a aquellos sujetos que se acercan a las lecturas por una atracción hacia los soportes digitales, pero que no poseen una habilidad lectora suficiente como para comprender las historias (Cerrillo Torremocha, 2006).

3. MARCO CONTEXTUAL

La investigación llevada a cabo se planteó como respuesta a la necesidad de conocer el proceso de vinculación con el patrimonio propio de la LIJ que está siendo llevado a cabo actualmente por parte del alumnado de Educación Primaria. Para ello se partió de un enfoque que buscó una orientación comprensiva; es decir, se pretendía obtener conocimiento a partir de la comprensión global de los testimonios de un grupo de estudiantes, lo cual nos ubicó dentro de un posicionamiento cualitativo.

3.1. Objetivos de la investigación

- Identificar la relación habitual entre los estudiantes y la lectura.
- Conocer cómo representan los estudiantes de primaria a los personajes procedentes de los clásicos infantiles.

- Indagar sobre su concepción de estos personajes para observar cómo se han visto influenciados por los nuevos medios.
- Observar las referencias que tienen los estudiantes de Educación Primaria para la construcción de este imaginario.

3.2. Método

Para llevar a cabo la investigación se plantearon grupos de discusión, de una duración de entre 60 y 90 minutos, con un grupo de estudiantes de 4º de Educación Primaria. Estos niños y niñas procedían de un colegio de educación concertada en Gijón (Asturias), cuyas familias se caracterizaban por un nivel socioeconómico medio. No obstante, debido al cierre de las aulas como resultado de la alarma sanitaria que acompañó a la pandemia COVID-19, no fue posible recoger los testimonios de todos los participantes.

El método utilizado podría considerarse cercano a la entrevista, puesto que debido a la corta edad del alumnado se partió de una batería de preguntas que orientó el transcurso de la conversación. Además, para evitar que se produjesen solapamientos o interrupciones entre los miembros, las intervenciones fueron orquestadas de tal forma que todos los participantes pudiesen intervenir en la conversación de manera activa. De todos modos, al tratarse de preguntas abiertas, se permitió la libre interacción entre los distintos sujetos, por lo que se entiende que se trató de un grupo de discusión.

La estructura central del discurso se orientó en torno a tres bloques principales: el contacto entre los estudiantes y la lectura, la representación física de los personajes arquetípicos (príncipe, princesa, brujo y bruja) y la imagen psicológica que tenían de los mismos. Este planteamiento fue llevado a cabo sin un diseño previo exhaustivo, puesto que el objetivo era conseguir llevar a cabo un método inductivo, abierto, flexible, y emergente (Bisquerra Alzaina, 20019). Debido a esto el instrumento pudo ir adaptándose al alumnado y sus respuestas, en lugar de obligarles a amoldar sus intervenciones a una estructura cerrada previamente.

Se eligió, además, trabajar con una estratificación de la muestra (Flick, 2015) para poder lograr una mayor implicación del conjunto del alumnado participante, de forma que se facilitase la tarea de construcción y deconstrucción de ideas sobre los temas trabajados (Barbour, 2013). Se consideró que el trabajo en pequeños grupos permitiría que los estudiantes estuviesen más cómodos, evitando que participasen exclusivamente cuando se viesen forzados a ello. El riesgo que se corría ante este planteamiento era que los estudiantes gravitasen sus intervenciones buscando producir un consenso (Barbour, 2013), si bien no resultó ser así.

Finalmente, para la redacción de los resultados y las conclusiones, se ha utilizado solamente la información extraída de las intervenciones que pudieron ser recogidas, puesto que se consideraron suficientes como para representar el estado actual de la cuestión.

3.3. Muestra

La muestra fue seleccionada bajo un criterio de conveniencia (Flick, 2015), ya que los estudiantes resultaban un conjunto de fácil acceso para la investigación, al impartir uno de los autores de este trabajo docencia en el mismo.

El grupo de 4º de Educación Primaria estaba compuesto por un total de 25 estudiantes, de los cuales 23 se prestaron a participar en el proyecto. Por circunstancias ajenas al estudio, finalmente solo pudo contarse con un total de 15 alumnos, 4 niños (26,6 %) y 11 niñas (73,3 %), de los cuales ninguno presentaba problemas relacionados con la lectoescritura.

La estratificación de la muestra fue realizada de manera aleatoria por una persona ajena a la investigación, contando finalmente con dos grupos de discusión cuya información fue recogida por medio de una grabación de audio para su posterior transcripción y análisis. Para favorecer el interés de los alumnos y alumnas por la investigación, y a modo de codificación de datos, se dotó a cada estudiante de un nombre en clave (siendo estas ciudades de distintos países).

Si bien la selección no fue consciente, sí que existían diferencias entre las dos agrupaciones que participaron en el trabajo, lo que afectó directamente a las respuestas obtenidas del alumnado. El primer grupo, que estaba compuesto por 3 niñas (Venecia, Toronto y Camberra) y 4 niños (Jeju, Brisbane, Patna y Madrid), contaba con una mayoría de estudiantes cuyo rendimiento académico oscilaba entre el bien y el notable, y cuyas familias se caracterizaban por unas redes amplias e implicadas en el centro. El segundo grupo, compuesto en su totalidad por niñas (Manila, Victoria, Marsella, Edmonton, Quebec, Asmara, Calcuta y Sao Paulo), presentaba un rendimiento académico superior, que en la mayor parte de los casos rondaba el sobresaliente; además, las familias de estas alumnas poseían una mayor cualificación profesional y un pensamiento más progresista, lo que influyó directamente en sus respuestas.

4. RESULTADOS

A lo largo de las intervenciones que llevaron a cabo los estudiantes pudieron extraerse ideas referidas a los hábitos de lectura y al imaginario de los participantes en el estudio.

El primer dato obtenido se refirió precisamente al comportamiento frente a la lectura por parte del alumnado. Se observó que la totalidad de los niños y las niñas afirmaba leer con asiduidad y durante un largo tiempo. Al adentrarnos en sus respuestas, encontramos que su percepción del tiempo exageraba esa dedicación y que además, en la mayor parte de los casos ni siquiera resultaba una actividad diaria.

Otro hecho que destacó en torno al hábito lector se relaciona directamente con el cuándo y de qué modo se produce el acto de leer. Para casi la totalidad del grupo suponía una actividad individual y privada, que se llevaba a cabo en sus habitaciones. En los pocos casos en los que se presentaban experiencias compartidas, estas no resultaban ser hechos frecuentes. Se extrae de las respuestas de los alumnos que los adultos proveen los libros y los estudiantes leen, pero no parece existir una experiencia de retroalimentación entre ambas partes.

A. Piñera: ¿Qué es bastante?

Jeju: Ehhh... Veinte minutos... Media hora...

A. Piñera: ¿Diez minutos...?

Madrid: Por ahí

(Grupo de discusión 1, 10/03/20, min. 2:48-2:58. Líneas 48-55)

Cuando centramos la mirada en el primer referente que se les ocurre para cada uno de los personajes trabajados, se apreció una clara predilección por los personajes del ideario de Disney y, en el caso de las brujas y los brujos, se añadieron como opciones más frecuentes personajes procedentes de *Harry Potter*. Hallamos que los estudiantes no discernían entre la historia original y el relato cinematográfico, llegando a ser incapaces de diferenciar la información visual del personaje en sí mismo, y haciendo de su imagen parte de su propia identidad.

Jeju: Tiene una carroza... De calabaza

Camberra: Eso es Cenicienta, ¿no?

Jeju: Yeah

Camberra: Me lo imaginaba

Toronto: Pero tiene el vestido rosa

Camberra: Ya... bueno...

Toronto: Cenicienta rosa

(Grupo de discusión 1, 10/03/20, min. 17:11-17:22. Líneas 423-427)

En lo referido a la psicología de los personajes nos topamos con una nueva visión por parte de los estudiantes que cambiaba con respecto al canon tradicional. El dúo príncipe-princesa conservaba la bondad que les

caracteriza, pero los alumnos destacaban que esta cualidad no les era intrínseca, por lo que podían existir príncipes y princesas con malas actitudes. Especialmente interesante resultó la nueva mirada de la que dotaron las estudiantes a las princesas. Para las niñas este personaje ha dejado de suponer una persona pasiva cuya mayor aspiración responde a un matrimonio con el príncipe. Las princesas de las niñas, especialmente de aquellas con familias de entornos más progresistas y con profesiones de carácter liberal, son autosuficientes, con un empleo estable que les proporciona además altos ingresos. De todos modos, en cierta manera asumían que el matrimonio sigue siendo algo normativo en estas historias, aunque no deseaban que esto fuese una imposición para los personajes de su imaginación.

A. Piñera: Ah mira, eso me interesa. ¿Qué hacen vuestras princesas? ¿Trabajan?

Niñas: Sí

A. Piñera: ¿De qué trabajan?

Manila: La mía es empresaria

Victoria: La mía es jueza

Quebec: De repostera

Victoria: Es que la mía es reina

Edmonton: Abogada

Calcuta: Bióloga

Sao Paulo: Azafata

Asmara: Que guay

Marsella: Jueza

A. Piñera: Son un poco como princesas muy independientes, ¿no?

Niñas: Sí

Sao Paulo: A la mía le encanta viajar, por eso es azafata

Calcuta: Se arreglan solas

(Grupo de discusión 2, 11/03/20, min. 31:23-32:03. Líneas 381-396)

El dúo brujo-bruja presentó mayor debate entre los estudiantes. Si bien para muchos seguían representado al villano de la historia, la influencia de narrativas como *Harry Potter* hacían que se replanteasen esta idea y no supiesen darles una cualidad determinada. Los niños y las niñas dudaban a la hora de ponerles una etiqueta, ya que sus referencias, procedentes en mayor parte del cine o la televisión presentaban una mayor pluralidad de actitudes.

Patna: Malos

A. Piñera: Malos, ¿por qué malos?

Patna: Porque casi todas las películas que vi, que aparecían brujos, siempre eran malos

A. Piñera: Vale

Madrid: ¿Buenos? Porque solo conozco a Harry Potter

(Grupo de discusión 1, 10/03/20, min. 14:47-15:00. Líneas 371-375)

Respecto a las características físicas de los personajes nos encontramos con que, cuando se les pedía un referente concreto, describían a un personaje que se asimilaba a las ilustraciones de los cuentos clásicos (princesas con tacones brillantes y grandes vertidos, por ejemplo), pero que esta imagen cambiaba cuando el personaje procedía íntegramente de su imaginación. Las alumnas plasmaban en el personaje de la princesa sus propios deseos de futuro, y los niños las describían como mujeres similares a aquellas por las que sentían apego. En el caso de los príncipes, aunque también partían en gran medida de personajes de Disney, respondía aún más a la idealización de un hombre perfecto que procedía en su mayor parte de las películas. El príncipe conservaba en muchas ocasiones la casaca con reminiscencia militar; pero al hablar del príncipe de su imaginación el vestuario de este cambia, transformando su imagen por una asociada al mundo de los negocios.

Sao Paulo: Como Noa

A. Piñera: ¿Quién es Noa?

Sao Paulo: El de una película. Como el de El diario de Noa, profe. ¿No sabes cuál es El diario de Noa?

A. Piñera: Sí, el diario de Noa la conozco, pero él no sé ahora quién es

Manila: Y el de Titanic, el de Titanic

Victoria: Sí, Jack. El de Titanic

(Grupo de discusión 2, 11/03/20, min. 38:20-38:44. Líneas 478-484)

En el caso de los brujos y las brujas encontramos una mayor pluralidad de resultados. Para la representación no partían de sus propios anhelos, sino que procuraron mantener los elementos que pudiesen identificar a estos personajes de manera colectiva (verrugas, colores oscuros, cabello largo, túnicas y varitas). Como conocían historias que se acercan más a un tiempo presente, la primera representación no partía de un imaginario clásico como sucedía en el caso de las princesas y los príncipes, sino que directamente venían representados con vestuario actual.

Finalmente, cuando se les preguntó sobre por qué en un primer momento todos representan a los personajes a partir de las ideas canónicas, aún cuando estas no corresponden con su imaginario, se obtuvo la siguiente información:

A. Piñera: Y si hoy todas llevan vestidos normales, ¿por qué todos me decís que llevan vestidos grandes?

Camberra: Pues, por imaginación

Venecia: Porque nos las imaginamos como antes

A. Piñera: ¿Por qué las imagináis como las de antes?

Venecia: Porque parecen más princesas

(Grupo de discusión 1, 10/03/20, min. 25:24-25:38. Líneas 483-488)

4.1. Discusión de los resultados

De las conversaciones llevadas a cabo con los estudiantes que pudieron participar en el estudio se obtuvieron ideas que nos permitieron analizar los vínculos relativos a la LIJ en mayor profundidad.

Siguiendo el orden establecido previamente, en lo relativo a los patrones de lectura los estudiantes afirmaban leer habitualmente, lo que se correspondería con los datos ofrecidos por la Federación de Gremios de Editores de España (2020) en su informe de resultados para el año 2019, en el cual se presenta que el 100% de los menores con una edad comprendida entre los 10 y los 14 años afirma leer libros. De todos modos, lo que llama nuestra atención a la hora de analizar el diálogo de los niños y niñas, es la manera en la que se lleva a cabo esta lectura. Esta actividad es individual e introspectiva, reclusa a espacios privados como son sus habitaciones, y no existe un vínculo familiar que agrupe experiencias ante el acto de leer. El tiempo que dedican a la misma es muy escaso, lo que puede darnos la idea de que realmente no se está llevando a cabo una lectura comprensiva, o esta no se produce verdaderamente de forma habitual en los hogares.

Los niños y niñas no cuentan con una figura que lleve a cabo una labor consciente de transmisión del patrimonio literario infantil, por lo que se sustituyen las experiencias que generan los primeros referentes que componen su imaginario por los medios audiovisuales, lo que provoca que estos formen la base de su sistema. De este cambio de formato se deriva una pérdida en la tradición narrativa, porque al extraerse la figura del familiar narrador, desaparecen las experiencias emocionales que se llevaban a cabo a través del cuento, las cuales no pueden generarse de igual manera por medio del video (Cañadas García, 2020).

Si observamos con atención la representación que llevan a cabo los estudiantes podemos ver cómo la percepción de los personajes está sufriendo una gran transformación. El deseo infantil de encontrar referentes ante los que poder inferir sus propios sueños de futuro llega a distorsionar la percepción que tienen de los personajes, de forma que puedan adaptar el desarrollo de las historias a sus propias ideas. Este cambio viene sustentado por las

narrativas audiovisuales, en formato de televisión y cine, encontrando en esas nuevas historias unos nuevos arquetipos de personajes más cercanos a su propia realidad y que, por tanto, les resultan más atractivos y significativos. De todas maneras, sigue existiendo una idea primitiva común para el conjunto del grupo, a través de la cual pueden describir los personajes arquetípicos de manera que todos los sujetos comparten una misma representación mental.

Por último, cabe destacar el vínculo indivisible que los estudiantes han creado entre los personajes protagonistas de los cuentos de hadas y la imagen generada por los medios audiovisuales. La interpretación de la realidad viene asociada al medio por el que se obtiene la información (Encabo Fernández, Hernández Delgado y Sánchez Sánchez, 2019), por lo que este hecho nos permite observar claramente ese cambio de medio en la búsqueda de referentes.

Es importante que mantengamos presente que el patrimonio es un ente vivo que evoluciona con los grupos de población y sus experiencias. No podemos tener la idea de que preservar el patrimonio literario supone aferrarse a un canon inmaculado de historias que han resultado significativas para los sujetos hasta el momento, sino que debemos generar patrones de transmisión que nos permitan preservar nuestra herencia literaria al mismo tiempo que integramos nuevas obras o una mirada distinta sobre las historias ya existentes (Fontal-Merillas y Marín-Cepeda, 2018).

5. CONCLUSIONES

A través de los resultados observamos cómo se está produciendo un cambio en el patrimonio literario infantil y en el imaginario asociado a estas historias. Es importante comprender que la tradición literaria no es inalterable, sino que se trata de un objeto dinámico, cambiante y adaptativo. La transmisión a las nuevas generaciones de la herencia cultural que les pertenece no significa la perpetuación inmóvil de las historias que componen la LIJ, por lo que estas se recrearán y asumirán nuevas funciones y significados dentro del contexto en el que se enmarquen (Marcos Arévalo, 2004). En este cambio influyen también las nuevas formas de lectura, las cuales repercuten en las distintas tareas asociadas (García Rodríguez, Gómez Díaz y Cordon García, 2013) y, por tanto, en la interacción que tenemos con las obras infantiles.

Al variar el contacto y la experiencia que tenemos con el patrimonio de la LIJ, está cambiando la identidad ligada a estos objetos (Gómez-Redondo, Gómez-Redondo y Fontal Merillas, 2019). Como los estudiantes están perdiendo las referencias comunes que les aunaban en torno a un conjunto de lecturas, ya no surgen de las historias infantiles las bases de su ideario

personal y colectivo, que se han visto sustituidas por referencias procedentes del cine y la televisión. El lenguaje contextual que surgía de las experiencias literarias comunes se ha visto subyugado a la cultura de la imagen (Encabo Fernández *et al.*, 2019), lo que ha provocado que se hayan asociado elementos visuales a los personajes protagonistas de las obras de la LIJ, prevaleciendo ante las características que les identificaban dentro de sus historias.

Los personajes arquetípicos son los grandes afectados por estos cambios de tendencia, puesto que se ha visto alterada la percepción colectiva que teníamos de sus características. Los rasgos psicológicos que asociamos a estas figuras no son tan determinantes para los niños y las niñas, quienes consideran que las actitudes de estos dependen de su propia individualidad y contexto. Además, es especialmente interesante el cambio de tendencia que se produce ante los personajes que normalmente son protagonistas de los clásicos infantiles (el príncipe y la princesa), de tal forma que han adaptado la manera en que los imaginan para que se corresponda con sus propios anhelos. Esta representación enmarca en gran medida las historias que les gustaría encontrar en los textos, pero que, al no hallar cabida en los mismos, encuentran en otros medios de ocio como es el cine.

El contacto que tradicionalmente se ha dado entre los niños y niñas y la literatura infantil está variando, ya que en los hogares la tarea de lectura no supone una actividad compartida, lo que provoca que no se estén generando lazos interpersonales que permitan el desarrollo de un sentimiento de identidad grupal (Yubero y Larrañaga, 2013) y la relación primaria que tendríamos con estos objetos, es decir, la relación afectiva, está viéndose perjudicada (Gómez-Redondo, Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2016).

El patrimonio literario infantil es el legado que sienta las bases de nuestro desarrollo cultural, de nuestro pensamiento y de la visión que tenemos del mundo que nos rodea, por lo que es imprescindible que generemos una puesta en contacto que resulte afectiva y significativa para las nuevas generaciones, fomentando la transmisión a generaciones futuras (Fontal Merillas, Martínez Rodríguez y Cepeda Ortega, 2020). Debemos acercarnos a estas historias con nuevas miradas que nos permitan observar las narraciones a través de una mirada crítica, pero sin vetar la aportación de la que han dotado históricamente a la estructura de nuestra imaginación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asiáin, A. y Aznárez, M.: «Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral». *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 2012, 12: 45-64.
- Barbour, R.: *Los grupos de discusión en Investigación*. Madrid: Morata, 2013.

- Bisquerra Alzaina, R. (coord.): *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla, 2009.
- Blanco Lozano, P.; Ortega Gutiérrez, D. y Santamarta Reguera, J.: «El tratamiento del patrimonio en el currículo de la educación primaria. Realidades y desafíos». En Ballesteros Arranz, E.; Fernández Fernández, C.; Molina Ruiz, J. A. y Moreno Benito, P. (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2003, 71-80.
- Calaf, R.: *Didáctica del Patrimonio Cultural. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea, 2009.
- Cañadas García, T.: «El cuento tradicional y su percepción actual». *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 2020, 42: 15-36.
- Cerrillo Torremocha, P.C.: «Canon literario, canon escolar y canon oculto». *Quaerens de Filología. Studis literaris*, 2013, 18: 17-31. <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3289>
- Cerrillo Torremocha, P. C.: «Los nuevos lectores; la formación del lector literario». *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*, 2006. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html#I_0_
- Colomer, T.: «La evolución de la literatura infantil y juvenil en España». *Bookbird*, 2010, 1: 1-5. http://www.ibby.org/fileadmin/template/main/bookbird_specialissue/BB_Spanish_July_Art2_Castellano_Rev.7-07.pdf
- Dormaels, M.: «Patrimonio, patrimonialización e identidad hacia una hermenéutica del patrimonio». *Revista Herencia*, 2011, 24, 7-14.
- Encabo Fernández, E.; Hernández Delgado, L. y Sánchez Sánchez, G.: «La literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación». *Contextos educativos*, 2019, 23, 199-212.
- Federación de Gremios de Editores de España: *Informe de Resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*. 2020. <https://www.editoresmadrid.org/wp-content/uploads/2020/02/Bar%C3%B3metro-de-H%C3%A1bitos-lectura-y-Compra-de-Libros-en-Espa%C3%B1a-2019-FGEE.-Presentaci%C3%B3n.pdf>
- Flick, U.: *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, 2015.
- Fons Esteve, M.: *Leer y escribir para vivir*. Graó, 2004.
- Fontal, O.: *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Trea, 2003.
- Fontal-Merillas, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). «Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal». *Arte, Individuo y Sociedad*, 2018, 30 (3): 483-500.
- Fontal Merillas, O.; Martínez Rodríguez, M. y Cepeda Ortega, J.: «La significación social del patrimonio: análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid». *Aula Abierta*, 2020, 49 (1): 17-24.
- Fontal Merillas, O. y Gómez-Redondo, C.: «Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización». *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 2015, 29: 89-118. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3960/7404>

- García Rodríguez, A.; Gómez Díaz, R. y Cordon García, J.A.: «De Alicia en el país de las maravillas a las maravillas de Alicia: o de cómo cambia la selección de libros en papel a libros electrónicos infantiles y juveniles». *Ibersid*, 2013, 7, 21-32. <https://www.iversid.eu/ojs/index.php/iversid/article/view/4092>
- Gómez Redondo, C.: «Procesos de Patrimonialización en el Arte Contemporáneo». *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 2011, 2: 108-112.
- Gómez-Redondo, C.; Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A.: «Procesos de patrimonialización e identidad patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo». *Artnodes. Revista de arte, ciencia y tecnología*, 2016, 17, 52-63.
- Gómez-Redondo, C.; Gómez-Redondo, M.J. y Fontal Merillas, O.: «Hacia la creación de una identidad de centro a través del patrimonio. Un estudio de caso en el IES San Isidro de Madrid». *Pulso: Revista de educación*, 2019, 42: 185-204.
- Lavado Paradinas, P.J.: «¿Qué es el patrimonio? Educar para conservar y proteger». En: Ballesteros Arranz, E.; Fernández Fernández, C.; Molina Ruiz, J. A. y Moreno Benito, P. (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 21-30.
- Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español: *Boletín Oficial del Estado*, 155, de 29 de junio de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/l/1985/06/25/16/con>
- Marín-Cepeda, S.: «El patrimonio cultural y artístico, los vínculos y las comunidades patrimoniales en red. Indicadores de alto impacto a través de las TIC». *Artnodes: revista de arte ciencia y tecnología*, 2020, 26, 1-9. <https://raco.cat/index.php/Artnodes/issue/view/28774/i26>
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O.: «La arquitectura del vínculo a través de la web Personas y Patrimonio». *OBJECTS. Revista de Ciencias Sociales*, 2020, 15 (1), 137-158. <https://revistaobets.ua.es/article/view/2020-v15-n1-la-arquitectura-del-vinculo-a-traves-de-la-web-personas-y-patrimonios>
- Marcos Arévalo, J.: «La tradición, el patrimonio y la identidad». *Revista de asuntos extremeños*, 2004, 60, 925-956. <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mcheca/GEOPATRIMONIO/LECTURA2E.pdf>
- Rico Cano, L. y Ávila Ruiz, R.M.: «Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico». En: Ballesteros Arranz, E.; Fernández Fernández, C.; Molina Ruiz, J. A. y Moreno Benito, P. (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2003, 31-40.
- Sepúlveda, M.: «La construcción de las identidades, sus imaginarios y su posición en la literatura». *Taller de Letras*, 2003, 32: 67-78.
- Viñao, A.: «Memoria, patrimonio y educación». *Educatio Siglo XXI*, 2010, 28 (2): 17-42. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111951>
- Yubero, S. y Larrañaga, E.: «El proceso de construcción del hábito lector: aportaciones desde las TIC». *Lenguaje y textos*, 2013, 37, 133-140.

Proyecto Frederick: una propuesta de Aprendizaje-Servicio sobre el cancionero infantil tradicional para tiempos de confinamiento

PATRICIA CARBALLAL MIÑÁN

Universidade da Coruña (España)

Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

p.carballal.minan@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-9360-5663>

«4

Entonces se acordaron de lo que Frederick les había dicho sobre los rayos de sol, los colores y las palabras.

“¿Y tus provisiones, Frederick?”, le preguntaron.

“Cerrad los ojos”, dijo Frederick mientras se subía a una enorme piedra.

“Ahora os envío los rayos de sol. ¿Sentís su dorado aliento?”

Y mientras Frederick les hablaba del sol,

los cuatro ratoncitos comenzaron a sentir su calor.

¿Sería la voz de Frederick? ¿Era magia?»

1. CONTEXTO

El 14 de marzo de 2020 y tras varias jornadas de preocupantes datos en el sistema sanitario, el gobierno del Estado Español publicó el *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaró el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*. Con él, se limitó la libre movilidad, se confinó a la población y la actividad se vio reducida a los servicios básicos. Además, el artículo 9, dedicado a las «Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación» comunicaba: «[s]e suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privado». Seguidamente, resolvía que «[d]urante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *online*, siempre que resulte posible».

En este contexto, las sesiones de la asignatura «Lengua y literatura castellana y su didáctica» del Grado en Educación Primaria de la Universidade da Coruña pasaron de ser presenciales a desarrollarse a distancia. El entorno digital, utilizado hasta el momento como repositorio de la materia, pasó a ser el único que posibilitaba la interacción, con herramientas hasta entonces desconocidas o poco utilizadas tanto por el alumnado como por el profesorado. El obligado nuevo medio evidenció enseguida los problemas derivados de la brecha digital y las conexiones, que dificultaron la comunicación diaria y complicaron las sesiones. En este último sentido, la docencia continuó, si bien urgió establecer una premisa básica, adaptada, en este caso al ámbito digital: establecer el diálogo como axioma de la praxis educativa en tanto que generador de conocimiento, instrumento articulador del desarrollo de las sesiones de la asignatura y elemento facilitador de la ética del cuidado entre el estudiantado, profesorado y la comunidad inmediata.

Los primeros intercambios a distancia revelaron las preocupaciones de los/as alumnos/as, que veían con incertidumbre tanto la situación sociosanitaria como el desarrollo de las clases, añoraban prácticas que facilitasen el contacto con niños y niñas (futuros receptores de sus actividades docentes) y manifestaban su preocupación por los colectivos vulnerables, sobre todo por las personas mayores cercanas. En este sentido, pensamos que la extensión del diálogo con estos grupos sociales favorecería la relevancia de la enseñanza aprendizaje de la lengua con una finalidad social, ética y comunicativa para nuestros discentes (Lomas, 2011; Achugar y Lomas, 2020) y que el acercamiento a la literatura de los colectivos más vulnerables podría relevarles su valor en tiempos de crisis (Petit, 2008). En consonancia con las ideas de Nausbaum (2010) y Lledó (2018), pensamos que las humanidades son esenciales para comprender la alteridad social y entendemos que la docencia universitaria debe favorecer la responsabilidad social del alumnado y debe tener como fin último la educación para la vida y la mejora de la comunidad en la que se inserta.

Al respecto, juzgamos que una praxis educativa respetuosa, cuidadosa y responsable, centrada en la enseñanza aprendizaje dialógicos de la lengua y la literatura motivaría a los alumnos y alumnas y serviría como marco para el ejercicio futuro de su profesión al tiempo que revelaba su valor como aprendizaje para la vida. Así y dado que el contenido de la materia pasaba en esos momentos por el conocimiento del cancionero de tradición oral infantil elaboramos una propuesta de Aprendizaje-Servicio para que los y las discentes de la asignatura acompañasen a las personas mayores cercanas (bien compartiendo espacio si convivían con ellos y ellas, bien a través de las tecnologías de la comunicación) y les preguntasen sobre las composiciones del cancionero tradicional infantil que recordaban. Luego, en pequeños grupos (de tres a seis estudiantes), debían seleccionar las com-

posiciones de los corpus recopilados y elaborar con ellos una videocreación artística y/o didáctica destinada a los niños y niñas confinadas/os. De ese modo, podrían transmitirles los valiosos conocimientos que atesoran las personas mayores, hablarles de su delicada situación durante la pandemia y ampliar el contacto del público más joven con este tipo de literatura de marcado carácter lúdico, que podría aumentar su repertorio de juegos en los largos días del confinamiento.

2. DIALOGISMO COMO FILOSOFÍA Y PRAXIS

Queremos destacar el papel del diálogo como metodología y filosofía educativa durante todo el desarrollo de la propuesta, ya que tuvo un importante papel a varios niveles. En primer lugar, porque entendemos que el objetivo de una asignatura dedicada a la lengua y a la literatura debe poner énfasis en la competencia comunicativa del alumnado y promover las situaciones reales de comunicación (Lomas, 2016a, 2016b) tanto en el aula –en este caso, virtual– como fuera de ella y con diferentes individuos y colectivos. Creemos, como apunta Carlos Lomas, que la competencia comunicativa debe redundar en «ofrecer al alumnado contextos en los que el aprendizaje del uso de las palabras se ponga al servicio de la comunicación, de la convivencia democrática y de una interpretación crítica del mundo que nos ha tocado vivir» (2016a: 16). A este respecto, Aguilar Ródenas ha puesto de manifiesto cómo debe ser una didáctica de la lengua basada en la teoría y la pedagogía crítica y orientada hacia la transformación social, a la que hemos querido resumirnos:

«La DLL ligada a la teoría crítica radical se compromete a generar acciones e investigación que transformen situaciones de desigualdad social, entre las que podamos señalar: exclusión social, sexismo, violencia de género, racismo, discriminación por razón de diversidad física u homofobia. La literatura sobre pedagogía crítica evidencia que su finalidad es trabajar por las transformaciones sociales que ayuden a acabar con las desigualdades de todo tipo, trabajar a favor de un mundo más justo y solidario. Para ello, hay que atender, como señala Henry Giroux (1997), al tipo de discurso que legitima el lenguaje, a las relaciones de la ética y del poder, a las implicaciones sobre cómo aprende el estudiantado y a cómo construye el profesorado su discurso, desde qué ideología y qué valores, reconociendo la parcialidad de todos los discursos, y creando una relación entre conocimiento y poder ligada al diálogo y al compromiso ético personal» (Aguilar, 2012: 6).

En este contexto, si observamos la construcción de los saberes educativos desde la perspectiva del currículo democrático propuesta por Apple y Beane (2005), veremos la hegemonía ideológica de ciertos grupos culturales y la exclusión de otros (en términos de etnia, sexo, grupo social y/o edad). En

el caso de la educación lingüística «no todas las personas, a causa de su origen geográfico y sociocultural, de su sexo y de su diverso grado de instrucción, tienen igual acceso a las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana ni todos los usos de la lengua» (Lomas, 2016a: 15). Respecto de la de educación literaria, el peso de paradigmas basados en los enfoques estructuralistas y/o en la enseñanza de la historia de las literaturas nacionales (Lomas, 2016a; Bordons y Díaz-Plaja, 2005) han obviado tanto la pragmática de la transmisión literaria como el origen sociocultural de los textos literarios curriculares. En este sentido, el cancionero oral infantil se ha visto excluido de la mayoría de las etapas académicas, tanto por pertenecer al ámbito de la literatura oral, sobre la que pesan numerosos prejuicios (que muy acertadamente señalaba Paul Zumthor a finales del pasado siglo)¹³ como por sus transmisores/as, normalmente ajenos/as a las construcciones socioculturales de las artes y de los saberes canónicos y/o sus destinatarios/as infantiles.

En este sentido, desde hace años, varias docentes del área de DLL de la Universidade da Coruña tratamos de acercar la literatura de tradición oral a los alumnos y alumnas de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, tanto por la ausencia de formación de los discentes en esta materia en etapas anteriores y como por el indudable valor estético y formativo de la etnoliteratura¹⁴. En todas las actividades y propuestas llevadas a cabo, hemos primado acciones para «vincular nuestra práctica docente con la comunidad inmediata en tanto que transmisora y creadora de un patrimonio cultural inmaterial» (Sobrino-Freire y Carballal Miñán, 2013: 595). En este caso, el ejercicio del diálogo con colectivos frecuentemente excluidos de la educación como el de las personas mayores, era el medio para poner de relevancia el importante papel educativo, social y literario que deberían desempeñar, como ha puesto de relevancia Zapico Barbeito:

«Os vellos e vellas teñen tras de si un camiño percorrido que non deberiamos obviar, pois moito podería ensinarnos. Atesouran na súa memoria unha parte valiosísima da historia dos nosos pobos. Eríxense en pezas clave na preservación do patrimonio cultural e etnográfico dunha comunidade.

¹³ «En virtud de un prejuicio ya muy antiguo de nuestras mentes que determina nuestros gustos, todo producto de las artes del lenguaje se identifica con una escritura; de ahí procede la dificultad que experimentamos para reconocer la validez de lo que no está escrito» (Zumthor, 1991: 11).

¹⁴ Entre las actividades formativas desde la DLL de las lenguas iniciales, podemos destacar la puesta en marcha del blog sobre el cancionero de tradición oral infantil colaborativo *Arríncate Cabalán!* en el curso 2011/2012 (véase Sobrino Freire y Carballal Miñán, 2013) y dos experiencias APS, certificadas como actividad de innovación docente por la UDC: «Levando á tradición oral á escola» que se desarrolla ininterrumpidamente desde el curso 2012/ 2013 y «Da memoria popular ás aulas», que tuvo lugar durante el curso 2016/2017 (cuyos resultados pueden verse en Mosquera Castro, Sobrino-Freire, Carballal Miñán y Muriano Rodríguez, 2018 y Mosquera Castro y Carballal Miñán, 2019).

E albergan os recordos, as pegadas dun tempo pasado que nos axuda a comprender o presente e a afrontar o futuro con privilexiadas ferramentas, dotados e ilustrados coas súas testemuñas» (2006: 58).

Además, hemos puesto especial atención a que los intercambios comunicativos con las personas mayores de este colectivo no se concibiesen solo como mecanismo de recolección de su legado patrimonial, sino también como acompañamiento y medio de detección de necesidades durante la pandemia, que fueron trasladadas a los niños y niñas en la videoocreaciones del alumnado junto con las canciones, retahílas, romances, nanas adivinanzas y trabalenguas recopilados. De hecho, pretendimos que la práctica de la dialogía –que ha fundamentado nuestra docencia y que constituye el mecanismo más importante de la ética del cuidado¹⁵ y la responsabilidad docente (Vázquez Verdera y Escámez Sánchez, 2020)– reverberase también en el compromiso hacia los/as demás y fundamentase el empleo de la metodología del Aprendizaje Servicio, que pone énfasis en la detección de necesidades y en la responsabilidad social universitaria.

Finalmente, y para cerrar este apartado, queremos resaltar que los medios técnicos utilizados en todas las instancias (desde los que permitieron llevar a cabo las clases hasta YouTube o las distintas redes sociales) fueron utilizados con el objetivo de facilitar la participación y el diálogo entre los y las participantes. A este respecto, la red, como observa Joan Subirats, puede convertirse en un espacio con «la posibilidad de compartir, de construir en común, de colaborar para generar bienes y conocimientos basados en la agregación y cooperación entre personas posibilidad de compartir, de construir en común y de colaborar para generar bienes y conocimiento basados en la agregación y en la cooperación entre personas» (2011: 67); si bien la transformación social no se lograría si no se traspasa de lo digital a lo real.

3. NUESTRA PROPUESTA: EL PROYECTO FREDERICK

3.1. Objetivos

En su monografía *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*, Josep M. Puig *et al.* indican que esta metodología implica una «actividad educativa que enlaza la adquisición de conocimientos y competencias con su aplica-

¹⁵ Nuria Varela, en *Feminismo para principiantes* expone que la ética de la justicia se articula en torno a las normas prescritas y define la ética del cuidado, que históricamente ha recaído sobre el género femenino del siguiente modo: «la ética del cuidado, seguida por las mujeres, consiste en juzgar teniendo en cuenta las circunstancias personales de cada caso. Está basada en la responsabilidad por los demás. Ni siquiera concibe la omisión. No actuar cuando alguien lo necesita se considera una falta. Esta ética entiende el mundo como una red de relaciones y lo importante no es el formalismo, sino el fondo de las cuestiones sobre las que hay que decidir» (2017: 217).

ción práctica para la mejor realización de un servicio útil a la comunidad» (2007: 11). En este sentido, como el ratoncito Frederick, el personaje del álbum homónimo de Leo Lionni que guarda las palabras para compartirlas con su comunidad en los tiempos difíciles, nuestro objetivo era que los alumnos y alumnas de la asignatura intercambiaran con sus seres queridos textos etnopoéticos que atesoraban de su infancia y luego regalárselos a los niños y niñas confinados¹⁶. Los objetivos que perseguimos respecto del aprendizaje de nuestros/as discentes pasaban porque se formasen en las características y subgéneros del cancionero de tradición oral infantil, al tiempo que conocían los textos que atesoraban las personas mayores cercanas. Además, queríamos que nuestros/as estudiantes elaborasen con ellos contenidos de carácter didáctico y artístico con el objetivo de dirigirlos al público infantil y contribuir así a ampliar su educación literaria.

Los/as alumnos/as, pues, debían actuar como puente entre el colectivo de los adultos de edad avanzada y el de los niños y niñas. Los objetivos referentes al servicio con ambos grupos se organizaron según sus necesidades específicas, si bien se basaron en el acompañamiento y en el intercambio lingüístico y literario. Los adultos y adultas de edad avanzada sufrían el confinamiento con incertidumbre y miedo por ser uno de los colectivos más vulnerables al virus COVID-19. Quisimos, entonces, que nuestros alumnos y alumnas los acompañaran y que, además de intercambiar conocimientos y etnopoemas con ellos transmitiesen al público infantil su importante papel como transmisores de sabiduría y experiencia vitales así como la importancia de quedarse en casa, cumplir con las mediadas sociosanitarias y cuidarse para cuidar de la salud de los/as mayores.

Respecto al colectivo de los/as niños/as confinados/as, aislados/as, y, a veces, con un poco de contacto con la literatura –dado el cierre de las bibliotecas y escuelas–, pretendíamos que el servicio consistiera en que los/las discentes universitarios/as, a partir de sus videocreaciones, los pusiesen en contacto con la literatura de tradición oral presente en el cancionero y con los repertorios de juegos lingüísticos y de otro tipo inherentes a estas composiciones. Con ello, también pretendíamos que supiesen de la importancia de valorar a las personas mayores como individuos importantes de su comunidad y de la sociedad y del compromiso de protegerlas.

3.2. Fases de proyecto

El proyecto, que tuvo lugar entre los meses de abril y mayo de 2020, constó de las siguientes fases, que explicaremos a continuación: 1) formación y

¹⁶ El Proyecto Frederick ha sido recientemente certificado como experiencia de innovación educativa por la UDC.

familiarización del estudiantado con el cancionero infantil tradicional; 2) entrevistas con adultos/as de edad avanzada confinados (manteniendo las medidas sanitarias prescritas); 3) recopilación y clasificación de los textos etnopoéticos por parte de los alumnos/as; 4) realización de las videoocreaciones didáctico-artísticas en grupos de 3 a 6 estudiantes; 5) difusión de las mismas a través de subidas al canal de YouTube del Proyecto Frederick y de las redes sociales a mediadores que pudiesen transmitírselas a los/las niños/as y 6) reflexión, autoevaluación, evaluación por pares y diálogo colectivo entre estudiantes y docente.

En primer lugar (fase 1), partimos de los estudios de Ana Pelegrín (2006) y Pedro Cerrillo (2003, 2006, 2011) para que los alumnos/as universitarios/as se familiarizasen con las peculiaridades de cancionero de tradición oral y con sus géneros principales, visitamos blogs en los que se recogen estos textos (como Orella Pendella y Arríncate cabalán!) y rememoramos canciones y romances infantiles, retahílas, coprolalias, nanas y adivinanzas. En esta fase inicial recordamos, también, los contextos en los que eran utilizados estas composiciones (casi siempre asociadas a escenas lúdicas o de cuidados) y su finalidad (juegos de sorteo, de palmas, de comba/goma). Luego, en la fase 2, los alumnos y alumnas entrevistaron a las personas de edad avanzada cercanas (abuelos/as, conocidos/as y otros/as adultos/as). Algunos/as de los/as discentes pudieron compartir su espacio (dado que eran convivientes) y otros/as contactaron con ellos/as a través de varios medios de comunicación. Estas charlas propiciaron tanto la recogida de un numeroso y nutrido corpus como conversaciones, en las que los/as mayores recordaron anécdotas e historias de vida y los/las estudiantes se dieron cuenta de que muchas de estas personas habían sido las primeras en educarlos/as literariamente gracias a estas composiciones, y recordaron con ellos/as situaciones, tiempo compartido y cuidados, además de disfrutar de la literatura de tradición oral infantil.

Una vez realizada la recopilación y clasificadas las piezas (fase 3) según los/as estudiosos/as citados/as, los 122 alumnos y alumnas de la signatura se dividieron en grupos para realizar las consiguientes videoocreaciones (fase 4). En total, realizaron 26 piezas; algunas tuvieron por hilo conductor un subgénero o una finalidad concreta (nanas y canciones/ retahílas para jugar a la comba o sortear) y otras pusieron de relevancia algún/a intérprete en particular, que fue especialmente prolífico/a recordando composiciones o que tuvo una relevancia especial en el cuidado y educación literaria de la primera infancia de alguno/a de nuestros/as alumnos/as. Muchas de la videoocreaciones incorporaron, además, los contextos de interacción en los que se producía el intercambio literario (momentos del día o festividades), incorporaron datos sobre las historias de vida de los/las intérpretes e instaron a los/as niños/as a hacer sus propias recopilaciones con las personas

mayores cercanas. En todos los videos el estudiantado trató de poner de relevancia la importancia de los/as adultos/as de edad avanzada y la responsabilidad social de cuidarlos/as (incluso algunas creaciones se difundieron mediante hashtags como #yomequedo en casa).

Luego, los grupos subieron a la cuenta de YouTube del *Proyecto Frederick* sus videos y comenzaron a intercambiarlos mediante las redes sociales que utilizaban (WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram) para que llegasen a madres, padres, docentes, bibliotecarios/as u otros/as mediadores/as que pudieran mostrárselas a niños/as confinados (fase 5). La repercusión fue rápida y pronto se incrementaron las visualizaciones de cada una de las piezas.

Por último (fase 6), tuvieron lugar varias sesiones asamblearias finales a través de la plataforma digital de la asignatura en las que los/as estudiantes hicieron un balance del proyecto. Así, aunque procuramos que en todas las sesiones hubiera un espacio reservado para el intercambio de ideas, informaciones sobre el avance y dificultades de las iniciativas, en estos últimos foros digitales los/as alumnos/as reflexionaron sobre la pertinencia de la experiencia en el contexto de su educación lingüística y literaria y de su educación en tiempos de confinamiento.

3.3. Evaluación

Tanto los criterios como los instrumentos de evaluación fueron acordados entre docente y discentes. Entre los primeros, prestamos atención al desarrollo de las entrevistas, a la adecuación y clasificación de las composiciones recabadas, a la creatividad de las videocreaciones y a su adecuación al público infantil, así como a su seguimiento y a la autoevaluación que realizaron los/as propios/as estudiantes. Respecto a los instrumentos de evaluación, contamos con las videocreaciones, los intercambios de información durante las semanas en las que transcurrió la realización del proyecto, la asamblea final y un escrito individual en el que los/as discentes reflexionaron sobre el proyecto, la metodología ApS y la responsabilidad social universitaria. Todos estos documentos y las notas pertinentes tomadas a modo de diario por la docente durante las sesiones fueron utilizadas para profundizar en los siguientes apartados.

4. RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

Examinaremos los resultados del proyecto teniendo en cuenta las necesidades específicas a las que este contribuyó a paliar en cada uno de los colectivos participantes y en función de los objetivos del aprendizaje y del servicio realizado.

En primer lugar, hablaremos del los/as alumnos/as universitarios, destinatarios/as del aprendizaje. Como referíamos, partían al principio de proyecto de una situación de incertidumbre provocada por el confinamiento respecto del transcurso de las clases, echaban de menos prácticas reales destinadas al alumnado que cursaba Educación Primaria y mostraban, además, preocupación por las personas cercanas que pertenecían a colectivos vulnerables. Por otro lado, su aprendizaje en tiempos de confinamiento pasaba por familiarizarse con el cancionero de tradición oral infantil. Dado que la metodología ApS propone ejercer un servicio a la comunidad en el marco de una asignatura, podemos afirmar que los/las estudiantes adquirieron las nociones fundamentales sobre la etnopoésía infantil a través de sus intérpretes a la vez que crearon contenidos artístico educativos para los más pequeños (los/as 122 alumnos/as participantes manifestaron haber hecho aprendizajes en estos dos sentidos). Además, consiguieron utilizar las herramientas TIC para fomentar la comunicación y el diálogo tanto entre ellos/as como con los colectivos implicados y siempre con perspectiva humanística, con ánimo innovador y con la finalidad de divulgar el conocimiento de las personas de la tercera edad, normalmente excluidas del currículo, en aras de fomentar la igualdad social. El proyecto despertó en los/as estudiantes una fuerte motivación (120 de los 122 documentos entregados señalaron este hecho) y sonsacó el valor de la literatura para generar contextos lúdicos y de socialización en tiempos de crisis. Asimismo, los/as discentes destacaron su compromiso con la metodología ApS. A este respecto, transcribimos tres de los comentarios vertidos en los documentos de reflexión:

«Los aprendizajes que he podido realizar en Frederick son humanos, de carácter reflexivo y transversales. La literatura y la manera en la que nos incita a imaginar, a concebir de forma única una historia o un relato, se asemeja a la posibilidad que el ApS nos ha ofrecido ahora, en tiempos de confinamiento, de poder escapar, de poder traspasar las barreras no del aula en este caso, pero sí de nuestros hogares».

«El contexto de clausura es bien recibido desde una perspectiva reflexiva. Sin duda abre nuevos interrogantes sobre el sentido de lo que se enseña, aprende, y la condición que supone la situación en el proceso de E-A. No me gusta obligarme a realizar tareas que no son atractivas para mí. No me gusta realizar trabajos para los que no entiendo su finalidad. Lo he tenido que hacer ahora como alumno, pero espero poder no hacerlo en un futuro como docente. Este trabajo ha sido una liberación en ese aspecto y en una doble dimensión. Por un lado, nos hemos hecho útiles, amenizando en la medida de lo posible el encierro, especialmente para los más pequeños. Por otro lado, he tenido, porque así nos la has ofrecido, la libertad necesaria, la libertad imprescindible en un proceso de aprendizaje».

«La actividad de aprendizaje servicio que hemos llevado a cabo integra el servicio a la comunidad con nuestro aprendizaje de contenidos y adqui-

sición de competencias a partir de una práctica reflexiva. Su realización ha afianzado mi compromiso con la profesión elegida y me ha recordado la responsabilidad social que conlleva. He podido comprobar la necesidad de impulsar esta metodología, por su triple intencionalidad (pedagógica, solidaria y reflexiva), como estrategia de nuestra formación integral como profesionales y como personas éticas, solidarias y comprometidas con la sociedad. Esta práctica educativa, apropiada para la educación formal y para la no formal, contribuye a realizar el ideal de las ciudades educadoras en las que se moviliza a toda la comunidad. Es educación en acción, ha desarrollado nuestro pensamiento crítico y habilidades para la resolución de problemas enfrentándonos a asuntos reales como la soledad producida por el confinamiento, el miedo por pertenecer a un colectivo de riesgo o el alejamiento de la literatura para los niños y las niñas por el cierre de las escuelas... Nos ha llevado a valorar aún más a las personas de todas las edades que tienen tantos talentos que ofrecer. La emoción es necesaria para el aprendizaje, no hay aprendizaje que perdure más en el tiempo que aquel adquirido emocionándose. Me enorgullece haber tenido la oportunidad de disfrutar de una docente que ha conseguido fundir la acción solidaria con el aprendizaje curricular».

Sin embargo, hemos de decir que el proceso de elaboración de las entrevistas y de los videos grupales no estuvo exento de dificultades. Los problemas de conexión fueron numerosos y el trabajo a distancia de los/as estudiantes fue duro y laborioso. Además, muchos/as de ellos/as tuvieron que enfrentarse con plataformas y aplicaciones informáticas desconocidas para elaborar los videos (en este sentido hubiera ayudado una buena formación técnica previa). Otro de los aspectos negativos se reflejó en algunas de las videocreaciones para el público infantil, que fueron elaboradas con algunas animaciones demasiado simples, estereotipadas y/o pueriles, que pusieron de manifiesto los prejuicios hacia los gustos de la infancia de algunos/as de los/as alumnos/as universitarios y que podrían haberse evitado.

Por otro lado, el servicio que los alumnos y alumnas realizaron redundaba en dos colectivos: el de los/las adultos/as mayores y el de los niños y niñas. Los primeros representaban a uno de los grupos más vulnerables durante la pandemia y vivieron el confinamiento con miedo, aislamiento y soledad. Sin embargo, gracias al proyecto Frederick, pudieron comprobar cómo los estudiantes universitarios eran capaces de sensibilizar a los niños y niñas sobre su situación, al tiempo que se sintieron escuchados y acompañados y se reconocieron como agentes sociales necesarios. Una de las alumnas transcribía en una de las conversaciones durante la entrevista lo siguiente: «Voy a destacar una pequeña frase que me dijo mi abuela después de haber visto el video, y que, a pesar de tener un tono humorístico, puede verse un mensaje con un trasfondo relevante: “Menos mal, ya pensaba que os habíais olvidado de nosotros...”». Otro estudiante, reflexionaba críticamente sobre

cómo la educación lingüística (y literaria) se construye en cuanto colectivos hegemónicos, como señalaba Carlos Lomas (2016a):

«Creo que hemos conseguido ir más allá, haciendo que nuestros/as abuelos/as tengan el lugar que se merecen gracias “a darles voz” y conseguir poner en valor todo lo que saben. Otro de los aprendizajes que me gustaría destacar es el poco valor que, en el caso de mis abuelos, dan a lo que saben. Al principio cuando les propuse la idea, decían que no se acordaban pero conseguí que acabaran cantando canciones e incluso contando historias de juventud. Me llamó la atención el gran miedo que tenían a no usar o pronunciar las palabras “adecuadamente”, a pararse en el medio y que no saliera bien la toma, e incluso, a que no fuera la letra así porque no se acordaban. Creo que gracias a las grabaciones realizadas conseguimos un aprendizaje mutuo, donde ellos ven todo lo que saben y donde yo he reafirmado la importancia que tiene escuchar, valorar y aprender de ellos/as».

Por último, las videoocreaciones de los alumnos y alumnas universitarios les permitieron a los niños y niñas confinados acercarse a la literatura de tradición oral infantil a través de sus intérpretes (las personas mayores) y descubrir la faceta más lúdica de este tipo de composiciones (que, a veces, derivó en la ampliación de su repertorio de juegos y otras, en nuevas compilaciones espontáneas realizadas con sus familiares). En la transmisión de los videos a los niños y niñas confinados/as, fueron muy relevantes algunas personas y entidades mediadoras, que se hicieron eco de la propuesta y difundieron los videos de canal del *Proyecto Frederick*: algunos profesores/as de Educación Infantil y Primaria, bibliotecarios/as, así como la Biblioteca Municipal de Corcubión –localidad de origen de una de nuestras alumnas– y el canal de Cultura e Deporte de la Universidade da Coruña. Como aspecto negativo, destacamos que, aunque en términos generales la propuesta tuvo buena acogida, algunos de los videos resultaron en ocasiones, demasiado largos o tediosos a algunos/as de los/las espectadores/as más jóvenes.

5. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque nuestra iniciativa fue ideada para una situación muy concreta, podría mejorarse si los/as discentes universitarios recibiesen más formación metodológica y técnica. Asimismo, si tuviese continuación, podríamos contar con instituciones de la tercera edad y centros de día para llegar a más personas mayores e integrarlas en el proceso educativo; igualmente, para la recepción de los trabajos de nuestros/as alumnos/as, podríamos contar con escuelas y bibliotecas. Creemos firmemente en que el contacto presencial incrementaría las virtudes del proyecto y contribuiría a afianzar los lazos entre los colectivos implicados y favorecer así la empatía y los cuidados.

No obstante, creemos que una de las finalidades más importantes del *Proyecto Frederick* se vio cumplida con creces: esto es, utilizar el diálogo entre generaciones, personas y colectivos como medio de transformación social y como herramienta de inclusión de otras voces y otros saberes excluidos del conocimiento formal. El intercambio entre los alumnos y alumnas y las personas mayores facilitó que las voces, los saberes y usos lingüísticos y literarios de las personas de edad avanzada fuesen legitimizados, usados en el contexto universitario y transmitidos a niños y niñas (Magendzo, 2003). Además, el diálogo se perfiló como herramienta fundamental del cuidado y de la responsabilidad social, al tiempo que actuó como eje conductor de la pedagogía crítica, volcada, esta vez, en la metodología del Aprendizaje-Servicio. Los alumnos/as universitarios/as comprendieron, además, el valor de la literatura como conformadora de identidades y tuvieron presente que la educación literaria –que, en numerosas ocasiones comienza por la literatura de tradición oral en el ámbito familiar y en la primera infancia– está asociada a tareas de responsabilidad y de cuidado y que puede ser devuelta, como ya hiciera el ratoncito Frederick, a quien más le necesita cuando los tiempos y las circunstancias son duros. En la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, como en todas las áreas y disciplinas, importa, pues, qué enseñar y cómo hacerlo (Lomas, 2011; Aguilar, 2012) si queremos que nuestro alumnado se emancipe para crear una sociedad más libre, más igualitaria y más justa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achugar, E. y Lomas, C.: «Ética de la comunicación». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2020, 89: 4-7.
- Aguilar, C.: «La didáctica de la lengua y la literatura y la teoría crítica». *Lenguaje y textos*, 2012, 36: 5-14.
- Apple, M. W. y Beane, J. A.: *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 2000.
- Beane, J. A.: *La integración del currículum*. Madrid: Morata, 2005.
- Bonanad, C. et al.: «Coronavirus: la emergencia geriátrica de 2020». *Revista Española de cardiología*, 2020, 73: 569-576.
- Bordons, G. y Díaz-Plaja, A.: *Enseñar literatura en secundaria*. Barcelona: Graó, 2005.
- Cerrillo Torremocha, P. C.: «La infancia y el cancionero popular». *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 2003, 157: 26-32.
- Cerrillo Torremocha, P. C.: «El cancionero infantil. Su aprovechamiento didáctico». *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 2006, 195: 15-24.
- Cerrillo Torremocha, P. C.: *Literatura y juego: las canciones escenificadas infantiles*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2011.
- Deeley, S. J.: *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea Ediciones, 2016.

- Lomas, C.: «El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2011, 58: 9-21.
- Lomas, C.: *Somos lo que decimos y hacemos al decir*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico, 2016a.
- Lomas, C.: «Lo lingüístico es político». *Cuadernos de Pedagogía*, 2016b, 465: 56-61.
- Lledó, E.: *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Barcelona: Taurus, 2018.
- Magendzo, A.: «Pedagogía crítica y educación en derechos humanos». *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, 2003, 2: 19-27.
- Mosquera Castro, E.; Sobrino-Freire, I.; Carballal Miñán, P. y Muriano Rodríguez, M. M.: «De la memoria popular a las aulas: Un proyecto para la formación lingüística y literaria del profesorado de educación infantil y primaria». *Innovación educativa*, 2018, 28: 153-169.
- Mosquera Castro, E. y Carballal Miñán, P.: «Da narrativa de tradición oral ás aulas: una proposta educativa intergeneracional revitalizar el gallego, mejorar la competencia comunicativa del profesorado y valorar la literatura de tradición oral». *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 2018, 41: 157-177.
- Nussbaum, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid-Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- Pelegrín, A. M.: *La flor de la maravilla: juegos, recreos, retahílas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- Petit, M.: *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México D.F.: Océano Travesía, 2009.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J.: *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2007.
- Sobrino-Freire, I. y Carballal Miñán, P.: «La construcción de un cancionero tradicional en la red para la formación del profesorado». En: Cancelas Ouviaña, L. P.; Jiménez Fernández, R.; Romero Oliva, M.F. y Sánchez Rodríguez, S. (coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. Cádiz: GEU Editorial, 2013.
- Varela, N.: *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2017.
- Vázquez Verdera, V. y Escámez Sánchez, J.: «La profesión docente y la ética del cuidado». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2020, 2. Obtenido el 10 de octubre de 2020 desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15518482001>
- Zapico-Barbeito, M. H.: «Os nosos vellos e vellas na familia». *Revista Galega de Educación*, 2006, 36: 57-59.

ApS «Lecturas con corazón».

ALCER Cádiz y Centro de Escritura

TERESA-G. SIBÓN-MACARRO

Universidad de Cádiz (España)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
teresa.sibon@uca.es / <https://orcid.org/0000-0002-6541-1770>

M^a DOLORES BARBA LÓPEZ

Hospital Virgen del Camino (Cádiz, España)

Centro de Escritura-UCA

mariadolores.barbalopez@alum.uca.es

DIANA MACÍAS PÉREZ

Universidad de Cádiz (España)

Centro de Escritura-UCA

macias.diana.23@hotmail.com

ANA MARÍA BELTRÁN BARRERO

Universidad de Cádiz (España)

Centro de Escritura-UCA

mariabeltran3004@gmail.com

MARÍA MACHÍN VOZMEDIANO

Universidad de Cádiz (España)

Centro de Escritura-UCA

maria.machinvozmediano@alum.uca.es

LUCÍA RAMBLAS HERNÁNDEZ

Universidad de Cádiz (España)

Centro de Escritura-UCA

lurahez98@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

A petición de la coordinadora provincial de ALCER, M^a Mar Pacheco Alonso, el Centro de Escritura (CdE-UCA) forma y organiza un grupo de voluntariado. La difusión se hizo a través de los tres equipos activos desde 2017 implicados con el desarrollo de habilidades comunicativas: «CuentUCAs», «Paraguas del Silencio», «Español/ Segunda Lengua-Lengua Extranjera y para Fines Específicos (escritura y sordera – personas sordas)».

La interlocutora de ALCER con el CdE-UCA, Ana Marín Pérez, nos facilitó toda la información previa, la cual fue distribuida a los mencionados equipos para retroalimentar el Proyecto y poder decidir con datos el grado de implicación y su compromiso lector con este programa de actividades identificado cómo «Lecturas con corazón», de ALCER-Cádiz, y patrocinado por la Diputación de Cádiz.

Era la primera colaboración de estas características por parte del CdE-UCA: grupo mixto de adultos (en tanto que estudiantes y profesionales externos), en espacios hospitalarios y de salud. Muchas preguntas nos asaltaban a nuestra mente con la inquietud de saber desarrollarlo bien, y ayudar a los pacientes de riñón a través del Proyecto.

Figura 1. Reunión conjunta en la sede de ALCER en Jerez de la Frontera.



Diez días después de este primer contacto, el 28 de junio de 2018, mantenemos una reunión conjunta en la que se nos da a conocer con más detalle la asociación y la federación a la que pertenecen, se presenta una propuesta de lo que se espera de este voluntariado externo, y se concretan detalles de administración (identificadores, presentación de los gastos del proyecto, modelo de presentación de facturas).

Al término de la reunión, nos entregan los materiales y varios folletos informativos y los distintivos identificadores por lectora (todas somos mujeres). Entre las actividades que ALCER quiere ofrecer a la población con enfermedad de riñón, como comentamos antes, se nos invita a participar en «Lecturas con corazón» donde acercamos momentos de lectura en voz alta a la cabecera de los enfermos que así lo quieran, mientras reciben la diálisis. Este tratamiento dura una media de cuatro horas, tres veces en semana, debiendo llegar con tiempo y mantener unas pautas de vida y alimentación tan concretas como muy disciplinadas.

Cierto que recién terminado el curso, en verano, quizás resulte más complicado disponer de una hora libre, y sin embargo, en esta primera colaboración, se sumó un voluntariado de una decena de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación-UCA. Nos pusimos manos a la obra, y nos distribuimos entre los Centros de diálisis de la provincia de Cádiz que solicitaron esta actividad en su sede.

En el mes de enero de 2019, ALCER nos solicitó repetir la experiencia; pasados los exámenes del primer semestre volvimos a preparar la coordinación de esta segunda colaboración del voluntariado lector CdE-UCA, ya con grupo mixto. Contábamos con la exitosa experiencia anterior, y participamos con la ilusión de que fuera, como poco, tan enriquecedora como la primera.

2. PUNTO DE PARTIDA

Durante el mes de julio y parte de agosto de 2018, los voluntarios del Centro de Escritura-Universidad de Cádiz acudimos a Sanlúcar, Arcos de la Frontera, Puerto Real y dos centros de Jerez de la Frontera para el desarrollo del Proyecto «Lecturas con corazón». Los otros centros de diálisis a los que no pudimos llegar fueron atendidos por el personal de la Asociación ALCER sita en Jerez de la Frontera.

Por nuestra experiencia, reconocemos que se percibía un serio compromiso de los responsables y los trabajadores de esos Centros de diálisis por hacer llevadero el tiempo de espera tan inevitablemente pasivo. El bajo ánimo de los pacientes nos dejaba entrever que necesitaban nuevas formas de distracción durante los largos períodos de tiempo que pasaban en el centro, ya que escuchar la radio o ver la televisión no era suficiente.

Estas nuevas formas de distracción las resumimos en sesiones de «biblioterapia», es decir, pequeñas sesiones en las que la o el paciente se mantenía en contacto con la lectura y, en cierto modo, la lectura de sanación y acompañamiento reducía sus dolencias físicas y psicológicas. La lectura con fines curativos es una práctica que tiene su origen en la antigüedad: los egipcios

llamaban a las bibliotecas «remedios para el alma», los romanos recomendaban la lectura como recurso terapéutico y los griegos consideraban los libros como la «medicina del alma». La lectura resulta ser una gran aliada en la recuperación de cualquier persona enferma; por la indagación de preparación, averiguamos que numerosos hospitales de Argentina y España utilizaban la lectura y la escritura para aliviar el sufrimiento generado por enfermedad, mejorando su calidad de vida.

Antes de comenzar la lectura con los pacientes, seguimos algunas de las recomendaciones recogidas en Cebayos (2017); es muy importante conocer la edad y el gusto lector de los pacientes, para que el tiempo de diálisis fuera más ameno. Además, esta misma autora afirma que el lector o la lectora deben realizar pausas entre cada párrafo, comentando lo leído –según el caso, si aviva el proceso–, preocupándonos de si quien participa como paciente presta o no atención y realizar cambios en la actividad si vemos que no lo vive o no le ayuda. Gracias a esta lectura compartida, el enfermo relaciona lo leído con sus experiencias, dando pie a nuevos temas de conversación.

Adaptándonos a la sociedad actual, utilizamos soportes como el teléfono móvil o la *tablet*, de esta forma podíamos llevar lectura de temáticas variadas. Autores como Ballester e Ibarra (2013), señalan que la nueva sociedad de la información y la comunicación nos permite diferenciar un nuevo tipo de lector: el lector en soporte digital, definido como aquel que lee en un dispositivo electrónico (ordenador, agenda electrónica, teléfono móvil, e-Reader, etc.). La lectura simboliza un intercambio de información entre el texto y el lector. Por eso, leer no significa más que una conversación con el libro, que es un amigo que nos habla, nos escucha y «nunca nos decepciona» (Carlyle, 1949: 200).

Lo cierto es que la lectura en voz alta aporta muchos beneficios tanto para quien lee como para quien ‘lee’ a través de la escucha. Entre ellos encontramos que reduce el estrés, con solo seis minutos de lectura; frena el deterioro cognitivo, ya que estimula la mente y retrasa ciertas enfermedades relacionadas con el cerebro; mejora el sueño, de ahí que se lea a los pequeños antes de irse a dormir, también para los pacientes de diálisis es una buena forma de que se relajen aunque no lleguen a dormirse; mejora las habilidades sociales, dando pie a determinadas conversaciones o comportamientos entre las personas; y nos hace más inteligentes, puesto que se aumenta el vocabulario. Después de una reflexión sobre las distintas percepciones sobre los tipos de lectura, según el área del saber que procura aportar sus claves interpretativas, resulta complicado dar una definición de la lectura lineal e indiscutible sobre el tipo de lectura. Ciertamente, no es sencillo.

En la formación del voluntariado lector hospitalario se procura despertar todos los beneficios de la lectura en relación con el valor terapéutico que se pretende activar en los destinatarios. En este sentido:

- Si es una lectura en voz alta, amable, entregada, de entretenimiento, en ‘ósmosis’ con la magia de la literatura y la resiliencia, con plena carga de energía positiva en breves ‘sorbos’ de lectura regalo, flexible, con opción a recorridos alternativos en virtud de la cultura lectora del receptor-paciente.
- No es una lectura otorgada, ni instruccional, ni didáctica, ni asistencial.

3. CONTEXTO

Con algunas pinceladas procuraremos describir la situación comunicativa en la que fue desarrollado este ApS.

Perfil del voluntariado lector del Centro de Escritura-UCA.

El grupo de voluntariado del CdE-UCA se mantuvo unido y cohesionado como equipo; nos ayudábamos mutuamente, por ejemplo, para realizar una selección de libros correcta y adecuada a las circunstancias, intercambiando opiniones y recomendaciones. La remesa de obras se podía adaptar gracias al uso de *tablets* y de *ebooks*. El voluntariado ha estado formado tanto por profesoras como por alumnas de la Universidad de Cádiz, siendo estas últimas de las promociones de 2016, 2017 y 2018.

3.1. Perfil de ALCER

ALCER es una organización que tiene como objetivo, entre otros, asistir a los pacientes con enfermedades del riñón. Esta asistencia no se limita solo a los aspectos sanitarios o médicos, sino también sociales y laborales, todo para lograr que estos pacientes se integren de nuevo en la sociedad. Trabajan por el bienestar tanto de los pacientes como de sus familiares más allegados, y por ello, trabajar en la asociación ALCER de Jerez de la Frontera ha sido gratificante y todo un compromiso para con ellos y los pacientes a los que hemos tenido el placer de leer y hacer compañía.

La comunicación con ALCER durante todo el proceso fue constante, muy fructífera; siempre, nos brindaron a todas las lectoras voluntarias toda la información e instrumentos relevantes para nuestras visitas a las clínicas, como nuestras tarjetas identificativas, folletos informativos acerca de sus actividades en la organización, impreso de anotación sobre sugerencias a ALCER o gustos lectores etc.

Los coordinadores nos recordaban que la diálisis es un tratamiento necesario, incluso imprescindible; se recibe voluntariamente, siempre por

prescripción médica y con la aceptación del paciente. En la entrevista con los responsables de una de las sedes, nos confió que la ayuda económica que asigna el gobierno por paciente/ familia a veces es el único ingreso de la familia. Eso es un dato relevante para que los pacientes mantengan el tratamiento cuando se les notifica que están fuera de la lista de posibles receptores de donantes de riñón; si no es el caso, la interrupción de la diálisis conlleva un plazo de esperanza de vida de unos quince días.

Figura 2. Momentos lectores en 2018 y 2019.



3.2. Perfil de los Centros receptores

El personal sanitario fue muy amable con el voluntariado lector desde el minuto cero: nos explicaron las normas transmitiendo una gran serenidad, y haciéndonos saber qué podía causarnos impresión si nunca habíamos vivido esta situación en nuestras familias, amigos o conocidos. En todas las sedes, nos dieron una bata, imprescindible por la asepsia preceptiva cerca de los enfermos, y nos facilitaron un asiento para desarrollar esta experiencia lectora de manera más cercana al paciente.

Los Centros disponían de unas grandes salas para la atención de las acogidas de enfermos al proceso de diálisis, y una sala de espera externa –no siempre cómoda–. Algunas de esas salas disponían de televisión por sala o personal con auriculares individuales. También había salas más pequeñas para pacientes de diálisis con otros síntomas y que requerían estar en espacios menos ruidosos o, quizás, aislados. Además de los turnos de

mañana y de tarde a los que nos hemos referido, se distinguen grupos atendidos los lunes-miércoles-viernes y se entrelazan con los de los martes, jueves y sábado.

En el centro de diálisis de Arcos de la Frontera, los pacientes estaban divididos en dos salas. La mayoría de ellos se encontraban acostados y algunos aprovechaban para dormir la siesta. Eran pacientes de entre 45 y 70 años aproximadamente, siendo los más mayores más receptivos a las lecturas, que a su vez nos contaban sus experiencias relacionadas con el texto que les leíamos. Su personal sanitario era muy cercano y a la vez muy profesional. Siempre avisaron de cuáles pacientes eran más receptivos; asimismo, nos mostraron las instalaciones del Centro, así como las dos salas para los pacientes.

En el centro de diálisis de Sanlúcar de Barrameda, todos los pacientes (la mayoría entre 50-80 años) estaban en un único espacio: una sala larga y suficientemente ancha como para circular por un pasillo creado por las camas de los pacientes, situados a cada lado de la sala. Teniendo en cuenta la hora que visitábamos a los pacientes (horario de mañana), la mayoría se encontraban durmiendo; otros pocos estaban viendo la tele o escuchando música a través de los auriculares. Era maravilloso el momento en el que nada más entrar por la puerta, estos pacientes se alegraban y te invitaban a conversar y a leer.

El primer día de visita, el personal sanitario nos había confesado que les había alegrado muchísimo la idea de leer y pasar tiempo con ellas y ellos. Nos mostró las instalaciones y la sala donde se encontraban los pacientes. También nos informaron de los protocolos de la clínica: el uso obligatorio de batas y equipos de protección para proteger a los pacientes. Al inicio del voluntariado lector nos acercábamos a la cabecera de cada paciente, nos presentábamos y empatizábamos en la medida de lo posible con la situación que padecían, escuchándolos atentamente y solidarizándonos con ellos. Después les informábamos sobre nuestra situación en la clínica, comunicándoles que éramos voluntarios que veníamos a hacer más llevadero el tiempo de espera a través de la lectura de un amplio abanico de posibilidades: cuentos cortos, poemas, historias pequeñas, revistas, periódicos, etc. Con el tiempo fue más fácil identificar a los pacientes que querían que los leyera de aquellos que simplemente quería mantener una conversación o descansar.

En Jerez de la Frontera, íbamos al centro de diálisis y a la correspondiente sala de diálisis del Hospital. Igualmente postrados en butacones-cama. Sin embargo, por reforzar turnos, dejamos el Hospital para ALCER. El primer día de cada edición, el personal sanitario de enlace con el Proyecto nos mostró las instalaciones y nos facilitó una bata blanca que debíamos llevar

puesta cada vez que accedíamos a las salas. En las demás sesiones, el personal sanitario mantuvo su apoyo y colaboración con nosotros, facilitándonos ayuda cuando nos era necesaria. En el mencionado centro de diálisis, los pacientes se distribuían en dos salas, los pacientes se encontraban tumbados en camas, y a la tan buena acogida inicial, siguió un poco de desidia motivada por las horas y el perfil lector de las personas enfermas. En la edición del año siguiente, de 2019, se implicaron más, incluso facilitando nuestra labor de voluntariado lector, del grupo mixto. La mayoría de los pacientes rondaba entre los 60 y los 90 años, decidimos aportar lecturas que les recordaran a su infancia: fábulas o cuentos tradicionales. Conforme pasaban los días, los pacientes nos fueron pidiendo lecturas para que las compartiéramos con ellos. Sin embargo, muchos preferían conversar antes lectura.

El Centro de Puerto Real es el eje de referencia de toda la provincia. Las edades rondan los 60-80 años, con la excepción de un joven marroquí de unos 40 años (a quien leímos en francés). Otra paciente era sorda, y pudimos mantener unas breves y sencillas conversaciones en lengua de signos (compartimos con ella la *App* «A Manos Llenas» en alguna ocasión). El director, Francisco Miralles, fue quien solicitó esta actividad en su sala, y muy amablemente nos hizo de intermediario con el personal de las salas –muy atento y solícito–. Se nos sumó al voluntariado lector una enfermera jubilada, M^a Luisa, quien conocía muy bien todo el hospital; gracias a ella, en Puerto Real se pudo continuar el voluntariado lector de manera quincenal hasta el mes de febrero de 2020.

Hemos creado un sugerente simpático círculo de lectura con pacientes habituales, con los que mantenemos el contacto terminada la actividad. En concreto, hay dos mujeres que nos reconocieron que la lectura contribuía a su mejora (aunque sean solo 10 minutos por cada una), pues permitía a continuación mantener conversaciones interesantes que, a su vez, les hacía de parapeto defensivo frente al monólogo familiar sobre las enfermedades de riñón.

Las otras sedes gaditanas fueron atendidas por ALCER, por lo que no se han podido incluir en este trabajo de reflexión.

4. METODOLOGÍA

Ninguna de las voluntarias del equipo lector había vivido ninguna experiencia de este tipo, por lo que asistimos a una reunión con trabajadoras de ALCER en la sede de dicha asociación. En esta reunión conocimos la labor que realiza esta entidad con los enfermos y sus familiares y nos formaron acerca de las enfermedades del riñón. Además, se concretaron detalles de administración, como identificadores, gastos del proyecto, etc.

Tras la reunión mencionada, se nos entregaron diferentes materiales como folletos publicitarios de la asociación, una ficha evaluadora de la lectura y los identificadores de cada una de las voluntarias. Cada voluntaria debía entregar al paciente receptor de su lectura uno de los folletos, así como una ficha de evaluación para saber que les había parecido el relato. También nos encargaron elaborar una selección de las lecturas, aconsejándonos que fuesen, divertidas, breves y con un mensaje positivo.

Desde el CdE-UCA, las pautas de la formación previa buscaron activar las habilidades lectoras, siempre subjetivas por el mero hecho de que despiertan cualidades de cada sujeto, ineludiblemente. En el grupo de voluntariado había perfiles muy distintos; precisamente, las más jóvenes estaban en el Grado de Educación Primaria y ya habían sido voluntarias en otras actividades y con otras instituciones. Los tres mayores poseían una cultura lectora consolidada; profesionalmente, una enfermera y un informático se prestaron a este voluntariado animado por amigos comunes de una profesora de la UCA, la coordinadora de ALCER.

Como formación previa recibida, las estudiantes de Educación Primaria revisaron diferentes herramientas que sustentaron «Lecturas con corazón»: dar su voz a la lectura y que esta sea de valor terapéutico; es decir, rescatar saberes estudiados y reflexionar sobre el proceso compartido como sanación. En una de las materias estudiadas –«Didáctica de las Habilidades Comunicativas»– las alumnas aprendieron a modular la voz, a tener una buena expresión corporal, a vocalizar, y a tener en cuenta diferentes aspectos, considerados esenciales, para contar cuentos de manera apropiada, haciendo así de la lectura algo atractivo para los oyentes. Del mismo modo, otras asignaturas como «Literatura Infantil y Fomento de la Lectura» y «Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria: Francés», han servido para profundizar en diferentes aspectos de la literatura y el mundo de la lectura (por ejemplo, aprender acerca de los diferentes tipos de géneros literarios, entre los que se encuentran los cuentos tradicionales y las fábulas). Destacar que este Proyecto motivó a una de las participantes para realizar su Trabajo de Fin de Grado, ya que se ha recurrido a temas relacionados con la lectura y el fomento lector como eje de su trabajo, aunque haya buscado objetivos distintos.

A medida que se desarrollaba el voluntariado lector en las clínicas de diálisis asignadas, tomábamos nota de los gustos lectores, sus aficiones fuera de esa rutina hospitalaria, y creábamos espacios para poner en común un sugestivo anecdótico y de sus impresiones. Por requerimiento de ALCER, contando con la voluntad de cada paciente, apuntábamos el nombre, la edad y la lectura que habíamos compartido.

Cuando se finalizó el proceso de lectura y visitas del 2018, el voluntariado lector nos reunimos con ALCER para poner en común todas las impresio-

nes que tuvimos acerca de la experiencia, resaltando las anotaciones que llevamos a cabo durante las lecturas. Y lo hicimos en dos fases pues la síntesis resulta ser mucho más enriquecedora. Es lo que llamamos redacción ‘en caliente’ (recién terminada la actividad), y ‘en frío’ (con la perspectiva del tiempo). En el apartado de «resultados» hemos recogido dicha síntesis redactada en primera persona por el voluntariado implicado.

4.1. Organización y seguimiento

ALCER había organizado con las clínicas la asistencia de las voluntarias lectoras, de manera que cada grupo de voluntarias fuera a la clínica más cercana a su residencia particular (siempre y cuando esto fuese posible). Las clínicas ya estaban informadas sobre nuestra asistencia –las voluntarias del Proyecto– para que, a nuestra llegada en la fecha oportuna (tanto en 2018 como en 2019), pudieran recibirnos e informarnos sobre los protocolos y los procedimientos específicos que debíamos seguir dentro de la sala donde los pacientes estaban descansando mientras se les asistía con la diálisis.

Desde entonces, y hasta finalizar el proceso de visitas, ALCER estuvo en contacto continuo con la dirección de las clínicas –se producía un *feedback* comunicativo donde compartían información acerca de nuestro día a día con las lecturas y el proceso– y con las voluntarias, las cuales podíamos contactar personalmente con ALCER o con la coordinadora del Centro de Escrituras-UCA, para buscar soluciones ante cualquier duda, o simplemente intercambiar opiniones acerca de la experiencia. Este acompañamiento se llevó a cabo principalmente al inicio del proceso, los primeros días de llegada de las voluntarias lectoras a las clínicas, y fue realmente un alivio a la carga de responsabilidad que vivía el nuevo voluntariado lector hospitalario.

5. RESULTADOS

El hilo conductor de las experiencias era comentado con las dos responsables de la experiencia, por parte de ALCER (quienes obtuvieron la ayuda de la Diputación de Cádiz para el Proyecto «Lecturas con corazón»), y por parte de la Universidad de Cádiz (a través de la coordinadora del Centro de Escritura). A continuación transcribimos las reflexiones en primera persona de cada miembro del equipo de voluntariado CdE-UCA implicado.

— En Arcos de la Frontera de la mano de Ana M^a:

La experiencia en el Centro de Diálisis de Arcos de la Frontera durante el verano de 2018 fue muy gratificante. Ver cómo los pacientes te reciben, te escuchan y te cuentan sus cosas es algo muy bonito, aún más sabiendo que

no están pasando por un buen momento (conectados a una máquina). Había veces que todavía no había terminado de leerle a un paciente y ya había otro llamándome, incluso les he leído a dos a la vez colocándome entre las dos camas. Esto hacía que tras la lectura se crease una conversación entre ellos, haciéndoles la tarde un poco más amena. Además, yo me llevaba un libro que tenía 365 historias, una para cada día del año, eran cortas pero estaban divididas por fecha; entonces preguntaba a los pacientes su fecha de nacimiento y les contaba la historia que correspondía. Esto les resultaba muy curioso. También solía preguntar sobre qué les gustaría que les leyera para que la lectura les pareciera más atractiva y captar así su atención. Para mí, el momento más difícil de la tarde era la despedida de cada paciente tras la lectura porque muchos me daban conversación y me daba apuro cortarles, pero tampoco podía dedicar la tarde a un solo paciente. Según pude comprobar después a través de una experiencia externa, la lectura en voz alta frena el deterioro cognitivo, ya que hace a los afectados recordar hábitos, costumbres o incluso a otras personas de su entorno que habían olvidado; lo cual también provoca una conversación que puede resultar muy fructífera para el paciente a la vez que gratificante.

— En Sanlúcar de Barrameda con Diana:

Fue una experiencia totalmente enriquecedora. Bien es cierto que al inicio los pacientes estaban poco acostumbrados a las visitas de alguien que no fuera el personal sanitario, pero con el tiempo muchos de ellos se alegraban de nuestra llegada, confesándonos las ganas que tenían de vernos. Más de alguno preferían una lectura determinada, y apunté todo aquello que les apetecía para asistir a la próxima visita y poder cumplir con las lecturas que pidieron.

Al desconocer a los pacientes y sus gustos, llevé libros de distintas temáticas. Pero, a medida que iba pasando el tiempo, me limité a traer aquello que me pidieran: poesía, historias cortas (en este caso llevaba, por ejemplo, un libro de microrrelatos) o incluso el periódico. A muchos les encantaba conversar sobre la familia, sobre qué libros les gustaba más y cuáles menos, anécdotas de sus vidas... Estaba claro que la compañía era necesaria y para ellos suponía mucho.

— En Jerez de la Frontera con Lola, Lucía, María (Grupo 1), Salvador, Teresa (Grupo 2):

Grupo 1.—Nuestra experiencia como lectoras voluntarias de ALCER Jerez fue muy gratificante. Tanto los trabajadores del centro como los pacientes valoraron de forma muy positiva nuestra labor de lectoras, ya que les acompañamos durante la hora que pasaban conectados y les hacíamos el tiempo más ameno. Al principio los enfermos se mostraban reacios a nuestras lec-

turas, pero conforme fue pasando el tiempo, se acostumbraron a nuestra presencia y disfrutaban del tiempo que pasábamos con ellos.

Al comienzo de la experiencia aportábamos libros que pensábamos que iban a ser del agrado de los enfermos, por ejemplo, fábulas o cuentos de tradición oral con moraleja que nos servían de hilo de conductor para otros temas de conversación por las que rememoraban su infancia u otras vivencias personales. Cuando llevábamos varios días viviendo este voluntariado lector, algunos enfermos nos pedían lecturas relacionadas con sus gustos. Los últimos días creamos verdaderas tertulias en las que las horas pasaban volando, tanto para los pacientes como para nosotras.

Grupo 2.—Esta experiencia se enlaza con la anterior pues el primer grupo retroalimentó a este segundo, incluso este segundo se amplió al departamento de diálisis del Hospital de la seguridad Social en Jerez (además de la ventaja de hacer una voluntaria común de puente entre ambos grupos). Entre las ventajas destacamos que los especialistas de la sede ya nos conocían, la pareja de voluntarios supo de antemano el gusto lector preferente de cada paciente y resolvió el bagaje de obras alternativas a las previstas en el maletín de los ‘por-si-acaso’. También es cierto que estábamos más próximos a la edad de nuestro auditorio de lectura, y quizás ganamos en complicidad comentando lo leído en ese momento o en sus tiempos en sus casas, o recitando esos romances de siempre al alimón con ellos —momentos simpático distendimiento por el que se ganaban ‘adeptos’ para este sugerente «laboratorio lector» (Cassany, 2019).

Guiado por una frase del novelista Juan Emilio Bosh, «Quien no vive para servir, no sirve para vivir», Salvador se comprometió a colaborar en el voluntariado lector en este Centro de diálisis. Y describe: «Me considero una persona servicial y que intenta aportar mi granito de arena en mi trabajo, con mis amigos y en la vida en general».

El primer día, algunos directamente estaban dormidos —ya que son varias horas de tratamiento—; otros te miraban y directamente te decían que no les apetecía; pero otros cuando les explicabas a lo que ibas, te decían: «¡claro, siéntate a mi lado y cuéntame! ¿Qué me vas a leer?» Recuerdo al amigo Juan, que en cuanto nos veía entrar por la puerta se le iluminaba la cara con una sonrisa; o al amigo Nicolás, un gran lector, que siempre nos pedía que le leyéramos buena literatura. Él y todo el resto de pacientes de la sala en la que estaba nos esperaban siempre con los brazos abiertos. Hasta las enfermeras que les atendían nos escuchaban en silencio lo que les leíamos. Creo que hay pocas cosas que puedan recompensar más que sentir la gratitud de esas personas que por circunstancias de la vida tienen que estar enganchadas varias horas al día a una máquina y que cuando te marchas te dan unas gracias sinceras y de corazón.

— En Puerto Real con M^a Luisa y Teresa:

De la experiencia precedente salió adelante este nuevo espacio lector en Puerto Real, siendo el responsable del servicio de diálisis Francisco Millares quien pidió implicarse en este proyecto de ALCER con el CdE-UCA. Mantuvimos una reunión previa con él para que nos contara las dinámicas de las salas de diálisis, y nos reuníamos con él al final de cada período de lectura. Tres fueron otras de las ventajas añadidas en esta sede: la edad más próxima, una voluntaria ‘puente’ de las otras experiencias y una voluntaria que había trabajado en el Hospital Universitario de Puerto Real.

En la línea de la experiencia de M^a Luisa, todo comenzó por un amigo común, Luis Sánchez, al saber de su afición por leer mucho; nos puso en contacto. Hacía falta otra persona en el voluntariado lector de Puerto Real. Lo más importante era percibir el bien que le hacía a los pacientes de las salas de diálisis, y el ratito de compañía que le hacíamos durante los diez minutos de lectura a cabecera de cama (cierto que también hablaban de sus cosas). Nos adaptábamos a la demanda, dependiendo de sus gustos y su nivel de cultura lectora. A veces no hay continuidad con los pacientes, según los cambios de turno, la disponibilidad, la demanda. La experiencia nos llevó a elegir mejor textos cortos, con un motivo sencillo y de ágil trama, de trasfondo distendido y alegre.

Fue en esta sede donde se formó un ‘cómplice’ club de lectura con sugerencias de cada paciente, callada y tímidamente capitaneados por un escritor natural de Puerto Real. Tenemos mucha ilusión en retomar la experiencia en cuanto termine el protocolo de pandemia.

6. CONCLUSIÓN

En un primer punto, consideramos que la colaboración de una universidad con asociaciones locales sin afán de lucro resulta una fabulosa experiencia siempre. Desde el CdE-UCA, podemos constatar que la imbricación con iniciativas externas genera espacios de Aprendizaje y Servicio que estructuran un claro puente de cooperación entre distintas instituciones o centros.

En segundo lugar, animamos a que esta experiencia vaya precedida de una formación específica del voluntariado lector en el hospital (o en centros de diálisis, como es el caso), y dicha preparación ha de contar con la perspectiva de la sede destinataria del hecho lector: cada institución describa su perspectiva, sus recursos, sus metas. Una persona lee a otra persona, por lo que no es una lectura-nana (no es un audio en letargo mientras duerme la o el paciente).

En tanto que ApS, este voluntariado lector ha supuesto un paso a medio camino entre el desarrollo profesional y el desarrollo personal de quienes

se han implicado en el Proyecto «Lecturas con corazón», de ambas sedes/instituciones y del equipo lector. Se constata que el grado de dicho desarrollo variaba, si bien el cimiento común se enriquece en esa donación de la cultura lectora en servicio de la salud de los destinatarios, más allá de que se perciba también como capacitación y consolidación del saber ser, del saber hacer.

Por último, comentar que las vivencias lectoras que se han activado en este voluntariado muestran dos vertientes: 1) la lectura de formación que es desarrollada antes, durante y después del tiempo transcurrido a lo largo de estos dos años; 2) la lectura terapéutica que se activa en cada una y en cada uno durante esos momentos previos con la selección de los textos, y se retroalimenta al darle vida con la experiencia lectora en espacios de salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayllón, P.: *La lectora ciega*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2018.
- Ballester J. e Ibarra, N. (octubre, 2013). «La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria». *Ocnos*, 2013, 10: 7-26 (recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/238>).
- Cassany, D.: *Laboratorio lector: Para entender la lectura*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2019.
- Cebayos Quintero, M^a C.: *La lectura hospitalaria y su impacto en los pacientes hospitalizados con disminución en su estado de ánimo [Proyecto educativo]*. Repositorio de la Universidad de Guayaquil (Ecuador), 2017.
- Esquinas, Fco. y Sánchez Zarco, M. (coords.): *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*. Madrid: Ministerio de Educación, 2010.
- García García, M. y Sánchez Calleja, L.: «El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado». *Contextos Educativos*, 2017, 20: 127-145.
- Gómez Hurtado, I.; Moya Maya, A. y García Rodríguez, M^a P.: «Aprendizaje servicio en la formación inicial de docentes en la Universidad de Huelva. El proyecto INCLUREC». *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2020, (1) 18: 105-123.
- Hidalgo, A. y Cantabrana, B.: «Efectos terapéuticos de la lectura». *Revista de Medicina y Cine [Rev Med Cine]*, 2017, 13 (2), 75-88.
- Rubio, L.; Enric Prats, E. y Gómez, L. (coords.): *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. I.C.E. (Colección «Educación y Comunidad, 8»). Universidad de Barcelona, 2013.
- Serradas Fonseca, M.: «El valor terapéutico de la lectura en el medio hospitalario». *Aula*, 1999, 11: 233-245.
- Sibón-Macarro, T.-G.; Martínez Guijo, R. y Macías Pérez, D.: «ApS Rincón de Biblioteca y rutinas lectoras». *III Jornadas de Innovación Docente Universitaria*. Universidad de Cádiz, 2018.

VV.AA.: *Voluntariado: presencia y transformación social*. En: López Salas, E. (coord.), *Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 106. Madrid: Cáritas Española, 2011.

WEBGRAFÍA

Leer.es. *Lees. Estudiantes, docentes, familia*. Madrid: Ministerio de Educación [ed. 2011]:

<https://leer.es/>

Asociación para la Lucha Contra las Enfermedades Renales [ALCER]:

<https://www.fegadi.org/alcer-cadiz/>

ALCER Cádiz – Asociación para la lucha contra Enfermedades del Riñón de Cádiz.

Centro de Escritura-Universidad de Cádiz [CdE-UCA]:

<https://centrodeescritura.uca.es/colaboraciones/>

<https://centrodeescritura.uca.es/espacios-de-lectura-por-estaciones/>

Junta convierte al Hospital de Puerto Real en espacio de fomento de lectura para pequeños ingresados y familiares.

Paqui Ayllón, punto de ignición de la iniciativa.

«Gracias a la lectura revivo mi vocación y ayudo a los demás»

Red Estatal de Bibliotecas para Pacientes:

<https://www.bibliotecasparapacientes.org/>

Beneficios de la lectura:

<https://www.muyinteresante.es/salud/articulo/5-beneficios-de-la-lectura-para-nuestra-salud-131478684493>

Literatura para a infância e educação emocional: o novelo de emoções de Elisabete Neves

CARLA ALEXANDRA DO ESPÍRITO SANTO GUERREIRO

Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

Departamento de Português

carlaguerreiro@ipb.pt / <https://orcid.org/0000-0002-8244-6238>

1. O ÁLBUM ILUSTRADO PARA A INFÂNCIA

A literatura para a infância assume um papel essencial na formação das crianças como indivíduos pertencentes a uma sociedade, pois dá-lhes as bases para compreenderem o mundo que as rodeia, e conseqüentemente permite-lhes agir sobre ele. Realçamos ainda, como aspeto importante, o facto de a literatura permitir que a criança se conheça a si mesma, pois a cada história lida ela «assume» uma personagem com a qual se identifica. A literatura também é importante, na medida em que, se conseguirmos cativar a Criança, levando-a a ler por gosto e vontade própria, ela vai demonstrar interesse em descobrir de uma forma mais efetiva o mundo da leitura, e, também o mundo da escrita, incentivando-a a ler cada vez mais e, até, a efabular as suas próprias histórias. É de referir também que a literatura é «um fator de desenvolvimento da criança a nível social, cultural, afetivo e linguístico» (Silva y Barroso, 2014: 116), assim como, um meio de educar para os valores, isto porque, «em todas as histórias, há sempre ou quase sempre personagens boas que praticam o bem e personagens más que fazem o mal, permitindo assim que a criança perceba a diferença entre o correto e o errado, entre o que se deve fazer e o que não se deve fazer» (Silva e Barroso, 2014: 116)

A literatura para a infância abarca vários géneros, dentro dos quais se integra o álbum, no qual iremos focar toda a nossa atenção, tendo em conta que a obra por nós escolhida se insere neste género literário. O álbum narrativo ou *picture story book* é um tipo de livro no qual existe uma linguagem híbrida, constituído por texto verbal e texto icónico, sendo eles complementares e/ou autónomos (Guerreiro, 2010). De acordo com Ramos «são mais frequentes as imagens que ora funcionam como complemento ora como amplificação, aprofundando e desenvolvendo o próprio texto e apontando outras (diferentes, novas) possibilidades de leitura» (Ramos, 2007: 231).

Podemos, nesta linha, definir quatro relações entre a linguagem icónica e a linguagem verbal: i) imitação: a imagem ilustra fielmente o texto e justifica-o, sendo que ambas as componentes formam um todo semântico; ii) complementaridade: a imagem aprofunda e completa o texto, alargando, assim, o leque das interpretações possíveis; iii) contradição: a imagem apresenta elementos contraditórios em relação ao conteúdo do texto, incitando o leitor à formulação de hipóteses e à confirmação das mesmas, assim como à pesquisa de pormenores; iv) fusão: o texto e a imagem fundem-se numa relação de completa interdependência, ou seja, esta vai para além da relação de complementaridade, onde um texto não se pode dissociar do outro (Silva e Barroso, 2014).

Além disso, o álbum, segundo as autoras referidas, veicula valores através das suas componentes textual e icónica, possibilitando uma discussão enriquecedora sem ser moralista, uma discussão suficientemente descentrada da criança para que a mesma não se sinta avaliada e suficientemente próxima para que a criança se sinta envolvida (Silva e Barroso, 2014: 118). Como este tipo de livros desempenha, um papel preponderante nas leituras das crianças e jovens, no panorama literário português, enriquecendo o diálogo entre adulto-criança e criança-adulto, dedicamos-lhe especial atenção.

Desta forma, podemos distinguir dois tipos de álbuns para a infância:

- Álbuns que mostram objetos e situações, utilizando prosa e poesia, mas que não contam nenhuma história;
- Álbuns construídos segundo um modelo narrativo, ou seja, que contam uma história, levando assim a que a leitura suscite compreensão de ambas as linguagens que este apresenta (verbal e icónica).

É ainda de referir que estes tipos de livros ilustrados podem integrar-se na categoria de «Livro Documentário», no qual apresenta um propósito basicamente informativo e de divulgação sobre o mundo no qual o leitor se insere. Podemos ainda dividir o álbum infantil em dois grandes grupos temáticos: o primeiro remete diretamente para o conhecimento do «Eu»; o segundo centra-se na relação entre o «Eu» e o Mundo (Guerreiro, 2010: 110).

Em termos físicos o álbum apresenta, normalmente, uma capa cartonada (rija), que pode ou não ser almofadada; uma gramagem de papel mais elevada que os livros «normais»; um formato de grandes dimensões (geralmente maior do que o formato A5); uma qualidade superior do papel; um diminuto número de páginas (+/- entre 24 e 32); caracteres de dimensão superior e variável; ilustrações abundantes (frequentemente impressas em policromia, de página inteira ou dupla página); existem ainda alguns sem arestas (margens arredondadas) constituídos por materiais como a esponja

e o plástico, com diferentes texturas, com cheiro ou persianas. Todas estas características devem-se, ao facto de este ser destinado maioritariamente a um público infantil.

Existe uma grande variedade de escolha de álbuns consoante o seu público leitor, havendo, por isso, álbuns para leitores desde a creche até mesmo ao 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Guerreiro, 2010: 119). Há, no entanto, alguns critérios que o educador/professor deve ter em atenção na escolha do álbum, como é o caso da: Coerência-articulação do texto verbal/icónico, de forma equilibrada; Lisibilidade, ou seja, deve ser legível, sendo que as imagens deverão atrair a atenção, interagir e despertar o imaginário da criança; Eficácia, ou seja, o álbum não deve ser muito extenso, devido à reduzida capacidade de atenção por parte da criança.

2. LITERACIA EMERGENTE E LITERATURA DE POTENCIAL RECEÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR-MEDIADOR

Tal como já mencionamos anteriormente, a literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global da criança, portanto, compete aos microcosmos: família e escola, a interatuação na estimulação do gosto pela leitura. O ato da leitura desempenha um papel crucial na formação literária, pessoal, estética, emocional e intelectual da criança, uma vez que contribui para o enriquecimento do vocabulário, da criatividade e do seu olhar sobre o mundo. Se esse ato não for implementado pela família será a escola a ter de demonstrar à criança o importante papel da leitura, seja através do convite a ilustradores/escritores, organização de feiras do livro, da leitura feita pelos mais crescidos e dirigida aos mais novos, até à realização de concursos literários, com as crianças como júris, etc.

Nesta perspetiva, podemos falar de literacia emergente. Esta «implica uma determinada conceptualização do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e das competências que lhes estão associadas» (Whitehurst e Lonigan, 1998: 1). Também, segundo Benavente *et al.*, «se o conceito de alfabetização representa o ato de ensinar e de aprender, o conceito de literacia representa a capacidade de usar as competências, que são ensinadas e aprendidas, de leitura e de escrita» (Benavente *et al.*, 1996: 20-21). Ou seja, aprender a ler é um processo contínuo, e é durante esse processo que as crianças, desde cedo, desenvolvem conhecimentos e competências, que lhes permitem compreender as ideias e as funções da literacia.

A literacia emergente assenta em quatro princípios que devemos ter em atenção: i) o desenvolvimento da literacia deve iniciar-se cedo, ou seja, antes da instrução formal da leitura e da escrita; ii) nas crianças mais novas, as competências de ouvir, falar, ler e escrever devem progredir simultaneamente e de forma articulada; iii) as aptidões que dizem respeito a literacia

integram o processo de ensino-aprendizagem das crianças; iv) e é através de um envolvimento ativo com o meio que a criança aprende a ler e a escrever. Assim sendo, reforçamos a ideia de que, tanto a leitura como a escrita, devem ser precocemente trabalhadas e desenvolvidas, além de que este processo faz parte do crescimento e desenvolvimento da criança em todos os contextos (Benavente, 1996).

Desta forma, devemos tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito, pois aquilo que inicialmente nos parece um momento de imaginação, como seja uma criança na área da Educação pré-escolar *do faz de conta* a ler uma história, quando ainda não sabe ler, é já um procedimento complexo de literacia porque a obriga à compreensão de um conjunto de normas acerca do texto impresso.

Cabe, assim, ao educador/professor criar as condições necessárias e proporcionar as «ferramentas» adequadas para que as crianças assumam um papel ativo e participativo no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita.

Primeiramente, deve ser proporcionado um ambiente agradável de comunicação entre a criança e o professor, de maneira que a forma como este se expressa e comunica, incentive as crianças a interagir com ele e com os colegas, tornando-se assim fundamental que o professor reconheça o potencial da criança, ouvindo-a e valorizando-a (Silva e Barroso, 2014).

Os momentos de ouvir ler em voz alta, proporcionados pelo educador/professor também são essenciais, na medida em que, quando este lê, não só desperta o interesse da criança para ouvir as histórias e para imaginá-las, como também permite que esta desenvolva bons modelos de leitura, enriqueça a linguagem e o vocabulário, incentivando-a a querer ler e a tornar-se cada vez mais autónoma e independente nesta habilidade, além de estes momentos reforçarem as ligações afetivas entre quem lê e quem ouve (Reis, 2009). Sendo possível, também, desenvolver momentos de leitura a imaginação das crianças, por exemplo: o professor pode ler o título de uma história e as crianças tentarem imaginar do que esta fala, supor o que poderá acontecer, adivinhar os nomes das personagens; descrever as imagens de um livro; inventar legendas, etc (Silva e Barroso, 2014).

Assim sendo, quando as crianças estão imersas num ambiente favorável ao desenvolvimento destas competências, o professor deve recorrer a algumas estratégias que promovam a leitura e que se enquadram em três momentos, de acordo com o investigador Fernando Azevedo (2007): pré-leitura, leitura e pós leitura de um livro e o contacto com vários e diferentes textos literários, tendo em atenção, que estes devem ser apropriados às idades, de maneira a permitir que a criança progrida enquanto leitora. De acordo com Reis:

«Quando a criança já sabe ler é necessário diversificar as situações de leitura. Ler individualmente de forma autónoma ou com ajuda do professor ou de um colega, ler em pequenos grupos, ler para outros ouvirem e ouvir ler são exemplos de situações de leitura a cultivar. Momentos para se falar sobre livros e leitura devem também ser previstos» (Reis *et al.*, 2009: 64).

Promover a leitura de autores portugueses e estrangeiros, é uma das estratégias a ter em conta, pois estes textos permitem que a criança conheça outras pessoas, culturas, lugares, outros modos de ser e viver, conheça e compreenda o mundo que a rodeia, realçando aqui a leitura de países de língua oficial portuguesa, pois esta leva a que a criança compreenda, de acordo com Reis *et al.*, «que a mesma língua pode unir diferentes culturas e veicular diferentes perspectivas» (Reis *et al.*, 2009: 64). Ou seja, que a criança reconheça o valor da diversidade da língua.

Nesta perspetiva, o professor deve proporcionar às crianças o contacto com diferentes géneros literários, abarcando «textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros» (Reis *et al.*, 2009: 65).

Como conclusão deste ponto, é importante da nossa parte realçar o papel do educador/ professor enquanto promotor e mediador da literatura infantil do 1º CEB, pois este é o responsável, tal como já referimos, por criar as condições necessárias e adequadas para que as crianças gostem dos livros e de os ler.

3. LITERATURA PARA A INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A leitura deve permitir que o leitor desfrute do que está a ler, causando-lhe satisfação. O ato de ler é complexo, o que permite um enriquecimento do ser humano a diversos níveis, pois «amplia o vocabulário, melhora a expressão oral e escrita, exige do leitor uma grande capacidade de reflexão e concentração, estimulando a estruturação do pensamento e a capacidade de raciocinar» (Oliveira, 2017: 11).

Deste modo, o livro apresenta uma importância acrescida na promoção de hábitos de leitura e na conseqüente formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor. Por este motivo, é necessário que haja uma maior valorização da leitura e dos livros e que se perceba que são «fontes inesgotáveis de conhecimento, fazendo parte da vida das crianças, tanto em contexto familiar, como em contexto escolar e na sociedade em geral» (Oliveira, 2017: 12).

Assim, a literatura para a infância e «juventude desempenha um papel fundamental na formação de leitores autónomos, isto é, leitores que quei-

ram ler por iniciativa própria e que gostem de o fazer» (Silva e Barroso, 2014: 116). É através do ato de ler e ouvir literatura, desde muito cedo, que a criança se vai habituando a ela e vai, conseqüentemente, nutrindo a vontade de querer ler mais.

É necessário proporcionar às crianças uma diversidade de álbuns infantis de boa qualidade, na medida em que devem ser promotores de valores e atitudes positivos e, conseqüentemente, proporcionarem aprendizagens significativas. As emoções são uma temática fulcral que deve ser trabalhada desde a Educação Pré-escolar, visto que estão presentes no nosso quotidiano e afetam diretamente o nosso estado emocional/espiritual, o que leva a decidirmos qual o tipo de comportamentos e atitudes a ter em conta no relacionamento social. E, neste sentido, é necessário que estejam presentes em álbuns narrativos de potencial receção infantil. Daí a inteligência emocional ser um fator importante a trabalhar com as crianças, uma vez que é uma «capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos» (Goleman, 2012: 37). Posto isto, é importante que haja um trabalho conjunto entre a família e a escola, de forma a capacitar as crianças das ferramentas necessárias para a compreensão e gestão das suas emoções.

Em jeito de conclusão, é essencial que o profissional de educação opte por álbuns direcionados para as emoções, nomeadamente: a alegria, a tristeza, a fúria, o medo, o orgulho, a inveja/ciúmes e a vergonha.

4. O ÁLBUM NARRATIVO: O NOVELO DAS EMOÇÕES – RESENHA BIOBIBLIOGRÁFICA DAS AUTORAS

Elizabete Neves nasceu na década de 70, mais precisamente no ano de 1977, no município Vila Nova de Gaia. Licenciou-se em Economia, e fez uma pós-graduação em Gestão de Formação e em Educação e Parentalidade Positiva. É formada há mais de 15 anos, na vertente do desenvolvimento pessoal, comunicacional e comportamental. Apresenta-se como coach, sendo vice-presidente da Associação Portuguesa de *Coaching*. A autora possui várias certificações internacionais em *Coaching Trainer*, Comunicação não Violenta, Inteligência Emocional e em Disciplina Positiva para pais e para professores pela *Positive Discipline Association, USA*. Na vertente educacional, o seu grande objetivo é apoiar pais, educadores, professores e todos os restantes agentes educativos para que consigam construir relacionamentos fortes e genuínos nos quais o respeito mútuo, a firmeza e o carinho se relacionem. Ela é ligada a desafios do dia-a-dia, em boa parte por ser mãe de dois filhos e acredita que este tipo de instigações são oportunidades de aprendizagem e ensinamentos de competências socio emocionais indispen-

sáveis para a vida que todos os indivíduos almejam ter. Em março de 2019 publicou o livro: *O novelo de emoções* pela Porto Editora, com ilustrações de Natalina Cóias. Natalina Cóias, nasceu a 17 de junho de 1972, na cidade de Elvas. O seu maior sonho sempre foi ser educadora de infância, sonho esse que conseguiu concretizar e foi através dele que nasceu outra paixão nela: a paixão pela ilustração. Natália Cóias já lançou várias obras escritas e ilustradas por ela, como é o caso de: *O cabelo do senhor Capelo e outras histórias* (2016), *Não tenhas medo Lobo Mau!* (2018), *Nico* (2019), etc.

4.1. O álbum narrativo: *O novelo das emoções* como instrumento pedagógico, na educação emocional infantil

O álbum que trabalhamos intitula-se: *O novelo de Emoções* e é da coautoria de Elisabete Neves e Natalina Cóias.

Figura 1. Capa do álbum narrativo.



Este livro é um tipo de álbum de potencial receção infantil e, apresenta, portanto, uma linguagem híbrida (verbal e icónica), inserindo-se no modelo narrativo, pois conta-nos uma história. Pertence também ao grupo temático do conhecimento do «Eu», uma vez que o livro nos conta a história de uma menina que é ajudada a autoconhecer-se melhor, bem como às suas emoções. É de referir que a linguagem icónica deste livro funciona como um complemento do texto verbal e torna-se bastante atrativo e expressivo pela sua policromia.

No que diz respeito ao texto linguístico e ao texto visual, importa sublinhar que, entre ambos, se observa uma relação de forte congruência inter-semiótica, na medida em que, além de se encontrarem em plena harmonia, para a construção integral de sentidos, como sugerimos, um necessita do outro (Viana *et al.*, 2014: 133).

A capa deste livro é cartonada, com o título a ilustrá-la, bem como uma imagem da personagem principal, Marta, o novelo de emoções e o seu amigo Sukha, o pássaro em *origami*, a arte oriental milenar de dobragem de papel.

Em termos de sinopse: *O novelo de emoções* conta-nos a história de uma menina chamada Marta que se sente triste e baralhada por não compreender o que sente e se passa dentro dela. Num desses momentos, em que não conseguia explicar o que sentia, apareceu Sukha, um *tsuru* (garça real em origami), que através de um novelo de lã colorido, leva a Marta a descobrir as suas emoções, ajudando-a, através da associação de uma determinada cor a uma emoção específica, clarificando as suas mensagens através de exemplos concretos do seu dia-a-dia.

Neste ponto, achamos também importante realçar alguns aspetos do livro. Primeiro o facto de o nome **Marta** ser um acróstico das cinco emoções que são trabalhadas no livro:

- **M**edo.
- **A**legria.
- **R**aiva.
- **T**risteza.
- **A**versão.

Salientamos também, o facto de as autoras, utilizarem um novelo de lã colorido para explicar as emoções, pois no nosso ponto de vista, este resulta como um clarificador, ou seja, as nossas emoções surgem todas interligadas entre si como num novelo de lã de fios coloridos e, só depois de separarmos cada emoção, cada cor do fio, ou seja, só depois de os organizarmos é que conseguiremos identificá-las, atribuir-lhes um nome, compreendê-las e, assim, explicar o que sentimos num determinado momento.

Salientamos também, o facto de o livro apresentar como se constrói um *tsuru* em origami, uma vez que torna possível que as crianças tenham contacto com outras culturas, neste caso, a do Japão, e percebam que esta arte de dobrar o papel e as suas técnicas podem dar origem a muitas coisas, como animais e flores. Esta é uma atividade que pode ser realizada como um complemento da narrativa e consideramo-la uma atividade significativa e enriquecedora, pois o *origami* permite que enquanto se divertem, as crianças desenvolvam e estimulem a imaginação, a paciência e a coordenação motora fina e ainda ajuda no processo de integração do grupo, o que faz dela uma prática vantajosa e que proporciona às crianças momentos de aprendizagens para darem «asas» à sua criatividade.

É de realçar também o facto deste livro incluir o código ColorADD. Este é um sistema que permite que os indivíduos daltónicos consigam identificar as cores, e especificamente neste livro, aprender sobre as emoções, pois nesta

história, cada uma delas é associada a uma cor: o medo ao roxo, a alegria ao amarelo, a raiva ao vermelho, a tristeza ao azul e a aversão ao verde.

5. ALGUMAS PROPOSTAS DIDÁTICAS BASEADAS NA OBRA: O NOVELO DAS EMOÇÕES

As atividades propostas são passivas de implementar-se em contexto de Educação Pré-escolar ou 1º Ciclo do Ensino Básico. No grupo/turma formaríamos dois subgrupos e começaríamos por propor as atividades rotativas: «Mima-me» e «Memória das Emoções» a cada um dos subgrupos, de forma a dar início à exploração e interpretação desta temática. Na atividade «Mima-me», um dos educadores/professores iria fazer uma simulação da atividade pretendida, retirando de um saco um cartão, sendo que cada um dos cartões deverá ter escrita e representada através de ilustração uma emoção; Após esse cartão da emoção ser retirado, a criança deveria mimar essa emoção e outras crianças, teriam de a adivinhar, justificando a sua escolha; Este processo seria realizado por todas as crianças de cada um dos grupos, até que todas elas tivessem mimado, pelo menos, uma emoção. Na atividade «Memória das emoções» seriam emparelhados os cartões correspondentes a emoções iguais, sendo que um deles corresponderia à imagem da emoção e o outro à palavra escrita da emoção correspondente. Seguidamente, baralharíamos os cartões colocando-os no chão com o desenho e o texto voltado para baixo. Pediríamos às crianças, que, à vez, virassem dois cartões, caso estas acertassem na emoção (texto e imagem), esses dois cartões ficariam voltados para cima, caso contrário, seriam, de novo, voltados com a face para baixo; O jogo continuaria até que todos os pares fossem encontrados e, no final de cada jogo, os grupos trocariam de posição, alterando, conseqüentemente, o jogo a realizar.

Depois da conclusão de ambos os jogos pelos dois pequenos grupos, reunir-se-iam, de novo, todas as crianças no local do começo da intervenção. Seguir-se-ia uma breve reflexão e diálogo com as crianças acerca dos aspetos que considerariam mais positivos, menos positivos, como achariam que o seu conceito de emoção tinha sido alterado apenas com aquela atividade, etc. terminadas as atividades, realizar-se-ia um diálogo e reflexão em grande grupo sobre os aspetos mais positivos e negativos acerca da intervenção e quais as aprendizagens que estes haviam desenvolvido através da temática, atividades e exploração do livro.

Só depois de implementadas as atividades anteriores faríamos a apresentação do livro e procederíamos à realização da pré-leitura, através da exploração da capa (com o título tapado), levantando algumas ideias prévias das crianças, sobre o mesmo, tais como: qual acham que será o tema do livro? Quem será a menina que está na capa?, etc. Após a apresentação do

título do livro, far-se-ia a leitura expressiva pelas crianças e /ou educador/ professor, far-se-ia um breve resumo sobre o essencial do livro e discutir-se-iam os aspetos mais relevantes, em conjunto com as crianças.

Concluiríamos com a realização da atividade: «o novelo da amizade» como momento de pós-leitura. A atividade começaria com os professores, estes deveriam explicá-la, agarrando um fio do novelo e, atirando-o para uma criança, enquanto se diria algo de positivo de que gosta nela. Por exemplo: «Eu gosto do João porque ele me faz rir». E assim sucessivamente, até que todos as crianças tivessem agarrado um segmento do novelo de lã, formando por toda a turma um «novelo da amizade» Após a atividade, as crianças seriam de novo agrupadas e encaminhadas para mesas de trabalho, onde teriam à sua disposição um exemplo da construção do pássaro *tsuru*, tendo elas de o realizar em origami, com a ajuda dos professores, se necessário, utilizando folhas de cartolina.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tivemos oportunidade de constatar, o álbum narrativo: *O novelo de emoções*, por todas as suas potencialidades e características, por ter como finalidade ajudar as crianças a compreender e gerir melhor as suas emoções, revela-se uma obra muito enriquecedora, fundamentalmente com uma mensagem muito importante: não existe uma emoção que seja certa ou errada, todas são válidas e todas podem existir em nós. Compete-nos, assim, que em cada momento, dobar num novelo o «fio» da emoção certa para «organizar» a emoção e alcançar um estado em que nos sintamos bem connosco próprios. Esta é uma mensagem destinada a todas as faixas etárias, porque as emoções estão presentes e são importantes em todas as fases da nossa vida, nomeadamente na infância, fase da vida em que a educação emocional é, como vimos, essencial. É nesta fase da vida humana que devemos apostar na literatura para desenvolver este trabalho fundamental com as crianças mais pequenas: ensiná-las a compreender e gerir melhor as suas emoções, fazê-las perceber que um dia estamos felizes e outros não, e acima de tudo, que não devemos ter vergonha e medo de mostrar o que sentimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, F. (coord.): *Formar leitores: das teorias às práticas*. LIDEL, 2007.
- Benavente, A.: *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- Goleman, D.: *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ?* Bantam, 2012.
- Guerreiro, C.: *A Literatura para a Infância em Portugal nos séculos XIX e XX: Contextos Socioculturais e Contributos Pedagógicos* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2010.

- Neves, E. e Cóias, N.: *O novelo das emoções*. Porto Editora, 2019.
- Oliveira, A. C.: *O Impacto do álbum ilustrado no desenvolvimento da literacia visual em crianças de três anos* (Tese não publicada). Universidade do Minho, 2017.
- Ramos, A.M.: *Livros de palmo e meio – Reflexões sobre a literatura para a infância*. Caminho, 2007.
- Reis, C.; Dias, P.; Cabral, A.T. C. e Viegas, E.S.: *Programa de português do ensino básico e Secundário*. Direção Geral da Educação, 2007.
- Silva, M. D. e Barroso, H.: *O álbum infantil: alguns critérios de seleção*. Escola Superior de Educação de Lisboa, 2014.
- Viana, F.; Coquet, E. e Martins, M.: *Leitura, literatura infantil e ilustração-5 – Investigação e prática docente*, Almedina, 2014.
- Whitehurst, G. J. e Lonigan, C. J.: *Child development and emergent literacy*. Vol. 69, Nº 3, 848-872. Wiley, 1998.

La invención de un destino. Voces del disenso en *Las aventuras de la China Iron* de Gabriela Cabezón Cámara

MARÍA CAROLINA ZUNINO

Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)

Departamento Didáctica de la Lengua

czunino@ungs.edu.ar

1. INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica, el XIX fue el siglo de las luchas de los pueblos para emanciparse de las metrópolis europeas que los habían conquistado y habían diezmado a sus poblaciones originarias –y que todavía mantenían el dominio político y económico sobre las colonias. También fue el siglo del largo proceso de constitución de los estados nacionales. En el caso de Argentina, el último tercio del siglo XIX estuvo signado por lo que las élites criollas llamaron la «Campaña del desierto», es decir, la ocupación militar de territorios para anexarlos al Estado nacional, y la expulsión y exterminio de los pueblos originarios. Proceso que involucró, además, a otro tipo de sujeto social, que no pertenecía ni a las élites criollas gobernantes ni a los pueblos originarios: el gaucho, poblador de las áreas rurales, dedicado al pastoreo de ganado pero sin relación de propiedad con la hacienda y la tierra, que había participado activamente en las guerras independentistas de comienzos de siglo y que, en el último tercio, era asimilado como peón asalariado en las estancias de las élites y como soldado en la campaña contra los pueblos originarios (o, si se negaba, considerado un forajido fuera de la ley y perseguido).

En este contexto, en 1872 José Hernández –un militar, político y escritor argentino– publica la primera parte del poema narrativo *Martín Fierro*, en el que el gaucho ficticio Martín Fierro toma la guitarra y canta sus desventuras: su vida libre en el campo, su pelea con la ley, su experiencia fallida en la guerra contra los «indios» y, al final, su huida al territorio todavía ocupado por los pueblos originarios (conocido como la «frontera» entre la civilización y la barbarie). Siete años después, en 1879, Hernández publica *La vuelta de Martín Fierro*, en la que el gaucho cantor narra su experiencia traumática con los indios, su regreso al territorio dominado por el gobierno criollo y su asimilación final a las leyes del Estado nacional.

La década de 1910 se conoce en Argentina como la del Centenario, es decir, la de las conmemoraciones de la independencia argentina. Desde el Centenario, distintas operaciones –políticas y culturales– posicionaron al poema *Martín Fierro* de Hernández en un lugar central en el canon literario nacional. Figuras centrales del campo intelectual como Leopoldo Lugones y Ricardo Rojas compararon al poema gauchesco con el *Mío Cid* y la *Chanson de Roland* por su carácter de épica fundacional de la identidad argentina. Lugones, a través de escritos y conferencias de 1913, lo postuló como un texto que, además de su importancia literaria, tenía un valor patriótico porque expresaba «la vida heroica de la raza» o la esencia de «lo argentino» amenazada por los aluviones migratorios de comienzos de siglo. En la misma década, Ricardo Rojas, desde su también fundacional cátedra de literatura argentina en la Universidad de Buenos Aires y en los ocho tomos de *La literatura argentina* que comenzaron a publicarse en 1917, situó a *Martín Fierro* en el núcleo de su propio canon. Desde esas primeras operaciones, su carácter de símbolo, de narrativa fundacional de lo nacional se fue consolidando en las sucesivas apropiaciones que de este texto y de su figura protagonista hicieron las clases dominantes.

Pero a la vez, y quizás como reverso de lo anterior, el carácter fundacional e identitario del poema de Hernández en el imaginario nacional (y de lo nacional) se revela en la serie de reescrituras (literarias, pero también cinematográficas, televisivas, teatrales) del que ha sido objeto a lo largo de su historia. Si el *Martín Fierro* ha sido postulado como la síntesis de las tradiciones del pueblo argentino, y el gacho cantor protagonista como el emblema de su identidad, reescribirlo es reescribir el imaginario del pueblo de la nación argentina.

En este trabajo exploramos las figuraciones del *pueblo* en uno de los textos más recientes que integran la serie de reescrituras del poema gauchesco que se publicaron en el contexto amplio del Bicentenario: *Las aventuras de la China Iron* de la escritora argentina Gabriela Cabezón Cámara, cuya primera edición es de 2017.

Partimos de un interrogante muy simple: ¿Qué implica reescribir un texto canónico de la literatura que es, además, emblema de la identidad de un pueblo? Para abordar esta pregunta, seguimos la perspectiva de la profesora española María José Vega (2003), quien –en el marco de los estudios poscoloniales– propone la noción de *contraescritura* para denominar a las reescrituras que son formas de respuesta e inversión de escrituras canónicas. Vega define a la contraescritura como una forma de contestación, un sabotaje canónico, una contrapartida cultural de la revuelta política, o, si se prefiere, una suerte de rebelión anticolonial en el plano simbólico:

«La contraescritura puede definirse [...] como una forma literaria vicaria y apendicular, porque depende de otras obras, pero, a la vez, como un acto crítico, ya que no es sólo una imitación, sino también un comentario, desde la ficción, de la obra matriz» (Vega, 2003: 236).

Por supuesto, Vega no limita el campo de acción de una contraescritura al texto de referencia, sino al más amplio campo discursivo del que este forma parte.

Desde esta perspectiva, entonces, nos preguntamos cómo reescribe la novela de Gabriela Cabezón Cámara el campo discursivo del imaginario de lo nacional argentino cuya obra emblema es el *Martín Fierro* de José Hernández. En la medida en que en el imaginario de la nación lo que se pone en juego es una idea de «pueblo», indagamos qué figuraciones de «pueblo» propone la China Iron, qué sujetos antes invisibilizados hace ingresar a un régimen de visibilidad y con qué sentidos, y de qué modo esta nueva figuración supone una contraescritura crítica de la figuración del pueblo construida a través de la mediación literaria del canon nacional. Para ello, seguimos centralmente las reflexiones acerca de la noción de pueblo desarrolladas por los filósofos Alain Badiou (2014) y Jacques Rancière (1996).

2. EL PUEBLO, ¿UN PUEBLO?

En «Veinticuatro notas sobre los usos de la palabra ‘pueblo’», el filósofo marroquí Alain Badiou (2014) parte de la consideración de la palabra *pueblo* como un término neutro, que puede estar asociado a sentidos negativos y positivos, respectivamente falsos y verdaderos. En el polo del falso *pueblo*, Badiou ubica los usos oficiales de la palabra en el marco de Estados configurados. Frente al falso *pueblo*, distingue otras formas de existencia del *pueblo* verdadero, entre ellas, la de la «masa inexistente», aquellos a quienes el *pueblo* oficial invisibiliza, excluye de su significación: «son el emblema del pueblo en tanto que son y no pueden sino ser lo que arranca a la palabra “pueblo” del falso pueblo compuesto por aquellos que establecen un consenso en torno a la oligarquía» (2014: 18). Aunque la «masa inexistente» no constituye un sujeto político, su sola existencia constituye una excepción inmanente a la definición de *pueblo* configurada y oficializada por el Estado, en virtud de que introduce en ella una heterogeneidad, una impureza, un desajuste consigo misma.

Esta noción de *pueblo* como «excepción inmanente» que se manifiesta en la forma de un «desprendimiento» de una falsa totalidad homogénea puede vincularse a la concepción de la política como «desacuerdo», como postulación de una nueva «partición» de lo sensible formulada por el filósofo argelino Jacques Rancière (1996). Desacuerdo y partición que pueden, en

determinadas condiciones, operar políticamente en la reconfiguración de la noción de *pueblo* en el marco de la experiencia sensible de una comunidad.

Rancière (1996) discute la habitual definición del término *política* como consenso y propone, en cambio, llamar *policía* a este orden social, que dispone la configuración lo sensible y legítima como naturales determinadas formas contingentes de distribución de los cuerpos en una comunidad. Frente al orden policial que impone formas dominantes del acuerdo, la política se define como una actividad de ruptura, de desajuste. La política es la actividad que instituye el desacuerdo, el terreno del conflicto sobre la existencia de una comunidad entre «los que tienen parte» (o palabra legítima, logos) y «la parte de los que no tienen parte» (los que solo tienen ruido inarticulado, *phoné*). De este modo, si en la lógica policial del orden establecido *pueblo* es la denominación de la privación del logos a las grandes mayorías compuestas por seres parlantes sin nombre, su invisibilización y su confinamiento al silencio o «al ruido animal» (1996: 36), en cambio, en la lógica de la política, *pueblo* puede ser el nombre del desacuerdo, de la postulación de otro orden, de otra división de lo sensible al constituirse «como seres parlantes que comparten las mismas propiedades que aquellos que se las niegan» (1996: 39).

Tanto Badiou como Rancière oponen dos tipos de concepciones de pueblo: una configurada desde un Estado oficial o «policial», una idea de pueblo general, homogénea y falsa, que se distingue de otra concepción de *pueblo* que se afirma como singularidad, porque se recorta de esa pretendida totalidad al acceder a una voz y al nombrarse *con y en* su propia voz. En el gesto (político y estético) del desacuerdo, el pueblo se desprende como sujeto heterogéneo en el interior de esa denominación impuesta, se manifiesta en la forma de una excepción en el orden establecido que, en virtud de esa acción, es puesto en crisis y, eventualmente, reconfigurado.

3. UN VIAJE DE DESPRENDIMIENTO, UN CAMINO DE DESCUBRIMIENTO: DE LA CHINA A LA CHINA

En 2017, Gabriela Cabezón Cámara publica *Las aventuras de la China Iron*. En esta novela, la voz que cuenta en primera persona es, precisamente, la de alguien que no contaba: es la voz de la mujer de Fierro, la madre de sus dos hijos, la que apenas había ocupado unos pocos versos en el extenso poema del gaucho cantor, y bajo el nombre genérico de «la china», en minúscula, que se usaba habitualmente para designar a las mujeres en los ámbitos rurales de la pampa argentina.

En la primera parte del poema de Hernández, aparece solo como la huella de la partida violenta y forzada de Fierro al ejército: «Y cargué sin dar más güeltas/con las prendas que tenía: / jergas, poncho, cuanto había/ en casa,

tuito lo alcé; / a mi china la dejé/media desnuda ese día.» (Hernández, 1996: vv. 367-372). Nada más sabemos de ella, hasta la vuelta:

«Lo único que me han contado/es que mi mujer ha muerto; que en procuras de un muchacho, se fue la infeliz al pueblo, / donde infinitas miserias/ habrá sufrido por cierto;/ que, por fin, a un hospital/fue a parar medio muriendo, / y en ese abismo de males/ falleció al muy poco tiempo» (Hernández, 1996: vv. 1677-1686).

En esa elipsis del canto del gaucho, que no es un recurso narrativo sino puro desdén, se construye toda la novela de Gabriela Cabezón Cámara. El primer gesto del desacuerdo en esta novela, entonces, es que la voz que cuenta es la voz de uno de esos seres insignificantes que existen sin existir en el poema de Hernández:

«Me llamo China, Josephine Star Iron y Tararira ahora. De entonces conservo solo, y traducido, el Fierro, que ni siquiera era mío, y el Star, que elegí cuando elegí a Estreya. Llamar, no me llamaba: nació huérfana, ¿es eso posible?, como si me hubieran dado a luz los pastitos de flores violetas que suavizaban la ferocidad de esa pampa, pensaba yo» (Cabezón Cámara, 2017: 12).

La voz que cuenta es la de uno de esos «cuerpos sexualizados, racializados y trabajadores de extranjeros, negros, indios y mujeres, relegados al trasfondo prepolítico de una historia dominada por un principio de acción encarnado históricamente en la voz masculina del gaucho cantor», como señala el crítico Fermín Rodríguez (2018). La China, ahora con mayúscula de nombre propio, se vuelve visible, toma la palabra y sale de esa nada indiferenciada a la que la había relegado el relato de Fierro. Nace de nuevo para narrar su camino de conocimiento y autoconocimiento. Abandona hijos y tapera, y se desprende un destino de polvo, que empieza a notar: «Yo, que había vivido entera adentro del polvo [...] comencé a sentirlo, a notarlo.» (Cabezón Cámara, 2017: 20).

Se desprende de esa existencia para irse hacia un territorio en disputa política y económica –pero también simbólica– que las élites denominaron el «desierto»: un territorio que todavía escapaba al control estatal pero claramente estaba habitado por pueblos originarios y por una riqueza vegetal y animal que no condice con la idea de vacío que supone el desierto: la pampa. Se desprende y se va a bordo de una carreta alucinante, con la inglesa Elizabeth, la mujer del gringo Inca-la-perra (otro personaje del poema gauchesco), y se re-nombra, como corresponde a todo nuevo nacimiento.

Se van sucediendo los acontecimientos de la novela y, con ellos, los múltiples disensos que la China (con mayúscula) tiene con la Historia que se le

había impuesto, y que literalmente la «borraba del mapa», la invisibilizaba y enmudecía.

El primer desacuerdo lo produce la revelación de un instante en el que ella mira a su cachorro Estreya y ve, como en una epifanía, otra versión posible de sí misma: «Fue el brillo. [...] cuando vi al cachorro supe lo que quería para mí: algo radiante.» (Cabezón Cámara, 2017: 11). Instante de revelación de una identidad que remite a otro instante, en el que un personaje de otra reescritura del poema gauchesco conoce y asume su destino de gaucho: el Cruz del cuento *Biografía de Tadeo Isidoro Cruz*, de Jorge Luis Borges. Si allí Cruz tuvo que olvidar quién era para someterse a la ley del Estado y encarnarla como oficial de policía¹⁷, aquí la China comprende que nada sabía de sí misma, de su cuerpo y de su mundo. Por ejemplo, cuando dice: «la falta de ideas me tenía atada, la ignorancia» (14) y lo que el instante revela es la potencia de un ser: «Lo vi al perro y desde entonces no hice más que buscar ese brillo para mí» (2017: 12). Revelación del brillo que se repite en su primer encuentro con Elizabeth: «Yo recuerdo su mirada de ese día: vi la luz en esos ojos, me abrió la puerta al mundo» (2017: 16).

Del polvo al brillo, la China recorre un itinerario hacia una identidad y un destino siempre a la deriva, siempre en construcción, un camino que llegará a la luz doble de las islas del Paraná, pero no tiene un punto de arribo definido. Como propone Fermín Rodríguez (2018), para la protagonista este viaje supone un camino que la transforma y que le permite ampliar sus posibilidades vitales, a partir de la exploración de los poderes de su cuerpo.

En ese viaje, la carreta de Liz instituye un segundo desacuerdo en el campo de la experiencia de la China; esta vez, un desajuste del mundo con el mundo, un desprendimiento de una versión otra del mundo. Como un original *locus amoenus* itinerante, la carreta es protección de la hostilidad del mundo rural (del polvo) y, a la vez, apertura del campo de la experiencia sensible de la China: «Yo sentía que había vivido afuera de todo, afuera del mundo que cabía entero en la carreta» (Cabezón Cámara, 2017: 38).

Adentro, la carreta abre su experiencia hacia el mundo exótico de los productos de la civilización occidental más ligados al placer y al lujo refinado: «mi hogar bamboleante en la carreta, que conservábamos, ya lo dije, oscura y fresca y llena de aromas, como un almacén de la Compañía de Indias», dice la China (Cabezón Cámara, 2017: 52). Adentro, además, la carreta abre

¹⁷ En el cuento de Jorge Luis Borges, «Biografía de Tadeo Isidoro Cruz», se narra la historia del sargento Cruz, el que en el poema de Hernández pasa de perseguir al gaucho Martín Fierro para encarcelarlo a desertar y huir con él a la frontera. Borges conjetura una biografía que permita comprender las razones de semejante decisión, que no están explicitadas en el poema de Hernández, y allí es el grito de un chajá el que reúne en un mismo destino y en una misma revelación intempestiva la historia de ambos personajes.

su experiencia al conocimiento de otros territorios y otras culturas, a través de cuentos, mapas, objetos exóticos de Europa y de Asia. Y adentro de la carreta, también, se abre la experimentación de otros goces del cuerpo¹⁸:

«Good boy me dijo ella, acercó mi cara a la suya con las manos y me besó en la boca. Me sorprendió, no entendí, no sabía que se podía y se me había revelado como una naturaleza, ¿por qué no iba a poderse? No se hacía, nomás, allá en el caserío, las mujeres no se besaban entre ellas aunque las vacas, me acordé, se montaban a veces las unas a las otras; me gustó» (Cabezón Cámara, 2017: 39).

Afuera, en su desplazamiento, la carreta lleva a la China a experimentar el desierto por primera vez y a descubrir, de paso, que es bello y está poblado de seres diversos y no coincide con la palabra *desierto*. El viaje en la carreta es un itinerario de descubrimiento y de nominación: a medida que avanza, la China conoce y nombra cada cosa, cada ser vegetal, mineral y animal que habita el «desierto», visibilizando existencias inexistentes: «la quietud es la naturaleza de la pampa; la actividad sucede principalmente abajo del suelo [...] Es un país de aventuras vegetales el mío» (Cabezón Cámara, 2017: 56), observa en una parada en el camino; y más adelante, agrega: «Había una vida infinita en el desierto; bajo el suelo, un mundo de galerías de animales» (2017: 62).

De esta manera, la carreta de Liz tiene una doble naturaleza: es en simultáneo medio de transporte que en su movimiento conduce hacia otros territorios y espacio cerrado que resguarda de la intemperie y contiene otros mundos exóticos. La carreta de Liz es otro desprendimiento en el mundo de la China: «mientras la tierra me crecía hasta hacerse globo, otro mundo se consolidó en la carreta» (Cabezón Cámara, 2017: 31). Es una forma de desacuerdo con el mundo de Fierro, del polvo y de la existencia reducida al plano del ganado: aquel mundo plano en el que «nadie tenía nada que decir fuera de las cosas de la tierra y de la carne» (2017: 67).

En el viaje en carreta por el desierto, por los objetos refinados de la cultura, por los relatos exóticos de Liz y por el cuerpo de Liz, lo que la China descubre es la perspectiva, la existencia misma de distintas formas de ver y experimentar un mundo que, en virtud de esto, se vuelve múltiple y diverso, *disidente*:

«Probé todas las perspectivas en esos días de descubrimiento. Caminé en cuatro patas mirando lo que miraba Estreya [...]. Apoyé mi cabeza en las

¹⁸ Es posible quizás encontrar una relación entre la carreta de Liz y fiacre de *Emma Bovary* de Flaubert, porque ambos se lanzan al camino y en su recorrido superponen dos itinerarios de conocimiento: adentro, el del cuerpo y sus deseos; afuera, el del espacio de la ciudad (Rouen) o del «desierto».

cabezas de los bueyes y me puse las manos al costado y vi lo que ellos [...]. Y empecé a percatarme de las otras perspectivas; no era lo mismo el mundo desde los ojos de la reina, rica, poderosa, dueña de las vidas de millones de personas [...] que el punto de vista de, por ejemplo, un gaucho en su tapera con sus cueros y sus fogatas de bosta» (Cabezón Cámara, 2017: 31).

La carreta desprende a la China del mundo de la tapera y lo expande con nuevos deseos hechos de dragones, palacios de jade, hadas, emperadores y nuevos placeres sensoriales: todo un universo ligado al brillo de las piedras preciosas, el resplandor de los cristales y los espejos, la transparencia del agua de los ríos, la lluvia y los fluidos de los cuerpos movilizados por el deseo. Un mundo otro en el mundo de la tierra, de la carne muerta o violentada, del polvo, en el que la dureza es tanto estigma para el indio como medida del valor y razón del sometimiento del gaucho:

«Que no sabían hablar los indios, decían. Que nada más gritaban como bestias [...]: se sabe que cuánto más negro más duro, decían los gauchos, que se guarecían en una dureza que también era de ellos, bien negros y bien machos, no como los patrones, decían. Por machos y por duros hacían los trabajos que hacían: les daba risa imaginarse al patroncito rubio y rosado de resero o domando un potro o boleando un ñandú; [...]. Los patroncitos se la pasaban en Francia, las pocas veces que venían los trataban con devoción, señoritos les decían y agachaban la cabeza ante ellos» (Cabezón Cámara, 2017: 68).

De esa imagen de mundo se desprende la China y con ella –por mediación de su voz– chinas y gauchos, indios y desierto pasan a ser también otros¹⁹. La novedad en la figuración de la mujer rural, la china (con minúscula), se va produciendo a lo largo del relato en la expansión y dirección de los deseos de la China (con mayúscula), que superponen al desacuerdo con el género el desacuerdo con la clase: la China se desajusta como mujer y como mujer de pueblo; desea a otras mujeres, desea poder ser varón, desea los bienes suntuarios, el confort; desea construir otros vínculos comunitarios, otras relaciones de poder. Porque lo que la China porta, como desacuerdo originario con su destino de género y de clase estatuido, es el deseo de vivir, además de sobrevivir²⁰. El cuerpo de la China va estableciendo relaciones

¹⁹ Como apunta Liliana Viola: «Si Martín Fierro pedía ser leído como paradigma de lo que se vuelve un ser humano bajo presión del Estado, la China Iron es todo lo contrario: lo que puede un ser humano si encuentra un atajo. [...] Se ha evaporado el tono de denuncia y de lamento que traía el Fierro original. Ese gaucho cantaba su historia partiendo de su adultez mientras que la China crece sobre la marcha, incluso aumenta algunos centímetros entre las primeras páginas y las últimas, tiene el espíritu maleable de los héroes más próximos, los que *no están del todo hechos*» (Viola, 2017. El subrayado es nuestro).

²⁰ Como señala Butler: «Sobrevivir es una precondition de la política, no su fin. Sobrevivimos precisamente para vivir, y la vida, en tanto requiere sobrevivir, debe ser algo *más* que sobrevivir

nuevas e inesperadas con otros cuerpos y en esa reunión se convierte en cuerpo (de lo) político en la medida en que, como señala Judith Butler (2014), se vuelve la condición previa de toda acción política futura²¹, afirmando una igualdad en medio de la desigualdad: la igualdad en tanto ser parlante y en tanto cuerpo deseante²². Dice la China:

«No sólo fueron los shoes y su leather: fueron las sábanas y el cotton, mi enagüita de silk que era de China [...], los pullovers, la wool: todo era otra piel sobre mi piel. Todo era suave y era cálido y me acariciaba y sentía una felicidad a cada paso [...] me sentía por fin completa ahí en el mundo como si hasta entonces hubiera vivido desnuda, más que eso, desollada. Recién entonces sentí el golpe. Los golpes del dolor de la vida a la intemperie, antes de estar arropada en esos géneros» (Cabezón Cámara, 2017: 25).

El ser-cuerpo de la China se va completando «ahí en el mundo», en la reunión con otros cuerpos para practicar lo que María Moreno (2018) llama una «política de la felicidad», del goce, de la fiesta²³. Una política de la inclusión, de la mezcla, de la yuxtaposición de géneros e identidades, de deseos y legitimidades, en una nueva partición de lo sensible en la que las «partes» están en permanente redistribución.

Una política de la felicidad y del goce que de los cuerpos se proyecta a la lengua, porque la China Iron habla una *lengua que no está hecha*, que va deviniendo en la mezcla y la contaminación festiva de lenguas que entran en contacto. La lengua de esta china sacada de su silencio y de su destino de polvo es también, como apunta María Moreno, una *lengua sacada*, «ida a los indios para dejar entrar al diccionario el mapuche, el guaraní, el mapu-espanglish y al tupi-british, las invenciones lingüísticas de los hongos alucinógenos y el balbuceo húmedo del amor» (Moreno, 2018).

para que sea digna de ser vivida» (Butler, 2014: 62). En la novela, lo analiza maravillosamente María Moreno (2018): «lo que Cabezón Cámara comprende, pero comprende profundamente es que la China Iron se enloquezca por la porcelana inglesa, el curry, las enagüitas, una pelirroja dadvosa y de piel transparente, zapatitos bourdeaux, los cuentos con dragones y la droga gourmet. Porque ¿qué iba a desear la china? ¿otro par de alpargatas bigotudas? ¿tener una escobilla de biznaga para barrer el rancho? ¿un trapo grande para colgar en un tirante? ¿una cola de potro para clavar el peine? La ley Cabezón Cámara no elimina al gozador: lo organiza y lo hace viajar».

²¹ Dice Butler: «la producción del cuerpo plural a plena vista y en abierto desafío de aquellas formas de poder policial y económico que volverían a recluirlo, sienta las condiciones de cualquier reclamo político ulterior» (Butler, 2014: 61)

²² Como señala Liliana Viola, en relación a la libertad profunda de la China: «esta libertad del personaje expone también un modo posible de sobrevivir al reconocimiento liberal que reconoce desprotegidos y marginados pero los obliga a acatar las normas que los hacen reconocibles como tales. Pobres, migrantes, travestis, mapuches sometidos a parecerlo» (Viola, 2017).

²³ «El cuerpo no es sólo una entidad discreta con límites fijos, sino una serie de relaciones con la comida, la vivienda, la sexualidad, la apariencia, la movilidad, la audibilidad y la visibilidad. Y esto está incorporado o desincorporado de un conjunto de relaciones sociales y formas institucionales que determinan en parte si una vida corporal va a persistir» (Butler, 2014: 63).

Como ocurre, por ejemplo, en uno de los primeros diálogos de la China con Elizabeth:

«Un very good sign, dijo y entendí, no sé cómo le entendía casi todo casi siempre, y le contesté sí, ha de ser un buen augurio, Colorada, y cada una repitió la frase de la otra hasta decirlo bien, éramos un coro en lenguas distintas, iguales y diferentes como lo que decíamos, lo mismo y sin embargo incomprensible hasta que lo decíamos juntas: un diálogo de loros era el nuestro, repetíamos lo que decía la otra hasta que de las palabras no quedaba más que el ruido, good sign, buen augurio, good augurio, buen sign, güen saingurio, güen saingurio, güen saingurio, terminábamos riéndonos, y entonces lo que decíamos se parecía a *un canto que quién sabe hasta dónde llegaría*» (Cabezón Cámara, 2017: 18).

La dimensión material, sonora, de las lenguas²⁴, el goce del significante, va configurando su integración en las hablas de unas voces que se comunican y comunican más allá e incluso antes de cualquier contenido o significado enunciado, por «los elementos complejos del *acontecimiento* de su enunciación» que, como señala Butler (2014: 57), están presupuestos en toda reunión de los cuerpos:

«Los sonidos no son sino una forma de significar en común: cantar, co-rear, golpear un bombo o una cacerola, martillar la pared de una prisión o una valla divisoria [...]. La realización performativa de “nosotros, el pueblo” ocurre antes de cualquier vocalización particular de esa frase. La frase se corporiza antes de ser enunciada» (Butler, 2014: 59).

En la contraescritura de Cabezón Cámara, las voces de los sujetos antes invisibilizados, reducidos a la mera *phoné*, acceden al *logos*. Pero lo hacen para hablar una lengua nueva que, además, por la forma en que se crea y recrea, reivindica el carácter significante y comunicante de la propia *phoné*, «del ruido animal de las voces que expresan agrado o sufrimiento», como apunta Ranciè (1996: 36). Así, cuando los tripulantes de la carreta llegan al encuentro con los llamados indios, cuenta la China:

«Así nos vieron, como una caravana regida por una carreta con sus tres personas, una mujer, un hombre y un alma doble, que cantaban en lengua extraña, y un perrito negro de mirada amarilla que intervenía también en

²⁴ Pablo Potenza lo explica en términos de ritmo, acentuación y tono. Para él, en esta reescritura «lo que cambia es el lenguaje. El ritmo constante y encadenado de la prosa impone una lectura de orden poético, cuyo centro es el golpe insistente del acento sobre la anteúltima sílaba. Repetición que confirma lo obvio: el castellano es una lengua de tono grave. Su uso saturado, más la palabra “gravedad” –que reaparece durante toda la novela–, evidencia que cierta afectación se extiende por toda la cultura argentina. Para desbaratar esa jactancia, la lengua se ve minada por tonos agudos extraños a ella –desde el criollo “ondeandose”, hasta el indio “Kaukalitrán” o el guaraní “micuré”–» (Potenza, 2018).

la canción con sus ladridos y no desentonaba casi nada» (Cabezón Cámara, 2017: 148).

El canto deja de ser un instrumento de denuncia o de lamento de una voz individual, como en el poema *Martín Fierro*, y pasa a ser el territorio propicio para el encuentro de los cuerpos en comunidad, antes incluso de cualquier determinación de su significado. Esta potencia que tiene el canto se manifiesta en el primer encuentro de China y su grupo con los llamados «indios»:

«[...] empezaron a cantar y a caminar: hicimos lo mismo, cantando también, con los brazos abiertos caminamos, hicimos todo lo que ellos y terminamos fundidos con esos indios que parecían hechos de puro resplandor [...] y entonces cuando abracé a Kaukalitrán me hundí todavía más en el bosque que había resultado ser Tierra Adentro. [...] Y supe de la volubilidad de mi corazón, de la cantidad de apetitos que podía tener mi cuerpo: quise ser la mora y la boca que mordía la mora» (Cabezón Cámara, 2017: 151).

4. LA INVISIBILIDAD COMO POTENCIA: UN FINAL QUE ES PURO COMIENZO

Hacia el final de este camino de transformación que emprende la china y concluye la China (en el final de la novela), la invisibilidad que antes era pura dominación se torna estrategia de resistencia.

A través del canto, que diluye fronteras de género, de especie, de nación y de orden social, se produce una reorganización de los cuerpos en otra versión de lo común, en una modernidad alternativa al orden represivo y normalizador del Estado o las estancias²⁵. Como apunta Fermín Rodríguez (2018), «China, que creía estar volviéndose inglesa, se aindia entre seres exquisitos y resplandecientes».

Un pueblo de seres livianos, que viven en islas flotantes que se mueven al compás de las corrientes del Paraná, junto a los animales, que trabajan un mes por estación y habitan en armonía con el medioambiente. En un nuevo desvío que prefigura otros futuros, el polvo se hace agua y lo hijo,

²⁵ Sería interesante pensar, en este sentido, por qué necesita Fierro travestirse en un estereotipo de mujer (vestido rosa, trenzas) para hacerse cargo del cuidado de los niños de la comunidad. Cuánto más interesante podría haber sido ver a Fierro de poncho y boleadoras asumiendo ese rol. Si, como observa María Moreno (2018), en la nueva organización del campo de lo sensible que propone la novela hay la novedad de que «se perdona al que mata de celos pero más por amor puto como hizo Fierro con el gaucho Raúl al que amaba la China Iron» y cita estos versos que pronuncia Fierro: «Fui yo el que mató a Raúl/ Lo degollé y quedó azul,/ Y después blanco de muerte./ Era hermoso y era juerte/ Pero era más mi facón/ Y había perdido el corazón», la reivindicación del amor homosexual asociada a la imagen de la fuerza viril parece perder potencia política en esta deriva al estereotipo.

deriva. Surge la utopía, la pampa se transforma en río, se configura otra nación en la Nación, otro pueblo en el Pueblo: los *Iñchiñ*, «nosotros» en mapuche, un pueblo heterogéneo, nómada y flotante que, en virtud de su carácter fantasmal, de visibilidad intermitente, se sustrae al alcance del ordenamiento del poder del Estado policial, y convierte la invisibilidad en resistencia.

En el final –que es puro comienzo–, frente a la certeza de un Estado que los persigue para dominarlos, para asimilarlos, para ponerlos en la «parte de los que no tienen parte», la invisibilidad se vuelve afirmación, se torna recurso de poder: «Hay que vernos» –dice la China– «pero no nos van a ver» (Cabezón Cámara, 2017: 185).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badiou, A.: «Veinticuatro notas sobre los usos de la palabra “pueblo”». En: Badiou, A. *et al.*, *¿Qué es un pueblo?* Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2014.
- Borges, J. L.: «Biografía de Tadeo Isidoro Cruz». *El Aleph. Obras completas I*. Barcelona: EMECÉ, 1999.
- Butler, J.: «“Nosotros, el pueblo”. Apuntes sobre la libertad de reunión». En: Badiou, A. *et al.*, *¿Qué es un pueblo?* Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2014.
- Cabezón Cámara, G.: *Las aventuras de la China Iron*. Buenos Aires, Random House, 2017.
- Hernández, J. J.: *Martín Fierro*. Buenos Aires: Obelisco, 1996.
- Lois, É.: «Estudio filológico preliminar». En: Hernández, J., *Martín Fierro*. 2001. Edición crítica de Érida Lois y Ángel Núñez. Barcelona: Allca XX. Archivos, 51.
- Moreno, M.: «Gauchitas». *Revista Anfibia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de san Martín, 2018. Obtenido el 25 de mayo de 2019 desde <http://revistaanfibia.com/ensayo/gauchitas/>
- Potenza, P.: «Las aventuras de la China Iron». *Otra Parte*, 2018. Obtenido el 27 de mayo de 2019 desde <https://www.revistaotraparte.com/literatura-argentina/las-aventuras-de-la-china-iron/>
- Rancière, J.: *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1996.
- Rodríguez, F.: «Esta china no tiene dueño». *Revista Ñ*. Buenos Aires: Clarín, 2018. Obtenido el 25 de mayo de 2019 desde https://www.clarin.com/revista-enie/literatura/china-dueno_0_S1-V-raNG.html
- Vega, M. J.: *Imperios de papel. Introducción a la crítica postcolonial*. Barcelona: Crítica, 2003.
- Viola, L.: «Aquí me pongo a contar» (entrevista a Gabriela Cabezón Cámara). *Página/12*, Suplemento Soy, 27 de octubre, 2017. Obtenido el 27 de mayo de 2019 desde <https://www.pagina12.com.ar/71812-aqui-me-pongo-a-contar>

PARTE IV

Mitología y Tradiciones. Ecología y lectura. cultura del agua



El espejo de Narciso: lecturas del mito y emociones en la poesía en lengua española

MARÍA JOSÉ BAS ALBERTOS

I.E.S. Marcos Zaragoza (Villajoyosa, Alicante, España)

Departamento de Lengua castellana y literatura

<https://orcid.org/0000-0003-4072-3417>

«Sólo los dioses experimentan la muerte.
Apolo ha muerto, pero Jacinto aún vive.
Nerón y Narciso estarán siempre con nosotros».

Oscar Wilde

1. INTRODUCCIÓN

La revalorización de las emociones en la cognición humana procede de trabajos que la han considerado como un proceso holístico en el que es difícil deslindar afecto, intelecto o actuación. Entre estos, destacan los llevados a cabo, en el campo de la Sociología, por autoras de la denominada Escuela de Sao Paulo (Banchs, 1996) como Silvia M. Lane y Mary Jane Spink, para las que el papel de las emociones, junto al del lenguaje y el del pensamiento, es fundamental en la construcción del psiquismo humano. Su función es mediadora, pues facilitan o inhiben el proceso de la adquisición de conocimientos o la realización de la acción.

La Psicología, por su parte, ha abordado el estudio de las emociones a partir del descubrimiento freudiano del inconsciente. Aunque fue Jung el que realmente consiguió darle un alcance proyectivo a esta energía psíquica al considerar los símbolos, los arquetipos y los mitos como cauces para su expresión que permiten la «racionalización de lo irracional» (Ortiz Osés, 1983: 183). Y nos habló de un inconsciente colectivo, que conserva y transmite la común herencia psicológica de la humanidad. En él pervive la capacidad humana de crear símbolos que el hombre primitivo concretó en sus creencias y ritos (Henderson, 1995: 107).

Por eso, según reza la cita de Oscar Wilde que preside este trabajo, los mitos siguen vivos en nosotros, pues, en palabras de Jung, «nada pertenece al pasado» en el terreno de las emociones. En su libro *Símbolos de*

transformación, declara que Edipo está con nosotros, ya que el mito «es la formulación colectiva de un proceso simbólico arquetípico, que aparece adaptado a la visión del mundo y a la realidad de cada pueblo» (Scrimieri Martín, 2008: 87) y que podemos actualizar con cada lectura, pues en nuestra psique permanecen las huellas de esas construcciones simbólicas que nos constituyen.

Entre estos relatos en los que la humanidad dirime sus dilemas emocionales, se halla el mito de Narciso, que ha sido entendido desde diferentes puntos de vista como relato de crecimiento personal desde la perspectiva de la psicología (Spagnuolo de Iummato, 2000; Hernández Espinosa, 2014) y como metáfora del quehacer artístico, pues, como explica Abdón Ubidia (2016):

«El artista es un Narciso que siempre vive al borde de la muerte (...). Su reflejo es su muerte diaria. Él se sumerge en cada obra como en su reflejo. Morirá con ella, pero por ella perdurará. Como la flor –llamada así– que cuenta Ovidio. O como la *huella de su acto creador*, como decía Pollock. Pues con cada obra terminada, el artista *de carne y hueso* muere. Vuelve a su nada y a su vacío. Apenas será un individuo cualquiera. Será el que fue. Por eso, necesita de la siguiente [obra] para rehacerse».

A estas dos perspectivas, añadiré la que contempla el mito desde el punto de vista de la lectura en relación con el círculo hermenéutico formulado por Heidegger y Gadamer (Sánchez Meca, 2004: 139-160). De ese modo, si Narciso, que se define como personaje mitológico por la mirada, busca en el espejo de las aguas el objeto de su deseo, y no halla más que su reflejo; también nosotros, cuando leemos un texto, no vemos más que una imagen de nuestro yo, que se configura en la interpretación de esa mirada sobre uno mismo en la que se subsume, no obstante, el mundo. Y esto es así porque ese mundo, u horizonte de sentido, hay que entenderlo como conjunto de significados fijados por el lenguaje que precede siempre a toda comprensión y establece los límites de la misma.

Estas tres interpretaciones me sirvieron como goznes en torno a los que se construyó el taller. Son los puntales que debían ser considerados como entrelazados y en ningún caso debían entenderse de manera aislada. Por un lado, lo emocional ligado a la psicología del individuo; por otro lado, lo estético, que mueve nuestros afectos, pero también nuestro intelecto; y, por último, la actividad lectora que aúna tanto lo psicológico como lo estético, y que nos permite una introspección privilegiada gracias al lenguaje como herramienta que moldea nuestras percepciones, nuestras cogniciones y nuestras emociones.

Los objetivos fundamentales fueron dos: aprender a reconocer las propias emociones y descubrir la poesía como espacio privilegiado para la expresión

de los sentimientos. Entre los objetivos emocionales, estaban el desarrollar la capacidad de observación en el plano emocional y el valorar las emociones como parte esencial de la persona. Y, entre los literarios y lingüísticos, disfrutar de la lectura de textos literarios; en concreto, de los poéticos, por ser el ámbito más habitual para la expresión de sentimientos.

La primera de las actividades de motivación y de creación de expectativa fue un cuestionario que los participantes tenían que traer contestado previamente, y que habían recibido como una invitación en un sobre. Se les pedía que leyeran la versión del mito de Narciso recogida por Ovidio en las *Metamorfosis* y que reflexionaran sobre la mirada que sobre nosotros mismos realizamos de modo poco consciente y que tanto nos determina, pues el lenguaje interno suele estar distorsionado por nuestras frustraciones y por nuestras idealizaciones. Asimismo, se les preguntaba sobre la importancia de los otros en la construcción de nuestro yo más íntimo, ya que en la versión clásica la ninfa Eco es protagonista del mito junto al joven. Ella representa a los enamorados rechazados por Narciso porque es incapaz de sentir amor por ellos; y comparte con él su final al quedar su voz como recuerdo de su ser, que desaparece en el aire. Realmente, sin el otro, el ser se desvanece; y ese otro, en el mito, aparece caracterizado por su voz, que repite las palabras de quien escucha y que impide una comunicación efectiva. Es, por tanto, una bella historia trágica en la que la mirada y el lenguaje, ambos mediadores de la lectura, son fundamentales en el mito que he elegido como motivo que cohesiona las diferentes tareas del taller.

Para actualizar el mito, el cuento titulado «El reflejo» de Oscar Wilde era una buena opción por su brevedad y porque permitía una reflexión en torno a lo que percibimos o no como bello:

«Un hermoso joven que todos los días iba a contemplar su propia belleza en un lago. Estaba tan fascinado consigo mismo que un día se cayó dentro del lago y se murió ahogado. En el lugar donde cayó, nació una flor a la que llamaron narciso.

Cuando Narciso murió, llegaron las Oríades –diosas del bosque– y vieron el lago transformado, de un lago de agua dulce que era, en un cántaro de lágrimas saladas.

—¿Por qué lloras? –le preguntaron las Oríades.

—Lloro por Narciso –respondió el lago (...).

—Yo lloro por Narciso, pero nunca me di cuenta de que Narciso fuera bello. Lloro por Narciso, porque cada vez que él se inclinaba sobre mis márgenes, yo podía ver, en el fondo de sus ojos, reflejada mi propia belleza».

En este cuento de Wilde, aparecen otros personajes como las Oríades y el mismo lago en el que Narciso se contempla y da cumplimiento a su destino, tal y como le había vaticinado Tiresias en el mito clásico, pues el adivino

le había dicho a su madre Liríope que el muchacho viviría muchos años si no se conocía a sí mismo, lo que implicaba el evitar ver su propio rostro. Desde el punto de vista psicológico, es Lacan quien con más frecuencia habla del estadio del espejo en el desarrollo del niño. Narciso, en el momento en el que conocemos su historia, es ya un adolescente, y, sin embargo, actúa como un niño pequeño que todavía no ha podido reconocer su propia imagen; ha vivido en la ignorancia de sí mismo. Y, por eso, el momento en el que ve su reflejo es tan trascendental para él: siente el júbilo del que ve su figura entera, no fragmentada. Esa primera identificación ante el espejo es clave para la formación del yo, «fundadora de la serie de identificaciones que le seguirán luego», pero también es profundamente alienante, pues («es la matriz del yo ideal; y eso jamás se alcanza» (Blasco, 1993: 9-10). De ahí que la belleza como ideal inalcanzable sea también otro de los significados del mito que nos ocupa y del que son víctimas tanto Narciso como el lago; solamente las Oríades disfrutaban de la experiencia de lo bello en el otro, en Narciso. Narciso y el lago necesitan de lo otro que está en sí mismos, pero no sienten empatía con quienes no le devuelven la imagen de su yo ideal, y que es, sin embargo, tan escurridiza y frágil como un destello ilusorio en unas aguas o en una pupila.

Y, para comenzar con la poesía, el poema de Luis Cernuda, de su libro *Los placeres prohibidos* que comienza así: «No decía palabras...»), nos ayudó a iniciar el análisis más emocional del mito y sus posibles interpretaciones. El poema se construye sobre el silencio que se agazapa en el corazón del deseo que no puede nombrarse porque asusta al mismo tiempo que atrae, como le ocurre a quien se sobrecoge y queda fascinado ante la presencia de la divinidad. La incapacidad de hablar²⁶ es propia de este mito desde el origen en la figura desgraciada de Eco, que encarna de modo muy plástico los efectos que provocan la frustración y desesperación amorosas. Pero hay otros motivos que se repiten, aunque no de un modo tan explícito como en el cuento de Wilde. El Narciso de Cernuda parece haber superado esa primera fase de construcción del yo y ha fijado su deseo en otro cuerpo, que, no obstante, tampoco posee, y que se escapa en el devenir de la vida, pues pasa a su lado de manera tangencial y él mismo sabe que el encuentro es casi imposible, ya que tan sólo aspira a degustar un instante en el que dos seres se descubren en su común deseo de amarse, que explica Freud (1992: 106), es un deseo propiamente narcisista.

²⁶ Rudolf Otto habla del *mysterium tremendum* y del *mysterium fascinans* como cualidades de lo santo o numinoso. En la mística, este sentimiento ambivalente de atracción y de temor es frecuente y desemboca muchas veces en la mudez. En la Edad Media, la «religio amoris» en la poesía trovadoresca identificaba al ser amado con la divinidad para expresar esta dependencia emocional que subyuga hasta el punto de que se abandona el propio cuidado y se vive por y para esa pasión, aunque sea una pasión irrealizable y destinada a la falta de correspondencia.

La segunda actividad en esta fase de realización del taller fue la proyección de unas imágenes que recreaban el contenido del poema *Muerte de Narciso* de José Lezama Lima. Para llevarla a cabo, se repartieron unos fragmentos del poema que fueron leídos y comentados como ejercicio preparatorio. Las estrofas elegidas fueron las que comienzan con los versos «Dánae teje el tiempo dorado por el Nilo...» y «Una flecha destaca, una espalda se ausenta...». La primera es el comienzo del largo y hermético poema dedicado a este momento del mito que se centra en la metamorfosis del protagonista, al que encontramos definido en los versos como «la perfección que muere de rodillas», en alusión a su belleza y a su contemplación extática en las aguas del río. Como veíamos anteriormente en la cita de Freud, el narcisismo es un afán de perfección que entronca con la doctrina platónica del amor, pues el filósofo griego decía que «el amor es un anhelo de engendrar en la belleza»; y, en sí mismo, propicia la transfiguración del ser amado de acuerdo a lo que Stendhal llamó la «teoría de la cristalización», ya que «la imagen real de una mujer cae dentro del alma masculina, y poco a poco se va recamando de superposiciones imaginarias, que acumulan sobre la nuda imagen toda posible perfección» (Ortega y Gasset, 1940).

En la segunda estrofa, continúa la evocación de un paisaje transmutado como Narciso, pues las arenas del desierto que Dánae fertiliza se han cubierto de nieve. Ahora, la frialdad de la muerte habita en la concha que es la noche como nueva cuna de Narciso que vuela hacia su destino, paradójicamente, como un ave o una flecha²⁷, ya que el mito nos relata que se ahoga en un río. El poeta, con ello, ha conseguido ofrecernos una nueva lectura del mito que incide en la resurrección del joven una vez que su ser se ha enlazado con los ritmos de la naturaleza, pues las aves²⁸ son representaciones del alma en muchas culturas; el poema se convierte, así en una invitación a la esperanza de supervivencia, a pesar de que desde el título se focalizaba en la muerte del ser.

Después, se visualizaron las imágenes y se les pidió a los participantes que apuntaran en una cartulina qué imágenes eran las que más se repetían: sobre todo, el agua en sus múltiples expresiones, incluida la nieve; las partes del cuerpo, en especial, ojos y boca; los espejos; los amantes; y la naturaleza, y, en concreto, las flores. Con ello, aparte de engarzar los textos con imágenes en una perspectiva multimodal de análisis del mito,

²⁷ Algunos dioses como Eros, Apolo o Diana van armados con flechas.

²⁸ Juan-Eduardo Cirlot, *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Editorial Labor, 1992, p. 95. En la página 350, al hablar del simbolismo de los pájaros, se citan elementos que aparecen en estos fragmentos y que son tradicionales en los cuentos de hadas; es decir, forman parte de nuestro imaginario cultural. Así, tanto los pájaros como las flechas y los vientecillos que hablan y cantan simbolizan los anhelos amorosos, y funcionan en el poema como indicios de este drama amoroso por el que muere Narciso.

se pretendía favorecer la comprensión más intuitiva del poema, pues su lenguaje barroco y vanguardista dificultaba bastante el disfrute del mismo desde la racionalidad del discurso. Principalmente, el uso del hipérbaton era un gran obstáculo, así como también las imágenes irracionales que se convertían en verdaderos retos para el alumnado. En estos fragmentos, por ejemplo, el hipérbaton aparece en los versos que identifican la mano con la seda que oculta en el lecho del río al joven que se ha ahogado para mostrar así la labor incesante de transformación que se opera en la naturaleza. Las imágenes irracionales son profusas. Por ejemplo, en el primer fragmento: «la mano o el labio o el pájaro nevaban» y «era el círculo en nieve que se abría» en las que la nieve es un trasunto de la muerte física del protagonista que de manera metonímica y metafórica es nombrado en estos versos. En el primero, la transmutación se expresa mediante la conjunción «o» en su valor identificador y no disyuntivo, de la misma manera que la había usado Vicente Aleixandre en *La destrucción o el amor*. Y, en el segundo, ese «círculo en nieve» es Narciso en su perfecta esencia que se abre a la otra vida tras la muerte física. En la segunda estrofa, el cuerpo de Narciso toma las formas de la naturaleza acuática en la que ha de volver a nacer. Lezama Lima, en estos versos, describe la metamorfosis de los miembros del cuerpo de Narciso tal y como Garcilaso recreaba la transformación de Dafne en árbol en su poema sobre este mito de amor frustrado. Pero elige, de acuerdo a su gusto barroco, la dicción elusiva y la amplificación de un motivo; así, en lugar de mostrarnos a Narciso convertido en flor, se recrea en las fases intermedias entre lo humano, lo animal y lo vegetal, de modo que los corales se humanizan y se engarzan con las abejas en una espiral de confusión mientras que Narciso es ya, «en su cárcel sin sed», una «flecha cerrada».

La exposición de contenidos se realizó con el apoyo de un *power point* sobre las emociones y su relación con la literatura. Se explicó que la emoción es un sentimiento o percepción de la realidad (real o imaginaria) que se expresa físicamente mediante alguna función fisiológica como reacciones faciales, aceleración o ralentización del pulso cardíaco, aumento de la agresividad o el llanto. E influye en la toma de decisiones, la memoria, la atención, la percepción y la imaginación; de modo que las emociones nos facilitan la comprensión del mundo que nos rodea y la interacción con las personas y las cosas. Asimismo, se insistió en la idea de que todas las emociones, tanto las positivas como las negativas, tienen una función en nuestra vida y debemos aprender a manejarlas y a expresarlas para sentirnos bien (AECC: 2018).

Las tres emociones a las que más análisis les dedicamos fueron el deseo, el amor y la esperanza, por cuanto que desde el punto de vista filosófico son las que más atención han recibido a lo largo de la historia. El deseo ha

sido interpretado como carencia o como potencia creadora. Desde Platón hasta Schopenhauer y los existencialistas, el deseo es insatisfacción: el amor platónico es un deseo perpetuo por lo que nos falta, sea desde el punto de vista filosófico o desde el punto de vista de amor humano. Schopenhauer, por su parte, nos presenta un círculo vicioso en el que está inmersa nuestra existencia: «deseamos lo que no tenemos, y sufrimos su carencia; y si lo tenemos, nos aburrirnos». Y Sartre, padre del Existencialismo, decía que «el hombre es deseo de ser y el deseo es carencia» y «por eso, la felicidad se escapa». Sin embargo, para Spinoza, «el deseo no es carencia, es potencia de existir, potencia de actuar, potencia de gozar y de alegrarse. Fuerza interior».

El amor romántico es una emoción basada en la atracción y la admiración de un sujeto hacia otro; ya que, el sujeto, desde su propia insuficiencia, desea la unión con aquel que ha juzgado su complemento. Es esclarecedora la opinión de Platón al respecto: «el amor consiste en sentir que el ser sagrado late dentro del ser querido». Y, frente a él, está el amor incondicional, que es el que se profesa sin esperar nada a cambio y del cual habló San Pablo en la *Primera Epístola a los Corintios*. Existen también el amor filial, el amor a uno mismo, el amor universal o el amor a Dios, cantado por cristianos, sufíes o budistas. Pero mientras los místicos cristianos buscan la unión amorosa con la divinidad por medio del éxtasis, los sufíes sienten la presencia de Dios en la naturaleza y los budistas creen que este amor es un sentimiento que se experimenta tras haber conseguido la iluminación con la superación de los apegos materiales y el abandono de la rueda del samsara.

Y, por último, la esperanza, que, según Tales de Mileto es lo único que realmente nos pertenece: «es el único bien común a todos los hombres; los que todo lo han perdido la poseen aún». Y, para Heráclito, era la posibilidad que la mente albergaba de encontrar lo inesperado. No obstante, hay quienes no la consideran como una virtud; es, más bien, una pasión que entorpece nuestro juicio. Tal es el pensamiento de los estoicos, que aconsejan que el sabio sólo desee lo que depende de él para conseguir la felicidad. Epicuro y Spinoza, por su parte, pensaban que el placer, el conocimiento y la acción no necesitaban de la esperanza para ser. Pascal incidía en este aspecto paralizante de la esperanza cuando decía: «no vivimos nunca, pero esperamos vivir; y estando siempre dispuestos a ser felices, es inevitable que no lo seamos nunca». Y, en nuestra época, Woody Allen expresa esa misma convicción: «¡Qué feliz sería si fuera feliz!». He aquí la máxima del que hace de la esperanza su deseo».

Asimismo, si las emociones siempre han tenido un lugar privilegiado en la conformación cultural de los pueblos a través de la religión; en el caso de la literatura, las emociones son el principal estímulo para conseguir que el lector permanezca en la lectura. Con el Romanticismo, la literatura ha sido

definida como una forma privilegiada de autoexpresión, como una manera de objetivar las resonancias personales que los objetos y los sucesos alcanzan en aquellos individuos que están dotados de una sensibilidad especial. La autoexpresión es aquel proceso mediante el cual el hombre se da a conocer y, al mismo tiempo, se conoce a sí mismo. Y posibilita al poeta, además, el conocimiento preciso, adecuado e intuitivo de la emoción que lo embarga. De hecho, hasta que el escritor no expresa su emoción, no sabe de qué emoción se trata. Por eso, los textos que se leyeron y analizaron fueron elegidos pensando en su contenido emocional y en que fueran representativos de las distintas emociones que se querían trabajar. La selección de autores²⁹ abarcaba desde el Siglo de Oro, con el poema anónimo «A Cristo crucificado», hasta la época contemporánea con el poema de Ana Rossetti, que comienza con el verso «Si recordaras, amor mío, qué es lo que te aguarda...». Pasando por el Romanticismo de Bécquer; el Modernismo de Rubén Darío, Machado y Juan Ramón Jiménez; o la poesía vanguardista de César Vallejo, entre otros.

Entre los pintores, el mito de Narciso ha tenido una abundante interpretación iconográfica que se remonta a Caravaggio, Poussin, Turner, Watherhouse y llega hasta Salvador Dalí, entre los más destacados artistas. En sus cuadros, focalizamos nuestra reflexión en los aspectos que han sido considerados como más trascendentales desde el punto de vista del imaginario colectivo. En el caso de Dalí, su cuadro titulado *La metamorfosis de Narciso* fue pintado de acuerdo con su método paranoico-crítico (Lázaro Docio, 1997), que define en su libro *La conquista de lo irracional* como un «método espontáneo de conocimiento irracional basado en la asociación interpretativa de los fenómenos delirantes». Por tanto, su versión del mito incide en aspectos que afloran sin censuras como es la asociación del narcisismo con el autoerotismo representado por una gigantesca mano que sujeta un huevo del que nace una flor. Para nuestro taller, es relevante destacar el ambiente nocturno en el que están inmersas las imágenes, pues, según Carlos Blanco Dávila (1994: 347), esto es una muestra de la preeminencia del deseo erótico en la introspección de Narciso cuando se contempla en el espejo de las aguas.

²⁹ Los textos fueron presentados al alumnado de manera aleatoria para que se fueran identificando las distintas emociones que en ellos se expresaban. Sobre el deseo, se leyeron «Soledad» de Juan Ramón Jiménez y «Yo voy soñando caminos...» de Antonio Machado; sobre el amor, el poema anónimo citado y «Cuando tú me elegiste...» de Pedro Salinas; sobre la ira, «De otoño» de Rubén Darío; sobre la esperanza, «Anacreonte o el enamorado (Homenaje a la vejez)» de Juan Gil-Albert y «En el principio» de Blas de Otero; sobre la desesperanza, la *Rima LII* de Gustavo Adolfo Bécquer y «Me viene, hay días, una gana ubérrima, política...» de César Vallejo; sobre el remordimiento, «A mi buitre» de Miguel de Unamuno; y sobre la decepción, «Si recordaras, amor mío, qué es lo que te aguarda...» de Ana Rossetti.

Otra actividad de exposición de contenidos fueron los carteles con frases célebres sobre las emociones³⁰ que se colocaron como decoración del aula. Todas ellas nos sirvieron para comentar qué aspectos de las emociones ponían en evidencia que hasta ese momento no habíamos tratado en el taller. Por ejemplo, la frase sobre el amor de Nietzsche, que reza: «en el amor hay siempre algo de locura, pero también hay siempre en la locura algo de razón», con un retruécano, mostraba que los sentimientos operan con una lógica distinta a la de la racionalidad matemática a la que estamos acostumbrados en una sociedad de consumo que cuenta constantemente costes y beneficios. Y la de Siddharta Gautama: «la espada más afilada es una palabra hablada con ira», nos invitó a reflexionar sobre el cuidado que hemos de tener en el uso del lenguaje en las relaciones interpersonales y en nuestro lenguaje interior, pues no son inocentes las palabras y pueden causar huellas indelebles en el alma.

Una vez expuestos y explicados los contenidos, las actividades que se realizaron implicaban una interacción más activa entre los participantes, ya que se iban a contrastar diferentes opiniones. En primer lugar, con los textos ya leídos, se les pidió, tras la relectura del texto que se les asignó por parejas, que identificaran la emoción preponderante en una frase como «el texto me sugiere que la emoción que predomina es...». En segundo lugar, debían pensar qué colores, sensaciones táctiles, olfativas, gustativas o auditivas, posturas corporales o comportamientos estaban asociados con esta emoción. Y tenían que expresarlo en una frase como «la esperanza la visualizo como un campo florido...», por ejemplo. Por último, tuvieron que buscar las palabras clave que les habían ayudado a identificar una emoción y no otra. Y expresarlo en una frase como «la palabra *silencio* la relaciono con...». Para, después, describir la emoción en un breve párrafo como el siguiente: «la esperanza es una emoción que se muestra con el júbilo del cuerpo, con la expansión; con los brazos abiertos y los ojos cegados por el sol del nuevo día, ansiosos por escrutar los territorios inexplorados del amanecer».

Como muestra del trabajo realizado, voy a comentar uno de esos textos: «De otoño» de Rubén Darío. El poeta ya no es joven y siente que su voz ha cambiado debido a las amargas de la vida. Por eso, se irrita contra quienes no entienden que su verso, como él mismo, se ha transformado para expresar la verdad de su ser porque entiende que el poeta ha de cantar

³⁰ Sobre el arrepentimiento, la frase de Séneca: «El arrepentimiento es el remordimiento aceptado»; sobre la decepción, la frase de Sylvia Plath: «Si nunca esperas nada de nadie, nunca te decepcionarás»; sobre el deseo, la de Bernard Shaw: «Hay dos catástrofes en la existencia: la primera cuando nuestros deseos no son satisfechos; la segunda, cuando lo son»; y sobre la desesperación, la de Franz Kafka: «No desesperes, ni siquiera por el hecho de que no desesperas. Cuando todo parece terminado, surgen nuevas fuerzas. Esto significa que vives».

desde la sinceridad del sentimiento. Y, en el poema, la emoción que predomina es la ira provocada por el enfado, perfectamente representada por ese huracán que hace latir su corazón. De ahí que, frente a la armonía y la dulzura de antaño, su canto golpee con fuerza en los oídos, como cuando nos sentimos arrastrados por un viento poderoso. El oído sería el sentido privilegiado que percibe la ira como manifestación sonora, pero también el tacto, pues la violencia del sentimiento se expresa con la fuerza física que se ejerce sobre algo. Las palabras clave del texto para identificar las emociones se concentran en el climático verso final: tanto huracán como corazón son metáforas muy plásticas en las que se carga toda la emotividad del poema, que se podría reescribir de este modo: «la ira se manifiesta como un estallido de algo que se halla contenido y que por fin logra salir de debajo de la tierra, o de las entrañas. El grito manifiesta su intensidad emocional y el puño cerrado que golpea sobre la mesa es su imagen más recurrente».

La siguiente actividad consistió en el comentario de unas tarjetas con diferentes versiones sobre el mito de Narciso. Estas tarjetas contenían poemas de autores del Siglo de Oro como Sor Juana Inés de la Cruz; de la Generación del 27 como Federico García Lorca o Manuel Altolaguirre; de la generación mexicana de *Contemporáneos* como Xavier Villaurrutia o Jorge Cuesta; y de la poetisa Lola Velasco, entre otros³¹. En el anverso de las tarjetas, cada participante recibió un fragmento de un poema sobre el mito de Narciso; al lado del mismo, había un espacio reservado para que se identificara la emoción que el texto transmitía. Como los textos estaban repetidos, más de un participante comentó el mismo fragmento, por lo que hubo comparación entre lo percibido por unos y por otros. En el reverso, se analizaron, además de las palabras clave, qué recursos literarios eran los más relevantes en el texto y cómo contribuían a la expresividad del mismo. Asimismo, las tarjetas incluían una imagen del autor y una breve semblanza que resumía sus principales aportaciones creativas y lo adscribía a una determinada corriente estética. Como muestra de estas tarjetas, citaré el poema de Rosa Chacel titulado «Narciso», en el que destaca el decir dialógico del protagonista en su ensueño de comunicación con el otro; pues, lejos de producirse el encuentro, parece que aumenta la distancia entre los amantes.

Para la evaluación, se diseñó un rompecabezas de gran tamaño que se colocó en el suelo del aula. En cada pieza, aparecía el nombre de una emoción. A los participantes se les repartieron los textos de los poemas trabajados

³¹ Fueron fragmentos de los siguientes autores: Sor Juana Inés de la Cruz, *El divino Narciso*; Juan de Arguijo, *A Narciso*; Federico García Lorca, *Narciso*; Rosa Chacel, *Narciso*; Luis Cernuda, *Luis de Baviera escucha a Lohengrin*; Manuel Altolaguirre, *Narciso*; Gilberto Owen, *Al espejo*; Xavier Villaurrutia, *Nocturno de la estatua*; José Gorostiza, *Muerte sin fin*; Jorge Cuesta, *Canto a un dios mineral*; y Lola Velasco, *La impotencia de Narciso*.

para que los fueran colocando sobre la pieza en la que encajaban. Una vez identificada la emoción que destacaba en el poema, se subrayaron con diferentes colores las palabras clave en cuanto a la expresión de las emociones. Después, eligieron los versos de los textos sobre el mito de Narciso que más les habían gustado y buscaron imágenes para ilustrarlos. Cada participante confeccionó un separador que luego regaló a otro compañero. Por último, el taller se cerró con la redacción de unas frases valorativas sobre diferentes aspectos tratados y se escribieron sobre globos una vez que fueron leídas. Por ejemplo: «este taller me ha servido para descubrir que el deseo no es siempre sinónimo de frustración...».

Como conclusión, destacaría el hecho de que, si las emociones forman parte de nuestra experiencia cotidiana, no debemos postergarlas en el estudio de la literatura. Tan importante es comprender desde el punto de vista cognitivo un texto que leer como disfrutar de las sensaciones que nos provoca. Es más, sin este efecto placentero, la experiencia artística quedaría devaluada en lo que más específico tiene respecto a otros saberes. Por eso, este taller, orientado, sobre todo, al análisis de las reacciones emocionales y al estudio interdisciplinar de la literatura, es una propuesta para modificar los hábitos lectores de los estudiantes. Por otra parte, este tipo de actividades realizadas en el ámbito académico son una buena herramienta para motivar al alumnado, que descubre así otras aplicaciones prácticas de los saberes que aprende de manera más teórica y que contribuyen a su formación como consumidor de productos culturales. Pues, si en esta sociedad del siglo XXI, el arte y la literatura son también bienes que se adquieren han de proporcionar satisfacciones. No debemos olvidar que leer también es una actividad que produce beneficios económicos y que compite en el mercado con otras actividades que parece que ofrecen mejores oportunidades de disfrute.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Española Contra el Cáncer (AECC): *Las emociones: comprenderlas para vivir mejor*, 2018. Obtenido el 12 de agosto de 2020 desde <https://www.psicok.es/guias/2018/6/10/las-emociones>
- Banchs, M^a A.: «El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica». *Papers on Social Representations*, 1996, 5 (2): 113-125.
- Blanco Dávila, C.: «Narciso como modelo erótico en la obra de Salvador Dalí». En: *Semiótica y modernidad: Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica*, 2, 1994, 341-349.
- Blasco, J. M^a.: *El estadio del espejo. Introducción a la teoría del yo en Lacan*, 1993. Obtenido el 2 de agosto de 2020 desde <https://www.epbcn.com/textos/2005/12/el-estadio-del-espejo/>

- Cirlot, J.-E.: *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Editorial Labor, 1992.
- Freud, S.: «Psicología de las masas y análisis del yo». En: Freud, S., *Obras completas de Sigmund Freud*, vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1992, 66-136.
- Hernández Espinosa, V.: «El narcisismo relacional de Freud». *Temas de Psicoanálisis*, 2014, 8: 1-16.
- Henderson, J. L.: «Los mitos antiguos y el hombre moderno». En: Jung, C.G., *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1995, 104-157.
- Lázaro Docio, J.: «La metamorfosis de Narciso o un reflejo objetivo del método paranoico-crítico de Salvador Dalí». *Anales de Historia del Arte*, 1997, 7: 271-295.
- Ortega y Gasset, J.: «Amor a la perfección». *Estudios sobre el amor*, 1940. Obtenido el 20 de agosto de 2020 desde <http://www.librodot.com>
- Ortiz Osés, A.: «Jung y la antropología». *Temas de antropología aragonesa*, 1983, 1: 182-193.
- Ovidio, Publio N.: *Las metamorfosis*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Obtenido el 15 de agosto de 2020 desde www.cervantesvirtual.com
- Sánchez Meca, D.: «El círculo hermenéutico y los límites de una filosofía de la lectura». *Signa*, 2004, 13: 139-160.
- Scrimieri Martín, R.: «Los mitos y Jung». *Amaltea. Revista de mitocrítica*, 2008, 0: 87-112.
- Spagnuolo de Iummato, A. M^a.: *Acerca del narcisismo*, Facultad de Psicología de Buenos Aires, 2000. Obtenido el 7 de octubre de 2020 desde www.psi.uba.ar
- Ubidia, A.: *El otro Narciso: contra los curadores del arte*, 2016. Obtenido el 2 de agosto de 2020 desde <https://eltelegrafo.com.ec/noticias/carton/1/el-otro-narciso-contra-los-nuevos-curadores-de-arte>
- Villena, L. A. de: *Diccionario de mitos clásicos para uso de modernos*. Madrid: Gredos, 2011.
- Wilde, O.: *Cuentos completos*. Madrid: Penguin Clásicos, 2016.

El impacto de la mitología grecorromana en la cultura popular contemporánea: análisis y posibilidades didácticas

ALEJANDRO DEL PINO TORTONDA

Universidad de Extremadura (España)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

alejandrodelpinotortonda@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1028-3916>

ESTÍBALIZ BARRIGA GALEANO

Universidad de Extremadura (España)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

estibalizbg@unex.es / <https://orcid.org/0000-0002-9260-5351>

BEATRIZ DURÁN GONZÁLEZ

Universidad de Extremadura (España)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

bdurang@unex.es / <https://orcid.org/0000-0003-4821-0501>

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la humanidad hemos conocido artistas, períodos y movimientos que han acudido a las antiguas culturas de Grecia y Roma en busca de inspiración, con el objetivo de reinterpretarlas y crear a partir de ella nuevas obras y producciones culturales. Hablamos de momentos clave en la historia del arte como son el renacimiento, el movimiento neoclásico o la creación de los superhombres y supermujeres a partir de la década de los años cuarenta en Estados Unidos y posteriormente en mercados como el japonés y el europeo. En décadas más actuales, como la de los ochenta, los noventa o los dos mil, incluso a día de hoy, directores/as, escritores/as, fotógrafos/as... y un sinnúmero de creadores y creadoras de distintas disciplinas siguen acudiendo a los mitos y leyendas de la cultura grecorromana para presentar a los receptores de su arte, de sus mensajes, nuevas y antiguas historias que quizás no existirían sin que la rica cultura bañada por el mediterráneo hubiera existido y florecido como lo hizo.

En este sentido, debemos entender que toda obra o producción artística tiene un emisor (el artista), un medio (elemento por el que se transmite su obra) y un receptor (el consumidor de dicha obra). Por ello, resulta funda-

mental estudiar cómo se produce la transmisión de la cultura clásica por todo este proceso, qué parte de ella sobrevive al desarrollo de la idea del artista, y de qué manera es recibida e interpretada por los receptores, por los espectadores. Resulta especialmente importante analizar dichas obras pertenecientes a la cultura popular contemporánea para entender qué parte de la cultura grecorromana se selecciona por el autor o autora, qué se decide potenciar de ella y, sobretodo, de qué manera llega y es interpretada y digerida por los espectadores y espectadoras.

Por ello, todo este proceso de comunicación, basado en el *esquema clásico de Wiener*, nos invita a considerar las implicaciones educativas, socioculturales y económicas (centradas especialmente en servicios de *streaming* y consumidores coleccionistas) derivadas de la creación y difusión de obras de la cultura popular contemporáneas basadas en imaginarios de Grecia y Roma.

2. PATRIMONIO

La cultura clásica, fundamentalmente centrada en las antiguas Grecia y Roma, alude a todo un abanico amplio y diverso de formas patrimoniales. Por ello, exploraremos a continuación el significado de patrimonio y sus diferentes tipos, pues las obras pertenecientes a la cultura popular contemporánea los rescata constantemente de la antigüedad grecorromana, para plasmarlos en sus nuevas obras y, de esa forma, llegan de nuevo o por primera vez a personas de nuestras sociedades.

Así pues, tal y como asegura Arévalo (2004) puede entenderse el concepto de patrimonio como el conjunto de símbolos y señas de identidad perteneciente a una población o a un área geográfica que constituyen su identidad y lo dotan de la capacidad de distinguirse de otras vertientes culturales. No obstante, a lo largo de la historia han sido aquellos que han ostentado el poder los que han decidido que se consideraba patrimonio y qué no. Así mismo, el concepto de patrimonio comprende dos tipos de dimensiones. Por una parte existen las dimensiones icónicas, en tanto el patrimonio integra aspectos materiales y, por lo tanto visuales, y, por otra parte, presenta dimensiones simbólicas y grupales, ya que su significado va más allá de lo material y representa a grupos de humanos.

A través de las distintas definiciones planteadas, el patrimonio puede entenderse como todo una serie de elementos, tangibles e intangibles, perennes o efímeros, que surgen y representan la cultura de una zona geográfica determinada y a sus habitantes.

Habiendo acotado el término «patrimonio», a continuación se pasa a explicar los distintos tipos que lo integran, esto es, aquellas muestras pa-

trimoniales de las que el ser humano ha sido partícipe y aquellas en las que la naturaleza ha sido la única protagonista.

2.1. Patrimonio cultural

El término de «patrimonio cultural» dista en gran medida de ser sencillo y, además, ha ido mutando a lo largo de los años, incorporando distintos matices o desprendiéndose de ellos. En la actualidad, no debe entenderse únicamente como todas las manifestaciones culturales físicas o materiales por las que una determinada sociedad o cultura puede verse representada o ser identificada, sino como los distintos aspectos inmateriales que también forman parte de ella, esto es, tradiciones, gastronomía, festividades... que tienen un componente intangible y efímero.

De igual forma debe aclararse que existen dos formas diferenciadas de patrimonio cultural. Puede encontrarse así el patrimonio cultural tangible, aquel que puede tocarse y que permanece en el tiempo y, por otra parte, el patrimonio intangible, aquellas manifestaciones que no pueden tocarse y que, además, son efímeras.

2.2. Patrimonio tangible

Se entiende por patrimonio tangible todas aquellas manifestaciones culturales que ocupan un espacio físico, esto es, cuadros, edificios históricos, esculturas, entre otras. Poseen, al contrario que el patrimonio cultural intangible, una forma material y, además, contribuyen activamente al legado histórico y cultural de las poblaciones.

A su vez, el patrimonio tangible integra otras dos categorías bien diferenciadas. De esta forma, debe distinguirse entre el patrimonio tangible mueble que es aquel que puede moverse como, por ejemplo, una obra pictórica, y el patrimonio tangible inmueble, esto es, aquel que no puede transportarse como un castillo o una catedral.

El patrimonio cultural tangible siempre ha tenido una mayor aceptación, prestigio y reconocimiento que otros tipos de patrimonio que se explicarán a continuación tales como el intangible o el natural. Este hecho ha provocado que esta forma de patrimonio sea, a día de hoy, la que cuenta con una mayor, más sólida y más consolidada legislación que lo protege y fomenta su potenciación en diversos ámbitos.

2.3. Patrimonio intangible

El patrimonio cultural intangible es, como su nombre bien indica, todos aquellos elementos culturales que no pueden tocarse, que son inmateriales

y efímeros. Existen numerosos ejemplos de patrimonio cultural intangible tales como la literatura folclórica, la gastronomía o las festividades religiosas, entre otras.

De igual forma debe destacarse que la concepción de patrimonio cultural intangible es relativamente nueva para la población en su conjunto y que, así mismo, organismo como la UNESCO han redoblado sus esfuerzos en la última década por darlos a conocer, potenciarlos y, en definitiva, protegerlos. Una de las acciones más destacables por parte de la UNESCO es la *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* aprobada por su Asamblea General en el año 2003.

2.4. Patrimonio natural

El patrimonio natural lo conforman todos aquellos lugares que, con el paso del tiempo, sin la intervención del ser humano y por actuaciones geológicas y biológicas, se han constituido como importantes enclaves que han de conservarse. Su relevancia se deberá, en todas las ocasiones, tanto a su valor ambiental, como estético y científico.

Una de las definiciones que pueden encontrarse sobre el patrimonio natural en la bibliografía científica, es la que proporciona Nieto (2002: 111) que lo define como: «legado de la historia de la Tierra y de los seres vivos que la habitaron en el pasado».

La UNESCO también se preocupa de acotar el término de «patrimonio natural». Así pues, en la publicación de textos básicos de la convención del Patrimonio Mundial del año 1972 (2006) define este tipo de patrimonio como todos aquellos enclaves naturales con belleza estética y/o con relevancia desde un punto de vista científico por su excepcionalidad. De igual forma, la UNESCO asegura que el patrimonio natural contribuye, sin lugar a dudas, a la cultura de una determinada zona geográfica.

En las últimas décadas el nivel de sensibilización hacia la conservación del entorno natural ha ido creciendo exponencialmente, en gran medida gracias a iniciativas de instituciones internacionales como la UNESCO y las legislaciones de protección y conservación de cada país.

3. DIFERENCIAS ENTRE SUBGÉNEROS NARRATIVOS

Las obras actuales acuden, como hemos referido con anterioridad, de forma recurrente a los imaginarios de Grecia y Roma, a su literatura de origen oral, a su legado patrimonial intangible, para inspirar sus nuevas producciones. Normalmente son los mitos los seleccionados para partir de ellos y proponer reinterpretaciones o historias completamente nuevas en diferentes soportes. En otras ocasiones son las leyendas las que consiguen atrapar la

atención del autor o autora con el fin de inspirar sus producciones o contarla a través de otro medio. Así pues, y debido a la similitud y confusión que puede existir con los subgéneros narrativos del cuento, la leyenda y el mito, proponemos a continuación una explicación detallada de cada uno de ellos.

3.1. El cuento

El subgénero literario del cuento, ubicado dentro del género narrativo, ha sido objeto de estudio por parte de numerosos autores. La mayoría de estos estudios pueden encontrarse a lo largo del siglo XX. Así pues, al abordar el subgénero narrativo del cuento, debe entenderse la diferencia existente entre cuento de origen tradicional y cuento literario. A este respecto Morales (2002) asegura que los cuentos tradicionales parten del imaginario colectivo de las sociedades primitivas y eran transmitidos de forma oral hasta la llegada de los recopiladores. Los cuentos literarios, por su parte, son producciones más modernas que toman su estructura de los cuentos contemporáneos y que, a diferencia de los tradicionales, sí presentan autor.

Por otra parte, Propp (1998) hace hincapié en la imposibilidad de poder agrupar todas las características del cuento, por su extensión y diversidad de matices. El cuento es, además, un fenómeno global, motivo por el que Propp centra sus investigaciones en el cuento maravilloso.

El cuento maravilloso presenta, por lo general, unos patrones muy marcados, es decir, comienzan siempre con un daño causado a alguien o con la determinación de obtener un objeto, deseo o poder. El inicio del relato sitúa siempre al lector en el punto de partida de un viaje en el que el protagonista deberá pasar unas pruebas que pueden relacionarse con los ritos de iniciación de sociedades primitivas. Estas pruebas son también conocidas como «el camino del héroe». En el transcurso de ese viaje se encuentran siempre protagonistas secundarios cuya misión no es otra que la de ayudar al protagonista principal a conseguir su objetivo. El camino conduce, inexorablemente, hacia el antagonista, con quien se produce un duelo debido a que es el causante del daño o la persona que se interpone entre el protagonista y lo que éste desea conseguir. Dicho viaje se encuentra también en mitos y leyendas, reproduciendo en ocasiones el arquetipo de héroe clásico.

3.2. Las leyendas

De Viana (2008) sitúa el inicio de las leyendas a principios de la alta edad media, pues es en ese momento donde se recogen, por primera vez, evidencias escritas sobre ellas. No obstante, el término no se consolidó hasta el siglo XIX. Así mismo, el vocablo «leyenda» comparte con los términos

«literatura» y «folclore» la particularidad de constar como categorías universales en las culturas humanas.

Martos (2007) sostiene que el origen de las leyendas se encuentra siempre en el pensamiento colectivo de las poblaciones. Dichos colectivos generan unas imágenes, unas historias, que se trasladan finalmente a textos de ficción. En ese traspaso de lo oral a lo escrito, las leyendas no perderían aspectos clave que las caracterizan, tales como el lenguaje simbólico o su estructura sencilla y fácilmente memorizable. Ocurre también, en el caso de algunas leyendas, que puedan tener un fin moralizante/ejemplarizante para una determinada cultura.

3.3. Los mitos

Tal y como indica Colombres (1994) tiene que entenderse el mito como la necesidad de distintas culturas humanas de dar respuesta a fenómenos que escapaban al desarrollo científico. Dichas respuestas se materializaban en imaginarios colectivos mucho más concretos y entendibles para sus oyentes.

Estos relatos de corte fantástico estaban protagonizados por figuras que todos y todas pudieran visualizar y comprender bien, hombres y mujeres como ellos. No obstante, ellos/as estaban dotados de poderes sobrenaturales con los que explicar todo aquello que escapaba al discernimiento de las sociedades en un contexto histórico específico.

Los mitos presentan un sentido marcadamente etológico pues, en los distintos temas que abarca, la principal finalidad es explicar un origen, ya sea de los dioses que rigen el destino del hombre (teogonía), el origen de la creación del mundo (cosmogonía) o de qué manera se produjo la existencia del ser humano (antropogonía) y lo que le rodea (Colombres, 1994).

Así mismo, tanto a través de los siglos como en la propia actualidad, los mitos han servido para inspirar todo tipo de historias y obras en distintas disciplinas artísticas, ayudando a fomentar el arte y la creatividad y, al mismo tiempo, constituyendo un bien cultural que debe protegerse (Cristóbal, 2000).

4. PRESENCIA DE LA CULTURA GRECORROMANA EN LA CULTURA POPULAR CONTEMPORÁNEA. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la actualidad cada vez son más las oportunidades que se conceden a la investigación cualitativa para arrojar luz sobre aspectos en los que los recursos cuantitativos por sí solos no bastan. Es el caso de estudios literarios, antropológicos, etnológicos... y todos aquellos temas de investigación que requieren de la necesaria interpretación de un investigador/a formado en uno o varios campos de conocimiento concretos.

Existen, asimismo, ciertas corrientes interpretativas como la ecocrítica o el ecofeminismo, que ayudan al investigador/a a proporcionar a los lectores/as perspectivas históricamente invisibilizadas, en las que una metodología cuantitativa no podría profundizar ni relacionar detalles y matices importantes con pilares de nuestra sociedad, como son la cultura, la educación e incluso actividades económicas como el turismo.

Con la presente investigación, pretendemos pues realizar un visionado/lectura y análisis de distintas obras pertenecientes a la cultura popular contemporánea y extraer las posibles influencias de la cultura grecorromana que en ella se advierten. Además nos proponemos revelar de qué manera y con qué propósito se trasladan los motivos y detalles de las culturas griega y latina a los consumidores/as de arte y ocio en la actualidad.

5. OBJETIVOS DE PARTIDA

A continuación encontramos los objetivos propuestos para el desarrollo la presente investigación acerca del impacto de la cultura grecorromana en la cultura popular contemporánea:

- Analizar obras pertenecientes a la cultura popular contemporánea, con el fin de observar el impacto que la cultura grecorromana tiene en ellas.
- Explorar las formas en las que aspectos de la cultura grecorromana son transmitidos a los consumidores de obras pertenecientes a la cultura popular contemporánea.

6. METODOLOGÍA

Debido a que el principal objetivo de la presente investigación es explorar y analizar obras pertenecientes a la cultura popular contemporánea, hallamos en la hermenéutica, el arte de interpretar textos y otros soportes de información, un instrumento indispensable y superior a planteamientos positivistas.

El método en el que basamos nuestra labor investigadora es el método cualitativo, a través del que pretendemos exponer y entender qué aspectos de la cultura grecorromana son utilizados en composiciones actuales y cuál es el objetivo, así como sus las implicaciones socioculturales y educativas de tal utilización.

De igual forma, debemos hacer hincapié en que pese a que todavía a día de hoy los métodos cuantitativos se imponen en el ámbito investigador, los métodos cualitativos nos permiten entender e interpretar realidades e informaciones que los números y escalas no pueden. Ambos métodos pueden y deben convivir como suplementos indispensables, pues sus

métodos, recursos y resultados no son excluyentes, sino necesariamente complementarios.

7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para abordar el impacto que la cultura grecorromana tiene en destacadas obras de la cultura popular contemporánea, dividiremos dichas composiciones en distintas categorías de análisis. Las categorías son:

- Películas y series.
- Videojuegos.
- Cómic y manga.

En la primera categoría, correspondiente a películas y series encontramos la película de Hollywood *Furia de Titanes* (2010), basada en el popular mito de Perseo, en el que el semidiós, hijo de Zeus, recibe la tarea de hacerse con la cabeza de la gorgona Medusa para salvar a su madre. La película, aunque fiel a gran parte de la idea central del mito, se centra en presentar deidades y monstruos desde un punto de vista hostil, focalizando la trama y la acción principal en enfrentamientos repletos de efectos especiales, priorizando la acción por la acción. Por lo tanto, la transmisión de elementos pertenecientes a la herencia cultural grecolatina queda reducida a decorados y, por tanto, acaba configurando un telón de fondo, pasando por alto todos los matices y valores presentes en el mito original y centrándose en un belicismo exacerbado que satisfaga a un público acostumbrado a la inmediatez y a la espectacularidad. Así mismo, cabe destacar que la película se enmarca dentro de la cultura *hollywoodiense* de los *remakes*, pues que actualiza la visión de Desmond Davis en 1981, no obstante, no intenta, en ningún caso, acercar al espectador a las costumbres y patrimonio de Grecia más allá de escoger personajes destacados de su literatura y mostrar vestuarios y decorados de la época.

En la misma línea que *Furia de Titanes* (2010) encontramos el *film* titulado *Inmortales* (2011) centrado, en esta ocasión, en los personajes de Teseo, semidiós e hijo de Poseidón, protagonista de distintos mitos y leyendas, e Hiperión, el que camina en las alturas, el titán hijo de Urano (cielo) y Gea (tierra). La película se centra en entrelazar las historias de dichos personajes de la mitología griega, con distintas licencias y contenido original, presentando una trama frenética, llena de acción, de personajes atractivos y poderosos, realizando la humildad de los mortales por encima de la arrogancia y egoísmo de los habitantes del Olimpo. El largometraje se centra en contraponer la idea de que la liberación de los titanes se sitúa como el punto de extinción de la humanidad. De nuevo esta obra nos muestra el

imaginario de la cultura grecorromana en trajes, arquitectura, gastronomía y costumbres, no obstante, vuelve a incurrir en centrar la trama y la mayoría del *film* en la guerra por la guerra, la espectacularidad visual y la acción exponencial al igual que ocurre con *Furia de Titanes* (2010).

Un caso distinto a los dos anteriores es el de la película de animación de la compañía Disney titulada *Hércules* (1997), centrada en adaptar el mito de dicho héroe de la cultura grecolatina a todos los públicos. El *film* animado nos muestra cómo Hércules, que crece entre mortales, se enfrenta a Hades, su tío, que intenta impedir que reclame su lugar en el Olimpo y goce de su inmortalidad y otros poderes otorgados por la sangre de Zeus. Hércules es hijo de Zeus y la mortal Alcmena, y por lo tanto un semidiós, idea que refuerza la esperanza de los mortales de poder confraternizar con los dioses y diosas y acercarse así a su grandeza. El tono de la película, principalmente debido al público al que se dirige y por los objetivos de recaudación que persigue, destaca por su humor, cotidianidad y valores positivos como son el compañerismo, la lealtad, así como luchar por lo que se cree justo y por un bien mayor. Estos hechos hacen de la presente adaptación del mito de Hércules un producto notablemente diferenciado de los anteriores, pues el vehículo en el que la cultura grecorromana llega al público posee una violencia y frenetismo muy inferior, realzando, por otra parte, virtudes y aptitudes constructivas.

En el apartado de series nos encontramos con una de rabiosa actualidad y mucho éxito entre la ciudadanía perteneciente a la llamada *generación Z*, los ciudadanos y ciudadanas del futuro. Se trata de la serie norteamericana *American Gods* (2017). Su trama, completamente original, en la que Sombra, su protagonista mortal, se encuentra tras cumplir su condena en la cárcel con un misterioso hombre que se hace llamar Señor Miércoles, que realmente se trata de Odín, dios del panteón nórdico. Sombra, nuestro protagonista, se convierte en ese momento en su guardaespaldas, y lo acompaña en un viaje por todo Estados Unidos en búsqueda de reclutas para una inverosímil guerra, el enfrentamiento entre dioses mitológicos de la cultura grecorromana, así como de otros panteones como el nórdico y el egipcio entre otros, contra nuevos dioses generados a través de las tecnologías de la información y la comunicación tales como Internet, Media (que representa a los medios de comunicación y entretenimiento) y Globalización. Por tanto, en la presente obra se hace alusión a la cultura grecolatina a través de los personajes que interpretan a dioses clásicos, entre otros muchos pertenecientes a otras culturas, contra la visión de dioses modernos creados a través de la tecnología para atraer la atención del público más joven. No obstante, las referencias a la cultura clásica, al igual que a otras culturas alrededor del mundo, se queda nuevamente en la superficie. Se alude a los dioses grecorromanos para centrarse en poderes destructivos

y enfrentamientos y cualquier detalle que se nos presenta de su cultura no es sino una herramienta para dar contexto a un enfrentamiento.

Una serie más antigua, pero sin duda icónica para generaciones de las décadas de los años ochenta y noventa, es la de *Xena la princesa guerrera* (1995) y *spin off* de la también archiconocida serie de *Hércules* (1995) con la que comparte género y *leit motiv*. La dinámica de la serie consiste en narrar las aventuras de Xena, como heroína clásica, enfrentándose a diferentes monstruos y seres mitológicos que causan el mal de una forma u otra. Así, Xena utiliza su disco mágico para acabar con sus enemigos y devolver la paz a los lugares por donde pasa. La sencilla estructura de la serie vuelve a mostrar la cultura grecorromana como telón de fondo, convertida casi en excusa, para enseñar a los espectadores y espectadoras continuos enfrentamientos cargados de acción, sin una transmisión real y efectiva del patrimonio grecolatino. Desde una perspectiva de género, encontramos que Xena, como heroína poderosa e independiente, puede entenderse como una figura de empoderamiento femenino en una década, la de los años noventa, en la que el machismo estaba aún más presente, marco y explícito de lo que lo está en la actualidad. No obstante, observamos también una notable sexualización del personaje, a través de una armadura que a todas luces no cumple su función defensiva, mas potencia los atributos femeninos de Xena. Este hecho, ha de achacarse a un errático análisis de mercado, que dirigió la serie a un público concreto al que se presupone que gustaría un personaje femenino mostrado de tal forma.

En la categoría correspondiente a Videojuegos encontramos obras como *God of War* (2005) que nos presenta un guión original basado en la historia de Kratos, un militar, y Ares, el dios de la guerra. Kratos es un general espartano que lucha por expandir la influencia y poder de su nación por el mediterráneo y Europa. Sus tácticas y coraje son excepcionales pero, un día, en una batalla contra un ejército bárbaro, Kratos y sus tropas están al límite de ser derrotados. Es entonces cuando el general le pide ayuda a Ares, quien le concede poder y habilidades sobrenaturales pero ha cambiado ha de matar en su nombre. Con tal de conseguir al guerrero definitivo, Ares le engaña para que acabe con una multitud en la que se encuentran la hija y la esposa de Kratos. Cuando el general espartano se percata, jura deshacerse del yugo del dios y vengarse. Así, Kratos, nuestro protagonista, es dirigido por los jugadores y jugadoras para alcanzar a Ares. En el viaje se encuentra con multitud de seres mitológicos al servicio del dios de la guerra, con los que también acaba para llegar a su principal objetivo, acabar con el dios. En definitiva, *God of War* (2005) comparte con *Furia de Titanes* (2010) el motivo de la venganza y con *Inmortales* (2011) el tema de la liberación del yugo de los dioses. Así mismo, incurre en sus mismas deficiencias a la hora de transportar a los espectadores aspectos sólidos, variados, interesantes

y profundos de las culturas griega y romana, centrándose excesivamente en la acción y los enfrentamientos físicos.

Un videojuego con un tono muy distinto es *The Legend of Zelda: The Wind Waker* (2002) donde se nos presenta a Link, nuestro protagonista, como un joven inexperto que habita una recóndita isla de un mundo consumido cada vez más por mares y océanos. En dicho paracosmos casi distópico, Link recibe la tarea de traer de vuelta a Zelda, normalmente una princesa en los videojuegos de la saga, que desempeña en la historia el papel de una pirata que surca los mares. Así es como Link se ve atrapado en una trama oscura en la que el mal encarnado, en el nombre de Ganondorf, quiere regresar y nuestro héroe ha de impedirlo. Link sigue el arquetipo del héroe clásico, esto es, impera en él la valentía, posee cualidades y habilidades excepcionales y lucha siempre por un bien mayor. El videojuego presenta la trama del tradicional viaje del héroe a través de una versión modernizada del viaje de iniciación en general y de la odisea de Ulises en particular. Así pues, aprovecha motivos y arquetipos presentes en las literaturas de distintas culturas, incluida la grecorromana, para ofrecernos una historia nueva que recuerda a clásicos. De igual forma, al igual que ocurre en toda la saga, el videojuego cae en los mitos de amor romántico al ser siempre Link el que ha de salvar a Zelda y que, pese a la ayuda que Zelda le brinda al final, es siempre el protagonista quien sujeta el peso de la acción principal, así como los méritos del triunfo. Ambos, Zelda y Link, terminan juntos tras salvarla en todos los juegos de la saga.

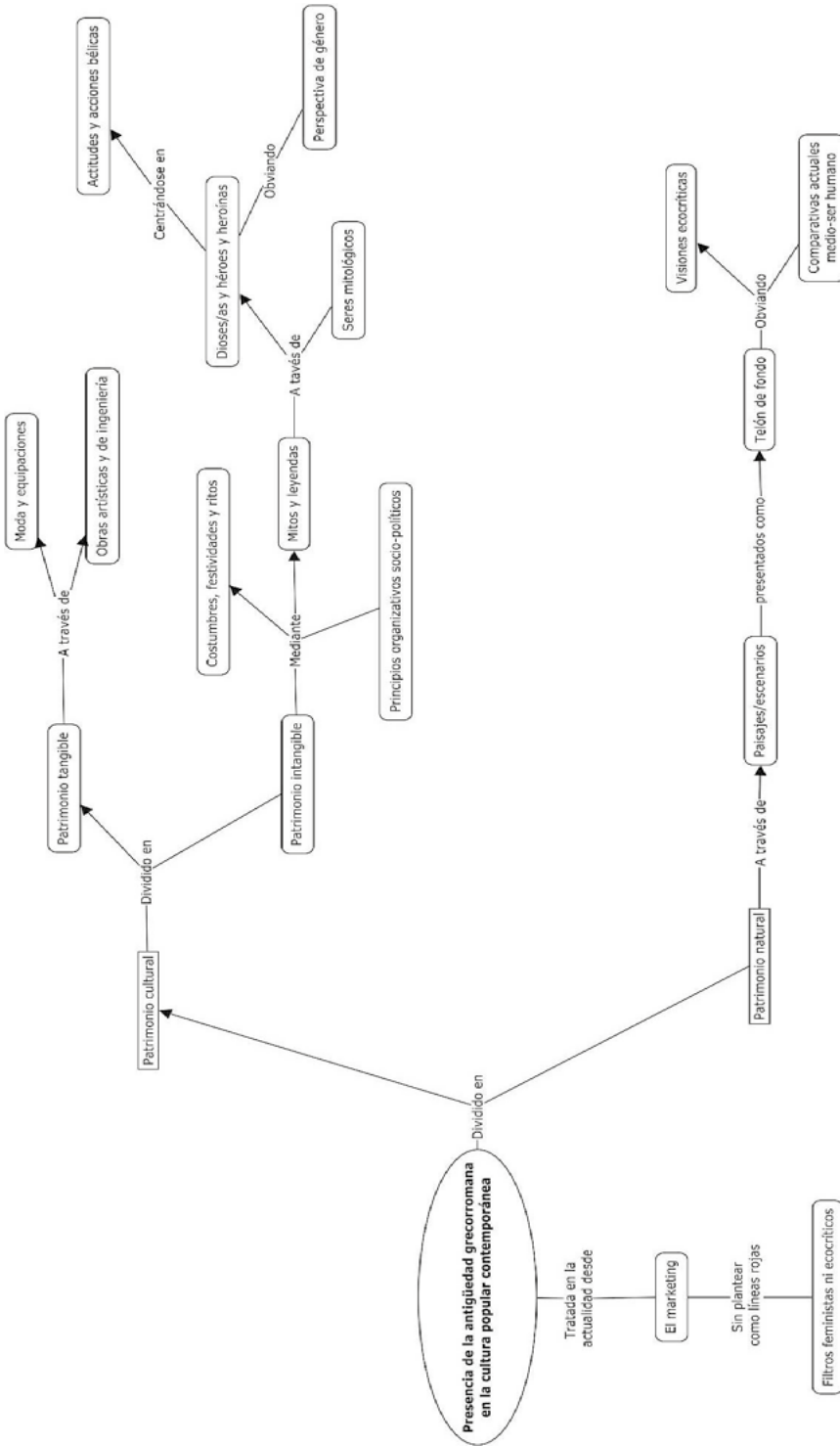
En otras ocasiones encontramos videojuegos *Fallout: New Vegas* (2010) y *The Elder Scrolls V: Skyrim* (2011) que recogen aspectos estéticos, funcionales, organizativos y tecnológicos de la cultura del imperio romano para aportarlos a paracosmos de ficción, distópicos en el caso de *Fallout: New Vegas* (2010) y de fantasía épica y medieval en el caso de *The Elder Scrolls V: Skyrim* (2011). En el videojuego de la saga *Fallout*, la historia nos presenta a la Legión de César, un grupo de reaccionarios al mando de un dictador totalitarista, cuyo objetivo es conquistar la República de Nueva California en dicho mundo ficticio. Así, la Legión de César toma prestados del imperio romano la indumentaria y organización militar y algunas armas, así como la estructura de sus campamentos y ciertos títulos de la jerarquía de mando. Por otra parte, en los distintos juegos de la saga *The Elder Scrolls* y, concretamente, en el videojuego titulado *The Elder Scrolls V: Skyrim*, encontramos como el Imperio de Tamriel, se encuentra inspirado de forma directa y sin complejos en el imperio romano de nuestra realidad. La formación política del paracosmos titulado *Nirn* es liderada por un emperador y sus territorios son defendidos por la legión imperial, que rescata y plasma todos los signos y utensilios bélicos de los romanos. En ambos videojuegos las inspiraciones tomadas de la cultura latina son

meramente estéticas y organizativas, aunque aportan cierto conocimiento y verosimilitud de aspectos aislados del imperio romano.

En lo que respecta a la categoría de cómic y manga, *Wonder Woman* (1941) constituye un ejemplo perfecto de cómo los autores y autoras contemporáneos han acudido a la antigüedad grecolatina en busca de inspiración. La trama principal de los cómics nos traslada a Themyscira, la isla oculta de las amazonas, lugar donde las inquebrantables guerreras entrenan generación a generación, alejadas de las guerras entre naciones que Ares, el dios de la guerra, provoca con viles fines. Así pues, armada con tesoros de otro tiempo tales como el Lazo de la Verdad, su tiara y sus brazaletes irrompibles, parte de la seguridad de su isla para desbaratar los planes de Ares, así como los de otros villanos que perturben la paz mundial, el bien común o pongan en riesgo la seguridad de Themyscira y de sus hermanas las amazonas. Muchos de los villanos que aparecen se centran en personajes u organizaciones contemporáneas al cómic, como es el caso de las tropas nazis embravecidas por Ares. La razón de emplear villanos de actualidad e inspirados o recogidos directamente de nuestra realidad, obedece a métodos de promoción socio-políticos o como reclamo publicitario, como ocurre en *American Gods* (2017). Así mismo, tal y como sucede con *Xena la princesa guerrera* (1995), debemos aplicar una necesaria perspectiva de género a la hora de alabar la elección de una heroína poderosa y autosuficiente en la década de los años cuarenta del siglo pasado. No obstante, no podemos pasar por alto la poca utilidad defensiva de su indumentaria, que parece más bien un reclamo publicitario para atraer a cierto público a través de la hipersexualización de la figura femenina.

En el mundo de la ilustración nipona nos encontramos con otra obra que basa muchos de sus protagonistas, roles, nombres y poderes en la cultura grecorromana. Hablamos del manga *Saint Seiya* (1985), conocido en España como *Los Caballeros del Zodiaco*. Así pues el manga recoge detalles, nombres y habilidades de la mitología y panteones grecorromanos, al tiempo que trae a la actualidad la figura de las sacerdotisas que se comunicaban con los dioses y diosas a través de sus oraciones. La obra pertenece al género *shonen* (que significa niño en español) y se caracteriza por hacer referencias a la cultura Europa en general y muchas veces a la cultura grecolatina en particular y que tiene, normalmente, una visión plana y tradicional del mal, sin matices ni escala de grises. Por otra parte encontramos que, al igual que ocurre en la película de *Hércules* (1997), y aunque incide en el enfrentamiento como pilar argumental fundamental, se esfuerza por transmitir los valores de compañerismo y cultura del esfuerzo propios del género. La figura 1 sintetiza y concreta la información anteriormente analizada:

Figura 1. Presencia de la antigüedad 1.



8. CONCLUSIONES

A lo largo del presente artículo hemos hecho hincapié en la importancia de analizar las obras de la cultura popular contemporánea que se inspiran o toman prestados elementos de la cultura grecorromana, para explorar la forma en que los elementos de las culturas griega y latina llegan a la actualidad, la manera en que consumidores y consumidoras de producciones culturales actuales, así como de las décadas más recientes, acceden a la cultura clásica y que concepciones, detalles y estereotipos de ella interiorizan.

En cuanto a los resultados obtenidos tras el análisis del contenido multimedia perteneciente a la cultura popular contemporánea con influencias grecolatinas observamos que, por una parte, muchas de las producciones, de forma muy superficial, hacen referencia a escenarios, paisajes, entornos naturales, esto es, el patrimonio natural de Grecia y Roma. Desde una perspectiva ecocrítica, la naturaleza es tratada como telón de fondo, incluso teniendo gran relación con los poderes de los dioses/as y constituyendo el hogar de seres y civilizaciones de origen arcano o divino. Por otra parte, centrándonos en el patrimonio tangible, encontramos como una gran mayoría de las obras recuperan de la cultura grecolatina indumentarias, armas y armaduras, al tiempo que muestran toda clase de obras artísticas, arquitectónicas y de ingeniería.

El patrimonio intangible es, en las producciones analizadas, al que más acuden autores y autoras en busca de referencias e inspiración, pues en la gran mayoría de obras encontramos referencias a costumbres, festividades y ritos, así como a mitos y leyendas que constituyen la columna vertebral, la base, el germen, de muchas obras de la cultura popular contemporánea. De dichos mitos y leyendas, los autores/as rescatan seres mitológicos, con intenciones positivas o negativas para los protagonistas, así como dioses y diosas, obviando en la gran mayoría de casos establecer la perspectiva de género como filtro, y centrándose en acciones y conductas bélicas en lugar de aspectos puramente culturales o potenciar la transmisión de valores positivos.

En lo que respecta a las futuras líneas de investigación planteamos la posibilidad de centrar el estudio en el análisis exhaustivo de una producción cultural contemporánea, aportando datos y extractos específicos del minutaje, viñeta o párrafo en el que aparezcan determinadas ideas o conductas. Así mismo existe la posibilidad de escoger una década concreta para analizar la forma en la que se han transmitido ideas y estereotipos de Grecia y Roma y/o confrontar dicho análisis con los resultados obtenidos en otra década, así como aportar una mayor muestra para continuar avanzando y profundizando en los resultados y datos obtenidos con el presente estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, L. M. N.: «Patrimonio geológico, cultura y turismo». *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, 2002, 182: 109-124.
- Arévalo, J. M.: «La tradición, el patrimonio y la identidad». *Revista de estudios extremeños*, 2004, 60(3): 925-956.
- Bethesda Softworks: *Fallout: New Vegas* [Video Game]. New York: Take Two Interactive, 2010.
- Bethesda Softworks: *The Elder Scrolls IV: Skyrim* [Video Game]. New York: Take Two Interactive, 2011.
- Colombres, A.: *Del mito al cuento, Oralidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1994.
- Cristóbal, V.: «Mitología clásica en la literatura española: consideraciones generales y bibliografía». *Cuadernos de filología clásica. Estudios latinos*, 2000, 18: 29-76.
- De Viana, L. D. G.: «Amantes que se desvanecen en el tiempo: la memoria etnográfica o la compleja significación de las leyendas». *Revista de antropología social*, 2008, 17: 141-164.
- Kuramada, M.: *Saint Seiya*. Tokyo: Shonen Jump, 1985.
- Martos Núñez, E.: *Cuentos y leyendas tradicionales (Teoría, textos y didáctica)*. Cuenca: UCLM, 2007.
- Moulton, C.: *Wonder Woman*. California: DC comics, 1941.
- Nintendo EAD: *The Legend of Zelda: The Wind Waker* [Video Game]. Kioto: Nintendo, 2002.
- Propp, V.: *Morfología del cuento*. Madrid: Ediciones Akal, 1998.
- Relativity Studios (prod.) y Singh, T. (dir.): *Inmortales* [película]. USA: Relativity Studios, 2011.
- Remantle Media North America (prod.) y Fuller, B. y Green y Green, M.: *American Gods* [serie]. USA: Remantle Media North America, 2017.
- Santa Monica Studio: *God of war* [Video Game]. California: Sony Computer Entertainment, 2005.
- Universal Pictures Television (prod.) y Schulian, J.; Tapert, R.; Raimi, S. y Stewart R.J.: *Xena, la princesa guerrera* [serie]. USA: Universal Pictures Television, 1995.
- Walt Disney Pictures (prod.) y Musker, J. y Clements, R. (dir.), *Hércules* [película]. USA: Walt Disney Pictures, 1997.
- Warner Bros (prod.) y Leterrier, L. (dir.): *Furia de Titanes* [película]. USA: Warner Bros, 2010.

Emociones a través de la literatura de las Damas de Agua: análisis literario emocional y propuesta de intervención para el alumnado de 5 años

ROCÍO DE LA AURORA GONZÁLEZ CORREA

Universidad de Extremadura (España)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

rgonzaleqk@alumnos.unex.es / <https://orcid.org/0000-0002-3890-406X>

1. INTRODUCCIÓN

La atracción por la literatura en la sociedad del siglo XXI se ve cada vez con más dificultades en su empeño por atraer a nuevos lectores, sin embargo, esto no debe suponer un obstáculo o impedimento para poder desarrollar y reconocer la importancia de este tipo de géneros y su utilización para fomentar el desarrollo cognitivo, social y emocional de las personas (López Valero y Encabo, 2001).

La literatura llega a todas las culturas como medio de respuesta a los interrogantes sobre el mundo que nos rodea, de forma que se le dé un sentido a la vida. Por otro lado, siempre se ha procurado facilitar el acceso a la literatura a los niños de manera poética o de ficción mediante canciones o narraciones que han sido transmitidas por los adultos de forma oral o escrita. De este modo y tras un periodo continuo de interacción, se consigue aprender e interrelacionar las experiencias propias de su vida con la cultura que es transmitida mediante la literatura (Macías, 2010).

Actualmente el modo de hacer llegar esta literatura recomendada, de calidad y asequible a los niños durante las primeras edades es mediante el trabajo realizado por los maestros, familias y escuelas. La recepción de esta literatura desde la infancia es uno de los medios más beneficiosos para fomentar la comunicación escrita y oral. Pero también es una oportunidad y una herramienta para poder ayudarles a construir su identidad y la del entorno que les rodea (Macías, 2010).

Los beneficios que ofrecen la tradición literaria y las diferentes obras literarias a la educación de los niños son múltiples. Éstas aportan información histórica y cultural que enriquece su vocabulario y estimula su creatividad e imaginación; motivos suficientes por los que hace falta res-

catar esta herencia cultural en forma de mitos, leyendas, cuentos y fábulas folclóricas que contribuyen a un legado valioso y propio de la identidad del ser humano. La literatura nos proporciona una herramienta para trabajar esas emociones que se desarrollan en los niños y que son tan ignoradas en el ámbito adulto. No puede caer en el olvido que los niños también desarrollan estados emocionales y que la literatura nos puede permitir enriquecer esos procesos. Por otro lado, la gran variedad de emociones que se plasman en la literatura nos muestra un gran abanico de posibilidades emocionales más allá de las emociones básicas, reflejando posibilidades de reconocimiento emocional o siendo la literatura una especie de guía para desarrollar e interpretar las emociones (Macías, 2010).

2. EMOCIONES EN EL FOLCLORE TRADICIONAL: TEXTOS CARGADOS DE SIMBOLISMOS Y AFECTIVIDAD

Riquelme y Munita (2011), indican que son múltiples los autores los que han trabajado sobre estas líneas buscando cómo favorecer la alfabetización emocional y desarrollo del plano social en los niños. Entre algunos ejemplos, contamos para la obtención de estos objetivos; con la estructuración del aula, la inclusión de la familia, juegos, canciones y el uso de la literatura. En este último caso, siempre se ha utilizado la literatura como medio para enseñar explícitamente una emoción. En este aspecto no se sabe si realmente se puede llegar a enseñar una emoción por la naturaleza relacional y contextualizada de los procesos emocionales. Por lo tanto, se debe entender que las narraciones que están basadas en exploraciones cargadas de emoción deben ser exploradas junto con el adulto construyendo junto al lector una estructura con buenos cimientos que faciliten el reconocimiento de emociones reales mediante personajes de ficción.

Álvarez (2016), al igual que Riquelme y Munita (2011), narra que las investigaciones recientes por parte de los psicólogos del aprendizaje, está enfocada al uso indispensable de las dimensiones emocionales en el correcto proceso de enseñanza-aprendizaje. Apoyándonos en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2016), podemos afirmar por consiguiente la existiría una interrelación entre la inteligencia existencial, interpersonal y la intrapersonal que expondrían lazos estrechos con la literatura.

Es por lo que, en este contexto, las leyendas, que como indica Magán (2016), participarían junto al mito, cuento, romance, fábula... en la enseñanza de diferentes formas explicativas, que conciernen las preocupaciones, problemas, temas sobre la vida y la muerte, criaturas reales y extraterrenales, que afligían a los hombres de antaño, y también, a la humanidad actual.

Con lo que respecta a la literatura, actualmente, existen diferentes corrientes literarias que versan sobre imaginarios ecológicos ligados a la

ecocrítica y cultura del agua, que pretenden poner en valor los elementos patrimoniales intangibles al tiempo que defienden una relación positiva y respetuosa con el medio ambiente. Además, es en el siglo XXI, cuando la sociedad ante los diversos problemas naturales y de consumo, reclama y necesita que la literatura esté al servicio de la escuela para educar a los discentes en habilidades sociales y emocionales basadas en el respeto a la naturaleza y, a su vez, que ésta, esta sea capaz de dotar de pensamiento crítico, empático y sostenible para poder afrontar las emergentes crisis medioambientales que imperan en nuestra sociedad y también, en las posibles crisis venideras a causa de la insuficiente alfabetización medioambiental y climática (Martos-Núñez y Martos-García, 2013).

Tomando como referencia las leyendas pertenecientes a la tradición española en nuestra investigación, debemos acuñar que éstas pueden definirse como narraciones ya sean orales o escritas de hechos naturales, sobrenaturales o un cruce entre ambas. Estos relatos son transmitidos de generación en generación por lo que a veces están sujetos a cambios: añadidos, supresiones, o modificaciones. Estos cambios generan variaciones de una misma leyenda.

Tangherlin (1990), autor de folclore, define el término *leyenda* como: «una narración tradicional de un solo episodio y de corta extensión, que se realiza a modo conversación y tipificada, con la intención de representar simbólica y psicológicamente, las creencias populares y experiencias colectivas» (1990: 373).

Si nos centramos en sus características se debe aclarar que las leyendas intentan explicar distintas realidades que la ciencia no ha podido, tratándose de situaciones ciertas o imaginarias. Éstas, poseen un contenido moral en el que los protagonistas pueden verse reprendidos o compensador por sus conductas.

Las leyendas se enmarcan en tiempo y lugares familiares, aspecto que acerca al lector y/u oyente. Aunque algunos lugares se señalen con cierta exactitud en la narración, bien es cierto que muchas de ellas presentan una inexactitud con adverbios como *aquí, allí, ahí, cerca, no muy lejos...* Con el tiempo, ocurre lo mismo, a no ser que la leyenda concrete un periodo específico, como por ejemplo *La noche de San Juan*, se pueden encontrar afirmaciones como *hace mucho tiempo, una tarde, una noche...*

Adentrándonos en el universo de las leyendas «de agua», debemos decir que, primeramente, se conoce un extenso, complejo y fragmentado Imaginario de Seres Mitológicos que se vinculan al ámbito de las aguas, llamados *genios acuáticos*. Estos seres son caracterizados por su disparidad o la heterogeneidad en cuanto a los elementos que los acompañan. Propp (1974), acuña a estos elementos: *atributos*.

La narración tradicional, o *folktale*, alberga diferentes modalidades; no es lo mismo encontrarse un carácter en un cuento maravilloso que en un mito, leyenda, cuento de animales o burlesco e incluso, en una anécdota. Poniendo el ejemplo de las lamias, xanas u ondinas de los lagos, fuentes o estanques, en las propias leyendas, manifiestan rasgos tanto físicos como conductuales, contradictorios, que provienen para empezar de su «envase» formal (Martos-Núñez y Martos-García, 2013).

Se debe poner en valor que, uno de los aspectos fundamentales en la narración popular son los atributos, que se relacionan con algún objeto al que hacen referencia o poseen, su sexo, su apariencia física, su entorno, la edad, e incluso sus comportamientos (Propp, 1974).

Martos-García y Martos-Núñez (2014), destacan en numerosas leyendas el motivo de los *ojos verdes*, con una connotación a veces positiva, evocando sentimientos de amor, deseo, enamoramiento..., y otras veces, negativas, haciendo referencia a posibles hechizos, embrujos y encantamientos. Otro atributo para destacar, serían los cabellos finos y dorados como el sol, símbolo de feminidad y dulzura y/o encantamiento, contextualizado en un paisaje que evoca el tópico *locus amoenus*.

Así como Pedrosa (1998), en Martos-Núñez y Martos-García (2015), señala que existe una relación comprobada entre tesoros, sueños y ancestros. Prueba de ello, Martos-Núñez y Martos-García (2015: 10), citan textualmente:

«El tesoro es siempre un símbolo del ultramundo. Aparece a menudo en formas de dones que, por ser del inframundo, tienen siempre conexiones con el oro, riquezas u objetos de gran valor, ya sean talismanes, piedras, aguas o plantas curativas y todo un arsenal de objetos reagrupables en la categoría de “tesoros”. Incluso, en un caso máximo de hipóstasis, el objeto y la divinidad se fusionaban dando lugar a las leyendas de iconos o vírgenes enterradas: el oráculo o las señales mágicas, sueños, etc. revelaban el lugar del “tesoro”, que no era otro que el hallazgo de la imagen sagrada del dios/a».

Por tanto, cuando se analizan indumentarias, aspectos o comportamientos, vemos que estos denotan una serie de emociones y/o sentimientos en el lector, por lo que a través de la mayéutica se hace una libre interpretación de atributos concretos, aspectos globales y contextualización.

Bajtín (1974) aporta que, dependiendo del contexto y/o localidad en el que se encuentre la narración, vamos a discernir dicotomías que no estarán siempre claras, viéndose perjudicada la narración por falta de coherencia entre ambas versiones, aportando, al menos, continuas polifonías y dialogismos.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la presente investigación se ha partido, desde el paradigma cualitativo ya se va a realizar una selección y análisis de leyendas de las Damas de Agua pertenecientes a la literatura folclórica y da lugar a que la información narrativa sea tratada desde la hermenéutica; entendiendo esta última como el arte de interpretar y leer textos filosóficos o literarios (Franco, 2004).

A través de la metodología cualitativa se pretende poner en valor la relación que existe entre las deidades femeninas, sus entornos y atributos identificativos, con las emociones. Por tanto, se analizan, explican y relacionan estos elementos con el patrimonio intangible y memoria cultural popular.

Cabe destacar que, si bien impera el método cuantitativo para dar datos concisos y puntuales en el ámbito de la investigación científica, es la metodología cualitativa la que implica un mayor conocimiento holístico, siendo más compleja, profunda y llena riquezas en cuanto a la generalización de las interpretaciones de los resultados (Carazo, 2006).

Adentrándonos en la metodología cualitativa, nos centraremos en el estudio de casos, concretamente, en las leyendas de Damas de Agua, para interpretar, comparar, y teorizar los textos narrativos desde la perspectiva de las emociones para dar respuesta a «que, cuando, como, porqué», de contemplando cada característica individual que representa a cada leyenda (Carazo, 2006). En cuanto a la muestra nos referimos, se han analizado las siguientes diez leyendas:

Tabla 1. Tabla de leyendas	
Las Lamias de Abaurrepea	La Encantada de Rojales
La Lamia Parturienta de Yabar	La Sirena de Villanueva de la Serena
La lamia golosa	La cantamora
La Xana de la Fuente de Bolgues	Las Simas Airón y los Pozos de Barahona de las Brujas
La fuente de la Vallina	Las hechiceras de Valderredible

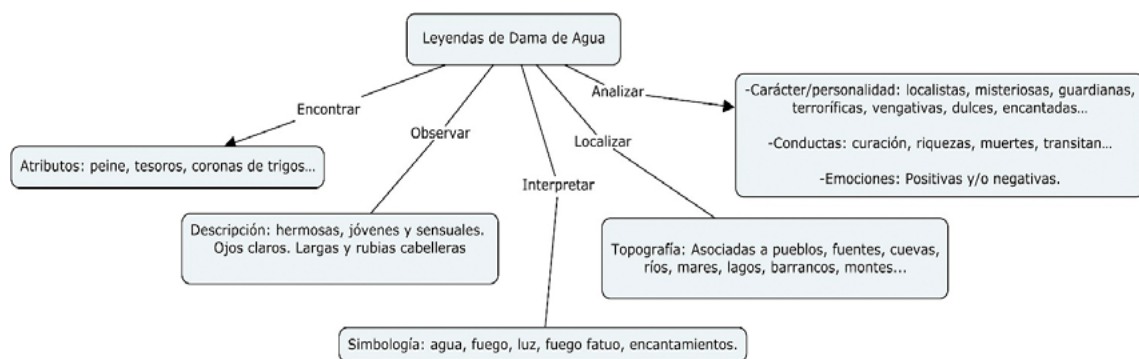
4. RESULTADOS

En un primer estudio de las diez leyendas anteriores, aparecen algunos aspectos relevantes a investigar y analizar detenidamente.

Todas las leyendas de Damas de Agua están protagonizadas por espíritus o por la humanización de mujeres jóvenes con largas cabelleras rubias y ojos verdes, capaces de encantar a los marineros o a los pastores. Por

otro lado, podríamos encontrar a mujeres que presentan mayor edad y/o mujeres con ojos oscuros y cabelleras negras que representan un maleficio. Debemos remarcar que no podemos arquetiparlas pues pueden mezclarse estos rasgos físicos con conductas contrarias.

Figura 1. Esquema de leyendas de Damas de Agua.



Normalmente estas mujeres aparecen solas, pero también pueden encontrarse en grupo cerca de ríos, lagos... estas Damas se las conoce como *lavanderas*. En cambio, si las encontramos en el mar, ya sea estando en calma o bravío, se las denominaría *sirenas*.

Decimos que la gran mayoría de Damas de Agua están asociadas a un lugar: a pueblos, a fuentes (normalmente portan monedas de oro y se las asocia con encantamientos en la Noche de San Juan), pero también podemos encontrarlas en montes, cuevas, bosques... un lugar donde estar en contacto con la naturaleza. Por este motivo, muchas de las leyendas las coprotagonizan pastores y gente de pueblo llano.

Las Damas de Agua normalmente portan atributos (ya sean materiales o no), peines, hilos, monedas, cánticos, coronas de trigo, incluso la oportunidad de aparecerse ante el humano. Los atributos se asocian con simbologías variadas.

El oro ya sea en corona, peines, en hojas de trigo, en tesoros, hilos, en monedas e incluso en la materialización de los rayos de sol, significan abundancia, vida, riquezas, recompensas, juventud, amor.

A lo que la simbología se refiere, vemos que las leyendas están envueltas por una rica simbología que ahondan temas muy profundos como la vida, la muerte, el amor, el desamor. Muchos de los símbolos predicen una conducta o suceso venidero, por ejemplo, el fuego fatuo nos indica que un mal está en camino o que va a producirse alguna fechoría.

La luz, el fuego y el agua, son símbolos dicotómicos, pueden simbolizar el todo y la nada, la vida y la muerte, la soledad y la compañía, el bien y el mal. Dependerá, en gran medida, de la leyenda a la que acompañe.

Lo más destacable a nivel psicológico es la gran variedad de caracteres y personalidades que presentan las Damas de Agua. Podemos encontrar un amplio abanico desde, las Damas de Agua que son maternalistas y cuidan del pueblo, de su amor o de incluso niños, presentando personalidad dulce, cariñosa, comprensiva, guardiana... Y en el otro extremo, podemos encontrar aquellas que quieren vengarse de un desamor, de un hechizo más conjurado o simplemente quiere aterrorizar a niños (como es el caso de las *asustaniños*) y/o a los marineros o aldeanos que pastorean en el campo. Por tanto, vamos a ver conductas más gentiles como la curación, la dotación de alimentos a los habitantes de los pueblos o marinos, mientras que por otro lado veremos que quieren matar a algún otro personaje o que, simplemente, no hace nada, es decir, vaga y transita por un espacio con una conducta neutral.

Por último, debemos remarcar la amplia gama de emociones y/o sentimientos, que nos aportan las leyendas de Damas de Agua, como son las positivas (alegría, amor, felicidad esperanza...) y las negativas (miedo, tristeza, lujuria, venganza, desamor...).

5. PROPUESTA PARA EDUCACIÓN INFANTIL


Tabla 2. La magia de las Damas de Agua		
Actividad 1		
Título	La magia de las Damas de Agua	
Objetivo específicos	Identificar y expresar emociones en diversos planos artísticos. Relacionar emoción-leyenda-color-música. Desarrollar la atención plena y la escucha activa. Trabajar la lectoescritura a partir de las leyendas de Damas de Agua. Potenciar la convivencia escolar basada en el respeto. Desarrollar la motricidad fina y gruesa a partir de las artes.	Figura 2. Fiesta de la primavera en Micael.
Contenidos específicos	Emociones: identificación y expresión. Relación: emoción-Dama de Agua-melodía-color. La escucha activa. Funciones ejecutivas: atención, memoria y acción. Lectoescritura. Motricidad fina y gruesa.	
		Fuente: Waldorf Lujan (2012).

Tabla 2. La magia de las Damas de Agua (cont.)

Actividad 1	
Desarrollo	<p>Para llevar a cabo esta actividad previamente el maestro/a habrá reservado el patio, el jardín o la sala de psico-motricidad y reuniendo los materiales necesarios como un lector mp3, radiocasete u ordenador. Además, habrá seleccionado una serie de piezas musicales que deban corresponderse con cada una de las emociones básicas. Comenzando con la actividad, se llevará a los niños al patio/jardín/sala de psico-motricidad y allí los niños y/o el docente deberán leer una serie de leyendas. Tras leer cada una de ellas se hará una reflexión sobre la historia, conclusión y emoción que nos transmiten, respetando que, a cada niño/a pueda sentir emociones diferentes al de uno/a mismo/a. Tras esto, el docente volverá a leer las leyendas mientras reproducirá cada una de las piezas musicales asociadas a la emoción que transmiten las leyendas. Es decir, si se lee una leyenda protagonizada por lamias y la intención de estas es capturar a alguien y si su entorno aparece representado como oscuro, terrorífico e incluso frío, la melodía que será seleccionada evocará el miedo. Los niños cuando escuchen la leyenda tendrán que desplazarse en el espacio representando la leyenda con su corporalidad e incluso con su expresión facial. Cuando todas las leyendas y piezas musicales hayan sonado, la maestra repartirá folios y lápices de colores para que los niños garabateen mediante el color, aquello que les hace sentir la música y la leyenda. Tomando el ejemplo anterior, si suena una música tétrica mientras que aparece una lamia que quiere capturar a un humano, los niños podrán presentar garabatos de trazo corto, apretado y, probablemente de color negro, gris y/marrón. Si los niños presentan otros colores debemos ser flexibles pues, cada niño representa mediante el color que él crea conveniente, sus emociones. Tras esta actividad haremos una puesta en común explicando el porqué de las emociones que nos transmiten las diferentes leyendas, así como la expresión plasmada mediante el color y movimiento en el papel.</p>
Recursos	<p>A modo de recursos materiales, se necesitará un reproductor mp3, las piezas musicales que evoquen las diferentes emociones en el mismo formato mp3, folios, lápices de colores y leyendas adaptadas. Si los niños no pueden colorear correctamente en el suelo o en las esterillas que forman parte del material de psicomotricidad, el maestro/a puede reunir banquitos o pequeñas mesas. Como recursos espaciales se necesita o bien el patio/jardín o el aula de psicomotricidad; espacios donde se permita gran movilidad.</p>
Inteligencias múltiples	<p>Se trabajan todas de manera transdisciplinar. Destacamos la intra e interpersonales a la hora de identificar, comprender y expresar las emociones, al igual que cuando se trabaja respetuosamente con el grupo clase. La inteligencia lingüística es mediadora de la actividad y reconocimiento emocional. Las inteligencias kinestésica, musical y visual-espacial se encuentran ligadas ya que, a través del movimiento, garabateo y de la música, se fundamenta la presente actividad.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. La búsqueda del tesoro	
Actividad 2	
Título	La búsqueda del tesoro
Objetivo específicos	<p>Identificar y expresar emociones de manera oral y escrita. Relacionar emoción-atributo-significado-enclave. Desarrollar la atención plena y la escucha activa. Trabajar la lectoescritura a partir de las leyendas de Damas de Agua. Potenciar la convivencia escolar basada en el respeto. Crear leyendas partiendo de elementos predeterminados de manera grupal.</p>
Contenidos específicos	<p>Emociones: identificación y expresión. Relación: emoción-atributo-significado-enclave. La escucha activa. Funciones ejecutivas: atención, memoria y acción. Lectoescritura. La creatividad. El trabajo cooperativo.</p>
Desarrollo	<p>Antes de comenzar la actividad, el docente habrá seleccionado leyendas en las que aparezcan diversos atributos para poder explicárselos de manera contextualizada a los discentes. Tras las lecturas y explicaciones de simbolismos, el docente, por grupos de cuatro, explicará cómo van a jugar a «buscar los tesoros» (atributos) y les dará a utilizar un mapa (sencillo u previamente adaptado).</p> <p>El docente tendrá escondido por el patio una colección de objetos: peines dorados, pelucas de color rubio y color negro, artículos de disfraces con ojos verdes, espejos, luces, unas grabadoras con los cantos de las sirenas, vestidos blancos, monedas e hilos dorados. En el mapa se especificarán los enclaves: mar, río, cueva, iglesia, pozo y montaña.</p> <p>Cuando los alumnos hayan encontrado todos los objetos, por grupos deberán explicar qué significaban cada uno de ellos y qué emociones evocaban en las leyendas ya leídas. Para finalizar la actividad, se les repartirán cuatro dados previamente elaborados por el docente, en los que se verán representadas las diferentes Damas de Agua, emociones, enclaves y por último, los atributos. Partiendo de lo que les haya tocado al lanzarlos, deberán crear su propia leyenda. Los alumnos que hayan adquirido el proceso lecto-escritor tendrán que escribirla y los que se encuentren en proceso de adquisición deberán escribir las palabras claves; entre todos deben dibujar la leyenda. El maestro deberá recoger los folios para hacer un gran libro de Damas de Agua, para posteriormente, depositarlo en la biblioteca del aula. Además, realizará fotos durante la actividad para subirlas al blog del aula y compartir los aprendizajes con las familias.</p> <p style="text-align: center;">Figura 4. Cubo cuenta historias.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;">Fuente: extraído de <i>La maestra Merche</i> (2018).</p>

Figura 3. ¿Qué es un mapa del tesoro?



Fuente: Accresio desarrollo personal (2018).

Tabla 3. La búsqueda del tesoro (cont.)

Actividad 2	
Recursos	Como recursos materiales se necesitan peines dorados, pelucas de color rubio y color negro, artículos de disfraces con ojos verdes, espejos, luces, unas grabadoras con los cantos de las sirenas, vestidos blancos, monedas e hilos dorados. Los cuatro dados y el mapa para cada equipo previamente elaborado, así como haber adaptado diferentes leyendas. Se necesitarán también folios, lápices de colores y encuadernadores para aunar los folios y convertirlos en libros de leyendas. En cuanto a los recursos espaciales se deberá reservar el patio con antelación.
Inteligencias múltiples	De manera holística vamos a trabajar la inteligencia lingüística en todo momento como medio para realizar la actividad; las inteligencias intrapersonal e interpersonal, como pilar fundamental para comprender y diferenciar las emociones. La inteligencia visual-espacial a la hora de descifrar el entramado del mapa, así como para representar la leyenda que los propios discentes crean.

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de los diez análisis que se han efectuado de las leyendas expuestas en esta investigación, se han podido identificar las diferentes emociones y sentimientos plasmados en las líneas de los textos folclóricos. Mediante esta interpretación, hemos podido comprobar que las leyendas hablan desde tres planos diferentes.

En el primer plano, hemos podido analizar sensaciones emocionales con relación al entorno; como el paisaje, las aguas y los objetos que rodeaban e interactuaban con los personajes. En el segundo plano se han descrito las emociones reflejadas en los comportamientos y personalidades de los diversos arquetipos que aparecen en las leyendas, los cuales dan dirección a sus actos y, por ende, a la narrativa y conclusión de la propia historia. En cuanto al tercer plano, se ponen de manifiesto las emociones y sentimientos que provoca la lectura, análisis e interpretación de las diferentes leyendas en los lectores.

Si nos referimos al primer plano, se ha explicado el simbolismo oculto detrás de cada uno de los entornos que ambientaban la leyenda y se les ha dado una coherencia interpretativa dentro de la historia correspondiente. La descripción de los entornos mediante detalles que ayudan a crear una ambientación del tipo deseado fomenta el surgimiento de emociones propicias que consiguen captar la atención del lector. De este modo se consigue que el lector esté expectante y pueda desarrollar emociones características, como por ejemplo las descritas en la *Galaxia de la sorpresa* de Bisquerra *et al.* (2012) como el asombro, el desconcierto o la extrañeza por el entorno siniestro o extraño ante el lector, aunque se debe señalar que la expresión

de una emoción puede llegar a ser la misma aunque el entorno cambie, es decir, dos paisajes opuestos puede crear en el lector emociones similares; al igual que ante un mismo entorno, cada lector puede sentir emociones distintas e incluso contrarias.

Esta exploración emocional mediante la interpretación del entorno donde se desarrolla la historia, fomentaría como narra Bisquerra (2018), el desarrollo de diferentes capacidades, tales como la habilidad de comprender y la habilidad de reconocer los fenómenos emocionales del entorno y de uno mismo, tan importantes para la construcción de unas correctas competencias emocionales.

Comúnmente, junto al entorno que rodea la leyenda, suelen aparecer objetos relacionados con los personajes tanto mitológicos como humanos. La narrativa de las leyendas crea una interrelación entre el entorno y los diferentes objetos citados con la finalidad de unirse en una interpretación mayor con respecto al personaje que experimenta los sucesos. Estos atributos que aparecen asociados a los personajes de las leyendas tienen la finalidad de describir emociones o sentimientos que desarrollan los personajes en vez de ser descritos en la narrativa. Esto se debe al poder y valor emocional que guardan los símbolos y su interpretación para el ser humano. La simbología que ofrecen estos objetos puede ser cambiante dependiendo del personaje, contexto, ambiente emocional que se esté conformando, del entorno, y del propio lector. Estos símbolos juegan con la percepción que puedan hacer surgir en el propio lector, dando cabida a múltiples interpretaciones emocionales.

El segundo plano que se hace referencia en las leyendas corresponde a las emociones y sentimientos que muestran y desarrollan los personajes mediante el transcurso de la historia. Estos procesos emocionales en los que se ven afectados los personajes son cambiantes y contribuyen a desarrollar cambios emocionales mostrando en el trascurso de la leyenda una personalidad o unas características identificativas del personaje al principio distintas de las del final, o bien proporciona al lector las herramientas para que intuya el cambio sufrido en el personaje a causa del desarrollo de la historia.

Aunque en ocasiones, como en la leyenda número dos, *La Lamia Parturienta de Yabar*, finaliza mostrando cómo las debilidades de la personalidad de la partera, si no mejoran, o si el propio personaje no las corrige, o aprende de sus errores, pueden traer desdicha o puede perjudicar a uno mismo. Características como las que se presencian en esta narrativa, pueden fomentar en el lector la capacidad crítica ante sus futuros comportamientos al igual que la reflexión sobre conductas pasadas.

El tercer plano es el más importante ya que hace referencia a las emociones y sentimientos que provoca la lectura; también al análisis y a

la interpretación de las diferentes leyendas en los lectores. Por un lado, comprobamos cómo la implantación de las leyendas folclóricas basadas en las Damas de Agua vendría justificada por su relación estrecha con las diversas situaciones planteadas por Álvarez González (2001), que se producirían durante el proceso de educación emocional en el aula. En primer lugar, se trabajan las situaciones vitales de nuestra vida cotidiana con las historias de los personajes reflejadas en las leyendas. Estas situaciones desagradables que acontecen en las leyendas dan la oportunidad de llevar a cabo propuestas de conductas que produzcan satisfacción y nos permitan animarnos, evitando así los estados negativos, en relación con lo propuesto por Álvarez González (2001).

La segunda situación sería la educativa. Ésta se desarrollaría mediante las diferentes temáticas de las leyendas, que fomentarían mediante la ayuda supervisada del maestro/a, el desarrollo integral de la personalidad del individuo mediante propuestas didácticas donde se trabajaría la educación emocional.

Por último, hablaríamos de las situaciones sociales, que podrían trabajarse también mediante las leyendas de las Damas de Agua analizando los conflictos entre los personajes, visualizando las emociones agradables o desagradables que acontecen y, trabajando posteriormente, la resolución de los conflictos emergentes. De este modo se consigue trabajar los conflictos que afectan a los estados emocionales de los niños como seres individuales y como integrantes de una comunidad.

Las leyendas de las Damas de Agua proporcionan un material íntegro de los contenidos que conforman la educación emocional, ya que trabajan los tres temas, referentes a la misma, definidos por Bisquerra (2012). Desde el plano conceptual de las emociones, las leyendas nos ofrecen una gran selección de emociones y sentimientos para trabajar la alfabetización mediante los personajes y situaciones. Además, nos permiten conocer, reconocer, diferenciar y trabajar artísticamente, los diferentes tipos de emociones y fenómenos afectivos. Las leyendas también nos permiten debatir en el aula las características de las principales emociones que presentan los personajes de las narraciones, como la alegría, la tristeza, el humor, el odio, el miedo...a través de la propia forma de que presenta la escritura.

Trabajar leyendas tradicionales que nos ofrecen las diferentes regiones y provincias mediante las instituciones académicas, son una manera de fomentar la tradición oral y escrita en los alumnos. De este modo se facilita un acercamiento hacia los contenidos referentes a las competencias emocionales propuestas desde su propio folclore y cultura, potenciando así el desarrollo transversal de competencias que implicarían conocer el entorno que les rodea, pensar de una forma respetuosa y artística y fomentar el interés por

la vida cultural de su entorno. Este planteamiento de intervención propone unos beneficios que desarrollan la autoconciencia en cuanto a la relevancia de la conservación del patrimonio cultural que les rodea.

Desde los contenidos propuestos por Cassà (2005), las leyendas proporcionan un desarrollo de la consciencia emocional, no solo porque ayuda a identificar las emociones que producen las leyendas en los alumnos, sino porque también ayuda a comprender y reconocer los sentimientos que pueden evocar las narraciones en otros alumnos del aula. De este modo se consigue validar y comprender todas las emociones surgidas de las diferentes percepciones de los alumnos. De igual modo, las leyendas también ayudan mediante la comprensión de las historias y el trabajo realizado a través la lectura y posteriores ejercicios, a regular los impulsos y a tolerar la frustración ante los objetivos no conseguidos. También permite desarrollar las habilidades socio emocionales a través de la cooperación y el trabajo en equipo mediante las propuestas que el maestro realiza en el aula.

Todos los elementos que se encuentran en las leyendas analizadas han servido para poder crear las dos actividades planteadas en la investigación. Estas actividades se han enfocado de una manera lúdica siguiendo las indicaciones de los autores Álvarez (2016), trabajando estos nuevos *aspectos* literarios, como lo son las Damas de Agua, mediante el fomento de la creatividad en el aula. Todas las actividades se han llevado a cabo con la intención de favorecer y estimular las habilidades intrínsecas de cada alumno, procurando conseguir el desarrollo de la imaginación y la capacidad de análisis de los niños, permitiendo la formulación de preguntas colectivas mediante la implantación de pedagogías activas. Por un lado, se ha tomado como referencia el estudio de Sanjuán (2014), intentando crear alternativamente un hábito de lectura duradero que no desemboque en la desmotivación de la lectura con el paso del tiempo; para ello se han formulado las actividades de manera que puedan implementarse en situaciones fuera de su aula habitual y/o entorno. Por otro lado, y tomando como referencia lo expuesto por Riquelme y Munita (2011), en cuanto a la importancia de crear experiencias compartidas entre el alumno, el maestro y familia. Se ha planteado un entorno afectivo y placentero para los alumnos, enfocando el proceso de lectura en los adultos y los niños. Como indica el autor, se buscaría así centrar la actividad en la relación que se establece entre el niño y el relato, siendo el padre, madre o familiar, un simple guía de las emociones y sentimientos que surgieran de la narración. Debemos remarcar la gran importancia que tienen las familias en el proceso educacional no solamente curricular y/o del fomento de la lectura, sino también del ámbito socioemocional.

Mediante la realización de los análisis de las leyendas de las Damas de Agua junto con la propuesta de intervención, se ha querido fomentar como

narra Álvarez (2016), las capacidades afectivas tan olvidadas en el sistema educativo, centrándonos en fomentar el interés de estos hacia la temática, la lectura y en el desarrollo de su personalidad. Por otro lado, el análisis de las leyendas como la realización de las actividades se ha basado en la relación existente entre las inteligencias existenciales, interpersonales e intrapersonales con la literatura, sirviéndonos de las propuestas teóricas de Gardner (2016), Riquelme y Munita (2011) y Álvarez (2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accresio desarrollo personal: *¿Qué es un mapa del tesoro?*, 2018. Extraído de <https://accresio.com/cursos/pnl/mapa-del-tesoro/>
- Álvarez, M. S.: «De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia». *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 2011, 7: 85-99. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259122665007.pdf>
- Álvarez, M. S.: «Los factores emocionales en el aprendizaje literario». En: *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad de San Jorge, 2016, 156-171. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572400>
- Bajtín, M.: *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral Editores, 1974.
- Bisquerra, R.: «De la inteligencia emocional a la educación emocional». *Cómo educar las emociones*, 2012, 24-35.
- Bisquerra, R.: «Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria». *Aula de Secundaria*, 2018, 28: 10-15.
- Cassà, È. L.: «La educación emocional en la educación infantil». *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2005, 19 (3): 153-167.
- Franco, R.: «Carácter hermenéutico del texto literario. Notas sobre la “esencia” de la literatura como diálogo en Gadamer. Espéculo». *Revista de estudios literarios*, 2004, 27.
- Gardner, H.: *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- La maestra Merche: *Cubo cuenta historias*, 2018. Extraído de <http://lamaestramerche.blogspot.com/2018/02/cubos-cuenta-historias.html>
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E.: «De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo». *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2001, 4: 241-250. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/495/459>
- Macías, M. C. M.: «Los beneficios de la literatura infantil». *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 2010, 1-6. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7247.pdf>.

- Magán, P. M.: «Las leyendas y su valor didáctico». *Centro Virtual Cervantes*, 2016, 400, 392-403. Recuperado de: https://redescolar.ilce.edu.mx/sitios/proyectos/ajedrez_oto19/pdf/qu_%20es%20una%20leyenda.pdf.
- Martos García, A. y Martos García, A.: «Poética del agua en las narraciones tradicionales textos y contextos: texts and contexts». *Literatura y lingüística*, 2015, 32: 41-62.
- Martos García, A.; Martos Núñez, E. y Del Pino Tortonda, A.: «Cultura del agua, multinaturalismo y prosopografía». *Agua y Territorio*, 2019, 13: 93-102.
- Martos García, A. y Martos Núñez, E.: «Ojos verdes: imaginarios femeninos y narrativas transtextuales». *Acta literaria*, 2014, 49: 123-138.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A.: «Prosopografías comparadas de lamias, sirenas y otros genios acuáticos». *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 2013, 24: 1-23.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2012): «Los imaginarios del agua y sus lecturas pansemióticas». *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 2012, 6: 3.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A.: «Ecoficciones e imaginarios del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad». *Alpha (Osorno)*, 2012, 36: 71-91.
- Martos-Núñez, E. y Martos-García, A.: «Memorias e imaginarios del agua: nuevas corrientes y perspectivas». *Agua y Territorio*, 2015, 5: 121-131.
- Pedrosa, J. M.: «El cuento de el tesoro soñado (ATI645) y el complejo leyendístico de el becerro de oro». *ELO: Estudios de Literatura Oral*, 1998, 4: 127-158.
- Primavera Waldorf Lujan: *Fiesta de la primavera en Micael*, 2012. Extraído de <http://primariawaldorflujan.blogspot.com/2012/12/fiesta-de-la-primavera-en-micael.html>
- Propp, V.: *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1974.
- Propp, V.: *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1974.
- Riquelme, E. y Munita, F.: «La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional». *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 2011, 37 (1): 269-277. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v37n1/art15.pdf>
- Sanjuán, M.: *Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria*, 2014. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/45256>
- Tangherlin, T.R.: «“Sucedió no demasiado lejos de aquí...”: Una encuesta sobre la teoría y caracterización de leyendas». *Folclore occidental*, 1990, 49(4): 371-390.

Lectura de Representaciones Sociales sobre condiciones culturales para renaturalización hídrica: quebrada La Perdiz, Florencia Caquetá³²

LUCELLY CORREA CRUZ

Universidad de la Amazonia (Colombia)
Departamento de Ciencias de la Educación
lucelly_c2002@yahoo.es / <https://orcid.org/0000-0002-4781-0305>

LILLYAM LÓPEZ DE PARRA

Universidad de la Amazonia (Colombia)
Departamento de Ciencias de la Educación
lillyamlopez@yahoo.es / <https://orcid.org/0000-0002-0376-7050>

1. INTRODUCCIÓN

Las Representaciones Sociales-RS se comprenden como una forma de lectura colectiva de los diversos fenómenos de la realidad, de los principales acontecimientos; con ellas se nombra e imagina el mundo, se construyen e interpretan los múltiples elementos que conforman el ambiente. Las representaciones sociales se entienden «como guía de acción y marco de lectura de la realidad [...] se constituye en un aparato teórico heurístico para profundizar en el conocimiento de las concepciones y prácticas que orientan la experiencia de vida de los diferentes grupos poblacionales» (Vergara, 2008: 55).

Elas configuran las informaciones, actitudes, valoraciones y campo representacional acerca de los hechos sociales, culturales, educativos y ecológicos. Son importantes porque posibilitan realizar la lectura acerca de cómo se comprende y valora el ambiente del que se forma parte integral; esta lectura reflexiva conlleva y se materializa en acciones, prácticas y formas de actuar sobre este. En esta perspectiva, puede aportar a la comprensión por parte del otro y, a la autovaloración de las posiciones y toma de deci-

³² Este trabajo se basa en los datos de la tesis doctoral: «Representaciones Sociales sobre condiciones culturales-educativas para renaturalización hídrica. Política pública ambiental y actores sociales».

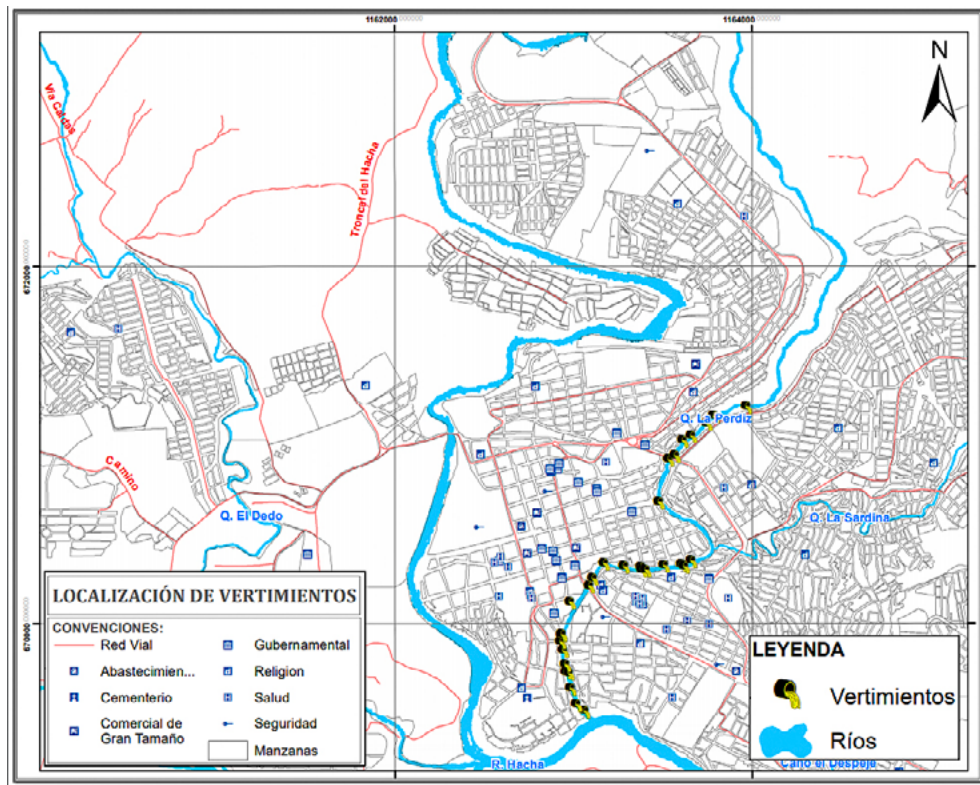
siones en relación con el contexto. De acuerdo con Campos y Martos (2017) pueden contribuir al sentido de pertenencia e integrar la red de relaciones entre la lectura, la ecología y la educación. Y, en un sentido más amplio a la cultura del agua para responder a los grandes retos sociales y culturales (Martos, Campos y Martínez, 2017) de la actual crisis ambiental.

Desde esta óptica, en la denominada puerta de oro de la Amazonia colombiana, la ciudad de Florencia Departamento del Caquetá Colombia, se encuentra el ecosistema del pie de monte amazónico rodeado por ríos y quebradas entre ellas, el río Hacha, el Orteguaza, Bodoquero, las quebradas: la Perdiz, la Yuca, El Dedo. De estas, la quebrada La Perdiz, atraviesa la ciudad de norte a sur con una extensión de 6,717 hectáreas con diversidad ecosistémica; según González (2017) posee relictos de bosque primario y secundario, bosque secundario con la siembra de cultivos de pan coger y pastos para la ganadería y, otra parte, la que surca la ciudad con muy pocos árboles. En esta última el problema más acuciante se relaciona con los vertimientos de residuos, lo cual conlleva al deterioro y contaminación del agua, inundaciones y pérdida de biodiversidad.

La quebrada La Perdiz, en épocas anteriores fue la principal fuente hídrica de la ciudad; actualmente, perdió significativamente biodiversidad y calidad del agua. Esta situación se presenta por situaciones similares en otros afluentes hídricos que están afectados por el deterioro ambiental. Entre otras razones, por el depósito inadecuado de residuos líquidos residuales del sector doméstico, hospitalario y comercial que propiciaron la crisis hídrica: «ocupaciones, vertimientos de aguas residuales, generación de residuos, reducción de la cobertura vegetal por deforestación del bosque, entre otras acciones que afectan la salud y al ambiente» (Agatón, 2017: 94). Además, por el derramamiento de sólidos y sustancias con componentes de materia orgánica, lo cual ha provocado disminución del cauce de la quebrada (Manrique y Peláez, 2010). Según Agatón (2017), el 25 % de 11 barrios lindantes al afluente tienen el servicio de acopio de residuos sólidos, 40,7 % realizan mala disposición de estos y 6 % tienen servicio de alcantarillado. En la figura 1, se ilustra el caso de los vertimientos.

Lo anterior, ocasiona inundaciones y desgaste del suelo, cauce y erosión de las laderas (Millán, 2016), lo cual acarrea pérdidas económicas, materiales y problemas de salud por enfermedades y epidemias asociadas a conflictos ambientales, además de la fragmentación del hábitat, la calidad hídrica se considera inadecuada para el desarrollo de la vida acuática de la zona; hay alteración en la cadena alimentaria y ausencia de señales de prohibición de caza y pesca. Cada vez, hay mayor pérdida de la biodiversidad, reflejada en el detrimento de hábitat de la fauna, de lo hídrico porque se ha disminuido la capacidad de albergar biota. Hay carencias relacionadas con la imple-

Figura 1. Mapa de vertimientos, quebrada La Perdiz.

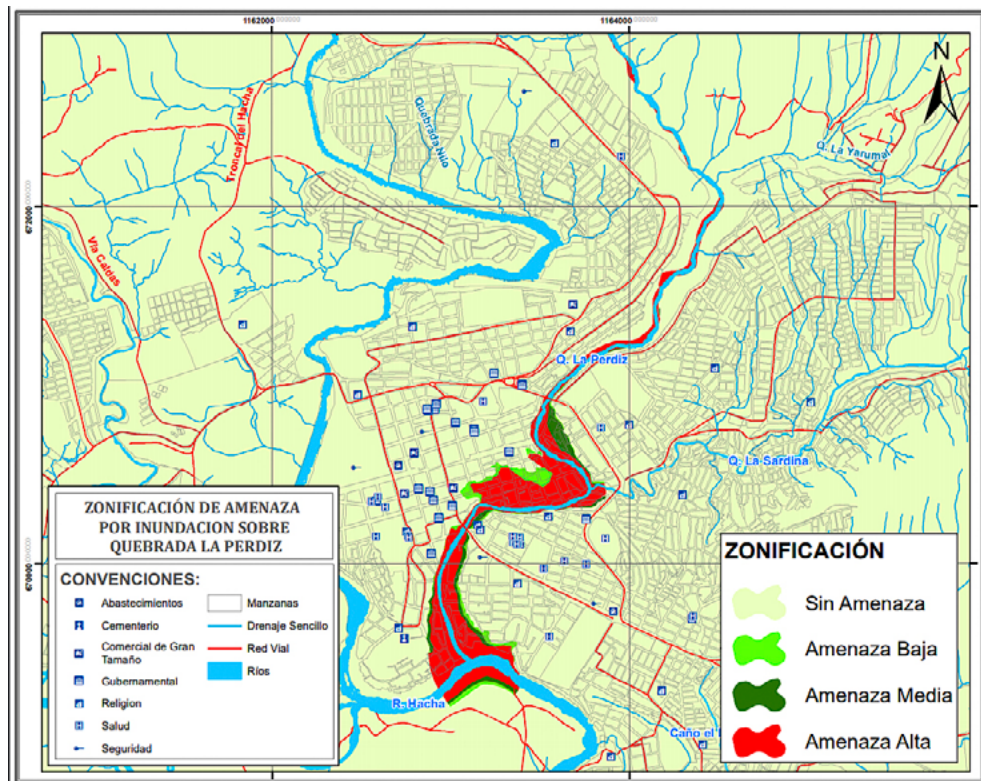


mentación de alternativas que conlleven a la planificación, saneamiento y *renaturalización*; entendida como una meta que puede propiciar el equilibrio de las relaciones existentes en un medio antrópico y natural (Castiblanco, Aguilera y Sarmiento, 2019). Esto se indica en la figura 2.

Actualmente, estas problemáticas se relacionan con comportamientos antrópicos ocasionados por acciones individuales y sociales que afectan la naturaleza. No obstante, se desconoce, cuál es la lectura que los habitantes del entorno efectúan de esta realidad desde sus representaciones sociales. De ahí el cuestionamiento: ¿cuál es la lectura de las Representaciones Sociales acerca de las condiciones culturales requeridas para la renaturalización hídrica: quebrada La Perdiz, según diferentes actores sociales de Florencia, Caquetá?

El objetivo de este estudio es explicar la lectura de las Representaciones Sociales acerca de las condiciones culturales requeridas para la renaturalización hídrica: quebrada La Perdiz, según diferentes actores sociales de Florencia, Caquetá.

Figura 2. Zonificación Inundaciones quebrada La Perdiz.



Dada la importancia de las fuentes hídricas como requerimiento básico y fundamental de la vida de toda la sociedad, la realización de esta investigación posibilita la lectura e interpretación de las informaciones, valoraciones y actitudes; es decir, de las Representaciones Sociales-RS, que los diferentes actores sociales construyen acerca de las condiciones requeridas en el proceso de renaturalización desde la representación del agua. La indagación desde el abordaje de las RS³³ permite comprender las dinámicas entre las interacciones entre lo cognitivo, valorativo, afectivo y las prácticas sociales porque existe relación con el sistema de pensamientos que permea los comportamientos sociales y ambientales. También, el conocimiento por generar aporta al avance de investigaciones en el campo de lo educativo y lo ambiental, en aras de promover comportamientos ecosociales, y «transformar la sociedad en condiciones de perdurabilidad y equidad» (Ruíz, 2002: 4).

³³ RS: en adelante se refiere a Representaciones Sociales.

2. TENDENCIAS INVESTIGATIVAS

La investigación sobre las RS del agua es una tendencia temática en auge, dada la crisis ambiental e hídrica. Al respecto, se identificaron dos tendencias: a) como derecho territorial: en la relación entre individuo y naturaleza y, como identidad cultural b) alternativas para afrontar la problemática hídrica. Estas tendencias investigativas se indican en la tabla 1:

Tabla 1. Investigaciones acerca de RS de agua en relación con el territorio			
<i>Tendencias</i>	<i>Temática</i>	<i>Autor (año)</i>	<i>Aporte</i>
<i>Agua en relación con el territorio</i>	RS. Agua y territorio	Chávez y Ramírez, 2018	Relación entre valoración, comunicación de paisajes, identidad cultural y proyectos colectivos
	RS. Agua y derechos	Carrero, 2014; Mocolín, 2013	RS. Para comprender interacciones sociales, en relación con identidad colectiva y la responsabilidad ambiental
<i>Conservación, preservación hídrica</i>	Conservación del recurso hídrico	Álvarez, Bustos y Reyes (2018)	La conservación se asocia, con mantener. Prevalece el antropocentrismo
	Preservación y trabajo social	Lunardi y Albino, (2013)	Se estudia sobre la relación entre cultura del agua y problemáticas hídricas
	Preservación y desarrollo rural sustentable	Vigo, Ledesma y Segura, (2013)	La problemática hídrica se relaciona con la utilización de agua en el ámbito rural
<i>Agua y cultura</i>	El agua como representación social y derecho humano fundamental	Carrero (2014)	Las acciones humanas afectan las fuentes hídricas e inciden en el acceso al agua
	Las «representaciones sociales» de los «bienes comunes»	Vásquez (2015)	Existencia de tensiones refleja las crisis económicas, políticas, culturales y educativas
	Gestión integral del agua desde un enfoque social – economía ecológica	Gil y Reyes (2015)	Gestión del agua como alternativa holística, para afrontar problemática hídrica
	Representación pública en la gestión del agua: un análisis de red de la organización y las percepciones	Cutts, Muñoz y Shutter (2015)	Las coaliciones entre organizaciones proporcionan mayores beneficios en relación con la protección de ecosistemas
	Representaciones Sociales sobre el territorio	Chávez y Ramírez (2018)	El territorio es valorado de manera positiva y está asociado con las vivencias

En los aportes de estas investigaciones se identifican las siguientes RS: a) el agua es un aspecto básico en los trabajos sobre el ambiente porque las fuentes hídricas requieren ser resguardadas para propender por la mejora de su calidad y disponibilidad (Vigo, Ledesma y Segura, 2013); lo hídrico es considerado elemento fundamental para la apropiación y transformación del territorio y, fortalecimiento de proyectos colectivos (Ramírez, 2015; Vigo, Ledesma y Segura, 2013). Asimismo, como elemento vital para la salud y responsabilidad humana (Mocelin, 2013); b) relación agua-territorio, importancia de su reconocimiento y vinculación como posibilidad para generación de cambios en comportamientos socioambientales e identidades colectivas (Carrero, 2014), y la valoración del trabajo integral de actores sociales desde lo científico, social, económico y político (Vigo, Ledesma y Segura, 2013); c) relaciones con la preservación-conservación en la perspectiva de su necesidad e importancia (Lunardi y Albino, 2013) y el análisis de la visión antropocéntrica (Álvarez, Bustos y Reyes, 2018); d) dimensión cultural, las RS reconocidas se corresponden con lo siguiente: valorización del territorio, importancia de la participación social y, representatividad política (Chávez y Ramírez, 2018); apreciación de la cultura como condición requerida para enfrentar la problemática hídrica (Vásquez, 2015).

Sin embargo, en las investigaciones sobre alternativas para afrontar la problemática hídrica no se identificaron estudios sobre RS relacionadas con las condiciones culturales, objeto de este trabajo; son escasos los estudios que dan cuenta bajo qué valores simbólicos se construye la realidad socio ambiental permeada por las acciones humanas (Ordoñez, 2013; De Luis, 2013). De ahí, la pertinencia de estudios que vinculen diversos sujetos (Carrero, 2014) en el reconocimiento de tradiciones culturales porque son recurrentes los problemas relativos al enajenamiento cultural, expresados en proceder mercantilistas con fuertes consecuencias en las relaciones con la naturaleza. De igual manera, el tema de renaturalización hídrica es un aspecto poco indagado desde las Ciencias Sociales y, en particular, desde las RS; no se investiga sobre la movilización y empoderamiento de los actores sociales para acrecentar su papel en la participación, compromiso, cooperación y planteamiento de alternativas a la problemática hídrica (Ratner, Cohen, Barman, Mam, Nagoli y Allison, 2013).

3. RENATURALIZACIÓN HÍDRICA

Se asume como la capacidad que tiene la naturaleza de volver a regenerarse de manera natural. Sin embargo, los diferentes actores sociales pueden contribuir a esto de manera indirecta para lo cual se requieren acciones colectivas y comunitarias; es decir, condiciones culturales, orientadas hacia la protección de ecosistemas degradados con la finalidad de regresarlos, en

lo posible, a su estado natural (González, Hernández, Perló y Zamora, 2010). Implica asumir las fuentes hídricas como constructo sociocultural por sus características sociales. Para lograrla también se necesita la convergencia de diversas soluciones por parte de expertos, comunidades locales y políticos, entre otros. Sin embargo, las principales alternativas son las definidas por la propia naturaleza.

La renaturalización hídrica comprende la configuración de actividades colectivas proambientales en el estado de la fuente hídrica con mejoras en los alrededores de la cuenca hidrográfica y revalorización de aspectos sociales, económicos, culturales y estéticos, entre otros. Sus principales características: a) volver a lo natural, b) transformación de espacios urbanos y c) participación comunitaria con comportamientos auto informados.

4. CONDICIONES CULTURALES

El concepto de cultura se comprende como «un conjunto de prácticas e ideologías desde las cuales diferentes grupos parten para darle sentido al mundo» (Giroux y McLaren, 1998: 119). Las condiciones culturales permiten el desarrollo del pensamiento crítico y propician cambios actitudinales orientados a elevar la comprensión de la influencia humana hacia la resolución de problemáticas ambientales, mediante el cuestionamiento de simbolismos culturalmente asignados (Franco, Eastmond y Viga, 2010; Leff, 2005).

Una de sus características importantes es la participación de la comunidad en la construcción de la política pública ambiental para la presentación de alternativas a las problemáticas de cada territorio (Leff, 2006). Esto está estrechamente conectado con el compromiso, sentido de la responsabilidad intergeneracional planetaria y, con el desarrollo de actividades comunitarias mediadas por procesos de aprendizaje en el ambiente, orientadas a la promoción de comportamientos, actitudes y valores que contribuyen a la colaboración para hacer frente a la degradación del medio biofísico y al deterioro de la calidad de vida.

Las condiciones culturales tienen conexión con las formas particulares y circunstancias específicas en las que vive un grupo social. Son relevantes en la configuración de la cultura ambiental porque inciden en los procesos de producción de conocimientos, en los modos de comunicación intergeneracional y en las interacciones socioculturales (Trujillo, Rangel, Carrera y Tapia, 2018). Son percibidas como comportamientos sociales que propenden por el respeto y la responsabilidad social con el ambiente, asumido este como sujeto de derechos. Posibilitan la creación de condiciones propicias que conlleven a un proceso de generación de dinámicas colectivas para el fomento de la reciprocidad, participación y compromiso en comunidad frente al desarrollo de actividades ecosociales-ambientales.

5. METODOLOGÍA

El enfoque epistemológico asumido es interpretativista vivencialista; permite al investigador la interpretación de simbologías, dado que la realidad se construye y emerge a partir del sujeto cognoscente mediante la comprensión de las RS; se reconoce el mundo mediante el lenguaje y los comportamientos (Habermas, 1992). La perspectiva metodológica es hermenéutica y fenomenológica, por su significancia en el proceso de interpretación de la realidad social mediante la investigación sistemática de la subjetividad; en tal sentido permite comprender los significados de las producciones simbólicas que configuran la realidad social (Peris, 1998).

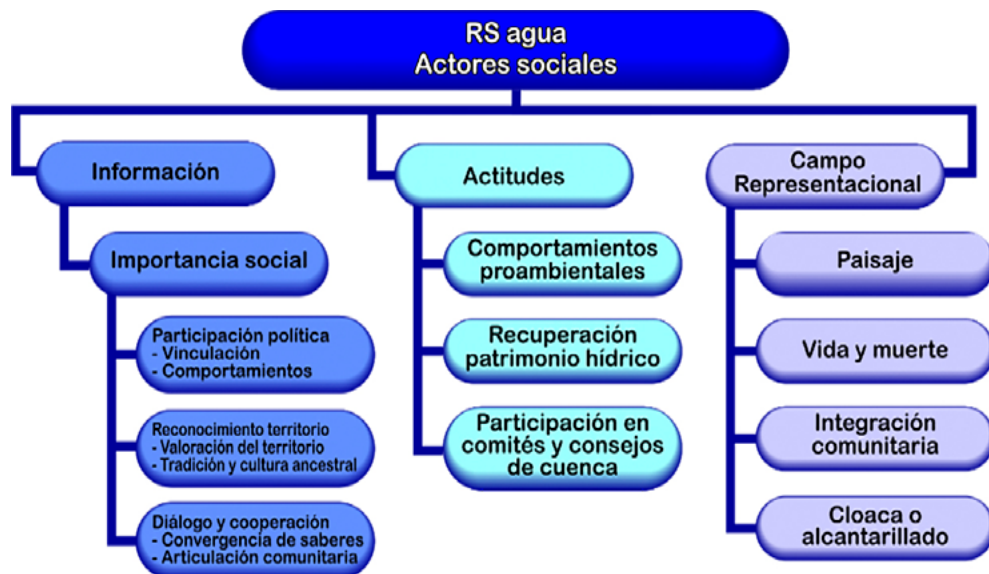
Los participantes y unidades de información están conformadas por 74 actores sociales de los sectores: educativo, político, etnias, comunitario, medios de comunicación y organizaciones y, por documentos de política pública ambiental sobre lo hídrico, de los ámbitos internacional, nacional y local. El diseño de la investigación se desarrolló mediante la etapa documental, el trabajo de campo y la etapa interpretativa. Las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información fueron: grupo de discusión, entrevista y encuesta. Para el análisis de la información se empleó la técnica de análisis de contenido en coherencia con los planteamientos de los participantes, se procedió a categorizar la información obtenida mediante los grupos focales y las entrevistas.

Para el análisis de contenido se efectuaron varias lecturas de tal manera que se elaboró en Atlas Ti, la categorización mediante el empleo de códigos; luego, se establecieron relaciones a través del mapa y de acuerdo con ello, se agruparon por temas, mediante la lectura reflexiva. Estos se agruparon nuevamente en categorías más generales y así sucesivamente, hasta obtener el mayor grado de generalidad en una estructura más amplia y jerárquica.

6. RESULTADOS

La cultura es comprendida como la esencia de cada uno de los procesos implicados en la formación de ciudadanos, está relacionada con conceptos ambientales y con comportamientos del individuo y la sociedad. Con lo aportado por diversos actores se identificaron las siguientes RS acerca de condiciones culturales para la renaturalización hídrica, señaladas en la figura 3: a) información; b) actitudes, y c) campo representacional.

Figura 3. Contenido RS de condiciones culturales según actores sociales.



6.1. Información

Se identificaron tres campos: a) diálogo y cooperación b) participación en política, c) territorio y tradiciones, ver tabla 2.

Tabla 2. RS acerca de condiciones culturales según actores sociales			
Actores sociales	Diálogo y cooperación	Participación en política	Territorio y tradiciones
Profesores	Implementación.	Participación	Arraigo, valorar
Estudiantes colegio	Cultura, veeduría	Multas, recordación	Antepasados, historia
Estudiantes Universidad	Iniciativa, apoyo, participación	Cumplimiento, multas	Características del contexto, antes y ahora
Políticos	Cabildo abierto	Iniciativas	Arraigo, ancestros
Medios de comunicación	Comunicación, articulación	Participación, veeduría	Naturaleza, cultura ciudadana
Juntas de Acción Comunal	Mancomunado, colaboración, escenarios	Trabajo mancomunado	Pertenencia
Indígenas	Colectividad, minga	Unión de culturas	Abuelos, ancestral
Organizaciones públicas, privadas	Seguimiento, gestión, comunidad, articulación	Cumplimiento, vinculación	Conocimientos ancestrales

Entre las RS convergentes se destacaron: la preocupación por el cumplimiento de leyes «toda la política está escrita, toda la normatividad está; desafortunadamente no se aplica o se aplica mal y solo se piensa es en las medidas punitivas, no se piensa en hacer una autoevaluación» (Entrevista. Organización, 2019); particularmente, se percibe la escasez de instituciones que propendan por el cumplimiento de políticas públicas y de veedurías ciudadanas coordinadas por la comunidad, aunado a mecanismos de ejecución y control del cumplimiento para protección de fuentes hídricas.

En esta óptica, la *conciencia ambiental* es considerada fundamental en el proceso de formación de ciudadanos; en especial, la configuración de valores, actitudes y comportamientos comunitarios que fomenten el sentido de pertenencia (Angarita, 2018). Al respecto, se identificó como actitud predominante, el escepticismo frente a la responsabilidad social por comportamientos ambientales y poca credibilidad en la funcionalidad y resultados de la implementación de políticas públicas.

Aspectos como el deber ser y rol en la comunidad son comprendidos mediante procesos de vinculación y participación para contrarrestar el incremento de la enajenación cultural frente a la ejecución de acciones alternativas en la posibilidad de compensar la pérdida de biodiversidad presente en el imaginario de aquellos que aún recuerdan el entorno natural de la fuente hídrica. En este aspecto, se denota al territorio, como parte de la escénica del ser humano por las relaciones de pertenencia mutua. Esto implica valorar los saberes ancestrales, reconocer la historia del territorio, fomentar identidad cultural y rescatar simbologías y conocimientos representativos en todas sus dimensiones. Asimismo, el diálogo y la comunicación se consideran necesarios en procesos de articulación comunitaria como la minga o trabajo comunitario mediante la participación de la ciudadanía en la gestión ambiental.

6.2. Actitud

Según el análisis estadístico descriptivo de la encuesta, en la tabla 3, se indican los aspectos considerados de mayor importancia:

Tabla 3. Importancia de la cultura ambiental e hídrica	
Indicador	Media
Realización de actividades cotidianas pro-ambientales, individuales y colectivas.	35%
El reconocimiento del patrimonio hídrico (tradiciones culturales, conocimientos ancestrales).	33%
La participación en comités de prevención y/o consejos de cuenca.	32%

Se consideró significativo fomentar acciones y procesos colectivos que sensibilicen la comunidad desde los hogares porque «el trabajo está desde las casas hacia afuera porque [...] lo único que podríamos hacer es desde las familias» (GD. Profesores, 2018). Por ello, se hace necesario trabajar con diversos actores de la «política, religiosa, científicos, todos, toda la comunidad» (GD. Estudiantes. Universidad, 2019). De manera similar, se valoró el trabajo proactivo y voluntario para propender por un mayor sentido de pertenencia con la naturaleza (GD. Comunidad JAC, 2019) y se destacó la reconexión con los valores sociales y procesos de culturalización: «hoy, a cualquier persona le importa cinco botar un papel al piso» (GD. Profesores, 2018).

Igualmente, se reconoció la participación en Planes de Ordenación y Manejo de Cuencas Hidrográficas (POMCAS) por ser instrumentos claves de caracterización, gestión y financiación. En consecuencia, se planteó «presionar las acciones que corresponden porque si, hoy, no se toman acciones serias en torno a lo que tiene que ver con cambiar todo el estrago ambiental, ¿qué agua va a existir hacia el año 2030?» (GD. Comunidad JAC, 2019).

6.3. Campo representacional

La representación de la fuente hídrica está asociada a características contextuales y naturaleza. Lo hídrico se simboliza como: a) paisaje, b) vida; c) integración comunitaria.

- *Paisaje*. El agua se comprende en relación con la naturaleza y se asocia con recuerdos de vivencias, experiencias y situaciones pasadas del transcurrir intergeneracional: «(la) gente decía que éramos muy ricos porque teníamos mucha agua y mucho verde» (Entrevista. Organización, 2019). De ahí, este imaginario permite enfatizar en la importancia de renaturalizar o recuperar las características hídricas naturales asumidas como *patrimonio* asociado con: territorio, contexto, ancestros, cultura y panorámica del terreno.
- *Vida* es la representación de supervivencia y, concretamente como «tema vital; es decir, es un tema de vida, sin agua no hay vida, usted vive sin luz, sin gas, sin teléfono, pero sin agua no puede vivir» (GD. Comunidad JAC, 2019); esta visión, varía de acuerdo con el contexto y las creencias de las personas.
- *Integración comunitaria*, se relacionó con actividades desarrolladas en conjunto, en torno a la mitigación de impactos antrópicos que ocasionaron detrimento natural a la quebrada. En este sentido, se propende por procesos de sensibilización y concientización y, se respaldan acciones de seguimiento, control y sanción. Para la recuperación de lo hídrico, fueron retomadas alternativas derivadas de las RS; señaladas en la figura 4:

Figura 4. Condiciones culturales para la recuperación de lo hídrico.



— *Diálogo y cooperación*. Implica fomento de la cooperación de la comunidad, concientización de la población sobre la necesidad de promover procesos de diálogo colectivo para implementar acciones para volver a lo natural en la recuperación de fuentes de agua (Villamañan, 2016). El trabajo cooperativo se comprende en relación con la colectividad y procesos de formación ciudadana organizados y desarrollados con la vinculación de la comunidad para asumir y contrarrestar problemáticas ambientales de manera crítica y propositiva (Hernández, Cruz y Orozco, 2019; Flores, 2012; González, 2017). Además, la sensibilización comunitaria es vital en torno al reconocimiento de convergencias entre conocimientos de especialistas y saberes ancestrales.

Particularmente, se requiere la canalización de inversiones locales, nacionales, internacionales y multisectoriales para aunar esfuerzos orientados hacia la consecución de recursos financieros suficientes para respaldar decisiones y proyectos en pro de recuperar características naturales de fuentes hídricas mediante la participación de los países «como iguales en el intercambio de conocimientos y aprendizajes» (Sanahuja y Ruiz, 2019: 38). Es necesario construir red de relaciones con impactos en la configuración de interacciones entre individuos y ambiente, en escenarios: políticos, legales, culturales, económicos y sociales (Rengifo, Quitiaquez y Mora, 2012; Cutts, Muñoz y Shutter, 2015).

Los aportes presentados, permiten inferir que el logro del equilibrio entre necesidades humanas y requerimientos del contexto ambiental implica el respeto de límites naturales con la finalidad de tener mayores alternativas para afrontar la crisis ambiental. De ahí, se concibe que el diálogo, posibilita interpretación y transformación de la realidad social en un espacio y tiempo determinado (Bofill y Pérez, 2015; Severiche, Sierra y Morales, 2016).

No obstante, en las RS primó el escepticismo frente a la garantía de cambios comportamentales en pro del ambiente; lo expuesto implica la imperante necesidad del fomento de una cultura ambiental, para poder

afirmar que sí «existe una relación positiva entre el nivel de cultura ambiental de una persona y la probabilidad de que realice acciones ambientalmente responsables» (Sosa, Eastmond y Arteaga, 2010: 34). En consecuencia, es importante promover una cultura ambiental con acciones orientadas hacia la recuperación de características naturales de fuentes hídricas (Saldaña y Messina, 2014).

- *Participación en procesos de política pública.* Se entiende como el ejercicio político con autoridad y participación en decisiones administrativas comunitarias; en especial, en las concernientes al manejo de asuntos públicos mediante las cuales la ciudadanía pueda ejercer sus derechos legales, mediar diferencias y afrontar obligaciones (Murillo, 2012). Esto implica conocimiento y comprensión de los problemas hídricos para identificar y proponer alternativas de recuperación hídrica; la configuración de espacios de formación inherentes a la reconfiguración de identidades a nivel individual y social que permitan el engranaje de espacios proambientales y sociopolíticos «donde los sujetos puedan construir sus posturas en relación a los temas públicos» (Khomasi, 2012: 45).

También, se resalta la participación proactiva de la ciudadana en asuntos públicos por medio de la construcción social y fomento de actividades comunitarias (Gómez, 2014); por ejemplo, en la apropiación del concepto de gobernanza del agua; los sistemas sociales, políticos, económicos y administrativos de cada nación, están relacionados con el agua (Global Water Partnership, GWP, 2005). La crisis ambiental se comprende como un problema de gobernanza, generado por la desarticulación evidenciada entre los procesos institucionales, administrativos y comunitarios (Murillo, 2012). De ahí, la gobernanza es una opción que, de ser asumida, puede catapultar la integración comunitaria mediante la configuración de la construcción colectiva y social. Además, el estudio de las RS es imperante para comprender la realidad mediante identificación de contextos culturales permeados por procesos de comunicación y Tecnologías de la Información y Comunicación en pro de propender por actividades que fortalezcan cultura ambiental (Blásquez, 2001).

- *Reconocimiento del territorio.* Comprendido como espacio geográfico construido socialmente y permeado por la relación bilateral entre la naturaleza y la sociedad (Mosquera, 2019). En esta perspectiva, el humano se asume como un sujeto social en interacción constante con personas que tienen costumbres diferentes; por tanto, se concibe la realidad como inherente a todas las experiencias presentes en la mente de los individuos de este modo, las RS estarían correlacionadas con los significantes de sucesos pasados y acontecimientos relevantes.

El reconocimiento de acontecimientos y sucesos pasados permite la indagación de antecedentes culturales histórico-sociales y ambientales

del territorio (Lunardi y Albino, 2013). La cultura del agua es inherente a manifestaciones del patrimonio cultural intangible, presentadas mediante cosmovisiones, imaginarios, mitos, tradiciones y artefactos que posibilitan el acceso a la polifonía de experiencias interculturales e intergeneracionales acumuladas en procesos entrecruzados de identidades y costumbres (Martos y Martos, 2013). El conocimiento del contexto ambiental incide en el mejoramiento de interacciones entre personas y sociedad y aporta en la configuración de representaciones que promuevan los derechos del ambiente natural (Sauvé, 2005).

En consecuencia, la lectura de la realidad ambiental, que, en otras palabras es la propia vida, es fundamental; desde este trabajo se propone la lectura de las RS una lectura desde diferentes aristas con diferentes actores para el planteamiento y ejecución de prácticas que conlleven a la valoración del territorio, en particular, del agua, de su cultura y para la formación de la comunidad en cada uno de los ejes identificados y explicados en las condiciones culturales para la renaturalización de lo hídrico. Se trata de trascender la RS del agua como recurso y factor de producción para darle el valor ecosocial.

7. CONCLUSIONES

Las Representaciones Sociales de diversos actores sociales acerca de condiciones culturales requeridas para la renaturalización hídrica identificadas son: a) información: diálogo y cooperación; participación en política pública y el reconocimiento del territorio; b) actitudes: realización de actividades individuales y comunitarias; c) campo representacional: paisaje, vida e integración comunitaria.

Las condiciones culturales son concebidas como factores fundamentales para asumir los desafíos ambientales y afrontar las problemáticas hídricas. Es preciso plantear e implementar estrategias que conlleven a procesos socioculturales de integración comunitaria orientados hacia la recuperación de las características naturales de las fuentes hídricas.

Al respecto, se destaca la participación comunitaria en la configuración de cultura ambiental; para lo cual es trascendente todo lo relacionado con momentos históricos relevantes en la sociedad, las tradiciones y la interacción entre conocimiento experto y saberes ancestrales.

La lectura de la realidad ambiental a través de las RS es esencial para la comprensión de las condiciones culturales requeridas para la renaturalización de fuentes hídricas. Esta lectura implica la identificación y análisis del conocimiento, valoraciones y actitudes de la comunidad en relación con

la problemática hídrica. La novedad son los aportes teóricos y prácticos de los diversos actores a través de esta lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E.; Bustos, E. y Reyes, J.: «Representaciones sociales sobre la conservación del recurso hídrico en los estudiantes del grado cuarto de la vereda Yerbabuena (Chía-Colombia)». *Revista Tecnè, Episteme y Didaxis*, 2018, 1 (1): 1-16. Obtenido el 24 de octubre de 2019 desde <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9269/6964>
- Agatón, J.: *Análisis del impacto ambiental en la microcuenca de la quebrada la Perdiz, asociada a la zona urbana del municipio de Florencia – Caquetá* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales, Manizales, 2017. Obtenido el 15 de noviembre de 2019 desde <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2873>
- Boffill, M. y Pérez, J. L.: «Estrategia para potenciar la cultura ambiental de los actores, orientada al desarrollo sostenible del municipio Majibacoa». *Revista electrónica de la Agencia de Medio Ambiente*, 2015, 15 (28): 1-9. Obtenido el 3 de octubre de 2019 desde <http://ama.redciencia.cu/articulos/28.07.pdf>
- Carrero, D. M.: «El agua como representación social y derecho humano fundamental». *Heurística, Revista Digital de Historia de la Educación*, 2014, 17: 34-50. Obtenido el 24 de marzo de 2020 desde <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/40106/1/monografico2.pdf>
- Castiblanco, J. J.; Aguilera, F. A. y Sarmiento, F. A.: «Principios, criterios y propósitos de desarrollo sustentable para la redensificación en contextos urbanos informales». *Revista de Arquitectura*, 2019, 32 (1): 23-33. Obtenido el 18 de octubre de 2019 desde <http://dx.doi.org/10.14718/RevArq.2019.21.1.1209>
- Cutts, B.; Muñoz, T. y Shutter, E.: «Representación Pública en la Gestión-Análisis de Redes de Agua de Organización y Percepciones Públicas en Phoenix, Arizona». *Society & Natural Resources*, 2015, 28 (12): 1340-1357. Obtenido el 13 de octubre de 2019 desde <http://www.public.asu.edu/~sshutte/documents/Cutts-MunozShutters2015.pdf>
- Chávez, Y. A. y Ramírez, M. L.: «Representaciones sociales sobre el territorio, desde los Acuerdos de La Habana, en un grupo de mujeres rurales del municipio de Viotá, Cundinamarca». *Tábulas Rasa*, 2018, 1 (9): 295-314. Obtenido el 25 de junio de 2019 desde <https://doi.org/10.25058/20112742.n29.14>
- De Luis, E.: *Incidencia en Naciones Unidas para la defensa del derecho al agua y saneamiento*, 2013. Obtenido el 13 de octubre de 2019 desde http://www.ongawa.org/39E5BE3D-9CC1-43D0-93DD-5A76BE4A2AA3/FinalDownload/DownloadId-B276ADC00DEE91DA9FE89414ABD16A9F/39E5BE3D-9CC1-43D0-93DD-5A76BE4A2AA3/wp-content/uploads/2013/04/Gu%C3%ADa-incidencia-AyS_ONGAWA.pdf
- Flores, R.C.: «Investigación en educación ambiental». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2012, 17 (55): 1019-1033. Obtenido el 13 de mayo de 2019 desde <http://redalyc.org/articulo. oa?id=14024273002>

- Franco, V.; Eastmond, A. y Viga, M.: *Educación y cultura ambiental. Educación ambiental para la sustentabilidad*, 2010. Obtenido el 15 de octubre de 2019 desde <http://www.cicy.mx/Documentos/CICY/Sitios/Biodiversidad/pdfs/Cap8/13%20Educacion%20ambiental.pdf>
- Gil, A. y Reyes, H.: «Integrale bestuur del agua desde un enfoque social hacia una economía ecológica». *Nóesis*, 2015, 24 (47): 158-174. Obtenido el 22 de octubre de 2019 desde <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2015.1.6>
- Giroux, H. y McLaren, P.: *Sociedad, cultura y educación*. España: editorial O Pedro Miño, 1998.
- Global Water Partnership: *Planes de gestión integrada del recurso hídrico. Manual de capacitación y guía operacional*, 2005. Obtenido el 11 de marzo de 2019 desde <http://documentacion.ideam.gov.co/openbiblio/bvirtual/021381/Planes-deGestion.pdf>
- González, C. H.: «La educación ambiental ante el problema ético del desarrollo». *Revista Electrónica Educare*, 2017, 21 (2): 1-19.
- González, A.; Hernández, L.; Perló, M. y Zamora, I.: *Rescate de ríos Urbanos: Propuestas conceptuales y metodologías para la restauración y rehabilitación de ríos*, 2010. Obtenido el 11 de septiembre de 2019 desde http://www.economia.unam.mx/cedrus/descargas/rescate_rios_digital.pdf
- Gómez, I.: «La acción colectiva del agua en Colombia y el referendo como acercamiento de democracia directa. Dossier ciudad y conflicto». *Revista análisis político*, 2014, 1 (80): 79-103.
- Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, 1992. Obtenido el 5 de octubre de 2019 desde <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/03/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i.pdf>
- Hernández, L. R.; Cruz, B. A. y Orozco, C.: «La participación comunitaria como eje de la atención primaria de la salud». *Edumecentro*, 2019, 11 (1): 216-233.
- Khomasi, N. B.: «Condiciones culturales en la constitución de identidades políticas en el Chile actual». *Polis*, 2012, 28 (1): 1-15. Obtenido el 13 de marzo de 2020 desde <http://polis.revues.org/1142>
- Leff, E.: *La Geopolítica de la Biodiversidad y el Desarrollo Sustentable: Economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional REG GEN: Alternativas Globalização, Rio de Janeiro, Brasil, 2005. Obtenido el 13 de junio de 2019 desde <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/reggen/pp12.pdf>
- Leff, E.: *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. Trabajo presentado en I Congreso Internacional Interdisciplinar de Participación, Animación e Intervención Socioeducativa. Barcelona. España, 2006. Obtenido el 13 de junio de 2019 desde https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01leff_tcm30-163650.pdf
- Lunardi, J. y Albino, J.: «Valorização e preservação dos recursos hídricos na busca pelo desenvolvimento rural sustentável». *Okara: Geografia em debate*, 2013, 7 (1): 44-62.

- Manrique, B. y Peláez, M.: «Evaluación de la calidad del agua de la quebrada La perdiz en el área urbana de Florencia (Caquetá, Colombia)». *Momentos de Ciencia*, 2010, 7 (2): 118-126.
- Martos, E.; Campos, M. y Martínez, A.: «Superando la dicotomía entre humanidades y ciencias: de las narrativas míticas a la difusión científica a través de la cultura del agua». *Revista CTS*, 2017, 12 (35): 177-182.
- Martos, A. y Martos, A.: «Ecoficciones e imaginarios del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad». *Alpha*, 2013, 1 (36): 71-91.
- Millán, E.: *Una aproximación a la gestión ambiental del Piedemonte Amazónico colombiano (Florencia Caquetá) desde la computación bioinspirada de alto desempeño* (Tesis de doctorado). Facultad de Ingeniería. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2016. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4805>
- Mocelin, G. y Kuhnen, A.: «Representações Sociais da Água e Tecnologias Sociais». *Psico*, 2013, 44 (1), 103-113.
- Mosquera, J. C.: *Reconocimiento del territorio a través de las salidas de campo con estudiantes del grado noveno del municipio San Francisco Cundinamarca* (Tesis de maestría). Universidad de Ciencias Ambientales y Aplicadas, Facultad de Ciencias Jurídicas, de la Educación y Sociales, Maestría en Educación Ambiental, Bogotá, 2019. Obtenido el 13 de junio de 2020 desde <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/1360>
- Murillo, D.: *La gobernanza del agua: un desafío actual. Hacia una mirada crítica del concepto y de su aplicación*, Instituto Mexicano de Tecnología del Agua, 2012. Obtenido el 13 de mayo de 2019 desde <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/atma/article/view/2177/192>
- Ordoñez, D.: *Representaciones sociales de actividad minera en el ecosistema de montaña alta «Páramo de Santurbán»* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultades de Ciencias Químicas, Ingeniería y Medicina, Programas Multidisciplinarios de Posgrado en Ciencias Ambientales, y Cologne University of Applied Sciences, Institute for Technology and Resources Management in the Tropics and Subtropics, Colonia, 2013.
- Peris, R.: *Organizational leadership: an approach from implicit theories* (Tesis de doctorado). Universitat Jaume I, Castellón, 1998. Obtenido el 5 de marzo de 2020 desde <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10522/peris.pdf?sequence=1>
- Ramírez, O.: «Identificación de problemáticas ambientales en Colombia, a partir de la percepción social de estudiantes universitarios localizados en diferentes zonas del país», *Revista Internacional de Contaminación Ambiental*, 2015, 31 (3): 293-310.
- Ratner, B. D.; Cohen, P.; Barman, B.; Mam, K.; Nagoli, J. y Allison, E. H.: «Gobernanza de los sistemas acuáticos agrícolas: Analizar la representación, el poder y la rendición de cuentas». *Ecology and Society*, 2013, 18 (4): 1-16. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5751/ES-06043-180459>

- Rengifo, B.; Quitiaquez, L.; Mora, F.: *La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia*. Trabajo presentado en XII Coloquio Internacional de Geocrítica, Bogotá, 2012. Obtenido el 5 de marzo de 2020 desde <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>
- Saldaña, C. E. y Messina, S. R.: *Cultura ambiental*. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit, 2014. Obtenido el 13 de octubre de 2019 desde https://www.ecorfan.org/manuales/manuales_nayarit/Cultura%20Ambiental%20V6.pdf
- Sauvé, L.: «Uma cartografia das corrientes em educação ambiental». *Educação ambiental Pesquisa e desafios*, 2005, 1 (1): 17-46. Obtenido el 5 de mayo de 2020 desde http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/2.Sauve.pdf
- Severiche, C.; Sierra, E. G. y Morales, J.: «La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible». *Telos*, 2016, 18 (2): 266-281.
- Sosa, I.; Eastmond, A. y Arteaga, M.: «Educación superior y cultura ambiental en el sureste de México». *Universidad y ciencia*, 2010, 26 (1): 33-49.
- Trujillo, C.A.; Rangel, J.A.; Carrera, J. y Tapia, K.: «Meanings of water for the fakcha llakta indigenous community of Otavalo, Ecuador». *Ambiente & Sociedade*, 2018, 21 (01003): 1-20. Obtenido el 13 de octubre de 2019 desde <https://dx.doi.org/10.1590/1809-4422asoc0100r3vu18l1ao>
- Vásquez, D.: «Las “representaciones sociales” de los “bienes comunes”, fragmentos morales en la comprensión del despojo en el campo colombiano». *Virajes*, 2015, 17 (1): 229-252.
- Vergara, M. del C.: «La naturaleza de las representaciones sociales». *Rev.latinoam. cienc.soc.niñez juv*, 2008, 6 (1): 55-80. Obtenido el 13 de mayo de 2020 desde <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Vigo, M.; Ledesma, M. y Segura, L. A.: «El trabajo social y preservación de recursos hídricos en el área del Gran Catamarca, Argentina». *Margen*, 2013, 69 (1): 1-11. Obtenido el 12 de septiembre de 2019 desde <https://www.margen.org/suscri/margen69/vigo.pdf>
- Villamañan, M.: «A comunidade nas representações sociais da violencia». *Psicologia & Sociedade*, 2016, 28 (3): 494-504. Obtenido el 12 de febrero de 2020 desde <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n3/1807-0310-psoc-28-03-00494.pdf>

Relectura de la literatura infantil y juvenil internacional desde una perspectiva ecocrítica: concepciones asociadas al agua

ESTÍBALIZ BARRIGA GALEANO

Universidad de Extremadura (España)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
estibalizbg@unex.es / <https://orcid.org/0000-0002-9260-5351>

ALEJANDRO DEL PINO TORTONDA

Universidad de Extremadura (España)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
alejandrodelpinotortonda@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1028-3916>

1. INTRODUCCIÓN

El medio ambiente y los recursos que pone a disposición de todos y todas son, sin duda, indispensables para la vida en el planeta. La naturaleza ha sido estudiada desde numerosas perspectivas y disciplinas científicas, pero es en los últimos años en los que a través de corrientes como la ecocrítica se han abierto nuevos campos de interpretación desde la investigación cualitativa. A través de estas investigaciones, así como de los numerosos proyectos interdisciplinares llevados a cabo en las instituciones educativas, puede entenderse el significado que el entorno natural ha ido adquiriendo a lo largo de la historia y en la literatura.

En este sentido, Martos y Martos (2012: 4) afirman lo siguiente: «La ecocrítica ha dado el vuelco a esta mentalidad con un axioma simple: considera la Naturaleza no objeto, sino sujeto. Por tanto, el agua habla, siente, canta...».

Tradicionalmente, la naturaleza ha estado muy presente en el legado oral de los pueblos, en sus ritos y leyendas, tomando distintos significados como «vida» o «muerte». Un ejemplo se encuentra en la propia agua, entendida como catalizador de energías sagradas o como manifestación de los temores más arraigados del ser humano hacia lo desconocido.

Así mismo, Herín (2003) asegura que aunque en el ámbito científico la naturaleza ha sido entendida generalmente como una mera fuente de recursos, como un sujeto pasivo, la ecocrítica ha ido dando paso a toda

una serie de ideas revolucionarias que permiten entender la relación entre entorno y sociedad de forma mucho más orgánica, positiva y equilibrada.

De esta forma, resulta imprescindible incidir en la necesidad de poner en valor actitudes ecológicas en los alumnos y alumnas, los llamados «ciudadanos del futuro», pues residirá en ellos/ellas la voluntad de interactuar con consciencia en el desarrollo y conservación de su entorno, así como poner el énfasis en sus posibilidades sociales, culturales y económicas, permitiendo en todo momento una convivencia respetuosa y sostenible.

En cuanto a la relación entre ecología y literatura, centrados en el concepto del agua, Martos y Martos (2012: 14) señalan que:

«De este modo, al conocer las tradiciones ancestrales y los Imaginarios en torno al agua, y al sensibilizar a los alumnos con los valores de estas manifestaciones culturales –que siempre van encaminados al respeto y al conocimiento del patrimonio natural y cultural–, contribuimos indirectamente a la gobernanza del agua y a la gestión sostenible y responsable de los recursos hídricos, pues sin duda el principal problema de la sostenibilidad será la educación de los ciudadanos».

Por todo ello, se insiste en la necesidad de llevar a cabo proyectos de innovación, holísticos y transversales, que fomenten valores ecológicos en el alumnado. Dichos proyectos pueden integrar distintas áreas y contenidos del currículum, fomentando la adquisición de las competencias y el trabajo de las inteligencias múltiples, al tiempo que se permite a niños y niñas conocer, valorar y respetar su propio entorno.

La literatura es una de las posibles herramientas transversales de las que se dispone en las escuelas para hacer llegar al alumnado la concepción de la naturaleza como sujeto activo y protagonista, y no como un mero banco de recursos dispuesto por el ser humano para su saqueo. A través de diversos paracosmos que encontramos en la literatura infantil y juvenil internacional, así como en otro tipo de composiciones literarias y artísticas, el medio natural puede llegar a entenderse como un potente activo con el que desarrollar el turismo, al igual que la formación cultural y ecológica de los alumnos y alumnas.

2. EL MOVIMIENTO ECOCRÍTICO

La conservación del medio ambiente es, en la actualidad, una de las mayores preocupaciones a las que el ser humano se enfrenta alrededor del mundo. Amenazas diversas como los microplásticos, los incendios, el deshielo del polo norte, las elevadas tasas de contaminación en las grandes ciudades... Todas ellas representan grandes urgencias a atender desde las instituciones gubernamentales, pero también desde las instituciones educativas y desde la sociedad civil.

Pueden encontrarse iniciativas realmente positivas y necesarias que parten de la ciudadanía tales como la *Carta a la Tierra*, publicada en el año 2000, que esgrime poderosas razones por las que se tienen que cambiar, desde el día a día, todas aquellas acciones que dañan el entorno natural. Además, hay que esforzarse por caminar hacia un futuro en el que se pueda convivir con el medioambiente de manera orgánica, equilibrada y respetuosa. En relación a todo ello, autores como Arenas *et al.* (2013) señalan que la *Carta a la Tierra* es también una interesante herramienta didáctica a la hora de plantar la semilla de la reflexión y el espíritu crítico en los alumnos y alumnas.

En este sentido, además de todas aquellas iniciativas, sin duda imprescindibles, como los congresos y acuerdos internacionales en torno a la conservación medioambiental, se encuentran otras propuestas igual de relevantes y necesarias como la citada *Carta a la Tierra* o la *Ecopedia*, que no pretenden más que generar recursos adicionales con los que plantear una realidad que pasa, en muchas ocasiones, desapercibida en una cotidianidad frenética y preocupada por otros muchos asuntos (Arenas *et al.*, 2013).

En este sentido Caraballo (2009: 64) afirma lo siguiente: «La perspectiva holística no se circunscribe exclusivamente a las relaciones entre minerales, animales y vegetales, sino que debe abarcar (si ha de comprender su objeto de estudio) el mundo humano».

Así pues, uno de los principales objetivos que han de marcarse a título personal y como sociedad es el de superar el antropocentrismo con el que se concibe la forma de relacionarse con el entorno (Caraballo, 2009).

La ecocrítica, nace pues como una respuesta crítica a los desafíos anteriormente tratados. Dicha corriente trata de analizar las relaciones entre ser humano y naturaleza y, una vez comprendida, potenciarla en pos del progreso. En relación a todo ello, autores como Araya (2016: 280) afirman lo siguiente:

«Superando el paradigma antropocéntrico de otras perspectivas de estudio literario-cultural, la *ecocrítica* o *crítica ecologista* integra producciones textuales a un sistema mayor que las tradicionales series literarias, culturales e históricas, desplazando la obra hacia una nueva valoración eco-céntrica, eje que conecta a la obra y al autor con las matrices que los sustentan».

Para conseguir entender esa relación entre el ser humano y su entorno, la ecocrítica se sumerge en el imaginario colectivo de las sociedades para rescatar las concepciones sobre la naturaleza que subyacen en una determinada cultura. Esto es, de qué manera aparecen los bosques, los ríos, los valles... en las producciones culturales de una sociedad. Si la naturaleza se muestra como un sujeto pasivo a expensas de la voluntad del ser humano,

el papel de la ecocrítica será entonces convertirla en coprotagonista del progreso de dicha sociedad (Bula, 2010).

La naturaleza de la ecocrítica es eminentemente interdisciplinar, ya que se ocupa de valorar y reinterpretar las relaciones que, como sociedad, se mantienen con el medio ambiente. A este respecto, López Mújica (2007: 230) asegura lo siguiente:

«La ecocrítica tiene que convertirse en una “entidad envolvente”. Cada trabajo ecocrítico es como la pieza de un gran puzzle, por ello los enfoques ecocríticos pueden ser teóricos, históricos, pedagógicos, analíticos, psicológicos, retóricos e incluso, una combinación de todos ellos a la vez. El ecocrítico tiene que ser un poco geógrafo, historiador, lector de paisajes y conocedor del mundo material».

Así mismo, a continuación se agrupan algunas de las características más importantes de la ecocrítica, sintetizando la información planteada por Caraballo (2009), Bula (2010) y López Mújica (2014).

- **Revisionismo.** Puede afirmarse que la ecocrítica, como movimiento, es revisionista, en tanto su metodología de trabajo se basa en el análisis e interpretación de elementos culturales para determinar la relación entre ser humano y entorno natural.
- **Interdisciplinar.** Puesto que parte de la necesidad de aunar esfuerzos entre las disciplinas pertenecientes al ámbito de las humanidades, al de las ciencias sociales y al de las ciencias puras, sin excepciones.
- **Sensibilización.** Debido a que su fin último es el de llegar a la mayor cantidad de personas posibles, tanto pertenecientes a instituciones gubernamentales y educativas como a la sociedad civil, con el objetivo de fomentar una relación positiva y equilibrada con la naturaleza.
- **Potenciación.** Ya que la ecocrítica pretende que la sociedad en su conjunto reconfigure su forma de relacionarse con el entorno natural para establecer una nueva, positiva y respetuosa relación con él.
- **Multidireccionalidad.** Pues nos brinda la posibilidad de explorar nuevos campos de conocimiento y perspectivas críticas y reflexivas como son el ecoanimalismo o el ecofeminismo.

3. LA CULTURA DEL AGUA COMO CAMPO DE INTERPRETACIÓN

Dentro de las urgencias medioambientales de la actualidad, el agua ocupa constituye una de las mayores, pues representa un bien de primera necesidad para la supervivencia del ser humano. En palabras de Conesa (2000):

«El agua es ante todo fuente de vida, medio de purificación y de regeneración. Al igual que nuestros textos sagrados afirman que “En el principio

era el Verbo”, los textos sagrados hindúes sostienen que “En el principio todo era agua”. El agua es el elemento indispensable a nuestra vida fisiológica, constituye los dos tercios de la composición del cuerpo humano y los tres cuartos de la composición del planeta tierra» (2000: 684).

También en este sentido, la *Declaración Europea por una nueva Cultura del Agua* (2005) recoge la necesidad de entender la problemática asociada al agua (consumo, contaminación...) desde perspectivas holísticas que permitan abordar el problema tanto desde disciplinas científicas como educativas. Además, se pone el énfasis en la conservación de enclaves pertenecientes al patrimonio natural, esto es, lugares de especial relevancia biológica, geológica y paisajística, teniendo en cuenta sus repercusiones socioculturales, educativas y económicas (Herín, 2003).

Agua y cultura son dos caras de la misma moneda, pues en los enclaves naturales en los que el agua está presente, se esconden toda suerte de cuentos tradicionales, mitos y leyendas, que constituyen el legado cultural, el saber popular, de generaciones pasadas.

El agua encierra historias y éstas, a su vez, expresan cómo ciertas sociedades y/o culturas han entendido el agua y sus relaciones con ella durante parte de su historia. Así pues, a fin de recuperar y analizar dichas ideas y subrayar al medio natural como justo protagonista de la literatura oral de origen tradicional, debemos asumir desde las instituciones educativas, a todos los niveles, la responsabilidad de participar en la potenciación de nuestro patrimonio. En este sentido, Martos y Martos (2013) sostienen que:

«Al conocer cabalmente las tradiciones ancestrales y los Imaginarios en torno al agua, y al sensibilizar a los estudiantes con los valores plurales de estas manifestaciones culturales –que siempre van encaminados al respeto y al conocimiento del patrimonio natural y cultural–, contribuimos de forma sensible a la gobernanza del agua y a la gestión sostenible y responsable de los recursos hídricos, pues sin duda el principal problema de la sostenibilidad será la educación de los ciudadanos, y a ello puede contribuir esta recategorización de las viejas historias y leyendas como ecoficciones que pongan en valor los aspectos más positivos de las cosmovisiones ancestrales sobre el agua» (2013: 89).

Así pues, a través de la ecocrítica, como disciplina, podremos profundizar en las composiciones de origen tradicional y poner de manifiesto la importancia del medio natural en el que se contextualizan las historias. En palabras de Martos y Martos (2013):

«Todo esto debe ser vehiculado por programas educativos adecuados, capaces de despertar las competencias básicas de una educación del siglo XXI. De modo paralelo, en el ámbito social, la cultura del agua es un elemento o activo que contribuye sin duda al desarrollo comunitario, como lo demuestran

los casos de éxito de turismo que se apoya en estas tradiciones, o bien de las empresas que se dedican al ocio, el entretenimiento o la industria audiovisual, cuando parten de mitologías y tradiciones de su entorno» (2013: 89).

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La presente investigación recoge el testigo de la declaración, por parte de la ONU, de la alfabetización medioambiental como una prioridad de los gobiernos y de las instituciones educativas. En la actualidad, se entiende pues como esencial rescatar las formas que una determinada sociedad tiene de relacionarse con el medio que le rodea, formas que disciplinas como la ecocrítica analizan a través de composiciones artísticas.

Así mismo, existen documentos como la *Carta a la Tierra* (2000) que ponen el foco en una mirada más pedagógica, entendiéndolo que es en el alumnado donde han de centrarse, principalmente, las medidas para reinterpretar las formas que, como sociedad, tenemos de relacionarnos con la naturaleza que nos rodea.

Una de las posibles estrategias pedagógicas que podemos utilizar en las aulas para trabajar temas tan trascendentales y urgentes como la salvaguarda del medio ambiente, es relacionar la educación ambiental con la educación literaria. Como hemos explicado con anterioridad, en la literatura, tal y como ocurre en las diversas disciplinas artísticas, se advierten las formas que una determinada sociedad, en un contexto histórico y social determinado, tiene de entender la naturaleza y refleja, en última instancia, como los diversos personajes se relacionan con ella, como la tratan y con qué fin.

Por todo ello, a través de la ecocrítica y la hermenéutica, la presente investigación pretende arrojar algo más de luz a cómo el agua es tratada en diferentes composiciones reconocidas de la literatura infantil y juvenil internacional, qué concepciones refleja y transmite el agua, enviadas directamente desde las sociedades en que tales obras se escribieron, hasta las presentes que las siguen consumiendo y estudiando.

5. OBJETIVOS DE PARTIDA

En lo que respecta a los objetivos que perseguimos con el presente trabajo de investigación, podemos encontrarlos a continuación:

- Escoger y analizar una selección de obras de la literatura infantil y juvenil internacional para explorar las concepciones asociadas a medios y enclaves acuáticos que en ellas subyacen.
- Explorar las implicaciones educativas derivadas de trabajar la educación medioambiental a través de textos literarios.

6. METODOLOGÍA

Con la intención de alcanzar la superación de los objetivos propuestos, la presente investigación ha de apoyarse, necesariamente, en metodologías cualitativas, pues será a través de ellas que consigamos explorar e interpretar las concepciones relativas al agua que encierran los textos. Una metodología cuantitativa nos ayudaría a detectar cuántas veces aparece la palabra agua en una obra, cuántas veces la palabra vida o muerte aparte cercana al agua o a un medio relacionada con ella. Pero solamente a través de la hermenéutica, el arte de interpretar textos, podremos explicar todas las implicaciones y matices hallados.

Por tanto, a través de metodologías cualitativas, buscamos profundizar en las relaciones del agua con conceptos positivos, negativos y neutros, enraizados en la tradición y cultura de las diferentes sociedades de las que provienen las obras analizadas (Carazo, 2006).

7. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES ASOCIADAS AL AGUA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL INTERNACIONAL

En los textos analizados, encontramos que el agua puede transmitir tanto concepciones positivas como negativas, razón por la que decimos que puede considerarse un elemento polivalente.

Así pues, dentro de las concepciones positivas, una de las más recurrentes es la de vincular agua y vida. Dicha relación podemos encontrarla a continuación en el fragmento de *Harry Potter y el cáliz de fuego* de J. K. Rowling:

Figura 1. Fragmento de *Harry Potter y el Cáliz de Fuego*.

“Al deslizarse por aquel paisaje extraño, oscuro y neblinoso, el silencio le presionaba los oídos. No veía más allá de tres metros a la redonda, de forma que, mientras nadaba velozmente, las cosas surgían de repente de la oscuridad: bosques de algas ondulantes y enmarañadas, extensas planicies de barro con piedras iluminadas por un levisimo resplandor. Bajó más y más hondo hacia las profundidades del lago, con los ojos abiertos, escudriñando, entre la misteriosa luz gris que lo rodeaba, las sombras que había más allá, donde el agua se volvía opaca.”

El agua como un ecosistema repleto de vida lo encontramos también en *La sirenita* de Hans Christian Andersen, cuando el autor nos describe el reino en que habita la protagonista de su novela de corte fantástico.

También Julio Verne recurre en *Veinte mil leguas de viaje submarino* a la arcaica relación entre agua y génesis, agua como lugar del que surge la vida:

Figura 2. Fragmento de *Veinte mil leguas de viaje submarino*.

“Eran en ese momento las diez de la mañana. Los rayos del sol tocaban la superficie de las aguas en un ángulo bastante oblicuo, y al contacto de su luz descompuesta por la refracción, como a través de un prisma, flores, rocas, plantas, conchas y pólipos se teñían en sus bordes de los siete colores del espectro. El entrelazamiento de colores era una maravilla, una fiesta para los ojos, un verdadero calidoscopio de verde, de amarillo, de naranja, de violeta, de añil, azul... En fin, toda la paleta de un furioso colorista.”

Otras novelas como *La Comunidad del Anillo* o *Las dos torres*, ambas del escritor J. R. R. Tolkien, nos muestran toda suerte de riachuelos y charcas en paisajes pastoriles y ríos y lagos perdidos entre montañas donde la naturaleza es prácticamente virgen, rezuma vida y muestra belleza y poder a partes iguales. Dichas descripciones estarían también vinculadas al concepto de agua y vida.

En *El viejo y el mar* de Ernest Hemingway encontramos como el agua, acompañada siempre de equilibrio y encanto, es un paraje repleto de vida:

Figura 3. Fragmento de *El viejo y el mar*.

“Vio la fosforescencia de los sargazos en el agua mientras remaba sobre aquella parte del océano que los pescadores llaman el gran hoyo porque se producía una súbita hondonada de setecientas brazas, donde se congregaba toda suerte de peces debido al remolino que hacía la corriente contra las escabrosas paredes del lecho del océano.”

Encontramos también obras que muestran oficios, tradicionales o no, relacionados con el agua, tal y como ocurre con la pesca el cuento *El pescador y su mujer* recopilada por los Hermanos Grimm. Entendemos pues, que del agua surge la vida y que también gracias a dicha vida otros seres pueden subsistir y desarrollarse.

Esta misma concepción, la de relacionar el agua y el sentido de supervivencia, la encontramos en *Viaje al centro de la Tierra* de Julio Verne:

Figura 4. Fragmento de *Viaje al centro de la Tierra*.

“El ruido del torrente aumentaba por momentos, y ya creía sentir que el agua bienhechora humedecía mis ardorosos labios.”

Volviendo a los Hermanos Grimm, en este caso centrándonos en la historia titulada *El agua de la vida*, aparece el concepto de agua curativa, agua como medicina contra la enfermedad:

Figura 5. Fragmento de *El agua de la vida*.

“Hubo una vez un rey que enfermó gravemente. No había nada que le aliviara ni calmara su dolor. Después de mucho deliberar, los sabios decidieron que sólo podría curarle el agua de la vida, tan difícil de encontrar que no se conocía a nadie que lo hubiera logrado.”

Una concepción positiva ligada al agua que encontramos en diversos textos es la de constituir un hogar para seres maravillosos de carácter benigno. Para ello debemos volver a citar el cuento de *El pescador y su mujer* recopilado por los Hermanos Grimm, donde su protagonista, el humilde pescador, se topa en su rutina con un gran barbo que resulta ser en realidad un príncipe hechizado con el poder de conceder deseos, donde el humilde pescador que protagoniza la historia pesca, debido al azar, un extraño barbo de notable tamaño que tiene la capacidad de hablar y que suplica por su vida.

Lo mismo ocurre con *Peter pan* del autor James Matthew Barrie, donde se nos presenta a los lectores un paracosmos repleto de culturas y seres mágicos. En lo que respecta al agua, la obra nos presenta a las sirenas:

Figura 6. Fragmento de *Peter pan*.

“Esos estúpidos topos no han tenido la inteligencia de darse cuenta de que no necesitaban una puerta por persona. Eso demuestra que no tienen madre. Dejaremos el pastel en la orilla de la laguna de las sirenas. Estos chicos siempre están nadando allí, jugando con las sirenas.”

Entre las ideas positivas, podemos agrupar aquellas que utilicen el agua con fines estéticos, mostrándonos paisajes a través de los que fomentar sensaciones de equilibrio, paz y belleza. Dicho procedimiento es empleado por Julio Verne en obras como *La esfinge de los hielos*, *Viaje al centro de la Tierra* y/o *Veinte mil leguas de viaje submarino*. A continuación podemos comprobarlo en un fragmento de *Viaje al centro de la Tierra*:

Figura 7. Fragmento de *Viaje al centro de la Tierra*.

“Una vasta extensión de agua, el principio de un lago o de un océano, se prolongaba más allá del horizonte visible. La orilla, sumamente escabrosa, ofrecía a las últimas ondulaciones de las olas que reventaban en ella, una arena fina, dorada, sembrada de esos pequeños caparzones donde vivieron los primeros seres de la creación. Las olas se rompían contra ella con ese murmullo sonoro peculiar de los grandes espacios cerrados, produciendo una espuma liviana que, arrastrada por un viento moderado, me salpicaba la cara. Sobre aquella playa ligeramente inclinada, a cien toesas, aproximadamente de la orilla del agua, venían a morir los contrafuertes de enormes rocas que, ensanchándose, se elevaban a una altura tremenda. Algunos de estos peñascos, cortando la playa con sus agudas aristas, formando cabos y promontorios que las olas carcomían. Más lejos, se perfilaba con gran claridad su enorme mole sobre el fondo brumoso del horizonte.”

Esta concepción que relaciona agua y estética aparece también al comienzo de *La sirenita* de Hans Christian Andersen, tal y como podemos ver en el siguiente fragmento:

Figura 8. Fragmento de *La sirenita*.

“Más allá, el agua del mar está tan azul como los pétalos del más hermoso aciano, y tan clara como el cristal más puro, pero el mar es muy profundo, tan hondo que ninguna áncora alcanza su fondo; harían falta muchos campanarios, unos sobre otros, para llegar desde el fondo hasta la superficie del agua.”

También en *Moby-Dick* de Herman Melville encontramos en una prosa casi poética escenas que relacionan paisajes con presencia del agua y belleza:

Figura 9. Fragmento de *Moby-Dick*.

“Fue mientras surcábamos estas últimas aguas, una noche serena iluminada por la luna, en que las olas parecían de plata y suspiraban dulcemente, desgarrando el angustioso silencio, cuando se columbró un surtidor plateado muy por delante de las blancas burbujas, a proa.”

Encontramos esta socorrida relación en otras obras, como es el caso de *El viejo y el mar* subraya, donde se hace hincapié en la belleza del sol reflejado en las aguas, mientras éstas zarandean unos botes de madera.

El agua aparece de forma reiterada en la literatura como un catalizador de emociones y sentimientos, un espejo del alma. Es el caso *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson, tal y como observamos a continuación:

Figura 10. Fragmento de *La isla del tesoro*.

“Quizá fuera eso, o acaso el aspecto de la isla, con sus bosques grises y melancólicos y sus abruptos roquedales y el rumor de la rompiente contra la escarpada costa; pero lo cierto es que, aunque el sol resplandecía hermosísimo y las gaviotas pescaban y chillaban a nuestro alrededor, y sobre todo el gozo natural a cualquiera que después de una larga travesía descubre tierra, el alma se me cayó a los pies, como suele decirse, y la primera impresión que quedó grabada en mis ojos de aquella isla sólo me inspiraba aborrecimiento.”

No obstante, el agua puede aparecer en la literatura infantil y juvenil internacional con connotaciones o relaciones negativas. De entre ellas, una

de las más repetidas es la de agua como lugar o elemento vinculado con la muerte. Dicha idea aparece reflejada en *Las aventuras del capitán Hatteras* de Julio Verne:

Figura 11. Fragmento de *Las aventuras del capitán Hatteras*.

“Entretanto el viento se iba huracanando, y empujaba el bergantín hacia la costa de Irlanda. El oleaje era fuerte y si el doctor no se mareó, fue porque no quiso. Al mediodía, el cabo Malinhead desapareció en el Sur, siendo esa la última tierra de Europa que aquellos atrevidos marinos debían ver.”

Del mismo modo, tanto *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain como *El faro del fin del mundo* de Verne y *Moby-Dick* de Melville, relacionan la idea de agua con la muerte de alguna de sus personajes a través de los temporales meteorológicos y sus consecuencias.

La misma idea es utilizada por J.R.R. Tolkien en *El hobbit*, donde la tormenta aparece bajo el recurso literario de la personificación:

Figura 12. Fragmento de *El hobbit*.

“Todo marchó bien, hasta que un día se encontraron con una tormenta de truenos; más que una tormenta era una batalla de truenos. Sabéis qué terrible puede llegar a ser una verdadera tormenta de truenos allá abajo en el valle del río; sobre todo cuando dos grandes tormentas se encuentran y se baten. Más terribles todavía son los truenos y los relámpagos en las montañas por la noche, cuando las tormentas vienen del este y del oeste y luchan entre ellas. El relámpago se hace trizas sobre los picos, y las rocas tiemblan, y unos enormes estruendos parten el aire, y entran rodando a los tumbos en todas las cuevas y agujeros, y un ruido abrumador y una claridad súbita invaden la oscuridad.”

De nuevo *Veinte mil leguas de viaje submarino* y *Viaje al centro de la Tierra* nos recuerdan que el mar puede ser amigo o enemigo de las embarcaciones dependiendo del tiempo meteorológico, y que las olas y los barrancos escarpados son malas compañías para ellos.

Otras composiciones trasladan la relación agua-muerte a bajas temperaturas, siendo en estos casos la nieve y el hielo quienes constituyan paisajes y entornos que resulten hostiles para la supervivencia de los protagonistas. Esto mismo ocurre en el siguiente fragmento de *Las aventuras del capitán Hatteras*:

Figura 13. Fragmento de *Las aventuras del capitán Hatteras*.

“La noche siguiente fue espantosa. La temperatura redobló su violencia. Tres veces el huracán arrancó la carpa y los torbellinos de nieve envolvieron a los desventurados viajeros, cegándoles, helándolos e hiriéndoles con agujas arrancadas de los témpanos circundantes. Los perros aullaban quejumbrosos. Bell logró reponer el miserable abrigo de tela, pero una ráfaga lo arrebató por cuarta vez y se lo llevó para siempre.

Simpson estaba en plena agonía. De pronto, haciendo un último esfuerzo se incorporó a medias y tendió hacia Hatteras, sus puños crispados, lanzó un grito horrible y cayó muerto, en medio de su amenaza.”

En *La esfinge de los hielos* es la congelación del agua la que supone un grave peligro a la hora de levar anclas:

Figura 14. Fragmento de *La esfinge de los hielos*.

“Lo cierto es que el periodo invernal es terrible en las Kerguelen a causa de las tempestades, y que la mar se hiela allí durante varios meses, por más que la temperatura no sea de un extraordinario rigor, siendo la media de dos grados centígrados en el invierno, y de siete en el verano, como en las Falklands o en el cabo Horn.”

Otro tema recurrente que aúna las ideas de agua y muerte es el asesinato. Un claro ejemplo lo constituye el siguiente fragmento perteneciente a *Las mil y una noches*:

Figura 15. Fragmento de *Las mil y una noches*.

“Ante aquel espectáculo, las lágrimas corrieron por las mejillas del califa, y después, muy enfurecido, encarándose con Giafar, exclamó: ¡Oh perro visir! ¡Ya ves cómo, durante mi reinado, se asesina a las gentes y se arroja a las víctimas al agua! ¡Y su sangre caerá sobre mí el día del juicio, y pesará eternamente en mi conciencia! Pero ¡por Alah! que he de usar de represalias con el asesino, y no descansaré hasta que lo mate.”

En otras composiciones el asesinato a través o en el medio acuático se realiza concretamente mediante el ahogamiento. Esto ocurre en ciertos fragmentos de *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carrol, *Las aventuras del capitán Hatteras* de Verne o *El hobbit* de Tolkien:

Figura 16. Fragmento de *Las aventuras del capitán Hatteras*.

“Pen y Warren fueron hasta la grieta y metieron en ella al perro. Después colocaron un enorme témpano sobre la abertura, de manera que el animal quedó sin salida y como tapiado dentro de esa prisión líquida.”

En el anterior fragmento, que forma parte de *Las aventuras del capitán Hatteras* somos testigos del intento de ahogamientos de un animal.

Otro concepto recurrente y ligado a la relación agua-muerte es el naufragio. Encontramos pues diversas escenas de naufragios en *Moby-Dick*, *Veinte mil leguas de viaje submarino* y *Los viajes de Gulliver*:

Figura 17. Fragmento de *Veinte mil leguas de viaje submarino* y *Los viajes de Gulliver*.

“Tres días después de mi llegada, paseando por curiosidad hacia la costa nordeste de la isla, descubrí, como a media legua dentro del mar, algo que parecía como un bote volcado. Me quité los zapatos y las medias, y, vadeando dos o trescientas yardas, vi que el objeto iba aproximándose por la fuerza de la marea, y luego reconocí claramente ser, en efecto, un bote, que supuse podía haber arrastrado de un barco alguna tormenta.”

En *La isla del tesoro*, por otra parte, encontramos en la infinidad y bravo mar un escenario repleto de peligros para los protagonistas:

Figura 18. Fragmento de *La isla del tesoro*.

“La corriente nos había hecho virar casi en ángulo recto, arrastrándonos, goleta y coraclo, cada vez más rápidamente, con un ruido más intenso, cortando aquella proa las olas cada vez con un chasquido más fuerte, y haciendo remolinos, a través del estrecho hasta la mar abierta.”

Esta misma idea aparece en *La esfinge de los hielos* donde un compañero de Martín Holt, es engullido por las embravecidas aguas del mar.

En otras composiciones, como es el caso de *El retorno del Rey* de Tolkien, el mar aparece nuevamente relacionado con la muerte al entenderse la desembocadura de un río como metáfora del final de una vida:

Figura 19. Fragmento de *La esfinge de los hielos*.

“¡Al Mar, al Mar! Claman las gaviotas blancas.

El viento sopla y la espuma blanca vuela.

Lejos al Oeste se pone el Sol redondo.

Navío gris, navío gris ¿no escuchas la llamada,

las voces de los míos que antes que yo partieron?

Partiré, dejaré los bosques donde vi la luz;

nuestros días se acaban, nuestros años declinan.

Surcaré siempre solo las grandes aguas.”

El agua aparece también como hábitat de seres potencialmente hostiles para el ser humano y otros protagonistas de novelas infantiles y juveniles. Es el caso de *Peter Pan*, donde encontramos al archiconocido cocodrilo que desea comerse al Capitán Garfio:

Figura 20. Fragmento de *Peter Pan*.

“Pocos minutos después los demás chicos vieron a Garfio en el agua nadando frenéticamente hacia el barco; su cara pestilente ya no estaba llena de regocijo, sólo blanca de miedo, pues el cocodrilo le venía pisando los talones.”

De igual forma en *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* aparecen seres sobrenaturales como los kappa, adaptados de la literatura japonés de origen tradicional y que suponen un potencial peligro para cualquier ser humano que se les acerque en su hábitat.

Lo mismo ocurre en *Harry Potter y el cáliz de fuego*, donde aparecen los grindylow, pequeños seres de aspecto desagradables que atraen a sus víctimas al agua con el fin de acabar con sus vidas.

De nuevo en la saga *Harry Potter*, en este caso en *Harry Potter y el misterio del príncipe*, aparecen seres maravillosos relacionados con el agua y la muerte:

Figura 21. Fragmento de *Harry Potter y el misterio del príncipe*.

“Mas no por torpeza, sino porque la sensación de frío que notó en el brazo libre no era producto del contacto con la fría agua: una blanca y húmeda mano lo había agarrado por la muñeca, y la criatura a la que pertenecía tiraba de él hacia el otro lado de la roca. La superficie del lago ya no estaba lisa como un espejo, sino revuelta, y allá donde Harry miraba veía cabezas y manos blancas que emergían del agua: eran hombres, mujeres y niños con los ojos hundidos y ciegos que avanzaban hacia la isla de roca, un ejército de cadáveres que se alzaba de la negrura de las aguas...”

Verne nos muestra en *Veinte mil leguas de viaje submarino* en fondo de mar como un lugar desconocido y repleto de seres monstruosos y peligrosos, como es el caso del Kraken.

Lo mismo ocurre en obras como *La esfinge de los hielos*, donde volvemos a encontrar criaturas peligrosas para el ser humano, de origen sobrenatural:

Figura 22. Fragmento de *La esfinge de los hielos*.

“¿Era un animal vivo, un monstruo gigantesco, un mastodonte de dimensiones mil veces superiores a las de esos enormes elefantes de las regiones polares cuyos restos se encuentran aún? En la disposición de espíritu en que nos hallábamos se hubiera podido creer así, y creer también que el mastodonte iba a precipitarse sobre nuestra embarcación y a triturarla entre sus garras.”

8. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Una de las mayores crisis que experimenta el ser humano a nivel global es, sin duda, la referida a la conservación de un medio natural libre de contaminación, incendios forestales, ocio invasivo y una larga lista de problemáticas que amenazan con sacudir los débiles cimientos que sostienen nuestro actual entorno ecológico.

Desde las instituciones gubernamentales se han desarrollado desde hace años diferentes cumbres y conferencias, a fin de articular una respuesta unitaria, contundente y efectiva que permita al ser humano relacionarse con el medio ambiente sin tener que perjudicarlo, en su propio detrimento y de la calidad de las vidas de todos y todas. En este sentido, encontramos en la tabla 1 la cronología de compromisos ecológicos acordados de forma internacional.

Tabla 1. Cronología de los compromisos ecológicos internacionales

Iniciativa	Año
Conferencia sobre la biosfera	1968
Conferencia de Estocolmo	1972
Carta de Belgrado	1975
Declaración de Tbilisi	1977
Congreso de Moscú	1987
Declaración de Talloires	1991
Cumbre para la Tierra	1992
Congreso iberoamericano de educación ambiental	1992
Declaración de salónica	1997
3ª conferencia sobre el cambio climático (Kioto)	1997
Cumbre del milenio	2000
Cumbre sobre desarrollo sostenible	2002
15ª conferencia sobre el cambio climático (Copenhague)	2009

A través de las iniciativas expuestas en la anterior tabla, las instituciones educativas han de ser capaces de extraer las claves y transmitir las a los discentes, esto es, los ciudadanos y ciudadanas del futuro. Para ello, han de encontrarse vehículos transversales capaces de hacer llegar los conceptos de respeto, conservación y potenciación del medio natural mediante actividades creativas, dinámicas activas, que puedan enfocarse desde el contexto y centros de interés del alumnado. Para ello, la literatura en general, y la literatura de origen tradicional en particular, nos permiten analizar los enlaces naturales en los que tiene lugar la acción principal y ver, al mismo tiempo, de qué manera los protagonistas interactúan con el entorno. A través de dichas lecturas y análisis pueden establecerse debates y paralelismos con el entorno natural de los discentes, así como aplicar técnicas activas como los *what if* o la ensalada de cuentos de Rodari para reinterpretar el texto literario desde una perspectiva ecológica. En este sentido, Zabala y García (2016) aseguran que:

«Hoy en día se habla de la Educación Ambiental como el medio más efectivo para concienciar a la población sobre la necesidad de preservar el ambiente con miras a lograr una mejor calidad de vida en las generaciones actuales y por venir. Idea que ha sido producto de una evolución permanente en el tiempo y en el espacio, pues se origina a finales de la década de los sesenta y ya hoy puede considerarse que ha sido adoptada e implementada por la mayoría de los países que conforman la Tierra» (2016: 202)

9. CONCLUSIONES

A lo largo de la propuesta de la presente investigación, se ha defendido el uso de la literatura como una herramienta transversal, pues forma parte del centro de interés de los niños y niñas, y que permite, a su vez, desarrollar importantes pilares de la educación como son las inteligencias múltiples, la educación emocional, y las funciones ejecutivas relacionadas directamente con los estudios de neurociencia aplicados al ámbito didáctico. Especialmente, puede destacarse que la literatura infantil y juvenil mantiene una fuerte vinculación con los escenarios y paisajes naturales, razón por la que ambas constituyen un recurso idóneo para trabajar la educación ecológica.

En este sentido, debe recordarse que es a través de corrientes como la ecocrítica por las que hoy día se abren nuevas líneas de investigación que ponen el énfasis en subrayar aquellos aspectos que subyacen en las composiciones literarias y que contienen un significado que ha sido silenciado durante demasiado tiempo. La flora, la fauna, los astros, el agua... Todos ellos conforman un telón de fondo con el que los personajes de ficción interactúan y que, por tanto, mantienen una función en la trama y encierran un significado. Las relaciones que establezcan los personajes con el medio natural importan, pues a partir de ellas los alumnos y alumnas crearán en el subconsciente un marco de actuación, un sistema de valores y, en definitiva, una forma de entender el contacto del ser humano con el medio que le rodea.

Así mismo, las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria suponen un momento evolutivo ideal, una verdadera oportunidad desde el punto de vista de la enseñanza, para fomentar la creatividad del alumnado, de invitarles a soñar con lo imposible, al tiempo que se cimentan en ellos y ellas modelos de enseñanza-aprendizaje centrados en métodos activos, un *feedback* constante en el que los alumnos y alumnas no sean meros espectadores o recipientes de aprendizajes sino que participen de su construcción, reflexionen, creen, aporten, se involucren y se apasionen con el proceso. Ellos y ellas, tienen mucho que decir.

Por todo ello, desde la presente investigación, se plantea releer destacadas obras pertenecientes a la literatura infantil y juvenil internacional, los textos que son objeto didáctico en las aulas y de ocio en las casas, para explorar de qué forma aparece el medio natural, y concretamente el agua, y de qué manera podemos usar esa visión para que nuestro alumnado aprenda y reflexione sobre la realidad de sus poblaciones y comunidades. Dicha reflexión, no ha de separarse de metodologías activas que busquen despertar una creatividad que implica, conocimiento del entorno y de uno mismo, capacidades de atención, imitación y de abstracción, que permitirá

formar al alumnado como futuros ciudadanos con recursos, inventiva y habilidades para resolver problemas.

No obstante, el eje central de la investigación es la educación ecológica en relación a la educación literaria. Ambas se entienden como fundamentales en una sociedad bombardeada por desastres medioambientales como los incendios, las inundaciones, las tormentas, la deforestación, la contaminación... pero también preocupada por el fracaso escolar, por la desmotivación académica y por la precariedad laboral y fuga de talentos. El medio ambiente, el entorno, no lo constituye únicamente la naturaleza, sino también un patrimonio natural y cultural que pertenece a todos y todas, así como la responsabilidad de valorarlo. Naturaleza y tradición son dos caras de una misma moneda, pues constituyen, claramente, importantes activos culturales, sociales y económicos que no pueden ser olvidados, descuidados o saqueados. Conocer, respetar, valorar y potenciar el entorno, las señas de identidad, es el primer paso para encontrar respuesta a muchas de las problemáticas que se enfrentan en la actualidad y que, sin duda, supondrán un reto para el futuro. La literatura es el medio y la naturaleza la recompensa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, H. C.: *La sirenita*. Valencia: NoBooks Editorial, 2011.
- Araya Grandón, J. G.: «Aproximaciones al estudio ecocrítico de la literatura chilena». *Logos (La Serena)*, 2016, 26 (2): 278-285.
- Arenas Ortiz, M.; Hinojosa Pareja, E.F. y López López, M^aC.: «La Carta de la Tierra: Experiencias internacionales de innovación en educación superior». *Teor. Educ. Rev. Interuniv.* 2013, 25 (1): 79-107.
- Barrie, J. M.: *Peter Pan*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- Bula, G.: «Ecocrítica: algunos apuntes metametodológicos». *Logos*, 2010, 17, 63-76.
- Caraballo, G. B.: «¿Qué es la ecocrítica?». *Logos*, 2009, (15), 63-73.
- Carroll, L.: *Alicia en el País de las Maravillas*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- Conesa, D. S. E.: «¿Más claro que el agua? Estudio monográfico en torno al agua: Para cursos avanzados de ELE». En: *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Cádiz: Servicio de Publicaciones, 2000, 683-694.
- Hemingway, E.: *El viejo y el mar*. Nueva York: Vintage Espanol, 2011.
- Herin, R.: «Consideraciones sobre la valoración social del agua». *Investigaciones Geográficas*, 2003, 31: 5-14.
- Leske, I. P.: *Las mil y una noches*. Alicante: Editorial Club Universitario, 2003.
- Martínez Carazo, C. P.: *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica* Pensamiento & Gestión. Colombia: Universidad del Norte Barranquilla, 2006, 165-193.

- Martos Núñez, E. y Martos García, A.: «Ecoficciones e imaginarios del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad». *Alpha (Osorno)*, 2013, 36: 71-91.
- Martos, E. y Martos, A.: «Los Imaginarios del agua y sus lecturas pansemióticas». *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 2012, (6), 3.
- Melville, H.: *Moby-Dick o La ballena*. Madrid: Ediciones AKAL, 2012.
- Mújica, M. L.: «Aportación de una mirada ecocrítica a los estudios francófonos». *Cédille. Revista de estudios franceses*, 2007, (3): 227-243.
- Rowling, J. K.: *Harry Potter y el cáliz de fuego*. Barcelona: Ediciones Salamandra, 2001.
- *Harry Potter y el misterio del príncipe*. Barcelona: Ediciones Salamandra, 2006.
- Stevenson, R. L.: *La isla del tesoro*. Barcelona: Edhasa, 2007.
- Tolkien, J. R. R.: *El hobbit*. Barcelona: Minotauro, 2002.
- *El señor de los anillos: El Retorno del Rey*. Barcelona: Minotauro, 2002.
- *El señor de los anillos: la Comunidad del Anillo*. Barcelona: Minotauro, 2002.
- *El señor de los anillos: las dos torres*. Barcelona: Minotauro, 2002.
- Twain, M.: *Las aventuras de Huckleberry Finn*. Barcelona: Edicomunicacion, 2001.
- *Las aventuras de Tom Sawyer*. Barcelona: Teide, 2014.
- Verne, J.: *Las aventuras del capitán Hatteras*. México: Editorial Porrúa, 1987.
- *El faro del fin del mundo*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2005.
- *Viaje al centro de la tierra*. Madrid: Edaf, 2008.
- *Veinte mil leguas de viaje submarino*. Nueva York: Penguin Random House, 2013.
- *La esfinge de los hielos*. Madrid: Anaya, 2014.

WEBGRAFÍA

- Todos los cuentos de los hermanos Grimm (2017). *El agua de la vida*. Disponible en: http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/el_agua_de_la_vida
- Todos los cuentos de los hermanos Grimm (2017). *El pescador y su mujer*. Disponible en: http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/el_pescador_y_su_mujer

PARTE V

Multimodalidad y cibercultura



Álbum ilustrado y coeducación en Educación Infantil

ALICIA VARA LÓPEZ

Universidad de Córdoba (España)

Departamento de Ciencias del Lenguaje

avara@uco.es / <https://orcid.org/0000-0002-2682-0109>

1. INTRODUCCIÓN

La etapa de Educación Infantil es el marco idóneo para dar valor a maneras de ser y estar en la comunidad no marcadas por patrones de género (Lobato, 2006). Es responsabilidad de la comunidad educativa, y en concreto de la escuela, generar nuevas estructuras relacionales y discursivas que no reproduzcan la jerarquía patriarcal (Mayobre, 2004). Para que esto tenga lugar, resulta imprescindible la formación docente en la adquisición de una perspectiva crítica, que permita identificar los estereotipos sexistas y el androcentrismo que se transmiten a través del currículum oculto (Santos Guerra, 1984; Apple, 1986; Subirats, 1994, 2013; Alfonso y Aguado, 2012; Castillo y Gamboa, 2013).

En las últimas décadas se aprecia en los álbumes ilustrados dedicados a un público infantil un propósito de modernización, relacionado con el intento de superar los roles tradicionales, dar visibilidad a modelos de comportamiento críticos con el género y promocionar una educación más igualitaria (Vara López, 2018, 2019). Estos objetivos parten de la consideración de la literatura como una herramienta para la formación en valores, lo cual implica la responsabilidad de poner el foco en la selección de los materiales óptimos (Turriel, 2008; Llorens, 2015; Vara López, 2016).

El mercado del álbum ilustrado infantil se nutre en ocasiones de productos comerciales de baja calidad, sujetos a modas temáticas o estéticas del momento, y que usan alusiones al feminismo o la diversidad a modo de reclamos publicitarios. Pero, ¿basta un propósito para garantizar que dichos materiales sean coeducativos? ¿Cómo podemos distinguir entre aquellos álbumes ilustrados aptos para cuestionar la educación diferencial de género y aquellos que refuerzan los estereotipos sexistas? El presente trabajo pretende acercarse a una muestra de álbumes ilustrados (publicados o reeditados entre 2007 y 2020) destinados a la etapa de Educación Infantil, que retratan a personajes en conflicto con los patrones de género. De esta

incomodidad nace el nudo narrativo, que se resuelve en cada desenlace de acuerdo con distintas estrategias. Como punto de partida para futuros análisis más pormenorizados, se tratará a modo de ejemplo álbumes representativos de distintos enfoques teóricos y tendencias, al hilo de una reflexión acerca de qué requisitos debe cumplir un material literario para merecer ser etiquetado con rigor como «coeducativo» o «feminista».

2. LA TRANSGRESIÓN DE LOS MANDATOS DE GÉNERO

Los personajes de los cuentos que nos ocupan son cuestionados por su entorno debido a razones muy variadas que van desde sus gustos estéticos o preferencias en el juego hasta su manera de interactuar con el mundo. Vemos, por tanto, niños o niñas que *no quieren* realizar las actividades que se les imponen, que se *aburren* ante un panorama limitado de oportunidades. Así, en *El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa* (2019), se pone en cuestión la rigidez de asignar distintos juguetes según el sexo. La oposición cromática reiterada entre el azul y el rosa refuerza la brecha que separa el universo masculino del femenino. En *¡Vivan las uñas de colores!* (2018) se recurre otra vez al simbolismo cromático para reflexionar acerca de la situación de Juan, que recibe burlas en el colegio por pintarse las uñas.

Cabe destacar, también, una proliferación de cuentos centrados en niñas que desafían la feminidad impuesta. Así, *Cuando las niñas vuelan alto* (2017) arranca con tres protagonistas que sueñan con un proyecto de vida en ámbitos como la aviación, la escritura o la música clásica. Figuran rodeadas de objetos y juguetes claramente ajenos a la órbita de lo femenino: un avión, un cuaderno y un violín. Sin embargo, no se trata de identificar a las niñas exclusivamente con actividades tradicionalmente masculinas, pues en las ilustraciones aparecen juguetes variados, entre ellos una muñeca. Este cuento aborda de manera crítica y efectiva los obstáculos que dificultan el desarrollo vital de las protagonistas. En concreto, la historia se centra en la presión social orientada al cumplimiento de los cánones de belleza establecidos.

Otras veces, los álbumes tienden a encasillar a los personajes en el universo rosa o en el azul, en dirección opuesta a la educación diferencial de género que reciben los personajes, como sucede en *Julia, la niña que tenía sombra de chico* (2011)³⁴. La protagonista disfruta exclusivamente con los

³⁴ El cuento, editado por primera vez en Francia (1976), fue publicado en España en 1980 (Editorial Lumen), con el título *Clara, la niña que tenía sombra de niño*, con algunas páginas censuradas. La edición española actual es una traducción de la versión francesa íntegra de 1997 (Editions Être).

juguetes del hermano, pues experimenta el lógico rechazo a la educación atrofiante que se le impone: se niega a prestar atención a peinados y vestidos, a restringir sus movimientos para no mancharse y a bajar su tono de voz.

Además de estos álbumes de temática más actual, es habitual también encontrarnos con princesas enmarcadas en el contexto del cuento maravilloso tradicional. La protagonista de *Titiritesa* (2007) es rechazada por su familia debido a su desacato con respecto a las normas impuestas a una princesa: le gusta correr, montar a caballo o vivir aventuras y se opone a la imposición de casarse con un príncipe. En esta misma línea, en el álbum *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* (2010), Carlota expresa su rechazo ante un destino de remilgos y un matrimonio impuesto.

A priori, parece favorable a la coeducación el cuestionamiento humorístico de los mandatos de la feminidad. No obstante, cabe diferenciar los casos en los que son las protagonistas las que emiten su disconformidad con la condición de «princesas rosas» de aquellos en los que encontramos a otros personajes profiriendo críticas burlescas contra las niñas que acaten la feminidad impuesta. Un análisis en profundidad de algunos álbumes alerta de la posibilidad de que ciertos materiales con propósito coeducativo puedan contar con tintes misóginos. Son casos en los que se ridiculiza a las niñas y mujeres que cumplen con los patrones de indefensión, delicadeza o búsqueda de la belleza. Sirva como ejemplo la actitud de Celestino (*El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa*, 2019), que considera aburridas a las niñas hacendosas, femeninas, delicadas y buenas cocineras, aquellas que se identifican con las princesas. Las críticas que aparecían en otros álbumes en boca de las propias princesas, en forma de rebeldía, adquieren otras connotaciones cuando las verbaliza alguien ajeno a dichos mandatos. El rechazo a lo femenino (y a las propias mujeres o niñas) es habitual por parte de los niños cuando van asimilando la jerarquía de género, por lo que no conviene reforzar estas actitudes a través de los álbumes ilustrados. Bien es cierto que Celestino reconoce después, aunque sin autocritica respecto al gesto de desprecio anterior, que algunas de las tareas del «universo rosa», como cocinar o trabajar en el huerto, le resultan divertidas.

Dentro de la misma órbita de plantear de forma poco adecuada cuestionamientos a lo femenino figura *Las princesas también se tiran pedos* (2011). El cuento arranca con una pregunta que hace una niña a su papá, acerca de un libro secreto de princesas en el que se descubren los problemas de flatulencias de Cenicienta, Blancanieves o la Sirenita. Lo que comienza como un intento cómico de poner en duda la delicadeza impuesta a las mujeres y niñas y el culto a la belleza no llega a cuajar como herramienta coeducativa, pues no se cuestiona el sistema de género, más allá de ridiculizar a aquellas

que acatan los mandatos y, por tanto, están en la posición de subordinación. La niña formula al final la pregunta de si, a pesar de los problemas intestinales, las princesas siguen siendo bellas. El padre contesta que son las más hermosas del mundo y que lo que importa es no contar este secreto. Se lanza así el mensaje de que una niña tiene que preocuparse por las apariencias, lucir delicada y hermosa. De este modo, la supuesta transgresión del álbum se limita al ámbito de lo escatológico, algo que fomenta la ridiculización de las princesas y aporta al cuento ciertos tintes misóginos. Siguiendo la dinámica de la protagonista, cabría plantearse nuevas preguntas: ¿acaso los príncipes no sufren de gases mientras cabalgan o salvan el mundo? ¿Por qué se ridiculizan solo los patrones de género que afectan a las mujeres?³⁵

3. EXPLORAR UN MUNDO SIN GÉNERO

Como se avanzaba, en los álbumes analizados es habitual que los personajes principales sientan deseos de experimentar actividades que le son vedadas debido a la educación diferencial de género. Por ello, formulan preguntas explícitas acerca de cómo sería un mundo sin restricciones o imposiciones: ¿y si no me gusta el mundo azul que se me atribuye y la princesa de mis sueños no es rosa? (*El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa*, 2019). Celestino siente curiosidad por otros colores y empieza a probarlos, en correspondencia con actividades como leer, ver las estrellas, cocinar, bailar o plantar flores en el jardín. De forma similar, Carlota (*¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*, 2010) plantea por qué no pueden las princesas ser astrónomas, surcar los mares o rescatar a los príncipes.

De acuerdo con esta necesidad de explorar, cabe detenerse en el álbum *Sirenas* (2018), que arranca cuando Julián, el protagonista, ve a tres mujeres disfrazadas de sirena en el metro (maquilladas, con vestidos brillantes y con largas melenas de colores)³⁶. El niño queda deslumbrado por su apariencia y se imagina convertido en sirena, nadando en el mar con otros peces. Una vez más, la mezcla de colores simboliza la búsqueda de libertad y la superación de las barreras de género. Al llegar a casa, la imaginación del niño se activa y comienza su juego: se viste de sirena con las hojas de una planta a modo de frondosa cabellera, se pinta los labios frente al espejo y elabora una cola de sirena con una cortina³⁷. Cuando llega la abuela completa el atuendo del nieto con un collar, en señal de aceptación.

³⁵ Cabría analizar este aspecto en futuros trabajos pero todo apunta a que no resulta tan habitual este mismo recurso humorístico usado para cuestionar el heroísmo de los príncipes.

³⁶ Se localizan aquí unas ilustraciones muy atractivas, si bien no exentas de una representación de las mujeres bastante ajustada a estereotipos de género: la atención se fija en su aspecto físico.

³⁷ Para el niño, maquillarse y ataviarse como una sirena es algo meramente lúdico pero cabe destacar que en el sistema patriarcal las niñas y las mujeres reciben, mediante modelos como

A pesar de este ejemplo, en los álbumes analizados el entorno no suele ser tan respetuoso con los personajes que cuestionan el género. La familia de Julia (*Julia, la niña que tenía sombra de niño*, 2011) considera que los gustos y comportamientos de la pequeña no son propios de una niña y se dirige a ella de forma despectiva como «muchacho». Tanta es la presión, que un día la pequeña se despierta con una «sombra de niño», representada en las ilustraciones de una manera bastante estereotipada, con un balón. Julia no puede deshacerse de esa sombra, ni de los reproches familiares. El álbum resulta especialmente angustioso, pues describe cómo la niña huye de casa y finalmente se refugia en un hoyo en el que, por falta de luz, no se proyecta su sombra. Es entonces cuando el cuento refleja las dudas que el entorno violento y sexista inculca a la niña: ¿y si la sombra estuviera en lo cierto «y ella no fuera más que un muchachito, incompleto, con una hendidura entre las piernas»? Es evidente la carga androcéntrica y misógina de dicha afirmación de tintes freudianos, que no llega a ser cuestionada con claridad en el desenlace.

4. LA BÚSQUEDA DE LA ACEPTACIÓN

Ante los conflictos que experimentan los personajes de este tipo de álbumes, surge la necesidad de buscar apoyo en la figura de un *ayudante*, de acuerdo con el esquema que describía Vladimir Propp para el cuento tradicional. Algunas veces, la rebelión contra los patrones de género se materializa en un viaje, una huida hacia delante como la que emprende la protagonista de *Titiritesa* (2007), que pide a un burro que la acompañe. En su aventura, salva a otra princesa poco convencional, se enamora y se casa³⁸.

En el rastreo de personajes que ejercen el papel de ayudantes, encontramos que Julia (*Julia, la niña que tenía sombra de niño*, 2011) coincide en su escondite del parque con un niño con el que se identifica en su sufrimiento. El pequeño lamenta que su entorno se burla de él porque «llora como una niña» y «tiene cara de niña». En este álbum se reitera la visión estereotipada de que la debilidad o la delicadeza son propias de las mujeres, mientras que los juegos rudos o de acción pertenecen exclusivamente a los varones. Los personajes reaccionan con tristeza a dichos mensajes del entorno y se sienten cuestionados por no poder comportarse con naturalidad. Para expresar este malestar se recurre a la imagen del encierro dentro de

las sirenas o las princesas, gran presión para cumplir con las exigencias de un canon de belleza cosificador. El personaje mitológico de la sirena hunde las raíces en una tradición misógina que transmite desconfianza y temor hacia las mujeres y su poder seductor (Álvarez Ramos, 2004).

³⁸ No obstante, en este caso el final feliz resulta poco inclusivo, pues las chicas se ven obligadas a huir de sus reinos para eludir los mandatos de heterosexualidad normativa y vivir su orientación sexual.

un frasco. Ambos se consuelan, salen de la cueva pero no hay un cambio en el entorno social que los rechaza³⁹.

Por su parte, Celestino (*El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa*, 2019), a pesar de que su madre le advierte de que nadie lo va a querer, conoce a una niña también rebelde, perfecta compañera de juegos y experiencias. Rosa, lejos de aceptar los roles femeninos, se representa en ilustraciones con diversidad cromática. Se produce así un final feliz con evidente carga de amor romántico, si bien el efecto se pone al servicio del propósito coeducativo: juntos, Celestino y Rosa exploran un mundo multicolor.

En el álbum *Vivan las uñas de colores* (2018), Juan, objeto de burlas y etiquetado de forma despectiva como «niña» por pintarse las uñas, recibe el apoyo de su padre, que muestra sus propias uñas de colores en el colegio para poner de relieve que no hay juegos exclusivos de niños ni de niñas. El día del cumpleaños de Juan toda la clase lo espera para darle una sorpresa. Llevan las uñas pintadas en una escena que simboliza el respeto y la aceptación⁴⁰.

En esta misma línea, el personaje de *Mi princesito* (2015) sufre una situación de rechazo debido a su afición por los vestidos de princesa. Frente a la hostilidad del entorno, que se plasma en risas y señalamientos, recibe el apoyo incondicional de su madre, que se dirige al niño como «mi princesito» y le compra vestidos y collares a su gusto. No obstante, a pesar del amor que le demuestra, etiqueta dichos objetos como «bolsos rosas de niña», «cosas de niñas», «ropas de niñas», «bonitas prendas de chica». Es este el momento en el que un álbum que busca dar un ejemplo coeducativo comienza a reforzar los estereotipos sexistas. La madre da por sentado que existen unas actividades para cada sexo y que la búsqueda de la belleza es algo propio de las niñas. A pesar de estas debilidades y de los tonos rosáceos de las ilustraciones, el álbum no encierra por completo al personaje en el universo estereotipado de la feminidad. De hecho, además de su pasión por los disfraces de princesa, el niño realiza actividades variadas como subirse a los árboles y juega con niños y niñas.

Dentro de la misma órbita pero con mayor sutileza y acierto a nivel conceptual, cabe destacar el álbum antes mencionado, *Sirenas* (2018), en el que la abuela toma con naturalidad la curiosidad de su nieto por el mundo marino y los disfraces y lo lleva a un desfile (*The Annual Mermaid Parade*

³⁹ De hecho, la protagonista afirma al final del cuento que si se quiere «se puede ser niño y niña a la vez», de manera que se refuerzan estereotipos de género al identificar el sexo con características o preferencias.

⁴⁰ Un final similar aparece en el clásico *Oliver Button es una nena* (de Tomie DePaola), rescatado recientemente por Kalandraka en una nueva edición (2020).

de New York) que rinde homenaje a las celebraciones de Mardi Gras de principios del siglo XX. Se muestra así una forma creativa de apoyar al niño en su curiosidad.

La misma idea de aceptación por parte del entorno figura en el álbum *Ahora me llamo Luisa* (2017), que promueve los valores de la amistad y el respeto. En la historia aparecen varios personajes poco estereotipados desde el punto de vista del género, como Hada, que construye un robot y se niega a llevar un lazo en el pelo, o Luis, el protagonista, que disfruta realizando actividades variadas como plantar verduras, montar en bicicleta o subirse a la casa del árbol. Un día este personaje pide ser llamado Luisa y afirma ser una niña «en el corazón». Para marcar esta identidad pone en el cabello, en forma de lazo, la pajarita que antes llevaba en el cuello⁴¹. En este caso, todo el entorno cumple la función de ayudante del personaje principal, pues predomina la aceptación.

5. DE LA COEDUCACIÓN AL FEMINISMO

Como se ha visto en algunos ejemplos, abordar la problemática del género no siempre implica ofrecer una visión crítica con el mismo, y mucho menos poner de manifiesto la existencia de un sistema patriarcal que se mantiene y legítima a través de estereotipos y roles sexistas.

Para terminar con este repaso, retomaremos dos álbumes que ahondan en el objetivo principal del feminismo: plasmar las problemáticas de las niñas y las mujeres en una sociedad patriarcal y trazar estrategias para liberarlas de la opresión. Se trata de álbumes ilustrados que van más allá de cuestionar los roles de género, pues, además, sitúan a las niñas en el centro de la historia, profundizan en aquellos conflictos que sufren por razón de sexo y ofrecen un desarrollo del nudo argumental destinado a facilitar su liberación de las imposiciones patriarcales.

Cuando las niñas vuelan alto (Díaz Reguera, 2017) expone mediante ilustraciones y recursos literarios muy acertados un mensaje crítico con los mandatos de belleza. Se pone de manifiesto en el cuento que estas imposiciones van más allá del ámbito estético u ornamental, pues limitan la trayectoria y el desarrollo de las protagonistas⁴². De hecho, las niñas, sin darse cuenta, se van cargando de piedras que impiden sus movimientos.

⁴¹ Se trata de un símbolo que sugiere la imagen estereotipada de las niñas con adornos en el pelo. Esta asociación de la belleza con las mujeres la veíamos de forma más explícita en *Mi princesito* (2015).

⁴² *Guapa* (2016) es otro álbum que cuestiona las imposiciones de belleza a las mujeres. Cuando la bruja protagonista se dirige a una cita, cada animal que se encuentra le afea una de sus características y la convence para cambiarla, hasta el extremo de que llega a no reconocerse a sí misma.

En este sentido, la belleza exterior se personifica en forma de señora con una cinta métrica entre las manos, que les inculca un sentimiento de vergüenza ante sus cuerpos. El Señor Reflejos representa la inseguridad de las protagonistas ante un canon de belleza inalcanzable. Estos personajes malignos, que conforman una familia, representan la tendencia de la sociedad patriarcal a cifrar el valor de las mujeres en sus cuerpos. El álbum invita de forma explícita a poner el foco de atención en el enorme potencial humano de las niñas y elabora un discurso político y emancipador.

En efecto, se introduce de forma explícita el concepto de la desigualdad, por medio de una ilustración que muestra una balanza desequilibrada donde aparecen las tres niñas frente a un niño. La idea que transmite el cuento es clara: la imposición de la feminidad resta poder a las niñas en la sociedad. En efecto, una de las protagonistas deja de soñar con ser piloto, otra renuncia a la música y la tercera pasa a escribir cuentos en los que los personajes femeninos son irrelevantes.

Cuando las tres protagonistas se encuentran más afligidas e inseguras, se cruzan con una niña que juega colgada de un árbol, boca abajo. Violeta, valiente e inteligente, las desafía a correr, hacer el pino o recitar la tabla de multiplicar. Ellas se dan cuenta de que están limitadas por la incomodidad de sus ropas y que van cargadas de piedras. Tras este encuentro, descubren que la sociedad las está cargando, por ser niñas, con un peso del que deciden liberarse⁴³. En el final del cuento las protagonistas se suben a la montaña y desde esta posición elevada se dan cuenta de que nunca dejaron de ser ligeras y capaces⁴⁴.

Terminamos este repaso con la alusión a un álbum ilustrado de la misma autora que el anterior, *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* (Díaz Reguera, 2010). Como sucedía en otras historias analizadas a lo largo de este estudio, la madre de la protagonista transmite a su hija que las princesas deben ser delicadas. En este caso, el mandato es tan extremo que a la niña se le prohíbe salir de palacio porque podría enfermar. Entre las múltiples restricciones impuestas a Carlota, destaca la de no correr ni saltar para no estropear sus vestidos. La sobreprotección limita su marco de acción al ámbito privado y se le inculca inseguridad. La madre explica, mediante el recurso de la analogía, que las princesas son como flores frágiles que no resistirían ni un soplo de viento.

La niña reacciona con disconformidad ante lo que considera un horizonte de aburrimiento y le cuenta a su madre que quiere viajar, jugar, correr,

⁴³ Las piedras, que conforman una montaña, simbolizan la baja autoestima y la falta de motivación para lograr sus propósitos.

⁴⁴ El símbolo de las alas desplegadas en la ilustración alude a la restitución de su autoestima, que se recupera al tomar conciencia y enfrentarse juntas a todos los obstáculos.

vestir de distintos colores y no ser una princesa rosa. Además, termina con la efectista afirmación de que no es una flor, sino una niña. La madre, tras pensarlo, le da la razón. Luego Carlota transmite el mismo discurso al rey, que repite la analogía de las flores y el viento y se produce la misma respuesta y posterior reacción de comprensión. Esta fórmula vuelve a reiterarse con el hada y con todos los consejeros reales, de forma que se inicia un juego de escenas recurrentes, con variados personajes y espacios, muy propio de los cuentos infantiles.

El desenlace llega con la convocatoria en palacio de todas las princesas rosas. De este modo, la problemática de Carlota recibe una interpretación política y feminista. En un momento de empoderamiento similar al del final de *Cuando las niñas vuelan alto* (2017), las princesas verbalizan al unísono su queja y exigen libertad, con la misma fórmula de negarse a ser tratadas como flores delicadas. Este desenlace tan claro desde el punto de vista conceptual se completa con una escena que pone en valor la sabiduría de las mujeres, algo tan cuestionado por el sistema patriarcal: la más anciana y sabia de las hadas reconoce que las niñas están en lo cierto y declara, con la autoridad que le confieren su conocimiento y su edad, que desde ahora serán lo que quieran ser. Es relevante ver cómo se desplaza el habitual *Deus ex machina* desde la patriarcal figura del rey hasta el referente de la mujer sabia.

6. CONCLUSIONES

Se ha visto en este estudio que algunos de los numerosos álbumes que surgen bajo el paraguas del género y las diversidades a menudo pasan por alto las implicaciones de los roles de género, así como la necesaria denuncia de un sistema patriarcal que continúa activo y se reviste de nuevas estrategias para perpetuarse. La comunidad educativa debe tener en cuenta que la feminidad y la masculinidad no son meros disfraces, máscaras intercambiables sin conexión con la historia de la humanidad. Por el contrario, se trata de los mecanismos que ha utilizado el patriarcado durante siglos para mantener a las mujeres y a las niñas en una situación de subordinación y excluidas de los ámbitos de poder.

Así pues, desde un enfoque coeducativo, resulta conveniente desconfiar de aquellos cuentos que afirmen o sugieran, a través del texto o las ilustraciones, que existen juegos, ropa, espacios o gustos propios de niños, frente a otros naturales o exclusivos de las niñas. También es necesario romper con la idea de que hay cuentos para niños y otros para niñas. Al contrario, cabe seleccionar álbumes ilustrados que fomenten valores positivos para la sociedad, teniendo en cuenta las carencias de la educación diferencial. Esto implica promocionar historias protagonizadas por niñas que se presenten

como aventureras, heroínas, curiosas, rebeldes, con capacidad para enfrentarse a dificultades. Estos cuentos han de ofrecerse no solo a las niñas sino también a los niños, para contribuir a que las experiencias de niñas y mujeres se consideren de interés universal.

Por otro lado, debemos elegir cuentos en los que figuren niños (y hombres) asumiendo tareas de cuidados de las personas y el entorno, que sientan empatía y sean capaces de expresar sus emociones. Urge ofrecer referentes para que los niños aprendan a reconocer que necesitan ayuda, sepan que no siempre pueden ser protagonistas y respeten y valoren a las mujeres y niñas de su entorno.

Compensar la educación diferencial de género no debe confundirse con promover cuentos que propongan un intercambio de roles tradicionales entre los sexos sin un previo análisis en profundidad que determine si dichos comportamientos son o no dignos de ser reforzados. Resulta acertado seleccionar actividades con valor educativo, no marcadas con etiquetas de género: plantar, cocinar, bailar, cuidar de personas o espacios, descubrir el mundo, resolver conflictos, entre otras. Lo realmente revolucionario es educar, tanto a los niños como a las niñas, en un abanico de posibilidades enriquecedoras para su desarrollo pleno y evitar que se encasillen en el universo femenino (con claras connotaciones de sumisión y disponibilidad) o en el masculino (configurado de acuerdo con dinámicas de dominación y competitividad).

Para terminar, cabe recordar que todo planteamiento feminista ha de tener como horizonte prioritario la agenda de las mujeres, esto es, la superación de las barreras que les impone el patriarcado a través del sistema de género. Del mismo modo que resulta obvio que el recurso de la violencia no es aceptable como vía de empoderamiento para las niñas, debemos cuestionarnos la conveniencia de promocionar el maquillaje o la reivindicación de personajes estereotipados como las princesas (o las sirenas) a modo de modelos para los niños en una sociedad claramente consumista y superficial. En lugar de reforzar el individualismo y el culto a la imagen personal, parece más urgente facilitar que los niños, los futuros hombres, aprendan a relacionarse sin violencia y adquieran el compromiso de asumir las tareas de cuidados que les corresponden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. y Amavisca, L.: *Vivan las niñas de colores*. Madrid: Nubeocho, 2018, Gusti (ilustr.).
- Alfonso, P. y Aguado, J.P.: *Estereotipos y coeducación*. León: Fondo Social Europeo-Consejo Comarcal del Bierzo, 2012.

- Álvarez Ramos, E.: «Presencia del mito de la sirena en la poesía española contemporánea». *Amaltea. Revista de mitocrítica*, 2014, 6: 1-26.
- Apple, M.: *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1986.
- Brenman, I. y Zilberman, I.: *Las princesas también se tiran pedos*. Alzira: Algar Editorial, 2011.
- Bruel, Ch. y Galland, A.: *Julia, la niña que tenía sombra de chico*. Madrid: El jinete azul, 2011. Bozellec, A. (ilustr.).
- Castillo, M. y Gamboa, R.: «La vinculación de la educación y género». *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 2013, 13 (1): 1-16.
- DePaola, T.: *Oliver Button es una nena*. Pontevedra: Kalandraka, 2020. Senra Gómez, S. y Senra Gómez, O. (trads.).
- Díaz Reguera, R.: *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* Barcelona: Thule Ediciones, 2010.
- Díaz Reguera, R.: *Cuando las niñas vuelan alto*. Barcelona: Beascoa, 2017.
- Fitti, P.: *El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa*. Barcelona: Planeta, 2019.
- Jiménez Canizales, H.: *Guapa*. Zaragoza: Apila, 2016.
- Kilodavis, Ch.: *Mi princesito*. Barcelona: Bellaterra, 2015. Desimone, S. (ilustr.).
- Lobato, E.: *Construyendo el género. La escuela como agente socializador*, 2016. Obtenido el 2 de agosto de 2020 desde http://www.baiona.org/c/document_library/get_file?uuid=4a1724ee-ee36-4949-8c12-12e3296f0638&groupId=10904
- Love, J.: *Sirenas*. Madrid: Kókinos, 2018. Rubio Muñoz, E. (trad.).
- Llorens, R.: «Fábulas, educación literaria y didáctica de los valores: Leo Lionni». En: Luengo Gascón, E. (ed.), *Herencia, presente y futuro de la literatura europea: infancia e identidad. Tropelías*, 23, 2015, 61-72.
- Mayobre, P.: *La construcción de la identidad personal en una cultura de género, Creatividad feminista*, 2004. Obtenido el 2 de agosto de 2020 desde <http://pma-yobre.webs.uvigo.es/indicedearticulos.htm>
- Quintia, X.: *Titiritesa*. Pontevedra: OKO, 2007.
- Santos Guerra, M.A.: *Coeducar en la escuela: por una enseñanza no sexista y liberadora*. Madrid: Grupo Cultural Zero, 1984.
- Subirats, M.: «Conquistar la igualdad: la coeducación hoy». *Revista Iberoamericana de Educación*, 1994, 6: 49-78.
- Subirats, M.: *Forjar a un hombre, moldear a una mujer*. Barcelona: Aresta Mujeres, 2013.
- Turiel, J.M.: «La edición y el acceso a la literatura y los materiales GLTBQ». *Scriptura*, 2008, 19-20: 257-280. Obtenido el 2 de agosto de 2020 desde <http://www.raco.cat/index.php/Scriptura/article/view/189163/254763>
- Vara López, A.: «El tradicional tópico de la muerte en el aula de educación infantil: análisis de álbumes ilustrados». *Álabe*, 2016, 14: 1-17.
- Vara López, A.: «Cuidados y familia en la literatura infantil: una mirada más allá de la maternidad». En: Medina, S. (ed.), *Familias, género y educación. Tradición y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea*. Gijón: Ediciones Trea, 2018, 133-147.

- Vara López, A.: «Desde los cuentos tradicionales al tercer milenio: modelos de familia en el álbum ilustrado». En: Articoni, A. y Cagnolati, A. (eds.), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*. Salamanca: FahrenHouse, 2019, 147-162.
- Walton, J.: *Ahora me llamo Luisa*. Valencia: Algar Editorial, 2017. MacPherson, D. (ilustr.)

El rol mediador de los *booktubers* en el proceso lector

LENIN PALADINES PAREDES

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

lenin.v.paladines@unl.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-9514-3028>

1. INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos que han influido en el consumo, producción y acceso al contenido literario por parte de los jóvenes está en permanente cambio y adaptación. Estudios recientes (Martos, 2006; Cassany, 2012; Lluch, 2017; Rovira-Collado, 2017) muestran cómo el factor tecnológico incide directamente en el proceso lector. El usuario actual modifica la práctica lectora, adecuándola a las características de las plataformas digitales a las que tiene acceso y de esta manera, se convierte en un *prosumidor*, un agente que crea y produce contenido en lugar de solo consumirlo. El lector, entonces, ya no es un personaje inactivo, sino que aprovecha la función social de Internet para crear divulgar y construir nuevos y variados géneros discursivos en relación a la literatura: *blogs*, *fanfictions*, *booktrailers*, *videoreseñas*, etc.

Es este cúmulo de posibilidades el que abre el camino a investigaciones nuevas e interesantes relacionadas con la apropiación del medio y del espacio por parte de los jóvenes para «revolucionar» la lectura y aprovechar las bondades que otorgan los nuevos medios para dinamizar aspectos culturales tan clásicos y personales como puede ser la lectura, tradicionalmente concebida como una actividad individual y solitaria.

Martín Barbero (2010) habla de una *ciudad virtual*, en contraposición al concepto de *ciudad letrada* de Ángel Rama (1985), como una forma de explicar la relación entre dos ciudades diferentes, aquella que dispone del conocimiento y la que no. Martín Barbero hace una reflexión sobre el mundo en que vivimos, que «no requiere de cuerpos reunidos, sino interconectados» en un espacio comunicacional que en lugar de encuentros y muchedumbres, utiliza «conexiones, flujos y redes» (Martín Barbero, 2010: 50).

Finalmente, explica que los jóvenes actuales parecen poseer un mayor plasticidad neuronal, que los dota de una enorme facilidad para los idiomas de la tecnología, y una «empatía que se evidencia de la enorme capacidad

de absorción de información vía televisión o videojuegos computarizados, junto a la facilidad para entrar y manejarse en la complejidad de las redes facilitada por la conversación vía chat» (Martín Barbero, 2010: 51).

Es precisamente este aspecto, el de la participación, el que llama la atención de los usuarios para innovar en las prácticas y formar comunidades de práctica en línea con intereses comunes. Es lo que Jenkins (2009) llama «cultura participativa», o lo que Gee y Hayes (2012) denominan como «espacios de afinidad». Internet –el ciberespacio– se convierte en este espacio de afinidad en los que emerge la cultura participativa de jóvenes y adolescentes que comparten intereses y aficiones, y construyen de manera colaborativa comunidades de práctica.

2. EL FENÓMENO BOOKTUBER

Estudios como los de Sorensen y Mara (2014) y Ravettino (2015) definen a los *booktubers* como jóvenes lectores que conforman una comunidad de conocimiento en línea, que comparten contenido literario, enfocado en el análisis y discusión de libros. El término viene de la unión de la voz anglosajona *book* (libro) y el nombre comercial del repositorio de videos en *streaming* más popular de los últimos tiempos, *YouTube*.

Los *booktubers* son mayoritariamente jóvenes que suben videos hablando sobre libros. En un estudio anterior (Paladines-Paredes y Margallo, 2020), se estableció que el contenido literario de los canales *booktuber* es variado y diversificado. Los participantes de esta comunidad organizan los videos en relación al papel que desempeñan estos en el proceso de socialización literaria: analizan, coleccionan o seleccionan información literaria de manera lúdica con el objetivo de fomentar el crecimiento de la comunidad y fortalecer las características específicas que definen a este tipo de canales.

Es así, que este fenómeno ha sido estudiado desde varias perspectivas en la última década, lapso en el que los *booktubers* se han consolidado como generadores de contenido, especialmente por el auge de *YouTube* como plataforma de difusión de contenido audiovisual a nivel global. Estudios como los de Tomasena (2019) o Vizcaíno-Verdú, Contreras-Pulido y Guzmán-Franco (2019) analizan el proceso de generación de contenido de los *booktubers* desde el ámbito de la comunicación, resaltando el aprovechamiento del formato audiovisual para desarrollar géneros discursivos en torno a la lectura, el fortalecimiento de un canal de comunicación con la audiencia, y el uso de estrategias que los han llevado a convertirse en escaparate de las editoriales, que les entregan sus últimos lanzamientos para que sean reseñados en sus videos.

De la misma forma, el fenómeno *booktuber* reviste un interés importante para el ámbito de la educación y la didáctica de la Lengua y la Literatura, pues, al estar dentro de los estudios sobre hábitos lectores, o competencia lectora en general, interesa a la Academia, y a los diferentes niveles de educación formal, el conocer cómo es la organización, funcionamiento y bondades que este tipo de estrategias puedan tener de cara a su utilización en ambientes áulicos o de educación formal. Algunas experiencias se han documentado ya (Rovira-Collado, Llorens, Fernández y Mendiola, 2016; Millán, 2018), mostrando resultados interesantes en cuanto a cómo la utilización de este tipo de estrategias puede ayudar al fomento de habilidades lingüísticas específicas, como parte de una secuencia didáctica, por ejemplo, que sirva tanto desde la parte de la innovación docente, como de la actualización de formas y métodos de enseñar lengua y literatura.

3. LOS MEDIADORES LITERARIOS

En el caso de esta investigación, trato de enfocarme específicamente en el rol mediador que cumplen los *booktubers* para, a través de sus prácticas lectoras en línea, acercar el libro hacia un lector potencial, tender un puente entre la literatura y el receptor literario, ejercer ese papel de mediar entre el mensaje y el destinatario. Respecto del proceso de mediación, este ha sido una responsabilidad tradicionalmente designada a los docentes, quienes, dentro del aula, debían cumplir con las actividades específicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura (Merino Risopatrón, 2011).

El papel del mediador literario es precisamente, contar con una serie de habilidades o destrezas que permitan hacer un acompañamiento al aprendiz y guiarle en el proceso de asimilación del mensaje literario. Tal y como establece Cerrillo (2007), estas habilidades constarían, entre otras, de: ser un lector habitual, tener un manejo correcto de grupos, tener imaginación y creatividad, tener una formación literaria mínima, que le posibilite conocer el canon y las características de la literatura, además de conocimiento de técnicas y estrategias de animación lectora. De la misma manera, Mendoza Fillola (2002), señala, entre las funciones del mediador literario, están las de ser intérprete y crítico de los textos, así como estimulador de la lectura, comprensión y análisis por parte de los mismos. Estas funciones se le endilgan siempre al docente de literatura, pero cada vez, con más frecuencia, son los propios jóvenes quienes, mediante el uso de las diferentes herramientas digitales, generan espacios de discusión y mediación literaria.

Lluch (2014) explica que uno de los principales logros conseguidos por el uso de plataformas y recursos tecnológicos en procesos de lectura, es el empoderamiento que sienten los usuarios al construir conocimiento por medio de las herramientas que tienen a la mano, obteniendo un aprendi-

zaje real aplicado en un ambiente virtual, pero tangible de cierta forma. Esto resulta interesante desde el punto de vista del cambio de paradigma en los últimos tiempos: los jóvenes tienen la capacidad de proponer, crear, modificar e interactuar de manera independiente, sin la intervención de un profesor en cada paso que da. Por eso resulta interesante y atractivo para ellos, porque tienen libertad de decisión sobre su espacio y sobre el contenido que comparten y consumen en las plataformas virtuales. En otro trabajo, Lluch (2010), habla de un cambio en el esquema en el que el libro llega a los lectores. Si en una primera instancia, hasta hace pocos años, las instituciones educativas mediaban entre los autores y los padres, para que estos a su vez recomendaran libros a sus hijos, hoy en día vemos cómo ellos tienen la capacidad de acceder al conocimiento de forma directa, a través de Internet o medios de comunicación masivos, produciéndose un cambio en el modelo en que los adolescentes pueden acceder al libro, eliminando la figura de mediador de la escuela para la selección del mismo.

Todo esto lleva a plantear la pregunta: ¿qué papel cumplen los *booktubers* en el proceso de mediación literaria? Por tanto, el objetivo de la investigación es analizar el discurso de los *booktubers* con la finalidad de identificar las fórmulas o construcciones mediante las cuales ejercen de mediadores literarios a través de la puesta en práctica del formato videoreseña dentro de sus canales de *YouTube*.

4. METODOLOGÍA

Para responder a la pregunta de investigación, se han analizado seis videoreseñas de los *booktubers* más conocidos en Hispanoamérica. Para ello, se ha realizado una búsqueda general en *YouTube* utilizando los siguientes descriptores: *booktube*; *booktuber*; *booktubers*, *booktube* + *España*, *México*, *Argentina*, *Ecuador*, *Uruguay*, *Perú*, *Chile*, *Colombia*. De los resultados obtenidos de esta búsqueda, se han filtrado los videos encontrados mediante los descriptores *reseña* y *videoreseña*, pues cabe especificar que, tal y como se explica en el artículo de Paladines-Paredes y Margallo (2020), los *booktubers* producen un contenido variado en relación a los libros y la literatura, entre el que se encuentran los videos orientados al análisis de lecturas, manifestados en forma de videoreseñas. El filtraje de estos resultados, seleccionando la videoreseña más vista por cada canal, ha permitido constituir un corpus de seis videoreseñas, una por canal, que se detallan en la tabla 1.

Para la identificación de cada uno de los videos seleccionados, se los ha codificado con la letra «V» y los números del 1 al 6, tal y como se muestra en la tabla. Posteriormente, los seis videos fueron transcritos y codificados de manera inductiva mediante el software *Atlas-Ti*.

Tabla 1. Muestra de videos analizados

Código	Título libro	Autor	Nombre del canal booktuber	Duración	Género (M o F)	País	Visualizaciones	Enlace web
V1	<i>Eleanor & Park</i>	Rainbow Rowell	Andreo Rowling	07:14	F	España	76 480	shorturl.at/kvL36
V2	<i>Todas las hadas del reino</i>	Laura Gallego	Javier Ruescas	05:42	M	España	36 815	shorturl.at/PUZ69
V3	<i>Bajo la misma estrella</i>	John Green	Las Palabras de Fa	08:00	F	México	284 707	shorturl.at/tXSXY
V4	<i>Nada</i>	Carmen Laforet	Libros de María	12:41	F	España	40 706	shorturl.at/cw357
V5	<i>Viaje al centro de la Tierra</i>	Julio Verne	Matías G.B.	06:14	M	Argentina	17 622	shorturl.at/fmX35
V6	<i>El guardián entre el centeno</i>	J. D. Salinger	Sebastián Mouret	08:55	M	España	74 331	shorturl.at/frGZ7

Se plantea, pues, desde un enfoque cualitativo de investigación, un análisis discursivo de la organización textual (Calsamiglia y Tusón, 2001) y un proceso inductivo de categorización del material discursivo. Los resultados se presentan, organizando los extractos de las transcripciones en función de las características comunicativas del discurso presentado por los *booktubers* en relación a las características del mediador literario, propuestos por Mendoza Fillola (2002) y Cerrillo (2007).

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para la presentación de los resultados, se presentan los extractos de las transcripciones de las videoreseñas, organizados en tres grandes categorías: la *motivación a la lectura*, el *análisis literario*, y la *recomendación*.

5.1. La motivación a la lectura

En un apartado inicial, los *booktubers* realizan fórmulas de introducción a la lectura del texto, en forma de contextualizaciones que pueden incluir: datos interesantes referentes al libro, el autor, la edición del libro, razones por las cuales ellos se motivaron a leerlo, etc. Esta parte del video tiene la función clara de introducir al espectador al contexto de la lectura, como una forma de crear un ambiente interesante para su posterior disfrute. Quien ya haya leído el libro, encuentra en estas informaciones, datos interesantes

que contrastar con la lectura, quien no lo ha leído aún, puede referir estos datos como alicientes para el inicio de la misma. Se presentan los siguientes extractos en esta categoría:

Tabla 2. Extractos sobre la motivación a la lectura	
Código del video	Extractos
V3	<i>Este libro ganó, de hecho, el primer lugar en el top ten de los mejores libros del 2012 en el New York Times. Toda clase de libros, no sólo Young Adult, todos los géneros, muy muy muy merecido que lo tenía. Lo recomiendo Bastante, lo van a ver en muchos top ten del 2012. Lo van a ver en todas partes. Está en español Bajo la misma estrella.</i>
V4	<i>Ya lo tenía en pendientes, pero me atreví con ella cuando vi en el libro de Rosa Montero, El amor de mi vida que hablaba de ella, hablaba de Nada, hablaba de Carmen Laforet, y bueno, dije: está claro que tengo que leer este libro. Y ya os digo que llama la atención, pues que Carmen Laforet, y aparte de eso Carmen Laforet tenía sólo 23 añitos, 23, era muy joven y también sorprendió por cómo hizo un retrato de la sociedad de esa época</i>
V6	<i>No es igual de fácil hacer una reseña sobre una novela actual contemporánea que sobre un clásico de la literatura. Creo que cualquiera podría darse cuenta de ello y no os imagináis hasta qué punto es difícil para mí hablar del libro que os traigo hoy, porque no solo es, como ya digo, un clásico, sino que aparte es una de las novelas que más me ha influido y que más me ha marcado en toda mi vida como lector. Así que, pues, imaginaos cómo está el nivel, y pues aquí estamos para hablar del único e inimitable, un clásico de la literatura moderna, con más de 65 millones de ejemplares vendidos. Una historia, además, de contrastes, porque las personas que lo han leído, o lo adoran o odian. La novela: El Guardián entre el Centeno de J.D. Salinger.</i>

En estos tres primeros ejemplos, es evidente cómo los *booktubers* generan un espacio determinado para motivar a los lectores, que son su audiencia, todos quienes los siguen en sus canales de *YouTube*, para motivarlos a leer el libro que están comentando. En el primer ejemplo, la motivación se fundamenta en un dato de prestigio del libro, el haber estado considerado en una lista de los mejores libros del año, lo cual lo convierte en un catalizador para la motivación. En el segundo ejemplo, hay una motivación personal y una explicación metaliteraria de la relación de la obra analizada con otra leída anteriormente. De la misma manera, el tercer ejemplo, mucho más elaborado, pone al libro en un pedestal muy alto al catalogarlo como un *clásico de la literatura moderna* y explicar brevemente su importancia dentro del ámbito literario.

Estos tres ejemplos dan una idea de cómo el *booktuber* propone, desde su discurso, una invitación a la lectura. El trabajo de reseñar un libro no solo se compone del análisis y comentario del mismo, sino de proponer una

contextualización y una introducción que ubique a la lectura en un lugar especial dentro de la motivación del propio *booktuber*, y por extensión, de la del espectador, futuro lector.

5.2. El análisis literario

Para ser un mediador, el *booktuber* debe ayudar a comprender el libro. Esto significa, conducir al lector a una lectura profunda, inferencial o crítica de lo expuesto en las páginas del libro por el autor. Esta función es ampliamente desarrollada por los *booktubers* de la muestra seleccionada, tal y como se puede apreciar en los siguientes extractos:

Tabla 3. Extractos sobre el análisis literario	
Código del video	Extractos
V2	<i>Como decía, la ambientación es genial, está claro que para escribir esta novela, Laura se ha documentado una barbaridad y ha ido a la fuente principal, a los cuentos tradicionales de los hermanos Grimm o de Perrault para sacar el mejor jugo de ellos. Encontraremos zapatos de cristal, encontraremos manzanas envenenadas, encontraremos capas invisibles, espadas mágicas, guisantes debajo de los colchones, y aunque no reconozcamos a lo mejor el cuento tradicional, sí que podemos reconocer esos pequeños guiños en muchas ocasiones, os lo dice alguien que ha estudiado muchísimo los cuentos, que de hecho ha escrito una trilogía sobre los cuentos de hadas y que aprecia una barbaridad de este tipo de historias que respetan tantísimo el espíritu y los cuentos tradicionales.</i>
V4	<i>Los buenos escritores no sólo usan eso de fondo sin más, sino que tiene un simbolismo, y aquí también, el espacio interior, esa casa, esa casa oscura, fría, gris, violenta, que representa la pobreza, esa opresión, que no hay esperanza. Todo eso lo representa la casa, luego tenemos su contraste: el espacio exterior. En esto suena como otro planeta, me refiero a Barcelona, Barcelona que simboliza la libertad, la cultura, los libros, no sé, la felicidad, la amistad. Entonces, el espacio exterior y el espacio interior son muy importantes y muy simbólicos en este libro.</i>
V6	<i>Este libro está escrito en primera persona, es Holden el que le habla al lector y Holden no es perfecto. Holden comete errores y su lenguaje también comete errores. Por ejemplo, la repetición de palabras, pero también tenemos un sinnúmero de onomatopeyas como por ejemplo: el jo o el y eso y es que el autor quiere que también en el lenguaje del protagonista veamos reflejada su manera de ser.</i>

En cuanto al análisis literario, los *booktubers* revisados vuelven a posicionarse, cada uno desde una intención personal al momento de conducir a los lectores por la comprensión del texto. Se nota un acompañamiento desde la intertextualidad en el primer ejemplo, la relación entre lo encontrado en el libro y la relación que pueden tener algunos aspectos literarios con otros

textos del mismo género, sin ahondar en detalles demasiado específicos. En el segundo ejemplo, podemos ver un análisis más profundo, orientado a explicar las relaciones simbólicas entre las temáticas o escenas generadas en la novela *nada*, de Carmen Laforet, y una interpretación de como ciertos elementos, los espacios, son usados por la autora para determinar una intención subyacente. Este nivel de interpretación permite a todo quien ya haya leído el texto, una comprensión ulterior a la simple referenciación literal de lo que está escrito en el texto, y puede ser orientada hacia un aprendizaje. De la misma manera, en el tercer ejemplo se puede observar cómo el *booktuber* realiza un análisis impresionista del lenguaje utilizado por el personaje principal de la obra *El guardián entre el centeno*, para explicar sus características o su personalidad, lo que apuntala lo dicho anteriormente: este tipo de discurso fomenta una comprensión más profunda y un entendimiento más complejo de lo que está escrito en el libro, y muestra el valor mediador que ejercer el *booktuber* sobre sus seguidores.

5.3. La recomendación

Esencialmente, la labor que hace un *booktuber* al momento de reseñar un libro, es recomendarlo a otro, crear esa conexión entre el libro y el lector potencial mediante el uso de diferentes recursos. En los casos de los *booktubers*, crear un video, escribir un guion, grabarlo, acompañarlo de imágenes, extractos, lectura en voz alta, análisis, etc., constituye un trabajo didáctico vernáculo, que no ha sido diseñado para tal efecto específicamente, pero que contribuye, desde esta visión, a generar una cultura literaria alrededor de la lectura y apreciación al libro.

El hecho de que los *booktubers* recomienden la lectura desde los propios valores del libro, las experiencias personales que han atravesado leyéndolo, las interpretaciones que le dan a la lectura, los posicionamientos o las sensaciones que se entregan al descubrir a los personajes, la trama, etc., son formas de acercarse a una comunidad incipiente de lectores que ven con agrado que otro lector les hable con un lenguaje digerible, desde su propia experiencia, sin hacer alardes de profesor o experto, y les acerque la lectura de un libro que puede ser de su interés, sin la necesidad de imponer o dar una intencionalidad de obligación a la lectura, lo que los establece como mediadores natos.

Es entonces, la experiencia personal, el propio nivel lector de cada uno de los *booktubers* lo que determina tanto el nivel de análisis como las razones por las cuales se recomienda o no un libro. De cualquier forma, el mensaje que se da en estos extractos es claro: más allá de una opinión cerrada sobre gustos o impresiones sobre el libro, los *booktubers* generan motivaciones cercanas que les permiten conectar con su audiencia, para

muestra de ello están la cantidad de visualizaciones que tienen los videos de las videoreseñas analizadas (véase *tabla 1*).

Tabla 4. Extractos sobre la recomendación	
Código del video	Extractos
V1	<i>Yo creo que lo bonito de esta historia es descubrirla poco a poco, además de que, bueno, estamos en los años 80. No hay Whatsapp, no hay Facebook, no hay absolutamente nada y ahí lo que hacen es que se despiden en el colegio el viernes por la tarde y hasta el lunes por la mañana no vuelven a verse, y eso es como lo que hace especial este libro. Creo que este libro depende mucho del momento en el que se lea. No es lo mismo leerlo después de un policíaco que necesita toda tu atención, o de un thriller, o por ejemplo de un libro futurista. Yo creo que hay que elegir muy bien el momento de esta lectura, un momento en el que tengas tiempo, en el que no estés muy estresado y en el que puedas decir bueno pues, voy a sumergirme en este libro.</i>
V5	<i>Además, este libro tiene como ese valor agregado que se escribió hace bastante tiempo y es como leer una obra clásica, por así decirlo, porque Julio Verne ya es como una, son obras clásicas lo que ha escrito Julio Verne, y algo que a mí me encanta de este autor es que, s uno de los profetas del futuro, o sea de la actualidad, digamos. Él en sus libros ha escrito sobre cosas que todavía no existían y años después se terminaron realizando, como por ejemplo el submarino, y te da ganas y convicción de vos también ser autor y escribir algo que en el futuro sea realizable.</i>
V6	<i>Nada va mucho más allá porque te está hablando de un carácter existencial, te está hablando del alma humana, te está hablando de la gente, te está hablando realmente de las personas, de una chiquita joven que entra en un mundo adulto, cruel, violento, Nada está ahondando en el alma humana y eso es lo más difícil de describir del mundo.</i>

6. CONCLUSIONES

Los *booktubers* generan un proceso ordenado, planificado y coherente en la comunicación del contenido literario del video, desde la lectura, pasando por la planificación del discurso y la puesta en práctica del producto final, colgado en *YouTube*. Siguiendo a lo establecido por Mendoza Fillola (2002) y Cerrillo (2009), se puede apreciar un proceso de preparación, que debería incluir la escritura del guion y la preparación previa del video, como una forma de demostrar conocimiento y experiencia sobre el libro a tratar.

Si bien la videoreseña puede catalogarse como un género discursivo empírico o vernáculo, el mismo cumple una función de mediación literaria por las características que se han expuesto en este trabajo: el *booktuber* motiva, recomienda y difunde contenido literario con fundamento, dependiendo esto del nivel de conocimiento o de la experiencia lectora que cada uno tenga,

aun así, existe una formación evidente, un conocimiento fundamental que hace que los *booktubers* actúen como mediadores, analizando, guiando y compartiendo contenido literario en línea.

Los *booktubers* aprovechan el contexto tecnológico y social para acercar la lectura sus audiencias, por lo que el estímulo audiovisual resulta refrescante, novedoso y útil al momento de acercar a las nuevas generaciones a los libros (Carreter y Correa 1979), estaríamos ante la consolidación de un mediador literario que aparece como producto de la convergencia de medios, la estructuración de una comunidad participativa que genera conocimiento en línea y que define sus propias reglas y normas.

El estudio de las prácticas vernáculas y naturales de los jóvenes alrededor de la lectura, en ambientes digitales resulta de suma importancia para la didáctica de la Lengua y la Literatura, por el amplio abanico de posibilidades que se desprenden del conocimiento y adaptación de estas prácticas en posibles entornos de educación formal, que adecúen los discursos, las formas y las estructuras de comunicación adoptadas por los y las *booktubers* para la producción de contenido en plataformas similares a *YouTube*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calsamiglia, H. y Tusón, A.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 2001.
- Cassany, D.: *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- Carreter, L. y Correa, E.: *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra, 1979.
- Cerrillo, P.: *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- Gee, J. P. y Hayes, E.: «Nurturing affinity spaces and game-based learning». En: Steinkuehler, C.; Squire, K. y Barab, S.: *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age*. Cambridge: University Press, 2012, 129-153. DOI: [10.1017/CBO9781139031127.015](https://doi.org/10.1017/CBO9781139031127.015)
- Jenkins, H.: *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press, 2009.
- Lluch, G.: «Las nuevas lecturas deslocalizadas en la escuela». En Lluch, G.: *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, 2010.
- Lluch, G.: «Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red». *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 2014, (11): 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- Lluch, G.: «Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura». En: Cruces, F. (dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Barcelona: Ariel, 2017.
- Martín Barbero, J.: «Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital». En: Lluch, G., *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, 2010.

- Martos, E.: «“Tunear” los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura». *OCNOS, revista de estudios sobre lectura*, 2006, 2: 63-77.
- Mendoza Fillola, A.: «Las funciones del profesor de literatura bases para la innovación». *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 2002, 12: 109-140
- Merino Risopatrón, C.: «Lectura Literaria en la escuela». *Horizontes educacionales*, 2011, 16 (1): 49-61.
- Millán, P.: *Booktube como estrategia de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado del Colegio Nuevo Liceo Académico*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, 2018.
- Paladines-Paredes, L. y Margallo, A.: «Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles». *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 2020, 19 (1): 55-67.
- Ravettino A.: *Booktubers y performances virtuales: modos contemporáneos de difundir y compartir literatura juvenil en la Red*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores, en el Eje «Producciones, consumos y políticas estético-culturales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2015.
- Rovira-Collado, J.; Llorens, R. y Fernández, S.: «Nuevas perspectivas en la didáctica de la literatura infantil y juvenil: booktuber y booktrailer». En: Roig-Vila, R.; Blasco, J.; Lledó, A. y Pellín, N.: *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria. Retos, propuestas y acciones*. Universidad de Alicante, 2016.
- Rovira-Collado, J.: «Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector». *Investigaciones sobre lectura*, 2017, 7: 55-72.
- Sorensen, K. y Mara, A.: «Booktubers as a Networked Knowledge Community». En: Marohang, L. y Gurung, B., *Emerging pedagogies in the networked knowledge society: practices integrating social media and globalization*. Information Science Reference, 2014.
- Tomasena, J.: «Negotiating Collaborations: BookTubers, The Publishing Industry, and YouTube’s Ecosystem». *Social Media + Society*, 2019, 5 (4): 1-12.
- Vizcaíno-Verdú, A.; Conteras-Pulido, P. y Guzmán-Franco, M.: «Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber». *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 2019, (59): 95-104.

Empleo de comics para aprender Ciencia en Educación Primaria

JOSÉ MANUEL MONTEJO BERNARDO

Universidad de Oviedo (España)

Departamento de Ciencias de la Educación

montejojose@uniovi.es / <https://orcid.org/0000-0002-8059-9409>

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la ciencia entre los estudiantes más jóvenes va disminuyendo con los años. Así lo indican varios trabajos en los que se analiza la actitud hacia las ciencias experimentales de los alumnos en las primeras etapas educativas. A medida que van avanzando en los cursos de Educación Primaria, su curiosidad e interés hacia cuestiones de ciencia se torna en desinterés y aburrimiento (Murphy y Beggs, 2003; Vázquez y Manassero, 2008). Por otra parte, esos estudios indican también que los estudiantes de primero de la ESO muestran una disposición menos favorable hacia los contenidos de ciencias que los estudiantes de Educación Primaria (Marbà-Tallada y Márquez, 2010). Se produce un punto de inflexión en torno a los 12 años (Vázquez y Manassero, 2008), y antes de los 14 años, los jóvenes ya tienen afianzada su actitud hacia la ciencia (VV.AA., 2011; Archer *et al.*, 2012).

Así pues, en la Educación Primaria deberían emplearse herramientas didácticas innovadoras para intentar cambiar esa situación y revertir la predisposición negativa hacia las asignaturas de ciencias con las que los estudiantes llegan a los cursos de la ESO, que provoca que, en el paso a la Universidad, el número de matriculados en estudios de índole científica sea muy inferior al de otros campos de conocimiento (VV.AA., 2019). Y el comic puede ser una de esas herramientas. Por su carácter lúdico y como medio comunicativo transmisor de ideas, se puede considerar un recurso didáctico muy válido para acercar la ciencia de un modo diferente a los estudiantes de Educación Primaria, siempre que se elijan los ejemplos y materiales adecuados.

En este trabajo se recogen varios ejemplos de viñetas y de comics con los que se pueden trabajar diferentes materias de ciencia, y se incluyen propuestas de cómo emplearlos en el aula.

2. EMPLEO DEL COMIC EN EL AULA

El uso del comic como material didáctico de enseñanza no es algo nuevo (Rodríguez Diéguez, 1988; Fernández y Díaz, 1990). Puesto que se inscribe en el contexto de la civilización de la imagen (que predomina entre los jóvenes de hoy), es un sistema que se puede aprovechar de forma notable desde un punto de vista pedagógico (Miravilles, 1999). Hay muchas formas de emplearlo en el aula, pero todas confluyen en dos grandes objetivos: captar la atención de los estudiantes y estimular el pensamiento crítico (Cheesman, 2006). Con ello se facilita además el introducir contenidos y la discusión constructiva en la clase. Se pueden aprovechar las temáticas de los comics para ofrecer a los alumnos otra forma de ver las asignaturas y hacer que aprendan divirtiéndose, ya que esta es «la mejor forma de que asimilen los contenidos y los apliquen» (CC.OO., 2010). El comic puede ser un elemento motivador para cualquier etapa educativa, es un medio muy atractivo para alumnos de todas las edades, y permite transmitir ideas de una forma fácil de entender por ellos (García Jiménez, 2010). No obstante, su empleo debe estar precedido de una adecuada planificación didáctica, en la que se recoja las pretensiones educativas de su uso (Guzmán López, 2011), el papel que va a jugar en la enseñanza, los contenidos a desarrollar y la forma de trabajar (de Pro, 2009).

Atendiendo a lo indicado por diversos autores (Carrascosa, 2006; CC.OO., 2010; Cheesman, 2006; de Pro, 2009; García Arques, 2002), los comics tienen una serie de puntos fuertes como recurso didáctico:

- Generan curiosidad en el alumnado, potenciando su interés y atención.
- Resultan atractivos pues se fundamentan en el empleo de imágenes.
- Permiten plantear actividades cercanas al alumnado y en una situación fuera del típico contexto académico.
- Se pueden utilizar para trabajar diferentes tipos de contenido y con diferentes finalidades didácticas (iniciar estudio de tema, discusión de situaciones, etc.).
- Permite plantar problemas con múltiples soluciones, lo que estimula el desarrollo del pensamiento del alumno.
- Fomentan el trabajo en grupo, el diálogo, el aporte de ideas...

Los comics se han empleado en clases de física (Agüero *et al.*, 2012; García Arques, 2002; García Molina, 2009), de microbiología (Morel *et al.*, 2019), de química (Carter, 1988; 1989) de matemáticas (Flores, 2003), para contar sucesos científicos (Sáez de Adana, 2015), o para recordar las normas de seguridad en un laboratorio (Di Raddo, 2006). Otra opción es que sean los alumnos quienes creen un comic para estudiar algún contenido científico

(CCOO, 2010, Morales Bueno, 2012; Ortega, 2019; Viau, Szigeti y Tintori, 2015). Esto significa poner en práctica su faceta artística para organizar y diseñar las viñetas, y trabajar el lenguaje y el vocabulario a la hora de crear la historia y los diálogos, de modo que en las clases de ciencias se desarrollan también aspectos relacionados con la expresión oral y escrita (Quilez, 2016).

Menos habitual es su uso en Educación Primaria. Se ha empleado para aprender sobre matemáticas (Sánchez-Barbero *et al.*, 2020) o paleontología (Gonçalves y Machado, 2005), para fomentar la adquisición de diversas competencias básicas (Ruíz Barquilla, 2011), o para trabajar el vocabulario y la narrativa (Guzmán López, 2011). En este punto cabe recordar la dimensión multidisciplinar de los docentes de Primaria, y no hay que olvidar que el maestro de ciencias lo es también de lengua (Rudolph *et al.*, 2016).

3. COMICS PARA CONOCER LA VIDA Y OBRA DE GRANDES FIGURAS DE LA CIENCIA

Existen diversas publicaciones en formato comic y en castellano que tratan sobre grandes nombres de la historia de la ciencia, como Richard Feynman (Ottaviani y Myrick, 2012), Albert Einstein (Maier y Simon, 2015) o Alan Turing (Pettinato y Riccioni, 2015), o sobre grandes hitos del avance científico, como el descubrimiento de la radiación de fondo del universo, que respaldaba la existencia del Big Bang (Balbi y Piccioni, 2014) o el desarrollo de la física cuántica y de la teoría de la relatividad (Schaffer, 2020). Pero todas estas obras emplean un lenguaje bastante técnico de modo que no son adecuadas para acercar la ciencia a los más jóvenes. Afortunadamente, existen algunas otras obras que sí se pueden utilizar para tal fin.

La primera de ellas es la «Colección Científicos». Editada bajo el sello «Anillo de Sirio» (<http://www.anillodesirio.com/>) se empezó a publicar en 2012, financiado mediante campañas de *crowdfunding* (<https://www.verkami.com/>). Actualmente cuenta con títulos dedicados a Darwin, Galileo, Hipatia de Alejandría, Newton, Marie Curie, Ramón y Cajal, Aristóteles, Einstein, Ada Lovelace y Pasteur. Incluye también un pequeño comic sobre Mendeléiev y la tabla periódica. Con un estilo gráfico sencillo y atractivo (figura 1), cada libro cuenta los hechos más relevantes de la vida y obra de sus personajes en 34 páginas sin entrar en tecnicismos, lo que hace su lectura muy atractiva para los más jóvenes. En cada comic se incluyen además varias páginas extra con información relativa a personajes o hechos relacionados con el protagonista.

Figura 1. Portada y primera página del comic dedicado a Santiago Ramón y Cajal, de la Colección Científicos (<http://www.anillodesirio.com/?infantil.htm>).



Esta colección pretende tener un enfoque didáctico en cuanto al acercamiento de la ciencia a los lectores, y por ello dispone también de una Guía didáctica para favorecer su uso en el aula. Está pensada específicamente para trabajar con alumnos de Educación Primaria y de primeros años de la ESO. Se basa en metodologías de educación inclusiva, gamificación, mapas mentales, educación por proyectos y aprendizaje cooperativo, todo ello con los contenidos de los comics como referencia.

Otra colección pensada para acercar grandes figuras de la ciencia al público juvenil es «Mamut listo», de Bang Ediciones (https://mamutcomics.com/mamut_listo.html). Es una colección «de comics sobre ciencia y científicos ¡porque sin ellos la vida sería muy diferente!». De momento incluye tres números, dedicados a insignes matemáticos: Arquímedes, Gauss y Emmy Noether, y próximamente se publicará un cuarto número dedicado al matemático francés Galois. El estilo de las viñetas y de las historias son similares a los de la colección comentada anteriormente, algo más extensas (50 páginas), con algunos toques de humor (figura 2) y quizás, en momentos puntuales, dos o tres viñetas con frases un tanto técnicas, pero que no rebajan para nada el interés y la utilidad de estos comics para con los estudiantes de educación Primaria. Además, en las tres obras se pone en claro el valor de la ciencia, su utilidad para el avance de la sociedad, y la importancia de apoyarla y fomentarla entre los más jóvenes.

En la parte final de cada uno de los comics se incluyen curiosidades e informaciones de tipo histórico relacionadas con el personaje central de la historia, y un apartado de ejercicios matemáticos que siempre tienen que ver con relaciones entre números o reglas matemáticas curiosas, lo que puede ser un buen instrumento para despertar el interés por las matemáticas entre los jóvenes lectores.

Figura 2. Portada y página del comic dedicado a la matemática Emmy Noether, de la colección Mamut listo (https://mamutcomics.com/mamut_listo.html).



Un dato relevante a destacar de ambas colecciones es que en el desarrollo de cada uno de los comics aparecen o se mencionan numerosos científicos de la época, haciéndolos de este modo reconocibles para los jóvenes estudiantes. Así, por ejemplo, en el libro de Ada Lovelace aparece Charles Babbage (mentor suyo y considerado el padre de la computación mecánica), en la historia de Ramón y Cajal se menciona a Camilo Golgi (ambos compartieron el premio Nobel de medicina en 1906), y en el comic sobre Gauss se habla de la gran matemática francesa Sopié Germain (que se carteaba con él bajo pseudónimo con nombre masculino).

Dentro de los comics orientados a narrar las vicisitudes y logros de eminentes mentes científicas, merecen destacarse también otras dos obras, dedicadas ambas a poner de relieve el importante (y lamentablemente olvidado u ocultado hasta hace poco) papel de las mujeres en el mundo de la ciencia. La primera de ellas, «Primates» (Ottaviani y Wicks, 2019) muestra el trabajo de tres insignes primatólogas que dedicaron su vida a estudiar y proteger a tres grandes simios, conviviendo con ellos. Jane Goodall centró sus investigaciones en los chimpancés, Dian Fossey perdió la vida protegiendo a los gorilas de las montañas Virunga, y Biruté Galdikas es considerada hoy en día la mayor experta en el comportamiento de los orangutanes. En el comic aparece también la figura del antropólogo Louis Leakey, mentor de las tres. Se recoge además la importancia de la conservación del entorno natural y de la conciencia medioambiental, ideas que los docentes debemos inculcar en los estudiantes desde las primeras etapas educativas.

La segunda obra, «Científicas. El comic», es la adaptación al formato en viñetas de la obra de teatro «Científicas: pasado, presente y futuro», estrenada en marzo del 2016 en la Universidad de Sevilla. De forma breve y concisa se describen los logros de Hipatia de Alejandría, Ada Lovelace,

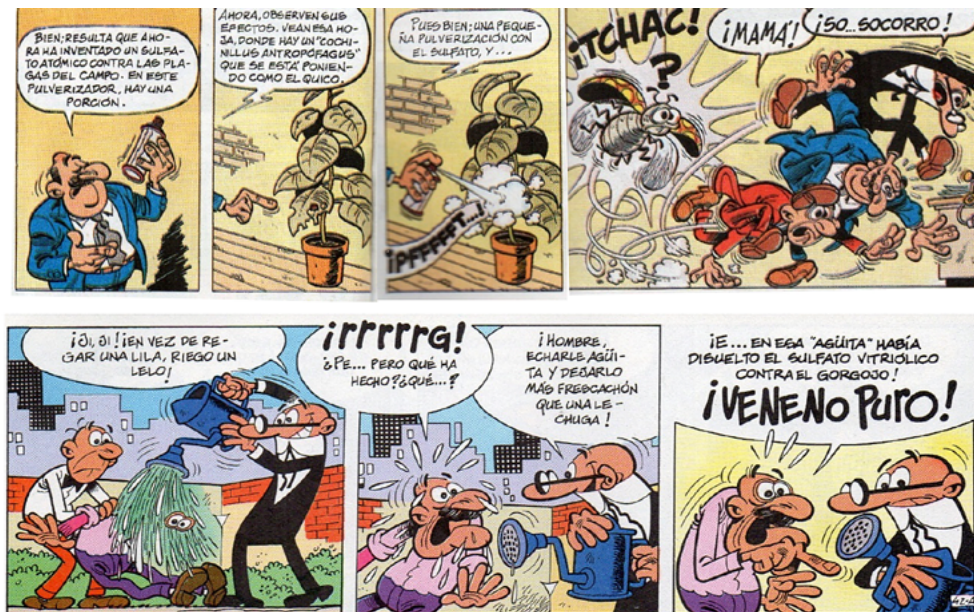
Marie Curie, Rosalind Franklin y Hedy Lamarr. La idea del trabajo es mostrar referentes en el mundo de la ciencia, pero no solo del pasado como algo excepcional, también del presente, por ello en la parte final del comic, las autoras (que son también las actrices en la obra de teatro) hablan sobre sus propias investigaciones para animar a las jóvenes lectoras a ser las científicas del futuro. En el libro se incluyen una serie de actividades y enlaces a materiales para que los estudiantes puedan profundizar en el tema de la presencia de la mujer en el desarrollo de la ciencia a lo largo de la historia. El comic se puede descargar de forma gratuita desde la web <http://institucional.us.es/cientificas/>, y ahí se puede encontrar mucha más información sobre el proyecto y los diversos materiales para trabajar en el aula.

4. APRENDER CIENCIA CON MORTADELO Y FILEMÓN

Por el tipo de comic que es, en el que la mayoría de las cosas que suceden en sus páginas no se ajustan a la realidad (empezando, por ejemplo, por los imposibles disfraces de Mortadelo), las peripecias de estos dos agentes no se pueden utilizar *a priori* como una «fuente de información» en materia de ciencia. Pero eso no implica que no se puedan utilizar para trabajar e incluso aprender sobre determinados contenidos científicos. Así lo pone de manifiesto el profesor de Pro (2009) mostrando que determinados pasajes de estos comics se pueden emplear para romper barreras comunicativas y despertar una sonrisa en el alumno, como elemento motivador para introducir el estudio de temáticas en la clase, para explicitar ideas al comienzo de un tema, o para plantear actividades de resolución de problemas.

Con una adecuada selección de viñetas, las tres primeras propuestas se pueden llevar al aula de Educación Primaria. En la figura 3 se muestran dos ejemplos que pueden emplearse para trabajar sobre contenidos concretos de química (los elementos) y de biología (insectos). En la figura 4 se incluyen diversos términos que aparentemente parecen tecnicismos de química y física (los hay que son inventados), lo que permite introducir algunos de ellos en los últimos cursos de Primaria (cinemático, termodinámico, galvanoplastia...). También aparece vocabulario poco habitual en el uso diario (colación y deglución), de modo que se puede trabajar de forma conjunta contenidos de ciencias y de lenguaje.

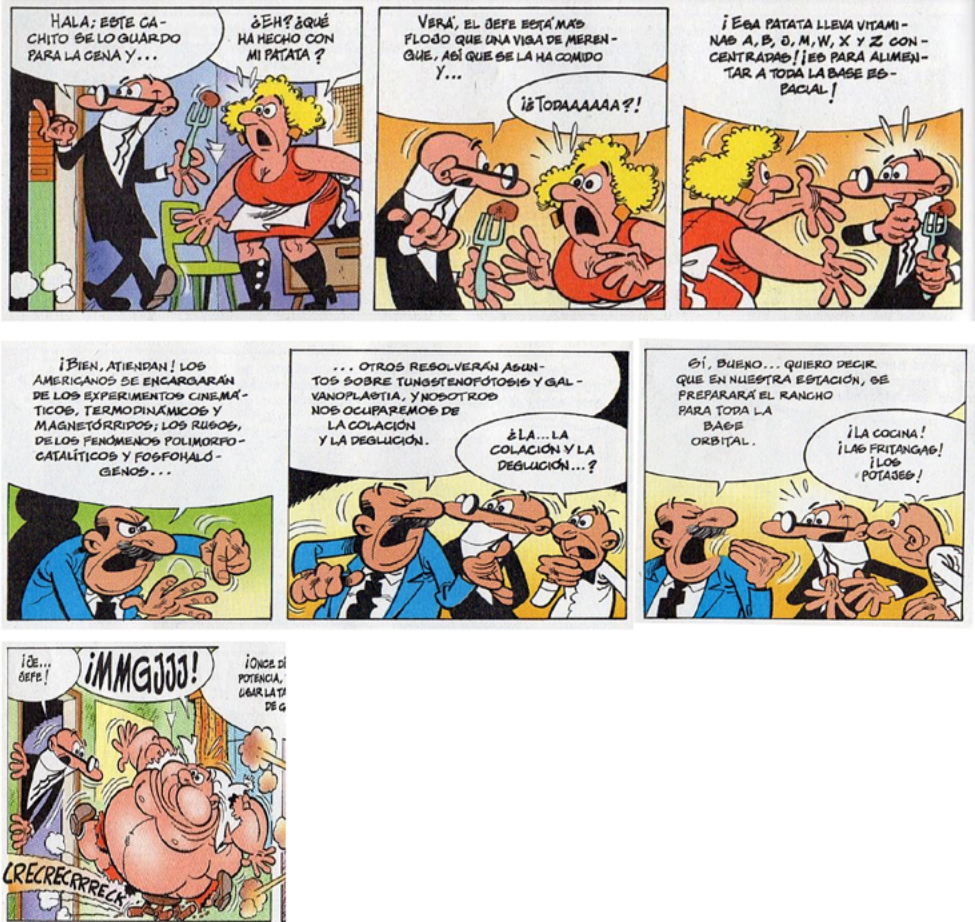
Figura 3. Compuestos químicos y vocabulario de biología (Ibáñez, 2001a; Ibáñez, 2002a).



- ¿A qué elemento químico, de símbolo «S», hace referencia el nombre «sulfato»? ¿Existen los dos sulfatos que se nombran en estas viñetas?
- ¿Conoces algún otro elemento químico? ¿A qué hace referencia el término «atómico»?
- ¿Existe la *cochinillus antropofagus*? Mira la viñeta 3, ¿qué insecto es en realidad?
- ¿Qué es un gorgojo? Dibuja la flor y los dos insectos que se nombran en estas viñetas.

Otra forma de emplear estos comics es precisamente aprovechando esas inconsistencias con la realidad que aparecen de forma habitual, y que la mayoría de las veces van en contra de las leyes de la física. La idea es utilizar viñetas en las que se dan errores conceptuales para introducir o trabajar en el aula dichos conceptos, pero de forma correcta. Los estudiantes deberán percatarse del error y dar o proponer una explicación de qué es lo que debería (o no) ocurrir según los principios de la física. Este modo de trabajo favorece la interacción de los alumnos con la ciencia y una percepción más positiva de la misma a la vez que lo hace más interesante para ellos puesto que se trabaja con imágenes y no con texto, y sobre todo porque pasan de ser evaluados a ser evaluadores (Carrascosa, 2006).

Figura 4. Vocabulario de química, física y alimentación (Ibáñez, 2002b).

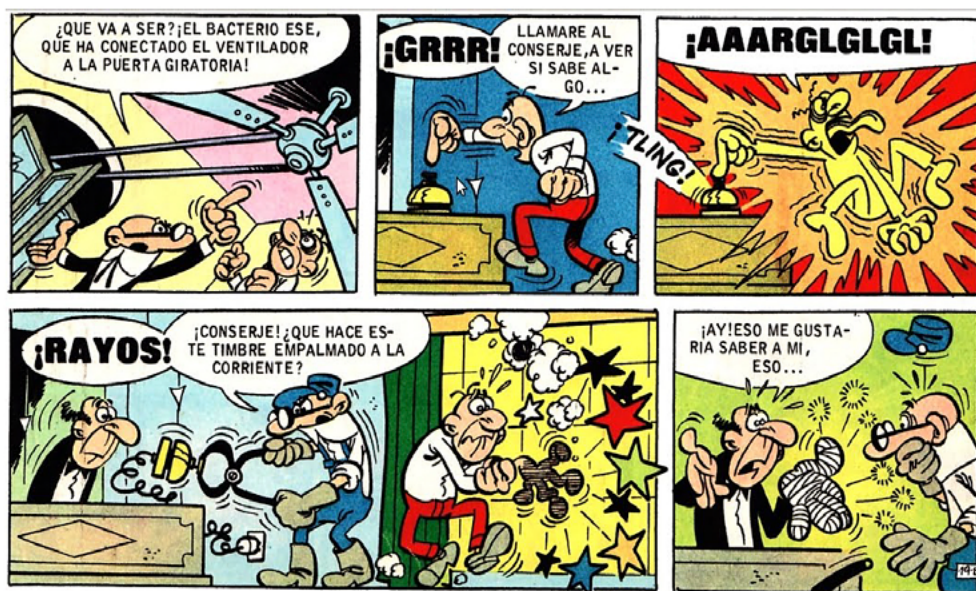


- Averigua cuáles de los términos que aparecen en las dos primeras viñetas existen realmente.
- ¿Tú has deglutido alguna vez? ¿Cuándo?
- ¿Qué son las vitaminas y para qué las necesita el cuerpo? ¿Existen las vitaminas J, M, W, X y Z?
- Dibuja una patata y escribe en su interior las vitaminas y los minerales que tiene.

Siguiendo esta línea de actuación en las siguientes figuras se recogen diversas viñetas en las que está presente la corriente eléctrica, o el magnetismo, o aparecen fuerzas. Los estudiantes deberán determinar si es correcto o no lo que sucede en cada una de ellas, y explicar que es lo que debería ocurrir en realidad. Además de eso, para cada una de las figuras se incluyen cuestiones relacionadas con la situación que aparece en las viñetas.

En la figura 5 es correcto que el agente Filemón reciba una descarga eléctrica al tocar el timbre metálico por estar conectado al enchufe, que está a un voltaje de 220-240 V. Pero en la figura 6 (empleada también en Carrascosa, 2006), los dos agentes de la T.I.A. no deberían recibir ninguna descarga, el estar en el aire, la corriente de la valla no circula por ellos pues no hay diferencia de potencial (circuito abierto). Si estuvieran en el suelo sí habría una diferencia de potencial entre su mano (el voltaje de la valla) y sus pies (voltaje nulo de tierra).

Figura 5. Corriente eléctrica, potencial eléctrico y materiales conductores (Ibáñez, 1991).



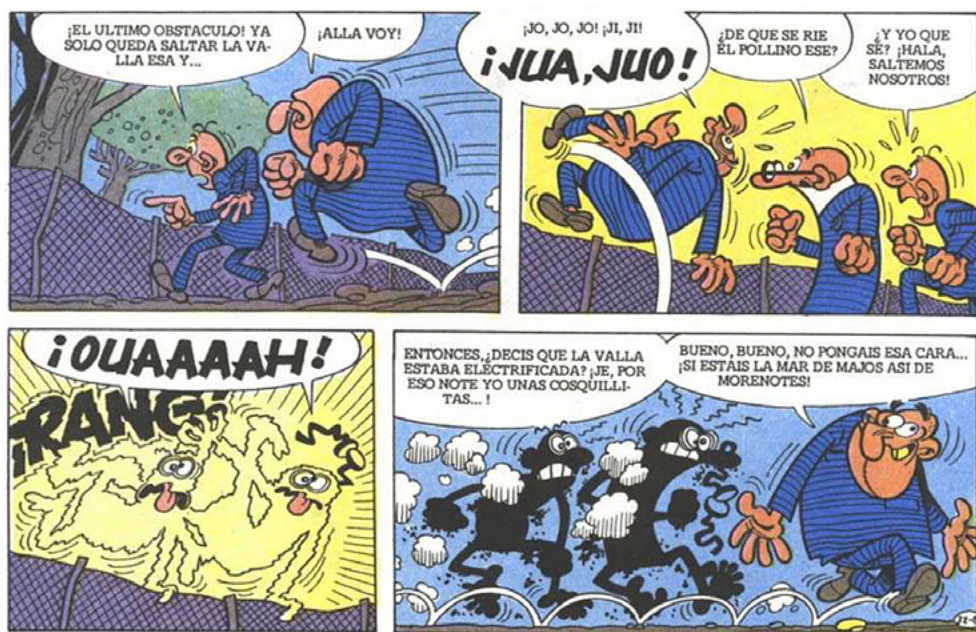
- ¿Tiene sentido que Filemón reciba una descarga eléctrica al tocar el timbre?
- ¿De qué tipo de material crees que es el timbre? ¿En qué te basas para tu respuesta?
- ¿Sabes cuál es el metal que mejor conduce la corriente eléctrica? (Y no es el oro J)
- ¿De qué material crees que son los guantes y botas de Mortadelo en estas viñetas?
- ¿Sabes cuál es el voltaje que hay en tu casa?

Los imanes aparecen de forma habitual en las historietas de Mortadelo y Filemón en diversas formas y situaciones, lo que permite emplearlas para trabajar algunos aspectos del magnetismo. En la figura 7 se muestra lo que ocurre (en el mundo del comic) con un imán natural y los metales: tanto el reloj de oro como las herraduras de hierro son atraídos por él. Pero la primera situación (analizada también en Carrascosa, 2006) es incorrecta, un

imán no atrae a todos los metales, solo a algunos (de tipo ferromagnético), como el hierro (Fe), el cobalto (Co), el níquel (Ni) o el acero (que es fundamentalmente hierro con un poco de carbono). Con estas viñetas se puede corregir esta creencia equivocada y muy común entre los estudiantes, y no solo en la etapa de Educación Primaria. Las viñetas de la figura 8, por su parte, permiten introducir en el aula los electroimanes (ver de Pro, 2009), un tipo de imán artificial y temporal, y trabajar una vez más sobre la idea de que solo algunos metales son atraídos por los imanes (independientemente de que sean naturales o artificiales).

Con las viñetas de estos comics se podría también trabajar sobre diversos aspectos o conceptos relacionados con fuerzas, como el peso, el rozamiento, la inercia, las colisiones, las fuerzas de tipo magnético, etc. Pero el concepto de fuerza es demasiado abstracto para trabajarlo como tal en la Educación Primaria. Por ello, se usarán algunas viñetas concretas (figura 9) para trabajar solo el principio de «acción-reacción» de la física,

Figura 6. Corriente eléctrica y (ausencia de) potencial eléctrico (Ibáñez, 2001b).



- ¿Tiene sentido que Mortadelo y Filemón reciban una descarga eléctrica al saltar la valla eléctrica según se ve en la viñeta? Justifica tu respuesta.
- ¿Y qué crees que pasaría si tocasen la valla estando de pie sobre el suelo? Explica por qué ocurriría eso.
- ¿Sabes qué es y para que se usa un «pastor eléctrico»?

que se corresponde con la tercera ley de Newton. Evidentemente no se les va a hablar a los estudiantes de esta ley de la mecánica, pero ellos ya la «conocen» de verla en acción (nunca mejor dicho), sobre todo en películas (el retroceso de un arma al ser disparada, por ejemplo) o incluso de vivirla en el día a día (cuando saltan de un patinete parado o cuando ven en la tele el lanzamiento de un cohete). Además, se aprovecha para trabajar la diferencia entre «dirección» y «sentido», algo que tendrán que tener claro cuando estudien las fuerzas en cursos más avanzados (y que mucha gente confunde, incluso periodistas y docentes), y para introducir la figura del gran Isaac Newton.

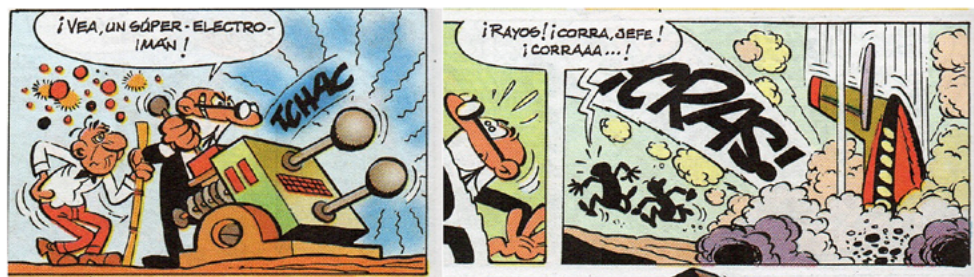
Por último, merece una mención especial el comic dedicado al siglo XX (Escobar, 1999), en el que aparecen adelantos como el autogiro de Juan de la Cierva, la radio, el aeroplano de los hermanos Wright, el trasplante de órganos, el primer satélite artificial (el *Sputnik*), o la llegada del hombre a la Luna.

Figura 7. Imán natural y atracción de metales (Ibáñez, 2000).



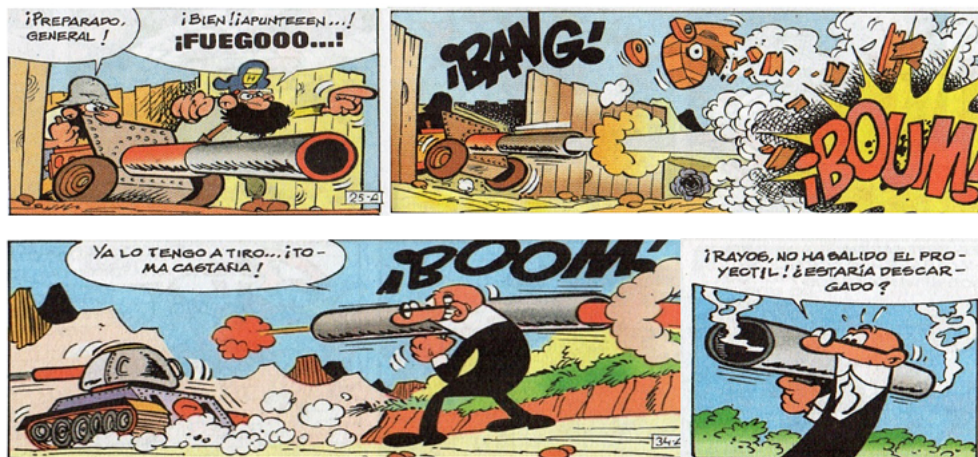
- ¿Crees que un reloj de oro es atraído de verdad por un imán? ¿Y si fuera de plata?
- ¿De qué material crees que son las herraduras de los zapatos del hombre de la última viñeta? Justifica tu respuesta.
- Prueba a acercar un imán a un clavo de hierro (Fe), a un cable de cobre (Cu), a un anillo de oro (Au) o de plata (Ag), a una lata de aluminio (Al), a un clip de acero y a varias monedas distintas (busca de qué metales están hechas). Analiza lo que ocurre con cada objeto.

Figura 8. Electroimán y atracción de metales (Ibáñez, 2011)



- ¿Sabes lo que es un electroimán?
- ¿Crees que el electroimán de Mortadelo podría atraer a un avión? ¿Por qué?
- Y si te dijera además que los aviones están hechos fundamentalmente de aluminio (Al). Explica tu respuesta.
- Con ayuda del profesor construye un electroimán con un clavo o un tornillo, una pila de petaca y un cable. Una vez construido acerca el clavo a un clip de acero. Observa qué ocurre si ahora desconectas el cable de la pila.

Figura 9. Principio de acción-reacción, o tercera ley de Newton (Ibáñez, 2011).



- Observa qué ocurre con la escopeta en la imagen de la izquierda y ahora analiza las viñetas de arriba, ¿no notas nada raro con el cañón y la bazuca? Indica qué es lo que debería pasar al dispararlos.
- ¿Sabrías poner algún otro ejemplo en el que ocurra este efecto?
- Por cierto, el proyectil de Mortadelo, ha salido ¿en *sentido* contrario o en *dirección* contraria?
- Busca información sobre el señor Isaac Newton y compártela con tus compañeros de clase.

5. MAFALDA. APRENDER CIENCIA... Y VALORES

Las historias de Mafalda son tiras cortas de entre dos y cinco viñetas, realistas y con un marcado carácter crítico y social. Obra del dibujante argentino Joaquín Lavado, conocido como Quino, aparecieron publicadas de forma periódica entre 1964 y 1973. En total más de 2000 tiras, recogidas en la obra «Todo Mafalda» (Quino, 2011). Su temática se basa fundamentalmente en las desigualdades, las libertades y el devenir del planeta, si bien en ocasiones aparecen referencias técnicas que se pueden emplear para introducir algunas ideas de ciencia en el aula de Educación Primaria.

El utilizar a Mafalda como «herramienta educativa» no es algo nuevo, ya se empleó con alumnos de Educación Infantil y Primaria para trabajar el tema de la igualdad (Abad y Arias, 1996), contenidos de matemáticas (Flores, 1998), o narrativa (Guzmán López, 2011). También se apuntó su uso para temas de biología (Revel, González y Meinardi, 2009).

Con las tiras de las siguientes viñetas se ejemplifica cómo trabajar contenidos de astronomía, física, química o biología, y siempre con un toque de humor añadido, que puede despertar la sonrisa del alumnado. Es posible que este adorable personaje y sus amigos sean desconocidos para (la mayoría de) los estudiantes de Educación Primaria, con lo cual, su empleo en las clases de ciencias es una excusa perfecta para dársele a conocer y trabajar en valores.

Astronomía. Tira 852 (figura 10). Susanita aclara que es la Luna la que gira alrededor de la Tierra y no al revés, y con ayuda de sus amigos explica por qué vemos siempre la misma cara del satélite. Esa actividad se puede hacer en el aula, lo que aumentará el interés de los alumnos y ayudará a que lo entiendan y recuerden mejor (como decía Confucio, «me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí»). El/la alumno/a que hace de Luna dará una vuelta alrededor de el/la alumno/a que hace de Tierra. Una vez acabada dicha vuelta, la Luna habrá dado además una vuelta completa (habrá girado 360°) sobre sí misma, (si los alumnos no ven claro esto, indicarles que cuando lleva dada media vuelta alrededor de la Tierra,

están mirando en sentido contrario a como estaban al principio, con lo cual llevan media vuelta, medio giro, 180° , sobre sí mismo). Así se muestra a los alumnos además que la Luna tarda lo mismo en dar una vuelta alrededor de la Tierra que sobre sí misma (un poco menos de 28 días). Si el/la alumno/a que hace de Tierra va girando también para no perder de vista a la Luna, comprobará que siempre ve su misma cara. Haciéndolo en el sentido anti horario, que es el correcto, verá siempre su perfil izquierdo, no el derecho (que sería la cara oculta de la Luna).

Figura 10. Viñetas sobre astronomía. La cara visible de la Luna (Quino, 2011).



Física. Tira 547 (figura 11). Felipe cuenta a sus amigos por qué le dieron el premio Nobel de física al profesor francés Alfred Kastler (en el año 1966). Evidentemente no se va a hablar sobre las cuestiones técnicas de su trabajo, pero se puede usar esta tira para introducir los premios Nobel en el aula, y hablar sobre ello: su origen (Alfred Nobel, inventor de la dinamita), en qué disciplinas se otorgan, qué es lo que premian, el número de galardonados y de galardonadas (afortunadamente, creciendo en los últimos años), los premios Nobel de ciencia (de Medicina) españoles, etc. Incluso se puede hacer una representación en el aula con los alumnos de estas viñetas nombrando otros descubrimientos que les puedan ser más conocidos (los Rayos-X, la radio, la penicilina, el ADN...).

Figura 11. Viñetas sobre física. Los premios Nobel (Quino, 2011).



Por otra parte, que Quino haya decidido honrar a Kastler, no parece casual. El físico francés fue uno de los fundadores y primer presidente de la organización no gubernamental Acción contra el Hambre. Ahí tenemos una conexión con un tema social para llevar también al aula (puede aprovecharse para hablar también de Madame Curie y sus ambulancias «petites Curies» durante la primera Guerra Mundial).

Química. Tira 623 (figura 12). Esta tira puede emplearse, por una parte, para dar a conocer a los estudiantes el nombre y el símbolo de algunos elementos de la tabla periódica que les sean conocidos de su vida cotidiana, como el hierro (Fe) de las estructuras metálicas, el oxígeno (O) que respiramos, el aluminio (Al) de las latas de refresco, el cobre (Cu) de los cables eléctricos, el helio (He) de los globos de feria, el calcio (Ca) de nuestros huesos, el flúor (F) para los dientes, el oro (Au) o la plata (Ag) de pulseras o anillos, etc.

Figura 12. Viñetas sobre química. Elementos químicos y energía nuclear (Quino, 2011).



Y por otra parte se puede hablar de la energía nuclear, indicando que se obtiene al «romper» un átomo de un elemento (ejemplo típico el Uranio) en átomos más pequeños. Esto puede usarse de forma positiva, en las centrales nucleares (puede indicarse, no obstante, sus peligros y el problema de los desechos nucleares), o de forma negativa en la construcción de bombas con fines destructivos, de ahí la respuesta de Manolito. Una vez más estamos relacionando ciencia y cuestiones sociales. En este punto sería importante procurar que los alumnos no se queden solo con los aspectos negativos de algunos avances científicos, y se les presente también su lado positivo.

Biología. Tira 1903 (figura 13). Podría emplearse la técnica de Miguelito para aprender contenidos de Biología (o de otras materias). La idea sería hacerlo de una forma similar a como él lo hace, recitando en voz alta frases cortas con informaciones concisas, aderezadas de epítetos y con voz de enfado. Para los alumnos de Educación Primaria sería un juego, pero

en realidad estarían aprendiendo, y de una forma muy efectiva pues las investigaciones demuestran que oírse a sí mismo ayuda a recordar mejor lo estudiado (Forrin y MacLeod, 2018). Mejor hacerlo al aire libre, llevando la clase fuera del aula (más atractivo para los alumnos), en una zona verde del colegio o cercana al mismo, relacionándola aún más con las ciencias naturales. Para hacerla más provechosa y educativa, se instaría a los alumnos a utilizar calificativos positivos en las frases, procurando no repetirse y siendo imaginativos, con lo que se estaría trabajando también el lenguaje y el vocabulario.

Figura 13. *Biología, Apuntes sobre los vertebrados a pleno pulmón (Quino, 2011).*



6. CONCLUSIONES

En este trabajo se han recogido varias propuestas para el uso del comics en el aula de Educación Primaria, con un doble objetivo: despertar el interés de los alumnos y acercarles la ciencia de una forma lúdica y diferente a la clase convencional. Los ejemplos propuestos muestran que se puede utilizar este recurso para trabajar contenidos de diversas áreas de la ciencia, y que además, para ello se pueden realizar diferentes actividades, siempre con el cómic como elemento de trabajo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Abad, M. L. y Arias Correa, A.: «Mafalda no quiere ser top model». *Aula de Innovación Educativa*, 1996, 50: 45-48.
- Archer, L.; DeWitt, J.; Osborne, J.; Dillon, J.; Willis, B. y Wong, B.: «Science Aspirations, Capital, and Family Habitus: How Families Shape Children's Engagement and Identification with Science». *American Educational Research Journal*, 2012, 49 (5): 881-908.
- Balbi, A. y Piccioni, R.: *Cosmicómic. El descubrimiento del Big Bang*. Barcelona: Ediciones Salamandra, 2014.
- Carrascosa Alís, J.: «El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (Parte III). Utilización didáctica de los errores conceptuales que aparecen en

- comics, prensa, novelas y libros de texto». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2006, 3 (1): 77-88.
- Carter, H. A.: «Chemistry in the Comics. Part 1». *Journal of Chemical Education*, 1988, 65 (12): 1029-1035.
- Carter, H. A.: «Chemistry in the Comics. Part 2». *Journal of Chemical Education*, 1989, 66 (2): 118-127.
- CC.OO.: «La utilización didáctica de los comics». *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 2010, 10: 1-9.
- Cheesman, K.: «Using Comics in the Science Classroom». *Journal of College Science Teaching*, 2006, 35 (4): 48-51.
- De Pro, A.: «Con Mortadelo y Filemón se aprende un montón». *Alambique*, 2009, 60: 12-23.
- Di Raddo, P.: «Teaching Chemistry Lab Safety through Comics». *Journal of Chemical Education*, 2006, 83 (4): 571-573.
- Fernández, M. y Díaz, O.: *El comic en el aula*. Madrid: Alhambra, 1990.
- Flores Martínez, P.: «Mafalda y las matemáticas». En: de la Fuente, M. (ed.), *VIII J. A. E. M. Thales*, Córdoba: U. U. de Córdoba y SAEM Thales, 1998, 133-138.
- Flores Martínez, P.: «Viñetas relacionadas con las matemáticas». *Epsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática «Thales»*, 2003, 56: 243-258.
- Forrin, N. D. y MacLeod, C. M.: «This time it's personal: the memory benefit of hearing oneself». *Memory*, 2018, 26 (4): 574-579.
- García Arques, J. J.: «Viñetas de comic en la enseñanza de la física». *Alambique*, 2002, 32, 101-108.
- García Jiménez, A.: «El uso del tebeo como recurso didáctico». *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 2010, 28 (37): 1-9.
- García Molina, R.: «La física con humor se enseña (y aprende) mejor». *Alambique*, 2009, 60, 64-72.
- Gonçalves, R. y Machado, D. M.: «Cómics: Investigación de conceptos y de términos paleontológicos, y uso como recurso didáctico en la Educación Primaria». *Enseñanza de las Ciencias*, 2005, 23 (2): 263-274.
- Guzmán López, M.: «El comic como recurso didáctico». *Pedagogía Magna*, 2011, 10: 122-131.
- Ibáñez, F.: *Mortadelo y Filemón. El otro yo del profesor Bacterio*. Barcelona: Ediciones B, 1991.
- *Mortadelo y Filemón. Siglo XX, qué progreso*. Barcelona: Ediciones B, 1999.
- *Mortadelo y Filemón. La caja de los 10 cerrojos*. Barcelona: Ediciones B, 2000.
- *Mortadelo y Filemón. El sulfato atómico*. Barcelona: Ediciones B, 2001a.
- *Mortadelo y Filemón. Billy el horrendo*. Barcelona: Ediciones B, 2001b.
- *Mortadelo y Filemón. De los ochenta p'arriba*. Barcelona: Ediciones B, 2002a.
- *Mortadelo y Filemón. La M.I.E.R.* Barcelona: Ediciones B, 2002b.
- *Mortadelo y Filemón. Los mercenarios*. Barcelona: Ediciones B, 2011.
- Maier, C. y Simon, A.: *Einstein*. Barcelona: Norma Editorial, 2015.

- Marbà-Tallada, A. y Márquez Bargalló, C.: «¿Qué opinan los estudiantes de las clases de ciencias? Un estudio transversal de sexto de primaria a cuarto de ESO». *Enseñanza de las Ciencias*, 2010, 28(1), 19-30.
- Miravilles, L.: «La utilización del comic en la enseñanza». *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 1999, VII (13): 171-174.
- Morales Bueno, P.: «Uso de comics como recurso didáctico en una estrategia de aprendizaje activo de la ciencia». En: Pinto Cañón, G. y Martín Sánchez, M. (eds.), *Enseñanza y divulgación de la química y la física*. Madrid: Ibergarceta Publicaciones, 2012, 119-124.
- Morel, M.; Peruzzo, N.; Rodríguez Juele, A. y Amarelle, V.: «Comics as an educational resource to teach microbiology in the classroom». *Journal of Microbiology & Biology Education*, 2019, 20 (1): 1-4.
- Murphy, C. y Beggs, J.: «Children's perceptions of school science». *School Science Review*, 2003, 84 (308), 109-116.
- Orlaineta Agüero, S.; García-Salcedo, R.; Sánchez Guzmán, D. y Guzmán Mendoza, J.: «Los comics en la enseñanza de la física: diseño e implementación de una secuencia didáctica para circuitos eléctricos en bachillerato». *Latin-American Journal of Physics Education*, 2012, 6 (3): 466-481.
- Ortega, J. y Vizcaya, T.: *Recurso didáctico cooperativista tipo comic para la enseñanza y el aprendizaje del contenido de la tabla periódica*, 2019.
- Ottaviani, J. y Myrick, L.: *Feynman*. Barcelona: Norma Editorial, 2012.
- Ottaviani, J. y Wicks, M.: *Primates*. Barcelona: Astronave, 2019.
- Quilez Pardo, J.: «¿Es el profesor de química también profesor de Lengua?». *Educación Química*, 2016, 27: 105-114.
- Quino: *Todo Mafalda*. Barcelona: Lumen, 2011.
- Revel Chion, A.; González Galli, L. y Meinardi, E.: «El humor como recurso serio para una enseñanza "seria" de la biología». *Alambique*, 2009, 60: 33-42.
- Riccioni, F. y Pettinato, T.: *Enigma. La extraña vida de Alan Turing*. Barcelona: Norma Editorial, 2015.
- Rodríguez Diéguez, J. L.: *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili, 1988.
- Rudolph, C.; Maturano, C. I.; Soliveres, M. A. y Perinez, C.: «Escribir ciencia: un desafío que empieza en la escuela primaria». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2016, 13 (3): 544-557.
- Ruíz Barquilla, L.: «El comic en primaria». *Didact@21*, 2011, 29: 1-12.
- Saez de Adana, F.: «The imaginary life of scientists 'The Manhattan projects' comic-book series. *MÉTODE Science*». *Studies Journal*, 2015, 5: 117-123.
- Sánchez-Barbero, B.; Cáceres García, M. J.; Chamoso Sánchez, J. M.; Rodríguez Sánchez, M. M. y Rodríguez Muelas, D.: «Elaborando cómics en tiempo de confinamiento para aprender matemáticas en Educación Infantil y Primaria». *Magister*, 2020, 32 (1): 97-101.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A.: «El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2008, 5 (3): 274-292.

Viau, J.; Szigety, E. y Tintori, M. A.: «La utilización del comic como recurso didáctico para favorecer la apropiación de contenidos físicos». *Revista de enseñanza de la Física*, 2015, 27 (Extra): 587-592.

VV.AA.: *Informe ENCIENDE. Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica Escolar para edades tempranas en España*. Madrid: COSCE, 2011.

VV.AA.: *España en Cifras*. Madrid: INE, 2019.

Literatura y redes sociales: tres casos de poetas argentinos

JORGE EZEQUIEL FERNÁNDEZ BADOS

Universidad Nacional General Sarmiento (Argentina)

Departamento de Lengua y Literatura

eze.fernandezbados@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0488-9364>

1. INTRODUCCIÓN

Si bien una intención innovadora o experimental puede manifestarse en cualquier tipo de lenguaje, no cabe duda de que la poesía, como género literario, ha sido un terreno muy fértil para el desarrollo de la escritura más vanguardista. En este artículo vamos a proponer una lectura posible sobre la relación entre poesía y redes sociales, basándonos en la manera en que se interconectan las lógicas de lectura del dispositivo digital y la materialidad de la escritura del poema. El carácter de este texto es el de esbozar algunas observaciones que puedan funcionar como punto de partida para trabajos próximos y no tenemos intención aquí de plantear una lectura cerrada del tema.

Es posible caracterizar a nuestra época de muchas maneras, pero no cabe duda de que la presencia de la tecnología digital, desde las últimas décadas del siglo XX en adelante, sea uno de sus elementos principales. Podemos entender la forma del capitalismo actual bajo la categoría de «capitalismo cognitivo» (Vercellone, 2017, en Corsani *et al.*, 2004). Junto con el desarrollo tecnológico y la automatización del proceso productivo, el incremento en la formación académica media de la sociedad dio pie a un proceso de articulación del trabajo cognitivo en la base productiva del modelo económico político. Tanto el conocimiento, la investigación, el tiempo libre, como la actividad creativa y los modelos cooperativos de trabajo han adquirido una importancia equivalente al proceso productivo material clásico y al sector financiero. Esto no suprime la lógica productivista del capitalismo industrial, sino que, por el contrario, la rearticula y la refuerza «sometiendo a la ciencia y a las nuevas tecnologías al servicio de la búsqueda de estandarización, de la maximización de beneficios financieros y de la apropiación privada de lo vivo» (Vercellone, 2017: 44-45).

El capital se apropia de la producción común para introducirla en sus circuitos de ganancia a través de patentes y concesiones legales que favorecen

la privatización del conocimiento y del trabajo colectivo inmaterial. Ciertamente puede verse este fenómeno operando no únicamente en el terreno de la esfera artística. La farmacéutica, la agricultura, la programación de software son sólo algunos ejemplos elocuentes de este tipo de lógica productiva. El trazado de una sociedad en red en permanente interconexión facilita estos «nuevos cercamientos» (Moulier Boutang, 2004). En este sentido, la relación entre la literatura y las redes sociales es un fenómeno interesante para observar los modos de cooptación y resistencia que se producen en la práctica de la lectoescritura.

Dentro del capitalismo cognitivo, la patente (los derechos de propiedad intelectual) se convierte en un dispositivo de refuerzo de la acumulación de la ganancia. Lo que se busca es transformar el saber y «lo vivo» en mercancías ficticias. Si pensamos en la economía capitalista, desde una definición muy rudimentaria, como una forma de comercio y administración de bienes y servicios escasos, la ganancia capitalista extraída de esta relación se encuentra en problemas al enfrentarse al trabajo cognitivo, puesto que este tipo de trabajo tiene como característica un muy bajo precio de costo y una facultad multiplicadora en su hacer (es decir, el trabajo creativo no se desgasta sino que se multiplica en su actividad, sobre todo si esta actividad es de carácter colectivo; no es *escaso* sino *abundante*). Esto obliga a que el capital tenga que elaborar, a través de los derechos de propiedad intelectual, una escasez ficticia que mantenga los márgenes de rentabilidad (Vercellone, 2017: 48).

Carolina Gainza (2018) se refiere a este fenómeno a través de una lectura cruzada entre los trabajos a dos manos de Michael Hardt y Antonio Negri, y los trabajos de Manuel Castells. La autora sostiene que las TIC son los actuales motores del capitalismo posfordista y soportan la estructura global que permite la circulación de flujos (de información y de capitales). El lenguaje, en tanto que elemento básico del sistema de comunicación, moldea nuestra cultura y repercute en la formación de nuestra subjetividad. Las TIC alteran las bases lingüísticas de nuestra comunicación, impactando así en la cultura, en la construcción de nuestros imaginarios, en el horizonte desde el cual se recorta nuestra subjetividad. Para la autora la proliferación de redes y medios de comunicación, lejos de tener un carácter democratizador, diversifica e individualiza la comunicación ya que, por un lado, hipersegmenta la cultura (y la recubre en sus burbujas de filtro) y, por el otro, reduce su aparente variedad a los intereses del capital. Esto se debe, sobre todo, a la naturaleza misma de la red. Una red se puede definir como un sistema de relaciones nodales que interactúa de manera rizomática basándose en protocolos preestablecidos. Estos protocolos son utilizados como dispositivos de control al regular la información que circula en ella: a través de ellos, el capital dirige el ciberespacio, codifica un modo específico

de relaciones sociales y permiten la conexión/desconexión de individuos a la red. Por medio de la red y a través de los protocolos, el capital controla los imaginarios colectivos, los ordena e intenta direccional la producción de la subjetividad coalineándola a sus propios intereses⁴⁵.

No obstante, señala Gainza, los sujetos que forman parte de estas redes pueden apropiarse de los medios tecnológicos a su alcance y dar vida a nuevas prácticas colectivas que, si bien corren el riesgo de poder ser apropiadas por el capital, estén facultadas para sostener una disputa de sentidos. Las formas de resistencia provienen, precisamente, de la apropiación de las redes (y las TIC en general) y su resignificación. Desde esta perspectiva, los sujetos que participan de las redes dejan de ser simplemente nodos interconectados y pasan a ser *actores* del proceso productivo-creativo en el que la red concibe su ensamblaje⁴⁶. La literatura electrónica (y en nuestro caso, la poesía en redes sociales) revela, de distintas formas, el conflicto que se presenta en nuestra sociedad en torno a la privatización de la producción cultural e intelectual y los sistemas de producción de la subjetividad a través de la red.

2. ACERCA DEL MEDIO: EL INSTAGRAM ENTENDIDO COMO UNA MACROTEXTUALIDAD

La poesía en *Instagram* es una práctica social (entre otras) propia de nuestra época. Nos interesa recuperar la idea de lo relacional como una forma estética, es decir, la idea de que el encuentro, la relación intersubjetiva, es una instancia productora de formas que se adjuntan a la obra de arte resultante: que el «sentido» no precede a la experiencia artística, sino que se construye *durante* el desarrollo de dicha experiencia colectiva (Bourriaud, 2002). No buscamos profundizar la pregunta que interroga sobre el valor de la obra de arte. No obstante, creemos importante señalar que, desde nuestro punto de vista, el poema no puede reducirse sólo a sus variables

⁴⁵ La autora toma como ejemplo el caso de la compañía Cambridge Analytica y su papel en las elecciones estadounidenses para demostrar la falsa neutralidad de la red. Nosotros podemos citar otros ejemplos de la misma índole: sobre todo, el rol de los medios de comunicación y las redes sociales en la cobertura del caso del ex fiscal Alberto Nisman (cfr. Ernesto Calvo, *Anatomía de Twitter en Argentina. Tuiteando #Nisman*. Capital Intelectual, 2015), o el papel de las redes en la campaña de Jair Bolsonaro, en Brasil.

⁴⁶ La diferencia marcada por Gainza nos remite al trabajo de Suely Rolnik (2019): allí la autora señala una diferencia similar cuando describe los procesos de «micropolíticas activas» y «micropolíticas reactivas». La distancia más notoria entre ambas, según nuestro parecer, se halla, tal vez, en el hecho de que mientras Gainza parece concebir que la dominación capitalista se da de manera vertical en donde el sujeto cumple un rol mayormente pasivo y no es un elemento funcional en esa dominación, Rolnik interpreta a ambas acciones como realizaciones del deseo del sujeto en relación con el mundo (sea este deseo activo o reactivo).

gramaticales y semánticas, por más «desautomatizadas» que estas sean. Nuestra propuesta es pensar al poema como un bloque semiótico-histórico compuesto por una multiplicidad de unidades textuales, paratextuales y extratextuales⁴⁷. Por ejemplo, junto al texto, unidades paratextuales (como el título, el epígrafe, la dedicatoria, etcétera) o extratextuales (por ejemplo, el color del papel, el tamaño y la forma de la tipografía, las imágenes que carga el poema –tanto el cuerpo del texto como una imagen como imágenes propiamente dichas–, el soporte digital en el que se exhibe, el medio en donde circula, las reminiscencias auditivas de la lectura, etcétera) cargan al poema de una densidad que señala sentidos más allá del umbral de su superficie. Variables significantes y a-significantes, en permanente tensión, se conjugan en una demostración de valoraciones superpuestas que conectan con los *inputs* de nuestros cuerpos. Para un cuerpo «enchufado» (el verbo no es inocente) en una red social, los elementos extratextuales juegan un papel significativo. Profundizaremos esta idea más adelante.

Las tipologías relacionadas a las prácticas literarias digitales aún no han encontrado una unicidad. Un repaso de las principales tipologías se encuentra en Gainza (2018). Nosotros nos quedaremos con un rasgo señalado en el texto de la autora. En una primera instancia la práctica literaria en relación con las tecnologías digitales puede darse, a grandes rasgos, de dos maneras. Por un lado, haciendo adaptaciones menores en textos que están elaborados desde la lógica de la literatura impresa para que circulen por el medio digital (el caso más arquetípico es el escaneo de un libro en formato PDF). Este tipo de textos aprovechan la digitalidad como forma de circulación, pero no como un elemento constitutivo; en rigor, podrían imprimirse y no perderían sus cualidades textuales. La segunda manera en que la literatura se relaciona con los medios digitales, por el contrario, es utilizando el dispositivo digital como elemento constitutivo de la materialidad de la escritura. Ejemplos de este caso pueden ser las novelas hipermediales (*Golpe de Gracia* o *Tatuaje*, por nombrar sólo dos), en las cuales el dispositivo está contemplado como parte de la materialidad de la escritura. Ninguno de los dos trabajos mencionados podría llevarse a la forma impresa (o, eventualmente, requeriría de una reescritura completa, lo cual nos daría un nuevo texto). No hay que olvidar que el medio de circulación es parte constituyente de los elementos extratextuales y puede condicionar tanto los significados del texto como su propia materialidad. Teniendo en cuenta lo que Pierre Levy llamó «efecto moebius», nuestra propuesta es pensar a las redes sociales como espacios digitales ambiguos, ya que permiten la circulación de diversos tipos de textualidades, tanto digitales

⁴⁷ En alguna medida, nos hacemos eco aquí de los trabajos de Gerard Genette, especialmente de sus estudios sobre la *transtextualidad* (Genette, 1989).

como digitalizadas⁴⁸. Internet es la condición de lectura de lo contemporáneo (Vanoli, 2019). En la medida en que los dispositivos digitales se han constituido como elementos estructurales del campo social, las prácticas que establecen, así como la metafísica que subyace a su discurso, es internalizada por los usuarios, reconfigurando las relaciones a nivel intersubjetivo.

Instagram se constituye como una macrotextualidad dinámica, *pastiche*, en la cual la suma de sus partes deviene en una totalidad viva y orgánica. Cada posteo (cada semiosis particular que entra en juego en el posteo: verbal, visual, audiovisual) conforma una unidad básica de sentido que, al sumarse con otras, constituye un bloque semiótico específico, al cual conocemos como el «perfil». Los perfiles de *Instagram*, en concomitancia e interacción con los demás perfiles, devienen en una macrotextualidad moviediza, en construcción permanente⁴⁹.

Siguiendo a Chartier (1997), es necesario considerar que la relación del contenido y el comentario de los textos con las condiciones técnicas y sociales de su publicación, circulación y apropiación construyen un tipo de relación semiótica y simbiótica. En nuestras palabras, el dispositivo sobre el cual la textualidad se desarrolla, junto con el medio de circulación y la recepción/apropiación del texto, forman parte de los elementos extratextuales del poema. La poesía en Instagram –*instapoesía* (Ghiotto Tua Ramos y De Oliveira Martins, 2018)– es un tipo de escritura literaria que se caracteriza por estar condicionada por las lógicas particulares del medio en el que circula. En este sentido, no es sólo el texto propiamente dicho el *instapoema*, sino todo el aparato semiótico que reviste el posteo. Es decir, ese *instapoema* se engloba en el archivo personal de un perfil de *Instagram* específico, el del *instapoeta*, y como tal se resignifica en esa textualidad (el perfil), que a su vez se resignifica en la macrotextualidad viva (la aplicación), a través de la relación con los demás perfiles, como en un juego de cajas chinas.

3. ANÁLISIS DE CASOS EN PERFILES DE POETAS ARGENTINOS

A continuación analizaremos tres perfiles de *Instagram* haciendo hincapié en la función autoral, la relación con el público lector y la cuestión relacionada a los derechos de propiedad intelectual. Primero presentaremos los perfiles y luego avanzaremos sobre los análisis.

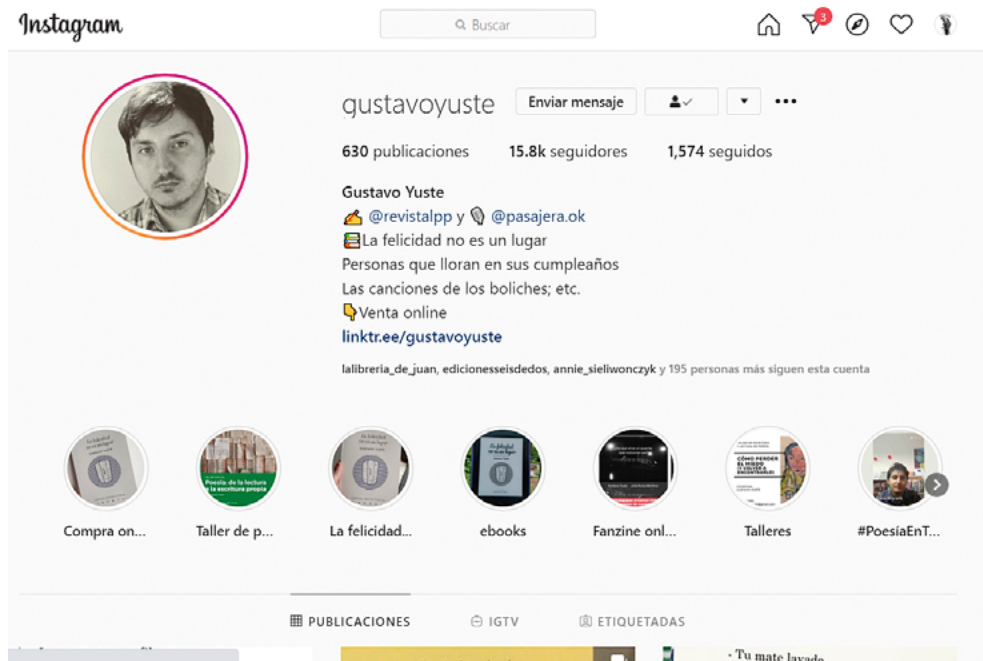
⁴⁸ El «efecto moebius» definido por Levy refiere a un fenómeno de retroalimentación permanente que existe entre el mundo concreto y el mundo digital, en donde ambas instancias se condicionan mutuamente (citado en GhiottoTua Ramos y de Oliveira Martins, 2018).

⁴⁹ Entendemos a *Instagram* como textualidad siguiendo las apreciaciones sobre «texto» y «textualidad» en Favero y Koch (citado en GhiottoTua Ramos y de Oliveira Martins, 2018).

Perfil de Gustavo Yuste⁵⁰

Gustavo Yuste (@gustavoyuste, 16,1k de seguidores) es Licenciado en Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Tiene publicadas varias obras en papel, entre las que se destacan *Las canciones de los boliches* y *La felicidad no es un lugar*. En el entramado de elementos significantes que constituyen el mosaico de su perfil, una de las cosas que primero llama la atención es la descripción, ubicada junto a la foto de perfil en el encabezado, en la que se encuentran nombrados algunos de sus principales títulos y un enlace de *linktree* para comprar sus libros *online*⁵¹. Las *storys*, organizadas debajo de la descripción del perfil, realizan un muestreo de todo el producto: links de compra, talleres de poesía, *storys* específicas con poemas de los libros, incluso *playlists* recomendadas.

Figura 1. Encabezado del perfil de Gustavo Yuste

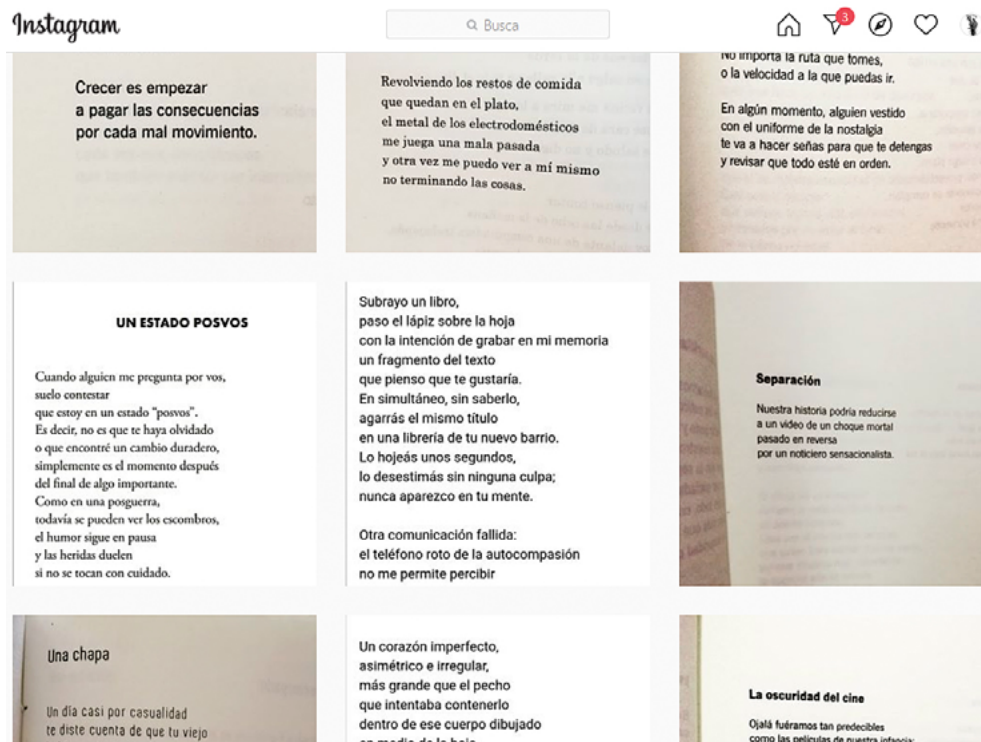


⁵⁰ Perfil revisado por última vez el 28/08/2020.

⁵¹ *Linktree* («árbol de links») es una plataforma que le permite a un usuario agrupar en una lista varios *links* hacia distintas páginas. Esta herramienta le ha permitido a los usuarios de *Instagram* subsanar una de las principales demandas: la incorporación de enlaces en los epígrafes de los *post*.

Los *instapoemas*, por lo general presentados sólo en una semiosis textual, que conforman la mayor parte de sus *posteos*, pueden encontrarse interrumpidos esporádicamente con la imagen de la portada de alguno de los libros, un *flyer* de propaganda, una foto del mismo Yuste, algún video, etcétera.

Figura 2. *Poemas de Yuste de Instagram*



Cada *post* suele estar acompañado de un comentario relacionado con el poema (ya sea una acotación, una información sobre el poema, etcétera); hacia el final, una enumeración de distintos *hashtags* como #lecturas, #literatura, #poesía, #poetry, entre otros. Los *post* suelen estar *likeados* (*me gustados*) y comentados por los seguidores de Yuste.

Figura 3. Poema «Resumen» de Gustavo Yuste.

<p>Resumen</p> <p>Enamoramiento: yo empiezo un chiste, vos me interrumpís para terminarlo.</p> <p>Tedio: yo empiezo un chiste, vos me interrumpís para terminarlo.</p> <p>Hartazgo: yo empiezo un chiste, vos me interrumpís para terminarlo.</p> <p>Melancolía: yo empezaba un chiste, vos me interrumpías para terminarlo.</p>	 <p>gustavoyuste • Siguiendo</p> <p>gustavoyuste La novela del domingo (Inédito). Espero que anden bien.</p> <p>Recuerden que en el link de mi biografía se puede conseguir "La felicidad no es un lugar" (@santoslocospoesia 2020) y también pidiéndolo a su librería amiga en estos tiempos complicados.</p> <p>#nrocia #nrota #nroem #escritura</p> <p>Les gusta a mayu.hg y 1.512 personas más</p> <p>17 DE MAYO</p> <p>Añade un comentario... Publicar</p>
---	--

Perfil de Tamara Grosso⁵²

Tamara Grosso, también Licenciada en Comunicación por la Universidad de Buenos Aires, presenta características similares en el perfil de *Instagram* (@tamaraestaloca, 11.1k de seguidores). En el encabezado del perfil repasa sus principales títulos, entre los que se pueden nombrar a *Guatepeor* y *Cuando todo refugio se vuelva hostil*, su lugar de trabajo y, además, comparte el *linktree* para poder acceder a la compra de sus libros. Debajo, las *storys* se encuentran organizadas en cuatro instancias: «Poemas», «Tips de escritura», «¿Dónde se consiguen mis libros?» y «Collage».

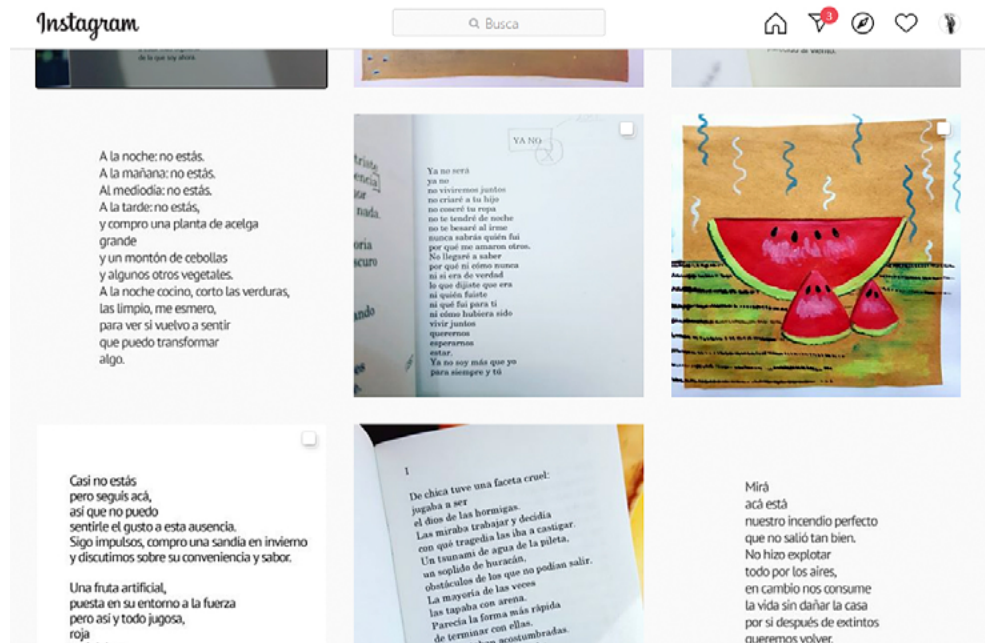
⁵² Perfil revisado por última vez el 28/08/2020.

Figura 4. Encabezado del perfil de Tamara Grosso



En términos visuales se nota una diferencia con respecto al mosaico del perfil de Yuste. Grosso, en términos de estilo, mezcla la escritura tradicional de poesía con el armado de collages y dibujos propios, lo que le da color a su perfil y corta con la predominancia del blanco que caracteriza a la aplicación.

Figura 5. Poemas de Tamara Grosso en Instagram

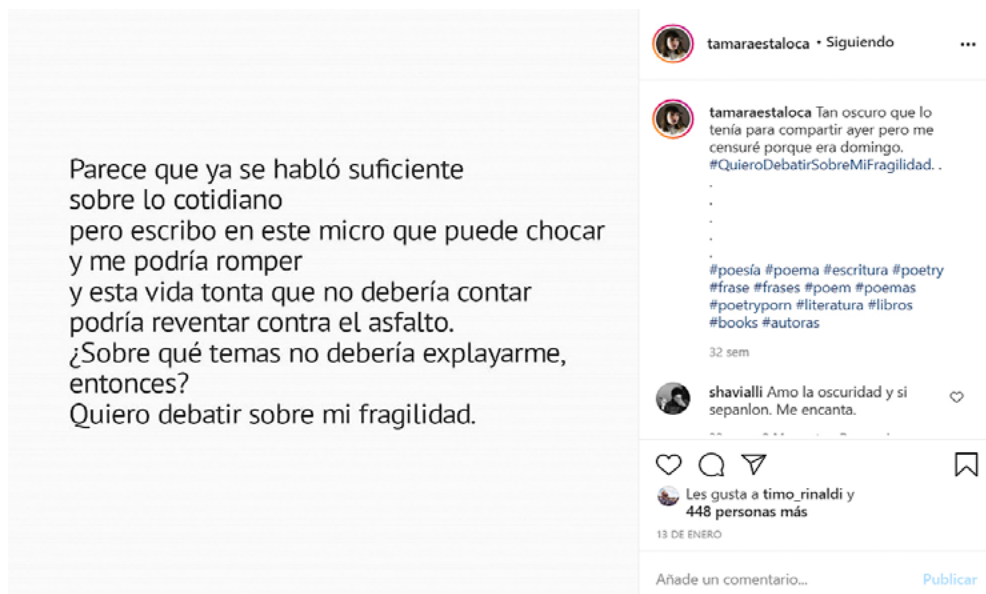


En los *posteos*, Tamara suele mezclar la semiosis textual con la visual, sobre todo en *poemas-collage*. Al igual que en Yuste, también la autora utiliza *hashtags* en la descripción de las publicaciones.

Figura 6. Ejemplo de poema-collage de Tamara Grosso.



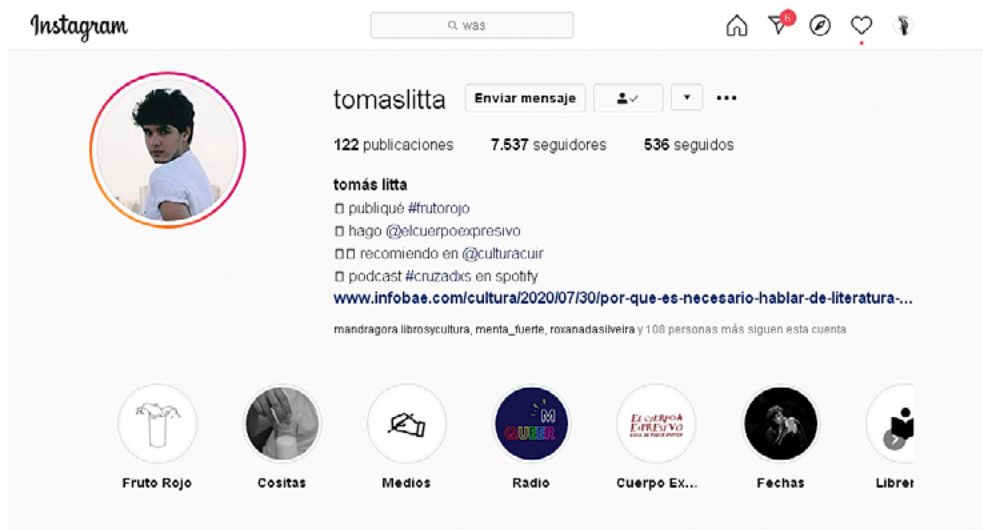
Figura 7. Ejemplo de poema de Tamara Grosso.



Perfil de Tomás Litta⁵³

El encabezado del perfil de Tomás Litta presenta similitudes con los anteriores. Un repaso de sus publicaciones y su actividad artística se encuentra junto a la foto del perfil. A la vez, las *storys* organizan una diversidad de contenido, permitiendo un muestreo de su trabajo, tanto de la escritura literaria como de notas en los medios, *podcasts*, *flyers* de fechas, entre otras cosas.

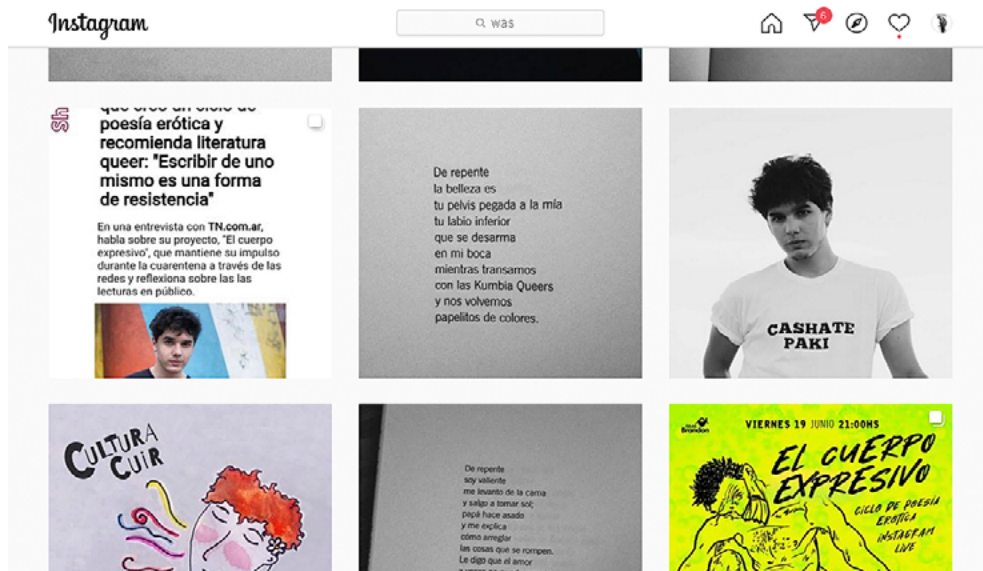
Figura 8. Encabezado del perfil de Tomás Litta.



Al recorrer el perfil de Litta, el panorama general se asemeja más a Grosso que a Yuste, sobre todo en lo que respecta a la presencia del color. Los poemas publicados no son todos de su autoría ya que tiende a compartir textos de otros autores. Junto con eso, los *posteos* de semiosis más propiamente textual se encuentran acompañados de videos e imágenes varias, ya sea del autor, *flyers* o dibujos.

⁵³ Perfil revisado por última vez el 10/11/2020.

Figura 9. Panorama general del perfil de Tomás Litta.



Con respecto a su poesía, notamos que, a diferencia de los autores anteriores, Litta no utiliza *hashtags*. Haciendo esta salvedad, el aspecto general del *post* es similar a los anteriores, quizá cabe mencionar una cierta presencia en relación con el público lector un poco más subrayada.

Figura 10. Ejemplo de poema de Tomás Litta



3.1. Análisis de los casos

El desarrollo y crecimiento en la producción de redes y dispositivos digitales, junto con un significativo aumento del consumo, la masificación del acceso a Internet, la escolarización de las clases trabajadoras (entre otros factores) permitieron una democratización del acceso a la escritura y la publicación literaria, así como también se reconfiguran las relaciones dentro del campo editorial, sobre todo hacia finales del siglo XX (Vanoli, 2019; Szpilbarg, 2019; Botto, 2014). En este contexto, también hay un cambio radical en el proceso de formación de la subjetividad al apuntalarse el capitalismo cognitivo que afecta a las relaciones intersubjetivas (Berardi, 2007, 2020).

En relación a la escritura, en principio podemos poner en línea a los casos estudiados con la llamada «generación del 90» argentina. Algunas de las características más comentadas de esta generación son la simpleza de la escritura, la insignificancia, la literalidad, el lenguaje llano con tono paródico o burlesco, irónico, en algunos casos hasta patético (Mallol, 2017). Esta generación sostuvo una relación de inmanencia con su tiempo presente. Por este motivo, se puede percibir un corte con respecto a la tradición poética previa. Si esta tradición previa estaba marcada, por un lado, por un *revival* del barroco y, por el otro, por la estela de ese tono épico de la poesía setentista (por ejemplo Perlongher y Gelman respectivamente, por citar sólo dos casos), los poetas de los 90 utilizaban un lenguaje cotidiano, austero, en el cual primaba la función referencial; sostenían una estética de la observación, evitando la enunciación de un juicio de valor; un tono indiferente, apático, despreocupado, con múltiples referencias a la cultura popular, la cumbia, la televisión, el imaginario propio de la década infame menemista: eran poetas de la sincronía, alejados de toda marca barroca y/o épica. Algunos de sus autores principales fueron Washintong Cucurto, Gabriela Bejerman, Santiago Llach, Alejandro Rubio, Martín Gambarotta, Fernanda Laguna, entre otros. En esta estética del «no me importa», hay que decirlo, subyace una fuerte crítica no sólo a lo social o lo político del momento, sino, y sobre todo, a la poesía y *la función social del poeta*.

En los casos presentados aquí hemos visto algunos rasgos que sostienen una alineación con esta generación. Yuste trabaja sobre una estética melancólica, de autocompasión permanente, con una escritura que se puede interpretar como la posición de un hombre que mira al horizonte sin ver absolutamente nada. Estructuralmente, los poemas parecen adecuarse a una forma de introducción, desarrollo y remate, con la intención de producir un golpe de efecto hacia el final, a veces, incluso, utilizando el golpe bajo como recurso. En el caso de Grosso, hay una presencia más poderosa del yo lírico. Un yo lírico que se cuestiona sobre su rol como escritora, sobre el peligro circundante, sobre su propia fragilidad en relación con el afuera, en

algunos casos bajo una estética más próxima a lo *naif* (por ejemplo, en los collages). Litta comparte, en alguna medida, esta escritura autoconsciente, que apela a una especie de *spleen* vital, aunque se puede notar una cierta leve inclinación hacia el uso de la metáfora. Desde ya que la estética de la aplicación condiciona la forma visual en la que se van a ver los posts (condición que los autores no pueden evitar) y gran medida eso también forma parte de una suerte de «serialización» de los poemas. En todos los casos se nota, no obstante, la ausencia de la profundidad. Si en los 90s los poetas utilizaban la indiferencia como gesto, aquí no vemos la recuperación de un sinsentido (personal y/o cultural; respuesta a una sociedad frívola y espectacularizada) sino que, más bien, parece ser una condición necesaria para circular en el medio digital. En una aplicación como *Instagram*, en la que la velocidad, la presencialidad, la interacción, la lectura *scroll*down, son sus lógicas de uso, una escritura más sofisticada tiende a trabar la maquinaria y a no ser funcional a sus caprichos. Los *instapoemas* deben construirse como un detalle sencillo en un gran mosaico de significantes para que la verdadera obra de arte, el escritor, pueda moverse más suelto. El trabajo del autodiseño requiere que los componentes constituyentes de la obra sean livianos, que el poema sea leve, que no tenga peso, para poder circular en la velocidad de flujo (de lectura) preestablecida por el dispositivo. Hay una pérdida de la fuerza política de este gesto sostenido por la generación del 90. La liviandad del poema ya no pone en crisis a la tradición poética ni entra en tensión con las lógicas de lectura hegemónicas. Por el contrario, es un gesto cooptado por las propias lógicas de uso de la plataforma.

Las redes sociales han condicionado de manera profunda los modos de relación intersubjetiva en todos los estratos de la esfera social. Desde el momento en el que decidimos publicar en Internet nos convertimos en artistas obligados a autodiseñarnos. Esta preocupación por el diseño de sí queda en manifiesto tanto en la propia autopercepción del *Yo* como en la constitución de la relación entre el *Yo* y *el mundo*. Dentro del campo literario, en este sentido, el escritor deviene en su propia «obra de arte bioprofesionalizada» (Vanoli, 2019). Nuestra época ha dejado de consumir textos para pasar a consumir autores. El texto, en todo caso, se convierte en un elemento más del mosaico general del autor como obra de arte. Con respecto a los casos presentados seleccionado, es notorio que hay una relación de consumo con el público lector bastante peculiar: los demás usuarios no consumen los textos de Yuste, Grosso o Litta, sino que los consumen *a ellos* en tanto que obras.

Los autores se autodiseñan para ser consumidos por su público lector como productos culturales cerrados. Mencionamos anteriormente que el instapoema no es ya el texto sino el posteo completo (con su imagen, el epígrafe, los *likes*, los comentarios, los *hashtags*, y así siguiendo: los elementos

extratextuales y paratextuales). El perfil del *instapoeta* es la verdadera obra de arte que está siendo consumida y no ya lo que este poeta escribe. El poema, en todo caso, pasa a tener una función más bien sintáctica dentro del perfil del usuario. Justamente por este motivo la atención es uno de los capitales más importantes para posicionarse alto dentro de las relaciones del campo literario digital. Para existir, el autor-obra debe *estar conectado de manera lo más permanente posible e interactuar en la macrotextualidad dinámica del dispositivo*. Las propias lógicas de uso de la red obligan a los escritores, por un lado, a autodiseñarse como obras de arte y, por el otro, a sostener una conexión permanente, una periodicidad de uso y de publicación en la aplicación que sea significativa. El autor es su propia editorial, su propio publicista: empresario de sí mismo y, por lo tanto, su propio explotador.

Los autores se exhiben en el dispositivo como productos en un escaparate. Notemos, por ejemplo, en los tres casos aquí considerados el modo de uso de las *storys* de perfil. A través de ellas, los autores presentan las distintas vetas de su trabajo (poemas, talleres, notas en prensa, *links* de compra, etcétera): todo se organiza de manera tal para exponerse en su propia vidriera personalizada. La obligación de trabajo publicitario permanente de sí mismo y la búsqueda de la mayor conexión posible en la red son síntomas de las transformaciones que el capitalismo cognitivo produce en el marco de los modos de producción de la subjetividad (Berardi, 2007, 2020). El autor es, ahora, su propia mercancía.

En todo caso, el gesto político fuerte en los tres casos está relacionado con dos fenómenos muy repetidos en las redes sociales: por un lado, la liberación de las restricciones de propiedad intelectual de sus textos (pueden ser leídos, compartidos, comentados, mientras nos estemos manejando en el contexto interno de la plataforma) y, por el otro, por el carácter relacional de su circulación. Si, como vimos, los derechos de propiedad intelectual son uno de los dispositivos fundamentales para el capitalismo cognitivo, la literatura en redes sociales tiene un poder impugnador de estas lógicas de uso. Por supuesto que el capital puede apropiarse de los textos que circulan en las redes y hacerlos circular en el circuito de mercancías patentándolos, pero la decisión consciente, sistemática y política de los autores de combinar su trabajo impreso con la circulación de su poesía en redes pone en crisis este sistema de «nuevos cercamientos». Según Gainza (2018), la impugnación a los derechos de propiedad intelectual es una de las características principales que está tomando la literatura en el campo digital. Con todo, pensar la poesía en redes sociales desde la perspectiva de las estéticas relacionales abre un campo de posibilidades enriquecedor a la hora de «reconstruir el juego complejo de los problemas que enfrenta una época particular y examinar sus diferentes respuestas» (Bourriaud, 2002).

4. CONCLUSIONES

Toda teoría del lenguaje es tributaria de una concepción del sujeto a la que afirma explícitamente (Kristeva, 1981). La producción de la subjetividad marcada por el viraje hacia el capitalismo cognitivo produce subjetividades de conexión permanente, autodiseñadas y explotadoras de sí mismas. Conectadas pero no juntas, en contacto pero no en conjunto (Berardi, 2020). Estos cambios afectan la constitución de la sensibilidad. El capitalismo ha sabido reciclarse a través del tiempo y en esa actividad reproductora ha fagocitado los múltiples intentos de impugnación que han sucedido. Nuestra época parece presentárenos estéril a estas impugnaciones. Antes que un posmodernismo tardío, la etapa que nos compete puede describirse bajo el nombre de «modernismo post» en la que la acción de *postear* en redes sociales se posiciona como la actividad contemporánea por antonomasia, en donde la concepción del sujeto que legitima a este lenguaje es el de un sujeto digitalizado: el avatar, empresario de sí mismo.

No obstante, lejos está de nuestra intención caer en un pesimismo radical. Por el contrario, creemos, con Rolnik (2019), que las posibilidades de ejercer una micropolítica activa que permita el trazado de líneas de fuga son vastas y permanentes. Los casos presentados tienen la intención de ser simplemente un pantallazo de un fenómeno literario contemporáneo y no una afirmación indiscutible del estado de la cuestión. Los sujetos pueden (y de hecho lo hacen) utilizar los dispositivos digitales para construir nuevos significados, nuevos modos de ser, nuevas maneras de sentir y, a través de ellas, relacionarse de *otra forma*. Las prácticas literarias no deben entenderse tampoco de manera unilateral: una poesía puede ser conservadora o funcional al capital en ciertos aspectos y en otros aspectos no. En cualquier caso, lo que nos importa subrayar es que encontrar la *otra forma* del mundo es un camino continuo que debemos sostener si nos sentimos interpelados por la afirmación marxista de la onceava tesis sobre Feuerbach: «los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berardi, F.: *Generación Post Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón, 2007.
- Berardi, F.: *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra, 2020.
- Botto, M.: «1990-2010. Concentración, polarización y después». En: Diego, J. L. (ed.), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

- Calles, J.: «Literatura y nuevas tecnologías. Blogs, redes sociales y cultura de nuestro tiempo». En: Noguerol, F.; Pérez López, M.A. y Sánchez Aparicio, V. (eds.), *Letras y bytes. Escrituras y nuevas tecnologías*. Edition Reichenberger, 2015.
- Chartier, R.: *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Editorial Gedisa, 2000.
- Corsani, A. et al.: *Capitalismo cognitivo*. Traficante de Sueños, 2004.
- Gainza, C.: *Narrativas y poéticas digitales en América Latina. Producción literaria en el capitalismo informacional*. Editorial Remediabes, 2018.
- Gennete, G.: *Palimpsestos de literatura en segundo grado*. Taurus, 1989.
- Ghiotto Tuño Ramos, P. E. y de Oliveira Martins, A.: «Reflexões sobre a rede social Instagram: do aplicativo à textualidade». *Texto digital*, 2018, 14 (12): 117-133.
- Kristeva, J.: «El tema en cuestión: el lenguaje poético». En: Lèvy-Strauss, C., *Seminario: la identidad*. Petrel, 1981.
- Kozak, C.: «Comunidades experimentales y literatura digital en Latinoamérica». *Virtualis*, 2018, 9 (17): 9-35.
- Kozak, C.: «Literatura digital y materialidad». En: Rodríguez Granell, A. y Alsina P. (coords.), «Art Matters». *Artnodes*, 2015, 15: 90-98.
- Mallol, A.: *Poesía argentina entre dos siglos: 1990-2015: del realismo a un nuevo lirismo*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades, 2017.
- Mendoza, J. J.: *Escrituras past_*. SigueLeyendo, 2012.
- Rolnik, S.: *Esfemas de la insurrección*. Tinta Limón, 2019.
- Szpilbarg, D.: *Cartografía argentina de la edición mundializada. Modos de hacer y pensar el libro en el siglo XXI*. Tren en movimiento ed, 2019.
- Vercellone, C. y Cardoso, P.: «Nueva división internacional del trabajo, capitalismo cognitivo y desarrollo en América Latina». *Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación*, 2017, 133: 37-59.

Presencia del cine en la literatura juvenil: El caso de *Una vida de película* de José Antonio del Cañizo

PEDRO J. PLAZA GONZÁLEZ

Universidad de Málaga (España)

Departamento de Filología Española, Italiana, Románica, Teoría de la Literatura
y Literatura Comparada

pjplazagonza@uma.es / <https://orcid.org/0000-0002-3800-3341>

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Primer estado de la cuestión: Sobre las relaciones entre la literatura juvenil y el cine

En términos generales puede decirse que las relaciones entre la literatura y el cine han ido captando en el ámbito hispánico, cada vez con mayor frecuencia, el interés de la academia durante el correr de los últimos tiempos, si bien no siempre con el enfoque más pertinente o acertado. Volúmenes tan significativos como *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación* (Sánchez Noriega, 2000), *Literatura y cine en España* (Jaime, 2000), *Las cien mejores películas sobre obras literarias españolas* (Arranz, 2009), *Imágenes de tinta. 50 tránsitos de la literatura al cine* (Muñoz, 2016) o *Recepción y canon de la literatura española en el cine* (Malpartida Tirado, 2018b) dan, sin duda alguna, buena cuenta de ello y son de obligada lectura para quien quiera aventurarse en este campo en alza. De otra parte, el reciente surgimiento de la revista *Trasvases entre la Literatura y el Cine* en el seno de la Universidad de Málaga ha reclamado la necesidad de este espacio investigador.

Asimismo, el particular de las relaciones entre la literatura infantil y juvenil y el cine tampoco ha carecido de cierta atención crítica. Trabajos como «El cine para niños, un capítulo de la literatura infantil» (Cano Calderón, 1993); «El cine de la tele. Su implicación con la literatura infantil y juvenil» (Romea Castro, 2007); «Sobre monstruos, cine y cuentos de hadas: intertextualidad e infancia» (Hillesheim, Dhein, Lara y Rodrigues da Cruz, 2008); «Del cuento al cine de animación: Semiología de una narrativa digital» (Cano Calderón, 2015); «Literatura infantil y juvenil en el cine de animación de Dreamworks (2000-2012): La intertextualidad audiovisual humorística» (López González, 2017) o, incluso, «Intertextual Relationship between Children's Literature

and Animation Feature Films: Its Impact on the Dubbing Process» (López González, 2018) se han ocupado de estudiar en exclusiva la herencia y la presencia de la literatura infantil y juvenil en los distintos medios audiovisuales, presuponiendo, por regla general, que toda relación entre ellos supone una subordinación, un sometimiento del cine a la literatura y que, por ende, podría entenderse este como una mera glosa al margen del arte escrito:

«Una última reflexión pone punto final a este trabajo. El cine de animación, como parte integrante de la LIJ, puede interpretarse como algo más que entretenimiento. Nos ofrece una vertiente didáctica poco explotada, ya que, como se aprecia en este trabajo, incluye varios contenidos literarios que formarán parte de la formación del menor al tratarse muchas de ellas de obras canonizadas» (López González, 2017: 99).

Rafael Malpartida Tirado señalaba que esta clase de prejuicios –y, en ocasiones, de posjuicios– se ha dado a partir de la malinterpretación de conceptos tales como la falta de imaginación, la pérdida de subjetividad, la fidelidad, el espíritu de la obra y las equivalencias (2018a: 18-29). José Vicente Salido López y Pedro Victorio Salido López, por su parte, llevaron a cabo un trabajo de carácter algo menos prejuicioso y de orden más concreto al centrarse en algunas de las adaptaciones de un solo autor, el escritor galés Roald Dahl, y en algunos de sus escauceos dentro del mundo cinematográfico como guionista, con películas como *Chitty Chitty Bang Bang* (1968). Así, dichas adaptaciones –*Willy Wonka y la fábrica de chocolate* (1971), *Matilda* (1996), *Mi amigo el gigante* (2016), etcétera– eran concebidas en su estudio, extrapolando los preceptos de Genette, como genuinos hipertextos, y concluían, apostando por una visión comparatista algo parcial, con estas palabras:

«Esa frecuencia con que sus novelas han sido adaptadas lo convierte en un autor ideal para analizar el fenómeno de transtextualidad que se produce entre literatura y cine. Como hemos visto, por muy próximo que el hipertexto cinematográfico se quiera mantener con respecto al hipotexto literario, el hecho de que entren en juego diferentes elementos a nivel de expresión y de contenido permite detectar la mano del adaptador y la orientación de su forma de interpretar el texto original» (Salido López, 2015: 406-407).

En fin, tal y como puede observarse a la luz de este breve pero indispensable panorama crítico, las relaciones entre la literatura infantil y juvenil y el cine han sido estudiadas, por ahora, en una única dirección: mirando hacia la influencia de la literatura infantil y juvenil en el cine; sin embargo, lo cierto es que no existen en la actualidad estudios que ahonden en la presencia del cine en la literatura infantil y juvenil. Tal es, pues, el propósito primordial del presente asedio, realizado a partir de un caso que se antoja, en consecuencia, paradigmático: la novela juvenil *Una vida de película*, de José Antonio del Cañizo.

1.2. Segundo estado de la cuestión: Sobre los estudios acerca de la obra de José Antonio del Cañizo

Los dos acercamientos investigadores más tempranos efectuados a la obra de José Antonio del Cañizo fueron los de Danielle Van Elst gracias a dos memorias de licenciatura, desarrolladas ambas en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). La primera de ellas fue *Contes pour enfants de José Antonio del Cañizo* (1987); la segunda, *El género fantástico para niños en los cuentos de José Antonio del Cañizo* (1989). Por desgracia, sendas memorias son hoy por hoy de muy difícil acceso, puesto que no están digitalizadas en la red. No obstante, el trabajo más amplio y exhaustivo dedicado a la vida y obra de Cañizo es, todavía, la tesis doctoral de la Universidad de Málaga firmada por María Luisa García-Giralda Bueno: *José Antonio del Cañizo: Apuntes biográficos y análisis de su obra infantil y juvenil* (1998). A su tesis, evidentemente, le sucederían posteriormente algunos artículos de intención investigadora o divulgativa, como «José A. del Cañizo, la escritura como vocación» (García-Giralda Bueno, 1999).

En este sentido, deben destacarse, igualmente, las aproximaciones de corte divulgativo de Carmelo Fernández Alcalde: «José Antonio del Cañizo, una vida haciéndose palabra» (2000) y «José Antonio del Cañizo: una vida apasionante» (2004). Cabe mencionar, por último, en esta línea cronológica el Trabajo de Fin de Grado perteneciente a Tamara Chivite Acarreta, estudiante de la Universidad de Zaragoza: *José Antonio del Cañizo: La temática escolar como recurso didáctico para la educación literaria* (2016), el cual probaba cómo los libros de Cañizo portan, asimismo, dentro de su variada riqueza literaria, posibles y beneficiosas aplicaciones educativas.

Con todo ello, y contando, además, en su haber con premios tan prestigiosos como el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil o el Premio Lazarillo, se entiende que sea Cañizo ya parte del canon actual de la literatura infantil y juvenil (Morales Lomas y Morales Pérez, 2011: 328). De este modo, tras la lectura de todos esos trabajos, surge la siguiente reflexión para apoyar el desarrollo de este artículo: pocas veces se ha llevado la producción artística de José Antonio del Cañizo más allá del horizonte de la literatura infantil y juvenil, y pocas veces se ha centrado la atención en aspectos más concretos de tipo temático.

2. PRESENCIA DEL CINE EN EL CASO DE UNA VIDA DE PELÍCULA

Posiblemente, para aquellos que han estudiado con detenimiento las relaciones entre la literatura y el cine y han pensado, en algún momento, en la presunta presencia del cine en la literatura, el título más conocido y socorrido habría de ser *Cineclub*, de David Gilmour, cuyo original en lengua inglesa

se publicó en el año 2007 bajo el título de *The Film Club*. El argumento de *Cineclub*, sostenido medularmente por el séptimo arte, se plantea como un acuerdo muy poco convencional: Jesse, un adolescente apático y desganado, puede dejar de ir al instituto, dormir todo el día, no trabajar, no pagar alquiler; pero, a cambio, debe mantenerse totalmente alejado de las drogas y ver cada semana tres películas con su padre, el crítico de cine canadiense David Gilmour –y aquí puede apreciarse el fuerte componente autobiográfico del libro–. Jesse acepta de inmediato y, al día siguiente, padre e hijo empiezan con la primera película de la larga lista que los aguarda: *Los cuatrocientos golpes* (1960), del célebre director francés François Truffaut (1932-1984). De tal manera, a lo largo de tres increíbles años padre e hijo irán profundizando en su relación personal y verán juntos toda clase de películas, desde las consideradas tradicionalmente joyas del cine hasta algunos de los grandes bodrios de la historia del cine. Después de tan maravilloso recorrido, la recompensa no será otra que el entendimiento mutuo, el aprendizaje vital y cinematográfico y, cómo no, el tiempo compartido:

«Todavía fantaseo con una unidad de películas sobrevaloradas. Me muero de ganas de hablar de *Centauros del desierto* (1956) y los desconcertantes elogios y ridículos análisis que ha generado; o la maligna falsedad de *Cantando bajo la lluvia* (1952) de Gene Kelly. Jesse y yo volveremos a tener tiempo, pero no esa clase de tiempo, no ese tiempo bastante anodino y en ocasiones aburrido que es el verdadero signo de vivir con alguien, un tiempo que crees que durará siempre y, de repente, un día simplemente descubres que no es así» (Gilmour, 2015: 246).

Sin restar, en fin, mérito alguno a *Cineclub* –lectura indispensable–, hay, empero, un caso de este mismo calado bastante anterior en el marco de la literatura española, y este es, en efecto, *Una vida de película* (1993), de José Antonio del Cañizo, autor nacido en Valencia a causa de los desastres de la Guerra Civil, de origen madrileño y afincado en la ciudad de Málaga. Esta novela juvenil, recomendada para niños y niñas a partir de doce años, se publicó a raíz de la concesión del Primer Premio Internacional «A la Orilla del Viento», otorgado por el Fondo de Cultura Económica de México en 1992. Su argumento quedaba, por cierto, resumido a la perfección por García-Giralda Bueno en el apartado dedicado a esta obra (1998: 570-596):

«El escritor hace un homenaje a tres “monstruos” de la pantalla: Luis Buñuel, Alfred Hitchcock y John Huston, quienes, allá en la Gloria, recibirán de Dios el encargo de tomar a cualquier hombre del montón y convertir su anodina vida en otra llena de acontecimientos, más interesante y original, con aventuras apasionantes» (1998: 570-571).

Cumple, a continuación, analizar la inmensa presencia del cine en *Una vida de película*, para lo cual he dispuesto, siguiendo una metodología exegé-

tica, tres estratos analíticos que la delimitan: 1) presencia en los personajes principales, 2) presencia nominal a través de los títulos de los capítulos y 3) presencia en la construcción argumental del relato.

2.1. Presencia en los personajes principales

Sobre la naturaleza de los personajes juveniles «ideales», el propio José Antonio del Cañizo meditaba y confesaba:

«Creo sinceramente que el saber meterse en la piel de los personajes jóvenes no tiene demasiado mérito, pues todos los que ya no lo somos lo hemos sido, y, por tanto, tenemos experiencia en la materia. En cambio, es mucho más difícil meterse en la piel –o en la cabeza– de un pirata, un piel roja, un detective, un robot o un terrorista, dada nuestra escasísima práctica en tan novelescas ocupaciones» (Cañizo, 2003: 134).

De tal modo, se comprende la apuesta que ha realizado el escritor en *Una vida de película*, donde ha logrado, como en pocas obras de ficción del panorama, dar protagonismo, en un plano distinto, a algunos de los mayores nombres de la historia del cine –y a algunos personajes, magníficos, inventados por su pluma–. Destaca, en primera instancia, el narrador testigo –y en parte protagonista del relato–, Juan Humphrey Pérez Gutiérrez⁵⁴, el cual resulta ser, según nos cuenta, un entusiasta crítico de cine muerto, justamente, por culpa de su gran pasión, que lo dejó hecho polvo: «Hecho polvo porque así me dejó el autobús que me arrolló cuando yo salía de un cine, totalmente abstraído, saboreando aún la escena final de una película estupenda» (Cañizo, 1994: 10).

Sobresalen, en segunda instancia, los tres míticos directores anteriormente citados en la síntesis de García-Giralda Bueno, quienes se presentan jocosamente como los colegas divinos del mismísimo Dios: Buñuel, Hitchcock y Huston. Estos son, por cierto, en cinematográfica trinidad, los más admirados por Juan Humphrey y tiene la suerte y el honor de conocerlos allá en el Cielo y de, además, asistir a la consecución de su encargo, pues, tal y como le espeta enseguida San Pedro: «¿Esos? ¿Cómo no iban a estar aquí

⁵⁴ Tal y como explica con sus palabras el propio personaje al comienzo del relato, su nombre se debe a la estrella del cine negro Humphrey Bogart (1899-1957), al que todo el mundo recordará, a buen seguro, por películas como *Casablanca* (1942): «Y, como quizás hayáis deducido, mi madre también. ¡Mi estrafalario y contradictorio nombre de pila, Juan Humphrey, se lo debo a ella! Mi padre quería que me llamase Juan, como él y mi abuelo y mi bisabuelo; pero ella quería ponerme el nombre del verdadero amor de su vida» (Cañizo, 1994: 9). En el ámbito de la poesía, el poeta Luis Alberto de Cuenca ha dado cabida, asimismo, a este actor tan emblemático, en el cual se metamorfoseaba su editor y amigo: «Se acercaba, venía a hablar conmigo. / Mi aburrido dolor le interesaba. / Con tal de que no fuese un policía... // “Somos el sueño de una sombra, amigo”, / me dijo, y era Bogart, y me amaba; / y era Paco Arellano, y me quería» (Cuenca, 2006: 196-197).

esos tres? ¡Si se han hecho los amos! ¡Si son la pandilla del Jefe! Forman un cuarteto inseparable. Ahí están los cuatro ahora mismo, en su despacho, echando una partida de mus» (Cañizo, 1994: 15). En este sentido, no está de más aclarar que, en este punto, se ha producido un proceso, consciente o inconsciente, metonímico, en tanto en cuanto el autor real, esto es, Cañizo, ha trasladado su amor por los tres directores al autor ficticio del relato, o sea, Juan Humphrey. Tanto es así que, de Luis Buñuel, por ejemplo, José Antonio del Cañizo había escrito en los ochenta:

«El pelucicidio que se ha perpetrado con el mejor director del cine español en su propia patria ha sido algo que no tiene nombre. Yo, por poner un ejemplo de aficionado al cine desde hace treinta años, solo pude ver un Buñuel en una sala comercial durante todo el franquismo: *Robinson Crusoe*, en el cine Opera de Madrid, en 1955» (Cañizo, 1982: 24).

De otra parte, aparece en la historia un cuarto director de cine, el manchego Pedro Almodóvar (1949), conocido por filmes como *Laberinto de pasiones* (1982) o *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988), quien resulta seleccionado por los tres maestros para grabar a modo de documental un día en la vida de Agapito –sobre esta escena profundizaré ya en el siguiente apartado–, el protagonista propiamente dicho. No podía faltar, asimismo, la presencia de una de las actrices más populares e icónicas del siglo XX, Marilyn Monroe (1926-1962). Esta, en principio, interpreta en *Una vida de película* el papel de ángel, pero después adopta otros tantos roles con igual solvencia, como son el de auxiliar administrativa o, incluso, el de heroína:

«Actuando como un auténtico ángel de la guarda, hizo lo único que se podía hacer para salvar a quien le habían encomendado: dio un salto, se interpuso en la trayectoria de la bala y la recibió en su propio cuerpo, su hermoso, esplendoroso, escultural, llamativo, admirado, deseado y mitificado cuerpo, que cayó en la acera como el de una marioneta rota» (Cañizo, 1994: 66).

Finalmente, baste comentar superficialmente el cameo de Humphrey Bogart, que va a la oficina ministerial para dejarse pegar por Agapito y luego reaparece para rescatar a los protagonistas, Agapito y Amelia, hasta en dos ocasiones cruciales, haciendo siempre gala de su aplomo: «Humphrey les dijo que cenaran ellos dos. Él se tomaría tres wiskis en la barra –uno de primer plato, otro de segundo y otro de postre– y luego tenía que irse» (Cañizo, 1994: 88). Qué fortuna contar con un guardaespaldas de esa talla.

2.2. Presencia nominal a través de los títulos de los capítulos

La novela en cuestión se organiza en un total de doce capítulos de extensión similar, y es justamente en el nombre que ha puesto Cañizo a cada uno de ellos donde podemos encontrar otra vez –y magistralmente– la presencia

del cine en toda su obra, dado que el título de cada episodio se corresponde diametralmente con el de una película más o menos famosa, más o menos canonizada. Conviene aclarar, desde el principio, que su elección no es, en ningún caso, aleatoria, pues dicho título suele guardar relación argumental directa con el relato y, además, resume o adelanta su contenido. De esta forma, al lector –más si este es un joven adolescente que poco o nada sabrá de determinados filmes– podría pasarle completamente desapercibido que el marbete se trate, en realidad, de un guiño a una película, el cual denota el gran conocimiento y el profundo amor del escritor por el cine, quien a punto estuvo, de hecho, de convertirse en director, habiendo realizado estudios de esta especialidad en la Escuela Oficial de Cine de Madrid en paralelo a sus estudios de agronomía, campo en el que se acabaría desarrollando profesionalmente:

«El cambio de domicilio (de Madrid a Málaga) le impidió concluir sus estudios de Dirección Cinematográfica, por lo que no le quedó más remedio que dejar la carrera, aunque solo le faltase un curso para terminarla. Sin embargo, su afición por el cine ha seguido siempre viva.

Precisamente, [en] un cineclub fue donde tuvo lugar la primera salida que hizo con D.^a María Luisa Nadal Escalona, a quien conoció durante sus últimos años de estudiante» (García-Giralda Bueno, 1998: 69-70).

Así, el primer capítulo de *Una vida de película* toma prestado su nombre de *Espérame en el cielo* (1988)⁵⁵. Este filme español, que, a su vez, debe su título a la canción «Espérame en el cielo», del cantante cubano Antonio Machín, fue dirigido por Antonio Mercero y relata cómo Paulino Alonso (Pepe Soriano), un ortopedista cualquiera, se termina transformando en el perfecto doble de Franco mientras su mujer y sus amigos lo creen muerto e intentan contactar con él a través de desafortunadas sesiones de espiritismo. Hasta tal punto llegará la involuntaria suplantación que será él, a la postre, el enterrado en el Valle de los Caídos. La pertinencia de este rótulo para el primer episodio del libro se explica prontamente, porque, nada más empezar la narración, descubrimos que el protagonista, Juan Humphrey Pérez Gutiérrez, no habita ya el reino de este mundo y, por ende, espera en otro plano superior: «Cuando yo llegué al Cielo, justo antes de que en él empezasen a ocurrir estas cosas tan extraordinaria...» (Cañizo, 1994: 7). El nombre del segundo capítulo, en cambio, procede de *El rey del juego* (1965), de Norman Jewison, donde la trama se erige en la ciudad de Nueva Orleans a partir de trepidantes partidas de póquer. De tal manera, un joven jugador (Steve McQueen) se une a quienes planean derrotar al rey Robinson. Y, efec-

⁵⁵ La gran novedad de este filme, en su contexto, consiste en el tratamiento cómico de la figura del dictador Francisco Franco, el cual, hasta entonces, tan solo se había dado cinematográficamente en dosis aisladas y muy tímidas (Berthier, 2002: 160).

tivamente, nos topamos en la fantástica novela de José Antonio del Cañizo con una inusual partida de cartas entre Dios, Buñuel, Hitchcock y Huston, a la cual Juan Humphrey asiste, de rebote, como camarero para su alegría: «El Jefe y mis queridos y admirados cineastas estaban sentados alrededor de una mesa, posados sobre una confortable nube blanca y rodeados por una nube de humo negro, pues Huston y Buñuel estaban fumando como carreteros» (Cañizo, 1994: 16). Ahí, estos directores y Dios repasarán, aun, su filmografía (Cañizo, 1994: 26 y 43).

La etiqueta del tercer episodio proviene de *Al rojo vivo* (1949), dirigida por Raoul Walsh, película en la que se narra el asalto a un tren que transporta trescientos mil dólares, el asesinato de sus maquinistas y la persecución y captura de Cody Jarret (James Cagney). «La implacable apuesta de Walsh se basa en la linealidad, es un director que va siempre hacia delante, retrotrayéndose a las maneras del cine mudo; como en la apertura del encuentro entre el coche y el tren» (Schneider, 2015: 237). En este caso, hay que admitir que la asociación que se produce es menos directa, puesto que el sintagma, en el fondo, hace referencia simplemente a la aceptación de la apuesta, que ha caldeado el ambiente celestial, por parte de los tres míticos directores: «[...] transformar la vida del más mediocre y aburrido de los hombres que pueblan la Tierra en toda una aventura» (Cañizo, 1994: 28); y hace referencia, ciertamente, a la llamada a la aventura que todos deseaban en medio de su espiritual rutina, según manifiesta el propio Huston: «Sí, quiero. ¡Ardo en deseos de trabajar de nuevo! ¡Qué alegría! ¡Acción, acción! Con esta vida tan sedentaria me estaba sintiendo ya como oxidado...» (Cañizo, 1994: 28). El cuarto capítulo, no obstante, hace un guiño a la célebre obra *Adivina quién viene esta noche* (1967), de Stanley Kramer, en la cual se desarrolla el conflicto racial cuando Joanna Drayton (Katharine Houghton), una joven perteneciente a una familia acomodada, lleva a casa de sus padres a su novio, John Prentice (Sidney Poitier), un médico negro con el que tiene la intención de casarse. Pese a ser progresistas, sus progenitores se sienten confusos, temiendo que un matrimonio interracial no traiga a su hija más que problemas. Nuevamente, son tal vez menores las interconexiones en este punto, dado que el anuncio «Adivina quién viene esta noche» en el libro de José Antonio del Cañizo se refiere a la inesperada aparición que Marilyn Monroe realiza ante el director de cine español Pedro Almodóvar para citarlo con Buñuel, Hitchcock y Huston, quienes le encargarán grabar un pequeño documental sobre la vida de Agapito Fernández Rodríguez, el conejillo de indias elegido para el explosivo experimento de los tres directores celestiales:

«Hola, Pedro. ¿Qué tal estás? Me alegro de verte bueno. Henos aquí a los tres. Nos aparecemos a ti, venidos de lo alto, para decirte que empieces inmediatamente el rodaje. Has sido elegido por el Altísimo para rodar *Un día en la vida de Agapito*» (Cañizo, 1994: 35).

El quinto episodio debe su título a *Pequeño gran hombre* (1970), un filme dirigido por Arthur Penn y basado en la novela de Thomas Berger de 1964. En una residencia de ancianos, un historiador conoce a Jack Crabb (Dustin Hoffman), un anciano centenario que asegura ser el único superviviente blanco de la última batalla de Custer. Mediante una larga analepsis, la historia nos lleva a los momentos más relevantes de la vida de este pistolero, quien se crio con una tribu de nativos americanos después de que murieran sus padres en el asalto a su caravana. «Lo que sigue es una divertida desmitificación del oeste» (Schneider, 2015: 51). «Pequeño gran hombre» sirve, en esta ocasión, para adelantar la mutación de Agapito, el cual pasa de ser un enclenque risible a ser el terror de la oficina, tal y como confirman sus hermosas compañeras: «Hasta las gafitas, que antes resultaban tan ridículas, con la melena y el bigote le dan un aire a lo John Lennon muy interesante...» (Cañizo, 1994: 47). El sexto capítulo, ecuador ya del libro, coge prestado su nombre de *El mundo está loco, loco, loco* (1953), también de Stanley Kramer, y, consecuentemente, las persecuciones automovilísticas y la extrapolación de la búsqueda del tesoro tienen cabida en este capítulo:

«Efectivamente, el coche rojo venía hacia el Zoo, y por sus ventanillas se asomaban cuatro pistoleros que escudriñaban los alrededores. El coche frenó cerca de las colas de escolares, y los dos hombres de atrás bajaron, con las manos hundidas en los bolsillos, vigilando la zona de entrada» (Cañizo, 1994: 69).

El séptimo episodio, entretanto, roba su marbete a *Esa pareja feliz* (1951), dirigida por Juan Antonio Bardem y Luis García Berlanga. Dicha película está considerada como una crítica al afán consumista que empezaba a aparecer en España por aquella época. Los protagonistas son Juan (Fernando Fernán Gómez) y Carmen (Elvira Quintilla), un humilde matrimonio de Madrid. Ella es un ama de casa a la que le encanta participar en concursos radiofónicos y él, un tramoyista de unos estudios de cine. El mismo día que Carmen gana un concurso patrocinado por una marca de jabón, su marido es despedido y es timado en el negocio que estaba montando. En *Una vida de película*, sin embargo, la pareja feliz no es otra que la que van conformando, por impulso de los tres directores de arriba, claro está, Agapito y Amelia, una de sus compañeras de trabajo, que se ha visto involucrada de lleno en la trepidante huida de los traficantes. El octavo capítulo rinde homenaje a la muy conocida *Desayuno con diamantes* (1961), dirigida por Blake Edwards e interpretada por Audrey Hepburn, si bien, como es sabido, Truman Capote, el autor de la novela, imaginó para el papel de la encandiladora Holly Golightly justamente a Marilyn Monroe. No obstante, es más que evidente que la elección final no dejó indiferente a nadie: «La actriz nunca apareció más bella, luminosa y encantadora que de

pie en el escaparate de la famosa joyería Tiffany's, en la memorable escena inicial de la película» (Schneider, 2015: 381). El trasunto de los diamantes no puede haber sido tomado de forma más literal por José Antonio del Cañizo, ya que, internándose en el palacio de un jeque árabe, Amelia y Agapito se hallan con que, «[...] al tomar los primeros dulces, hechos con piñones, almendras, miel y dátiles, vieron con estupor que cada uno de ellos tenía engarzado en su centro un pequeño diamante» (Cañizo, 1994: 99). ¿Y cómo se explica tamaña extravagancia? Según el criterio del propio jeque: «Estos dulces árabes así enjoyados son un símbolo de lo que a mí me interesa hacer con el dinero: algo que a nadie se le haya ocurrido antes» (Cañizo, 1994: 100).

El nombre del noveno episodio, por el contrario, no urde su origen en una película, sino en una miniserie dirigida por Christopher Morahan y Jim O'Brien: *La joya de la corona* (1984), cuya trama se desarrolla al norte de la India, en concreto en la ciudad de Mayapore, donde el comisario de policía Ronald Merrick llega para dirigir una investigación en el santuario dirigido por la hermana Ludmila, una emigrante rusa que se encarga de los pobres. En la obra de Cañizo, sus protagonistas descubren, visitando los escondites más recónditos del palacio del jeque, cuál es realmente la joya de la corona que trae a todo el mundo como loco, la cual perteneció a la malagueña Anita Delgado, la maharaní de Kapurthala:

«Ella la guardó siempre, hasta su muerte hará unos cincuenta años, y desde entonces ha pasado por varias manos, hasta llegar a las mías. Pero está incompleta. Como ven, en su centro falta un brillante cuyo enorme tamaño puede deducirse por el de la pieza de oro donde se hallaba engarzado» (Cañizo, 1994: 111).

El décimo capítulo, «La perla», se llama así en honor al filme mexicano *La perla* (1947), del director Emilio Fernández. El pescador Quino (Pedro Armendáriz) y su esposa Juana (María Elena Marqués), sumidos en la pobreza, están desesperados porque el médico extranjero del pueblo (Charles Rooner) se niega a atender a su hijo Coyotito, quien ha sufrido la terrible picadura de un alacrán. Inesperadamente, Quino encuentra en el mar una magnífica perla, pero Juana intuye que el hallazgo únicamente les traerá desgracias y trata de convencer a su marido para que la devuelva al mar. La perla de *Una vida de película* es, en efecto, la joya que faltaba a la magnífica corona antes mencionada, la cual Agapito y Amelia se ven forzados a conseguir ante el chantaje del jeque, quien promete, a cambio, retirarse de sus negocios fraudulentos tras tenerla en su poder: «Pasaré el resto de mi vida paseando por mi solitario palacio escondido y recreándome en la contemplación de mis tesoros. Sobre todo, de la perla y el brillante» (Cañizo, 1994: 119).

El título del undécimo episodio proviene de *Las llaves del Reino* (1944), de John M. Stahl, película en la que se realiza un oscuro retrato de la pobreza y del despotismo en la China de los años treinta. El protagonista es el padre Francis Chisholm (Gregory Peck), quien se presenta como un bondadoso misionero de origen escocés. No obstante, en este caso la idea de las llaves del Reino resulta ser mucho más impactante, pues se refiere a las llaves que nuestro narrador, Juan Humphrey, sustrae para acceder a la espectacular y maravillosa videoteca del Cielo para descubrir el secreto del creador, del demiurgo:

«Y robé las llaves del Reino.

Sí, lo confieso avergonzado. Pero fue solo por un rato. Bajé impaciente las escaleras. Atravesé la videoteca preguntándome si la llave deseada estaría en aquel inmenso llavero, y me planté ante la puerta. Probé una llave y otra y otra» (Cañizo, 1994: 126).

Por último, surge en el nombre del último capítulo *¡Qué bello es vivir!* (1946), adaptación del cuento «The Greatest Gift», del escritor estadounidense Philip Van Doren Stern, dirigida por Frank Capra. George Bailey (James Stewart) ha renunciado de continuo a sus sueños debido a su gran sentido de la responsabilidad, a su generosidad y a su altruismo, lo cual lo conduce a tratar de suicidarse en Nochebuena cuando, de repente, interviene su ángel de la guarda, Clarence Odbody (Henry Travers). Clarence muestra entonces a George a cuántas vidas ha cambiado con su ayuda y cómo sería la vida en su pueblo si él nunca hubiera existido. «En tanto que piedra de toque emocional para varias generaciones, las emisoras públicas en los setenta cimentaron su reputación de película de calidad programándola como opción contra el desapego y el materialismo navideño de las cadenas comerciales» (Schneider, 2015: 212). En la novela juvenil que nos ocupa, el sintagma usado en la traducción al español del filme resume el canto a la vida, a la felicidad y a la esperanza contenido en la invitación a los lectores y a las lectoras a convertir, igualmente, la suya en una vida de película, si acaso fuera necesario:

«Si eres feliz lo notaremos enseguida, veremos que no te hace falta nada, te gritaremos ¡enhorabuena! y nos dedicaremos a otro. En cambio, si la vida te pesa, si te aburres en medio de la vulgaridad, la rutina y el tedio, ten esperanza, porque ¡todo comenzará a mejorar muy pronto para ti!» (Cañizo, 1994: 143).

2.3. Presencia en la construcción argumental del relato

Llegados a este punto, conviene cerrar el estudio acerca de la presencia del cine en *Una vida de película* haciendo referencia a algunos otros pasajes

que han podido quedar atrás en los que su relevancia en la construcción argumental del mismo relato es muy patente. De este modo, tal y como se ha dicho *a priori*, el narrador, Juan Humphrey, había muerto atropellado al salir del cine por estar pensando algo distraído en una escena de la película que acababa de ver y sucede que, al llegar a las puertas del Cielo, San Pedro está viendo tranquilamente *E.T., el extraterrestre*. Y es que, en el Cielo, San Pedro irá proyectando más películas en el llamado video comunitario y, curiosamente, a Juan Humphrey lo dejará bajar a la Tierra el día del espectador: «A ti te he puesto los miércoles porque las entradas de los cines son más baratas» (Cañizo, 1994: 13).

Por otro lado, en el desarrollo de la trama se producen diversas escenas o hitos propios de las películas de acción, de entre los cuales cabría destacar: el narcotráfico, los tiroteos, la persecución, el robo o los falsos asesinatos, ya que se realizará, incluso, un montaje para recrear la falsa muerte de los protagonistas y despistar a sus enemigos. Asimismo, nos topamos con un enamoramiento y un primer beso dignos de los mejores planos cinematográficos y, posteriormente, la intrépida pareja viajará en helicóptero y en avioneta, moviéndose por múltiples localizaciones, y huirá en lancha acuática. El enfrentamiento final y la entrega de la perla tendrán lugar, por cierto, sobre la Estatua de la Libertad, siendo, por suerte, filmada por completo para los habitantes del Cielo:

«Ahora la cámara volaba hacia la Estatua de la Libertad, descendía en picado hasta su base, y encuadraba un plano bastante próximo de una pareja de turistas árabes, cargado él con una cámara puesta sobre un trípode, ocultando ella el rostro bajo un velo blanco» (Cañizo, 1994: 133).

Conviene subrayar, todavía, uno de los aspectos más interesantes: existe en la historia una fuerte oposición entre el libre albedrío de las personas y de los personajes y el diseño previo de sus destinos, sea por un dios, sea por un director, poniendo de manifiesto novedosamente el conflicto entre la criatura y el creador que tan bien reflejara Miguel de Unamuno en *Niebla* (1914). Al final, se descubrirá gracias a Juan Humphrey –con todas las implicaciones filosóficas que ello supone– que Dios archiva y ordena las vidas de los seres humanos en una videoteca, ante el asombro de nuestro narrador testigo que, ahora sí, cobrará un enorme protagonismo:

«¡Allí estaban también las vidas de los que aún poblaban la Tierra! Por poco me dio un infarto al comprobarlo. Pero entonces... Tuve que hacer, de nuevo, unas cuantas inspiraciones profundas para vencer el vértigo. Jamás mortal alguno había visto lo que yo estaba viendo» (Cañizo, 1994: 130).

El narrador, de este modo, cogerá la cinta de su propia vida y, en los últimos compases de la novela, propondrá, maravillosamente, que todos

los cineastas y escritores colaboren a partir de entonces en hacer las vidas humanas algo más extraordinarias:

«¡Y no solo voy a traer a los cineastas! Contrataré a Cervantes y a Shakespeare para que escriban guiones. Buscaré a Julio Verne y a Robert Louis Stevenson, Daniel Defoe, Alejandro Dumas, Rudyard Kipling y Walter Scott para que creen muchas vidas repletas de aventuras. Reclutaré a Agahta Christie, Arthur Conan Doyle y Georges Simenon para llenarlas de intriga y de misterio. Traeré cogidos de una oreja a Mark Twain y a Jardiel Poncela para que pongan unas gotas de humor» (Cañizo, 1994: 142).

3. CONCLUSIONES

Tal y como ha quedado demostrado desde el comienzo del asedio, las relaciones entre la literatura y el cine en general y entre la literatura juvenil y el cine en particular tan solo han sido estudiadas, hasta ahora, en una única dirección, esto es, a partir de los trasvases, de las adaptaciones, las cuales, desafortunadamente, han sido consideradas por la mayoría de la crítica como una obra subordinada, en su totalidad, al texto literario original y, por ende, de menor valía. De esta manera, en la encrucijada de nuevos caminos que se abren para la escritura y para la lectura, surge la necesidad de estudiar a fondo la presencia del cine en la literatura, con énfasis en la literatura juvenil. Ha quedado demostrado, por otra parte, que existe un interés académico, de orden general y particular, por la vida y la obra del escritor José Antonio del Cañizo y, como demuestran algunos de los estudios previos apuntados, este autor ha proporcionado, sin atisbo alguno de duda, nuevas y sugestivas sendas de escritura, de lectura y de investigación que, a buen seguro, deben ser transitadas en lo sucesivo por el gran público y por el público académico.

En este sentido, para analizar con detalle la presencia del cine en la literatura juvenil se ha operado a partir de un caso concreto, el de *Una vida de película*, de José Antonio del Cañizo, el cual se adelanta, con mucho, a *Cineclub*, de David Gilmour, y a su importancia argumental tocante al cine. Resulta, por lo tanto, un libro pionero y paradigmático en este campo de estudio y, por este motivo, se ha estudiado en él detenidamente la presencia del cine, estratificada en tres niveles de análisis: 1) presencia en los personajes principales, sobresaliendo, cómo no, los tres míticos directores, Buñuel, Hitchcock y Huston, y el narrador, Juan Humphrey, los cuales se acompañan de un envidiable elenco de actores secundarios formado por Marilyn Monroe, Pedro Almodóvar y Humphrey Bogart; 2) presencia nominal a través de los títulos de los capítulos, los cuales realizan, a menudo sin que el lector sea consciente de ello, un amplio recorrido por la historia del cine –de la segunda mitad del siglo XX, especialmente–, con predilec-

ción por el cine norteamericano, pero sin olvidar el cine inglés, el español o, incluso, el mexicano; y 3) presencia en la construcción argumental del relato, la cual desemboca, a la postre, tras pasar por escenas medularmente cinematográficas, en una espectacular cosmogonía a modo de filmoteca de todas las vidas humanas.

En fin, por todo lo expuesto hasta aquí la novela de Cañizo merece ocupar, a mi juicio, un lugar privilegiado en este ámbito de estudio recién inaugurado que tantas posibilidades de estudio contiene y ofrece, siendo esta un valioso y emotivo homenaje al cine por parte del escritor y, al mismo tiempo, una novela juvenil estupenda y magistralmente entretejida de numerosos elementos cinematográficos, lo cual la hace un tesoro único que merece la pena rescatar y conservar en nuestras estanterías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arranz, D. F.: *Las cien mejores películas sobre obras literarias españolas*. Madrid: Cacitel, 2009.
- Berthier, N.: «Ser o no ser Franco. Naturaleza y función de la risa en *Espérame en el cielo*». *Archivos de la Filmoteca: Revista de Estudios Históricos sobre la Imagen*, 2002, 42-43: 156-171.
- Cano Calderón, A.: «El cine para niños, un capítulo de la literatura infantil». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1993, 18: 53-57.
- Cantillo Valero, C.: «Del cuento al cine de animación: Semiología de una narrativa digital». *Revista de Comunicación de la SEECI*, 2015, 38: 133-145.
- Cañizo, J. A. del: «Luis Buñuel: garra, escándalo, misterio». *El Ciervo*, 1982, 382: 24-25.
- Cañizo, J. A. del: *Una vida de película*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1994.
- Cañizo, J. A. del: «Meterse en la piel del joven no tiene mérito». En: Gomis, L. y Pérez Colomé, J. (eds.), *La cocina literaria. 63 novelistas cuentan cómo escriben sus obras*. Barcelona: El Ciervo, 2003, 134-136.
- Chivite Acarreta, T.: *José Antonio del Cañizo: La temática escolar como recurso didáctico para la educación literaria*, Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Zaragoza (España), 2016.
- Cuenca, L. de: *Poesía 1979-1996*, edición de J. J. Lanz. Madrid: Cátedra, 2006.
- Fernández Alcalde, C.: «José Antonio del Cañizo, una vida haciéndose palabra». *Historia, Teoría y Crítica*, 2000, 14: 36-46.
- Fernández Alcalde, C.: «José Antonio del Cañizo: una vida apasionante». *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 2004, 204: 11-20.
- García-Giralda Bueno, M. L.: *José Antonio del Cañizo: Apuntes biográficos y análisis de su obra infantil y juvenil*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga, 1998.
- García-Giralda Bueno, M. L.: «José A. del Cañizo, la escritura como vocación». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 1999, 117: 7-13.

- Gilmour, D.: *Cineclub*, traducción de I. Gómez Calvo. Madrid: Debolsillo, 2015.
- Hillesheim, B.; Dhein, G.; Lara, L. de y Rodrigues da Cruz, L.: «Sobre monstruos, cine y cuentos de hadas: intertextualidad e infancia». *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 2008.
- Jaime, A.: *Literatura y cine en España*. Madrid: Cátedra, 2000.
- López González, R. C.: «Literatura infantil y juvenil en el cine de animación de Dreamworks (2000-2012): La intertextualidad audiovisual humorística». *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 2017, 15: 89-104.
- López González, R. C.: «Intertextual Relationship between Children's Literature and Animation Feature Films: Its Impact on the Dubbing Process». *Revista Académica liLETRAd*, 2018, 4: 163-180.
- Malpartida Tirado, R.: «La recepción y el canon de la literatura y el cine: sugerencias y replanteamientos». En: Malpartida Tirado, R. (coord.), *Recepción y canon de la literatura española en el cine*. Madrid: Editorial Síntesis, 2018a, 17-53.
- Malpartida Tirado, R. (coord.): *Recepción y canon de la literatura española en el cine*. Madrid: Editorial Síntesis, 2018b.
- Morales Lomas, F. y Morales López, L.: *Sociología de la literatura infantil y juvenil. Ámbitos de creación literaria y de la didáctica*. Granada: Editorial Zumaya, 2011.
- Muñoz, A.: *Imágenes de tinta. 50 tránsitos de la literatura al cine*. Barcelona: UOC, 2016.
- Romea Castro, C.: «El cine de la tele. Su implicación con la literatura infantil y juvenil». *Revista OCNOS*, 2007, 3: 121-138.
- Salido López, J. V. y Salido López, P. V.: «De cine, literatura y hábito lector: una propuesta desde Roald Dahl». En: Camarero, E. y Marcos, M. (coords.), *III Congreso Internacional de Historia, Arte y Literatura en el Cine en español y portugués. Hibridaciones, transformaciones y nuevos espacios narrativos*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Centro de Estudios Brasileños, 2015, 398-408.
- Sánchez Noriega, J. L.: *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Schneider, S. J.: *1001 películas que hay que ver antes de morir*. Barcelona: Grijalbo, 2015.
- Van Elst, D.: *Contes pour enfants de José Antonio del Cañizo*, memoria de licenciatura. Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), 1987.
- Van Elst, D.: *El género fantástico para niños en los cuentos de José Antonio del Cañizo*, memoria de licenciatura. Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), 1989.

PORTADA

ÍNDICE



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

