

cauce

REVISTA 

REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 45 / 2022



Grupo de investigación
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
Aplicación a la enseñanza en Andalucía



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es

 Centro Virtual Cervantes

cauce

REVISTA 

REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 45 / 2022



Grupo de investigación
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
Aplicación a la enseñanza en Andalucía



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es

 Centro Virtual Cervantes

FUNDADORES DE CAUCE

Alberto Millán Chivite, M.^a Elena Barroso Villar y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)
Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M.^a Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, Fernando Millán Chivite, M.^a Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M.^a Ángeles Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M.^a Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel

Otras universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad de Valladolid), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M.^a Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M.^a Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M.^a Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M.^a Do Carmo Henriques (Universidade de Vigo), M.^a Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universitat de València), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M.^a Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea)

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñoz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura), Maria Francescatti (Universidad de Sevilla)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel Broullón), M.^a Elena Barroso Villar, Ana M.^a Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite

Traductores del inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán
Traductores del francés: Manuel G. Caballero, M.^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson
Traductores del taliano: Maria Francescatti, Manuel Broullón, Pedro J. Millán

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

La revista Cauce se encuentra indexada en la prestigiosa base de datos Emerging Sources Citation Index (ESCI), de Web of Science (WoS), con una puntuación de +3.5. Desde 2021, figura en Q4 del Journal Citations Index (JCI) de WoS. Además, también se incluye en el índice en DOAJ dentro de la sección MLA (Modern Language Association Database) con una puntuación de +3. Otras bases de datos que recogen la calidad de la publicación son: Dialnet (Q4), DULCINEA, CARHUS Plus+ 2014 (grupo D), LLBA, ISOC y LATINDEX (31/33 CRITERIOS, clasificación decimal universal: 81:82:37). De acuerdo con el índice español DICE, se han de destacar de nuestra publicación la trayectoria temporal (45 años, fecha inicio: 1977), la pervivencia (+1.5) y el índice ICDS, calculado en una puntuación de 8.0.

El número 45 (2022) de *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido editado en colaboración con el Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550)

Inscripción en el REP. núm. 3495, tomo 51, folio 25/1.

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista Cauce

Maqueta e imprime: *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego.

Han colaborado en este número: Paula Colmenares León (Universidad Complutense de Madrid), Juan Manuel Díaz Ayuga (Universidad Complutense de Madrid), Javier Fernández Collantes (Universidad Europea de Madrid), Margarita García Candeira (Universidad de Huelva), Guillermo Laín Corona (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Miguel López Verdejo (Universidad de Huelva), María Clara Lucifora (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Verónica Moreno Campos (Universitat Jaume I), M. Amor Pérez-Rodríguez (Universidad de Huelva), Susana Pinilla Alba (Universidad de Wuppertal, Alemania), José Manuel Rico García (Universidad de Huelva), Marcela Romano (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Iria Sobrino Freire (Universidade da Coruña), Zaida Vila Carneiro (Universidad de La Rioja)

Artículos recibidos: 13

Artículos aceptados: 7

Artículos rechazados: 6



ÍNDICE

FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, CONCEPCIÓN MARÍA

Editorial: Calidad y valoración de literatura infantil para bibliotecas infantiles.....9

1. SECCIÓN MONOGRÁFICO: MÚSICA POPULAR Y EDUCACIÓN LITERARIA (SS. XX-XXI). PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA ESO Y BACHILLERATO

GARCÍA CANDEIRA, MARGARITA

Introducción al número monográfico. Música popular y educación literaria (ss. XX-XXI). Propuestas didácticas para E.S.O. y Bachillerato33

LÓPEZ SÁNDEZ, MARÍA

La música popular y la educación literaria en contextos multilingües: una propuesta interartística y multicultural con incorporación de Sistemas de Información Geográfica.....43

LUJÁN ATIENZA, ÁNGEL LUIS

«La llorona»: canción, leyenda y poesía. Un modelo didáctico para trabajar el discurso lírico en la educación secundaria.....65

ESCORIAL SANTA-MARINA, SONIA

MARTÍNEZ REQUEJO, SONIA

LORES GÓMEZ, BEATRIZ

El *Román de Flamenca* y el lenguaje musical de Rosalía. Una propuesta didáctica conforme al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....93

REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA
Poesía y música: aportaciones a la educación literaria y a la didáctica de la
poesía.....117

VARA LÓPEZ, ALICIA
Viajes temporales, cósmicos y poéticos en el rap de Gata
Cattana.....143

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

DE LA PUENTE, MAXIMILIANO
Escenarios intermediales.....173

3. RESEÑAS

BROULLÓN-LOZANO, MANUEL A.
Matilde de la Torre (2022). *Jardín de damas curiosas*. Edición, introducción
y notas por Luis Pascual Cordero Sánchez. Valladolid: Editorial Páramo.
292 pp.....191

COELLO HERNÁNDEZ, ALEJANDRO
Encabo, Enrique y Matía Polo, Inmaculada (eds.) (2021). *Entre copla y
flamenco(s). Escenas, diálogos e intercambios*. Madrid: Dykinson. 300
pp.....195

MARTÍNEZ DEYROS, MARÍA
Nieto Caballero, Guadalupe (2020). *Francisco Valdés en sus libros: estudio
de la obra de un autor olvidado de la Edad de Plata*. Berlín: Peter Lang.
ISBN 9783631810705. 167 pp.....199

EDITORIAL: CALIDAD Y VALORACIÓN DE LITERATURA INFANTIL PARA BIBLIOTECAS INFANTILES

LEADING ARTICLE: QUALITY AND ASSESSMENT OF CHILDREN'S LITERATURE FOR CHILDREN'S LIBRARIES

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2021.i44.01>

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, CONCEPCIÓN MARÍA
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)
Directora del Máster en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria
ORCID: 0000-0001-7731-8680
concepcionm.jimenez@unir.net

Resumen: A partir de las palabras de Cerrillo y Cañamares (2008) y las de Patte (2008) sobre la necesidad de ofrecer a los niños lecturas adecuadas y que valgan la pena, se analizan diferentes obras dirigidas al público infantil. En este sentido, se hace una revisión comparativa de varios textos profundizando en aquellos aspectos que sirven para diferenciar una obra de calidad de otra mediocre para configurar una biblioteca infantil *ideal*. Concluye este trabajo con algunas reflexiones sobre la importancia de saber seleccionar literatura de calidad para la infancia.

Palabras clave: Literatura infantil. Lectura. Bibliotecas infantiles.

Abstract: Taking as a starting point the words of Cerrillo & Cañamares (2008) and those of Patte (2008) on the need to offer some adequate and worthy of reading literature for children, we analyse several works for children. Accordingly, a comparative review of some texts is provided to emphasise those aspects that can help us to distinguish a quality work from a poor one to set up an *ideal* children's library. Finally, some concluding remarks on the importance of choosing quality children's literature are provided.

Key-words: Children's literature. Reading. Children's libraries.

1. INTRODUCCIÓN

La intervención mediadora en la selección de lecturas debe aportar soluciones a las dudas y facilitar, en lo posible, la decisión en la elección de la lectura adecuada (Cerrillo y Cañamares, 2008: 78).

En una política de edición inflacionista, que caracteriza a muchos países en la actualidad, resulta de particular importancia atreverse a informar al público sobre aquellos libros que «realmente valen la pena» (Patte, 2008: 62).

Así rezan dos fragmentos de autores reputados en el campo de la literatura infantil y en el de las bibliotecas. A partir de estas afirmaciones se podría reflexionar de forma crítica sobre la esencia de la postura que se va a tomar a la hora de afrontar una temática tan «delicada» como es la de valorar la calidad de la literatura infantil. Esa esencia habría que centrarla en, como muestran los autores mencionados, «la elección de la lectura adecuada» o en «los libros que realmente valen la pena». Pero, ¿cuáles serían esas lecturas y esos libros? ¿Cómo se pueden *distinguir*? Este sería el eje central del presente trabajo, la comparación entre obras de literatura infantil de autor y de ficción (no se ha tenido en cuenta la literatura de tradición oral) para constatar la diferencia entre un libro mediocre, pobre, simplón, ramplón o insípido de otro que no lo es.

Por mi trayectoria como docente y gracias al contacto continuo con estudiantes de los grados de magisterio, he tenido la oportunidad de captar con cierto detalle sus opiniones sobre el uso —y por tanto, la selección y valoración previas— de la literatura infantil que conformarían sus bibliotecas de aula. Los alumnos, futuros maestros, suelen vincular la literatura con algún uso concreto —no como fuente de placer— y la evalúan para que forme parte de sus bibliotecas de aula centrándose casi únicamente en enfoques utilitaristas: qué se puede hacer con tal o cual libro, para qué se puede utilizar en el aula, etc. No suelen fijar su atención en la calidad literaria de esas obras, anteponiendo lo «educativo» a lo literario, o como expresa Cerrillo (2007) refiriéndose a que uno de los grandes puntos que suscitan cierto enfrentamiento es el que «tiene que ver con la asociación de la literatura infantil con la intención meramente pedagógica». Es decir, se busca en la literatura lo que Garralón (2017) denomina «la SUPERLIJ», esa *literatura* que resuelve inquietudes y preocupaciones de los adultos.

Según esos estos supuestos criterios, se solicita asesoramiento para adquirir lecturas que «curen» o que sirvan para tratar algún aspecto de esa índole, sin ir más allá en la mayoría de los casos. Esa percepción puede ser fruto de la herencia, aún vigente, sobre el didactismo que viene caracterizando a la llamada literatura infantil en su corta trayectoria histórica. No olvidemos que no fue hasta el pasado siglo cuando se produjo su verdadero esplendor gracias, entre otras razones, a cambios educativos —la escolarización más temprana de los niños, el uso más generalizado de la literatura infantil en el aula—, así como a cambios sociales y culturales. Todo ello ha dado lugar a una gran proliferación de títulos —solo en 2021 se publicaron más de diez mil obras de literatura infantil y juvenil según la Agencia del ISBN— que obliga a seleccionar lo mejor o lo más adecuado para que esa gran oferta no se convierta en un arma de doble filo, ya que, como se ha dicho, *no todo vale*. Así lo corrobora González (2007) al manifestar que «el mercado nos ofrece una amplia variedad de libros de distintos autores, temas y tendencias. Ese exceso de producción lleva aparejado un menor rigor en la calidad de los textos editados y ésta (sic.) es una de las razones que hacen completamente necesario ese compromiso, por nuestra parte, de orientar a los lectores en la selección de sus lecturas» (p. 104). Ahondando en esta idea, Correro y Colomer (2015) afirman que, desde la aparición de los libros destinados a la primera infancia, algunos sellos editoriales publican productos o «libros creados para satisfacer la perspectiva didáctica escolar, con una más que dudosa calidad» (*op. cit.*: 60). En la misma línea camina Tejerina (2000) refiriéndose a «ese aluvión de libros insustanciales, interesados sólo (sic.) en entretener y ofrecer una lectura fácil, relatos que no cuestionan nada y venden la sonrisa artificial de un mundo idealizado» (*op. cit.*: 184). Por otra parte, las creaciones de literatura infantil han sido ignoradas durante muchísimo tiempo y, cuando se han valorado o enjuicadas, ha sido con criterios pedagógicos o doctrinales, pero no literarios (Cerrillo y Sánchez, 2006).

Por todo ello, durante cada curso me esmero en convencer a mis alumnos de que en ese mercado existen obras vacías e insisto en lo importante que es realizar una buena selección literaria porque «realmente sería una lástima que el niño ignore esos libros, *too good to miss* porque nadie habría tenido la idea de dárselos a conocer» (Patte, 2008). Quizá esto sea así porque la cultura *mainstream* y sus efectos se dejan notar con más claridad en ámbitos como el de las publicaciones de literatura infantil y

juvenil. Al mismo tiempo, y al igual que puede ocurrir en el cine o en otras artes, la industria cultural tiende a clasificar dentro de los géneros lo que en realidad no corresponde a ellos.

Según todo lo expuesto, quisiera contribuir a brindar una opinión formada sobre las producciones de literatura infantil, aún a sabiendas de que tal valoración entraña aspectos subjetivos y siendo consciente de que, cuanto aquí se presente como superfluo o poco profundo, puede considerarse de forma contraria según otros. Se trata, pues, de exponer una comparación teórico-práctica de algunas obras de literatura infantil que sirvan de ejemplo útil para mediadores —bibliotecarios, maestros en formación o en ejercicio, especialistas en literatura infantil, y padres— interesados en proporcionar lecturas de calidad a los más pequeños evitando aceptar *por bueno* todo aquello que encuentren a su paso.

El objetivo es proponer, sin censurar o imponer, ciertas obras con objeto de que, en el futuro, se pueda leer lo que se desee —mala o buena literatura—, pero, eso sí, siendo conscientes de lo que *no es tan bueno* y lo que *sí lo es*, proporcionando a los niños lecturas adecuadas, ofreciendo esa posibilidad o, como afirma Castronovo de Sentis (2004), «si queremos explicarlo con palabras más simples, podemos decir que el seleccionador no le dice al chico: ‘no leas este libro’ sino que le propone ‘estos libros son los mejores que conozco para vos’. En la actitud está la diferencia» (*op. cit.*: 48).

En el presente trabajo nos limitamos a literatura infantil de imaginación o ficción, libros que relaten una historia y, dentro de ellos, al género narrativo. Saber discriminar en ese *maremágnum* de obras de literatura infantil de ficción dirigida a niños requiere una metodología de trabajo basada en el conocimiento de obras de buena calidad a través del análisis y la comparación de algunos productos existentes en el mercado actual dirigidos al público infantil.

2. LA CALIDAD EN LA SELECCIÓN DE LITERATURA INFANTIL: DEFINICIÓN Y CRITERIOS

La calidad no está vinculada a la cantidad de libros publicados y, en ocasiones, se suelen cometer errores a la hora de seleccionarlos, puesto que suelen ser los adultos quienes eligen y adquieren libros para niños desde

ópticas adultas enfocadas a tener niños «cultos», pequeños que aprendan todo tipo de lecciones... Así lo corrobora la especialista chilena Laura Guerrero (2016) en una entrevista sobre la importancia de seleccionar obras infantiles de calidad y donde manifiesta que:

Varios editores me han confesado que publican para adultos porque son quienes compran los libros. Entonces eligen temas, tratamientos y autores que sienten que las escuelas, las bibliotecas y las librerías podrán vender. Los hacen porque son sencillos, no complican, tocan temas de manera simple y preciosamente ilustrados. Eso incide en la selección de textos. [...] ¡Y, Dios! Piensan en cómo les va a comprar el colegio conservador, el padre y la madre que esperan una lección moral en el texto y nada más. Por eso es que no hay lectores. Están publicando para adultos que tienen una imagen de la infancia que puede ser muy anticuada (Guerrero, 2016: s.p.).

Evidentemente, el mediador responsable de la elección o compra de libros para los niños se puede dejar llevar solo por pautas comerciales, a sabiendas de que esos supuestos criterios dejan atrás otros muchos títulos que quizá se presenten menos explícitos o publicitados.

Todo lo expuesto nos compromete a utilizar unos criterios claros para elegir obras de calidad para los niños. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *calidad*? Calidad equivale a cualidad y habitualmente este vocablo es utilizado como sinónimo de bueno. Según esto, y como se pregunta Lluch (2003a), ¿qué literatura infantil es buena o mala? Quizá sea mejor utilizar otro binomio más fácil de valorar, como el de «textos con rasgos comerciales VS. textos con rasgos literarios» puesto que hablar de calidad en literatura o de buena literatura sería, simplemente, hablar de literatura, de creación artística. Todo lo demás no sería literatura. Pero esto implica presuponer que toda obra publicada bajo el prisma mercantil carece de cualidades literarias, como si se tratase de un asunto binario, de polos opuestos y excluyentes.

Ahora bien, tras lo señalado hasta el momento surge un nuevo interrogante sobre qué es un buen libro literario y que Colomer (2002) justifica vinculando ese buen libro con su valoración por parte del mediador y expone que justo de ese «valor que otorgamos a la literatura depende el que nos esforcemos por acercarla a los pequeños» (*op. cit.*: 10). Pero, ¿qué se puede valorar para comprobar la calidad de un libro de literatura infantil? Se expondrá a continuación, pero antes se ha de tener en cuenta que la

valoración no es inamovible, ya que cada día la producción infantil va creciendo sobremanera y ampliándose en tendencias, formas y modelos.

Para poder distinguir los textos que tienen calidad narrativa en literatura es necesario acudir al *diseño* de cualquier narración que la misma Colomer (2008) aporta basándose en los elementos que se necesitan para construirla. Así, según el esquema general de que «alguien explica una historia a alguien» tendríamos:

Alguien explica sabiéndolo todo sobre lo que explica, hablando en tercera persona desde fuera de la historia —narrador heterodiegético—, sin explicitar las reglas del juego, interrumpiendo el relato para intervenir directamente cuando quiere y siguiendo el orden de los acontecimientos relatados

a alguien que tiene suficientes datos para interpretarlo con precisión y de quien no se reclaman conocimientos referenciales especiales
una sola

historia

de un personaje fácilmente representable y susceptible de identificación

a quien ocurre un *conflicto* externo y con una causa bien determinada que se *desarrolla* de forma cohesionada, según relaciones de causa-efecto,

y que se *resuelve* al final con la resolución del problema planteado.

La manera en la que se presenta esa *historia* es lo que se denomina *discurso*, de tal manera que, como es sabido, una misma historia se puede presentar con múltiples discursos. Pensemos en la variedad de versiones que existen sobre los llamados cuentos clásicos.

Basándonos en tal esquema —básico, matizable, pero útil en este ámbito—, y partiendo de los trabajos de Colomer (2017), Lluich (2003b) y Ceballos (2016), se pueden proponer una serie de elementos aplicables a textos de buena calidad narrativa que han de servir para llevar a cabo el

análisis y comparación de obras que se presentan en este trabajo. Esos elementos son:

- **Narrador:** ¿Quién cuenta esa historia? ¿Ubica correctamente al lector? ¿Qué sabe de esa historia: nada, parte, todo? ¿Qué actitud tiene el narrador hacia la historia y cómo la focaliza? ¿Qué equilibrio hay entre el narrador y los diálogos de los personajes para entender adecuadamente la historia? En este aspecto habría que detenerse un poco más puesto que los diálogos aligeran la lectura y gracias a la repercusión de los medios audiovisuales en los hábitos de recepción de los niños, los autores se han visto obligados a potenciar la acción reduciendo la descripción por parte del narrador. Pero, como afirma Colomer (2010) esto «provoca que el lector deba dedicar mucha atención a la densa información facilitada por los personajes, deba ser muy rápido en el proceso de inferencias y, sin narrador que lo cuente, se puede hallar muy solo en la gestión comprensiva de lo que ocurre. Así pues, mucho diálogo a veces no significa más sencillo» (p. 193) y añadiríamos, tampoco más entendible. Además, en la valoración de esos diálogos habría que tener en cuenta que no suenen a falsos, que son los personajes quienes hablan y no el autor dando al lector un sermón moral a través de ellos, como sucede en muchos libros infantiles.
- **Personajes:** ¿Quiénes actúan? ¿Cómo son físicamente? ¿Cómo son psicológica y moralmente? ¿Están dotados de atributos psicológicos y físicos que se puedan identificar fácilmente? ¿Son auténticos (los personajes niños y los adultos actúan y piensan como tales)?
- **Espacio-tiempo:** ¿Qué evocan? ¿Cómo fluye el tiempo? ¿Qué cambios hay de espacio? ¿Se sigue linealmente la cadena de acontecimientos? ¿En qué momento y lugar ocurre la acción? Este dónde y cuándo ocurre importa mucho puesto que, sin ellos, «el relato puede convertirse en algo inaprensible, flotante» (Colomer y Durán, 2007).
- **Estructura:** referida a la organización del argumento, trama, cohesión, ritmo... ¿Qué partes (secuencias) tiene la historia? ¿Esas

partes (o secuencias) se organizan de forma lógica y coherente? ¿La situación inicial es interesante y crea expectativas? ¿Cuál es el momento álgido (clímax)? ¿El final conmueve al lector, que siente esperanza, calma o quietud? Las formas de estructurar un relato pueden ser muy variadas y en literatura infantil se pueden basar en: secuenciación cronológica (del comienzo al final de la línea temporal, sin saltos); el encadenamiento causal (una acción provoca la siguiente); la repetición de sucesos, la acumulación, el ritmo binario (está aquí... no, está allí... no), etc. Pero se puede hablar de un modelo simple de narración expuesto por Colomer (2010) en las obras infantiles que se puede resumir en: aparecen pocos personajes, la trama es única (sin tramas secundarias) y el texto no sobrepasa una longitud concreta (deben ser textos cortos). Sin embargo, estos aspectos, relacionados más bien con la economía de medios, a veces se llevan a las últimas consecuencias dando lugar a una obra insípida, aburrida, sin sustancia. Por otra parte, los inicios y finales merecen también una especial atención por sus posibilidades de éxito entre los lectores. Desde el inicio, el relato debe seducir, debe incitar a seguir leyendo, imaginando un personaje, introduciendo un elemento que suscite interrogantes y el deseo de saber más... Igualmente, los desenlaces o finales de la historia son fundamentales porque otorgan un sentido a la narración, provocan una reacción en el lector, elemento fundamental para su valoración dentro de este estudio.

- **Lenguaje:** ¿Cómo de *literario* es el lenguaje del texto? ¿Qué recursos utiliza? Ese uso que se haga del lenguaje determinará el atractivo del relato. Y es que la textura de las palabras a leerlas, lo que *oímos* y cómo lo *oímos* a través de nuestros ojos es esencial para el valor literario de un texto. Como describe Basanta (2017) el texto sería como «un tejido urdido por hebras de lino —de ahí el nombre de líneas— que expresan el tramado, la trama de lo escrito» (p. 30). Por eso, el lenguaje es el que decide la forma en que el lector desenreda, enmadeja *el ovillo* o hila el texto. Asimismo, al valorar el lenguaje, se recurre muchas veces a la cantidad de palabras desconocidas que se incluyen, y esto sería correcto porque no hay que olvidar que la mayoría de las palabras se aprenden justamente gracias a la lectura, pero no se debería caer en la tentación de pensar en este criterio como

uniforme puesto que en muchas obras de literatura infantil las palabras tan desconocidas conllevan una dificultad de comprensión, significados de palabras que son imposibles de deducir ni por el contexto ni por la trama ni por el argumento. El equilibrio sería el ideal para no tener tampoco un texto *pobre* basado únicamente en frases simples y palabras manidas, *tópicas* sino precisas, ricas, sutiles, que despierte sensaciones, movilice emociones, genere pensamientos.

- **Mensaje e intención:** ¿De qué trata la historia? ¿Pretende transmitir valores? ¿Cuál ha sido el propósito del autor? Todo ello puede darnos una idea de *el para qué de esa obra*, y su aportación positiva o, por el contrario, inconsistente. A la hora de presentar un mensaje o intención, abordar un problema, se puede apelar a la atención y empatía del lector incluyendo detalles cercanos a la experiencia infantil, pero no de forma ñoña y ramplona como a veces se presentan.
- **Cohesión e intriga:** ¿Las acciones o escenas se basan en la lógica causal? ¿Despierta el interés por seguir leyendo a través de la intriga? El hecho de que la cadena temporal de causas y consecuencias esté bien establecida es lo que da verosimilitud a los sucesos y coherencia constructiva al relato. Por otro lado, para mantener la intriga, debe existir una tensión necesaria para la coherencia de un relato. Lo contrario, la previsibilidad excesiva, elimina el interés por leer esa obra y, por tanto, merma la calidad.

Todo ello repercute en una verdadera experiencia artística a la hora de leer una obra infantil de calidad. En definitiva, diseño y criterios de selección de una obra de literatura infantil que serían los pilares en los que se puede construir un conocimiento o bagaje necesario para valorar y seleccionar textos de calidad dirigidos a niños.

3. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE OBRAS DE LITERATURA INFANTIL

Comenzamos el análisis de obras que cumplen requisitos para ser consideradas de calidad en contraposición a otras que no los cumplen. Se reflexiona sobre el porqué de esa elección para establecer referencias.

3.1. *Ratona y elefante* (López Escrivá, 2013)

Se trata de una obra que descubre el valor de la amistad entre sus dos protagonistas, Ratona y Elefante. El comienzo sirve de gancho porque ya nos indica cómo a Ratona le llama la atención el Elefante cuando lo ve por primera vez, «tan grande» lo que implica cierta protección a los ojos del pequeño lector, de ese alguien mayor que te protege —y *te consigue cosas*—, acorde con ese imaginario de seguridad de las narraciones dirigidas a los más pequeños. Una vez establecido el marco y los personajes, la historia se va haciendo cada vez más compleja cuando Ratona le pide cosas cada vez más complicadas a Elefante, que nunca se niega a conseguir las, hasta llegar al conflicto psicológico muy cercano a la experiencia de los niños, el perder esa protección, ese vínculo con el Elefante —vínculo de amistad— cuando le pide que le baje una estrella del cielo y su amigo se aleja cada vez más de Ratona para acercarse a las estrellas, hasta que lo pierde de vista y comienza «a llamarle a gritos, asustadísima» y el elefante, «alarmado, empezó a bajar los escalones» pero «aún así, le llevó tres días llegar al suelo». Ese es el clímax que produce tensión por la sensación de angustia que experimenta Ratona al ver que puede perder a su amigo fiel, una tensión que se acrecienta cuando debe esperar nada más y nada menos que «tres días» para que su amigo vuelva. En la mente del lector esta metáfora provoca un desasosiego que hace que se identifique con el personaje, empatice con él imaginándose qué puede ocurrir si su progenitor tardase tres días en volver con él. El conflicto se resuelve cuando Elefante ya está de nuevo con Ratona —como al principio— y esta se da cuenta de que ha podido perder a un amigo por un capricho, porque ha pedido algo «imposible» que no es comparable con la amistad —que es lo más importante—.

Es, por tanto, un libro que deja huella en el lector gracias al correcto uso de los elementos de una narración y a ese valor simbólico que se presenta a través de dos animales humanizados muy reconocibles por los más pequeños. En el siguiente cuadro se pueden ver con más claridad:

Tabla 1: elementos constituyentes del relato *Ratona y elefante*

RATONA Y ELEFANTE	
Narrador	En tercera persona y, sin abusar de su intervención, el narrador heterodiegético cede el paso a la voz de los personajes mediante diálogos que apelan a los sentimientos del lector desde el arranque y graduando la tensión a medida que avanza la historia.
Personajes	Animales humanizados y bien caracterizados con los que también los niños se sienten identificados.
Espacio-Tiempo	Correctamente enmarcado el espacio-temporal («al aire libre») que evoluciona de forma lineal en el tiempo (un año de vida de los protagonistas, desde primavera a invierno) sin saltos en el tiempo.
Estructura	Narrativa simple, magistralmente presentada, dividida en acciones (peticiones por parte de Ratona) que progresan hacia la catarsis hasta terminar con la solución del conflicto a través del reconocimiento del valor de la amistad.
Lenguaje	Sencillo y no vulgar, fácil de entender por el contexto (o la imagen), con adjetivación precisa, emotiva y evocadora («nube esponjosa»...) o con voces onomatopéyicas gracias al uso continuo de adverbios «tan» o «más» que dan intensidad al relato.
Mensaje o intención	A través de una metáfora, se muestra la importancia de la amistad, sin moraleja explícita y machacona. Un mensaje abierto y «universal» que el lector capta a través del simbolismo y de la empatía con los personajes. Muy próximo a la experiencia infantil.
Cohesión e intriga	La historia evoluciona de manera cohesionada, estableciendo correctamente la relación causa-efecto, aumentando la tensión a medida que se avanza hasta llegar a la solución del conflicto. Todo en estrecha colaboración con la imagen que complementa al texto llenándolo aún más de «realidad».

Fuente: elaboración propia

Como contraejemplo, mostramos ahora dos obras de escasa calidad sobre el significado de la amistad: *Mi lado de la bufanda* y *Aventuras de Cars*.

3.2. *Mi lado de la bufanda* (Parets Luque, 2014)

La historia se apoya en una bufanda que une a dos amigos, Héctor y Violeta. Sin diálogo alguno y desprovista de conflicto, argumento y trama, es este un texto muy «lógico» que no despierta interés. Desde el inicio, y con la intención de hacer llegar una historia lo más tierna posible, se emplea un lenguaje empalagoso, que da rodeos para expresar cualquier idea. Es una

especie de libro con *recetas directas* sobre cómo comportarse con el prójimo gracias a «palabras mágicas como perdón, por favor, gracias». De manera machacona se insiste en lo que se debe hacer: «escuchar al otro», «respetarse» repitiendo hasta la saciedad la palabra *amigo*.

El final es una moraleja explícita, resumen de la lección que se ha querido transmitir durante todo el relato: «La amistad, si se quiere de verdad, no se puede romper jamás».

Tabla 2: elementos constituyentes del relato *Mi lado de la bufanda*

MI LADO DE LA BUFANDA	
Narrador	Con protagonismo absoluto, el narrador omnisciente realiza descripciones prolijas que dan lugar a una historia empalagosa y aburrida. Estilo detallista «psicológico» que impide estimular la imaginación del lector con el único fin de enseñar lo bueno que es tener amigos.
Personajes	Personajes planos, que no empatizan con el lector puesto que ni están bien caracterizados ni tienen voz.
Espacio-Tiempo	No existe marco espacio-temporal que ubique al lector en la historia.
Estructura	Narración monótona, sin profundidad, con estructura insípida y final previsible.
Lenguaje	Repetitivo, con adjetivación fácil y tópica que no conecta con el lector. Palabras manidas que ni sugieren ni fomentan la imaginación.
Mensaje o intención	La única intención es machacar sobre el valor de la amistad a través de una moralina simple y constante que empobrece la historia restándole originalidad y singularidad. Un mensaje con el que se respira una actitud sobreprotectora y adoctrinante.
Cohesión e intriga	No existe verdadera cohesión ni intriga. Es mera descripción-receta de lo que es bueno para no perder amigos.

Fuente: elaboración propia

3.3. *Aventuras de Cars* (VV. AA., 2016)

Es este uno de los ejemplares de cartón de la colección de Clásicos Disney. Son libros basados en la película y cuya característica común es dar por sentado que se ha visto la película previamente para entender esas aventuras. Una de ellas es «Día de nieve» cuyo mensaje principal es lo «genial que es tener amigos». No existe conflicto ni estructura definida. Una

historia no creíble, inverosímil, descriptiva, sin diálogo alguno y con saltos espacio-temporales que impiden que el lector se implique o entienda el relato sin haber visto previamente la película. Llama la atención que ni siquiera tenga autor este libro, nadie que firme esa historia...

Tabla 3: elementos constituyentes del relato *Aventuras de Cars: Día de nieve*

<i>AVENTURAS DE CARS: DÍA DE NIEVE</i>	
Narrador	El narrador heterodiegético es quien acapara casi todo el protagonismo, sin apelar a lector por ningún motivo, con una historia insustancial, sin contenido.
Personajes	Demasiados personajes (todos ellos coches) con nombres complicados para un lector que no ha visto la película: Mate, Lizzy, Fillmore, Flo... El lector no se identifica con ellos porque no actúan con verosimilitud: «Los coches jugaron a coger copos de nieve con la lengua».
Espacio-Tiempo	Solamente se indica que era el primer invierno en <i>Radiator Spings</i> , sin situar al lector qué lugar es ese ni cómo es, consecuencia de la rápida adaptación que se ha querido hacer de la película.
Estructura	Con un inicio vacío, el relato no crea expectativas. No hay encadenamiento en las acciones y sí saltos de información que empobrecen el texto. La «historia» se resuelve de forma trepidante, sin dar opción a la imaginación. No existe ritmo.
Lenguaje	Uso de palabras simples y expresiones enrevesadas, sin fuerza ni emoción.
Mensaje o intención	El único «mensaje», a modo de moraleja explícita final, es lo genial que es tener amigos presentando una historia simplona, plana y sensiblon, que no llega al corazón del lector tras su lectura.
Cohesión e intriga	El texto se construye con frases inconexas, sin ninguna credibilidad ni empatía con el lector. No existe intriga ni tensión que atraiga la atención. No existe «aventura» como indica el título. Superficial.

Fuente: elaboración propia

3.4. La gran fábrica de las palabras (Lestrade y Docampo, 2016)

La historia presenta un país donde se han de comprar palabras para poder pronunciarlas por lo que son los más ricos quienes pueden acceder a ellas. Diego, el protagonista, ama a Aura pero él es pobre y no tiene palabras para decírselo, al contrario que su «gran enemigo» Óscar, que también quiere a Aura. Ella elegirá a Diego.

Es una historia que se puede considerar muy «original», no en el argumento (que puede ser «común») sino en la forma de expresar la historia. Por ello, lo importante de esta obra no es lo que se cuenta sino

cómo se cuenta. Un relato magistral (con ilustraciones expresivas) sobre el valor de lo humilde que desde el inicio sintoniza y empatiza con los sentimientos del lector.

Tabla 4: elementos constituyentes del relato *La gran fábrica de las palabras*

LA GRAN FÁBRICA DE LAS PALABRAS	
Narrador	Es omnisciente y capaz de apelar la empatía del lector estableciendo con él una complicidad directa. Sabiendo lo que siente el principal protagonista, Diego, muestra la ternura que despierta al potencial lector generando compasión. Describe el conflicto, esta vez interno, logrando suscitar más preguntas que respuestas.
Personajes	No son personajes «ideales» (como podrían ser los súper héroes) sino reales, que por su comportamiento y sentimientos hacen que el lector simpatice o no con ellos: «respira profundamente y sólo piensa en todo el amor que alberga en su corazón». Personajes llenos de matices, que poco a poco van adquiriendo pero alejándose de los estereotipos.
Espacio-Tiempo	Correctamente ambientado y en el marco preciso, creando una atmósfera de interés.
Estructura	Con un inicio impactante capaz de sorprender a pequeños y mayores («Existe un país donde la gente casi no habla»), con frases cortas y exactas, la historia va embaucando al lector hasta el final. Un fin esperanzador, como el inicio de algo «Más...».
Lenguaje	El lenguaje utilizado apela a los sentimientos y a los sentidos con adjetivación variada pero rica, sugerente. Frases que golpean con viveza. Palabras milimétricas, exactas, portadoras de sentimiento.
Mensaje o intención	Muestra el valor de las palabras simples pero que expresan sentimientos cuando estos se expresan desde el corazón, desde la humildad. Sin moraleja explícita, es un mensaje a favor de lo pequeño, de lo que el dinero no puede comprar. Un mensaje universal.
Cohesión e intriga	Tensión que va <i>in crescendo</i> y enganchando al lector, implicándolo en la historia

Fuente: elaboración propia

3.5. *El monstruo de colores* (Llenas, 2012)

Una historia cuyo conflicto es que no se sabe qué le pasa a un monstruo que tiene un pequeño lío con las emociones. Una niña le enseña a ordenarlas en botes por separado y según colores.

Es un ejemplo claro de libro *instrumental*, para tomar conciencia de cómo se manifiestan las emociones pero no plantea nuevos interrogantes en el lector, ni crea expectativas, solo da respuestas: «esto necesitas, esto te

doy», a modo de receta. Las ilustraciones son muy bonitas pero no hay literatura.

Tabla 5: elementos constituyentes de *El monstruo de colores*

EL MONSTRUO DE COLORES	
Narrador	Únicamente interviene para presentar cómo se ha levantado el monstruo de colores: «raro, confuso, aturdido...». Inmediatamente se da paso brusco y sin explicación a la niña que regaña al monstruo por volverse a liar: «¿Ya te has vuelto a liar? No aprenderás nunca...». A partir de ahí, todo es descripción de sentimientos vinculados a colores.
Personajes	El monstruo ni siquiera habla en toda la obra, aunque sea el protagonista. Lo «conocemos» por la ilustración.
Espacio-Tiempo	Enmarcado en situaciones presentes, el espacio parece ambientarse en diferentes lugares según el estado de ánimo que se describe, pero sin situar al lector en un escenario concreto, algo que no permite seguir una cadena de acontecimientos correcta.
Estructura	El planteamiento, nudo y desenlace no aparece de forma clara puesto que el conflicto parece ser el «lío» que tiene el monstruo y la solución es la niña que ordena las emociones, sin ir más allá. Una historia sin profundidad, sin literatura.
Lenguaje	Es rico.
Mensaje o intención	Es el objetivo de este libro que quiere mostrar una forma de gestionar las emociones como si de una «medicina» directa se tratase pero sin emoción, sin dejar espacio para la imaginación, hecho para enseñar, con pasos a seguir. Una lección a base de «recetas» directas y evidentes.
Cohesión e intriga	No existe.

Fuente: elaboración propia

3.6. *Con Tango son tres* (Richardson y Parnell, 2016)

En el zoo de Central Park (Nueva York), vive una pareja de pingüinos, Roy y Silo, a quienes el cuidador dio la oportunidad de criar a Tango, la primera pingüino en tener dos papás. Un texto literario, poético, que representa los nuevos modelos de familia a través de animales humanizados.

Tabla 6: elementos constituyentes de *Con Tango son tres*

CON TANGO SON TRES	
Narrador	En 3ª persona, el narrador heterodiegético logra enmarcar al lector en la historia presentándola con palabras exactas y precisas, sin intención de hacer un alegato a favor de la pareja gay. Ayuda al lector a entender la historia pero solo como apoyo de lo que en verdad le ocurre a los protagonistas, evocando. Cada frase, meditada con destreza, dosifica la información, conmueve y suscita reflexiones.
Personajes	Animales humanizados y su cuidador en el zoo. Perfectamente caracterizados. Se presentan otros animales para mostrar la diversidad familiar a través de habitantes del zoo. Personajes con consistencia.
Espacio-Tiempo	Presentados de forma acompañada y orquestada. Asimismo, gracias a viñetas, se muestra el paso del tiempo.
Estructura	Con un planteamiento, nudo y desenlace claros, el clímax de la historia se muestra con onomatopeyas que dan paso al protagonismo de los personajes principales, sin corte brusco.
Lenguaje	Es rico, preciso, sin miedo a lo desconocido, sin ni siquiera nombrar la palabra gay, <i>diciendo sin decir</i> , sin el abuso de palabras innecesarias dando margen a la imaginación del lector: «a Roy y a Silo les encantaba enrollar sus cuellos uno alrededor del otro».
Mensaje o intención	De forma sutil se muestra el respeto, la tolerancia hacia la diversidad familiar. Sin moraleja ni lección explícita.
Cohesión e intriga	Ternura y empatía en toda la historia. Atrae hacia su lectura haciendo uso del nexos «y» que encadena la acción y sobrecoge al lector. Juega con sus expectativas y todo aparece colocado en su lugar.

Fuente: elaboración propia

3.7. *Nicolás tiene dos papás* (Nichols, 2014)

Narra la historia de Nicolás, un niño que vive junto a sus dos papás, Sebastián y Pablo. Un libro que muestra la diversidad familiar, en concreto, de una familia homoparental, sin literatura alguna.

Tabla 7: elementos constituyentes de *Nicolás tiene dos papás*

NICOLÁS TIENE DOS PAPÁS	
Narrador	En primera persona (Nicolás) y de forma insistente el narrador homodiegético intenta convencer al lector de la vida maravillosa que tiene con sus dos papás: «mis papás se quieren mucho». Muestra una total actitud paternalista.
Personajes	El pequeño Nicolás junto a sus dos padres y su madre, en un mundo idealizado, irreal. Personajes que no despiertan interés por su falta de autenticidad. Voces falsas que no dejan espacio a la imaginación con abuso de apelaciones al lector intentando influir en él.
Espacio-Tiempo	No se muestran de forma clara.
Estructura	Sin planteamiento ni nudo ni desenlace claros, es una historia sin conflicto, sin trama ni argumento, que no genera interrogantes, con historia forzada. Detallismo excesivo.
Lenguaje	Redundante y repetitivo, con palabras desgastadas, poco sugerentes. Tono <i>estupidizante</i> . Descripciones prolijas. Escrito sin arte. Lenguaje muy primario.
Mensaje o intención	De forma insistente y simplista, la intención es mostrar una imagen idílica de mundo ideal sin problemas. La idea es adoctrinar presentando un mundo feliz, una felicidad falsa. Sin conflicto. No se cuestiona nada. Mundo idealizado.
Cohesión e intriga	No existe.

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Insistiendo en que la literatura infantil es un gran recurso para el desarrollo de la personalidad y juicio crítico del niño, se señala la necesidad de establecer un patrón de análisis del que se deriven criterios con los que el mediador pueda discriminar libros que son de calidad y obedezcan a unas pautas de referencia concretas. Se distinguen así de aquellas otras obras que bajo la apariencia de «texto para niños» persiguen otros fines alejados de la Literatura —con mayúsculas—, la que logra remover al lector, la que es capaz de formular preguntas, que evocan sin explicar. Al mismo tiempo, e igual que puede ocurrir en el cine o en otras artes, estamos asistiendo a esa

tendencia propia de la industria cultural que suele clasificar dentro de los géneros —en este caso, literatura— lo que en realidad no son tales géneros; simplemente recogen ciertos elementos frecuentes en algunos de ellos. Clichés, estereotipos que, como bien plantea Guerra (2021), se convierten en estándares de producción de la industria cultural, en una suerte de juego manipulador de ideológica y de las necesidades del consumidor.

Para distinguir ese tipo de obras se ha de leer mucho puesto que no todo lo que se publica, aunque sean libros, no son buena literatura quizá por su exagerada escolarización —a los que no hay que negar su valor pedagógico e instrumental— y cuyo fin es elegir libros *que valen para algo*, nada más. Si solamente se seleccionan libros *que enseñan algo*, estaríamos echando a perder una gran oportunidad de crear hábitos lectores entre los más pequeños. Además, sería hacer un uso secundario de la literatura ya que debe ser la literatura la que nos lleve a los valores o enseñanzas pero no que los valores o enseñanzas nos lleven a la literatura. Los niños pueden interpretar los mensajes a su manera sin necesidad de guiarles hacia una moraleja explícita, por lo que nos deberíamos fijar no solo en *qué* se cuenta —historia— sino en el *cómo* se cuenta —discurso—. Y es que no hay que confundir mensaje con moraleja, y no se ha de elegir un libro porque trate cierto tema, sino porque, llegado el caso, lo haga cumpliendo ciertos parámetros de calidad.

No tratamos de censurar, sino de enriquecer nuestro conocimiento sobre calidad literaria para distinguir aquellos elementos que singularizan las buenas obras que deberían conformar una biblioteca infantil; obras muy distintas a las de explícito mensaje adoctrinador, utilitarista, a menudo insípido o inconsistente, que empobrecen los relatos y, al hacerlo, desprestigian a la propia literatura infantil.

Ahora bien, no demonicemos esas obras de *mala* calidad —según los parámetros que hemos destacado—, pues cumplen otras funciones como la socialización, el autoconocimiento del carácter, el estímulo del hábito lector... A fin de cuentas, no todo es *malo* o *bueno*; considerando válidos los criterios expuestos para los fines señalados, hay toda una gama de grados con historias que enganchan, que evaden y que sirven para hacer disfrutar al lector, aunque sí se ha de educar a los pequeños sobre criterios que los ayuden a crear un adecuado itinerario que los oriente para ser buenos lectores.

REFERENCIAS

- Agencia del ISBN. <https://www.agenciaisbn.es/web/index.php>
- Aventuras de Cars* (2016). Barcelona: Planeta.
- Basanta, A. (2017). *Leer contra la nada*. Madrid: Siruela.
- CastroNovo de Sentis, A. (2004). *Promoción de la lectura: desde la librería a nuevos lectores*. Buenos Aires: Colihue.
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en educación infantil*. Logroño: UNIR.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. C. y C. Sánchez (2006). Literatura con mayúsculas. *Revista OCNOS* 2, 7-21.
- Cerrillo, P.C. y C. Cañamares (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI. *CEE Participación Educativa* 8, 76-92.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para un nuevo siglo. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 145, 7-17.
- Colomer, T. (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2017). Criterios de revisión de una selección de libros en el aula. *Mi Biblioteca* 50, año XIII, 14.
- Colomer, T. y T. Durán, (2007). «La literatura en la etapa de educación infantil». En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis, pp. 213-252.
- Correro Iglesias, C. y T. Colomer (2015). «Elecciones y constitución de acervos en la Educación Infantil. Criterios y condiciones de selección de libros». En VV.AA., *Literatura na Educação infantil: acervos, espaços e dediações*. Belo Horizonte, Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais / Ministério da Educação Brasil, pp. 59-79
- Garralón, A. (31 de agosto de 2017). ¡SUPERLIJ!: llega la literatura infantil que nos salva de todo. *Anatarambana literatura infantil*. <http://anatarambana.blogspot.com.es/2017/08/superlij-llega-la-literatura-infantil.html>

- González López-Casero, D. (2007). «Edición infantil: la selección como condición importante para formar lectores». En *Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio. Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha, pp. 103-112.
- Guerra Martínez, S. (2021). La industria cultural: el cliché del cine en el cine. *Filología. Gacetilla académica y cultural* 17, 24-27.
- Guerrero, L. (2016). *Cómo inculcar la literatura: la importancia en la selección de cuentos infantiles y juveniles*.
<https://camaradellibro.cl/sala-de-prensa/noticias-filsa-2016/inculcar-la-literatura-la-importancia-la-seleccion-cuentos-infantiles-juveniles>
- Lestrade, A., Docampo, U. (2016). *La gran fábrica de las palabras*. Sant Feliu de Guixols: Tramuntana.
- López Escrivá, A. (2013). *Ratona y elefante*. Madrid: Bruño.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.
- Lluch, G. (2003a). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G. (2003b). Una propuesta de análisis para la LIJ. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 166, 33-40.
- Nicholls, L. y R. Gómez (2014). *Nicolás tiene dos papás*. Santiago de Chile: Movilh.
- Parets Luque, C. (2014). *Mi lado de la bufanda*. Estados Unidos: Createspace.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Richardson, J., Parnell, P. (2016). *Con Tango son tres*. Pontevedra: Kalandraka.
- Tejerina Lobo, M. I. (2000). Literatura y compromiso: hacer preguntas para buscar respuestas. *Puertas a la lectura* 9-10, 180-186.

1. SECCIÓN MONOGRÁFICO:

**MÚSICA POPULAR Y EDUCACIÓN LITERARIA
SS. XX-XXI). PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA E.S.O. Y
BACHILLERATO**

INTRODUCCIÓN AL NÚMERO MONOGRÁFICO: MÚSICA POPULAR Y EDUCACIÓN LITERARIA (SS. XX- XXI). PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA E.S.O. Y BACHILLERATO

INTRODUCTION TO THE MONOGRAPHIC ISSUE: POPULAR MUSIC
AND LITERARY EDUCATION (XX-XXI CE.) DIDACTIC PROPOSALS
FOR SPANISH E.S.O. AND BACHILLERATO

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2021.i44.02>

GARCÍA CANDEIRA, MARGARITA
UNIVERSIDAD DE HUELVA (ESPAÑA)
Profesora Titular de Universidad
ORCID: 0000-0002-1769-8789
margarita.garcia@dfesp.uhu.es

Resumen: El monográfico que aquí presentamos pretende explorar las posibilidades y desafíos que supone el empleo pedagógico de la música popular en ESO y Bachillerato, a partir de algunas de sus manifestaciones genéricas más señaladas en la actualidad. Apoyándose en la apertura curricular de las últimas legislaciones educativas, se proponen diversas vías de aprovechamiento didáctico de la música popular, teniendo en cuenta no solo musicalizaciones de poemas sino, también, canciones tradicionales y producciones contemporáneas de géneros como el rap.

Palabras clave: Educación literaria. Música popular. Rap. Musicalizaciones. Poesía.

Abstract: The monographic issue we present here aims to explore the possibilities and challenges involved in the pedagogical use of popular music in ESO and Bachillerato, using some of its most important generic manifestations at present. Relying on the curricular openness of the latest educational legislation, various ways of using popular music for teaching purposes are proposed. They take into account not only musicalisations of poems but also traditional songs and contemporary productions of genres such as rap.

Key words: Literary education. Popular music. Rap. Musicalisations. Poetry.

El monográfico que aquí presentamos pretende explorar las posibilidades y desafíos que supone el empleo pedagógico de la música popular en ESO y Bachillerato, teniendo en cuenta algunas de sus manifestaciones genéricas más señaladas en la actualidad. La propuesta surge ligada a las acciones del proyecto de investigación financiado «Más Poesía para más gente. La poesía en la música popular española contemporánea (+PoeMAS)» (PID2021-125022NB-I00) que, coordinado por los profesores Guillermo Laín Corona y Clara Isabel Martínez Cantón (UNED), continuará hasta 2025 el trabajo desarrollado por el proyecto previo «Poemas. Poesía para más gente. La poesía en la música popular contemporánea» (PGC2018-099641-A-I00), desarrollado entre 2019 y 2021. El objetivo de ambos ha sido y sigue siendo estudiar la función de la música, principalmente de la popular, como mediación en el acercamiento del lector medio a la poesía y, de modo relacionado, como recurso para la difusión de esta en la sociedad. La atención al vector didáctico se hace entonces obligada, toda vez que la educación reglada constituye hoy en día la principal vía de transmisión del saber literario y se convierte, por tanto, en un campo de análisis privilegiado para ensayar y probar la potencialidad de la convergencia entre música y literatura con fines educativos.

La incorporación de la música popular como herramienta educativa en la formación lectora y literaria en ESO y Bachillerato pone en práctica así esa «abierto consideración de las fronteras del hecho literario» demandada por Ballester (2005: 104) y otros especialistas en educación literaria que abogan por expandir el canon docente y formativo para dar cabida a textos no canónicos que prometan una conexión más directa con los intereses del alumnado.

No hay que olvidar, por otra parte, que la actual legislación educativa de estas etapas se caracteriza por una apreciable apertura curricular en lo que toca a la elección de contenidos y recursos, que deja un margen para el acomodo en las programaciones de estas producciones pero que obliga a una cierta negociación con las restricciones normativas de los currículos oficiales. En ese sentido, es necesario destacar que la LOMLOE, que se está implantando de modo progresivo en estos momentos, otorga un destacado papel a la multimodalidad, que sin duda redundará en la renovada pertinencia y aprovechamiento propedéutico de los productos de la música popular,

intrínsecamente híbridos¹. Una de las aportaciones de este monográfico es precisamente la de mostrar en la práctica diversos modos de encaje curricular del rock, el pop, el flamenco, el rap o la canción de autor en los programas de distintos cursos, bien sea como parte de la docencia de la asignatura de Lengua castellana y literatura o bien a modo de talleres extraescolares, teniendo en cuenta la especial sensibilidad de estas producciones para plantear cuestiones transversales e interdisciplinarias.

Ya hace casi treinta años que Joan Elías Adell hablaba de un «cambio epistemológico» por el que se planteaba «un rechazo cada vez mayor hacia la separación moderna entre el ámbito de las artes y otras actividades e intereses sociales» que estaba relacionado con «la expansión de la cultura en todos los aspectos de la vida» (Adell, 1998: 24). No obstante, pese a esta tendencia general, el mismo crítico denunciaba que algunas zonas del margen habían sido objeto de un mayor grado de emancipación que otras, y era precisamente el ámbito de la música popular contemporánea una de las que habían corrido peor suerte. Esa situación de particular desventaja parece haberse ido paliando en los últimos tiempos. La investigación académica sobre música popular cuenta hoy con una gran tradición, que, en el mundo anglosajón, tuvo en trabajos como los de Simon Frith (1983) y Roy Shuker (1998, 2001), que exploraban las dimensiones ideológicas y sociológicas del rock como industria cultural de masas, algunos de sus principales referentes. En el mundo hispánico, los estudios pioneros de Marcela Romano, que exploró la hibridez constitutiva y epistemológica de la canción de autor empleando un sofisticado utillaje teórico, y se aproximó al funcionamiento semiótico del recital (1994, 2002), abrieron el camino para una atención creciente a la música popular que, sin embargo, permaneció prácticamente centrada en ese género con gran voluntad de estilo y miras literarias que formaba parte de lo que Eco formuló, ya en 1964, como «canzone diversa»

¹El RD 243/2022, de 5 de abril, que establece las enseñanzas mínimas de Bachillerato, fija para la materia de Lengua castellana y literatura el objetivo de garantizar tanto «la eficacia comunicativa en la producción, recepción e interacción oral, escrita y *multimodal*» como «un uso ético del lenguaje» (p. 217). La atención a la multimodalidad se hace explícita, también, en las competencias específicas 2, 3 y 5 de dicha materia, tanto en ESO como en Bachillerato, y está implícita en muchas de las restantes. En el momento en que sale a la luz este monográfico, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) se ha implantado en los cursos impares de EP, ESO, Bachillerato y ciclos formativos de grado básico. En el curso 2023-24 se prevé su introducción en los cursos pares de cada una de esas etapas.

(2003: 273). Así, sin ánimo ni posibilidad de exhaustividad, se desarrollaron aproximaciones que atendían a sus peculiares mecanismos de enunciación (García Candeira, 2010) y que casi siempre se centraban en el análisis de épocas y repertorios autoriales concretos como pueden ser los de Joan Manuel Serrat (Romano, 1996, 2010) o Joaquín Sabina (Lain Corona, 2018; García Candeira, 2018; 2021). La cercanía de la canción de autor a la literatura permitió que, en el ámbito didáctico, los trabajos enfatizaran la metodología intertextual como vía de aprovechamiento educativo de las conexiones entre música y literatura, como puede verse en las aproximaciones de de Vicente Yagüe-Jara (2008) o de Ángel Luis Luján Atienza (2010).

Sin embargo, la corriente de los Popular Music Studies ha ido matizando el protagonismo que estos enfoques daban a la palabra escrita para, incorporando la mirada de las teorías sistémicas y culturales, entender la música popular como un proceso de comunicación profundamente complejo que implica un enérgico y a menudo conflictivo diálogo entre formas de cultura diversas, con códigos variados, en el que lo verbal o lo escrito ocupa un lugar relevante pero en absoluto exclusivo, y que entran por tanto en la categoría de lo multimodal, tan atendida por la educación lingüística y literaria actuales².

El monográfico que presentamos dibuja un recorrido heterogéneo, que se acerca a diversas modalidades de música popular como recursos para abordar distintas facetas del hecho literario, poético, cultural e ideológico contemporáneo. Tiene en cuenta, evidentemente, su relevancia como eje que conecta con otras industrias culturales propias del ámbito de la comunicación e igualmente implicadas en la educación integral de la sociedad.

Así, en el artículo «Poesía y música: aportaciones a la educación literaria y a la didáctica de la poesía», Begoña Regueiro Salgado (UCM) pone cifras a un hecho que, pese a estar usualmente asumido como axioma,

²Un hito fundamental en la incorporación de las teorías y herramientas de los Popular Music Studies al área peninsular fue el monográfico del *Journal of Spanish Cultural Studies* que coordinaron Silvia Bermúdez y Jorge Pérez en 2009. No obstante, la reflexión crítica sobre las creaciones de la música popular y de masas ha sido una constante en la trayectoria del poeta y pensador Antonio Méndez Rubio (1997, 2013, 2016) y artistas como Santiago Auserón (1996) también le han dedicado especial atención.

no siempre se encuentra respaldado por datos empíricos: nos referimos al tan manido desinterés de los jóvenes por la poesía en su formato convencional, es decir, escrita e impresa. Basándose en tres encuestas realizadas a estudiantes del Grado en Educación Infantil y del Máster de Formación del Profesorado de la UCM, Regueiro Salgado constata también cómo esa indiferencia se palía de modo considerable, hasta convertirse en auténtica atracción, si se trabaja con versiones acompañadas de música. La experiencia con un texto lorquiano sirve como muestra de las posibilidades didácticas de la lírica musicalizada, que vendría a proporcionar uno de esos «encuentros significativos y satisfactorios» en los que la movilización afectiva y emocional de la canción contrarresta la supuesta aridez de lo que se ha dado en llamar «lectura escolástica» de la poesía. La suya es una posición indudablemente integrada, que celebra el auge de la poesía en redes y del éxito de ventas de él derivado, pero es también una lanza a favor de un acercamiento integral al poema, que no lo reduzca a una interpretación en términos estrictamente racionales, sino que asuma su inevitable y rica carga de misterio e insondabilidad.

Este artículo constituye un inmejorable pórtico, por lo que tiene de contextualización, de los demás ensayos, que pueden verse como aplicaciones concretas de sus resultados, y que apuestan por incorporar objetos de estudio mestizos, en los que la música es el denominador común de géneros tan dispares como la canción tradicional o el rap, y que además tienen en cuenta actualizaciones de lo más diversas, que les proporcionan una vigencia y popularidad destacadas. Así, la contribución de Ángel Luis Luján Atienza (UCLM), titulada «‘La Llorona’: canción, leyenda y poesía. Un modelo didáctico para trabajar el discurso lírico en la educación secundaria», opta por explorar la célebre canción latinoamericana como si fuera un texto lírico. Escoge para ello un abanico de versiones que, sin dejar de lado la clásica de Chavela Vargas, es una clara muestra de la actualidad del tema: así, su recreación por parte de la cantante Rosalía y su aparición en la B.S.O. de la película *Coco*, de Píxar, y en el repertorio de la edición de 2018 del programa televisivo *Operación Triunfo* parecen avalar su conocimiento o, al menos, prometer cierto interés para los adolescentes. La letra de «La Llorona» es el centro de cuatro grupos de actividades que atienden a las distintas facetas del hecho poético y, en unas páginas que combinan a la perfección solidez documental y claridad expositiva y metodológica, se ofrecen tareas para comprender el funcionamiento de la

tradición popular, con su dialéctica entre unidad y variedad; la semántica lírica, con la inagotable riqueza simbólica de la poesía; las cuestiones formales y retóricas, como las métricas y rítmicas y, en fin, las ideológicas, que tienen en cuenta el trasfondo imagológico de la protagonista de la canción, traspasado por elementos de género, identidad y sentido colonial. La observación de todas estas dimensiones garantiza la comprensión del complejo, y fascinante, proceso de producción de sentido poético.

La voluntad de recuperar el acervo popular, así como de explorar su hondura y caudal, es precisamente el pivote del trabajo de María López Sáñez (USC), que hace hincapié en sus posibilidades didácticas para combatir prejuicios lingüísticos en situaciones de diglosia o conflicto. Así, en «La música popular y la educación literaria en contextos multilingües: una propuesta interartística y multicultural con incorporación de Sistemas de Información Geográfica», amparándose en la directriz europea de respeto a la diversidad y en la metodología del Tratamiento Integrado del Lenguas del currículo, propone cuatro estrategias de utilización educativa de la música popular. La primera tiene que ver con la recogida de datos, directa y personal, por parte del alumnado; la segunda proporciona fuentes y recursos de diverso tipo para la investigación de tipo documental; en tercer lugar, plantea distintas alternativas de trabajo por núcleos temáticos y, finalmente, explica la oportunidad que los Sistemas de Información Geográfica suponen para este tipo de proyectos, en lo que constituye la principal novedad metodológica del ensayo. No faltan, tampoco, indicaciones acerca de la necesaria reflexión crítica, en términos de valores, que muchas de las producciones populares reclaman y que pueden servir para el tratamiento de temas transversales en el aula.

La sensibilidad ante las cuestiones de género está muy presente en otra de las aportaciones de esta sección monográfica, que realiza Alicia Vara López (UCO). En «Viajes temporales, cósmicos y poéticos en el rap de Gata Cattana: una exploración didáctica para las aulas de secundaria», se emplea la trayectoria de la malograda poeta y rapera cordobesa para contribuir a una pedagogía crítica a través de las letras del rap, con la que contrarrestar la carga de misoginia y cosificación que a menudo ha caracterizado a la presentación de la mujer en las vertientes *mainstream* del género. Rico en referencias clásicas y en elementos de la narrativa de aventuras, el cancionero de Gata Cattana sirve para, desde un enfoque multisensorial, explorar didácticamente territorios de disidencia en la

construcción de la identidad femenina: para ello, se ofrece un cuestionario inquisitivo y completo a la vez con el que enfrentar al alumnado a cinco temas de especial pertinencia en este sentido: «Nada funcionando»; «Papeles»; «Hermano inventor»; «Desértico» y, por último, «Gotham».

Encontramos muchos de estos elementos en la propuesta que Sonia Martínez Requejo (UEM) elabora a partir del texto medieval *Roman de Flamenca*, que, como se sabe, es la fuente principal de la originalísima recreación de Rosalía en su célebre disco *El mal querer* (2018). En «El *Roman de Flamenca* y el lenguaje musical de Rosalía. Una propuesta didáctica conforme al diseño universal de aprendizaje (DUA)», se desarrolla un proyecto didáctico para 3º de ESO que, perfectamente integrado en el currículo actual, aplica metodologías innovadoras como la *flipped classroom* o el *classcraft* para acercar a los estudiantes a los procesos de adaptación musical y textual a través del DUA.

Esperamos que tanto las reflexiones de índole más teórica como las indicaciones más prácticas aquí contenidas actúen como necesario acicate para estimular la competencia literaria de los adolescentes e impulsen el gusto y disfrute de la poesía, que comparte con la música su especial capacidad de intensificación vital.

REFERENCIAS

- Adell, J. E. (1998). *La música en la era digital: la cultura de masas como simulacro*. Lleida: Milenio D.L.
- Auserón, S. (1999). *Las culturas del rock*. Valencia: Pretextos.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Bermúdez, S. y J. Pérez (eds.) (2009). *Spanish Popular Music Studies. Journal of Spanish Cultural Studies* 10(2).
- De Vicente-Yagüe Jara, M. I. (2008). El comparativismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica. *Educatio Siglo XXI* 26, 241-265.
- Eco, U. (2003). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Tusquets.
- Frith, S. (1983). *Sound Effects: Youth, Leisure and the Politics of Rock*. London: Constable.
- García Candeira, M. (2010). La enunciación lírica en las canciones de Joaquín Sabina: desdoblamientos del yo. En P. Civil y F. Crémoux

(eds.), *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: nuevos caminos para el hispanismo*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert. Edición en CD-ROM.

- García Candeira, M. (2018). La importancia de llamarse Martínez. Sabina, poeta del 68 (Cuatro poemas). En G. Laín Corona (ed.), *Joaquín Sabina o fusilar al rey de los poetas*. Madrid: Visor, pp. 205-252.
- García Candeira, Margarita (2021). *From the wells of disappointment*. La canción de autor española ante la transición y sus postrimerías: el caso de Joaquín Sabina. En M. Romano, C. Lucifora y S. Riva (eds.), *Un antiguo don de fluir. La canción, entre la música y la literatura*. Santander y Mar del Plata: Universidad Internacional Menéndez Pelayo y Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 103-123.
- Laín Corona, G. (ed.) (2018). *Joaquín Sabina o fusilar al rey de los poetas*. Madrid: Visor.
- Luján Atienza, Á. L. (2010). Hacer lectores de poesía. Sobre la enseñanza de la poesía. En P. Cerrillo y Á. L. Luján Atienza (eds.), *Poesía y educación poética*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, pp. 99-128.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Méndez Rubio, A. (1997). *Encrucijadas: elementos de crítica de la cultura*. Madrid: Frónesis, Cátedra.
- Méndez Rubio, A. (2013). Bailando con la destrucción: Sobre cultura común y música popular en la Transición Española (1977-1987). *Kamchatka: revista de análisis cultural* 1, 15-36.
<http://dx.doi.org/10.7203/KAM.1.2317>.
- Méndez Rubio, A. (2016). Política del ruido. En los límites de la comunicación musical. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales* 4(1), 21-35.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, *BOE*, 6 de abril de 2022, 46047-46408.
- Romano, M. (1994). *A voz en cuello*. La canción «de autor» en el cruce de escritura y oralidad. En M. Romano, L. Scarano y M. Ferrari (eds.),

La voz diseminada: hacia una teoría del sujeto en la poesía española.
Buenos Aires: Biblos, pp. 55-68.

Romano, M. (1996). Canción española del 60: denominaciones, prácticas, imaginarios. *Revista de Estudios Hispánicos* 23, 103-111.

Romano, M. (2002). La canción de autor después de Franco (Reflexiones críticas sobre un objeto crítico). *Ínsula* 671-672, 13-16.

Romano, M. (2010). La excesiva intimidad: dobles, entre la literatura y la canción de autor española. *CELEHIS. Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas* 19(21), 73-90.

Shuker, R. (1998). *Key Concepts in Popular Music*. London: Routledge.

Shuker, R. (2001). *Understanding Popular Music*. London: Routledge.

LA MÚSICA POPULAR Y LA EDUCACIÓN LITERARIA EN CONTEXTOS MULTILINGÜES: UNA PROPUESTA INTERARTÍSTICA Y MULTICULTURAL CON INCORPORACIÓN DE SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA

POPULAR MUSIC AND LITERARY EDUCATION IN
MULTILINGUAL CONTEXTS: AN INTER-ARTISTIC AND
MULTICULTURAL PROPOSAL WITH A GEOGRAPHICAL
INFORMATION SYSTEMS INCORPORATED

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2022.i45.04>

LÓPEZ SÁNDEZ, MARÍA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)
Profesora Contratada Doctora
Código ORCID: 0000-0002-8335-1687
maria.sandez@usc.es

Resumen: La educación literaria en las comunidades con varias lenguas ambientales se ve condicionada por las valoraciones sociales atribuidas a los distintos códigos, que revierten a su vez sobre las literaturas. De este modo, los prejuicios diglósicos afectan y condicionan las actitudes hacia la producción literaria, tal y como ha analizado para el contexto gallego Antón Figueroa (1988) en *Diglosia y texto* y otros trabajos posteriores del autor (1996, 2001). Nuestra propuesta trata de explorar de qué manera la incorporación y el trabajo con la música popular puede contribuir a una educación literaria que supere prejuicios en relación a las distintas literaturas y, desde una aproximación interartística y multicultural, promueva la valoración del conjunto del patrimonio lingüístico, cultural y artístico, permitiendo además exportar los principios del Tratamiento Integrado de Lenguas al campo de la educación literaria.

Palabras clave: Educación literaria. Música popular. Contextos multilingües. Interarte. Sistemas de Información Geográfica.

Abstract: Literary education in communities with several environmental languages is conditioned by the social values attributed to the different codes. This, in turn, affects literature. Therefore, diglossia plays an important role in attitudes towards literary production, as analysed for the Galician context by Antón Figueroa (1988) in *Diglosia y texto* and other works by the same author (1996, 2001). Our proposal tries to explore how

working with popular music can contribute to a literary education that overcomes prejudices in relation to the different literatures. This inter-artistic and multicultural approach aims to promote the appreciation of the whole of the linguistic heritage, cultural and artistic, also allowing the principles of Integrated Language Treatment to be exported to the field of literary education.

Key words: Literary education. Popular music. Multilingualism. Interartistic approaches. GIS.

1. INTRODUCCIÓN: ESPECIFICIDADES DE LOS CONTEXTOS MULTILINGÜES. POTENCIAL DIDÁCTICO DE LA MÚSICA Y LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL

Uno de los retos del sistema educativo español es la preservación del plurilingüismo y la multiculturalidad. La Unión Europea ha optado por definirse explícitamente desde la noción de diversidad, tanto lingüística como cultural, y como consecuencia las directrices que desde Europa se trasladan a los estados miembros están en consonancia con ese posicionamiento. Puede decirse que la postura oficial de Europa entronca con la ecolingüística o ecología lingüística, que traslada al campo lingüístico el valor de la biodiversidad y, a modo de metáfora, suscribe la necesidad de preservar el patrimonio lingüístico y cultural en su diferencia y riqueza.

Desde el campo de la lingüística, la hipótesis de Sapir-Whorf afirmó el valor de la lengua como sistema primario de modelización cultural de modo que cada lengua sería una codificación específica que llevaría consigo una cosmovisión y tendría notables implicaciones culturales. En esta línea de trabajo, Lev Vygotsky plasmó en *Pensamiento y lenguaje* (1934/1986) sus experimentos en los que analizaba cómo los niños conceptualizaban condicionados por su lengua.

La postura de la Unión Europea asume estos principios y se fundamenta en la «unidad en la diversidad» (Comisión Europea, 2005: 2), tal como se recoge ya en la *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias* (Consejo de Europa, 1992), esencial para los sistemas educativos por su establecimiento de directrices para los estados miembros orientadas a la preservación de la riqueza lingüística y cultural de Europa, garantizando la enseñanza de las lenguas minoritarias de modo transversal a lo largo de todos los niveles educativos. El objetivo de lograr una competencia plurilingüe se suscribió en una declaración conjunta por parte

de los ministros de educación europeos en la ciudad de Bolonia en el año 1999. Todo ello se plasmaría finalmente en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001), profundizado y desarrollado en *De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe: Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa* (Beacco, 2007).

Como ha sido bien estudiado por la sociolingüística, la convivencia entre lenguas en un mismo territorio lleva aparejados distintos tipos de equilibrio o jerarquías en la atribución de valor a las lenguas por parte de los hablantes y esto tiene importantes repercusiones educativas. El «modelo gravitatorio» de L. J. Calvet (1999) recurre nuevamente a una comparación con una esfera del mundo físico para explicar el funcionamiento social de las lenguas:

[L]os bilingüismos están *orientados* y su orientación nos permite representar las relaciones entre las lenguas del mundo como una especie de galaxia formada por diferentes estratos gravitatorios. Alrededor de una lengua »hipercentral«, el inglés, gravitan una decena de lenguas »supercentrales« (español, francés, árabe, ruso, portugués, hindi, malayo...) cuyos hablantes, cuando son bilingües, tienen tendencia a utilizar, bien la lengua hipercentral —el inglés— bien una lengua del mismo nivel [...] Estas lenguas son, a su vez, ejes gravitatorios para un centenar de lenguas centrales que, a su vez, son el centro gravitatorio de entre 6.000 y 7.000 lenguas periféricas (...) Y la proyección de este modelo en una porción de territorio determina su »nicho ecolingüístico«, un espacio de coexistencia y, en ocasiones, de conflicto entre lenguas en el que, eventualmente, pueden intervenir políticas lingüísticas (Calvet, 2001: 7).

Las políticas lingüísticas educativas y, en último término, los proyectos docentes y las prácticas de aula llevadas a cabo en los contextos multilingües deben ser sensibles a esta situación, pues de lo contrario todo el esfuerzo de preservación de la riqueza lingüística será en vano y se quedará en mera retórica. La apuesta por el plurilingüismo ha hecho que Europa se proponga como objetivo la incorporación a los sistemas educativos de por lo menos dos lenguas extranjeras (incorporación que obedece claramente a los presupuestos descritos por Calvet); pero también, por otro lado, la preservación de las lenguas minoritarias, extremadamente abundantes en Europa, lo que ha convertido el modelo de 2+2 (esto es, dos lenguas cooficiales y dos extranjeras) en un modelo prevalente en los sistemas educativos europeos, lo cual implica una ambiciosa política

educativa en términos de aprendizaje de lenguas. La implementación desde Europa de programas como EuroComRom, Galanet o Eurorom4 apuntan a esa ambición europea en términos de plurilingüismo y multiculturalidad.

Pero si la postura oficial de Europa no deja dudas, la realidad que se vive en muchos contextos y territorios con lenguas cooficiales está muy alejada de ese ideal europeo de convivencia lingüística y conservación de la riqueza lingüística y cultural. El desequilibrio entre lenguas, el retroceso en el uso de las lenguas minorizadas en las nuevas generaciones, la doble presión que sufren las lenguas propias por parte de la otra lengua oficial y la lengua franca —el inglés— generan un evidente desequilibrio que pone en riesgo la diversidad lingüística que Europa pretende defender desde los posicionamientos oficiales.

En ese contexto, pretendemos analizar el potencial de los proyectos que implican trabajo de campo de recogida de muestras de la cultura popular, tomando como referencia la música popular, y desde el contexto específico, pero representativo de un buen número de contextos en el marco de Europa, de Galicia. En este sentido, es esencial considerar que las lenguas propias suelen adquirirse en el ámbito familiar, a través de la socialización ambiental y llevan consigo elementos de identidad, afectividad y vínculo. La educación plurilingüe, desde un Tratamiento Integrado de las lenguas del currículo, debe planificar el trabajo y las metodologías de aprendizaje desde la sensibilidad a todos estos factores en juego.

Debido a la evolución de los datos sociolingüísticos en Galicia en los últimos años, hay un número significativo de alumnas y alumnos que emplean como lengua habitual el castellano que, sin embargo, tienen abuelos y abuelas que aún emplean habitualmente el gallego y que conservan un importante acervo cultural de expresión en lengua propia a través de leyendas, coplas, canciones populares, refranes, etc. De hecho, desde la materia de lengua castellana y literatura no solían, en Galicia, proponerse proyectos de recogida de campo porque los resultados obtenidos solían tener expresión lingüística en gallego, y, desde los modelos de enseñanza de idiomas en compartimentos estancos que dominaron hasta muy recientemente en la enseñanza de lenguas, se evitaban. Así, este tipo de tareas o proyectos se circunscribían a la materia de Lengua Gallega y Literatura. Sin embargo, el actual marco de Tratamiento Integrado, la propuesta desde el propio currículum del desarrollo de proyectos interlingüísticos y la promoción de la visibilización de otras lenguas en las

materias lingüísticas conforman un marco propicio para el desarrollo de este tipo de proyectos desde una deseable interdisciplinariedad.

La apuesta por el Tratamiento Integrado de Lenguas, fundamentada en la noción de competencia común subyacente de Cummins, constituye uno de los principios rectores de la actual enseñanza de lenguas. Se entiende que permite un mejor aprovechamiento de los tiempos curriculares, se evitan solapamientos y se lucha mejor contra los prejuicios lingüísticos. El Real Decreto 86/2015 (2015) que regula hasta el momento el currículo en la Comunidad Autónoma de Galicia apunta reiteradamente al valor de la lengua como patrimonio cultural y asume el compromiso de protección de la diversidad lingüística y cultural de Europa, con alusión explícita al Consejo de Europa. En este sentido, apuesta por enfoques «plurales, transversales e integradores» que retiren «barreras artificiales entre lenguas». De este modo, propuestas de proyectos interlingüísticos e interdisciplinares que promuevan canales de colaboración interdepartamental permiten luchar contra la inercia de modelos de funcionamiento autónomo en la enseñanza de las distintas lenguas del currículo y son acordes con las directrices europeas y las propias formulaciones explícitas del currículo. No cabe duda de que en la planificación escolar de las lenguas se proyectan todas las tensiones y valoraciones sobre las lenguas existentes en el seno de una sociedad. Paralelamente, la propuesta de líneas de colaboración y sinergia, que implique el compromiso del profesorado de todas las lenguas del currículo en la lucha contra los prejuicios lingüísticos y la preservación de la riqueza lingüística y cultural desde presupuestos de ecología lingüística, tiene una repercusión que va más allá de la mera promoción de las competencias lingüísticas o de la competencia en conciencia y expresiones culturales y sitúa su objetivo último en la esfera de la acción social.

En este trabajo, centrado en la potencialidad de la música y literatura de tradición oral para el desarrollo de proyectos interlingüísticos e interdisciplinares en contextos multilingües, tomando como referencia el contexto gallego, abordaremos cuatro grandes aspectos o líneas de trabajo, que pueden seleccionarse o combinarse para el diseño de proyectos que propiciarán el Tratamiento Integrado de Lenguas y la sensibilización hacia un patrimonio multicultural: la recogida de campo, la investigación documental, el trabajo por núcleos temáticos y el empleo de sistemas de información geográfica (SIG).

2. LOS PROYECTOS CON PROPUESTAS DE TRABAJO DE CAMPO Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL

La Didáctica de la Lengua y la Literatura promueve, en la actualidad, enfoques comunicativos y competenciales, basados en metodologías activas, entre las que ocupa un lugar destacado el trabajo por proyectos. Cuando los proyectos propuestos implican el trabajo de campo, la recogida de información y el contacto con el entorno social y cultural, el potencial de estas metodologías se expande, pues más allá de promover la competencia en comunicación lingüística y la competencia en conciencia y expresiones culturales —si el proyecto implica a estas—, hay una evidente conexión con el contexto educativo, con el entramado social en el que se integra el alumnado, y se ve implicada la competencia social y cívica.

Todo ello ha hecho que se haya incrementado en los últimos años la presencia en las programaciones docentes y en las prácticas de aula de una apuesta por los proyectos que implican una recogida de material cultural: leyendas, refranes, experiencias de vida... Sin duda, uno de los valores de este tipo de proyectos reside en la transmisión al alumnado de que el conocimiento no está ya todo recogido y disponible a través de buscadores. Frente a otro tipo de trabajos en los que se hace esencialmente una búsqueda documental, hoy en día casi en su totalidad a través de la red, los trabajos de campo que implican recogida de información permiten constatar que existe un saber vivo, un saber que no está en la red y, más aún, un saber que corre el riesgo de perderse definitivamente si no se recoge. Se transmite así la experiencia gozosa de un contacto vivo con la cultura y el conocimiento, la vivencia excitante de un antropólogo que descubre y conoce, que recoge y rescata del olvido. Y a menudo eso puede hacerse simplemente buscando informantes en el entorno próximo, entre las propias familias y vecinos, promoviendo un intercambio generacional con valor para reforzar los vínculos.

Es una experiencia común compartida por muchos adultos lamentar no haber recogido cuando podían hacerlo el saber acumulado por sus abuelos, sus experiencias de vida, su contacto directo con momentos históricos pasados de los que ellos y ellas tenían una memoria viva. Pero la infancia de los que hoy son adultos no contó con las facilidades técnicas que existen en la actualidad: si en los 70 u 80 había que hacerse con una grabadora y recoger los testimonios en cintas, cualquier joven o adolescente

de hoy dispone de teléfonos que pueden grabar los testimonios de informantes. Y si hace unas décadas, ese saber recogido quedaba en todo caso como muestra de valor familiar y emotivo, hoy en día es sencillo crear espacios virtuales que se conviertan en un repositorio de ese saber, de modo que las contribuciones individuales puedan sumarse hasta conformar un corpus de información de enorme valor. El trabajo colaborativo, en este sentido, alcanza una nueva dimensión. Este tipo de propuestas permiten, por tanto, que desde la escuela se sensibilice sobre la importancia de ese saber que a veces se pierde en el decurso del tiempo por no haberlo puesto en valor y recogido en su momento.

Pero si bien entendemos que este tipo de iniciativas debe potenciarse como una buena práctica educativa en cualquier tipo de contexto, queremos incidir en que su papel es especialmente valioso en el tipo de contextos multilingües en los que nos centramos.

La promoción de proyectos centrados en la recogida de muestras de la música popular en el contexto gallego tiene una serie de potencialidades didácticas, algunas de las cuales ya han sido mencionados y son en algunos casos extrapolables al conjunto de proyectos que impliquen trabajo de campo: imbricación en el contexto; fortalecimiento de los lazos intergeneracionales; dimensión comunicativa; implicación de las distintas destrezas orales y escritas; transmisión de la idea de que el conocimiento ha de construirse, no solo «buscarse» en fuentes ya elaboradas y la consiguiente promoción de la iniciativa personal... Además, por tratarse de un contexto con convivencia de lenguas en contacto, se suman otras potencialidades específicas de los contextos análogos marcados por el plurilingüismo: sensibilización hacia la lengua propia minorizada y su valor cultural, promoción de una actitud positiva hacia el plurilingüismo y la multiculturalidad, posibilidad de promover proyectos plurilingües, etc. Pero la preparación de este tipo de proyecto o de esta fase de un proyecto centrado en la música y literatura de tradición oral puede tomar como punto de partida o integrar una investigación documental para la que existen muy diversos recursos, desde hemerotecas a repositorios, que permiten una iniciación a la investigación de base documental.

3. MÚSICA Y LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL Y POPULAR EN GALICIA: POTENCIALIDAD DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

El aserto machadiano «se canta lo que se pierde» se ve corroborado por la proliferación de estudios, jornadas y repositorios de la música y literatura de tradición oral en Galicia justamente en el momento en el que se produce sin duda una pérdida acelerada de esa tradición viva. Diversas circunstancias históricas confluyen para que esto sea así: la pérdida de los modos de vida de la Galicia tradicional; la transformación de una Galicia rural con una cultura propia que acompaña un modo especial de habitar el territorio y de organizar los tiempos de trabajo y de ocio por una Galicia cada vez más urbana, en la que ciertas prácticas comunes hasta hace unas décadas se pierden irremisiblemente; el cambio en las formas de ocio y socialización de los jóvenes... Todo ello conlleva una pérdida acelerada de la riqueza cultural y de las prácticas en las que la música y la literatura de tradición oral tenían su función primaria y su espacio de pervivencia y circulación viva.

Pero en paralelo a este proceso de pérdida se ha intensificado la recogida de muestras, la creación de repositorios e incluso el estudio crítico de estas manifestaciones. Una muestra significativa de esto son las *Jornadas de Literatura de Tradición Oral* que desde el año 2008 viene celebrando la *Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega*, que han generado hasta el momento un total de 13 libros de actas centrados en diversos elementos temáticos recurrentes en la cultura popular desde una perspectiva multimedia, pues los volúmenes se acompañan de CD. Los temas que han centrado cada una de las ediciones puede servir de muestra y constituir un punto de partida para el diseño de proyectos: *La figura del demonio en la literatura de tradición oral* (Novo y Reigosa, 2008); *El mito que fascina: del lobo al hombre-lobo* (Novo y Reigosa, 2009); *Mitología de la muerte: agüeros, «ánimas» y fantasmas* (Novo y Reigosa, 2010); *Leyendas urbanas. Mitos y ritos de los tiempos modernos* (AELG, 2011); *Los «mouros» y «mouras»: mágicos enigmáticos de la mitología popular* (AELG, 2012); *Historias, mitos y monstruos del mar de Galicia* (AELG, 2013); *Amuletos y reliquias: usos y creencias* (AELG, 2014); *Sexo y obscenidad en la literatura de tradición oral* (AELG, 2015); *Remedios, prácticas y ritos curativos en la medicina popular tradicional* (AELG, 2016); *Palabras con memoria: topónimos, dichos, frases, nombres... con historia* (AELG, 2017);

El rol de la mujer en la literatura de tradición oral (AELG, 2018); *Rimas y letras de la música popular. Del romancero tradicional al bravú* (AELG, 2019) y *El humor en la literatura de tradición oral* (AELG, 2020).

La irrupción de internet justamente en una época de acelerada pérdida de la música de tradición oral y de la compensatoria recogida de muestras que se albergan en repositorios ha generado, en pocas décadas, un volumen considerable de recursos web que cuentan además con la ventaja de permitir el acceso a la letra y la partitura, y a menudo a la propia ejecución musical. La página <https://folkotecagalega.com/> recoge y clasifica, por orden alfabético, un enorme número de composiciones —alalás, alboradas, cantares, foliadas, ruadas, jotas, muiñeiras, pandeiradas...—. Cada pieza se acompaña de datos sobre el lugar donde fue recogida y documentada, el nombre del investigador y del informante. También alberga una lista de agrupaciones folclóricas situadas geográficamente en un mapa que permite en cualquier centro educativo de Galicia hacer una búsqueda de las agrupaciones de este tipo que pueda haber en la zona. Se trata, además, de un proyecto colaborativo en el que es posible subir una pista, partitura u otro tipo de archivo. Es, pues, un recurso que puede emplearse para dar fuerza a un proyecto de recogida de muestras de la tradición oral por parte del alumnado, que podría de este modo hacer una contribución a un proyecto colectivo amplio y de transcendencia para la comunidad.

Una vía de investigación documental en la que resultaría sumamente interesante iniciar al alumnado es *Galiciana*, el Archivo Digital de Galicia. Se trata de un servicio público gestionado por la Biblioteca de Galicia y dependiente de la Xunta de Galicia, que responde a lo establecido en el artículo 110 de la Ley 5/2016, de 4 de mayo, del patrimonio cultural de Galicia. En su presentación, el portal *Galiciana* recoge como uno de sus objetivos esenciales servir como herramienta educativa: «la Biblioteca de Galicia pretende que Galiciana-BDG sea una herramienta para contribuir al conocimiento e investigación de la lengua, la historia y la cultura gallega y que también sea fuente para la creación de elementos educativos y de formación destinados a todos los niveles docentes».

El hecho de que Galiciana albergue la prensa cultural gallega de finales del XIX y comienzos del XX reviste un especial interés en relación con lo que aquí nos interesa. Hay que tener en cuenta que en la década de los 80 del siglo XIX se creó en la ciudad de A Coruña la Sociedad del Folclore Gallego, cuya primera presidenta fue Emilia Pardo Bazán. El siglo

XIX fue clave para despertar el interés y poner en valor la cultura popular. Pero esa valoración, auspiciada ya por el Romanticismo, tardó décadas en plasmarse en la creación de instituciones como la Sociedad del Folclore Gallego, que constituyó el precedente de la Real Academia Galega. De hecho, el libro *De mi tierra* de Emilia Pardo Bazán (1888) recoge y se basa en la información que a partir de la creación de la Sociedad del Folclore Gallego la autora fue recogiendo y documentando durante varios años —expresiones, refranes, tradiciones y leyendas...—, siendo pues un libro cuya lectura podría muy bien acompañar un proyecto centrado en la música y literatura popular de Galicia. La vocación de la Sociedad era claramente etnográfica y cultural y fijó una serie de campos de interés que abarcaban las costumbres, creencias y supersticiones, las formas de trabajo, el idioma y la literatura populares, las fiestas y calendario popular. Las últimas décadas del XIX y las primeras del XX fueron por tanto especialmente prolíficas y generaron un importante volumen de producción histórica sobre la literatura y música tradicional que dejó su huella en la producción bibliográfica y en la prensa periódica a la que hoy, gracias a Galiciana, podemos acceder desde cualquier centro educativo. Además, el formato digital permite navegar por el material de la web mediante la búsqueda por palabras clave tales como «coplas», «música popular», «literatura tradicional», etc.

Para el tipo de proyecto aquí presentado, *Galiciana* constituye una fuente de enorme valor. A modo de ejemplo, alberga en la Sección de Monografías los tres volúmenes del *Cancionero popular gallego* de José Pérez Ballesteros (1886) o permite el acceso a prensa periódica que prestó especial atención a la recogida de muestras de la música y la literatura popular. Una de las revistas fundamentales en la historia y cultura gallegas, la Revista *Nós*, incluía en casi todos los números un apartado específico bajo el título «Arquivo filolóxico e etnográfico de Galicia», que incluía coplas populares recogidas en muchas ocasiones por maestros o estudiantes de magisterio, pero también por figuras como Vicente Risco. En esta sección se recogieron, por ejemplo, una serie de coplas vinculadas a costureras y sastres que posteriormente fueron recopiladas en el libro *Cancioneiro da agulla enxergado con doas do pobo* de Armando Cotarelo Valledor (1931).

Además del enorme interés de Galiciana para una investigación documental ligada a la música y literatura popular, destacaremos a modo de ejemplo otros recursos de interés que no agotan todas las fuentes

disponibles: la sección de literatura popular de la página web de AELG, el repositorio del Museo do Pobo Galego, así como el de la Fundación Barrié.

La página web de la Asociación de Escritores y Escritoras en Lengua Gallega incluye una sección de literatura de tradición oral en la que por un lado hay una lista de «Mestres e mestras da memoria» en la que se puede acceder, por nombre de informante, a vídeos de diversa índole vinculados a la tradición oral con especial énfasis en los procesos y experiencias que suscitaron el interés por la etnografía o la música popular en uno u otro autor. Las numerosas *polafias*³ y muestras de tradición oral recogidas en la página de la AELG están, a su vez, geolocalizadas, lo que permite también hacer una selección de las muestras vistas y analizadas en función del contexto educativo específico en que se lleve a cabo el proyecto. A modo de ejemplo, destacamos la sección de Dorothe Schubarth, estudiosa y musicóloga de origen suizo que tras visitar Galicia en 1978 para conocer su música popular se convirtió en una de las más destacadas investigadoras en este campo. De hecho, su publicación, en colaboración con Antón Santamarina, de *Cantigas populares*, en siete volúmenes, constituye el repertorio más ambicioso de la música tradicional gallega. Las entrevistas en las que responde hablando en gallego con acento suizo pueden tener un efecto en el alumnado de dignificación de la lengua y de la propia música tradicional gallega, pues es bien sabido que ver que lo propio es valorado y se convierte en objeto de estudio de ajenos ejerce un papel de revalorización y puesta en valor de lo propio.

El acceso a esta obra ingente de enorme valor documental puede hacerse a través de la página de la Fundación Barrié, que becó a Dorothe Schubarth para su estudio de la música tradicional gallega, cuyo trabajo culminaría en la publicación de la obra. En el siguiente enlace se encuentran disponibles los 7 volúmenes con el vínculo a las melodías, partituras, letras y anexos: <http://cancioneiro.fundacionbarrie.org/>

Los bloques temáticos en los que se centran cada uno de los volúmenes son: oficios y labores; fiestas anuales; romances tradicionales; romances nuevos, cantos narrativos, sucesos y coplas locales; cantos

³ El término *polafia* es un neologismo acuñado por la Asociación de Escritoras y Escritores en Lengua Gallega para designar un proyecto destinado a la recuperación y revalorización de la literatura gallega de tradición oral impulsado por Antonio Reigosa. Se basa en la grabación de veladas festivas de contenido musical y literario en las que confluyen diversas tradiciones gallegas.

dialogados; coplas diversas, cantos enumerativos y estróficos. A ello se suma un volumen final que incluye tablas sinópticas e índices.

Queremos por último destacar, sin vocación de exhaustividad, el repositorio del Museo do Pobo Galego en su Archivo do Patrimonio Oral da Identidade (APOI), que recoge «registros sonoros y audiovisuales procedentes de las colecciones de patrimonio inmaterial del Museo» y que puede consultarse en <http://apoi.museodopobo.gal/>

POI se define del siguiente modo en el propio portal: «O Archivo do Patrimonio Oral da Identidade (APOI) é o programa de dixitalización, catalogación, estudo e difusión do patrimonio inmaterial que o Instituto de Estudos das Identidades do Museo do Pobo Galego puxo a andar en abril de 2007. Un arquivo público e accesible que ofrece gravacións orais e musicais e os datos necesarios para poñelas no seu contexto cultural». Una vez más podemos comprobar como los comienzos de este siglo XXI han conocido una eclosión de iniciativas que aportan un material de innegable valor para el desarrollo de proyectos educativos y propuestas innovadoras en el ámbito educativo que atiendan a la cultura tradicional, la conservación del patrimonio inmaterial y la promoción de la multiculturalidad.

La exploración del archivo permite la visualización por las categorías «colección», «compilador», «informante», «localización», «año», «materia» e «instrumento». Queremos poner el foco, una vez más, en el valor que el parámetro «localización» ofrece en términos de proyectos contextualizados que atiendan a los valores y muestras de una determinada zona geográfica.

4. ENFOQUE SOCIOLÓGICO Y EDUCACIÓN EN VALORES: LA REVISIÓN CRÍTICA DE LA POESÍA DE TRADICIÓN ORAL

Durante décadas, bajo el influjo de los diversos formalismos y corrientes de estilística, el estudio de lo literario estuvo especialmente orientado por un enfoque formal, centrado en la función poética y el desvío lingüístico, que se plasmaba en la práctica del comentario literario. La crisis de los enfoques formalistas y estructuralistas y la emergencia de un conjunto de corrientes —Estética de la Recepción, Estudios Culturales, perspectivas feministas y psicoanalíticas, estudios sistémicos— que podemos en su conjunto caracterizar de sociológicas propician un cambio de enfoque en la didáctica de la literatura. Así, poner el foco en los modos de representación cultural,

aproximarse a lo literario no con la reverencia a una palabra incuestionable respaldada por el canon, sino desde el análisis crítico de cómo se codifican los valores culturales, promueve una renovación de la didáctica de la literatura y encuentra en la literatura y música de tradición oral un material privilegiado y contextualizado, idóneo para este tipo de análisis.

La recogida de muestras de música de tradición oral en el contexto social del alumnado podría, potencialmente, arrojar muestras muy diversas, cuya codificación cultural no es plenamente previsible de antemano. Podemos, con todo, basándonos en el conocimiento de las muestras ya recogidas, anticipar ciertos códigos y visiones. A través de los repositorios de muestras de tradición oral será además posible ampliar este análisis e ilustrar de diversos modos aquellos aspectos sobre los que queramos centrar el análisis. De hecho, puede orientarse de partida la exploración a través de núcleos temáticos que se quieran priorizar o que se puedan ir sucediendo en fases o aplicaciones sucesivas de un proyecto que puede irse completando, mejorando y complementando en sucesivos ciclos.

Dada la importancia que la sociedad y el sistema educativo da a la educación para la igualdad, y teniendo en cuenta la fuerte dimensión patriarcal de la poesía popular, proponemos centrar el foco específicamente en la codificación de los valores de género. No queremos, con todo, dejar de señalar una serie de temas que a menudo sirvieron para catalogar las propias muestras de poesía y música popular. Ya hemos enumerado los focos temáticos de las sucesivas *Jornadas de Literatura de Tradición*. A ello podemos sumar, por ejemplo, la clasificación del Archivo do Património Oral da Identidade (APOI) albergado en la web de Museo do Pobo Galego, en una serie de temas ya mencionados. Numerosos temas, desde el paisaje y la etnografía a cuestiones sociales, pueden articular esa aproximación a la música y poesía popular.

Empleamos aquí la cuestión de género como muestra del potencial del tipo de aproximación que aquí proponemos. La poesía popular y las coplas y cancioncillas del pueblo han recogido siempre, a menudo con picardía y con agudeza, la codificación de los valores de género. Partiendo simplemente del *Cancioneiro da agulla* de Armando Cotarelo Valledor (1931) podemos aproximarnos ya a la codificación de la masculinidad o a la visión tradicional de los peligros a los que se veían expuestas las costureras en su desplazamiento de casa en casa:

Sete xastres fan un home
 sete penereiros outro,
 canteiro fai home e medio
 e pra tres fáltalle pouco (Cotarelo Valledor 1931).

Podemos percibir en esta copla la asociación de la masculinidad a profesiones asociadas a vigor y fuerza como el oficio de cantero, mientras que el sastre se percibe como «poco hombre». La propia distancia temporal y axiológica a los códigos sobre los que se generó la copla permite un distanciamiento crítico que haga conscientes de cómo la cultura acoge, codifica y fortalece imaginarios sociales, pero provocando una visión alejada respecto a los valores expresados que no impida la valoración de la muestra cultural justamente como expresión de un tiempo y una cosmovisión.

San Antoño garde as cabras
 e San Ramón as ovellas
 tamén garde as costureiras
 que andan por portas alleas.

Los peligros a los que se exponían las costureras, que a menudo se desplazaban o instalaban en casas ajenas para realizar tareas de costura, pueblan las coplas populares. En la copla citada, perteneciente al mismo *Cancioneiro da agulla*, puede percibirse un posicionamiento grupal de simpatía con la costurera, que se ve expuesta a agresiones y abusos, invocando para ella una protección divina.

Las diversas formas de engaño y la sexualidad en general están muy presentes en la literatura tradicional, como muestran la edición del año 2015 de las

Jornadas de Literatura de Tradición Oral. De hecho, el mito clásico de la violación de Filomela conoce múltiples versiones y variantes populares en Galicia. De este modo, puede profundizarse en las conexiones entre la literatura tradicional y otras formas culturales, e incluso implicar a departamentos como los de lenguas clásicas o materias como Cultura Clásica en los proyectos.

Véase la íntima conexión entre la historia de Filomela y Procne con las de Blancaflor y Filomena de la siguiente copla popular:

Estaba a señora Anuncia,
arrimada a unha cancela,
con dúas fillas fermosas,
Blancaflor e Filomena.

E neso que pasa un pastor
que se enamora de unha delas,
cásase con Blancaflor,
e morre por Filomena.

Estando xa casado,
foise o pastor a súa terra,
e pasados un par de anos,
volve a casa dela.

—Boas tardes teña, sogra.
—Boas tardes teñas xenro,
¿Como queda Blancaflor?
—De parto queda señora.

Empézalle a suplicar,
que lle mande a Filomena
—A Filomena non cha mando
Porque aínda é unha nena.

—Mándema señora,
que a levo con coidado
que a levo por cuñada
toda xuntiña ó meu lado.

—Entra Filomena no cuarto,
vístete de seda negra
que seica te manda buscar
a túa irmá branca e bella.

Na metade do camiño
o pastor fixo uso dela,

e pra que non o contara
fíxolle un roto na lingua.

Ó pouco pasou un veciño,
e por señas lle falou,
faga o favor de levarlle,
esta carta a Blancaflor.

Blancaflor leu a carta,
do disgusto mal pariu,
e logo empezou a berrar
que hasta no ceo se oiú.

—Apresen o meu marido,
por malnacido e traidor,
e a partir do día de hoxe
non serei máis Blancaflor.

Romance

Romance de Blancaflor e Filomena



La conexión entre el mito recogido en las *Metamorfosis* de Ovidio y revisitado por Herrera o Quevedo y el romance popular, con múltiples variantes, de Blancaflor y Filomena (Acuña 2002), permite abordar la noción de motivo narrativo, la idea de circulación textual y de intertextualidad. Al mismo tiempo, presenta el problema de la violencia sexual, presente en la música y literatura popular junto a todo el conjunto de problemas que implica la desigualdad de género.

La *XI Xornada de Literatura de Tradición Oral* ofrece también un interesante material para este enfoque, así como reflexiones y comparaciones a este respecto entre la tradición gallega y otras tradiciones peninsulares: «curiosamente, non coñezo versións galegas en que os homes enganados insulten ou lles peguen ás mulleres cando as descubren cos amantes: son sempre estes, e nalgún caso os esposos, os que saen burlados ou castigados. Unha diferenza cos contos casteláns, nos que os homes enganados adoitan actuar con violencia contra as mulleres» (Noia 2018: 22). Además, el análisis de la cuestión de género y la imagen de la mujer en el

refranero tradicional gallego por parte de Estefanía A. Lodeiro Paz (2018) permite abrir el campo de comparación a la paremiología.

5. CONCLUSIONES

La música y literatura de tradición oral no ha recibido, en el sistema educativo, la atención que sin duda merece. La priorización de la cultura escrita y el enfoque canónico de la historia literaria se han conjugado para relegar a una posición anecdótica, en el mejor de los casos, la atención a las muestras vivas de la creatividad colectiva. Sin embargo, el actual marco epistemológico favorece un cambio: la promoción del trabajo por proyectos con vocación interdisciplinar, el cuestionamiento del enfoque estrictamente canónico, el auge de los enfoques sociológicos en el estudio de la literatura y el énfasis en valores culturales y elementos transversales propician una atención renovada a las muestras de la música y literatura popular.

La apertura a las muestras colectivas en el entorno social del alumnado permite la promoción de proyectos en los que alumnos y alumnas se conviertan en investigadores, lleven a cabo trabajo de campo, pongan en práctica diversas estrategias y fortalezcan los lazos intergeneracionales, al tiempo que potencian el uso de las TIC como herramienta. De este modo, se transmite la idea de que la cultura y el propio conocimiento son algo vivo y de que no todo está ya recogido o construido. Al mismo tiempo, la abundancia de repositorios permite también una investigación documental que da a conocer fuentes digitales de gran valor para la conservación y la transmisión de la cultura. A ello se suma el análisis sociológico, que permite una aproximación crítica que ponga en cuestión los valores codificados y transmitidos a través de la propia creación y, muy particularmente, es posible poner el foco en elementos transversales como la educación para la igualdad.

El uso de Sistemas de Información Geográfica en muchos de esos repositorios puede servir de muestra para estimular en el propio seno del proyecto la incorporación de las muestras recogidas a un repositorio geolocalizado, ya sea autónomo del proyecto o como contribución a un repositorio colaborativo. Existen muestras innovadoras e inspiradoras en este sentido, como FONSIXGRADA, un proyecto llevado a cabo en el centro público Fonte Albei de Fonsagrada, que geolocaliza numerosas

muestras culturales de la zona, entre las que se encuentran grabaciones y datos sobre música popular.

Hemos querido, en estas páginas, apuntar una serie de líneas, abrir la sugerencia del enorme potencial pedagógico y didáctico de la música y literatura popular para contribuir a promover su presencia en las aulas como estímulo de la innovación docente en la didáctica de la lengua y la literatura y como vía para preservar la riqueza cultural y el patrimonio en lo que tiene de más vivo y auténtico, pero también, tristemente, de frágil y evanescente.

REFERENCIAS

- AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.) (2011). *Lendas urbanas, mitos e ritos dos tempos modernos. Actas da IV Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.
- AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.) (2012). *Os mouros e as mouras. Máxicos enigmáticos da literatura de tradición oral. Actas da V Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.
- AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.) (2013). *Historias, mitos e monstros do mar de Galicia. Actas da VI Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.
- AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.) (2014). *Amuletos e reliquias. Usos e crenzas. Actas da VII Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.
- AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.) (2015). *Sexo e obscenidade. Actas da VIII Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.
- AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.) (2016). *Remedios, prácticas e ritos curativos na medicina popular tradicional. Actas da IX Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Gráficas Mera.
- AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.) (2017). *Palabras con memoria, topónimos, ditos, frases, nomes con historia. Actas da X Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.

- AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.) (2018). *O rol da muller na literatura de tradición oral. Actas da XI Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.
- AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.) (2019). *Rimas e letras da música popular. Do romanceiro tradicional ao bravú. Actas da XII Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.
- AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.) (2020). *O humor na literatura de tradición oral. Actas da XIII Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.
- Beacco, J. C. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Calvet L. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon.
- Calvet, L. J. (2001). Identidades y plurilingüismo. *I Coloquio Tres Espacios Lingüísticos ante los Desafíos de la Mundialización*. OEL. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/080913.pdf>
- Comisión Europea (2005). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism*. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejo de Europa (1992). *Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias*. <https://www.consello.org/pdf/cartaeuropea92.pdf>
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Cotarelo Valledor, J. (1931). *Cancioneiro da agulla enxergado con doas do pobo*. A Coruña: Nós.
- Figueroa, A. (1988). *Diglosia e texto*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- (1996). *Lecturas alleas*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- (2001). *Nación, literatura, identidade. Comunicación literaria e campos sociais en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

- Gómez Acuña, B. (2002). Variaciones del tema clásico de Philomena y Procne en el romance Blancafor y Filomena. *Lemir: Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento* 6.
<http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista6/BlancaflorFilomena.htm>
- Lodeiro Paz, E. S. (2018). Muller que sabe latín, non serve para min. En AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.), *O rol da muller na literatura de tradición oral. Actas da XI Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera, pp. 25-41.
- Noia, C (2018). A muller habelenciosa nos contos orais. En AELG (Asociación de Escritores e Escritoras en Lingua Galega) (Coord.), *O rol da muller na literatura de tradición oral. Actas da XI Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera, pp. 12-23.
- Novo, I. y A. Reigosa (Coords.) (2008). *A figura do demo na literatura de tradición oral. Actas da I Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.
- Novo, I. y A. Reigosa (Coords.) (2009). *O mito que fascina, do lobo ao lobishome. Actas da II Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.
- Novo, I. y A. Reigosa (Coords.) (2010). *Mitoloxía da morte, agoiros, ánimas e pantasmas. Actas da III Xornada de Literatura de Tradición Oral*. Lugo: Gráficas Mera.
- Pérez Ballesteros, J. (1886). *Cancionero popular gallego y en particular de la provincia de la Coruña*. Madrid: Ricardo Fé.
- Schubarth, D. y A. Santamarina (1983). *Cantigas populares*. Santiago de Compostela: Galaxia.
- Vygotsky, L. (1934/1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Xunta de Galicia (2015). Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, *DOG 120*, de 29 de junio de 2015, 25434-27073.
https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.html
- Xunta de Galicia (2016). LEY 5/2016, de 4 de mayo, del patrimonio cultural de Galicia. *DOG 92*, de 16 de mayo de 2016, 18576-18689.
<https://www.cultura.gal/sites/default/files/documents/normativa/lcpg.cast.pdf>

RECURSOS

Galiciana. Biblioteca dixital de Galicia.

<http://www.galiciana.bibliotecadegalicia.xunta.es/gl/inicio/inicio.do>

Sección de literatura de tradición oral en AELG.

<https://www.aelg.gal/Polafias/>

«LA LLORONA»: CANCIÓN, LEYENDA Y POESÍA. UN MODELO DIDÁCTICO PARA TRABAJAR EL DISCURSO LÍRICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA⁴

«LA LLORONA»: SONG, LEGEND AND POETRY. A DIDACTIC MODEL TO WORK LYRICAL DISCOURSE IN SECONDARY EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2022.i45.03>

LUJÁN ATIENZA, ÁNGEL LUIS
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA (ESPAÑA)
Profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Código ORCID: 0000-0003-0244-2358
angelluis.lujan@uclm.es

Resumen: El trabajo se presenta como un modelo didáctico para mejorar la comprensión de la poesía en Educación Secundaria a partir del análisis de letras de canciones como textos líricos. Para ello se ha elegido la canción de «La Llorona» en diversas versiones interpretadas por artistas del gusto del público adolescente, y se propone su análisis a través de actividades en torno a cuatro dimensiones del texto poético: su transmisión, su simbología, su forma y sus implicaciones ideológicas.

Palabras clave: Didáctica de la poesía. Educación Secundaria. Música y poesía. Canción popular. «La Llorona».

Abstract: This paper proposes a didactic model to improve the understanding of poetry in Secondary Education through the analysis of song lyrics as lyrical texts. For this objective, the song of «La Llorona» has been chosen in various versions performed by artists of the adolescent public's taste, and its analysis is developed through activities around four dimensions of the poetic text: its transmission, its symbolism, its form and its ideological implications.

Key-words: Didactics of poetry. Secondary Education. Music and poetry. Popular song. «La Llorona».

⁴ Este artículo se inscribe en el marco del proyecto de investigación «POEsía para MÁS gente. La poesía en la música popular española contemporánea» (PGC2018-099641-A-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades como Proyecto I+D de generación de conocimiento.

Poesía y música han sido indisociables desde su inicio, como no se han cansado de repetir los estudiosos. Una vez que se constituyeron en expresiones artísticas diferenciadas y sus caminos se bifurcaron su relación ha seguido siendo, no obstante, intensa y constante. El ejemplo más acabado de esta simbiosis permanente es la canción, tanto popular como culta. Aunque es cierto que en el género canción el peso mayor recae en la parte musical, a la que se otorga casi toda la importancia, la letra no deja de ser una construcción textual sometida a reglas similares a las del poema.

El uso de la canción, y la música en general, para fomentar el gusto, el disfrute y el aprendizaje de la poesía se ha tratado desde diversas perspectivas. Pedro Cerrillo y César Sánchez Ortiz (2017) han atendido a la importancia del cancionero popular infantil en la educación literaria. Gloria Bordons ha dado a conocer diversas propuestas para relacionar poesía y música, entre las que destaco su artículo de 2012, donde analiza las bases teóricas de esta relación, llama la atención sobre la importancia de la oralidad en la educación y plantea una propuesta didáctica a partir de la recitación de un poema. Cerrillo y Luján Atienza (2010: 123-127) dan algunas claves para trabajar la poesía a partir de sus versiones musicalizadas.

Las propuestas específicas para Educación Secundaria son más escasas, en lo que influye sin duda el hecho de que el gusto por la lectura, y en particular por la poesía, cae de una manera pronunciada en el paso a esta etapa educativa desde Primaria, según muestran todos los estudios. Quizá la razón resida en que el currículum y el canon en Secundaria no se modifican ni adaptan al alumnado, quedándose anquilosados, por lo que es urgente proponer «un canon diferente para cada estadio educativo» que sea «dinámico con cierta capacidad o permeabilidad para modificarse parcialmente cada cierto tiempo» (Bruña Bragado, 2017: 23). Tampoco se renuevan los métodos, y es ahí donde son útiles propuestas como la de Cristóbal Hornillos (2016) que consiste en relacionar la canción popular actual con los clásicos que se estudian en los institutos; la de García Rodríguez (2017), sobre la incorporación de la canción de autor al canon; o el trabajo de Emilio de Miguel (2008), que analiza las canciones de Joaquín Sabina como textos literarios.

Contamos, desde luego, con abundante y creciente material en la red para trabajar la poesía a partir de la canción. Se trata principalmente de repositorios que almacenan composiciones basadas en poemas, de entre los

que se pueden destacar: «Música de poetas» que contiene poesía musicalizada en catalán⁵, la web del proyecto «PoeMas. Poesía para más gente»⁶, o el blog de la «Antología Poética Multimedia»⁷.

Estos repositorios constituyen un estupendo recurso para trabajar con poemas a los que se les ha puesto música con el fin de hacer llegar a los alumnos los textos poéticos a partir de manifestaciones y expresiones artísticas con las que ellos están más familiarizados como las canciones, en ocasiones de sus artistas favoritos. Esta es una de las líneas de trabajo para poner en relación música y poesía, probablemente la más transitada hasta ahora. La otra línea de actuación en el acercamiento poético a partir de la canción es tratar las letras de las canciones como textos literarios, de manera que los alumnos entiendan que los procedimientos y mecanismos de los textos de las canciones —rimas, métricas, figuras, metáforas— son los mismos que usan los poetas cuando componen sus obras.

Aunque es verdad, como se ha insistido, que las letras de las canciones suelen ser de peor calidad que los poemas, olvidamos dos cosas: en primer lugar, que hay canciones cuyas letras no desmerecen nada de los mejores poemas, y, más importante aún, que cuando hablamos de la poesía que se enseña en la escuela y los institutos estamos hablando de los más selecto y escogido que ha producido la literatura; pero pensemos en los miles de poemas de calidad ínfima que se han escrito y publicado a lo largo de la historia de la literatura.

Se optará aquí, por tanto, por esta línea de actuación, lo que nos permitirá no solo demostrar la continuidad entre las letras de canciones y poesía en el sentido de que ambas son manifestaciones de un mismo modo de expresión artística, sino que también podremos tratar otros aspectos que no afectan únicamente a la forma sino también a la poesía como medio de comunicación social.

Para llevar a cabo esta labor se ha elegido una canción, «La Llorona», que forma parte del acervo tradicional, pero que se ha visto revitalizada en los últimos tiempos por las versiones que han hecho de ella intérpretes que interesan a los jóvenes. Rosalía ha grabado recientemente una interesante versión; la exitosa película *Coco* (Pixar, 2017) la incluye en su banda sonora; y Alba Reche realizó una impresionante actuación con una versión

⁵ <http://www.musicadepoetes.cat>

⁶ <https://poemas.uned.es>

⁷ <https://antologiapoeticamultimedia.blogspot.com>

de esta canción en la gala de 2018 de la sexta edición del televisivo programa Operación Triunfo (OT). Todas estas actualizaciones del viejo tema han confluído para crear un nuevo interés por una canción que, a pesar de sus años, tiene todavía tanto que decir.

El trabajo se organizará de la siguiente forma. Se hará en primer lugar una introducción a la canción y a la leyenda de la que deriva, se presentarán a continuación las distintas versiones que formarán el corpus y finalmente se desarrollarán una serie de propuestas de actividades para trabajar con los alumnos agrupadas según los diversos aspectos del discurso poético.

1. «LA LLORONA»: ENTRE LA LEYENDA Y LA CANCIÓN

En un proceso previo, antes de entrar de lleno en la canción, debemos contextualizarla. Elegimos alguna de las versiones que sea más familiar para los alumnos de Secundaria, como la de Rosalía o Alba Reche y les preguntamos si conocen el tema, si lo han oído antes e interpretado por quién, o si saben alguna cosa más en relación con él.

Si no se menciona en ese sondeo previo, invitaremos a los alumnos a buscar información sobre la canción y sobre la leyenda en la que se basa o con la que, al menos, confluye. Podemos consultar el artículo de Wikipedia (<https://es.wikipedia.org/wiki/Llorona>), que está muy documentado, pero cuya lectura puede resultar pesada a los adolescentes. Encontramos un buen resumen asimilable para los estudiantes en estos dos enlaces:

<https://www.infobae.com/america/mexico/2018/10/27/la-verdadera-historia-detras-de-la-leyenda-de-la-llorona/>

<https://www.chilango.com/cultura/leyenda-de-la-llorona-cdmx/>

Ambos dan buena cuenta de la complejidad de la narración y todo lo que subyace a ella. A pesar de sus diversas variantes el núcleo de la leyenda lo constituye la aparición fantasmal de la mujer a la que el dolor desgarró por la pérdida de los hijos, que ella misma ha sacrificado. Se trata, por tanto, de un espíritu doliente que pena una culpa, por una parte, y vengador, por otra, ya que a la matanza de los hijos hay que sumar la seducción y muerte de los hombres, que representan al amante/padre que la ha abandonado.

González Zavala (2013) ha estudiado los antecedentes de esta leyenda en mitos prehispánicos como el de la diosa Cihuacóatl, su relación con el agua, y su función de seducción de los hombres para despeñarlos o ahogarlos. Por su parte el trabajo de González Manrique (2013) nos puede servir de guía para reflexionar con los alumnos sobre el recorrido del tema de la mujer que lamenta la muerte de sus hijos desde el mito de Medea hasta la configuración de leyendas urbanas actuales.

Otras lecturas de la leyenda tratan de resaltar sus valores positivos y proponen una reivindicación de la mujer burlada como prototipo de los desfavorecidos:

Una lectura que ponga en valor la *coincidentia oppositorum* (Otto), esto es, la reconciliación en esta figura de aspectos positivos y negativos nos permitiría superar la lectura tétrica-fantasmagórica para entenderla mejor como la voz de los desheredados (y) de la Tierra, y para entender de otro modo el complejo de Medea que parece subyacer a muchas de estas historias (Martos García y Martos García, 2015: 192).

En este sentido es crucial la propuesta de Melchor Íñiguez (2007) que pone en relación la figura de La Llorona con la lucha de la liberación de la mujer latinoamericana y las chicanas.

Podemos cerrar este apartado de búsqueda previa de información con la exploración de las versiones cinematográficas del relato. Además de la mencionada película *Coco*, tenemos las más recientes *La Llorona (The Curse of La Llorona)*, Michael Chaves, 2019) y *The Haunting of La Llorona* (Dennis Devine, 2019), la película mexicana de animación *La leyenda de La Llorona* (Alberto Rodríguez, 2011), y las más clásicas: *La maldición de La Llorona* (Rafael Baledón, 1963) y *La Llorona* (René Cardona, 1960).

Todo este cúmulo de información nos ofrece un panorama de la enorme popularidad de la leyenda en el imaginario colectivo y sienta las bases para despertar en el alumnado el interés por la canción.

2. LA CANCIÓN Y SUS VERSIONES

A continuación, se transcriben las letras de las canciones que vamos a escuchar en clase y que nos servirán como corpus para desarrollar después las actividades. Las versiones se han elegido por su cercanía con el público

juvenil y por su popularidad en *Youtube*, medida en número de visitas. La versión de Chavela Vargas, aunque más alejada de los adolescentes, nos sirve como referente de la tradición más clásica.

VERSIÓN 1. ROSALÍA

¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
Llorona, llévame al río. (bis)
Tápame con tu rebozo (Llorona)
porque me muero de frío. (bis)
No sé qué tienen las flores (Llorona),
las flores del camposanto, (bis)
que cuando las mueve el viento (Llorona)
parece que están llorando (bis)⁸.

VERSIÓN 2. BANDA SONORA DE LA PELÍCULA *COCO*

¡Ay de mí!, Llorona,
Llorona de azul celeste, (bis)
y aunque la vida me cueste (Llorona)
no dejaré de quererte
no dejaré de quererte.
Me subí al pino más alto (Llorona),
a ver si te divisaba. (bis)
Como el pino era tierno (Llorona)
al verme llorar lloraba. (bis)
La pena y la que no es pena (Llorona)
todo es pena para mí. (bis)
Ayer lloraba por verte (Llorona),
hoy lloro porque te vi. (bis)
¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
Llorona de azul celeste (bis)
y aunque la vida me cueste (Llorona)
no dejaré de quererte (bis)⁹.

⁸ https://www.youtube.com/watch?v=p_kbOEg_zPg
(11.040.811 visualizaciones, 21/11/2022).

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=hAYUQ1tJj0>
(106.642.070 visualizaciones, 21/11/2022). Aunque el vídeo referido corresponde al clip de la película, sin embargo, copio la letra según la versión que aparece en la banda sonora original (VV. AA., 2017).

VERSIÓN 3. ALBA RECHE. GALA OT, OCTUBRE DE 2018

Todos me dicen el negro (Llorona),
 negro pero cariñoso. (bis)
 Yo soy como el chile verde (Llorona),
 picante pero sabroso. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, llévame al río. (bis)
 Hay muertos que no hacen ruido (Llorona),
 y es más triste su pena.
 Tápame con tu rebozo (Llorona),
 porque me muero de frío.
 Sí, porque te quiero, quieres (Llorona),
 quieres que te quiera más; (bis)
 si ya te he dado la vida (Llorona),
 ¿qué más quieres? (bis)
 Quiero más¹⁰.

VERSIÓN 4. DE PEDRO CON FUEL FANDANGO

Todos me dicen el negro (Llorona),
 negro pero cariñoso. (bis)
 Yo soy como el chile verde (Llorona),
 picante pero sabroso. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, llévame al río. (bis)
 Tápame con tu rebozo (Llorona)
 porque yo me muero de frío. (bis)
 Cada vez que entra la noche (Llorona)
 me pongo a pensar y digo (bis)
 de qué me sirve la cama (Llorona),
 si tú no duermes conmigo. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona de un campo lirio. (bis)
 El que no sabe de amores (Llorona)
 no sabe lo que es el martirio. (bis)
 Si ves a ricos que ríen (Llorona),
 que ríen al caminar, (bis)
 y es porque a los pobres roban (Llorona)
 toda su felicidad. (bis)

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=hrpWRTC692o>
 (10.101.608 visualizaciones, 21/11/2022).

¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona de azul celeste, (bis)
 y aunque la vida me cueste (Llorona),
 no dejaré de quererte. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona¹¹.

VERSIÓN 5. ROZALÉN Y MARISA VALLE ROSO

Todos me dicen el negro (Llorona),
 negro pero cariñoso. (bis)
 Yo soy como el chile verde (Llorona),
 picante pero sabroso. (bis)
 No sé qué tienen las flores (Llorona),
 las flores del camposanto, (bis)
 que cuando las mueve el viento (Llorona)
 parece que están llorando. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, tú eres mi chungu. (bis)
 Me quitarán de quererte (Llorona),
 pero de olvidarte nunca (bis).
 Dicen que no tengo duelo (Llorona)
 porque no me ven llorar. (bis)
 Hay muertos que no hacen ruido (Llorona)
 y es más triste su penar. (bis)
 Sí, porque te quiero, quieres (Llorona),
 quieres que te quiera más; (bis)
 si ya te he dado la vida, (Llorona)
 ¿qué más quieres? ¡Quieres más! (bis)¹².

VERSIÓN 6. NATALIA LAFOURCADE

No sé qué tienen las flores (Llorona),
 las flores de un camposanto, (bis)
 que cuando las mueve el viento (Llorona)
 parece que están llorando. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, tú eres mi chungu. (bis)
 Me quitarán de quererte (Llorona)

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=nVQ-aAwSwd4>
 (6.320.958 visualizaciones,21/11/2022).

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=6HGYoIIXbHk>
 (3.441.031 visualizaciones,21/11/2022).

pero de olvidarte nunca. (bis)
 A un santo Cristo de fierro (Llorona)
 mis penas le conté yo; (bis)
 cuáles no serían mis penas (Llorona)
 que el santo Cristo lloró. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona de un campo lirio. (bis)
 El que no sabe de amores (Llorona)
 no sabe lo que es martirio. (bis)
 Todos me dicen el negro (Llorona),
 negro pero cariñoso. (bis)
 Yo soy como el chile verde (Llorona),
 picante pero sabroso. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, llévame al río. (bis)
 Tápame con tu rebozo (Llorona)
 porque me muero de frío. (bis)
 Si, porque te quiero, quieres (Llorona),
 quieres que te quiera más; (bis)
 si ya te he dado la vida (Llorona),
 ¿qué más quieres? ¡Quieres más! (bis)
 ¡Ay de mí, ay de mí, ay de mí! (Llorona) (bis)¹³.

VERSIÓN 7. CHAVELA VARGAS (DEL ÁLBUM *LA LLORONA*, 1994)

Todos me dicen el negro (Llorona),
 negro pero cariñoso. (bis)
 Yo soy como el chile verde, (Llorona)
 picante pero sabroso. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, llévame al río. (bis)
 Tápame con tu rebozo (Llorona)
 porque me muero de frío. (bis)
 No sé qué tienen las flores (Llorona),
 las flores del camposanto, (bis)
 que cuando las mueve el viento (Llorona)
 parece que están llorando. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, llévame al río. (bis)
 Tápame con tu rebozo (Llorona)
 porque me muero de frío. (bis)

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=Pz1w-HNglAU>
 (11.578.355 visualizaciones, 21/11/2022).

La luna es una mujer (Llorona)
 y por eso el sol de España (bis)
 anda que bebe los montes (Llorona)
 porque la luna lo engaña. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, de un campo lirio. (bis)
 El que no sabe de amores (Llorona)
 no sabe lo que es martirio. (bis)
 Yo te soñaba dormida (Llorona),
 dormida te estabas quieta, (bis)
 pero en llegando el olvido (Llorona)
 soñé que estabas despierta. (bis)
 Sí, porque te quiero, quieres (Llorona),
 quieres que te quiera más; (bis)
 si ya te he dado la vida (Llorona),
 ¿qué más quieres? ¡Quieres más!¹⁴.

3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Ahora se pasará al desarrollo de una serie de propuestas de actividades para trabajar diversos aspectos de la poesía a partir de esta canción. Las actividades se agruparán según el aspecto del discurso poético que trabajen, y se presentarán como una serie de sugerencias para el desarrollo de actividades concretas por parte de los docentes. Como fundamento para el diseño de estas actividades entiendo la poesía como discurso, es decir, como un acto lingüístico unitario que tiene una función comunicativa, y que se produce y recibe en contextos determinados.

3.1 Actividades grupo 1. A vueltas con la tradición

La primera reflexión que debemos hacer después de haber escuchado las diversas versiones con los alumnos es por qué ninguna de las composiciones coincide con otra, si estamos hablando de la misma canción. ¿Existe, entonces, una versión original de «La Llorona»? ¿Es alguna más auténtica que otra? ¿A qué se debe tanta diversidad? A partir de aquí podemos pensar

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=9KvtdCOIdWA>
 (14.383.186 visualizaciones, 21/11/2022).

sobre la dinámica de la tradición y mostrar cómo, en las formas genuinamente orales y populares, no existe un texto único creado por un autor de una vez, sino múltiples versiones de una hipotética forma ideal, producto de la aportación de muchos creadores a lo largo del tiempo. No existe, por tanto, una versión original, sino diversas realizaciones o actualizaciones. Ahondando en este tema, los alumnos pueden rastrear o presentar composiciones populares que ellos conocen y ver si surgen variantes entre las diversas aportaciones.

La siguiente pregunta que nos debemos hacer es a propósito de la unidad de la canción, pues ante la evidencia de la diversidad se impone indagar qué es lo que nos permite llamar a todas la misma canción, qué otorga identidad a las distintas versiones y por qué hablamos de una sola canción, en definitiva. La respuesta más inmediata es que todas tienen la misma melodía y, en efecto, cuando hablamos de canciones este es el factor determinante, pero vamos a fijarnos en si la letra permite también establecer cierta coherencia entre las diversas versiones. En primer lugar, observamos que varias estrofas se repiten en todas las versiones; estas formarían una especie de estructura fija o núcleo de la canción (después indagaremos sobre la lógica de su contenido). Notamos, además, que los procedimientos de repetición, sobre todo la insistente anadiplosis que estructura muchas de las estrofas (y a la que después atenderemos) son fuente de unidad.

Es evidente, a la vez, que hay estrofas que varían de versión a versión e incluso algunas aparecen solo en una de las versiones, lo que indica que la canción se ha formado por un agregado de coplas en torno a una melodía común, aunque no siempre en torno a un tema unitario, como explica Margit Frenk: «Como la mayoría de las canciones carecen de unidad literaria y no tienen un repertorio estable de estrofas, es imposible presentar los textos de las canciones en forma organizada» (Frenk, 1975: I, xix). Precisamente la tradición está viva porque se produce un continuo trasvase y variación de elementos: «La *variación* es un proceso de creación: significa apropiación y recreación de procedimientos y estructuras literarias orales en una experiencia cotidiana y vivida» (Pelegrín, 1984: 13).

Para comprobar esto de manera gráfica podemos consultar con los alumnos el *Cancionero folklórico de México*, que se encuentra en línea en el portal de la Biblioteca Virtual Cervantes¹⁵, y ver que en él se recogen tres canciones distintas bajo el mismo título de «La Llorona», siendo la nuestra

¹⁵ <http://www.cervantesvirtual.com/>

la que los recopiladores han denominado «Llorona I», de la que se han recogido 22 versiones, en las cuales aparecen 12 estrofas estables y más de 100 estrofas ocasionales (V, 207-208). Este hecho da idea de la popularidad y riqueza de la composición. En la antología que cierra esta obra, los compiladores han optado por reproducir una versión recogida en Veracruz hacia 1959 (V, 34-35):

LA LLORONA I

Todos me dicen el negro, (Llorona)
negro pero cariñoso.
Yo soy como el chile verde, (Llorona)
picante pero sabroso.

Ay de mí, (Llorona)
Llorona de ayer y hoy:
ayer maravilla fui (Llorona)
y ahora ni sombra soy.

Salías del templo un día, (Llorona)
cuando al pasar yo te vi;
hermoso huipil llevabas (Llorona)
que la Virgen te creí.

Ay de mí, (Llorona)
Llorona, llévame al mar,
a ver a los buceadores (Llorona)
que perlas van a sacar.

Dicen que no tengo duelo (Llorona)
porque no me ven llorar;
hay muertos que no hacen ruido (Llorona)
y es más grande su penar.

Ay de mí, (Llorona)
Llorona, llévame al río;
tápame con tu rebozo (Llorona)
porque me muero de frío.

Una actividad para trabajar todos estos elementos consistiría en proponer a los alumnos que a partir de las múltiples estrofas que ahora conocen formen ellos la versión que prefieran combinándolas, exactamente como ha hecho la tradición a lo largo de los años.

Otra curiosidad con respecto a la dinámica de la tradición y que aquí podemos ver bien ejemplificada es cómo hay estrofas que forman parte de composiciones de carácter totalmente distinto, o dicho de otra manera: existen canciones distintas que comparten estrofas. Preguntaremos a los alumnos si reconocen algunas de las estrofas y si las han oído en otras canciones. Un caso claro es la que empieza «Me subí al pino más alto», que pertenece al folclore peninsular y se difundió sobre todo a partir de la versión de García Lorca en sus *Colección de canciones populares antiguas*:

Yo me subí a un pino verde
por ver si la divisaba
y sólo divisé el polvo
del coche que la llevaba (García Lorca, 1996: 777).

En esta variante el pino es solo un instrumento para ver a la amada y como mucho un lugar desde el que vivir la frustración; sin embargo, en la versión de «La Llorona» el pino se convierte en compañero del dolor del enunciador, de manera que la naturaleza está animada y cruzada por sentimientos humanos.

Este mismo fenómeno se puede apreciar en una de las estrofas más representativas de la canción, que también tiene su base en el folclore peninsular: la que comienza «No sé qué tienen las flores», que encontramos en los *Cantos populares españoles*, de Rodríguez Marín:

No sé qué tienen las flores
que están en el camposanto
que cuando las mueve el viento,
parece que están rezando (Rodríguez Marín, 1882: IV, 244).

Apunta el compilador que probablemente no se trate de un canto genuinamente popular, sino que tenga un «origen literario». Bonifacio Gil García ofrece otra versión recogida en Villanueva de la Serena (Badajoz):

Yo no sé qué tienen, madre,
las flores del camposanto,
que cuando las menea el aire,
parece que están llorando (Gil García, 2017: 91).

Las estrofas son prácticamente idénticas, y la diferencia más llamativa es el cambio de «rezando» por «llorando» en la versión de Rodríguez Marín, que ofrece una imagen más piadosa de las flores, mientras que en las otras dos versiones, la de Gil García y «La Llorona», las flores «lloran», lo que es más acorde con el tono y contenido de la canción. En todos los casos nos encontramos con una muestra de lo que constituye una característica constante de la poesía, y que podemos transmitir así a los alumnos: la transferencia de sentimientos humanos al paisaje, que acompaña en su dolor al hablante.

Pero el caso más curioso de una estrofa compartida con otras composiciones lo tenemos en la que empieza: «La luna es una mujer», presente en la versión de Chavela Vargas. En este caso, nos consta que la estrofa no procede del acervo popular, sino que es el comienzo de un famoso pasodoble titulado «Luna de España», incluido en la comedia musical de 1945 *Hoy como ayer*, con letra de Antonio de Lara «Tono» y Enrique Llovet, y música de Fernando Moraleda. Desafortunadamente no tenemos acceso a ninguna grabación de la obra, pero al parecer, Celia Gámez, la protagonista del montaje original, cantaba esta pieza desde lo alto de un rascacielos de Nueva York. Sí tenemos una grabación de Sara Montiel, en la película *Cinco almohadas para una noche* (Pedro Lazaga, 1974) (<https://www.youtube.com/watch?v=2TqzQJJPZdo>), en la que, para nuestra sorpresa, la ambientación recuerda a una pirámide azteca, y los bailarines aparecen caracterizados como indígenas. Se diría que la canción, que nació en España, se difundió en México hasta tal punto que pasó a formar parte de «La Llorona» y cuando se vuelve a presentar en España en 1974, lo hace como si su origen fuera mexicano. La tradición tiene estas curiosidades.

En cuanto a la letra de esta estrofa, si comparamos la versión de «La Llorona» con la original de la revista de 1945:

La luna es una mujer
y por eso el sol de España
anda que bebe los vientos
por si la luna le engaña (Tono y Llovet, 1946).

Encontramos una diferencia reveladora. Frente a la expresión más castiza y estandarizada de «beber los vientos», Chavela Vargas opta por una variante que da plasticidad al conjunto: «beber los montes», acorde con el

contexto cósmico de la estrofa. Volvemos a ver así nuevamente cómo los elementos naturales cobran vida y comparten los sentimientos humanos.

A partir de este recorrido por las estrofas que entran y salen de la canción y las que se trasvasan de otras canciones, podemos pedir a los alumnos que trasladen ellos a la canción otras estrofas que conozcan de otras composiciones, y que puedan ser coherentes con ella. Como último paso, una vez que los alumnos se han familiarizado con la estructura y las variantes, les podemos pedir que inventen ellos sus propias estrofas y las introduzcan en la canción, remedando así todo el circuito de la tradición oral, para constatar lo que bien indica Jesús Antonio Cid: «La variante es el modo natural de existir de la literatura oral, en donde se manifiesta la apertura textual» (Cid, 1995: 52).

3.2 Actividades grupo 2. De la leyenda a la canción

Una vez que los alumnos han entendido cómo funciona la tradición, pasaremos a reflexionar sobre la relación entre la leyenda, en la que nos hemos detenido antes, y la canción, lo cual nos llevará a una profundización en la semántica de la lírica y su carácter predominantemente simbólico y elusivo.

La primera pregunta que debemos plantear a los alumnos es qué elementos de la leyenda encuentran reconocibles en la canción. En un primer momento no parece haber muchas similitudes entre ambas, pues no estamos ante un poema narrativo, y por tanto no podemos hablar de una transposición de los elementos de la leyenda al verso, y por otra parte el género a que pertenecen es muy distinto: en un caso se trata de una leyenda de terror y en el otro de una canción de amor, aunque si observamos más atentamente vemos que la canción de amor es en realidad una canción de muerte, pues el hombre que invoca a La Llorona expresa en diversas ocasiones que está dispuesto a morir por ella. Trabajaremos este aspecto con los alumnos pidiéndoles que identifiquen las estrofas en que hay referencias al amor y a la muerte, y cómo se relacionan entre sí, y si creen que esta relación puede ser el tema que da unidad a la canción, por el que nos preguntábamos en el apartado anterior. Se nos hace claro ahora que el agregado de estrofas de que hablábamos antes no es arbitrario, sino que las coplas pasarían a formar parte de la canción porque se relacionan de una

manera u otra con este tema central que es la muerte por amor, lo que nos permite establecer un puente entre el carácter gótico y terrorífico de la leyenda y la canción de tema amoroso.

Destaca por su importancia la estrofa que contiene la petición «llévame al río», que forma parte de las estrofas fijas de la composición y en algunas versiones sirve como estribillo. El enunciado resulta enigmático y hasta contradictorio, pues a un primer momento en que se requiere de la amada el acercamiento al río sucede una petición de abrigo ante la llegada del frío de la muerte. Lo que parece que sucede aquí es que se sintetizan dos momentos de la leyenda, el de la mujer que conduce a los hombres seducidos al agua para ahogarlos, y el de la llegada de la muerte, simbolizada por el frío y la consiguiente petición de abrigo, en un intento trágico de evitar el propio destino. Esto nos puede servir para explicar a los alumnos cómo la poesía funciona muchas veces por condensación, lo que supone una intensificación emotiva de lo comunicado, pues un solo momento textual funde diversos instantes de una sucesión.

La estrofa que habla de «las flores del camposanto» contiene igualmente una síntesis entre vida —amor— y muerte, esta vez de una manera no trágica, al contraponer las flores —símbolo de vida— con el lugar de muerte en que crecen. Nos servirá para explicar a los alumnos otro de los procedimientos habituales de la poesía: la puesta en evidencia del contraste entre dos realidades que, finalmente, acaban fundiéndose para confluir en esas flores que son como el llanto de los muertos.

Hay que poner esta estrofa en relación con la que habla de «los muertos que no hacen ruido», quizá una de las más impresionantes de la canción. Esta expresión dará pie a una reflexión sobre otra de las características del lenguaje poético, como es la explotación estética de las potencialidades informativas del discurso; en este caso, la información que nos ofrece un enunciado del tipo «los muertos no hacen ruido» es nula, pues se trata o bien de una obviedad o de una irrelevancia —el «hacer ruido», o no, no es una cualidad pertinente aplicada a los muertos—, lo que nos obliga a buscar el sentido de la expresión en otro nivel de significación. Indagaremos con los alumnos cuál puede ser ese otro nivel en el que cobra sentido ese «silencio de los muertos». A este respecto conviene traer a debate dos rimas de Bécquer: la LXXIII, «Cerraron sus ojos» (Bécquer, 1989: 334-340), cuyo estribillo es «¡Dios mío, qué solos / se quedan los muertos!», donde encontramos la idea del sufrimiento y el dolor incluso

después de la muerte, que puede ser una de las interpretaciones de la estrofa de nuestra canción; y la XLVI: «Me ha herido recatándose en las sombras» (Bécquer, 1989: 276-277), que finaliza con el verso: «porque el muerto está en pie», que evidencia otra de las posibles interpretaciones: la muerte en vida. Con los alumnos exploraremos otras sugerencias de esta expresión para que vean que la poesía se caracteriza precisamente por abrir toda una gama de significados que no están expresados explícitamente.

Encontramos otras referencias obvias al tema de la muerte en las estrofas «Llorona de azul celeste» o «Llorona de un campo lirio», o de manera más sutil en la relación simbólica que establecen el sueño, la muerte y el olvido en «yo te soñaba dormida», que hay que poner en paralelo con la que acaba: «podrán quitarme el quererte, / pero el olvidarte nunca».

Al revelársenos toda esta red de símbolos se nos hace evidente la coherencia de un texto que en principio podía parecer fragmentado, hecho de retazos de otras composiciones, y comprendemos que la razón de que estrofas de diversas procedencias hayan pasado a formar parte de él es el hecho de que todas tratan de manera directa o simbólica el tema del amor y la muerte en sus diversos aspectos: la muerte por amor o el amor como muerte y dolor. Aprovecharemos también este momento para explicar o ahondar en el concepto de isotopía, porque no solo encontramos aquí estas líneas temáticas del amor y la muerte como sustento de la coherencia del texto, sino que invitaremos a los alumnos a que descubran por sí mismos otras, como todo lo que tiene relación con el llanto, desde la propia apelación de la protagonista; línea isotópica que hay que relacionar a la vez con el eje temático de la muerte y el dolor. Esta línea temática es importante, porque, como hemos visto, el llanto de la llorona contagia de dolor a toda la naturaleza: flores, árboles.... Por contraste, encontramos realidades que no lloran y que precisamente por esta falta de llanto sufren una pena más honda al no poder desahogarse, como los muertos que no hacen ruido.

El llanto, por otra parte, se relaciona con todas las referencias a lo líquido que aparecen en la canción, y que remiten tanto al mito prehispánico de la diosa del agua, como a la leyenda, en tanto que el río es el lugar del sacrificio de los hombres seducidos. Se podría hablar incluso, en este sentido, de que el poema desarrolla estéticamente la expresión coloquial bien conocida: «Me ahoga el llanto», en concordancia con la teoría de Riffaterre (2017) de que todo texto poético surge del desarrollo

amplificativo de una matriz de significado, que puede ser una frase hecha, como en este caso.

El tema de la muerte por amor es un tema romántico por excelencia, así que aprovecharemos para preguntar a los alumnos si conocen textos literarios que tengan que ver con él y cómo el tema es tratado en otras canciones que ellos conozcan, de lo que podrán aportar ejemplos abundantes. Les haremos notar cómo el tratamiento de este tema responde siempre, en todas sus manifestaciones, a la figura de la hipérbole.

Como la poesía está abierta a múltiples interpretaciones, lo cual constituye una de sus riquezas, propondremos en clase otra lectura alternativa —en realidad, complementaria— del texto de la canción: la que hace M.^a Victoria Arechabala (2016) que interpreta que la voz que habla no es la del hombre enamorado sino la del hijo al que da muerte la madre. La autora empieza identificando la figura de La Llorona con la de la Dolorosa «de modo que los atributos no malignos de Cihuacóatl se confundieron con la Virgen María, como una mujer doliente que llora la muerte del hijo del mismo modo que lo hace La Llorona» (Arechabala, 2016: 64), de lo que queda rastro o indicio en la estrofa que dice «La virgen me parecías».

Desde esta perspectiva, algunas estrofas tomarían un sentido distinto, como por ejemplo la de «llévame al río», que en la lectura de Arechabala formaría parte de

[U]nas peticiones que presuponen que La Llorona es una figura poderosa, que puede remediar la queja de quien la canta, que puede proteger y abrigar ante un frío mortal: «me muero de frío» que supone la manifestación de un ser desvalido ante un peligro, invocando a una imagen arcaica de omnipotencia (Arechabala, 2016: 66).

De la misma manera el final, con la pregunta desesperante: «si ya te he dado la vida, ¿quieres más?», reproduce la voz de la madre en el límite del dolor, la madre que da y quita la vida.

A partir de aquí estableceremos un debate sobre cuál lectura creen más acertada y por qué, para acabar mostrando que la riqueza de la poesía reside precisamente en propiciar diversas lecturas no contradictorias, es decir en mantener abierto el sentido.

3.3 Actividades grupo 3. La forma en poesía

Una vez explorado el potencial simbólico de la poesía, que constituye su base semántica, pasaremos a desarrollar una serie de actividades que hagan a los alumnos fijarse en uno de los rasgos que caracteriza más claramente a la poesía, como es la forma.

Empezaremos por la métrica, seña de identidad del género lírico. En este caso, se trata de un análisis sencillo pues las estrofas tienen una estructura simple: cuartetas octosílabas con rima asonante o consonante en los pares, un tipo de composición que se repite mucho en la lírica popular, variante de la copla. Detectamos con los alumnos cuándo la rima es asonante y cuándo es consonante, que es la única variación.

Otro elemento característico de la canción es el estribillo, aunque no lo es tanto de la poesía. Distinguiremos entre las versiones que tienen estribillo y las que no, y qué estrofa forma el estribillo.

Pero además de por la medida y la rima, el ritmo —elemento fundamental de la poesía y de la canción— se consigue por otros medios, principalmente por las repeticiones, y este texto nos ofrece un amplio campo para estudiar este tipo de figuras. Empezaremos pidiendo a los alumnos que hagan un repertorio de todo tipo de repeticiones que detecten en las distintas versiones.

Las repeticiones más llamativas son sin duda la constante invocación a «La Llorona», que funciona como eje temático de la canción y como apoyo rítmico, y da idea de la obsesión por el personaje; y la anadiplosis. Nos fijaremos en especial en esta última porque comprobamos que se trata de una seña de identidad de la canción, y resultar ser otra de las fuentes de cohesión, además de la ya vista del contenido, pues todas las versiones, independientemente de las estrofas que elijan, usan siempre este procedimiento.

No hará falta explicar la figura, pues por su propia insistencia en el texto los alumnos podrán entender y dar cuenta de ella como la repetición de una palabra al final de un verso y principio del siguiente. Pero lo importante no es describir la figura sino preguntarnos por qué se usa insistentemente aquí, qué quiere transmitir, qué efectos produce en el lector/oyente.

Las respuestas son varias y debemos hacer entender a los alumnos que no hay ninguna correcta o incorrecta, se trata de verbalizar y explicar

las sensaciones que nos produce esa repetición. En primer lugar, parece que el tiempo y el transcurso se detienen o se demoran, pues en el paso de un verso a otro nos quedamos como detenidos. Esto tiene que ver con la poesía como un tipo de discurso en que todo sucede en simultaneidad, en que parece que el tiempo no pasa, que no hay movimiento o avance —al contrario de lo que pasa en la narrativa— sino la repetición insistente de lo mismo, lo que crea una atmósfera más que una intriga.

En otras ocasiones, parece producirse un diálogo, aunque la voz que habla sea única. Esto es lo que se conoce como «polifonía» o «dialogía» en literatura, cuando el texto se hace eco de otras voces y de otros enunciados. Lo vemos claramente en la estrofa que generalmente da inicio a la canción, cuando la repetición de la palabra «negro» sirve para puntualizar y corregir las connotaciones negativas que podría tener la caracterización como negro —ahondaremos en esto en el siguiente apartado—. Igualmente, en la estrofa que trata sobre las flores del camposanto, parece que se requiere una aclaración sobre qué tipo de flores son.

Encontramos en la canción otro tipo de repeticiones sistemáticas que contribuyen a dar esa sensación de tiempo detenido y que aumentan la sensación de obsesión que se desprende de la voz del enunciador, como es el hecho de que cada dos versos haya un bis.

Otras repeticiones no son sistemáticas y debemos explorar con los alumnos qué efectos tienen en el receptor o qué significados quieren potenciar. Destaca la estrofa: «La pena y la que no es pena/ todo es pena para mí./ Ayer lloraba por verte,/ hoy lloro porque te vi», donde comentaremos, además de la repetición, la figura de la antítesis y el contraste. La insistencia en la pena y ese continuo penar que inunda todo nos recuerda al famoso soneto de Miguel Hernández: «Umbrío por la pena, casi bruno» (Hernández, 1992: 497). En ambos la repetición de la palabra «pena» y sus variantes nos presentan la omnipresencia de un dolor que, en el caso de la canción, viene reforzado por el contraste hoy/ayer y verte/te vi, que indica la presencia constante del penar a pesar del paso del tiempo, se trata de una pena sin salida.

La última estrofa se basa igualmente en repeticiones: «Si porque te quiero, quieres,/ quieres que te quiera más;/ si ya te he dado la vida/ ¿qué más quieres? Quiero más», con sus variantes. Aquí la repetición transmite la idea de la imposibilidad de agotar el deseo, que genera el dolor.

Para cerrar este apartado, trabajaremos con los alumnos otras figuras que ellos mismos identifiquen en el texto.

3.4 Actividades grupo 4. El discurso como ideología

Todo discurso transmite o al menos se apoya en una ideología. La poesía también lo hace, aunque quizá los alumnos no reparan tanto en ello como cuando tratan otro tipo de discursos, por la importancia que tiene en su elaboración la parte formal, frente al contenido —no en vano se ha considerado muchas veces un discurso escapista—. A este respecto se les puede hacer ver que la poesía se ha usado a lo largo de la historia como arma de combate, y en definitiva, aunque sea para negar una postura ideológica ya está transmitiendo ideología. De hecho, como explicaba Adorno, la opción de elaborar y poner en circulación un discurso fuera del circuito de lo utilitario y eficaz —consignas de la modernidad capitalista— ya supone una forma de resistencia.

Sí les resultará más fácil descubrir las claves ideológicas en la canción popular, sea esta tradicional o no, pues al tratarse de un género con un público amplio entra de lleno en los circuitos de comunicación de masas, proponiendo o sancionando estereotipos y dando por supuestas o transmitiendo determinadas actitudes e ideas sociales, como han estudiado diversos autores para la copla en un reciente volumen (Encabo y Matía Polo, 2020).

Antes de fijarnos en algunas estrofas especialmente cargadas de ideología, pensemos en el mensaje global que transmite la canción: el viejo tema, según se ha visto, de la identificación de amor y muerte, lo que plantea una visión específica del amor y una imagen de la mujer.

Conviene rastrear con los alumnos la historia y la evolución de las ideas y valores presentes en los textos para desvelarlos en toda su dimensión y comprender qué función tienen en la sociedad actual, dando prioridad a una transversalidad más metodológica que contenidista:

La transversalidad tiene un significado fundamentalmente metodológico, y su adecuada consideración ha permitido su evolución conceptual, hasta el punto de que la verdadera importancia de los temas transversales no está ya en la forma en la que se organizan curricularmente, sino más bien en cómo se organizan conceptualmente,

en qué contenidos se dan, en las actitudes del profesorado, en las estrategias que se utilizan (Bruña Bragado, 2017: 159).

La identificación de amor y muerte es un tópico que alcanza su expresión máxima en el Romanticismo, como hemos descrito, pero podemos indagar con los alumnos las raíces anteriores de esta concepción, que llegan hasta la poesía trovadoresca y se extienden por toda Europa en el Renacimiento con la expansión de la estética petrarquista. Les pondremos como ejemplo algunos de los poemas de Garcilaso, para empezar a entablar un diálogo sobre qué opinan sobre este tipo de amor, si el amor siempre implica sufrimiento, en qué otras manifestaciones ven esta idea, si lo experimentan en su vida.

A esta idea del amor doliente va asociada de manera inevitable una imagen de mujer, evidente en la canción, de claro protagonismo femenino, y aquí es donde la ideología se vuelve mucho menos transparente que en el manido tópico del amor y la muerte. Podemos empezar preguntando, ¿qué tipo de mujer nos presenta la canción? ¿Responde a algún estereotipo que reconozcan? Según hemos ido comprobando, en la caracterización de «La Llorona» se funden varias identidades femeninas, las más explícitas de carácter negativo: como madre que asesina a sus hijos —el mito de Medea al fondo—, como mujer que se venga de sus amantes; y de modo más sesgado las identidades positivas: como Virgen que pena el dolor por la muerte de los hijos y como reivindicadora de la resistencia femenina, frente a todo tipo de agresiones. Como contrapunto al tema central de la muerte de amor, la imagen de la mujer sufre también una evolución histórica: desde objeto idealizado de deseo no consumado, lo que lleva al poeta/amante a emprender un camino de purificación —Renacimiento—, hasta el sujeto de perdición —Romanticismo— que puede desembocar en el tópico más actual de la *femme fatale*, con todos sus antecedentes ancestrales: Lilith, Eva, Salomé y la propia Malinche, a la que alguna vez se ha identificado con La Llorona. Entre estos extremos la literatura ha recorrido una serie de grados, que tienen todos en común la figura de la mujer como causante de dolor, lo que en último extremo justificaría la misoginia e incluso la violencia.

A partir de estas ideas, abrimos un debate con los alumnos sobre estas representaciones de la mujer y sobre representaciones alternativas que conozcan o puedan imaginar, y cómo las relacionan con los estereotipos que siguen apareciendo en los videoclips o la publicidad.

Otra serie de actividades nos llevarán a comprobar cómo la selección de estrofas que hace cada versión responde a la carga ideológica que pretende transmitir. En este sentido queda muy claro el contraste entre la versión que escoge la productora de Pixar para la banda sonora de su película, sin duda la menos ideologizada de todas, pues el resultado es una canción de amor de tipo bastante estandarizado, animada, además, por la puesta en escena con toques cómicos; y la versión de Depedro, la más ideologizada de todas en el sentido estricto, pues incluye la estrofa «Si ves a ricos que ríen», que no encontramos en ninguna otra versión, ni tampoco en el *Cancionero Folklórico de México* ni en la compilación de Rodríguez Marín, y llama la atención por su lejanía con el tema principal, aunque sí establece una relación con el resto de la estrofa, por contraste: la risa de los ricos se opone al llanto de los pobres —esta vez no por amor, precisamente—.

Otras cuestiones ideológicas que pueden surgir al hilo de la lectura de estrofas sueltas son la cuestión del racismo, claramente presente en la estrofa que comienza varias de las versiones: «Todos me dicen el negro». El hecho de que el hablante tenga que justificarse —recuérdese la función de la anadiplosis—, con la adversativa «pero cariñoso», tiene que hacernos pensar sobre todos los estereotipos negativos que rodean a la figura del negro. Curiosamente, en la canción, la explicación que da el hablante refuerza otro de los tópicos asociados con el mundo de los negros: «picante pero sabroso».

El tema del colonialismo aparece apuntado ligeramente en la versión de Chavela Vargas al introducir la estrofa de «La luna es una mujer». Aunque se trata, como hemos visto, de una estrofa que procede del pasodoble de una revista española, sin embargo, al ser cantada en una canción popular mexicana y por una artista mexicana, la estrofa adquiere un sentido nuevo, lo que nos debe llevar a reflexionar sobre cómo un mismo texto puede tener una u otra interpretación dependiendo del contexto en que se use y quién lo enuncie. Aquí la historia de amor entre la luna-mujer-América y el hombre-sol-España se puede trasponer a la historia de la conquista y la colonización.

Incluso en las opciones estéticas que elige cada intérprete para escenificar su versión encontramos motivos de reflexión ideológica. Compararemos el decorado minimalista de Rosalía, que, además, canta solo dos estrofas, con el contexto más sofisticado, e incluso teatral, de Depedro y

lo pondremos de nuevo en relación con la necesidad de transmitir un mensaje concreto y en qué medida eso contribuye a atenuar o reforzar el mensaje combativo explícito en Depedro. Coinciden ambos en elegir una puesta en escena metarrepresentacional —se centran en el acto de la grabación— y en la fusión de estilos —canción popular y flamenco—. Se trata, sin duda, de características de la posmodernidad, que podemos discutir con los alumnos, en la línea que señala Triviño Cabrera de la necesidad de «concebir la cultura popular como una pedagogía que nos conduce hacia la deconstrucción y hacia el pensamiento crítico de nuestra sociedad postmoderna» (Triviño Cabrera, 2017: 497-498).

4. CONCLUSIONES

Se ha intentado mostrar cómo la música popular puede ser un instrumento eficaz para hacer que los alumnos reflexionen sobre las características de la poesía y se familiaricen con ella, con sus procedimientos, sus códigos y su manera de significar. Al utilizar un medio al que están más acostumbrados, como la música, y hacerles ver que las letras de las canciones no son, en esencia —aunque muchas veces sí en calidad—, distintas de la poesía los adolescentes pueden sentirse más motivados para acercarse al discurso lírico.

La elección de una canción como «La Llorona», puesta de actualidad por varias versiones que pueden interesar a los jóvenes, sirve de puente entre el imaginario cultural de profesores y alumnos, y además nos permite trabajar con un texto que ejemplifica de modo muy evidente el tipo de transmisión tradicional.

El modelo de análisis que aquí se propone agrupa las posibles actividades que se pueden llevar a cabo en el aula en torno a cuatro ejes que abarcan los distintos niveles de significación de la poesía en cuanto discurso: su manera de transmisión, lo que nos permite reflexionar sobre la tradición; su contenido semántico, que nos permite explorar el modo eminentemente simbólico de significación de la poesía; su estructura formal, que pone de manifiesto la importancia de la elaboración lingüística para transmitir efectos estéticos; y su carácter ideológico, que abre la puerta a trabajar transversalmente cuestiones de valores para identificar y combatir estereotipos e ideas recibidas pensando en una educación en la que el

estudiante tenga que «asumir riesgos, pensar de forma crítica, resistir formas de opresión e identificar el vínculo entre aprendizaje y cambio social» (Bruña Bragado, 2017: 74).

REFERENCIAS

- Arechabala, M. V. (2016). La huella de la Diosa en lo popular. ‘La Llorona’ mexicana. *Trama y fondo: revista de cultura* 41, 59-68.
- Bécquer, G. A. (1989). *Rimas*. Ed. Russell P. Sebold. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bordons, G. (2012). Poesia, música i escola: un triangle sonor. *Temps de educació* 42, 11-13.
- Bruña Bragado, M. J. (2017). *Manual de literatura infantil y juvenil. Guía libertaria de lecturas para niños*. Madrid: Síntesis.
- Cerrillo, P. C. y C. Sánchez Ortiz (2017). *El cancionero popular infantil en educación*. Madrid: Síntesis.
- Cerrillo, P. C. y Á. L. Luján (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cid, J. A. (1995). El romancero oral hispánico: una poética de la variación. En J. M. Díez Borque (ed.), *Culturas en la edad de oro*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 45-82.
- Crakoli (2018). *Rozalén y Marisa Valle Roso – La Llorona*. <https://www.youtube.com/watch?v=6HGYoIIXbHk>
- Cristóbal Hornillos, R. (2016). *Diez canciones actuales para conectar con los clásicos literarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Depedro (2018). *Depedro – Llorona feat. Fuel Fandango (Videoclip Oficial)*. <https://www.youtube.com/watch?v=nVQ-aAwSwd4>
- DisneyMusicVEVO (2020). *Alanna Ubach, Antonio Sol - La Llorona (From «Coco»/Sing-Along)*. <https://www.youtube.com/watch?v=hAYUQ1ltJj0>
- Encabo, E. e I. Matía Polo (eds.) (2020). *Copla, Ideología y Poder*. Madrid: Dykison.
- Frenk, M. (1975). Prólogo. En *Cancionero folklórico de México*. México D.F.: El Colegio de México, pp. xv-xlvi.

- García Lorca, F. (1996). *Obras completas*. Vol. 1. Ed. por M. García-Posada. Barcelona: Círculo de Lectores.
- García Rodríguez, J. (2017). Hacia la necesaria integración de la canción de autor en el sistema poético español del último tercio del siglo XX: propuestas teóricas y metodológicas. *Dirāsāt Hispānicas: Revista Tunecina de Estudios Hispánicos* 4, 127-136.
- Gil García, B. (2017). *Canciones de flores*. Valladolid: Fundación Joaquín Díaz.
http://archivos.funjdiaz.net/digitales/bonifaciogil/bgg2017_canciones_de_flores.pdf
- Gonzalez Manrique, M. J. (2013). El «estigma de Eva» en la leyenda mexicana «La llorona». *Revista de Antropología Experimental* 13, 541-556.
- González Zavala, T. (2013). Renovación o muerte por acción de la Llorona. En C. Rovira y E. Valero Juan (eds.), *Mito, palabra e historia en la tradición literaria latinoamericana*. Madrid: Iberoamericana, pp. 197-211.
- Hernández, M. (1992). *Obra completa*. Vol. I. Poesía. Ed. por A. Sánchez Vidal y J. C. Rovira. Espasa-Calpe.
- Íñiguez, M. (2007). La Llorona, la Malinche y la mujer chicana de hoy. Cuando ceda el llanto. *Acciones e investigaciones sociales* 24, 151-172.
- Lafourcade, Natalia (2018). *La Llorona (En Mano de Los Macorinos) (Cover Audio) ft. Los Macorinos*.
<https://www.youtube.com/watch?v=Pz1w-HNglAU>
- Martos García, A. y A. Martos García (2015). Nuevas lecturas de La Llorona: Imaginarios, identidad y discurso parabólico. *Universum* 30(2), 179-195.
- MaryOmikron (2012). *La Llorona Chavela Vargas* [video]
<https://www.youtube.com/watch?v=9KvtdCOIdWA>
- Miguel Martínez, E. de (2008). *Joaquín Sabina. Concierto privado*. Madrid: Visor.
- Operación Triunfo Oficial (2018). «La Llorona» - ALBA | Gala 6 | OT 2018.
<https://www.youtube.com/watch?v=hrpWRTC692o>
- Pelegrín, A. (1984). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.

- Riffaterre, M. (2017). La ilusión referencial. *Revista Co-herencia* 14(27), 13-37.
- Rodríguez Marín, F. (ed.) (1882). *Cantos populares españoles*. Sevilla: Francisco Álvarez y Cía.
- Rosalía (2020). *Rosalía - La Llorona (live)*.
https://www.youtube.com/watch?v=p_kbOEg_zPg
- Tono y Llovet (1946). *Luna de España*. [S. l.]: R. de Llano.
- Triviño Cabrera, L. (2017). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Investigaciones Feministas* 8(2), 493-514.
- VV. AA. (2017). *Coco. Original Motion Picture Soundtrack*. Walt Disney Records.

EL ROMÁN DE FLAMENCA Y EL LENGUAJE MUSICAL DE ROSALÍA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA CONFORME AL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA)

EL ROMÁN DE FLAMENCA AND THE MUSICAL LANGUAGE OF ROSALÍA. A DIDACTIC PROPOSAL IN ACCORDANCE WITH THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL)

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2021.i44.05>

MARTÍNEZ REQUEJO, SONIA
UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID (ESPAÑA)
Profesora Doctora
Código ORCID: 0000-0001-6934-2664
sonia.martinez@universidadeuropea.es

ESCORIAL SANTA-MARINA, SONIA
UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID (ESPAÑA)
Profesora
Código ORCID: 0000-0003-4076-7436
sonia.escorial@universidadeuropea.es

LORES-GÓMEZ, BEATRIZ
Universitat Rovira i Virgili (España)
Profesora Asociada
Código ORCID: 0000-0001-8487-5960
beatriz.lores@urv.cat

Resumen: Se presenta una propuesta didáctica para la materia de lengua y literatura en el curso de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España acerca de la literatura medieval que incorpora los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para favorecer la inclusión y conectar con la música popular, concretamente el álbum musical de Rosalía «El Mal Querer» presentado en el año 2018.

Palabras clave: Propuesta didáctica. Lengua y literatura. Educación secundaria. DUA. Inclusión. Diseño universal de aprendizaje. Música popular.

Abstract: A didactic proposal is presented for the subject of language and literature in the 3rd year of Compulsory Secondary Education (ESO) in Spain about medieval literature that incorporates the principles of Universal Design For Learning (UDL) to

promote inclusion and connect with music. popular, specifically Rosalía's musical album «El Mal Querer» presented in 2018.

Key-words: Didactic proposal. Language and literature. Secondary school. UDL. Inclusion. Universal desing for learning. Popular music.

1. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta didáctica que se presenta tiene como finalidad conectar con el alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para promover su curiosidad y motivación intrínseca por el aprendizaje. Para ello, se enlaza el trabajo musical realizado por la cantante Rosalía en su álbum musical «El Mal Querer» (Vila, 2018) con la literatura del siglo XII.

Dicha propuesta se contextualiza en un centro educativo público de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) situado en un barrio al sureste de la ciudad de Madrid (España) y se enmarca en el proyecto social «Institutos Digitales» llevado a cabo por la Fundación Universidad Europea (Universidad Europea de Madrid, 2022). Se trata de un centro educativo donde el estudiantado se caracteriza por el absentismo y la falta de motivación por el estudio, y además existe una falta acusada de medios digitales para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, esta propuesta se basa en un aula con un estudiante con baja visión y tres estudiantes inmigrantes no hispanohablantes que todavía presentan carencias en el dominio de la lengua española. Por ello, el enfoque de esta iniciativa se centra específicamente en generar la flexibilidad necesaria para poder atender a la diversidad y generar de ese modo un entorno plenamente inclusivo. A esto se suma la necesidad del profesorado del centro de incorporar efectivamente recursos tecnológicos, que es la meta esencial del proyecto social mencionado.

Como respuesta a las necesidades de este contexto educativo, resulta imprescindible implementar el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que tiene por objeto servir de guía para implementar programaciones inclusivas multinivel, con resultados y medios de aprendizaje flexibles y variados que dan a todos los estudiantes la oportunidad de obtener aprendizajes de calidad (Elizondo, 2018).

Asimismo, siguiendo las directrices publicadas recientemente sobre la educación de calidad, autores como Crisol (2019) señalan que para seguir

avanzando se debe garantizar la participación del estudiantado en los procesos de aprendizaje de manera que suponga una preparación en igualdad de condiciones con independencia de las capacidades que posea cada individuo. Y es que, la diversidad en las aulas va ligada a las capacidades, necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje, condiciones socioculturales, entre otras. De ahí que, estas diferencias sean las que se deben contemplar para plantear una propuesta didáctica en el aula que responda a todas las necesidades educativas que en ella se puedan hallar.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se define qué es el Diseño Universal de Aprendizaje, sus orígenes y cuáles son los principios que la componen. Asimismo, se detalla la obra del *Román de la Flamenca* y cómo la cantante Rosalía lo enlaza con su discografía. Para terminar este apartado, se describen trabajos de investigación llevados a cabo en relación con esta propuesta didáctica.

2.1. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

El DUA tiene su origen en el ámbito de la arquitectura donde el Diseño Universal (DU), también conocido como diseño para todos, hacía referencia a la creación de productos, entornos y servicios de fácil acceso para el mayor número de personas posible —uso funcional, flexibilidad, espacios amplios, usos equitativos, minimización de los riesgos, etc.—. Siguiendo esta idea, el *Center for Applied Special Technology* (CAST) extrapola estos fundamentos arquitectónicos en el ámbito educativo y presentó en 1984 un nuevo concepto conocido como DUA con el fin de desarrollar tecnologías que favorecieron el proceso de aprendizaje, principalmente de personas con discapacidad (CAST, s.f.).

Alineado con ese nuevo paradigma, el DUA, es un enfoque de enseñanza y aprendizaje que permite flexibilizar la forma en que los estudiantes acceden a los materiales y muestran lo que saben, se muestra como una oportunidad para ser implementado en una amplia diversidad espacios, materiales, evaluación y programación didáctica (Alba, 2018). Desde este prisma, el DUA se centra en eliminar las barreras a las que se

enfrenta el alumnado en el aula. Así, los principios y prácticas que lo sustentan sirven tanto para el estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo como para el estudiante que no presenta ninguna etiqueta diagnóstica ni situación de vulnerabilidad (Márquez, 2022), si eso es posible.

Siguiendo con el DUA; éste se sustenta sobre tres principios básicos: 1) Representación; 2) Acción y expresión; 3) Implicación (Rose y Meyer, 2022). A continuación, se detallan cada uno de estos principios:

2.1.1. Principio 1: Proporcionar múltiples formas de representación

Este principio activa las redes neuronales conocidas como redes de reconocimiento y responde a la cuestión sobre el qué del aprendizaje. Para cumplir este principio es preciso proporcionar la información en diferentes formatos, facilitar la comprensión del lenguaje mediante recursos como glosarios o traductores y proporciona opciones para favorecer la comprensión mediante la conexión con conocimientos previos, el uso de ejemplos o la identificación de patrones.

Cuando se implementa este principio se debe observar al alumnado y comprender cómo percibe la información. En este punto, no solo se tendrá en cuenta la competencia lectora si no que se revisará el lenguaje simbólico y la comprensión.

2.1.2. Principio 2: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

Este principio activa las redes neuronales conocidas como redes estratégicas y responde al cómo del aprendizaje. Para cumplir este principio es preciso proporcionar opciones para la interacción física, para la expresión y comunicación, así como, para el desarrollo de las funciones ejecutivas. Aquí se presta especial atención en la accesibilidad arquitectónica y en las tecnologías asistidas como recurso accesible, pero también guiar el establecimiento de metas o favorecer la autonomía del alumnado.

2.1.3. Principio 3: Proporcionar múltiples formas de implicación en la práctica docente

Este principio activa las redes neuronales conocidas como redes afectivas y responde al cómo del aprendizaje. Como expresaba Bueno (2021), la motivación es un elemento esencial para el aprendizaje y el cerebro necesita emocionarse para aprender. Para cumplir este principio es preciso proporcionar opciones diferentes que consigan captar el interés del alumnado favoreciendo la elección individual y la autonomía o conectando con temas de actualidad o relacionados con los intereses del alumnado. Así mismo, se proporcionan opciones para mantener el esfuerzo como diversificación de exigencias o el seguimiento personalizado. Además, se facilitan opciones para la autorregulación como la autoevaluación o el consenso de planes de aprendizaje personalizados.

En la implementación de los principios y pautas del DUA se lleva a cabo una práctica docente inclusiva, equitativa y de calidad a través de unas medidas muy concretas como son las metodologías inclusivas, el modelo competencial, el fomento del pensamiento crítico y creativo, y los aprendizajes contextualizados y enriquecidos. De ahí que, esta propuesta didáctica proponga su integración.

2.2. *El Román de Flamenca*

Aunque la literatura medieval se pueda presentar inicialmente como un tema muy alejado y desconectado de los intereses de los estudiantes, por la lejanía en el tiempo y el tipo de vocabulario empleado, trabajarla a partir de un referente de la música popular más actual y conocida por el alumnado permite que el alumnado la comprenda con mayor facilidad y que incluso pueda reinterpretarla. Ese es el principal motivo que impulsa la selección de *El Román de Flamenca*, novela occitana del siglo XII reeditada en 2020 (Covarsí, 2020) como obra a trabajar en esta propuesta didáctica.

El Román de Flamenca es una obra literaria en lengua occitana que cuenta la historia de amor y aventuras de Flamenca, una joven noble, y su esposo Guillem de Cabestany. Aunque es una obra de autor desconocido es considerada como una de las más relevantes del género literario conocido como romance, que surgió en la región de Occitania en el siglo XIII y que

se caracteriza por la narración de historias de amor y caballerías. El *Román de Flamenca* es una de las obras más completas y bien conservadas del género, y es considerada una de las principales fuentes de conocimiento sobre la sociedad y la cultura occitana de la época.

En 2018 la artista Rosalía, de alcance internacional y bien conocida por el alumnado, presentó su segundo álbum, titulado «El Mal Querer» en el que la artista utiliza elementos de la historia del *Román de Flamenca* para crear su propia versión de la historia y darle un tono moderno y contemporáneo. El álbum se popularizó desde su lanzamiento y ha contribuido a difundir la obra literaria del *Román de Flamenca* entre un público más joven y a darle una nueva interpretación y aproximación a esta historia. Autores como Lienhard (2019), consideran que el éxito radica en que El *Román de Flamenca* trata temas aun de actualidad como el maltrato, los celos, el consentimiento, la violencia de género o la libertad de elección desde una perspectiva feminista puesto que, presenta a la mujer en igualdad de condiciones y muestra a la protagonista como un espíritu libre que disfruta abiertamente de su sexualidad. Cada canción del álbum que habla del amor tóxico hace referencia a un capítulo de la obra. Desde Malamente (cap. 1: Augurio) hasta A ningún hombre (cap. 11: Poder), todo el disco se organiza como un viaje que transita desde el enamoramiento inicial pasando por los celos, el sufrimiento y termina con el empoderamiento femenino.

2.3. Investigaciones relacionadas con esta temática

A modo de contextualización, y como documentos para complementar esta propuesta didáctica, se presentan estudios hallados que analizan en profundidad el disco de Rosalía y lo relacionan con la obra del *Román de Flamenca*.

Como curiosidad, el disco de Rosalía surgió a partir del trabajo de final de carrera que la propia cantante debía presentar para finalizar sus estudios en la Escuela Superior de Música de Cataluña (RTVE, 2022).

Tras la publicación del disco, Palomares y Vives (2019) realizaron un análisis formal de la estética, la iconografía, los aspectos musicales y la letra de la discografía comparándola con la obra medieval tratada en esta propuesta. Concluyen que, la presentación de identidades y estereotipos por personas influyentes impacta indudablemente en el entorno que nos rodea.

Asimismo, se ha encontrado un trabajo de investigación realizado por una estudiante de bachillerato que analiza la relación entre la novela medieval y el álbum de «El Mal Querer» (Moreno, 2020) y va viendo cómo la cantante ha adaptado la obra del siglo XIII para reivindicar el papel de la mujer en el siglo XXI. Desde otra óptica, un trabajo de fin de máster aborda ambas obras desde la perspectiva del empoderamiento femenino. En concreto, este trabajo tiene por objeto comparar cómo es el proceso de empoderamiento de las mujeres ante situaciones de violencia de género y sus relaciones con los agresores. Entre las conclusiones más relevantes se extrae que existen múltiples paralelismos entre las dos obras en las cuales las mujeres reivindican su lugar en una sociedad mayoritariamente machista (Gnad, 2021).

3. ELEMENTOS CURRICULARES

A continuación, se describen los elementos curriculares definidos en el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los cuales han sido seleccionados para llevar a cabo esta propuesta didáctica.

3.1. Saberes básicos

Los saberes básicos hacen referencia a los conocimientos, destrezas y actitudes que conforman los contenidos propios del ámbito de aprendizaje para poder adquirir las Competencias Específicas (CE). Para esta unidad didáctica son los siguientes:

- Lectura guiada. Lectura y comprensión de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal de la Edad Media al Siglo de Oro, y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género, que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos.
- Introducción a la literatura medieval. La poesía épica en los siglos XII y XIII.

- Análisis de la relación entre los elementos constitutivos de los distintos géneros literarios y la construcción del sentido de la obra. Análisis de los efectos de sus recursos expresivos en la recepción.
- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.
- Creación de textos personales de intención literaria, en prosa y en verso, a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados.

3.2. Competencias

Las Competencias Clave que se trabajan en este documento son: Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC); Competencia en Comunicación Lingüística (CCL); Competencia Digital (CD); Competencia Aprender a Aprender (CAaA) y; Competencia Sociales y Cívicas (CSC). Por su parte, las Competencias Específicas (CE) propias de la asignatura de lengua castellana y literatura son las siguientes:

- CE2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.
- CE3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.
- CE5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones

propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

- CE9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.

3.3. Criterios de evaluación

Tabla 1. Criterios de evaluación según las competencias específica

Competencia específica (CE)	Criterios de evaluación
CE 2	2.2. Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales de cierta complejidad, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
CE 3	3.1. Realizar exposiciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación, organizando el contenido y elaborando guiones previos, seleccionando la idea principal, así como las secundarias, sobre temas de interés personal, social, educativo y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. 3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.
CE5	5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación), con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta; y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. 5.2. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos descriptivos, narrativos, prescriptivos, expositivos y argumentativos que resulten adecuados, coherentes y cohesionados.
CE9	9.1. Revisar los textos propios de manera progresivamente autónoma y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística con el metalenguaje específico. 9.5. Identificar los distintos niveles de significado de las palabras en función de la intención comunicativa del discurso oral o escrito donde aparecen, reconociendo las principales relaciones semánticas entre palabras y algunos fenómenos de cambio semántico. 9.9. Identificar relaciones semánticas y mecanismos de cambio semántico.

Elaboración propia

4. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Se desarrolla la propuesta didáctica conforme a un modelo de aula invertida, también conocido como *flipped classroom*. El uso de este modelo nos va a brindar la posibilidad de personalizar el aprendizaje para todos los estudiantes, además de que vamos a trabajar las tres redes referidas en el DUA: para abordar los múltiples medios de acción y de expresión que es cuando alumnos dan sentido al contenido, lo haremos a través de herramientas interactivas que facilitan la versatilidad de expresarse en diferentes formatos. Trabajaremos los múltiples medios para la participación a través de la autonomía que el *flipped classroom* brinda a nuestros estudiantes, además de invitarles a un aprendizaje personal basado en la autorregulación y autorreflexión.

Para ello, el material teórico y la documentación se facilitará previamente al estudiante para poder ser revisado con anterioridad a las sesiones de clase. De ese modo, se reservarán las clases presenciales para el trabajo práctico, que principalmente será en grupos.

Para favorecer la implicación del alumnado se subirá el material didáctico a través de herramienta *Classcraft* (s.f.), plataforma que los estudiantes emplean habitualmente para trabajar de manera gamificada en sus asignaturas durante todo el curso académico y que nos ayudará a crear experiencias de aprendizaje lúdicas, colaborativas y sostenibles. Para garantizar que el alumnado revise el material antes de llegar a clase deben completar el inicio de la misión; una actividad de tipo test de corta duración que permite comprobar si revisaron y comprendieron dicho material. Esta prueba tipo test se presentará a modo de preguntas concretas donde se eviten las dobles negaciones y se eviten las preguntas de respuesta múltiple —por ejemplo, todas las anteriores son correctas—, así responderán a los principios básicos del DUA. La revisión de los materiales, cumplimentación del test relacionado y realización de las actividades en aula se tienen en cuenta en la calificación como requisitos mínimos para completar la unidad didáctica con éxito por lo que si en algún momento no se completa en plazo alguna de estas tareas se ofrece la posibilidad de retomarla teniendo en cuenta que los plazos de las actividades a desarrollar individualmente pueden flexibilizarse en consenso con el docente pero aquellos que se desarrollan de forma grupal no pueden ser flexibilizados del mismo modo por afectar al ritmo y desempeño del resto de alumnado.

Acorde a los principios del DUA el material entregado al alumnado estará compuesto por vídeos, podcasts y material escrito para que cada uno pueda seleccionar el formato que más se ajuste a sus intereses, necesidades, capacidades o preferencias de aprendizaje.

4.1. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) desarrollado en la propuesta didáctica

Como se adelantaba en el apartado anterior, la propuesta didáctica se ha diseñado conforme a los principios del DUA para favorecer la inclusión y una adecuada atención a la diversidad. A continuación, se concreta el modo en que se cumplen los principios esenciales del DUA en la propuesta didáctica.

4.1.1. Principio 1: Proporcionar múltiples formas de representación

En la propuesta didáctica «*El Román de Flamenca* y el lenguaje musical de Rosalía» este principio se implementa gracias a la incorporación de la metodología de aula invertida o *flipped classroom*. El estudiante podrá visualizar el material en vídeo o en podcast antes de asistir a clase y tendrá acceso a los vídeos subtítulosados junto con la transcripción de estos. De esta manera, puede obtener la información de forma visual o auditiva. Asimismo, se aportará un glosario de términos con apoyo de imágenes y preguntas frecuentes. Todo el material didáctico está conectado expresamente con la literatura medieval y la reinterpretación de la cantante Rosalía para favorecer la comprensión.

4.1.2. Principio 2: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

Este principio se implementa en la propuesta didáctica aportando diversos medios de comunicación el alumnado con el docente y garantizando su accesibilidad: el campus virtual, la plataforma de gamificación *Classcraft* (s.f.), o correo electrónico sirven de distintas vías fuera del aula. Durante el trabajo en el aula el docente realiza un seguimiento constante del trabajo

que se realiza en grupos para poder guiar la actividad. Además, en las actividades que requieren una interpretación creativa se ofrecen alternativas en las herramientas y formatos para la creación pudiendo entregarse en modo musical, creación visual o trabajo escrito. Desde el inicio de la unidad didáctica el docente guía a cada grupo de estudiantes en el establecimiento de metas y ofrece los apoyos suficientes para su consecución. Se les brinda a los estudiantes una guía secuenciada escrita de lo que tienen que ir haciendo y del tiempo estimado para cada tarea.

4.1.3. Principio 3: Proporcionar múltiples formas de implicación en la práctica docente

En la propuesta didáctica se integra este principio a través de la libertad de elección en la realización de actividades creativas que reinterpretan obras de literatura medieval. Se ofrece al alumnado libertad para elegir el tema a trabajar, así como el formato de la producción final tratando que su creación conecte con sus intereses del mismo modo que hizo Rosalía con «El Mal Querer». Además, el docente revisa los avances y favorece la autorregulación para completar los objetivos establecidos.

5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta se desarrolla durante seis sesiones que se describen de manera más esquemática en la Tabla 2 y a continuación, se explican en este apartado.

Tabla 2. Descripción de las sesiones que conforman la propuesta didáctica

Sesión	Breve descripción	CE	Competencias clave trabajadas
Sesión previa 1	Revisión material didáctico. Literatura medieval y el Román de Flamenca. Test. Revisión y comprensión del material.	-	Competencia Aprender a Aprender (CAaA) Competencia Digital (CD)
1	Búsqueda de los fragmentos de la obra del Román de Flamenca reinterpretados en los temas de Rosalía. Trabajo individual – Por parejas – Grupos de 4 estudiantes. Misión. Registro final del trabajo realizado.	2	Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC) Competencia Digital (CD)
Sesión previa 2	Revisión material didáctico. Obras poéticas épicas medievales. Test. Revisión y comprensión del material.	-	Competencia Aprender a Aprender (CAaA) Competencia Digital (CD) ^o
2	Trabajo en grupos para la realización del trabajo creativo (parte I)	3	Competencia Digital (CD)
Sesión previa 3	Revisión material didáctico. Reinterpretación de la obra de Rosalía (recursos y estrategias).	-	Competencia Aprender a Aprender (CAaA) Competencia Digital (CD)
3	Trabajo en grupos para la realización del trabajo creativo (parte II).	5	Competencia Digital (CD)
Sesión previa 4	Revisión de los trabajos realizados por los compañeros.	-	Competencia Aprender a Aprender (CAaA) Competencia Social y Cívica (CSC) Competencia Digital (CD)
4	Coevaluación por grupos las actividades presentadas. Demostración de los trabajos realizados.	9	Comunicación Lingüística (CCL) Competencia Social y Cívica (CSC) Competencia Digital (CD)

Elaboración propia

Sesión 1. Previo a esta sesión el alumnado revisa el material didáctico que introduce la literatura medieval y el *Román de Flamenca* y se completan unas preguntas tipo test en la plataforma *Classcraft* (s.f.), para garantizar que se ha realizado la revisión del material y la comprensión de este. Durante la sesión se analiza primero de forma individual, después en parejas y, por último, en grupos de cuatro estudiantes trabajarán dos fragmentos de *El Román de Flamenca*. Se cierra la sesión con una lectura

1. Sección Monográfico

dialógica acerca de ambos fragmentos (Anexo 1).

Sesión 2 y 3. Previo a estas sesiones el alumnado revisa el material didáctico que introduce *El Malquerer* de Rosalía y su conexión con *El Román de Flamenca*, así como los recursos literarios o estrategias que utiliza la artista al reinterpretar la obra medieval. Durante la sesión y bajo la guía del docente trabajará en grupos de cuatro o cinco participantes que deberán seleccionar y completar al menos cuatro de las misiones propuestas de análisis y reflexión acerca de algunos fragmentos de *El Malquerer*. Todo el trabajo realizado se recoge en la misión preparada en *Classcraft* para dejar registro del trabajo realizado.

Sesión 4 y Sesión 5. Antes de esta sesión el alumnado revisa el material didáctico relacionado con obras poéticas épicas medievales para favorecer su lectura guiada y comprensión y al igual que en la sesión anterior deben completar unas preguntas tipo test en *Classcraft* antes de llegar a clase. En la sesión presencial trabajarán por grupos con una de estas obras a su elección para elaborar una nueva obra a partir de la seleccionada. Deberán escoger el formato de su producción y conforme a las pautas concretas para cada uno de los formatos posibles modo musical, creación visual o trabajo escrito aportadas por el docente. El objetivo de esta sesión es la elección de la obra de referencia, el formato para la reinterpretación y la organización del trabajo grupal.

Sesión 6. El material para revisar previo a esta sesión es el trabajo realizado por otro de los grupos de compañeros. Durante la sesión se realizará la coevaluación por pares de grupos conforme a una rúbrica accesible (Anexo 3) y con soporte visual y se realizará una muestra final de todos los trabajos realizados a la que se invita a estudiantes de otros cursos.

6. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Se debe definir coherentemente la evaluación conforme a la metodología por lo que ambas en esta propuesta tienen una perspectiva inclusiva. Para ello, se concibe el proceso de evaluación «como motor de aprendizaje» (Sanmartí, 2007: 25) puesto que se entiende que, la evaluación dentro del DUA es «el proceso que ayuda en la toma de decisiones, desde las evidencias y que permite conocer la brecha de aprendizaje» (Nunziati, 1990: 49). Esta brecha es lo que algunos autores describen como la «diferencia

cognitiva»; es decir, lo que ha aprendido y lo que debería de haber aprendido el estudiante. Por eso, en este punto es crucial la retroalimentación que el docente ofrezca a sus estudiantes. En palabras de Hattie: «reducir la diferencia entre dónde está y dónde pretende estar, es decir, entre los criterios previos y los criterios de éxito» (Hattie, 2017: 54).

En este punto es importante recordar que la propuesta didáctica parte de dos premisas importantes en lo que a evaluación se refiere. En primer lugar, la evaluación debe tener un carácter social para que el alumnado sea un agente activo en el proceso de evaluación. Por ello, se implementan estrategias para favorecer el proceso de coevaluación y autoevaluación. En la última sesión presencial cada grupo evalúa el trabajo de otro de los grupos haciendo uso de una rúbrica específica que sirve de guía en el proceso y, además, al finalizar la propuesta didáctica la última misión de *Classcraft* es una reflexión individual acerca de lo aprendido y los aportes individuales al trabajo grupal a modo de autoevaluación.

La segunda premisa esencial es que la evaluación debe tener en cuenta el proceso y no únicamente el producto por lo que supone una evaluación formativa. La herramienta digital empleada para gamificar este proceso —*Classcraft*—, sirve para recoger evidencias de lo trabajado en cada sesión, así como las observaciones y orientaciones directas del docente —*feedback*—, y junto con los resultados de los cuestionarios previos a las sesiones presenciales, que sirven para revisar si los materiales didácticos fueron revisados y comprendidos por los estudiantes.

7. CONCLUSIONES

La presente propuesta didáctica tiene por objeto conectar con el alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para promover su curiosidad y motivación intrínseca por el aprendizaje desde una perspectiva inclusiva en la asignatura de lengua y literatura española. Concretamente, se plantea trabajar la literatura medieval con la obra del *Román de Flamenca* y cómo se relaciona con la música actual de la cantante Rosalía.

Desde esta perspectiva, llevar a cabo esta propuesta ha supuesto un reto puesto que la literatura medieval es uno de los momentos históricos en el que más cuesta conectar con el alumnado, pero gracias a la cercanía de

los estudiantes con la cultura pop y la reinterpretación de los temas de Rosalía ha sido posible generar una propuesta realmente relevante y significativa para el alumnado.

Aunque, sin duda, uno de los elementos esenciales de esta propuesta didáctica para ofrecer una educación inclusiva y de calidad es la incorporación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para promover la atención a la diversidad de forma más efectiva y fomentando la autorregulación y la expresión creativa del alumnado.

REFERENCIAS

- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers* 374, 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional De Educación Emocional y Bienestar* 1(1), 47-61. <https://riieb.iberio.mx/index.php/riieb/article/view/6>
- Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). (s.f.) <https://www.cast.org/>
- Classcraft. (s.f.). <https://www.classcraft.com/es-es/>
- Covarsí, J. (2020). *El Román de Flamenca*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 23(1), 1-9. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Deceto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOCM* de 26 de Julio de 2022. http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=12793
- Elizondo, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje, una respuesta inclusiva, *Mon petit coin d'éducation*. <https://coralelizondo.wordpress.com/2018/01/08/disenio-universal->

- [para-el-aprendizaje-una-respuesta-inclusiva/](#)
 Gnad, M. (2021). *Flamenca y El Mal Querer: Dos historias de empoderamiento femenino*. Trabajo fin de máster. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
<https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/131128/6/mgnadTFM0121memoria.pdf>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores*. Madrid: Paraninfo.
- Lienhard, M. (2019). Rosalía y el origen literario de *El mal querer* en la novela medieval *Flamenca*, *Wmagazin*.
<https://wmagazin.com/relatos/rosalia-y-el-origen-literario-de-el-mal-querer-en-la-novela-medieval-flamenca/>
- Márquez, A. (2022). *Currículo Lomloe y DUA: oportunidad para minimizar barreras*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios.
<https://cedec.intef.es/curriculo-lomloe-y-dua-oportunidad-para-minimizar-barreras/>
- Moreno, G. (2020). *Relación entre la novela Flamenca y el álbum El Mal Querer de Rosalía*. Barcelona: IES Thos i Codina.
<http://eureka.biada.org/wp-content/uploads/2020/03/15-Gisela-novelaflamenca.pdf>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, document de travail. *Cahiers Pédagogiques* 280, pp. 47-64
- Olivé, C. (2022). Analizar a Rosalía en clase de literatura. *Educación 3.0*.
<https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/analizar-rosalia-clase-literatura/>
- Palomares, Ó. y M. Vives (2019). Construyendo a «la Rosalía»: iconografía para una nueva diosa. *Eviterna, Revista de Humanidades, Arte y Cultura Independiente* 6, 1-12.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- RTVE (18 de marzo de 2022). Su obra más trabajada ¿Cómo es *El mal querer*? El disco de Rosalía que los más críticos recuerdan hoy. *Culturales. Caminos del flamenco*.
<https://www.rtve.es/television/20220318/rosalia-mal-querer-trabajo-fin-carrera-esmuc-malamente-caminos-flamenco/2257920.html>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Colección

ideas clave. Barcelona: Grau.

Universidad Europea de Madrid. (2022). Proyecto social. Institutos Digitales. Madrid: Fundación Universidad Europea.

https://fundacion.universidadeuropea.es/?page_id=921

Vila, R. (2018). *El Mal Querer*. Madrid: Sony Music.

8. ANEXOS

Anexo 1

Fragmentos para analizar del *Román de Flamenca*:

Fragmento 1

...luego les dice abiertamente:
 —No me ocultéis vuestra voluntad,
 sino decidme ¿no será satisfactorio,
 para todos por igual, si Dios
 me brinda una buena oportunidad?
 Desde hace ya mucho tiempo,
 he deseado fervientemente
 que Flamenca encuentre
 en Don Archimbaut a su pareja;
 y, desde entonces,
 hoy ha llegado el día
 en que él la requiere y la pretende.
 Mediante su anillo señorial me manda decir
 que él tomará a Flamenca (por esposa)
 si yo consiento en ello.
 Sería un gran acto de orgullo por mi parte,
 sí me negara.
 Por otro lado: el rey me hace saber
 que, si a mí me place, tomará a mi hija (por esposa);
 y que no la abandonará por otra.
 Pero me parecería muy deplorable
 que Flamenca se convirtiera en Esclava.
 Prefiero que sea señora de un castillo,
 y verla una vez por semana
 o una vez al mes, o al menos una vez al año,
 a que sea coronada reina.

Fragmento 2

De este modo le aflige un mal irritante
al que llaman «celos».
A menudo (el mal) le hace perder el equilibrio,
y le hace pensar tanto
que es incapaz de librarse de sus pensamientos.
Cuando él volvió a su casa, sus compañeros
se fueron pensando que no estaba en su sano juicio.
Por su gran sufrimiento se retorció las manos,
y poco le faltaba para romper a llorar.
Y no veía el momento
de ir al encuentro de su mujer
a su habitación para zurrarla;
pero en ninguna ocasión la encontró sola,
bien al contrario,
que siempre estaba muy bien acompañada,
pues con ella había un gran tropel
de las damas del castillo.
Y él se enfadaba y disgustaba,
y entonces se tumbaba de mala manera,
se tendía en el extremo de un banco
y se quejaba como si le hiciera daño en el costado.
Su vida le importa muy poco,
y no se habría levantado de la cama
si no temiera los insultos y los gritos.
Está solo y dolido, y a menudo dice:
—¡Pobre de mí!
¿En qué pensé cuando tomé esposa?
¡Dios! Desvariaba.
¿Pues no era yo bastante dichoso y feliz?

ANEXO 2

Fragmentos para analizar de la obra de Rosalía e indicaciones para el análisis (Olivé, 2022):

- Capítulo 1: «Augurio», la primera canción del disco, el augurio de lo que está por venir se expresa en los primeros versos, pero ¿cómo es la actitud de la mujer ante aquello a lo que está predestinada? Investigad acerca del destino en la tragedia griega y comparad.
- En ‘Pienso en tu mirá - Capítulo 3: «Celos», mediante dos puntos de vista, hablan las voces del hombre y de la mujer. ¿Qué versos expresan con claridad los celos, el control y la intimidación por parte del marido? ¿En qué fragmentos de la novela ‘Flamenca’ se habla de este maltrato?
- En la canción «De aquí no sales - Capítulo 4: Disputa», encontramos dos versos que se interpretan como el maltrato físico por la consecuencia de un amor funesto. ¿Cuáles son? ¿Qué papel juegan los sonidos de motores, tubos, palmas y gritos con el significado de la letra? En el videoclip, por otra parte, ¿a qué obra literaria hacen referencia los molinos de viento?
- En «Preso - Capítulo 6: Clausura», la disertación sobre la bajada al infierno provocada por una relación tóxica se expresa sin aspavientos. ¿Qué elementos del lenguaje coloquial se perciben en este discurso?
- En la canción «Bagdad - Capítulo 7: Liturgia», el grado de soledad de la mujer maltratada se intuye en unos versos que no dejan lugar a dudas. ¿Cuáles son? Además, se podrían comentar las referencias religiosas en la canción, como Dios, el ángel caído, el verbo rezar, y los conceptos del cielo e infierno.
- En «Di mi nombre - Capítulo 8: Éxtasis», la actitud de la mujer cambia, porque se vuelve poderosa en el encuentro sexual. En ‘Flamenca’, en cambio, hay adulterio por parte de la protagonista como castigo por los celos del marido. ¿Cuántos verbos en modo imperativo aparecen en la letra? En cuanto al videoclip, Rosalía se transforma en uno de los cuadros más emblemáticos de Goya. ¿En cuál?
- En «Nana - Capítulo 9: Concepción» es una canción que habla de la pérdida de un hijo. La imagen del niño descalzo alude a una muerte

prematura. La lluvia está triste ante tal desgracia. ¿Qué figura literaria es?

- En «Maldición - Capítulo 10: Cordura», surge el despertar de la mujer tras la violencia de una relación tóxica. ¿Qué representa el ‘reguero de sangre’? El discurso es abrupto y contradictorio, aunque pretende mostrar cordura. Es la letra con mayor cantidad de figuras literarias. ¿Cuáles son?
- En la letra de «A ningún hombre - Capítulo 11: Poder», se habla de un carcelero. No es casual porque en la novela ‘Flamenca’ el marido encierra a la mujer en una torre. ¿Tienen los versos »A ningún hombre consiento / que dicte mi sentencia« alguna relación con la posición de la mujer en el amor cortés de los trovadores? ¿Estaría presente la «midons» medieval en esta canción?

ANEXO 3

Tabla 3. Rúbrica de coevaluación

Elemento	Poco adecuado	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Creatividad (20%)	La interpretación de la obra elegida es escasa, poco original y muy parecida a la obra original	La creación es original pero no reinterpreta la obra elegida	La interpretación de la obra elegida es personal, original, aunque no se comprende del todo	La interpretación de la obra elegida es personal, original y se comprende a la perfección
Calidad de la propuesta artística (40%)	La propuesta no es adecuada, coherente, innovadora ni creativa. Denota escasa dedicación y profundización	La propuesta es coherente, pero requiere modificaciones importantes para poder ser considerada de calidad. Contiene ciertos elementos creativos. Denota escasa dedicación y profundización.	La propuesta es coherente, pero requiere modificaciones menores para poder ser considerada de calidad. Contiene ciertos elementos creativos e innovadores	La propuesta es adecuada, coherente, innovadora, creativa y de calidad. Denota dedicación y profundización
Capacidad de análisis e integración de lo aprendido (40%)	Poco adecuado No hay evidencias de análisis ni de reflexión en el trabajo. No se integra todo lo trabajado en la materia. No se responde a las cuestiones planteadas en el enunciado de esta actividad o de forma poco clara o incorrecta.	No se integra todo lo trabajado en la materia, se da respuesta tan solo a algunas de las cuestiones planteadas en el enunciado de esta actividad.	Se integra todo lo trabajado en la materia y se da respuesta a las cuestiones planteadas en el enunciado de esta actividad, aunque sin profundidad.	Se integra todo el contenido trabajado y se da respuesta a las cuestiones planteadas en el enunciado de esta actividad.

Elaboración propia

1. Sección Monográfico

POESÍA Y MÚSICA: APORTACIONES A LA EDUCACIÓN LITERARIA Y A LA DIDÁCTICA DE LA POESÍA

POETRY AND MUSIC: CONTRIBUTIONS TO LITERARY EDUCATION AND DIDACTICS OF POETRY

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2021.i44.06>

REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
Profesora Titular de Universidad
Código ORCID: 0000-0003-1583-8693
bregueir@ucm.es

Resumen: Muchos estudios han constatado que los adolescentes tienden a apartarse de la poesía a partir de determinada edad, probablemente debido a las deficiencias del profesorado a la hora de transmitirla. De igual modo, se ha estudiado la cercanía de este grupo de edad a la música, así como las razones sociales y afectivas que los llevan a ello, y los beneficios que la música aporta. A partir de estos datos, este artículo revisa la relación entre la poesía y la música y presenta un estudio realizado entre estudiantes de cuarto grado de Maestro en Educación Infantil en el que se confirma que las versiones musicalizadas de los poemas gustan más, emocionan más y facilitan la comprensión de textos complejos como los de Lorca. A partir de esto se propone la utilización de estas versiones para vencer las reticencias del público joven hacia la poesía.

Palabras clave: Poesía. Música. Didáctica de la Literatura. Didáctica de la Poesía. Educación Literaria.

Abstract: Many studies have found that adolescents tend to turn away from poetry, probably due to teacher's deficiencies in transmitting it. Similarly, the proximity of this age group to music has been studied, as well as the social and affective reasons that lead them to it, and the benefits that music brings to them. From this data, this article reviews the relationship between poetry and music and presents a study conducted among students of fourth grade of Magisterium in which it is confirmed that they prefer musicized versions of the poems, since they feel more moved by these versions, which they find easier to understand, even with complex texts such as Lorca's poems. Taking these results in account, this paper proposes to use these musicized versions to overcome the reluctance of young audiences towards poetry.

Key-words: Poetry. Music. Didactics of Literature. Didactics of Poetry. Literary Education.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Educación literaria y didáctica de la poesía

Los tiempos cambian y, con ellos, las manifestaciones culturales y las formas de acercarnos a ellas. También han evolucionado las estrategias cognitivas para acceder al conocimiento, e, incluso, lo que entendemos por aprendizaje. En lo que se refiere a lo que nos concierne, la didáctica de la literatura se ha modificado para desterrar el aprendizaje memorístico de la historia de la literatura y pasar a la creación de lectores competentes que sean capaces de establecer una verdadera relación con el texto que leen, de dialogar con él y de ver reflejados en su temática, temas universales que, a día de hoy, siguen siendo de interés.

La forma de enseñar poesía está cambiando también o, al menos, debería hacerlo. Los estudios (Molina, 2016; Latorre, 2007; Millán, 2008; Mata Anaya, 2009; Zaldívar, 2017) demuestran que, lejos de crear lectores de poesía y de acercar este género a los jóvenes lectores, la forma de presentarla en el aula hace que los adolescentes pierden el interés por ella:

En las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato la poesía se ofrece, las más de las veces, como un objeto a examinar no como una obra a sentir o a meditar. El mero hecho de aparecer en los libros de texto, bordeada de una intensa batería de preguntas y ejercicios, parece impedir otra lectura de la poesía que no sea escolástica. De hecho, es lo que acostumbran a hacer miles de alumnos cada curso escolar. ¿Cuántos de ellos acaban siendo lectores de poesía al término de sus estudios? Muy pocos. ¿Tanto esfuerzo entonces para tan poco fruto? Así ocurre, desafortunadamente (Mata Anaya, 2009: 65).

Como se ve, Mata Anaya (2009: 65) señala la lectura escolástica, entendida en términos de retórica y de interpretaciones únicas marcadas por la crítica, como una de las causas de este alejamiento. Tal vez, como apunta Gallardo (2010), también se deba a que las características de la poesía «complican su enseñanza y que el estudiante lo comprenda y lo disfrute» (Gallardo, 2010: 7), pero, probablemente, en la línea de lo que dice Mata Anaya, el hecho de que los estudiantes solo aprenden a «encontrar métrica,

rima y figuras literarias», y no «hablan del sentido del texto o de la interpretación y lectura que cada uno realiza cuando lee» (Ramírez, 2006: 96), sea una razón crucial para que se haya producido este desapego, especialmente cuando otros estudios (Sánchez García y Aparicio, 2020) demuestran que los y las adolescentes sí se acercan a los textos poéticos cuando se les presentan de otra manera. Así sucede, por ejemplo, con la poesía escrita en redes, que dio lugar a situaciones como la que describen Sánchez García y Aparicio:

Lectores noveles de esta sociedad 2.0, con una formación lecto-literaria muy limitada y poco interés en la literatura [...]demandaban un producto literario que les resultase comprensible desde el punto de vista lingüístico [...] y que respondiese a sus intereses y emociones. Es decir, todo directo y muy simplificado. Y esas eran exactamente las características de los escritores surgidos de las redes: [...] La empatía entre autores y lectores fue inmediata. Y la subida exponencial de las ventas, también (Sánchez García y Aparicio, 2020: 44).

Este fenómeno poético generó un cambio: «la venta de libros incluidos en la sección de poesía de las librerías y las grandes superficies se disparó exponencialmente» (Sánchez y Aparicio, 2020: 43) y se ha llegado a hablar de un auge del género poético (Cullell, 2019), que, sin embargo, no se ha visto reflejado en las aulas en forma de mayor apego a la poesía. ¿Se debe solo a que se ofrecen textos excesivamente complicados o también importa la forma en la que acercamos esos textos a los estudiantes de ESO y Bachillerato? Probablemente, ambas razones se crucen, pero, incluso en el caso de los textos o autores más complejos, otra manera de ofrecer los poemas podría ayudar a su transmisión efectiva.

Está claro que, como señalaba al principio, el lector del S. XXI ha cambiado respecto al lector de siglos pasados. Scolari (2017) recoge de García Canclini (2007: 31-32), que, incluso, se debería hablar de «internautas», pues «aludimos a un actor multimodal que lee, ve, escucha y combina materiales diversos, procedentes de la lectura y de los espectáculos» (en Scolari, 2017: 179). Según Gil Calvo (2010), esta variación se relacionaría con una transformación más amplia en las estrategias de la sociedad de la globalización y de la «modernidad líquida» de Bauman (Bauman, 2002, en Gil Calvo, 2010: 17), en la que los sujetos, liberados de «su anterior anclaje vitalicio a posiciones de clase» pasaban a «flotar libremente impulsados por unas fuerzas de mercado que el Estado ya no puede controlar» (*ibid.*). Para el estudioso, en este contexto, los jóvenes

dejan de buscar para «adaptarse inmediatamente a lo que aquí y ahora encuentran a mano», para lo cual el mercado «les provee de toda suerte de estilos de vida publicitados como signos de identidad banal» (*op. cit.*: 37). Probablemente, el «aquí y ahora» referido a la poesía nos situaría en la poesía de Instagram, en la que publican editoriales especializadas en este género, y en poesía publicada por cantautores. Este «nomadismo» por las redes es considerado por Arellano Duque (2010) como algo positivo que da lugar a «nuevas ciudadanías, mediante una lectura múltiple del mundo» (Arellano Duque, 2010: 77), y tal vez sea así. Una vez más, está en manos de los mediadores el convertir estos rasgos de la sociedad en factores que propicien el aprendizaje y el acercamiento a obras literarias que contribuyan al desarrollo de la competencia literaria, pues, de acuerdo con la pedagogía de la rutina de Román Gubern (2010), cuando situemos el aprendizaje en contextos en los que los aprendientes se sientan cómodos, este se producirá de manera más efectiva.

Una vez constatado que, como señalan Sánchez García y Aparicio «los libros no han dejado de tener interés para nuestros jóvenes» (Sánchez García y Aparicio, 2020: 49), los mediadores y, especialmente, el profesorado, deben tener presente la diferencia entre competencia lectora y competencia literaria y ofrecer al alumnado textos que puedan activar y desarrollar su intertexto lector y su educación literaria, entendida, en términos de Colomer, como «la adhesión afectiva a través de la autopercepción de uno mismo como perteneciente a esa comunidad interpretativa, y el aprendizaje de las convenciones que rigen las formas literarias de forma que se pueda revelar el máximo de sentido» (Colomer, 2009: 72). Todo esto debe hacerse sin olvidar que, como señala Lleida Lanau (2019), buscamos una lectura que lleve al lector a experiencias que lo transformen y puedan dar sentido a lo que vive, para lo cual será necesario crear «encuentros significativos y satisfactorios» como apunta Dueñas Lorente (2013: 142), y que puedan «situar a los jóvenes alumnos en una larga tradición de pensamiento, de hipótesis, de explicaciones o dudas que les puedan amparar en su vida y que les proporcionen parámetros desde los que entender el mundo y entenderse mejor a sí mismos» (Dueñas Lorente, 2013: 142).

Pero, ¿cómo crear esos encuentros «significativos y satisfactorios»? Una vez más, volvemos a la forma de acercar a los estudiantes a los textos. Muchas veces, pensamos en la inclusión de lo digital, que, por otro lado, en

el comienzo de la tercera década del siglo XXI, debería darse por hecho; sin embargo, el camino debe llevarnos también a los orígenes, a lo esencial, a lo que, como señalábamos, hace que podamos seguir leyendo y sintiendo las obras de hace miles de años. En el caso que nos ocupa, sabemos que uno de los rasgos que hacen que los y las adolescentes sigan fervorosamente a los denominados «jóvenes poetas» es su vinculación con la música. La música al final y al principio, porque, ¿no empezó la poesía siendo música?

1.2 La relación entre la poesía y la música

«La relación de literatura y música ha sido y es una de las más antiguas y fructíferas colaboraciones que se producen entre distintas manifestaciones artísticas», señala Cantizano Márquez, y añade:

La poesía nació unida a la música y la música estaba destinada al baile, que inicialmente poseía un carácter litúrgico y sagrado. [...] Canciones y rimas se emplearon primariamente para que se recordaran los comportamientos modélicos y ejemplares que servían de modelos de identificación de los valores propios y para que se aprendieran normas de conducta que garantizaban la supervivencia personal y el funcionamiento de los diferentes grupos (Cantizano Márquez, 2005: 2).

Igualmente, como señala Margit Frenk en su introducción a la *Lírica española de tipo popular*, los primeros testimonios literarios escritos en lengua romance dentro de lo que hoy configuraríamos España no son otra cosa que «encantadoras cancioncillas de amor puestas en boca de una muchacha» (Frenk, 1997: 12) y estas canciones mozárabes pertenecen «al género más característico de la primitiva lírica europea en lengua vulgar: la canción de amor femenina» (*op. cit.*: 13). Poesía y música, música y poesía. Señala Cantizano Márquez que, a pesar de la estrecha relación que mantuvieron las dos artes en su nacimiento, ambas «evolucionaron por diferentes caminos hasta establecerse de forma independiente y autónoma, cada una con sus propias características, géneros y autores» (Cantizano Márquez, 2005: 2). Sin embargo, la separación nunca fue definitiva y, más allá de los ejemplos que analizaremos más adelante, Quaranta (2007) habla de la disolución de fronteras entre la poesía y la música acaecida en el siglo XX con la creación de la poesía sonora, y cita a Burroughs para afirmar que «as fronteiras que separan música e poesía, escritura e pintura, sao totalmente arbitrarias, e a

poesía sonora¹⁶ foi concebida precisamente para romper estas categorías e liberrar á poesía da páxina impresa, sem eliminar dogmáticamente a súa conveniencia» (Burroughs, 1979: 10; cit. en Quaranta, 2007: 1). Esta convivencia adquire gran relevancia, tal como señala el crítico, en las vanguardias del S. XX, pero también en las recientes obras multimedia.

Más allá de su origen común, su hermandad o las fronteras borrosas que las separan, la poesía y la música han hallado la una en la otra un auxiliar de primer orden y, por ello, han encontrado diversas maneras de relacionarse. «La relación entre la poesía y la música ha sido y es una de las más antiguas y fructíferas colaboraciones que se producen entre las distintas manifestaciones artísticas», señalaba Cantizano Márquez (2005: 2), y dentro de estas colaboraciones, el crítico establece diferentes formas de relación entre las que incluye la música como contexto para el poema, la poesía cantada, la poesía traducida y cantada —como las versiones de Poe llevadas a cabo por Radio Futura—, el homenaje a un poeta y su obra, tantas veces realizado por cantautores, o la colaboración mutua entre un poeta y un músico. En relación con la versión de «Annabel Lee» de los hermanos Auserón, Cantizano Márquez afirma que consiguió difundir «una historia trágica producto del Romanticismo particular de E.A. Poe entre una generación de jóvenes españoles de finales del siglo XX» (Cantizano Márquez, 2005: 7). Esta afirmación ya nos lleva de pleno al objeto principal de nuestro estudio: ¿de qué manera puede favorecer esta relación entre poesía y música el aprendizaje de la literatura? Regueiro Salgado, en «El sueño de la literatura sensorial: cuando los libros se ven, se escuchan y se tocan» afirma que «todo parece apuntar a que la configuración mental del ser humano hace que su aprendizaje y apropiación del mundo sean más completas y fáciles cuantos más sentidos se impliquen en ellas» (Regueiro Salgado, 2013: 85) pues «cuantos más sentidos se impliquen en aprender algo nuevo, más fácil será recordarlo al estar disponible a partir de diferentes funciones mentales» (*op. cit.*: 84). Por otro lado, hemos de tener en cuenta que tanto los especialistas como la normativa vigente insisten en la importancia del placer para el correcto desarrollo de la educación literaria y, por ende, de la competencia literaria. En esta línea, Colomer (1996) señala como una de las innovaciones de la educación literaria el hecho de

¹⁶ El crítico entiende por poesía sonora «aquella que evita usar a palabra como mero vehículo de significados. A composición do poema ou texto fonético está estruturada como sons que requirem uma realización acústica e uma performance» (Quaranta, 2007: 2).

que se quite el lugar central al comentario de texto y al modelo historicista, que, como señala Dueñas: «a pesar de haberse constatado una y otra vez su fracaso, [...] pervive hasta hoy mismo en no pocos de sus ingredientes» (Dueñas, 2013: 139), y se busque el desarrollo de la competencia literaria a través de, entre otras cosas, la comprensión de las obras literarias, el placer obtenido con su lectura y la implicación del lector mediante la relación gratificante entre experiencia vital y experiencia literaria. La legislación también recoge esta idea y, de este modo, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establecía el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato¹⁷, y el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, para el desarrollo del currículo de Educación Secundaria Obligatoria¹⁸, subrayaban la importancia del «desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas», idea que queda reforzada y ampliada en la ley vigente, establecida en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo de 2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria¹⁹, en el que se señala entre las competencias específicas de la asignatura de Lengua castellana y Literatura la de «seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura». Es decir, ya no solo la lectura autónoma debe proporcionar placer, sino que se incide, también, en el disfrute de la experiencia de lectura compartida. Este hincapié en la importancia del desarrollo del gusto por la lectura nos lleva, de nuevo, a la relación entre la poesía y la música. El estudio de Regueiro Salgado ya citado señala:

Según Kant, al recibir una sensación a través de uno de nuestros cinco sentidos, se ofrecen dos posibilidades de interpretación: a partir de la información que proporciona o a partir del placer que produce (Parra París, 2007: 47). La asimilación en términos de placer puede dejar de lado el valor cognitivo, especialmente desde que la sociedad europea moderna implanta el modelo de conocimiento físico-

¹⁷<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

¹⁸http://www.madrid.org/wleg_public/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=Verhtml&nmnorma=8934&cdestado=P#no-back-button

¹⁹<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

matemático y reduce el valor del conocimiento proporcionado por las sensaciones, que se convierten en portadoras de valores puramente estéticos. Dado que lo que pretendemos es romper esta frontera y conseguir una lectura placentera que, además, aporte conocimiento, debemos apelar, especialmente, a los sentidos de la vista, el oído y el tacto, los tres que se asocian tradicionalmente a lo estético —sobre todo los dos primeros— y que se pueden educar. Cualquiera de ellos puede producir una experiencia estética, pero, si los conjugamos, y hacemos que en la lectura se estimulen los tres, conseguiremos aportar mayor placer y, así, ganaremos en eficacia a la hora de crear nuevos lectores (Regueiro Salgado, 2013: 84).

En el caso que nos ocupa, hablamos solo de dos sentidos: la vista y el oído, pero igualmente, la conjunción de ambos será capaz de proporcionar un placer más intenso.

Por otro lado, Fernández Poncela, tras realizar un estudio en 102 jóvenes de entre 12 y 25 años, señala una serie de beneficios asociados a la música, y algunos de ellos, relacionados con el equilibrio cognitivo, se concretan en el hecho de que la música ayudaría a reflexionar, pensar más y mejor, tener ideas, inspirarse, pensar otras cosas y otras posibilidades, así como acceder a los recuerdos y a la memoria, y potenciar la concentración y la creatividad (Fernández Poncela, 2019: 8). Otro de los beneficios que la estudiosa señala son los emocionales, relacionados, en este caso, con la tranquilidad, la relajación, el sentirse bien e, incluso, con la alegría y la felicidad (*op. cit.*: 7). Sin estar directamente vinculados con la parte cognitiva o de aprendizaje, dicha parte emocional ha demostrado ser esencial para la mejor adquisición de conocimientos y desarrollo de aprendizajes, como lo demuestra el hecho de que Rebecca Oxford (1989), tal como recoge Fernández López (2004a), incluya las estrategias sociales y las afectivas entre la tipología de estrategias de aprendizaje indirectas, entendiendo por estrategias las «operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación» (Fernández López, 2004a: 576); por estrategias afectivas aquellas que conducen a reducir la ansiedad, animarse y controlar las emociones; y por estrategias sociales las que animan a preguntar, interactuar con los otros o empatizar con los demás (en Fernández López, 2004b: 424).

La estrategia motivacional, por tanto, enlazaría con el placer que se obtiene al realizar un aprendizaje y, como señalábamos, esto entroncaría de manera directa con la relación que establece Fernández Poncela entre la

música y el disfrute, y que Regueiro Salgado también recoge y explica así:

En cuanto al acompañamiento musical independiente del sonido de las palabras, hemos de recordar que la música recurre a mecanismos no racionales que tienen mayor impacto en el sentimiento, lo cual:

- a) Acentúa el placer estético, puesto que obvia lo cognitivo.
- b) Acompañado de otros estímulos sensoriales, hace que el placer ante ellos también aumente (Regueiro Salgado, 2013: 99).

De aquí podríamos deducir que la música hace que el placer que se obtiene de la poesía aumente a su vez.

Otra de las ventajas que nos ofrece la música, y que también señala Fernández Poncela, tiene que ver con su papel dentro de la socialización. En este caso, ha sido Ángel Ruiz Rodríguez (2015) quien ha analizado minuciosamente el modo en el que, dentro de un entorno psicosocial en el que las grandes discográficas han elaborado un mapa de asociaciones entre el género musical y otros aspectos como la imagen, la actitud, la conducta o la ideología (*op. cit.*: 3), la música contribuye al desarrollo de la identidad, especialmente en el caso de los adolescentes, más vulnerables en este sentido por encontrarse en una etapa que «psicológicamente se caracteriza por la búsqueda de una personalidad propia» (*op. cit.*: 3). Igualmente, Hormigos y Martín Cabello insisten en esta idea cuando afirman que «los jóvenes negocian su identidad utilizando los materiales que encuentran en su entorno. Estos, en las sociedades avanzadas de capitalismo de mercado, se encuentran en el mercado de consumo juvenil» (Hormigos y Martín Cabello, 2004: 268) y «la música es una de esas mercancías, quizá una de las más importantes dado su potencial para construir identidades» (*op. cit.*: 268).

En este sentido, Regueiro Salgado, en un artículo de 2018, habla de la relación de los autodenominados jóvenes poetas con la música como una de las causas del éxito que han obtenido, pues, además de ser autores ya reconocidos en el ámbito de la música de autor, han conseguido transmitir una sensación de integración en la que los más jóvenes encuentran seguridad pues, a pesar de todo, se trata de un estilo de música minoritario y según señalan Hormigos y Martín Cabello:

Los estilos musicales catalogados con la etiqueta de minoritarios [...] han conseguido alejarse de los lugares comunes, de los terrenos de las mayorías y se encuentran [...] en lugares en los que es más fácil encontrar seguridad integradora,

disipando el temor al encasillamiento que tanto preocupa a los jóvenes (Hormigos y Martín Cabello, 2004: 264).

Por último, Hormigos y Martín Cabello afirman que, en la actualidad, el componente verbal de la canción se ha convertido en el prioritario y en el que se objetiviza el mensaje musical (*op. cit.*: 261), lo cual facilita el paso de la canción al poema.

Todo lo visto hasta aquí viene a constatar varias cuestiones que nos sirven de base para el estudio que presentamos a continuación. En primer lugar, la relación entre la poesía y la música es una de las más antiguas, por lo que estudiarlas y aprenderlas juntas no solo tiene sentido desde un punto de vista didáctico, sino también desde un punto de vista académico y podemos decir que filológico teniendo en cuenta el origen común de las dos artes.

En segundo lugar, está constatado que la música proporciona una serie de beneficios que favorecen el aprendizaje, de manera directa en lo que tiene que ver con los beneficios cognitivos, y de manera indirecta en lo que respecta a los beneficios emocionales y sociales, puesto que, de acuerdo con lo visto en relación con las estrategias, en especial con la estrategia motivacional, todo aquello que proporciona placer da lugar a un aprendizaje más significativo. Asimismo, cuando nos referimos a poemas musicalizados o canciones basadas en poemas, la conjunción de dos artes y el acceso al conocimiento por dos sentidos diferentes hará que el aprendizaje se fije de modo más efectivo.

Por último, de acuerdo con la pedagogía de la rutina de Gubern (2010), lo que se aprende en contextos cotidianos en los que nos sentimos cómodos se asienta mejor, y, de acuerdo con los estudios de Ruiz Rodríguez en 2015²⁰, y la encuesta realizada para el estudio que vamos a presentar, la música es una de las actividades a las que los adolescentes dedican más tiempo. Por ello, los aprendizajes o contenidos presentados a través de la música serán objeto de una mayor aceptación y de una adquisición más rápida.

²⁰ Según el estudio de Ruiz Rodríguez (2015), la música es la actividad cultural a la que los adolescentes dedican más tiempo, pues el 83% de los ciento dieciocho alumnos de secundaria consultados por el investigador afirmaba escuchar música habitualmente y dedicarle tiempo a diario.

2. DESARROLLO DEL ESTUDIO

2.1 Metodología

Así pues, a partir de estos principios, se desarrolló el estudio que vamos a presentar a continuación, en el que se pretendía constatar si la música favorecía el acercamiento al poema, tanto en la parte de placer como en la parte de comprensión.

Para ello, se realizaron dos encuestas en formato digital utilizando Google Forms, que se incluyeron en el campus virtual de los tres grupos de población en los que se realizó el estudio. Una de ellas (ver anexo1) incluía preguntas más generales relacionadas con los hábitos musicales y los hábitos de lectura poética, tanto en lo que se refiere al tiempo dedicado a cada una de las actividades como en lo que respecta a los criterios y gustos mayoritarios para cada una de ellas. En este caso, el cuestionario pedía respuestas abiertas para poder recoger la expresión de las percepciones experienciales. Esta encuesta fue respondida por 85 personas.

A continuación, se elaboró una segunda encuesta, también en formato digital a partir de la misma plataforma, e incluida en el Campus virtual de las asignaturas en cuestión, con mínimas variaciones para tres grupos distintos. Dos de ellos estaban formados por alumnado de la asignatura «Lectura, escritura y Literatura Infantil» del cuarto curso del grado de Maestro en Educación Infantil. En las encuestas, se presentaban un poema para niños de Federico García Lorca y la versión musicalizada por la banda de rock Billy Boom Band de otro poema infantil, también del poeta granadino (ver Anexos 2 y 3). A partir de ellas, se realizaban una serie de preguntas para constatar el nivel de aceptación, así como de comprensión de las dos obras. Además, para que los resultados fueran más significativos y pudiese confirmarse la influencia de la parte musical en las respuestas, en los dos grupos se ofrecieron los mismos textos, pero de manera cruzada, es decir, en uno de los grupos la canción era «La Balada del caracol negro»²¹ y el texto el poema de «Agua ¿dónde vas?», y en el otro, se ofrecía el poema »Balada del caracol negro» y la versión musicalizada²² de »Agua ¿dónde vas?»²³. El tercer grupo de población estaba formado por alumnado de la

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=kndCuEPIADg8>

²² <https://www.youtube.com/watch?v=PTtHnWkcFgc>

²³ Se intentó que no fuesen los textos más conocidos del poeta para que el conocimiento

asignatura de «Didáctica de la literatura» del Máster de Formación del Profesorado y, en ella, se ofrecían un poema del poeta Joaquín Pérez Azaústre y la versión musicalizada por el cantautor Alberto Ballesteros de otro poema del mismo autor (ver anexo 4). En este caso, tan solo se obtuvieron siete respuestas que, por lo poco significativas que resultan, no serán tenidas en cuenta.

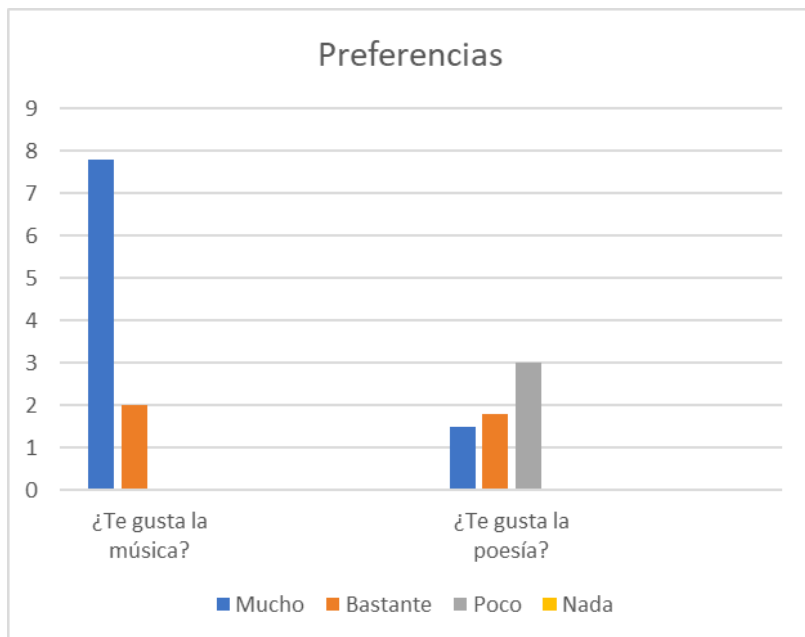
2.2 Resultados

En lo que respecta a la primera de las encuestas, respondida por 85 personas de los tres grupos de población elegidos, las primeras respuestas entraban dentro de lo previsible, pues, a la pregunta de si te gusta la música, un 78,8% respondió que mucho, un 20% que bastante y un escaso 0,2% respondió que poco²⁴ mientras que, en la misma pregunta en relación con la poesía, apenas un 15,3% respondía que «mucho» mientras que a un 42,4% afirmaba que le gusta bastante y a otro 42,4% le gusta poco²⁵. Igualmente, las respuestas a cuánto tiempo dedicas al día a escuchar música o a leer poesía venían a constatar lo ya sabido: el 29,4% escucha música más de tres horas al día y el 61,2% entre una y tres horas diarias. Frente a esto un apabullante 96,5 % dedica menos de una hora a leer poesía. Obviamente, el hecho de que la música se pueda escuchar mientras se realizan otras actividades tiene que influir en estas respuestas, pero, en cualquier caso, siguen siendo significativas.

previo del texto no marcarse una diferencia en la percepción, puesto que la versión musical no deja de ser una lectura del poema que puede diferir con la del lector y provocar, de entrada, una sensación de extrañamiento.

²⁴ La casilla de «nada» quedó desierta.

²⁵ De nuevo «nada» quedaba desierta.



Gráfica 1

Más interés despiertan, sin embargo, las respuestas a las preguntas que tienen que ver con lo que más les gusta de la música y de la poesía, y el criterio que emplean al elegir una u otra, es decir, qué buscan al acercarse a ellas. En este caso las respuestas son casi idénticas —teniendo en cuenta que en la pregunta relacionada con la poesía abundan los «no lo sé, no leo poesía» o los que leen lo que encuentran o lo que les recomiendan, cosa que no ocurre con la música, donde nadie dice no escuchar música y todo el mundo tiene un criterio propio en sus elecciones—. Para empezar, en ambos casos, la respuesta mayoritaria tiene que ver con las emociones y las sensaciones que transmiten, con la única matización de que, en el caso de la música, se habla con frecuencia de su capacidad para cambiar el estado de ánimo o evadirse, mientras que, en lo referente a la poesía, la palabra que más se repite es «identificación». Como siguiente criterio encontramos, en ambos casos, la letra o el tema, lo cual se vincula en cierto modo con la emoción, pues, especialmente en la poesía, se buscan temas relacionados con el amor, el abandono, la soledad o la nostalgia, tópicos con los que resulta fácil empatizar y que resultan fácilmente elegibles por la emoción que transmiten. Otro de los criterios es el ritmo o la melodía y es curioso

constatar que, si al referirse a la música solo prioriza la parte rítmica un porcentaje muy pequeño de las personas encuestadas, y algunas otras mencionan la parte musical relacionándola con la letra o para hacer una distinción entre cuando quieren «bailar» o cuando quieren «escuchar», en el caso de la poesía, 12 personas ponderan el ritmo o la musicalidad como el criterio por el que eligen lo que leen lo cual, además de sorprendernos, nos recuerda que para una cantidad de personas nada desdeñable, su vinculación con la música es la parte más atractiva de la poesía.

En relación con esto, el hecho de que se ponderen de ambas artes los mismos beneficios no hace sino volver a relacionarlas, especialmente porque un número importante de respuestas justificaba la elección de la música en función de sus letras o sus temas, es decir, la parte verbal más cercana a la poesía. Sin embargo, y a pesar de ello, solo a un 15,3 % le gusta mucho la poesía, lo cual nos lleva a formular una nueva pregunta, más allá del momento de lectura: ¿existen prejuicios que alejan a los posibles lectores de poesía antes de llegar al texto? Como ya señalamos, según diferentes estudiosos (Molina, 2016; Latorre, 2007; y Millán, 2008) los adolescentes pierden interés por el género poético, y según Gallardo (2010) la complicación de enseñar el género poético al alumnado de secundaria se puede deber, entre otras razones que ya comentamos, a que es uno de los contenidos que menos gusta impartir entre los docentes (Gallardo, 2010). Pero ¿por qué no gusta impartir poesía? ¿Sienten los propios docentes ese desapego hacia ella o acaso desconfiamos de que los estudiantes puedan acercarse a los textos poéticos? Tal vez, la imposición de un método de enseñanza, en el que, como se señaló en la introducción, los estudiantes solo aprenden a «medir versos, sacar métrica y figuras literarias», y en el que no «hablan del sentido del texto o de la interpretación y lectura que cada uno realiza» (Ramírez, 2006: 96) ha creado un abismo entre los lectores y la poesía que la música puede salvar.

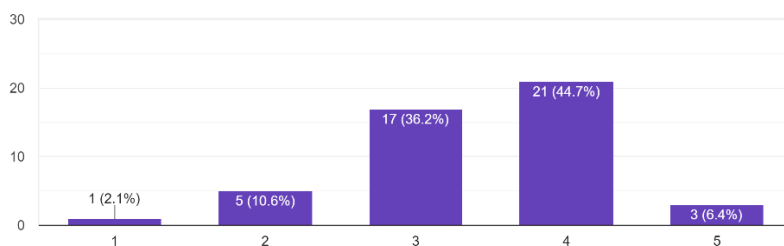
A esto vendría a dar respuesta el segundo cuestionario que se elaboró y en el que, como queda dicho, se ofrecía el mismo texto a dos grupos, en uno de ellos con música y en el otro en forma de poema. Los resultados resultaron muy esclarecedores. En primer lugar, dentro de un mismo grupo, la reacción ante dos textos de García Lorca²⁶, uno con música y otro sin él,

²⁶ Como se dijo, en ningún momento se dio a las alumnas y alumnos la información sobre el autor por lo que, salvo raras excepciones que conocían de antemano estos textos del poeta granadino, la población de muestra respondía sin prejuicios debidos a la autoría.

fue muy significativa. En el primer grupo, en el que contestaron 47 alumnos y alumnas, el 44, 7% daba un 4 sobre 5 a la hora de medir cuánto les había gustado la canción, mientras que un 36,2% daba un 3. Así, significativamente, al 87,3% de los encuestados la versión musicalizada del poema «Agua, ¿dónde vas?» les gustaba entre 3 y 5.

¿Te gusta esta canción

<https://open.spotify.com/track/2hchZKTQ9TSH0NBK...> ntúa de 1 a 5 siendo 5 el máximo y 1 el mínimo
47 responses

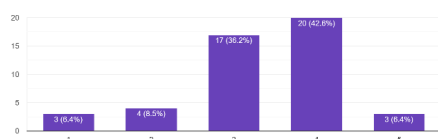


Gráfica 2

En lo que se refiere a la activación de algún tipo de sentimiento, las valoraciones mayoritarias volvían a estar entre el 4 (42,6%) y el 3 (36,2%), pero de nuevo, un amplio 85,2% afirmaba haber sentido algo de una intensidad mayor que 3 al escuchar la canción.

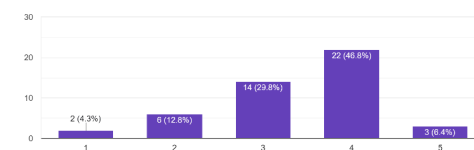
Para terminar, en lo tocante al mensaje, se les preguntaba a los participantes si creían haber entendido lo que el artista quería transmitir, y la respuesta volvía a moverse en los mismos parámetros: un 46,8% cifraba su grado de comprensión del texto en un 4, y un 29,8% en un 3. Por tanto, de nuevo una mayoría amplia (83%) creía haber entendido el mensaje.

¿Te ha transmitido algún tipo de sentimiento o emoción? (Puntúa del 1 al 5...)
47 responses



Gráfica 3

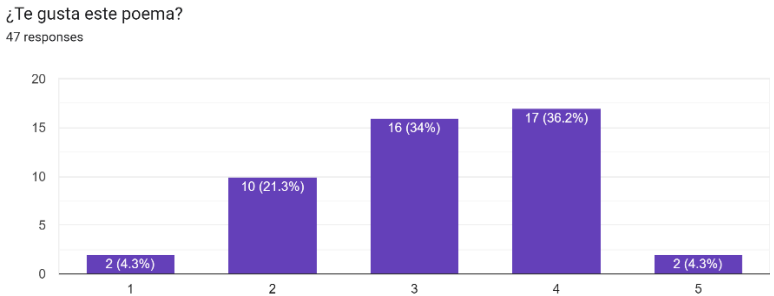
¿Crees que has entendido el mensaje que el autor quería transmitir?
47 responses



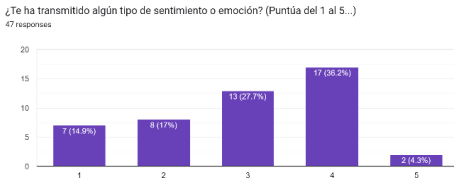
Gráfica 4

Se puede ver que el nivel de entendimiento es ligeramente inferior a la activación de emociones que, a su vez, es algo inferior a la pregunta más genérica acerca de si el tema gustaba.

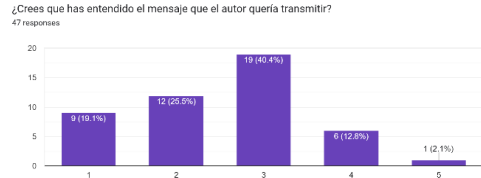
Si pasamos al poema «Balada del caracol negro», sin embargo, observamos que los resultados no son tan claros. En casi todos los casos, la moda se sitúa en torno al 4, que agrupa la mayor cantidad de votos (al 36,2% le gusta un 4 y al 36,2% les emociona un 4). En cualquier caso, ese 36,2% dista de los porcentajes de la canción y, ni en el caso del gusto general ni en el caso de las emociones, los porcentajes que agrupan las puntuaciones mayores o iguales a 3 llegan a números tan halagüeños como los vistos en la versión musicalizada —al 72,2% le gusta 3 o más, y al 68,2% le produce un sentimiento igual o mayor de 3—. El descenso más radical ocurre, no obstante, en lo que se refiere a la comprensión. En este caso, la moda desciende al 3, que agrupa al 40,3%, pero, además, el mayor porcentaje se agrupa en los valores más bajos, con un 84,75% que entiende 3 o menos.



Gráfica 5



Gráfica 6



Gráfica 7

1. Sección Monográfico

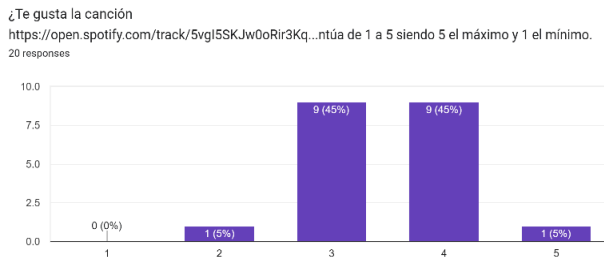
Asimismo, si en los valores independientes de la canción y la poesía ya se nota cierta variación, veremos que, cuando se pregunta qué les ha gustado o aportado más en líneas generales, un 78,7% se decanta por la canción.



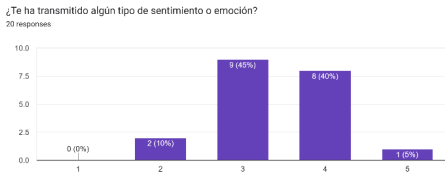
Gráfica 8

Si pasamos al otro grupo, en el que hemos obtenido 20 respuestas, los resultados siguen la misma línea con variaciones mínimas.

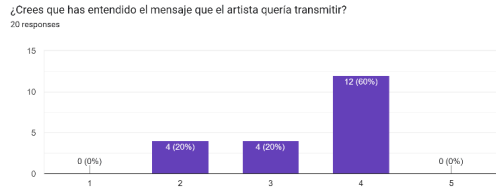
En la pregunta acerca de cuánto gusta la canción, en este caso, el grupo se decanta por valores medios y se agrupa la opinión en torno al 3 (45%), y el 4 (45%). En lo que se refiere a emoción, de nuevo, el 3 agrupa al mayor porcentaje (45%) seguido esta vez por el 4 (40%). Los extremos quedan casi desiertos, pero es significativo que el porcentaje del 2 (10%) duplica al del 5 (5%). Sube, sin embargo, el porcentaje de los que creen haber entendido lo que el autor quería transmitir y, en este caso, un 60% cifra su grado de comprensión en un 4, frente a un 20% que lo sitúa en un 3 y otro 20% que lo localiza en un 2.



Gráfica 9

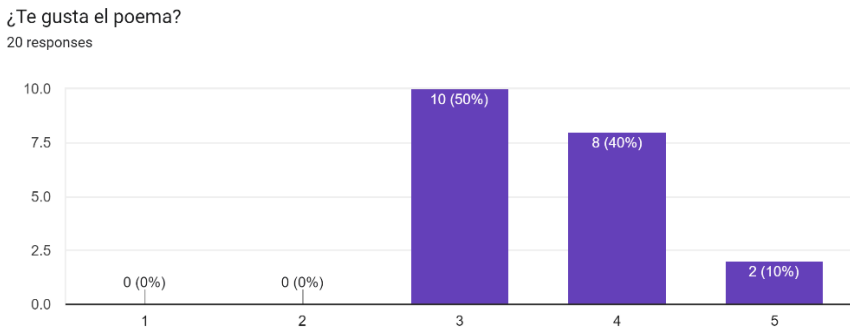


Gráfica 10

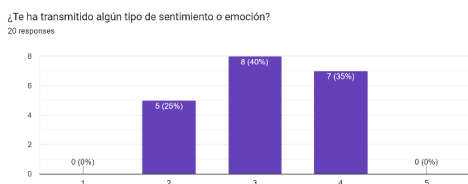


Gráfica 11

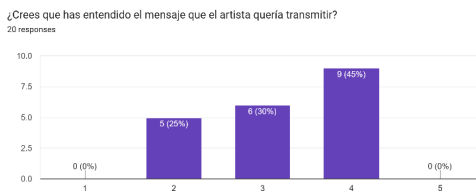
Los resultados relacionados con el poema, aparentemente, son más positivos puesto que, aunque la moda en el gusto está en el 3 (50%), nadie puntúa por debajo de 3 su gusto por el poema y los demás se agrupan en el 4 (40%) y el 5 (10%). También el 3 es la opción más elegida en lo que se refiere al sentimiento que produce el poema y, en este caso, el resto de los valores se agrupan en los valores medios: el 3 agrupa al 40 %, el 4 el 35 % y el 2 el 25%. Por último, parece que, a pesar de gustarles un poco menos, lo entienden un poco más, pues a la pregunta de si creen entenderlo, opta por cuantificar su nivel de comprensión en un 4 el 45%, en un 3 el 30% y en un 2 el 25%. En este caso nadie considera que lo ha entendido del todo ni que no haya entendido nada en absoluto.



Gráfica 12



Gráfica 13



Gráfica 14

Atendiendo a las cifras totales, parecería que esta vez el poema ha gustado más, puesto que la canción agrupa un 95 % en los valores mayores a 3, mientras que, en el poema, el 100% se sitúa en ese rango. Sin embargo, cuando la pregunta es directa y tienen que contestar qué les ha gustado más, el 75% se decanta, una vez más, por la canción.



Gráfica 13

A la vista de estos resultados y teniendo en cuenta que, en ambos casos, independientemente del texto, los gustos se decantan por la versión musicalizada, parece que el elemento común que determina que una versión guste más que la otra es la música. En cualquier caso, para reforzar esta intuición, como ya se dejó expuesto, en los dos grupos se ofrecieron los mismos poemas variando cuál de los dos era el musicalizado. Así pues, la comparación de las respuestas obtenidas tras escuchar la versión musicalizada de un poema y tras leer la versión no musicalizada del mismo poema, también es relevante, a pesar de que la diferencia en el número de estudiantes que contestaron a las encuestas en cada uno de los grupos pueda alterar un poco los resultados.

En lo que concierne al poema «Agua, ¿dónde vas?» en su versión musicalizada les gustaba entre 3 y 5 a un 87,3%, frente al 100% que, como

poema, lo puntuaba entre 3 y 5. Sin embargo, en cuanto al sentimiento que genera, como canción, el 85,2% lo puntuaba entre 3 o más, mientras que, como poema, se quedaba en un 73% la población que lo puntuaba entre 3 y 4 —nadie optaba por la puntuación máxima—. Si vamos ahora a la comparativa entre lo que los y las estudiantes han creído entender del mensaje del poema, en la versión de Billy Boom Band había un 83% que entendía entre 3 y 5, mientras que, en la versión sin música, los valores oscilaban entre 4 y 2 y solo el 73,7% creía haber entendido en niveles de 3 o más. Así pues, en este caso, hay un desajuste que llama la atención. De acuerdo con la valoración global, parece gustar más la versión como poema (100%) que la versión como canción (70%) sin embargo, los porcentajes también demuestran que emociona y llega más como canción que como poema. Teniendo en cuenta que uno de los elementos que se destacan de la poesía y de la música en el grupo de población seleccionado es la capacidad de emocionar, parece que la versión musicalizada debería tener más aceptación.

En el caso de la «Balada del caracol negro», los resultados son aún más claros, pues, si, como poema, al 74,5% le gusta 3 o más, y al 68, 2 % le produce un sentimiento igual o mayor de 3 y solo el 55,3% cree entender 3 o más, en su versión musicalizada, al 95% le gusta 3 o más, el 90% afirma haber tenido una emoción que puntúa entre 3 y 5, y, aunque, cuando se trata de puntuar cuánto creen que han entendido, sigue habiendo un descenso, el 80 % que se sitúa entre 3 y 5 es mucho mayor que el 55,3% que creía haber entendido el poema en ese mismo rango.

3. 3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A partir de lo visto hasta aquí, podemos extraer una serie de conclusiones provisionales que vendrían a probar y esclarecer algunos de los puntos que la crítica ha señalado en relación a la música, esta vez considerada en su relación con la poesía.

En primer lugar, a la vista del resultado de la primera de las encuestas, podemos constatar que, en ambos casos, lo que los lectores no especializados valoran más en la poesía es lo mismo que valoran en la música: la capacidad de emocionar, seguida de los temas que se tratan y, solo después de esto, su ritmo y musicalidad.

En segundo lugar, según muestra el resultado de la segunda encuesta realizada a dos grupos distintos, parece que la música aumenta la emoción que produce el poema y, por ello, cuando han de elegir entre lo que creen una canción y un poema, eligen la canción —incluso cuando han afirmado sentir un enorme gusto por el poema—.

Por otro lado, como se ha indicado previamente, una de las barreras que encuentran los docentes a la hora de abordar la poesía en el aula es la supuesta dificultad del texto poético, pues, como señala Gallardo (2010: 7), las características de la poesía —transmite emociones mediante un lenguaje trabajado y lleno de símbolos y sentidos que hay que interpretar— complica su enseñanza y que el estudiantado lo comprenda y lo disfrute. Sin embargo, las encuestas demuestran que esta dificultad no supone un obstáculo tan importante cuando el texto va acompañado de música e, incluso, ante un mismo texto, los estudiantes creen haber entendido más cuando se acompaña de música —el 80% frente al 55,3% en »La Balada del caracol negro« y 83% frente al 73,7% en «Agua ¿dónde vas?» —.

Este resultado nos debe llevar a cuestionarnos si, tal vez, es la presión que, en algunos momentos, ejercen los docentes o los libros de textos en la interpretación racional de poemas, que no siempre hablan al intelecto, lo que ha generado un rechazo por parte de los lectores adultos, puesto que, cuando ofrecemos el mismo texto en otro formato en el que no se sienten obligados a entender o explicar metáforas o sentidos ocultos, paradójicamente, sienten que han entendido mucho mejor lo que el autor quería transmitirles. Tal vez, si cambiamos el «lleno de símbolos y sentidos que hay que interpretar» de Gallardo por un «lleno de símbolos y sentidos que hay que sentir y disfrutar y no siempre entender» romperíamos esa barrera y acabaríamos con el rechazo que muchos adultos sienten por la poesía.

La poesía y la música nacieron casi a la par y caminaron juntas durante mucho tiempo. Después, se separaron y cada cual avanzó por su sendero desarrollando rasgos propios; sin embargo, está claro que su relación nunca se ha roto del todo y que los frutos que producen cuando se unen son muchos y buenos. Tal vez, es el momento de retomar esta unión, especialmente en lo que concierne al aprendizaje de la literatura.

Ya los estudios habían apuntado a que la metodología meramente escolástica a la hora de enseñar poesía distanciaba al alumnado de la lírica, pero este estudio parece corroborar que esa metodología ha generado

también un rechazo previo a la lectura del texto y asociada al género poético. Esta reticencia se rompe en el momento en el que el poema se ofrece en un formato en el que el alumno o la alumna no se siente obligado a entender, analizar o descifrar nada. Las versiones musicalizadas pueden ser ese formato, porque, como se ha visto en el inicio de este trabajo, la música genera tranquilidad, favorece la concentración, hace al adolescente sentirse parte de algo y potencia el placer con que se recibe aquello a lo que acompaña, en este caso, la letra de un poema —como ha quedado constatado en el estudio presentado en este artículo—.

Afortunadamente, como ya se señaló también, las relaciones entre la poesía y la música son muy variadas y, dentro de ellas, encontramos múltiples versiones de poemas musicalizados y cantadas por grupos contemporáneos cercanos a la sensibilidad estética del alumnado del S. XXI: Pedro Guerra cantando a Ángel González; Quique González a Luis García Montero; Jorge Drexler o Julieta Venegas a Neruda; el rapero Nach a Miguel Hernández; Tierra Santa cantando «La Canción del Pirata», Ismael Serrano «Palabras para Julia», y tantos otros, por no mencionar los utilizados en las encuestas realizadas en este estudio y a todos los cantautores que en los años setenta cantaron a Machado, Miguel Hernández, Benedetti, etc.

Asimismo, la labor realizada por el proyecto PoeMas²⁷ para detectar la presencia de referencias intertextuales a poemas dentro de canciones ha dado como resultado un repertorio muy amplio de canciones en las que encontramos ecos de poesías. Tal vez, igual que escuchar las versiones de Lorca musicalizadas por Billy Boom Band puede ayudar a acercarse a Lorca sin miedo, llegar a un poema y a un poeta a partir de una canción actual y cercana en la que se le menciona puede favorecer el deseo del encuentro con ese autor.

En conclusión, parece que la disociación de la poesía y la música hace ya tanto tiempo tuvo como consecuencia que algunos entendieran que la poesía era la hermana seria y, al revestirla de solemnidad, la alejaron de todos los demás. Devolverla a su esencia musical para enseñar que, como la música, la poesía transmite emociones y calma, y es fácil disfrutar de ella, puede ser la clave para devolverla a un alumnado que tiene derecho a recibir todo lo que la poesía puede ofrecer.

²⁷ <https://poemas.uned.es/poemas/>

REFERENCIAS

- Arellano Duque, G. (2010). Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos. En G. Lluch (coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 73-84
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cantizano Márquez, B. (2005). Poesía y música, relaciones cómplices. *Espéculo. Revista de estudios literarios* 30.
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/152216.pdf>
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. En C. Armendano e I. Miret (coords.), *Lectura y bibliotecas escolares. Metas educativas 2021*. Madrid: EOI, pp. 71-82.
- (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 123-142.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/>
- Cullell, D. (2019). *La perfopoesía española en el siglo XXI: una revolución poética*. Madrid: Devenir.
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, BOCM, [s. p.].
http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8934#no-back-button
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y literatura* 25, 135-156.
- Fernández López, S. (2004a). La subcompetencia estratégica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)*. Madrid: SGEL, pp. 573-592.
- (2004b). Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)*. Madrid: SGEL, pp. 409-433.

- Fernández Poncela, A. M. (2019). Música y juventud: beneficios y emociones. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos* 15(37), 1-13.
<http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/687/1355>
- Frenk, Margit (ed.) (1997). *Lírica española de tipo popular*. Madrid: Cátedra.
- Gallardo Álvarez, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 10(2), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910014.pdf>
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Calvo, E. (2010). La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil. En G. Lluch (coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona Anthropos, pp. 13-38.
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Hormigos, J. y Martín Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *RES* 4, 259-270.
<http://www.fes-sociologia.com/files/res/4/11.pdf>
- Latorre Zacarés, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 3, 55-76.
- Lleida Lanau, E. (2019). Itinerarios lectores para la educación poética en la ESO: del rap a la poesía canónica. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature* 12(4), 44-60.
- Mata Anaya, J. (2009). Anotaciones sobre poesía y educación. *Primeras noticias. Revista de Literatura* 246-247, 63-69.
- Millán, J. A. (2008). *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Molina, R. (2016). *Bestsellerización de la poesía actual en España: un estudio cultural del fenómeno Marwan (y sus satélites)*. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Iniciación a la Investigación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Oxford, R. (1989). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House Publishers.
- Quaranta, D. (2007). Poema sonoro/música poética. Entre a música e a poesia sonora: uma arte de fronteira. *Anais do XVII Congresso da ANNPOM*.

https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/sonologia/sonolog_Dquaranta.pdf

- Ramírez, C. (2006). Estrategias metodológicas usadas por docentes de séptimo año en la enseñanza del análisis de textos literarios. *Revista de Filología, Lingüística y Literatura* 32(2), 87-106
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado* 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>
- Regueiro Salgado, B. (2013). El sueño de la literatura sensorial: cuando los libros se ven, se escuchan y se tocan. En M. Goicoechea y P. García Carcedo (coords.), *Alicia a través de la pantalla. Lecturas literarias en el siglo XXI*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 83-105.
- (2018). Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 17(1), 68-77.
- Ruiz Rodríguez, A. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia ¿Dime qué escuchas y te diré quién eres? *Sinéresis. Revista de Musicología* 22, 1-42. <http://www.sineris.es/adolescentes.pdf>
- Sánchez García, R. y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación* 25, 41-53.
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En *La lectura en España: informe 2017*. [S. l.]: [s. e.], pp. 175-186. http://www.fge.es/lalectura/docs/Carlos_A_Scolari%20175-186.pdf
- Zaldívar Sansuán, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura* 29, 259-277.

VIAJES TEMPORALES, CÓSMICOS Y POÉTICOS EN EL RAP DE GATA CATTANA: UNA EXPLORACIÓN DIDÁCTICA PARA LAS AULAS DE SECUNDARIA

TEMPORAL, COSMIC AND POETIC JOURNEYS IN THE RAP OF GATA CATTANA: A DIDACTIC EXPLORATION FOR HIGH SCHOOL CLASSROOMS

VARA LÓPEZ, ALICIA
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)
Profesora Contratada Doctora
Código ORCID: 0000-0002-2682-0107
avara@uco.es

Resumen: El presente trabajo plantea estrategias didácticas para abordar en las aulas de Secundaria el potencial educativo de la figura de Ana Isabel García Llorente (1991-2017), más conocida como Gata Cattana. Esta artista polifacética cordobesa se sitúa entre la poesía y el rap. En su música, que hunde sus raíces en el flamenco y en la cultura andaluza, se plasma un discurso inconformista con la realidad circundante y un compromiso con el feminismo. A través de distintas actividades propuestas para alumnado de Secundaria, se examinará la funcionalidad de las referencias a la cultura clásica, relacionadas con la habitual aparición de una perspectiva crítica frente a las narrativas tradicionales. Además, se prestará atención a las numerosas alusiones a la narrativa de aventuras y la ciencia ficción, que actúan como huella personal recurrente en distintas canciones. Dentro de este complejo imaginario, la narradora se sitúa protagonizando viajes espaciales, temporales o interestelares, como símbolo de su exploración poética. Desde una perspectiva didáctica, se ahondará en toda esta riqueza referencial, que constituye un contra-imaginario con respecto al rap *mainstream*, protagonizado por hombres.

Palabras clave: Hip hop. Rap. Gata Cattana. Viajes. Cultura popular. Didáctica. Educación Secundaria. Crítica social. Feminismo. Estereotipos de género.

Abstract: The following work proposes didactic strategies to use in high school classrooms to address the educational potential of Ana Isabel García Llorente (1991-2017), better known as Gata Cattana. The work of this multifaceted artist from Córdoba lies between poetry and rap. In her music, which is deeply rooted in Flamenco and the Andalus culture, she embodies a discourse that is non-conformist with the surrounding reality and a commitment to feminism. By using different proposed activities for high school students, what will be examined is the functionality of classical cultural references as they relate to the frequent emergence of a critical perspective towards traditional narrative. Furthermore, there will be a focus on the numerous references to the narrative of adventure and science

fiction that leave a recurring personal mark in various songs. In this complex imagery, the narrator plays key roles in spacial, temporal or interstellar journeys as a symbol of her poetic explorations. All of this referential richness will be delved into from a didactical perspective, which constitutes a counter-imagery with respect to the mainstream rap, featured by men.

Key-words: Hip-Hop. Rap. Gata Cattana. Journeys. Popular culture. Didactic. High School Education. Social critique. Feminism. Gender stereotypes.

1. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos, como reflejo de la sociedad, tienen como reto lograr una convivencia pacífica y respetuosa. Si se examina la etapa de Educación Secundaria, alarman los elevados porcentajes de acoso escolar, la violencia entre iguales, la homofobia, así como la presencia de comportamientos sexistas que a menudo pasan desapercibidos. En este sentido, urge aportar a la población juvenil referentes culturales positivos que ofrezcan alternativas a un imaginario en el que se normaliza el machismo y la violencia (Penna, 2018: 28-31). La influencia de la música popular es crucial en la etapa adolescente en lo que se refiere a la construcción de los estereotipos y roles de género que marcan los comportamientos, los sistemas de valores y las preferencias (Viñuela, 2003). Numerosos estudios avalan la repercusión de la cultura musical —y en concreto, del rap— en la formación de las identidades sociales (Martín-Barbero, 2002; Ramírez Paredes, 2006; Hormigos, 2008; Alim, 2011).

La cultura del hip hop y del rap calan en la población adolescente como canales de expresión de la propia personalidad y de los conflictos individuales o sociales, al tiempo que contribuyen al establecimiento de redes relacionales que se forjan a través del sentimiento de pertenencia a un grupo (Reyes, 2007; Gracia, 2015). En la última década se registra un interés desde distintos ámbitos por explorar el carácter motivador del hip hop y del rap como herramientas socioeducativas (Caride Gómez, 2012; Santiago, 2013; Rodríguez Álvarez e Iglesias da Cunha, 2014; Penna, 2018). Pese a los estereotipos negativos que rodean al hip hop, las distintas expresiones de esta cultura resultan idóneas para trabajar en el aula con valores positivos para la sociedad, como la colaboración, la creatividad y el desarrollo de la empatía (Parmar, 2010: 88). En esta línea, se alza la *Declaración de Paz del Hip Hop* (Arte hip hop, 2012), un manifiesto

elaborado por los miembros de una comunidad internacional denominada Templo del Hip Hop, que fue entregado en 2001 en la sede de Naciones Unidas²⁸. Este documento promueve una serie de valores como el rechazo a la violencia, la búsqueda de la honestidad en la tarea creativa y la toma de conciencia sobre la gran influencia del hip hop en la juventud y la necesidad de elaborar mensajes desde la responsabilidad social.

Dichos valores resultan idóneos para ser abordados en la etapa de Educación Secundaria, a través de distintas asignaturas mediante talleres de contenido interdisciplinar. Un punto de partida idóneo puede ser la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Para realizar dicha aplicación didáctica, resulta imprescindible formar al profesorado en la capacidad de aplicar «una pedagogía crítica a través de las líricas del rap», lo cual «permitiría reconocer, comprender, validar, incluir las experiencias, el conocimiento, la cultura y subculturas» del alumnado (Rodríguez Álvarez e Iglesias da Cunha, 2014: 176). En efecto, el rap plantea un intercambio comunicativo de naturaleza dialógica que facilita la reflexión acerca de los distintos contextos sociales²⁹. Asimismo, este estilo musical resulta un instrumento óptimo para la ocupación del tiempo libre, la sensibilización ante determinados problemas sociales, la mediación entre grupos antagónicos o la búsqueda de la inclusión (Rodríguez Álvarez e Iglesias da Cunha, 2014: 166).

Sin embargo, es conveniente ser realistas en cuanto a las posibilidades que nos ofrece el rap actual desde la perspectiva de la educación en la adolescencia: basta un análisis superficial de las letras y las actitudes de algunos de los raperos de moda para reconocer la escasez de referentes positivos y mensajes responsables. En muchas ocasiones, los intérpretes transmiten un discurso solo subversivo en apariencia, pues en sus apariciones públicas predomina el propósito comercial y la entrega a los intereses de la industria musical (Martín Villarreal, 2020: 132-133). Así pues, de acuerdo con Bernabé (2013: 194), el rap se encuentra siempre bajo sospecha: por un lado, hay quienes ven en este estilo solo estereotipos

²⁸ «Las personas que suscriben esta declaración tratan de reconfigurar la estereotipada imagen pública del hip hop, mostrando otras facetas de la cultura hip hop a través de los trabajos de hiphopers como KRS-One, Dj Kool Herc, África Bambaataa, Grand Master Flash, Jeru the Damaja o Gang Starr» (Rodríguez Álvarez e Iglesias da Cunha, 2014: 175).

²⁹ Desde esta perspectiva, se entiende el rap como motor para la transformación social, en relación con la concepción del arte como herramienta para el cambio (Aubert, Duque, Vals y Fisas, 2004; Freire, 2009; y Carnacea y Cámbara; 2011).

negativos; por otro lado, suele ser señalado como un producto asimilado por el sistema capitalista y patriarcal. En efecto, cabe destacar la escasa presencia de mujeres en la escena del rap actual. Desde el circuito comercial se ofrecen letras y videoclips protagonizados por hombres imbuidos de la cultura patriarcal y consumista, que transmiten mensajes individualistas, superficiales y cargados de violencia. La falta de pensamiento crítico facilita que se normalice un rap que presenta a «mujeres ocupando un lugar denigrante tanto en las letras como en los videoclips» (Corral, 2014: 14). Es habitual encontrar expresiones misóginas, en una tendencia musical que continúa en la actualidad representando a las mujeres subordinadas a los varones, a modo de trofeos, al mismo nivel que las joyas, los coches de lujo, las mansiones o la ropa de marca (Adams y Fuller, 2006; Hernández y Maia, 2013; Rodríguez Álvarez e Iglesias da Cunha, 2014: 167)³⁰.

Ante este panorama, resulta imprescindible por parte del profesorado gestionar los materiales de acuerdo con criterios educativos y formarse como figuras mediadoras. Sin embargo, varios estudios coinciden en la poca atención que recibe la cultura del hip hop en el ámbito académico, con lo cual resulta complicado localizar directrices a nivel didáctico (Montoya, 2002; Gonçalves de Paula, 2006; Camargo, 2007; Reyes, 2007; Pujante, 2009; Jiménez-Calderón, 2012, 2014).

2. EL RAP ESCRITO POR MUJERES COMO ALTERNATIVA: EL UNIVERSO DE GATA CATTANA

En las últimas décadas surge un sector muy prolífico de raperas que, conscientes de encontrarse en un género musical dominado por hombres, inician la tarea de crear y difundir canciones en las que por primera vez las experiencias y vivencias de las mujeres adquieren una posición central (Phillips, Reddick-Morgan y Stephens, 2005; Gonçalves de Paula, 2006; Oware, 2009; Berggren, 2014; Lindsey, 2015). Sin embargo, estas intérpretes, denominadas *b-girls* en el argot del rap, pasan desapercibidas frente al gran público: figuras como Arianna Puello, Buenas Kon Ciencia, Mafalda o la propia Gata Cattana cuentan con una menor representación que

³⁰ Son varios los estudios que alertan de la persistencia de estereotipos sexistas y de misoginia en el rap de las últimas décadas del siglo XX y los inicios del nuevo milenio (Adams y Fuller, 2006; Hernández y Maia, 2013).

sus compañeros varones en los canales de transmisión de la cultura hip hop y son poco estudiadas desde el ámbito académico, exceptuando algunos casos mediáticos particulares (Gonçalves de Paula, 2006; Camargo, 2007; Reyes, 2007; Ramos, 2010).

Desde la narratología feminista, Susan Lanser (1992) pone de manifiesto que las mujeres suelen utilizar en su obra tres tipos de voces: la autorial, la personal y la comunal. Esta última resulta de gran importancia en el rap feminista para trabajar con la memoria, la vindicación y el empoderamiento a través del concepto de sororidad. Sin embargo, no todas las raperas interpretan de igual modo el concepto de «empoderamiento», que en la actualidad a menudo se utiliza de forma vacía y superficial, al servicio de lógicas neoliberales. En este sentido, Corral (2015: 73-75) compara la producción musical de Arianna Puello con la de la Mala Rodríguez y localiza grandes divergencias entre los sistemas de valores de ambas artistas: mientras que Arianna Puello propone un «empoderamiento exógeno», basado en no dejarse absorber por el entorno, la Mala muestra un «empoderamiento endógeno», que tiene lugar desde dentro del sistema. De este modo, la Mala valida la adquisición individual de dinero y fama como un triunfo, de acuerdo con la meritocracia. Se adhiere así a un empoderamiento vinculado al capitalismo, en el que se sitúa como una mujer que sobrevive de forma individual en un entorno hostil. Por su parte, Arianna Puello rechaza la motivación económica propia del rap liberal *mainstream* y plantea propuestas de existencia que superan el planteamiento individual para fijarse en las necesidades del grupo. Con todo, cabe no desdeñar que ambas conquistan un espacio escénico reservado a los hombres, impregnado de masculinidad, y desafían el androcentrismo imperante.

Las raperas se forman en un estilo musical donde los roles y estereotipos basados en la competitividad y el dominio actúan como rasgo inherente (Phillips, Reddick-Morgan y Stephens, 2005). En este sentido, dado que la cosificación de las mujeres y el desprecio por lo femenino son recursos constantes, la asunción de comportamientos, ideas o términos misóginos por parte de las raperas debería ser examinado y valorado con cautela. El propósito de participar en un estilo musical de estas características, con códigos establecidos, predispone a las raperas a aceptar ciertas reglas del juego prefijadas, sin que a menudo se desarrollen vías alternativas. Gonçalves de Paula (2006: 124-125) reflexiona acerca del

léxico machista y misógino que forma parte del hip hop y el rap (sirva como ejemplo el término *bitch*) y plantea las diferentes actitudes que asumen las raperas con respecto a un argot denigrante para las mujeres³¹.

Desde posicionamientos *queer*, se justifica la apropiación de términos misóginos por parte de las raperas como una estrategia de resignificación orientada a generar un nuevo espacio *performativo* que se considera, desde esta óptica, liberador y empoderante (Butler, 1999)³². No obstante, desde el enfoque educativo no se debe perder de vista el contexto social patriarcal en el que, hoy en día, en todo el mundo, las mujeres y niñas son tratadas como mercancía, abusadas y sometidas a múltiples violencias. Todo ello sucede bajo el amparo de un sistema de género que las deshumaniza y se sustenta precisamente en los mismos estereotipos sexistas y vocablos misóginos que desde determinadas perspectivas teóricas pretenden articularse como liberadores³³.

A pesar de estos matices, cabe destacar que el manejo de los códigos del rap desde una voz de mujer implica en todos los casos cierta ruptura con respecto al imaginario patriarcal, desde el momento en el que el objeto de deseo, «el trofeo», se sitúa en el centro del escenario y alza la voz³⁴: «Yo

³¹ «MC Trina, por ejemplo, cree que cuando oyes raperos rimar usando la palabra Bitch, ellos estarán refiriéndose a las putas, como algo peyorativo, pero cuando una mujer usa esta palabra en el rap, ella adquiere poder. Una Bitch en el hip hop es una mujer fuerte que no aceptará las provocaciones [...]. Sin embargo, la misma MC ha cuestionado el hecho de cómo las mujeres en el hip hop sufren con constantes críticas que no se limitan únicamente a su producción artística, sino a su postura y vida sexual» (Gonçalves de Paula, 2006: 224-225).

³² «Se trata de darle la vuelta a la sociedad patriarcal y hacer de la unión la fuerza, llevando a cabo la reapropiación del insulto como un acto de reivindicación. [...] Véase el nombre artístico de dos de las principales representantes de este género en nuestro país, ambas utilizan un adjetivo que normalmente se usa para hablar de las mujeres de forma despectiva: Mala Rodríguez y Gata Cattana» (Abad Hermidas, 2018: 32). En este sentido, Gonçalves de Paula (2006) analiza la tendencia de algunas raperas a explorar en el escenario un rol seductor, propio de la feminidad, a la par que despliegan su ingenio literario.

³³ Estudiosas como Ana de Miguel (2015) alertan acerca del uso de etiquetas y roles funcionales al patriarcado y al capitalismo, pues refuerzan los mismos atributos e iconografía que sustentan la jerarquía sexual.

³⁴ El rap femenino es una manifestación musical subversiva «desde la puesta en práctica de atributos y rasgos asociados a la masculinidad: la tradición adjudica a las mujeres la delicadeza, la ternura y la inmutabilidad –pasivas– mientras que la agresividad, la competitividad y la competencia –activas– se reservan al hombre [...]. El rap femenino

conquisto la ciudad como poco. / Ellos saben que no es por mi cuerpo, es por mi boca» (Gata Cattana, «El plan», 2017). En efecto, las raperas son conscientes de que se están situando en un territorio masculinizado que relega a las mujeres habitualmente a una posición de otredad. Conocedoras de esta situación, en ocasiones utilizan ciertas dosis de ironía para problematizar o subvertir los elementos propios del estilo musical que manejan y poner en evidencia el carácter excluyente y misógino del rap tradicional: «Bienvenido a la visión del prisma de un mundo *vetao*/ a más de la mitad de la población,/ en el rap son muy progres pero no se nos respeta,/ en lugar de dos mujeres somos cuatro tetas» (Gata Cattana, «Tributo», 2014)³⁵.

Pasamos a continuación a introducir a la figura central de esta propuesta didáctica, cuya obra se enmarca en la escena del rap español actual. Ana Isabel García Llorente, más conocida como Gata Cattana (1991-2017), traslada su interés poético por la realidad social circundante a sus piezas musicales, por medio del despliegue de un alter ego de fuerte carácter político (Martín Villarreal, 2020; Pinilla Alba, 2020)³⁶. Frente al tono más intimista y reflexivo de su escritura poética, en el rap la autora persigue la movilización de su público por medio de constantes referencias a la tradición culta y popular que se combinan con un propósito irreverente. Su obra musical, compuesta por *Los siete contra Tebas* (2012), *Anclas* (2015), *Inéditos 2015* (2016) y el disco póstumo *Banzai* (2017), «se configura a modo de ataque, como un discurso punzante y plagado de referencias a la situación sociopolítica actual» (Martín Villarreal, 2020: 135). En canciones como «Lisístrata» (Gata Cattana, 2015), la narradora se enfrenta a un compendio de discursos culturales, mitológicos, filosóficos y políticos bien asentados en el imaginario colectivo, de acuerdo con una perspectiva anticapitalista, antimonárquica y feminista.

situaría estas consideraciones en el punto de mira, jugando a desestabilizar las estructuras mediáticas y sociales» (Corral, 2015: 19).

³⁵ Ravelo (2019: 137) alude a la tendencia de las raperas a confrontar los discursos hegemónicos por medio de una «comunicación insurgente, con un sentido de denuncia que encarna un activismo musical».

³⁶ En el ámbito poético, la autora autoeditó el poemario *La escala de Mohs* (2016), que más tarde fue reeditado por las editoriales Arscesis (2017) y Aguilar (2019). Más recientemente, se publica un recopilatorio de poemas y textos inéditos de la autora (*No vine a ser carne*, Aguilar, 2020).

En relación con su punto de vista crítico, a menudo recurre a la metáfora de situarse en las alturas, en «la cornisa de la torre más alta» (Gata Cattana, «Challenge», 2016) y esta posición elevada le permite vislumbrar las injusticias de su tiempo. Asimismo, dicha metáfora denota una posición intelectual superior que entronca con las numerosas referencias a la filosofía, la mitología o la historia antigua, que despliega con el objetivo de exponer las propias inquietudes y otorgarles un halo universal y poético³⁷.

Como se avanzaba, la rapera contempla el arte como una vía de expresión que trasciende la individualidad para centrarse en el ámbito comunitario. En esta línea de la prevalencia de la voz comunal sobre la personal (Lanser, 1992), el rap de Gata Cattana no responde a las necesidades de expresión de

un ego exaltado, característico del *rap mainstream*, sino que articula un llamamiento a la sororidad. De ahí que en numerosas ocasiones alude a referentes de mujeres de lugares y épocas distantes, con problemáticas ajenas a la realidad europea. [...] [L]a propuesta dirigida a las mujeres se expresa a través de la singularidad del yo, que busca convertirse en adalid de la lucha feminista; y con ello, involucrar al narratario para que tome las calles, participando del poder, abandonando la otredad y valorándose como sujeto pensante y enunciador. Por otra parte, la deconstrucción de los pilares del *rap* tradicional misógino abarca un horizonte más amplio de recepción (Pinilla Alba, 2020).

Otro de los componentes relevantes de su propuesta musical, muy útil para explorar desde las aulas de Educación Secundaria, es el interés por lo local, que se plasma en reflejar el acento, jergas y problemáticas de su comunidad. La autora cuestiona los estereotipos referidos a Andalucía, todavía tan presentes:

Torero, relaja esa postura,
ahórrate los aires de *entendío*
cuando hables de mi cultura.
Fuera de tópicos, basura que os inculcan,
¿Habrase visto andaluza más culta? (Gata Cattana, «Tientos», 2012).

³⁷ «Su discurso lírico se caracteriza por contener un mundo referencial muy rico tanto en referencias provenientes de las culturas grecolatinas y bíblicas como otras contemporáneas a la propia autora» (Martín Villarreal, 2020: 136).

De este modo, Gata Cattana muestra un compromiso con su pueblo, con el que se mantiene conectada y comparte la identidad por medio del uso de rasgos fonéticos, léxico y expresiones lingüísticas:

Tenían que venir dos tías
a arreglar esta chapuza.
¿Qué coño habéis hecho con el rap?
Andalucía no es USA (Gata Cattana, «Tientos», 2012).

La mixtura de referencias de tradición culta con la cultura popular y las raíces folclóricas entronca con el uso habitual en su rap de la técnica del *sampleado*, que consiste, de acuerdo con Pinilla Alba (2020), en la «inserción de fragmentos procedentes de distintos formatos: películas, publicidad, discursos de prensa, literatura, radio, etc.», como sucede en la canción «Lisístrata» (2015)³⁸.

3. OBJETIVOS, CORPUS DE TRABAJO Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

El propósito de este artículo es reflexionar acerca de la aplicación didáctica del rap de Gata Cattana en las aulas de Educación Secundaria desde el enfoque de los estudios de género³⁹. Se trata de ofrecer a la comunidad educativa directrices concretas acerca del potencial coeducativo de las letras de la cantante, así como ideas para trabajar de forma motivadora con dichos materiales desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en distintos contextos y niveles. Para ello, se seleccionará una muestra de cinco canciones que rompen con los estereotipos de género tradicionales.

Si se examina el conjunto de la obra musical de la autora, no siempre se logra el propósito de subvertir los roles sexistas. En ocasiones, aunque la intención de Gata Cattana sea mostrar una representación de la mujer rebelde y sin inhibiciones, se deslizan afirmaciones que contrastan con la perspectiva feminista. Sirva como ejemplo la canción «Atlanta» (Gata Cattana, 2016), que retrata a una protagonista dispuesta a cumplir los deseos de su pareja: «Contigo no hay miedo, cariño./ Donde tú quieras, donde sea,

³⁸ La autora etiqueta su estilo musical como «flamenco bizarro de *street* chabacano» (Gata Cattana, «Tientos», 2012).

³⁹ Para una aproximación al rap español como posible vehículo de un análisis de género de la realidad, resultan cruciales los trabajos de Gonçalves de Paula (2006) y Corral (2015).

tú mandas;/ que sabes que soy muy flamenca y me da lo mismo Kentucky que Holanda». Este tipo de letras no serán incluidas en esta propuesta, si bien podrían tratarse en el aula, acompañadas de reflexiones críticas o debates. De modo similar, de acuerdo con la argumentación expuesta en el apartado anterior, se prescinde esta vez de canciones que –de acuerdo con los códigos del rap– identifican a las mujeres con expresiones misóginas. En el presente trabajo se pretende seleccionar para el aula de Secundaria letras desde una óptica pedagógica y feminista, por lo que se considera que reiterar apelativos como *puta* o *bitch* para etiquetar a las mujeres refuerza la cosificación estructural a la que son sometidas en la sociedad actual, máxime cuando se está trabajando con un alumnado adolescente sobreexpuesto a la cultura de la pornografía y que carece de una educación afectivo-sexual respetuosa e igualitaria⁴⁰. Asimismo, consideramos que insistir en la validación de estos términos, aunque sea con propósito irónico o subversivo, supone la pérdida de una oportunidad para reforzar otras dimensiones, atributos, experiencias y capacidades de las mujeres, invisibles desde la mirada patriarcal.

Por esa razón, seleccionaremos letras que vislumbren horizontes de disidencia con el género y la feminidad, por medio de la representación de las mujeres en su faceta de artistas, viajeras o líderes de movimientos sociales. El hilo conductor del corpus seleccionado es la presentación de la voz narradora como una viajera dispuesta a explorar más allá de los límites del espacio y del tiempo, en una búsqueda constante del propio desarrollo personal no exenta de responsabilidad social⁴¹. Todas las canciones que se eligen incorporan la idea del viaje, físico o metafórico, lo cual sirve para aportar referentes de mujeres independientes y con inquietudes

⁴⁰ Aunque en el caso de Gata Cattana se registra una intención de resignificar los términos, a estas edades existe el riesgo de banalizar la cosificación de las mujeres mediante el refuerzo de las mismas etiquetas que figuran en el rap misógino tradicional.

⁴¹ Se utilizarán a lo largo de este trabajo los conceptos de «viaje temporal», «viaje cósmico» y «viaje poético» con el objetivo de poner de manifiesto la triple transgresión de los roles patriarcales que lleva a cabo Gata Cattana a través de sus canciones. La voz poética encarna el papel de mujer que viaja en el tiempo y en el espacio, a través de referencias históricas o de alusiones a itinerarios de huida de la propia tierra. Por otro lado, se reivindica el ejercicio de la composición musical y poética como una tarea de inmersión y exploración (López Fernández, Martínez Fernández y Molina Gil, 2018: 13). Todas estas menciones alejan a la voz poética de los estereotipos de feminidad y la enmarcan en una órbita feminista.

intelectuales. Antes de realizar un repaso por las cinco letras, adelantaremos algunas herramientas metodológicas que consideramos idóneas para introducir estas canciones en el aula de Secundaria. A modo de introducción y de actividad de pre-comprensión (Mendoza Fillola, 2004), se aporta como estrategia el empleo de la presentación de la artista que hace su propia madre, Ana Llorente, como introducción a una antología póstuma de su obra poética (Llorente Casado, 2018: 565-563). Esta vinculación del alumnado al ámbito familiar y emocional de Gata Cattana iría destinada a generar empatía con su figura y captar la atención del grupo, de acuerdo con el clásico propósito de la *captatio benevolentiae*.

Por otro lado, resulta aconsejable introducir las canciones en clase de acuerdo con un enfoque multisensorial, ya sea mediante la aportación del videoclip de las piezas o a través de actividades de interpretación en las que el alumnado adopte una actitud activa y creativa en la interacción con las letras y las imágenes (Mendoza Fillola, 2004). Con este propósito, se podrían crear espacios dedicados a cada una de las canciones, en los que se mostrarían imágenes, objetos, fotografías o cualquier otro elemento que sirva para canalizar la fase de interpretación. Esta tarea podría realizarse por grupos e iría seguida de dinámicas de escritura creativa. Además de la habitual actividad de investigación acerca de distintos referentes o temáticas que aparezcan en las canciones, resultan de gran interés propuestas en las que se anime a realizar una lectura personal de las letras, de forma que se conecten con el contexto y las experiencias vividas por el alumnado.

Asimismo, otra posibilidad viable con respecto a cada una de las canciones seleccionadas es potenciar el pensamiento crítico mediante el fomento de actividades de reflexión acerca de la ruptura de los estereotipos de género en el personaje de la viajera. En efecto, los recorridos que se describen a través del espacio y del tiempo, así como el carácter dinámico y decidido de la voz narradora, contrastan con los roles tradicionales femeninos de sumisión y pasividad⁴². En el caso de las letras de Gata Cattana, existe un ejercicio constante de mostrar a las mujeres como sujetos activos, resueltos, con curiosidad por descubrir el mundo, al tiempo que se ofrecen referentes literarios, míticos y musicales muy alejados de los

⁴² En este sentido, resulta idónea para visualizar en el aula la película *Patti Cakes* (Jeremy Jasper, 2017), protagonizada por una rapera adolescente que sufre la misoginia propia del mundo del hip hop. La joven plantea el dilema entre buscar la autenticidad o ser aceptada por el mercado.

mandatos patriarcales. Concluimos este apartado con la aportación de algunas preguntas orientadas a identificar el potencial didáctico de las canciones de Gata Cattana y a determinar su valor coeducativo:

- ¿Qué valores educativos figuran en cada canción?
- ¿Cómo rompe la canción con los estereotipos sexistas? ¿Qué alternativas se plantean para sustituir los roles relacionados con la feminidad?
- ¿Se ofrecen referentes para el empoderamiento de las adolescentes?
- ¿Qué referencias culturales, literarias, históricas o musicales figuran en estas canciones? ¿Con qué propósito se integran?
- ¿En qué sentido se utiliza el motivo del viaje? ¿Ofrece relación con la tarea de la escritura?

El objetivo principal del siguiente apartado es esclarecer las cuestiones aquí planteadas mediante un examen de las letras desde una perspectiva didáctica. Se analizará el texto de cada canción para poner de relieve su potencial educativo, al tiempo que se proporcionarán algunas claves para facilitar que la figura docente actúe como facilitadora en la interacción del alumnado con las canciones. Se pondrá especial énfasis en destacar estrategias compositivas orientadas a proporcionar a los y las adolescentes referentes alternativos a los que ofrece la industria *mainstream* de la música y el entretenimiento, con el objetivo de ofrecer imaginarios y horizontes de expectativas alternativos a los patrones patriarcales.

4. EL POTENCIAL DIDÁCTICO DE LAS LETRAS DE GATA CATTANA

A continuación, se realizará un recorrido por cinco canciones muy poco estudiadas de Gata Cattana, con el objetivo de proponer su incorporación como material didáctico en las aulas de Secundaria en forma de talleres interdisciplinares adaptados a distintos niveles educativos⁴³. Como se avanzaba, todas las piezas sitúan como voz narrativa a una mujer, el alter ego de la autora, lo cual sirve para mostrar una alternativa al rap masculino hegemónico.

⁴³ Como se avanzaba, una asignatura que resulta idónea para trabajar con letras de canciones es Lengua y Literatura.

«Nada funcionando» (Gata Cattana, 2017) muestra a una narradora de carácter activo, que subvierte los estereotipos de feminidad. La canción se refiere a su arte de escribir rap con la metáfora de mandar «señales» que «van en clave», «hechas para unos pocos». La narradora figura como alguien capaz de descifrar mensajes. De este modo, se establece un vínculo con el público que serviría en el aula para reflexionar acerca de la forma poética del rap. La cantante se sitúa como una guía, consciente de que su poder reside en el ámbito intelectual. Por otro lado, se desmarca del rap realizado por hombres —«De *na* me sirve esta jauría de lobos»—⁴⁴. A continuación, la narradora afirma querer ser la «reina de Saba» de esa jauría. Se introduce así un personaje histórico femenino, presente en la Biblia y el Corán, caracterizado, además de por su belleza, por el poder. No obstante, en la canción se niega el dinero como motivación en la esfera creativa —«ni tesoros, ni templos ni esclavos»—, en contra de la fuerte tendencia al consumismo en el rap contemporáneo, sobre la cual se podría reflexionar en el aula.

En lugar de ese afán individual por las riquezas, figura un deseo de resolver los problemas —«te lo soluciono»— y unas habilidades muy alejadas de los mandatos de la feminidad⁴⁵. La narradora es capaz de vivir aventuras y conquistar el mundo: «si tú quieres un imperio, te lo hago/ [...] si tú quieres un asedio, te lo hago./ [...] si tú quieres un naufragio, ¡toma!»⁴⁶. Se utilizan aquí verbos propios de los episodios épicos presentes en el imaginario colectivo, si bien es una mujer la que se sitúa como heroína. Así, Gata Cattana se aleja deliberadamente de la representación propia de las narrativas tradicionales, en la que las mujeres figuran indefensas, como objetos de deseo. En esta ocasión, la iconografía y referencias utilizadas sirven para acercarse a un narratario visto como un igual —«mi pana» —, al que interpela para ser compañero de viaje⁴⁷. La firma de la rapera se plasma en la alusión a una relación amistosa o amorosa

⁴⁴ A partir de esta afirmación se podría introducir en el aula el concepto del androcentrismo en la cultura musical actual e incluso el tema de la violencia contra las mujeres y la cosificación presentes en distintos ámbitos como la publicidad.

⁴⁵ La plasmación de una narradora salvando a otro personaje reaparece en «Challenge» (Gata Cattana, 2016).

⁴⁶ En «Challenge», afirma «les hice palacios en tierras suizas» o «planeo conquistar los mapas que me invento» (Gata Cattana, 2016).

⁴⁷ El estilo dialéctico tan propio del rap reaparece en una metáfora bélica («tú tan de Persia y yo tan de Roma»).

en la que ella se sitúa en el polo opuesto a la indefensión: «Yo con la *catana* y tú con las manos,/ vamos a parecernos a Rómulo y Remo». De este modo, se manifiesta el deseo de iniciar proyectos comunes, comparados con un imperio. Como viajera a través de las canciones («acumulando naipes y castillos,/ cantando de noche») se posiciona como guía en un camino hacia la imaginación, en el que se identifica como una vendedora de telares: «Te vendo los telares más bonitos de Melilla./ ¿De qué color los quieres, alma mía?»⁴⁸.

En «Papeles» (Gata Cattana, 2017), vuelve a plantearse la oposición dialéctica entre la perspectiva de la rapera y la de un «ellos», que en este caso puede aludir a la industria musical. Esta vez el empoderamiento viene de la mano de la dignidad intelectual de crear sus propias canciones —«mis papeles», «de eso que tengo y nadie más tiene»—, frente a las presiones del mercado que demanda un producto musical rápido y de fácil consumo — «Gloria y honor es lo único que llevo dentro/ *pa* dejar en el mundo antes de morirme» —. La narradora, en nombre de Apolo⁴⁹, se enorgullece de mantener el control sobre su música y de no comprometer la calidad de su obra, a pesar de que fuera conjuran para engañarla⁵⁰. Se reivindica, de este modo, un rap *underground*, en contra de la superficialidad con la que se hacen productos comerciales carentes de valor artístico: «Como si saliera de debajo de las piedras,/ *demasiao* fácil./ Ahí fuera todo es *demasiao* fácil». En relación con este compromiso con el oficio literario, la narradora aparece ataviada con una corona de laurel, de acuerdo con la iconografía propia de los poetas exitosos. Se desmarca así del tradicional papel de musa u objeto de deseo al que se suelen ver relegadas las mujeres en las distintas manifestaciones artísticas.

A continuación, la amenaza de que su obra se convierta en un producto de consumo sometido a las modas del mercado se reitera una vez

⁴⁸ Es habitual en Gata Cattana reflexionar acerca de la «inmersión nómada, es decir, la plasmación del viaje como generador y mito último del discurso poético» (López Fernández, Martínez Fernández y Molina Gil, 2018: 13). Sirva como ejemplo «Tientos», donde identifica su tarea creativa con la idea del viaje: «Yo me dedico a ir y venir por los desiertos de la psique» (Gata Cattana, 2012).

⁴⁹ Se podría trabajar en Secundaria esta alusión al dios olímpico consagrado a las artes, cuyos atributos son la cítara y el plectro, en relación con la música.

⁵⁰ En «Los siete contra Tebas» (Gata Cattana, 2012) la autora incide en la libertad como principio básico de su obra artística: «mi libertad no cabe ni en jaulas de plata blanca, / no reconozco autoridad más allá de mi cuerpo».

más. La narradora está decidida a escapar antes de traicionar su arte: «Ellos van muchos pasos más tarde./ Hace falta algo más que eso *pa* cogirme». Para expresar esta huida, vuelve a recurrir a referentes míticos y culturales del pasado —en este caso alude a que viajará al antiguo Egipto—. Quienes la persiguen tendrán que ir a buscarla a Menfis, donde ella los esperará rezando al dios de la muerte, Anubis, como una mantis. Esta vez, la capacidad de defenderse de las amenazas se refleja en la metáfora de la depredación.

La dicotomía entre ser fiel a una misma y ceder a las presiones sociales resulta de sumo interés para iniciar reflexiones en el aula de Secundaria, con un alumnado que se encuentra en una etapa en la que pesa mucho la necesidad de aceptación por parte del grupo. Por otro lado, se estará ofreciendo un referente de mujer creativa, que persigue su propio desarrollo personal. La imagen de la resistencia y la mención de la genealogía podrían servir para incorporar el tema del habitual olvido de las obras de las mujeres en el canon patriarcal —«lo mantengo firme:/ gloria y honor a mi stirpe»⁵¹.

La canción continúa con un alegato a favor de la necesidad individual de tratarse con cariño y respeto, de conservar la propia libertad y espacio, frente a una sociedad invasiva y homogeneizadora⁵². Los mensajes que siguen —«Ahora me quiero como amiga,/ ahora me quiero como amiga / y no tengo miedo a lo que se diga ahí fuera»— se alzan en contra de la pérdida de la propia identidad en aras de la aceptación por parte de la pareja o del grupo. Todo este material resulta de gran valor para trabajar con adolescentes, por el momento de desarrollo vital en el que se encuentran.

Hacia el final de la canción, la imagen de la exploradora, la viajera, surge de forma nítida —«Todas las ciudades se me quedan chicas»— para reforzar la representación de una narradora activa, «inquieta», dueña de sus propias palabras y de su vida. En esta línea, se reitera la necesidad constante de hacerse preguntas, como recurso creativo: «Tengo las preguntas, las dejo reposar/ y luego por la mañana las recojo y, ¡eureka!»⁵³.

⁵¹ En concreto, se nombraría a raperas como Arianna Puello o Rebeca Lane, entre otras.

⁵² Destaca la reiteración del término relacional «conmigo», con el objetivo de lanzar mensajes acerca de la conveniencia de priorizar el equilibrio personal y los propios valores: «me gustaría disfrutar la soledad conmigo», «vengo ahora de firmar la paz conmigo», «hablando conmigo, luchando conmigo / primero, luego mis circunstancias [...]».

⁵³ Esta técnica de iniciar la tarea literaria a través de la exposición de preguntas podría explorarse en el aula, mediante una práctica de escritura creativa. La figura de Arquímedes

«Hermano inventor» (Gata Cattana, 2017) cuenta con una estructura narrativa basada en los relatos de ciencia ficción y en la literatura fantástica, muy del gusto juvenil. La narradora se sitúa como viajera en el tiempo —«iré lejos/ y viviré en cuevas, descubriré el fuego»— Aparece aquí un hermano inventor capaz de construir una máquina del tiempo que le ofrece a la protagonista la posibilidad de huir de un entorno angustiante —«Tantos dicen que el presente es desarrollo pero/ lo veo tan oscuro, no sé, deben estar ciegos/ [...] Tantos como dicen que mejor que nunca ahora»⁵⁴. Estas referencias, que parten de una voz disconforme con el presente, servirían en el aula para abrir un coloquio sobre las preocupaciones del alumnado con respecto al propio contexto económico, de forma que se potencie su pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad social para tratar diversas problemáticas.

Como suele ocurrir, en esta canción surge el personaje de la viajera en el tiempo. La narradora alude a una huida hacia el pasado y pasa así a situarse en distintos momentos históricos que contempla como refugios frente al presente hostil. Su característica principal es la necesidad de hacerse preguntas, con lo cual se refuerza la representación de un personaje femenino con ansias de conocimiento, con curiosidad por entender el funcionamiento del mundo: «Todas las preguntas que me hice desde que los griegos/ [...] nosotros éramos mucho más de buscar/ las preguntas que de dar las respuestas». Esta condición activa en el ámbito intelectual concuerda con la reiterada alusión a buscar salida, relacionada con un deseo de emprender un viaje espacio-temporal⁵⁵.

Desde un punto de vista didáctico, resulta de gran interés explorar las connotaciones de los roles con los que se identifica Gata Cattana, tan alejados de la indefensión y la pasividad. Destaca en especial el dinamismo y el carácter aventurero de una viajera que figura con la iconografía propia de los relatos de aventuras: «Busco salida por tierra, por aire, por mar./ Le he dicho que me haga una catapulta,/ y un barco y también una nave espacial».

serviría como elemento motivador para explicar la idea de la inspiración.

⁵⁴ Gata Cattana se sitúa dentro de la tendencia actual de retratar la crisis económica que afectó al ámbito político, social y vital de la juventud del momento (López Fernández, Martínez Fernández y Molina Gil, 2018: 13).

⁵⁵ Dicho viaje metafórico explora las raíces árabes de la cantante: «Yo me iba a mi *Graná* mora, a resistir al Mulhacén».

Al final, se produce un giro hacia la temática amorosa que sirve una vez más para plantear la subversión de los tópicos del amor romántico. La nave espacial aparece mencionada como un vehículo «*pa* darte una vuelta», de manera que la narradora toma la iniciativa de enseñar el mundo a su pareja. El final de la canción incide en el tema del auto-cuidado, el «quererse bien», y la necesidad de vivir el amor en libertad, en oposición a relaciones destructivas basadas en la dependencia, la falta de autoestima y los celos⁵⁶. Este fragmento sirve para plantear en el aula temas como la violencia machista —basada en el control y la sumisión—, de forma que el motivo de la huida se interpretaría desde un punto de vista simbólico como un cuestionamiento de las relaciones que oprimen a las mujeres:

Me estoy fabricando unas alas con plumas y cera, nuevas,
pa cuando me quiera escapar,
pa cuando me quiera mejor, *pa* cuando me quiera ir ya,
 que tengo que hacerlo de *toas* maneras
 al pensar que si no se viene conmigo me voy *pal* sol,
 me voy *pal* sol, me voy *pal* sol...

La canción «Desértico» (Gata Cattana, 2017) se construye sobre la idea de iniciar un viaje que vuelve a conectarse con la tarea musical pero esta vez cuenta con alusiones cósmicas y espaciales: el rap se señala como una actividad capaz de transportar al público lejos, en un ejercicio de elevación que implica acceder a conocimientos o razonamientos más allá del ámbito cotidiano: «Si me pillas un día que me arranco/ te activo zonas cerebrales/ que ni siquiera tú sabías,/ umbrales que nunca debiste pasar./ Déjame que venga, déjate llevar/ a este universo que tan solo yo sé llegar».

Para justificar la aventura que va a emprender, la narradora —de forma irónica— aporta un contexto mundial en el que afirma que han encontrado «agua en Marte/ y uranio en Irán», con lo cual se está reforzando la idea de viajar a través de sus letras, dentro y fuera de la Tierra. Se plantea, de este modo, el rap como un viaje cósmico e intelectual a la vez, en el cual la cantante figura como guía. La narradora se representa a sí misma como una exploradora inmersa en la tarea de buscar «la letra perfecta» antes de partir. Esta afirmación llamará la atención del alumnado,

⁵⁶ En este caso, se contempla la necesidad de huir de relaciones poco satisfactorias, si bien se localiza una referencia a la figura mitológica de Ícaro Menipo, que se acerca al sol con alas de cera y termina precipitándose.

conocedor del fallecimiento prematuro de la rapera. De hecho, la canción se articula como una despedida antes de emprender un viaje fuera de la Tierra.

Ante la inminente huida, se reitera aquí el compromiso con la propia obra artística y el rechazo a entregarse al criterio monetario: «Y pienso resistir, ¡qué diablos!/ No vine aquí por los rublos». No obstante, habría que comentar en el aula que en esta ocasión la autora no rechaza el dinero de plano, sino que presume de gastarlo —«vine a pulírmelos como si *na*»—. De hecho, menciona la remuneración económica que recibe como demostración de su capacidad y valía artística —«verde esmeralda y blanco/ te lo dejo fresquito del campo»—. Así, entra de lleno en una actitud competitiva y retadora habitual en el rap, propia de las llamadas peleas de gallos —«tú dame más ritmos/ que me los cabalgo»—.

Por otro lado, la narradora se sitúa como la fuente de transmisión de un mensaje revolucionario —«encriptado»— en clave poética, colmado de metáforas y referencias culturales. Una vez más, utiliza el motivo de la huida como un recurso para mostrar una actitud crítica con su propia realidad. Alude de forma recurrente a la imagen de un desierto para destacar un presente estéril y árido, hostil para la juventud, sobre el que se podría en el aula de Secundaria —«lo veo desértico / todo parece desértico»—.

A continuación, incorpora referencias a una guerra espacial en la que lucha ella misma, representante de la constelación de Escorpio, contra la constelación de Orión: «Hoy me he *levantaol* en guerra con Orión». Su protagonismo en la batalla se destaca con la ya recurrente corona de laureles —que plasma su condición poética—. La rapera compara su carácter único —«*prima inter pares*»⁵⁷— con un mar lunar —«Mare Crisium»—, así como con Antares, la brillante estrella situada en el corazón de la constelación de Escorpio —asociada con el «veneno de escorpión»⁵⁸. De este modo, sus conflictos internos con respecto a la tarea creativa se elevan a la categoría de guerra cósmica.

A todo este imaginario se suma la referencia a su identidad andaluza, pues se retrata quemada por la «flama», con «vestido de lunares», lista para iniciar la batalla. En ese momento surge la imagen de la rapera sincronizando sus monstruos, a los que identifica con «un coro de tenores». La cantante se debe a su público —«los chavales»— y se sitúa «Ante un

⁵⁷ Alude a la expresión latina *primus inter pares*.

⁵⁸ Quizá la autora esté aludiendo al videojuego de estrategia Master of Orion, centrado en viajes y guerras interestelares.

folio en blanco jurando bandera», solo entregada a sus quimeras. Todas estas referencias podrían explorarse en forma de actividades de investigación, seguidas de posteriores reflexiones acerca del inconformismo de Gata Cattana con su realidad. Sería conveniente buscar conexiones con las propias inquietudes del alumnado y su contexto inmediato.

Ya para terminar, «Gotham» (Gata Cattana, 2016) supone por su título un guiño a la cultura popular, pues alude al nombre de la ciudad de Batman. La canción comienza con una referencia a la capacidad de hablar utilizada como instrumento de lucha. Esta mención, en boca de una rapera, supone una ruptura de los roles de feminidad y al mismo tiempo se sitúa en la línea de la oposición a los dictámenes del mercado —«escribo lo que quiero escuchar/ [...] Esta lengua mía se desata»—. La cantante refuerza, como en otras ocasiones, el valor de sus letras —«Saliva *cotizá* como la plata»—, en este caso por medio de una metáfora de su música como agua que sacia la sed de su público.

La canción plasma la imagen de la autora como guía de un viaje al que llevaría a quien escuche sus canciones. En esta ocasión afirma —una vez más con un verbo muy propio de los relatos de aventuras— que «conquistaremos Manhattan,/ de Berlín a Beirut y luego Creta», con una mezcla de referencias que sugieren la heterogeneidad de su imaginario⁵⁹. De acuerdo con su libertad expresiva, la narradora identifica el ejercicio poético que posibilita estos desplazamientos como una locura —«le digo a mi psiquiatra ‘yo es que soy muy poeta’»—. El potencial imaginativo y curativo de sus letras se refuerza con las metáforas de los aviones de papel y la mirra —en cuanto a sus propiedades balsámicas y medicinales—. Asimismo, afirma que, con su música, cumple los deseos de su público, como una contemporánea diosa Mitra, portadora de la verdad.

Como suele ocurrir en las canciones de Gata Cattana, se destaca aquí el carácter inhóspito de la propia tierra, ya sea por situaciones sobrevenidas o por la crisis económica. Esta vez alude a la posibilidad de que la ciudad arda, como consecuencia de una «catástrofe mundial», y traza un plan para la huida, que ella identifica como una «misión». Surge así, una vez más, la iconografía propia de los relatos de aventuras, acompañada de un claro desafío a los roles femeninos que dictan la espera, la pasividad y la indefensión de las mujeres ante los peligros. La narradora no solo tiene

⁵⁹ Se localiza aquí una referencia a la canción de Leonard Cohen «First we take Manhattan».

previsto cómo escapar, sino que ayuda a otra persona a salvarse: «Y si ardiera la ciuda/ ve donde te dije ayer, / te dejo dos mapas en la mesita».

Como suele suceder, el viaje poético y espacial sirve para acercarse también a la temática de las relaciones afectivas y de los cuidados. La narradora adopta un rol activo en el que invita a su pareja a emprender un viaje conjunto. A partir de estas referencias, podrían tratarse en el aula contenidos vinculados a los vínculos interpersonales en la adolescencia.

Apúntate las señas, que partimos,
tenemos *to* lo que necesitamos,
la boca y las manos, los mimos,
que no se diga que no lo intentamos.

En esta canción, las referencias a la propia muerte de la cantante son constantes, lo cual puede servir para reflexionar con el alumnado acerca de la corta biografía de la rapera e introducir el concepto de la ironía trágica, presente en muchas de sus letras interpretadas desde el presente. En «Gotham», se reiteran referencias a su retorno después de la muerte, cual fantasma, a través de las canciones. En este contexto de alusiones al peligro y la destrucción mundial, la rapera asegura que está preparada para marcharse, lista para un final que la sorprenda cantando, como si predijese las circunstancias de su propia desaparición prematura. En el «final» de su «cuento» se representa a sí misma ataviada con «un traje de cristal» y una «brújula lunar». Como viajera cósmica deja la tierra a su público, pero también sus letras, que se desplegarán y crecerán en su ausencia.

Y si ardiera la ciudad, siempre estuve *prepará*,
catástrofe mundial y yo cantando,
sería un buen final para mi cuento,
estos son los pensamientos que barrunto,
ya crecerán las semillitas que alimento.
Y si ardiera la ciudad tengo un traje de cristal y una brújula lunar.

5. CONCLUSIONES

En este artículo se ha hecho un repaso por el potencial didáctico de las letras de Gata Cattana, en las que se desarrollan viajes míticos contemporáneos que expresan la exploración poética de la autora y su relación con el público. Las imágenes de un trayecto temporal, espacial e interestelar, a

menudo combinadas con léxico propio de la ciencia ficción y alusiones a la antigüedad clásica o al antiguo Egipto, sirven para describir una vía de escape de una realidad angustiosa y socialmente reprochable, al tiempo que plasman la concepción que tiene la autora del rap.

Es habitual desde las narrativas feministas recurrir a una idea de travesía mítica, histórica o vital en la que los personajes femeninos no se encuentran al margen, sino que toman protagonismo y subvierten así la tendencia androcéntrica tradicional. En el caso de las canciones de Gata Cattana que se examinan en este artículo, la narradora se sitúa en constante movimiento, ocupando el espacio público de distintas ciudades, más allá incluso de los límites del tiempo. Así, en cada pieza se exponen modelos de viajeras que protagonizan los episodios que a lo largo de la historia habían sido contados desde la perspectiva de los hombres.

En las cinco canciones analizadas se refuerza una idea de las mujeres muy alejada de los mandatos de la feminidad: se representan de forma recurrente como sujetos intelectuales y creativos. Las aventureras que se retratan muestran su curiosidad ante el mundo, en forma de preguntas que actúan como herramientas para la exploración artística. Gata Cattana plasma en sus letras las tensiones habituales en el mundo del rap entre el propósito de honestidad y las presiones del mercado. El sello personal de la autora se manifiesta en elementos simbólicos autorreferenciales, como alusiones a su propio nombre artístico o la corona de laurel, a modo de firma. Detrás de estas referencias se alza la preocupación por aportar a su público un producto musical genuino no contaminado por las modas y las exigencias de la industria.

El alumnado de Secundaria, al igual que la voz narradora de las cinco canciones seleccionadas, a menudo se sentirá con necesidad de huir de su vida cotidiana o de sus problemas, con la ayuda del poder evocador de la música. El recorrido por futuros distópicos, ambientes desérticos y escenarios bélicos, habituales en las series, videojuegos, novelas y comics consumidos en la adolescencia, puede servir como estrategia motivadora para conducir a un análisis con perspectiva crítica de la realidad contemporánea.

Gata Cattana busca en su ejercicio poético y musical la elevación personal en piezas que tienen como objetivo captar la atención de su público y guiarlo lejos de la tiranía del consumismo y las modas, hacia la libertad y la excelencia artística. La insistencia en la búsqueda de respuestas, la

necesidad de auto-cuidado en las relaciones socioafectivas, la independencia en el pensamiento o el inconformismo con los mandatos patriarcales surgen al hilo de sus canciones como piezas clave de un imaginario que merece permanecer. En este sentido, la autora puede considerarse un referente positivo como artista de rap, pues es capaz de romper con la visión estereotipada y plana que la industria musical ofrece de las mujeres.

En definitiva, la rapera selecciona productos heredados de la tradición cultural, artística y musical para transformarlos en beneficio de un universo creativo personal e irreverente. Su experiencia como compositora e intérprete resultará, sin duda, inspiradora para el alumnado de Secundaria, especialmente para las adolescentes, que podrán verse reflejadas en una voz que se aleja de la auto-cosificación y los roles patriarcales. Esta voz de mujer, independiente, supera los estereotipos y se afana en explorar el mundo a través de su capacidad intelectual. En cuanto a los adolescentes varones, estos materiales didácticos servirán para interpelarlos y animarlos a escuchar un rap alternativo que pone en valor los relatos y experiencias de las mujeres. En este sentido, las canciones de Gata Cattana que se han expuesto resultan idóneas para contrarrestar el imaginario misógino que a menudo despliega la industria musical y facilitar al alumnado de Secundaria referentes de raperas que ocupan el espacio público por su inteligencia y talento y cantan a la libertad de las mujeres.

REFERENCIAS

- Abad Hermidas, L. (2018). *Hip hop: reivindicación ou moda. Análise da mensaxe da música rap e o seu impacto social*. Trabajo Fin de Grado. A Coruña: Universidade da Coruña.
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/20790>
- Adams, T. M. y D. B. Fuller (2006). The Words Have Changed But The Ideology Remains The Same: Misogynistic Lyrics in Rap Music. *Journal of Black Studies* 36(6), 938-957.
- Alim, H. S. (2011). Global III-Literacies: Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Literacy. *Review of Research in Education* 35(1), 120-146.
- Arte Hip Hop (2012). *Declaración de paz del hip hop*.
<http://artehiphop.com/declaracion-de-paz/>

- Aubert, A., E. Duque, R. Valls y M. Fisas (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Berggren, K. (2014). «Hip Hop Feminism in Sweden: Intersectionality, Feminist Critique and Female Masculinity». *European Journal of Women's Studies* 21(3), 233-250.
- Bernabé, M. (2013). Rap: poesía plebeya. *Badebec* 5(3), 184-199. <https://revista.badebec.org/index.php/badebec/article/view/61/56>
- Butler, J. (1999). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Camargo, L. (2007). De la protesta a la cesta: resistencias y mercantilización en la escena del rap. *Viento Sur* 91, 50-58.
- Caride Gómez, J. A. (2012). Tiempos educativos, tiempos de ocio. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria* 20, 7-16.
- Carnacea, Á. y A. Cámbara (2011). *Arte, Intervención y Acción social. La creatividad transformadora*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Corral Rodríguez, A. (2015). *Empoderamiento en el hip-hop femenino español: una aproximación desde los Estudios de Género y la Semiótica al rap mainstream*. Trabajo Fin de Máster. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/25251?locale-attribute=en>
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Gata Cattana (2017). *La escala de Mohs*. Zaragoza: Arscesis.
- (2019). *La escala de Mohs*. Madrid: Aguilar.
- (2020). *No vine a ser carne*. Madrid: Aguilar.
- Gonçalves de Paula, P. D. (2006). *Graffiti hip hop femenino en España a finales del siglo XX: la singularidad como significancia*. Tesis Doctoral, València: Universitat Politècnica de València. <http://riunet.upv.es/handle/10251/1953>
- Gracia, A. P. (2015). Rap como medio de expresión en la juventud. *Libre pensamiento* 83, 24-29.
- Hernández, N. y A. F. Maia (2013). Músicas populares urbanas, relaciones de género y persistencia de prejuicios. Análisis de la comprensión de seis canciones por jóvenes españoles y brasileños. *Musiker* 20, 207-253.

- Hormigos, J. (2008). *Música y sociedad: análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Ediciones y Publicaciones Autor.
- Jiménez-Calderón, F. (2012). El rap español en el ámbito de los discursos de especialidad. *Pragmalingüística*, 20, 164-182.
- Jiménez-Calderón, F. (2014). Estudio del rap español como género discursivo: temas y secuencias textuales. *Tonos Digital. Revista de Estudios Filológicos* 26, 1- 22.
- Lanser, S. S. (1992). *Fictions of Authority: Women Writers and Narrative Voice*. Ithaca: Cornell University Press.
- Lindsey, B. T. (2015). Let Me Blow Your Mind: Hip Hop Feminist Futures in Theory and Praxis. *Urban Education* 50(1), 52-77.
- López Fernández, A., A. Martínez Fernández y R. Molina Gil (2018). Cartografiar el desierto. *Kamchatka. Revista de análisis cultural* 11, número monográfico: «Lecturas del desierto. Antología y entrevistas sobre poesía actual en España», 6-18.
- Llorente Casado, A. (2018). Gata Cattana (1991-2017). *Kamchatka. Revista de análisis cultural* 11, número monográfico: «Lecturas del desierto. Antología y entrevistas sobre poesía actual en España», 565-575.
- Martín-Barberó, J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura* 0, 7-15.
- Martín Villarreal, J. P. (2020) «Ante un folio en blanco jurando bandera»: feminismo y política en la obra de Gata Cattana. En C. Moyano Arellano, R. Sánchez Jiménez, F. Blanco Campos e I. G. Escudero (eds.), *Literatura y política. Políticas de la literatura*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, pp. 129-144.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria lectora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Montoya, E. (2002). Graffiti Hip-hop: una plaga de artistas. *Política y Sociedad* 39(2), 361-375.
- Oware, M. (2009). A «Man's Woman?» Contradictory Messages in the Songs of Female Rappers, 1992-2000. *Journal of Black Studies* 39(5), 786-802.
- Parmar, P. (2010). Does Hip Hop have home in Urban Education? En Shirley R. Steinberg (ed.), *19 Urban Questions. Teaching in the City*. New York: Peter Lang, pp. 87-99.

- Penna Tosso, M. (2018). Si no puedo bailar, no es mi revolución. Pedagogías feministas en Educación Secundaria. En E. Ruíz-Pinto, L. Vega-Caro y A. Rebollo-Catalán (eds.), *Repensar la educación en clave de género*. Madrid: Egregius Ediciones, pp. 27-46.
- Phillips, L., K. Reddick-Morgan y D. P. Stephens (2005). Oppositional Consciousness within an Oppositional Realm: The Case of Feminism and Womanism in Rap and Hip Hop, 1976-2004. *The Journal of African American History* 90(3), 253-277.
- Pinilla Alba, S. (2020). Identidad y disidencia sexual en el rap feminista *queer*: un análisis narratológico de «Lisístrata», de Gata Cattana. *Descentrada* 4(2).
- Pujante, B. (2009). La retórica del rap. Análisis de las figuras retóricas en las letras de Violadores del Verso. *Tonos Digital Revista de Estudios Filológicos* 17, 1-22.
- Ramírez Paredes, J. R. (2006). Música y sociedad: la preferencia musical como base de la identidad social, *Sociológica* 21(60), 243-270.
- Ramos, P. (2010). Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música. *Revista Musical Chilena* 213, 7-25.
- Ravelo, R. J. (2019). Hip Hop: lírica del rap y subjetividad política. *Tempus Psicológico* 2(1), 130-153.
<https://doi.org/10.30554/tempuspsi.1.2.2066.2019>
- Reyes F. (2007). Hip hop, graffiti, break, rap, jóvenes y cultura urbana. *Revista de Estudios de Juventud* 78, 125-140.
- Rodríguez Álvarez, A. y L. Iglesias Da Cunha (2014). La cultura hip-hop. Revisión de sus posibilidades como herramienta educativa. *Teoría educativa* 26(2), 163-182.
- Santiago, M. (2013). *Música rap. Estudio de su potencial como herramienta didáctica en la enseñanza de la poesía en el área de Literatura Española para alumnos de ESO y Bachillerato*. Trabajo Fin de Máster. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1970/2013_07_18_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Viñuela, L. S. (2003). La construcción de las identidades de género en la música popular. *Dossiers Feministes* 7, 11-31.

DISCOGRAFÍA

- Gata Cattana (2012). *Los siete contra Tebas*. Madrid: El Ventanal Records.
- (2012). Tientos. *Los siete contra Tebas*. Madrid: El Ventanal Records.
- (2012). Los siete contra Tebas. *Los siete contra Tebas*. Madrid: El Ventanal Records.
- (2014). Tributo. Madrid: El Ventanal Records.
- (2015). *Anclas*. La Cucaracha Estudios.
- (2015). Lisístrata. *Anclas*. La Cucaracha Estudios.
- (2016). *Inéditos 2015*. La Cucaracha Estudios.
- (2016). Atlanta. *Inéditos 2015*. La Cucaracha Estudios.
- (2016). Challenge. *Inéditos 2015*. La Cucaracha Estudios.
- (2016). Gotham. *Inéditos 2015*. La Cucaracha Estudios.
- (2017). *Banzai*. Fundación Gata Cattana.
- (2017). Desértico. *Banzai*. Fundación Gata Cattana.
- (2017). El plan. *Banzai*. Fundación Gata Cattana.
- (2017). Nada funcionando. *Banzai*. Fundación Gata Cattana.
- (2017). Papeles. *Banzai*. Fundación Gata Cattana.
- (2017). Hermano inventor. *Banzai*. Fundación Gata Cattana.

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

ESCENARIOS INTERMEDIALES

INTERMEDIATE SCENARIOS

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2022.i45.8>

DE LA PUENTE, MAXIMILIANO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES,
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y
TÉCNICAS (ARGENTINA)

Investigador Adjunto

Código ORCID: 0000-0002-2645-8867

midelapuerta@conicet.gov.ar

Resumen: Presentamos en este artículo algunos de los escenarios intermediales en los que tiene lugar el teatro de nuestra contemporaneidad. Analizamos, para ello, una serie de obras performáticas y audiovisuales. Consideramos que, en el marco del arte contemporáneo, la hibridación, la inespecificidad y la yuxtaposición de géneros, estilos y formatos se encuentran a la orden del día. En primer lugar, retomamos algunos conceptos que vinculan a las artes escénicas con las tecnologías digitales. Señalamos que la tecnificación masiva de las actividades en las que se desarrolla la vida de las personas ha promovido la creación de un espacio público virtual. Sostenemos luego que la lógica convivial de las artes escénicas, que ahonda en la copresencia física como su característica determinante, queda en un segundo plano en favor del desarrollo de acciones rizomáticas, desjerarquizadas y heterogéneamente interconectadas. Para dar cuenta de estos aspectos, analizamos las obras *Museo Ezeiza. 20 de junio de 1973*, de Pompeyo Audivert y Andrés Mangone; *Relato situado. Memorias del aislamiento*, producida por la Compañía de Funciones Patrióticas; así como tres cortometrajes de video 360: *El almohadón de plumas*, *La casa tomada* y *Misterio en la biblioteca*, realizados por Gabriel Pomeranec.

Palabras clave: Intermedialidad. Performance. Teatro. Cine. Audiovisual. Transposición. Remediación. Virtualidad.

Abstract: In this article, we present some of the intermediate scenarios in which contemporary theater takes place. To do so, we analyze a series of performative and audiovisual works. We consider that, within the framework of contemporary art, hybridization, unspecificity and the juxtaposition of genres, styles, and formats are the order of the day. First of all, we take up some concepts that link the performing arts with digital technologies. We point out that the massive technification of the activities in which people's lives are carried out has promoted the creation of a virtual public space. We then argue that the convivial logic of the performing arts, which delves into physical copresence as its determining characteristic, is put in the background in favour of the

development of rhizomatic, non-hierarchical, and heterogeneously interconnected actions. To account for these aspects, we analyse the plays *Museo Ezeiza. 20 de junio de 1973*, by Pompeyo Audivert and Andrés Mangone; *Relato situado. Memorias del aislamiento*, produced by the Compañía de Funciones Patrióticas; as well as three short 360 video films: *El almohadón de plumas*, *La casa tomada* and *Misterio en la biblioteca*, made by Gabriel Pomeraniec.

Key-words: Intermediality. Performance. Theater. Cinema. Audiovisual. Transposition. Remediation. Virtuality.

1. INTRODUCCIÓN

Nos proponemos reflexionar aquí sobre la relación entre la escena y la intermedialidad, si pensamos que esta última puede definirse como aquello que se encuentra entre las artes. Nos referimos a prácticas artísticas caracterizadas por la inespecificidad y la hibridación, «que no pueden categorizarse según la clasificación tradicional en las distintas artes» (Rebentisch, 2018: 91). Esta tendencia cada vez más significativa hacia la intermedialidad, según Rebentisch (*op. cit.*: 92), se observa en la omnipresencia de las instalaciones. Estas últimas operan en contra del «ideal objetivista de una sincronidad entre la obra y el acto de recorrerla mediante la observación» (*ibid.*), propio de las obras temporales. Presentaremos entonces, en este trabajo, una serie de obras performáticas y audiovisuales que remiten a diversos escenarios y situaciones intermediales.

Retomamos en primer lugar algunos conceptos que vinculan a las artes escénicas con las tecnologías digitales, en el marco de una cultura de la convergencia. Surgen así nociones tales como teatro transmedia, teatro digital e interactivo, *performances* en entornos virtuales, etc., lo cual no hace más que visibilizar que existen múltiples denominaciones para reflexionar sobre esta reunión entre lo teatral y las tecnologías. En el último tiempo los fenómenos de convergencia digital dieron pie a formas híbridas que se extienden a distintos lenguajes y expresiones artísticas. Como señala Abuín González, el teatro actual «problematiza las ideas de presencia (*liveness*) y mediatización a través de la incorporación de las nuevas tecnologías» (Abuín González, 2008: 37). Este estado de cosas se ha potenciado a partir de la pandemia de COVID19, en el marco de «una sociedad que considera obsesivamente como nuevos tótems críticos las ideas de conexión, interactividad o multilinealidad» (*op. cit.*: 31). Nos

referimos a un tipo de teatro que es a la vez «remediado, inmersivo e interactivo» (*op. cit.*: 42), no solo porque las obras contemporáneas plantean una relación entre medios, a la vez que dan cuenta del propio dispositivo de la virtualidad, es decir, que muestran las posibilidades poéticas de construcción del medio, sino porque «su carácter es metadiscursivo, intertextual e intermedial» (*ibid.*).

Retomamos también las nociones de «convivio» y «tecnovivio», desarrolladas por Jorge Dubatti (2015). Este autor define al convivio teatral como «la reunión de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial y temporal cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc., en el tiempo presente), sin intermediación tecnológica que permita la sustracción territorial de los cuerpos en el encuentro» (Dubatti, 2015: 45). A partir de este concepto, Dubatti recupera una base aurática para pensar el acontecimiento teatral. A su vez, el tecnovivio es definido como «la cultura viviente desterritorializada por intermediación tecnológica» (*op. cit.*: 46). Lo que hemos visto en este tiempo de profundización y desarrollo de un teatro intermedial, digital y transmedia, es un estado de situación que se aleja de nociones esencialistas y dicotómicas, y que se caracteriza más bien por la hibridación y la mixtura de procedimientos y dinámicas que suponen una convivencia, no exenta de tensiones, entre lo convivial y lo tecnovivial; nociones que funcionan así complementariamente.

Retomamos también la categorización que utiliza Beatriz Cabur (2015) a la hora de pensar un espectáculo digital. La autora hace referencia a cinco características insoslayables: «1. Utilización de telepresencia en la puesta en escena. 2. Presencia de un actor o actores que actúen en directo. 3. Canales de comunicación abiertos entre el público y los actores. 4. Estructura preestablecida. 5. Texto dramático, elementos visuales y sonoros» (84). Volveremos más adelante sobre estas consideraciones.

2. EL ESPACIO PÚBLICO VIRTUAL

La tecnificación masiva de las actividades en las que se desarrollan las vidas de las personas ha promovido en estos años la creación de un espacio público virtual. En relación al campo artístico, tal como sostiene Boris Groys, Internet ha devenido en un dispositivo clave, en la medida en que se ha tornado «un lugar central para la producción y la distribución [...] de las

prácticas artísticas y, de manera más general, de los archivos culturales» (Groys, 2016: 195). La Web funciona bajo un carácter desfictionalizado, esto es, que tiene como referente una situación, un contexto o una realidad *off-line*. En el mundo virtual solo podemos percibir «la producción artística como un proceso real y la obra de arte como una cosa real» (*op. cit.*: 198). En las redes sociales, ya no nos topamos entonces con una obra artística, sino con «el diseño de información —es decir frente a la presentación estética de documentación sobre eventos reales de arte y no ante la producción de ficción» (*op. cit.*: 199). La documentación en el mundo virtual, ya sea a través de la web, de las redes sociales o de la transmisión en video en tiempo real, de una obra performática que se desarrolla en un enclave territorial físico y tangible ocupa un lugar cada vez más destacado. Esta documentación del proceso deviene entonces obra. De esta manera, las acciones performáticas están creando a la vez archivos de las formas en que, por ejemplo, las personas viven las consecuencias de la pandemia en Argentina y en otras partes del mundo, que serán resignificadas en el porvenir de maneras ahora impensadas, puesto que estos archivos se configuran como «máquinas de transportar el presente hacia el futuro» (*op. cit.*: 211).

3. ESTÉTICA DE LA PRECARIEDAD, ARTES ESCÉNICAS Y TECNOLOGÍAS

Recuperamos en este apartado la noción de «estética de la precariedad» que desarrolla Eleonora Fabião. Se trata de una condición asociada a características como «inestabilidad, relatividad e indefinición, en favor de la permanente renovación de sí, del medio y del arte» (Fabião, 2019: 29). Tal como hemos señalado en otro trabajo (de la Puente y Manduca, 2022), este abordaje da cuenta de un estado de cosas en el marco del arte contemporáneo, en el que la hibridación, la intermedialidad, la inespecificidad y la yuxtaposición de géneros, estilos y formatos se encuentran a la orden del día. Podemos pensar las obras a las que nos referiremos a continuación a partir del concepto de «remediación» (Bolter y Grusin, 1999), específicamente desde el estilo visual de la hipermediación, «que tiene como objetivo recordarle al usuario la utilización explícita del medio» (Abuín González, 2008: 36). Somos conscientes todo el tiempo de las lógicas digitales que vertebran a las *performances* virtuales: asistimos a

la visualización de pantallas que remiten a otras pantallas. El sistema significativo funciona con el fin de exponer la (auto-)conciencia del medio, a la vez que transmite su propia opacidad, esto es, «el reconocimiento por parte del espectador de que se percibe a través de un filtro mediático» (*op. cit.*: 36). La lógica convivial de las artes escénicas, que ahonda en la copresencia física como su característica determinante, queda en un segundo plano en favor del desarrollo de acciones rizomáticas, desjerarquizadas y heterogéneamente interconectadas, retomando la terminología de Deleuze y Guattari (2003). La crisis del convivio, esto es, de la presencia, o más bien su resignificación ante la posibilidad de una «presencialidad expandida» (Romero, 2021) vía las plataformas digitales, va de la mano del desarrollo de una frontera porosa e indefinida entre lo público y lo privado, puesto que en el capitalismo de plataformas resulta extremadamente dificultoso saber dónde comienza uno y termina el otro.

4. MUSEO EZEIZA. UN ABORDAJE INTERMEDIAL DE LA MEMORIA

En este apartado nos referiremos a *Museo Ezeiza. 20 de junio de 1973* (2009-2019), una instalación teatral de Pompeyo Audivert y Andrés Mangone estrenada en la Ciudad de Buenos Aires, que aborda el violento enfrentamiento que tuvo lugar el 20 de junio de 1973 entre las distintas facciones del peronismo, que dejó incontables muertos y desaparecidos, en ocasión del regreso definitivo a la Argentina del fundador de este movimiento, Juan Domingo Perón, luego de casi 18 años de exilio en España.

Nos referimos aquí a una concepción de museo como lugar de cristalización de las memorias, además de examinar la noción de instalación teatral para dar cuenta de los vínculos que «el arte espacial de la instalación mantiene con las artes temporales que asimila intermedialmente y con las cuales trabaja» (Rebentisch, 2018)

El teatro del actor y director Pompeyo Audivert se basa en la creación colectiva generada a partir de la improvisación. De allí deviene su impactante propuesta estética, caracterizada por la creación de máquinas teatrales. Allí,

se fusiona la riqueza de un trabajo colectivo, la escritura y reescritura del texto [...]. A partir de un esquema que guía los movimientos en la escena, las palabras son

introducidas por libre asociación. En general suelen ser al principio quebradas, incongruentes, caóticas, y luego van conectándose con temáticas que revelan temas a la vez históricos y antihistóricos (Raimondi, 2008: 18).

Esta fue la impronta del proceso creativo de *Museo Ezeiza*. Actores-inertes acostados sobre camillas sostienen objetos tales como billetes, fotos, collares y cartas de mesa. El acontecimiento histórico, el enfrentamiento entre las facciones peronistas de izquierda y derecha y la consecuente masacre, se narra a través de estos objetos parlantes, testigos del horror. La denominada «Masacre de Ezeiza» es contada así a través de un collar de perlas, una foto de un cantante popular, un botón blanco o un mapa de la provincia de Buenos Aires. Los objetos-fetiches que portaban quienes fueron asesinados hablan, interpelan, tienen memoria, cuentan la historia. Narran los retazos de la tragedia nacional. «Son objetos humanizados, sujetos objetivados» (Manduca, 2020: 3). La obra se organiza a mitad de camino entre un museo vivo, una morgue y un acto político-partidario. Tres espacios histórico-ficcionales superpuestos la habitan: el palco, el campo y el hotel internacional devenido sala de torturas e interrogatorios (Manduca, 2020: 4).

La obra se presenta como un museo en torno a los acontecimientos ocurridos en Ezeiza en 1973: «un museo sindical y latinoamericano», según afirma uno de los personajes. Un museo que recurre a fragmentos inarticulados para acercarse a uno de los acontecimientos más dramáticos de la historia reciente del país. Un museo que pone en escena memorias marginales a través de los objetos hallados en el campo donde ocurrió esta suerte de tragedia griega. El museo opera a través de la fetichización de la memoria, generando un accionar que embalsama y cristaliza los acontecimientos históricos. El museo destruye la vitalidad de la historia, sus fuerzas, pasiones y tensiones contradictorias. Es también un reservorio que fija y ancla sentidos. El museo es una institución que instaaura memorias fosilizadas, impuestas por el lento trabajo del consenso, a condición de que se encuentren dentro de los estrechos márgenes de visibilidad y audibilidad social de la época. El museo y el poder establecido van entonces de la mano. La obra actúa en guerra contra esta concepción museística conservadora. *Museo Ezeiza* puede pensarse como una suerte de museo crítico o de «contra museo» (*op. cit.*: 5).

Museo Ezeiza es una instalación teatral a ser recorrida, investigada y reapropiada críticamente por los espectadores, quienes deben recorrer el

espacio escénico para poder escuchar las historias de los objetos parlantes participantes de la masacre. No solo existe entonces un desplazamiento físico del público, sino que este último solo alcanza a comprender fragmentos de un sentido total inabordable, ya que las voces de los actores/objetos-fetiché, ubicados en diferentes espacios, se yuxtaponen unas a otras. Al ingresar al museo de «La Masacre de Ezeiza», los espectadores entran en realidad a un escenario trágico, abandonado a su propia suerte. El público se encuentra allí para ser testigo de un paisaje de terror. No existe una posición neutral posible. No hay punto de vista por fuera de la instalación. «El espectador solo puede descubrirla si se mueve por ella» (Rebentisch, 2018: 188-189). Este último recorre la instalación distanciadamente, inspeccionando y evaluando, y a la vez es tomado por los recuerdos y las impresiones subjetivas que el museo de la masacre hace surgir en él, «agobiado por la intensa atmósfera de la instalación» (*op. cit.*: 189). La instalación teatral de Pompeyo Audivert y Andrés Mangone genera angustia porque nos confronta con las promesas incumplidas del horizonte de una época, con la destrucción de las vidas que sustentaban un proyecto revolucionario arrasado por el terrorismo de Estado. Los objetos que narran la masacre devienen inquietantes dobles, muertos vivos, fantasmas que encarnan a los desaparecidos.

«La Masacre de Ezeiza» prefigura lo que acontecerá durante la última dictadura cívico-ecclesiástico-militar (1976-1983) en Argentina, anticipándose así a lo que Silvia Schwarzböck define como la «vida de derecha» (Schwarzböck, 2016), dada por las derrotas de los proyectos revolucionarios de la década del setenta y la imposibilidad de pensarse social y colectivamente desde entonces. Ezeiza supone el comienzo del triunfo del terror dictatorial y la entronización de los méritos y los logros individuales propios de la ideología neoliberal, a la par que el silencio y el olvido sobre las derrotas colectivas. Una instancia victoriosa que no hace más que acentuarse desde 1983 en adelante, con el retorno de la democracia. A la vez que posibilitó el regreso definitivo del líder del peronismo, aquel 20 de junio de 1973 inauguró los exilios de muchos argentinos que debieron huir raudamente para salvar sus vidas. Ezeiza se configura simultáneamente como la puerta de entrada y de salida. El inicio de un largo proceso que se profundizará, gracias a las políticas neoliberales, con el exilio forzado de más compatriotas a raíz de las agudas crisis sociales, políticas y económicas. Quizás no sea casual, en esta línea interpretativa, que aquella

vez el palco estuviera ubicado junto a la autopista que conduce directamente al aeropuerto internacional. Esta situación da cuenta de lo que «La Masacre de Ezeiza» tiene de momento inaugural en la historia argentina reciente, más allá de las interpretaciones contradictorias que suscitó desde su origen.

Como afirma Mirta Varela:

Ezeiza fue anunciado alternativamente como «una fiesta popular» y como «el reencuentro físico de Perón con su pueblo». Se convirtió, en cambio, en un símbolo de la irracionalidad del peronismo, del enfrentamiento entre la izquierda y la derecha armadas, y en un anuncio de los malos tiempos por venir. Ezeiza como una matanza premeditada o Ezeiza como expresión de las pasiones desatadas (Varela en Feld & Stites Mor, Jessica, 2009: 116)

Ezeiza asume sentidos divergentes, contradictorios y cambiantes, según las condiciones de decibilidad y visibilidad social de cada momento histórico, desde la dictadura hasta los distintos períodos de la posdictadura y sus respectivas políticas públicas de memoria.

Esta pluralidad significativa es un terreno fértil para el desarrollo de expresiones artísticas como la analizada aquí, en la que «La Masacre de Ezeiza» opera como telón de fondo y sirve a la vez para denunciar y exponer mecanismos específicos del acontecimiento teatral. En ese sentido, *Museo Ezeiza* se constituye como un verdadero «pedrazo en el espejo» (Audivert, 2019) contra el naturalismo y el realismo como poéticas teatrales hegemónicas, a la vez que cuestiona también la univocidad de sentidos de un acontecimiento histórico medular en la historia reciente del país. «La Masacre de Ezeiza» en tanto «mito histórico» (*op. cit.*: 22) es expuesto como constructo ficcional, como impostura y farsa originaria de la puesta en escena de lo nacional. Se evidencia en la obra «una posición no representativa de la actuación (y de la escena) donde el personaje está perdido y sin coartada» (*op. cit.*: 22). Tomando la forma de la instalación teatral, se trata de impugnar no solo una narrativa homogénea y sin tensiones intrínsecas en torno a la construcción artificial de lo nacional y de su pasado reciente, sino de erosionar también la propia mimesis teatral, que aún continúa siendo el paradigma estético dominante en el teatro alternativo de la ciudad de Buenos Aires.

En ese doble movimiento, *Museo Ezeiza* atenta contra los sentidos comunes que los gobiernos democráticos han establecido en lo que respecta a la relación entre política, violencia y lucha armada, a la vez que hace referencia a las consecuencias de la derrota del último gran proyecto

colectivo que buscaba un cambio sustancial en ese estado de cosas, dando cuenta así de la imposibilidad de clausurar sus múltiples tensiones que se derraman sobre el presente.

5. LA SERIE *MEMORIAS DEL AISLAMIENTO*

Durante el primer año de la pandemia de COVID, la Compañía de Funciones Patrióticas, un destacado colectivo argentino de activismo, teatro, música y *performance* creado en 2008, desarrolló una investigación con algunas aplicaciones de videoconferencia que permiten la interacción con el público. Como resultado de esta exploración surgió una serie compuesta por seis eventos performáticos virtuales llamados: *Relato situado. Memoria del aislamiento*.

En seis funciones durante los meses de mayo a octubre de 2020, el grupo desarrolló esta serie, una propuesta vía *streaming* que buscaba, a través del trabajo colaborativo y el cruce de disciplinas artísticas, dar cuenta del presente histórico que provocó la aparición de la pandemia. La obra se construyó a partir del ensamble de diferentes formas de experimentar el confinamiento. Una exploración colectiva que aspiraba a acercar fronteras y recuperar o redefinir la relación convivial que caracteriza a las artes escénicas. Una serie de indagaciones sobre el tiempo, el espacio, el cuerpo, la vida, la muerte, tomando como punto de partida un uso crítico de las nuevas tecnologías.

El formato fue el mismo en cada una de las funciones. Cada integrante de la Compañía actuó como curador al invitar a un artista a realizar una *performance*, registrable en video, que abordara el aislamiento desde alguna perspectiva particular y siguiendo determinadas instrucciones. Los artistas convocados pertenecían a distintos campos artísticos: artes visuales, teatro, *performance*, música y danza. A ellos se sumaban los miembros estables de la Compañía, quienes aportaban acciones propias. Todos estos trabajos fueron entrelazados en una única obra en formato video que se presentó a través de *Jitsi*, primero, y *Zoom*, después. Cada función finalizaba con una canción, interpretada por algún artista invitado o por un integrante de la Compañía. Luego de cada una de las funciones, el público pudo dialogar con el grupo de artistas, aprovechando el formato de sala que brindan dichas aplicaciones. Pasados tres días del estreno, se podía acceder libre y

gratuitamente a los videos en la plataforma *YouTube*, donde se encuentran alojados. La salida al espacio público exterior como una liberación del encierro entre las cuatro paredes. La pandemia vista por los sectores más desatendidos de la población. Las lógicas de los barrios de la ciudad que se transforman durante el encierro. El proceso de gentrificación en las grandes ciudades y las consecuencias psicológicas que genera durante la pandemia. Los asesinatos de jóvenes inmigrantes de zonas obreras por parte de miembros de las fuerzas de seguridad. Vivir confinado en una ciudad extranjera, ser un artista inmigrante, estar acostumbrado a las relaciones a distancia. La violencia de género invisibilizada y reforzada durante el encierro, en un país donde una mujer es asesinada cada 29 horas. El teletrabajo y la vulneración del derecho a la desconexión de los trabajadores. Estas son las problemáticas centrales abordadas en la serie.

En relación con la tipología de Cabur (2015), mencionada al comienzo de este trabajo, consideramos que la obra de la Compañía de Funciones Patrióticas cumple con al menos cuatro de los cinco rasgos que caracterizan a los espectáculos digitales, con la salvedad del primero de ellos, en la medida en que la autora se refiere a la telepresencia en una puesta en escena que tiene lugar en un escenario físico y no virtual.

En cada una de las funciones de las memorias del aislamiento, los *performers* grababan sus *videoperformances* que se transmitían luego en un día y horario específico, al que se accedía a través de una sala de *Zoom*. El público podía intervenir mediante preguntas y/o comentarios a los artistas, al finalizar la función, por lo que existía un nivel concreto de interacción. Cada una de las funciones contaban también con una estructura dramática predeterminada, caracterizada por una yuxtaposición y ensamblaje de elementos textuales, visuales y sonoros.

La Compañía invitó además a artistas con distintas trayectorias y procedencias, lo que da cuenta de la amplitud y la multiplicidad de las propuestas y los puntos de vista involucrados en estas auténticas memorias del confinamiento. Unas memorias que se configuran como

un fenómeno frágil, vulnerable, incompleto, subjetivo y en permanente construcción colectiva. Es una materialidad conflictiva que invita al cruce de distintos lenguajes, en este caso artísticos, aprovechando las posibilidades que brinda el universo de la virtualidad, con la aspiración de desnaturalizar lo instituido, visibilizar aquello que está postergado y deconstruir lo real (Compañía de Funciones Patrióticas, 2020).

Así, debido a la situación de confinamiento global, el trabajo de este colectivo, acostumbrado a desarrollarse tanto en la calle como en teatros y espacios culturales, debió repensarse y resignificarse a la fuerza, aprovechando las posibilidades tecnológicas que permiten crear producciones híbridas y multidisciplinares, ampliando los alcances de las artes escénicas y generando a la vez una «presencialidad expandida» (Romero, 2021), atravesada por las pantallas y la virtualidad forzada.

6. VIDEOS 360: INMERSIVIDAD, INTERMEDIALIDAD Y LITERATURA

En este último apartado nos referiremos a un tipo de producción que se encuentra en una fase experimental, pero que se ha desarrollado exponencialmente en los últimos años: los videos 360.

Se trata de un nuevo lenguaje que propone enormes desafíos al audiovisual y que se encuentra aún en una fase pionera. En Argentina, estas producciones se desarrollan fundamentalmente a través de productoras que obtienen sus recursos financieros por vías como la publicidad y los videos institucionales, y que luego se dedican a experimentar con estas producciones. A la vez, los equipos de realización son convocados por organismos estatales, museos y entidades educativas para realizar videos 360, por lo que sus aplicaciones, objetivos y posibilidades son así muy variados. Estos videos inmersivos se caracterizan por desarrollar narrativas espacializadas, donde lo que predomina es la generación de una experiencia en primera persona más que la vivencia de un relato. El espacio representado deja de ser bidimensional, como en el cine tradicional, para pasar a ser volumétrico. Se caracterizan también por poseer una suerte de «visibilidad total» y por la inexistencia del fuera de campo, entre otros aspectos.

Quisiera referirme aquí a tres cortometrajes en 360 que implican un abordaje intermedial, de transposición de la literatura al audiovisual: *El almohadón de plumas*, *La casa tomada* y *Misterio en la biblioteca*, realizados por Gabriel Pomeraniec para el Ministerio de Educación de la Nación, y que remiten a las obras de los escritores Horacio Quiroga, Julio Cortázar y Leopoldo Lugones respectivamente. Nos detendremos en las operaciones estéticas que se ponen en juego en estos cortometrajes a la hora

de entrecruzar palabras e imágenes, es decir, los regímenes de lo decible y lo visible, sin perder de vista a la vez la finalidad pedagógica con la que fueron producidos.

El primero de ellos, *El almohadón de plumas*, es una transposición del cuento del escritor uruguayo Horacio Quiroga. El relato gira en torno a una pareja de recién casados y sobre una rara enfermedad que padece la mujer, quien progresivamente va perdiendo su fuerza vital, quedando postrada en la cama y siendo así consumida literalmente por una especie de monstruo innombrable. Lo particular de este cuento es que toda la historia ocurre en un mismo lugar, que es la casa de la pareja, que asume un carácter opresivo y siniestro. Esto último se hace evidente en la cama devenida lecho de muerte de la mujer, en la que se centra la acción dramática. Por eso no es de extrañar que, llegado un momento de la narración, la cámara asuma su punto de vista: vemos literalmente lo que la mujer ve. Nos consumimos en su enfermedad. Asistimos, incorporamos y encarnamos su padecimiento, mediante un tipo de narración subjetiva y espacializada.

El segundo es un video 360 basado en el cuento del autor argentino Julio Cortázar. El ámbito espacial es otra vez determinante en la acción: todo ocurre en la casa en la que viven sus protagonistas, Irene y el narrador, quienes son hermanos. El entorno familiar, tranquilo y reconocible, se vuelve de pronto amenazador, inquietante y de pesadilla, cuando la casa es literalmente ocupada por unos sonidos extraños que dan cuenta de la presencia de unos invasores desconocidos. Esta ocupación va extendiéndose a lo largo de todas las habitaciones, por lo que, pese a esbozar una resistencia inicial, finalmente los hermanos no tienen más remedio que huir con lo que llevan puesto, abandonando su casa para siempre. Nuevamente, como en el caso anterior, la narración se espacializa, la casa deviene la protagonista del relato y se vive la experiencia de los dos hermanos como propia, a la par que el sonido envolvente adquiere un lugar preponderante.

Por último, *Misterio en la biblioteca* combina documental y ficción en dosis equidistantes, al narrar la desaparición de un libro único de la Biblioteca Nacional de Maestros, abriendo una zona misteriosa en el histórico despacho del escritor Leopoldo Lugones. El video hace hincapié en la reproducción de los diversos puntos de vista en torno al acontecimiento central del relato, contraponiendo y contrastando testimonios a través de *flashbacks* que buscan explicar lo sucedido. Es el espectador quien debe decidir si va a creer o no en la veracidad de las

versiones que dan los distintos testigos, mientras busca desentrañar un relato que abreva en el género de suspenso. La realidad se presenta como una construcción ambigua y opaca, repleta de matices, contradicciones y tensiones. Nuevamente aquí el espacio asume una importancia medular, convirtiéndose en el personaje clave de la historia, en la medida en que el video fue grabado en la Biblioteca Nacional de Maestros, que se encuentra en el Palacio Pizzurno, sede del Ministerio de Educación de la Nación. Cabe señalar que Leopoldo Lugones fue su director por muchos años.

En suma, se observa que en los tres videos lo que se percibe es la navegación espacial como forma de actuación, esto es, la habilidad para moverse a través de los espacios virtuales. El usuario puede desplazarse a izquierda, derecha, arriba, abajo, atrás o adelante. Por eso señalamos que los videos 360 conforman narraciones espacializadas. Seguimos a su vez a Janet Murray (1997), quien identifica dos configuraciones para las narrativas digitales, el laberinto para resolver y el rizoma enmarañado. Tal como afirma la autora, en la estructura laberíntica la historia queda unida a la navegación del espacio. Se trata de una estructura característica de los juegos de aventuras, por la que el usuario intenta encontrar un camino desde el punto de origen al de llegada. La figura del laberinto es precisamente la que opera metafóricamente tanto en *La casa tomada* como en *Misterio en la biblioteca*, ya que en ambos videos se torna imperativo recorrer el espacio dramático para comprender las principales claves narrativas.

Como señalamos, y a modo de cierre, el video 360 en tanto experiencia inmersiva se constituye como un nuevo lenguaje, aún en fase de experimentación y consolidación, en el que se cruzan el teatro, el audiovisual y la *performance*, desde una narrativa de entornos (del Árbol y Nielsen, 2022), como una posibilidad de expansión de la literatura que alcanza e interpela a nuevos públicos.

Los que hemos presentado aquí son entonces algunos de los escenarios intermediales en los que está desarrollándose el teatro de nuestra contemporaneidad.

REFERENCIAS

- Abuín González, A. (2008). Teatro y nuevas tecnologías: conceptos básicos. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica* 17, 29-56.
- Audivert, P. (2019). *El piedrazo en el espejo*. Buenos Aires: Libretto.
- Audivert, P. y Mangone, A. (2020). Museo Ezeiza. 20 de junio de 1973. <http://www.alternativateatral.com/obra15968-museo-ezeiza-20-de-junio-de-1973>
- Bolter, Jay y R. Grusin (1999). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts/ London: MIT Press.
- Cabur, B. (2015). La telepresencia en el teatro de texto. *1616: Anuario de Literatura Comparada* 5, 75-84.
- Compañía de Funciones Patrióticas (2020a). Relato Situado. Memoria del aislamiento 1. <http://www.alternativateatral.com/obra71885-relato-situado-memoria-del-aislamiento>
- Compañía de Funciones Patrióticas (2020b). Relato situado. Memorias del Aislamiento. <https://www.youtube.com/watch?v=M7vIjje8gp4>
- Del Árbol, L. y M. Nielsen (2022). *360. Diseño y realización de video Inmersivo*. Buenos Aires: Nobuko Diseño Editorial.
- De la Puente, M. y R. Manduca (2022). Artes escénicas y pandemia. Análisis de caso de Las pestes (videoconferencias desde el encierro). *Artilugio* 8, 10-28.
- Deleuze, G. y F. Guattari (2003). *Rizoma*. Valencia: Pre-Textos.
- Dubatti, J. (2015). Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas* 9, 44-54.
- Fabião, E. (2019). Performance y precariedad. En B. Hang y A. Muñoz (comp.), *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Groys, B. (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Manduca, R. (2020). Museo Ezeiza. 20 de junio de 1973 (2013-2020) de Pompeyo Audivert y Andrés Mangone. *Guay: Revista de lecturas*, vol. Agosto. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11878/pr.11878.pdf

- Murray, J. (1997). *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Buenos Aires: Paidós.
- Pomeraniec, G. (2019a). *El almohadón de plumas*. Buenos Aires: Educ.ar. <https://www.youtube.com/watch?v=N5Bvp4hgL3A>
- Pomeraniec, G. (2019b). *Misterio en la biblioteca*. Buenos Aires: Educ.ar. https://www.youtube.com/watch?v=u-TU5mccuBs&list=PLncOCZ_bu7NIiC4RmMJ8UUd8jWmSBQS1w&index=9
- Pomeraniec, G. y L. Leyrado (2019). *La casa tomada*. Buenos Aires: Educ.ar. <https://www.youtube.com/watch?v=ovzsVvQd-Fo>
- Raimondi, M. (2008). El teatro como espacio de resistencia en la Argentina de la postdictadura. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.37982>
- Rebentisch, J. (2018). *Estética de la instalación*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Romero, M. (2021). Presencias expandidas: afectos y cuerpos en procesos de creación. *Desbordes* 12(1). <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/desbordes/article/view/5896/5617>
- Schwarzböck, S. (2016). *Los espantos. Estética y postdictadura*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Varela, M. (2009). Ezeiza: una imagen pendiente. En C. Feld y J. Stites Mor (comp.), *El pasado que miramos: memoria e imagen ante la historia reciente*. Buenos Aires: Paidós, pp. 113-154.

3. RESEÑAS

Matilde de la Torre (2022). *Jardín de damas curiosas*. Edición, introducción y notas por Luis Pascual Cordero Sánchez. Valladolid: Editorial Páramo. 189 pp.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2022.i45.9>

BROULLÓN-LOZANO, MANUEL A.
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
Profesor Ayudante Doctor
Código ORCID: 0000-0003-0840-474X
mabroullon@ucm.es

«Nuestra redención, la redención de las mujeres, no tendrá lugar más que de una manera: cuando vosotros os civilizéis lo suficiente para saber lo que somos y lo que valemós... Y nos dejéis vivir tranquilas y en paz. Cuando nos concedáis la verdadera importancia que, grandísima y trascendental, en realidad tenemos... Cuando veáis claro que una mujer ignorante vale y significa tanto como el más complicado ingeniero, o el más misterioso astrónomo, o el más melencólico artista, o el más temible médico o el más desvencijado filósofo...» (p. 291).

Con este alegato se encamina hacia su desenlace *Jardín de damas curiosas*, de Matilde de la Torre, a través de la última de las misivas, la número XXII, que la protagonista, Pulquería, le dirige a su sobrino. Esta novela de género epistolar, publicada en el año 1917 bajo el sello «Mundo Latino», y que se dio a las prensas en la tipografía de Juan Pueyo de Madrid, fue la primera obra narrativa publicada en soporte libresco de la escritora cántabra.

Los planteamientos del texto, tanto en su discurso como en el propio título, ponen de manifiesto el desarrollo de un ideario feminista de finales de la segunda década del pasado siglo. Vista en diacronía, *Jardín de damas curiosas* precede en el tiempo a la publicación de textos emblemáticos del feminismo español como *La condición social de la mujer en España* de Margarita Nelken (1919) o *La mujer moderna y sus derechos* de Carmen de Burgos (aparecido en la emblemática fecha para la periodización literaria de 1927), entre otros. Esta cuestión, no obstante, ha sido objeto de discusión para la crítica y la edición literaria recientes. Y es que, tal como sostiene el

responsable de la presente edición, Luis Pascual Cordero Sánchez, Matilde de la Torre experimentó un «viraje hacia la izquierda» (p. 16) en la década de los años veinte, por tanto, pocos años después de la escritura y de la publicación de *Jardín de damas curiosas*. No en vano, De la Torre llegaría a ser diputada en la Cortes en 1933 y 1936 con el PSOE, partido en el que militó y del que fue expulsada tras la Guerra Civil, en 1946, por su alineación al negrinismo, y readmitida de manera póstuma en 2009.

Esto explica que de la Torre repudiara su primera novela (p. 16) en una carta dirigida a Miguel Artigas en 1926. Es por ello por lo que la crítica y la edición más recientes han considerado posteriormente *Jardín de damas curiosas* como «un error de juventud», tal como sugiere Martínez Cerezo en su «Estudio preliminar» a *Don Quijote, rey de España*, de la misma autora. Así es que los planteamientos que el personaje novelesco Pulquería va repartiendo a lo largo de sus cartas tal vez puedan parecernos a día de hoy conservadores, lo cual, tras una lectura detenida, no se ve reñido con momentos de lucidez, con reivindicaciones seculares del feminismo planteadas de manera directa, o con una fina ironía cuando aborda temas como el progreso, el trabajo, las relaciones familiares y afectivas, la equiparación de los derechos entre mujeres y hombres, la religión, el conflicto bélico y el pacifismo (no se puede perder de vista que en 1917 estaba en curso la Primera Guerra Mundial en Europa), la filosofía y un largo etcétera.

El género literario elegido, el epistolar, resulta ser el cauce más conveniente para que la autora pueda desarrollar con agilidad todos estos planteamientos políticos, sociales y culturales a través del género híbrido que navega entre las orillas de la novela y del ensayo, como es propio del estilo del novecentismo español, en el que resulta fácil ubicar a Matilde de la Torre junto a las escritoras y escritores de la generación del 14, o tras el legado de la producción escrita influida por los feminismos francés y norteamericano impulsado desde finales del siglo XIX por voces tan significativas y potentes como las de Concepción Arenal o Emilia Pardo Bazán, bien dispuestas a participar del debate en la esfera pública vía medios de comunicación con brillantes muestras de alta retórica y grandes dosis de ironía. Ello explica, asimismo, la posición de Matilde de la Torre en el seno de un feminismo secular asociado a una posición social burguesa y a una visión de clase a la altura de 1917, en aras de su evolución hacia posiciones más progresistas.

El interés de esta nueva edición de *Jardín de damas curiosas* radica, por lo tanto, en varias razones. La primera, la más obvia pero no por ello menos importante, es la relevante contribución que Luis Pascual Cordero Sánchez hace a los estudios interdisciplinarios que compaginan la literatura, la historia, el pensamiento político, la sociología y los estudios de género, con un texto que es, sin duda, significativo en su valor diacrónico, pues permite ahondar en la genealogía del sujeto del feminismo y entender su evolución en el tiempo, tal como indica con claridad en el «breve prolegómeno» a la edición: «[...] como herramienta para entender mejor la evolución operada por de la Torre en torno al feminismo, desde posiciones celebradoras de la incorporación de la mujer al a la esfera pública con cierto sesgo conservador, hasta la adopción de posturas más progresistas en torno al mismo» (p. 16).

De aquí la segunda de las razones: a través del «breve prolegómeno» a la edición, que no por breve resulta poco certero, Pascual Cordero hace algunas aportaciones novedosas al estudio y a la interpretación de los textos de Matilde de la Torre que se suman a la bibliografía de referencia de Carmen Calderón, Francisca Vilches de Frutos, José Ramón Saiz Viadero, Virginia Trueba Mira o el ya mencionado Antonio Martínez Cerezo, como el dato de la fecha de nacimiento, correctamente situado el 14 de marzo de 1884, o el reciente hallazgo del archivo personal de la autora, confiscado por el bando golpista durante la Guerra Civil, del cual el propio editor dio cuenta al Centro Documental de Memoria Histórica en julio de 2022. Dicho hallazgo abre interesantes y prometedoras líneas de investigación de cara al futuro.

Finalmente, hay que destacar el cuidado de la edición, que además de aportar un documento de alto valor académico, da lugar a un libro que está al alcance del público general. El «breve prolegómeno» arriba comentado y el sistema de notas al pie que introduce las claves de lectura pertinentes a nivel lingüístico y contextual, convierten a esta edición lanzada por Páramo en el material más adecuado para la divulgación a través de la docencia, de las bibliotecas públicas, de los clubes de lectura, del mercado de los libros, vías convergentes, en definitiva, todas ellas, hacia lectura.

Enrique Encabo e Inmaculada Matía Polo (eds.) (2021). *Entre copla y flamenco(s). Escenas, diálogos e intercambios*. Madrid: Dykinson. 300 pp.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2022.i45.10>

COELLO HERNÁNDEZ, ALEJANDRO

INSTITUTO DE HISTORIA, CENTRO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (ESPAÑA)

Investigador predoctoral

Código ORCID: 0000-0002-5021-2875

alejandro.coello@cchs.csic.es

Enrique Encabo e Inmaculada Matía Polo regresan de nuevo sobre la copla, como ya hicieron en *Copla, ideología y poder* (2020, Dykinson). Esta vez preocupados por la intersección artística entre la canción española y el flamenco o, como se apunta en el título de la monografía, los flamencos, en una apertura del concepto extendido más allá de la pureza teórica y la fijación. Con ello, pretenden establecer una suerte de genealogía paralela de la copla y el flamenco desde su origen a la actualidad a través de diversos estudios caracterizados por la multidisciplinareidad.

La publicación comienza con un prólogo de Francesc Cortés, quien incide en que se trata más de un aplauso o un reconocimiento a la labor de compilar estudios que vienen a demostrar una realidad conocida pero poco demostrada. Ya en él Cortés plantea la hipótesis de partida de todos los capítulos: la fuente común de la copla y del flamenco que repercute en su posterior evolución. A continuación, Encabo y Matía Polo presentan las tesis de partida que sintetizan el libro. Destacan, por ejemplo, los editores la progresiva escenificación del arte popular del siglo XIX a partir de finales de siglo en zarzuelas y otros espectáculos con su consecuente independencia en el siglo siguiente. Inciden, pues, en la curiosa confluencia de copla y flamenco en el repertorio de un mismo artista, así como en los mismos circuitos, lo que afianza esta perspectiva interdisciplinar y novedosa. La presencia de copla y flamenco en los mismos espacios y cuerpos favoreció que, en última instancia, también compartieran mutaciones, hibridaciones y relecturas de acuerdo con la influencia del devenir histórico.

El primer capítulo lo firma Faustino Núñez, quien se centra en la «música aflemancada» y el origen de algunos estilos flamencos en canciones del folclore andaluz, español o hispanoamericano. Este proceso de aflamencamiento señala el autor se produce en una breve sincronía como consecuencia de un momento de libertad creativa. Ejemplifica los casos a través de las seguiriyas, el tango flamenco, la petenera mexicana o la guajira cubana. A continuación, Elena Torres Clemente reflexiona sobre los intercambios entre lo popular y lo culto en la escena a través de la cantante Elena Fons, cuya carrera evolucionó de un repertorio operístico —sobre todo en la interpretación de Wagner— a una preferencia por cantes regionales y el flamenco. De esta manera, la investigadora señala cómo la preeminencia de la ópera *Carmen*, de Bizet, en el repertorio de Fons responde más a su vínculo con lo popular que a un simple y estereotipado «predeterminismo geográfico». Por su parte, Tatiana Aráez Santiago analiza la relación entre Isaac Albéniz y Joaquín Turina y cómo este último cambia su visión para con el canto popular, gracias especialmente a la suite *Iberia*. Asimismo, reflexiona sobre este interés popular que se refleja en la producción intelectual y ensayística, así como en la inspiración libre que luego ejecutó Turina en su propia producción musical.

Manuel Antonio Broullón-Lozano realiza un ejercicio de arqueología cultural a partir del Archivo de la Fundación Federico García Lorca en Granada para releer la documentación conservada en relación con las redes e intersecciones musicales del poeta de la Edad de Plata. El capítulo se acompaña de cinco tablas exhaustivas donde se indican los manuscritos catalogados, los originales sin catalogar, las partituras sin catalogar, los libros y folletos y los discos que acumuló el artista para entender su vocación lírica. Asimismo, se complementa con las menciones a los epistolarios con aquellos artistas con los que compartió intereses musicales, como Encarnación López Júlvez, la Argentinita, o Rafael de León, o con la crítica lorquiana. Dentro del periodo contemporáneo a García Lorca, Enrique Encabo se ocupa del pasodoble *Mi jaca*, de Ramón Perelló y Juan Mostazo con el fin de reflexionar sobre las difusas fronteras entre el cuplé y la canción española. De esta manera, estudia la influencia de la interpretación de Estrellita Castro, denominada por el autor como «vedette flamenca», para comprender la hibridación que caracteriza a esta canción, que ha sido entendida como uno de los eslabones de la copla. Julio Arce se detiene en los términos «flamenco», «canción española» y «espectáculos

escénico» para ahondar en los procesos de negociación a distintos niveles que se desarrollaron en los años cuarenta. Para ello, reflexiona sobre *Embrujo y Zambras*, de Lola Flores y Manolo Caracol, y los intercambios entre música popular, escena y pantalla. Inmaculada Matía Polo parte de la figura de Rocío Jurado para entender su construcción artística a nivel iconográfico, en la que tensionan la espectacularización, la modernidad, lo flamenco y la canción española. A partir de la misma artista, Dácil González Mesa estudia la mimetización de la Jurado con Manuel de Falla a través de *El amor brujo*, donde interseccionan copla y flamenco.

Arturo Tello Ruiz-Pérez, a través de un exhaustivo trabajo acompañado de reproducciones de segmentos de partitura, propone una protohistoria de la copla a partir de la influencia trovadoresca. Con una intención semejante de aportar una nueva perspectiva sobre la canción española, Inés María Luna indaga en las conexiones entre flamenco y copla a partir de la zambra orquestal de los años treinta y cuarenta que deviene en el «cuplé por bulerías». Por su parte, David Pérez Rodríguez se centra en la popularización de la copla en otros campos culturales, en los que se adapta y versiona los grandes éxitos, para lo que presta atención a la traducción y acomodación a la cultura de destino. Además, se acompaña de portadas de partituras y publicidad que aportan información no solo del patrimonio musical que llega a otros países, sino que también se observa el impacto visual de los imaginarios españoles. Con objetivos semejantes, Vinciane Trancart aborda las traducciones y recepción de coplas y letras flamencas al francés. De igual manera, incide en las fuentes de partida, que configuran, en definitiva, el canon que desde el país vecino se tenía de estas creaciones.

Repensando la recepción extranjera de la copla y el flamenco, Argibel Euba escribe sobre el músico y divulgador Daniel Grenholm, quien desarrolló una extensa labor documental a lo largo de su vida en España. Euba profundiza, precisamente, en su interés por la música andaluza y el flamenco en los documentales *Fandango* y *Flamenco* y a través de los programas radiofónicos, con lo que supone un archivo transmedia de interés que, sin embargo, no se ha valorado por enfocarse en una audiencia sueca. Judith Helvia García Martín realiza un detallado análisis de la bailarina estadounidense La Meri dentro de las tensiones internacionales de la configuración de la danza española de los años treinta. Para ello, se acompaña de unas tablas con información precisa del repertorio que bailó que permiten entender el perfil artístico de la artista.

Pablo Espiga Méndez y Marco Antonio Juan de Dios Cuartas estudian la cuidada producción de *El mal querer*, de Rosalía, para explicar este fenómeno que recupera la copla y el flamenco desde la hibridación y la libertad creativas, características que se han repetido en los creadores precedentes. Por último, Francisco Bethencourt Llobet se aproxima etnomusicológica-performativamente a lo que se ha denominado el «flamenco-fusión» para aventurar los cambios que se han materializado en la copla y el flamenco actuales. Estos dos últimos capítulos inciden, en definitiva, en la hibridación de género y en los considerables cambios en la producción musical al utilizarse técnicas digitales y nuevas tecnologías.

En definitiva, *Entre copla y flamenco(s). Escenas, diálogos e intercambios* se acerca desde diferentes perspectivas a los puntos de conexión entre copla y flamenco para abordar su evolución paralela y simbiótica. Copla y flamenco se tejieron y se tejen en los mismos cuerpos, en los mismos sujetos y lugares de enunciación

Nieto Caballero, Guadalupe (2020). *Francisco Valdés en sus libros: estudio de la obra de un autor olvidado de la Edad de Plata*. Berlín: Peter Lang. ISBN 9783631810705. 167 pp.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2025.i45.11>

MARTÍNEZ DEYROS, MARÍA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (ESPAÑA)
Investigadora postdoctoral UVa
Código ORCID: 0000-0002-9154-7575
maria.martinez.deyros@uva.es

Este libro supone un magnífico intento de rescatar una de las figuras olvidadas de nuestra Edad de Plata: Francisco Valdés. Si bien el autor no resulta ser un completo desconocido para la crítica española —recordemos los estudios previos de Viola Morato, *Medio siglo de literatura en Extremadura* (1994 y 2003); Bernal Salgado, «Francisco Valdés: el viaje inacabado de un escritor de vanguardia» (1986); o Palomares Expósito, *La Edad de Plata en Don Benito: Francisco Valdés, crítico literario (o Resonancias y Notas de un lector)* (2018), entre otros—, es cierto que Nieto Caballero lleva a cabo un preciso trabajo de investigación, en el que profundiza y amplía determinados aspectos sobre su producción literaria y periodística, contribuyendo, de esta forma, a la revalorización de uno de los escritores relegados al olvido por nuestra historia literaria. Sin duda, el caso de Valdés se equipara, lamentablemente, al de tantos otros escritores españoles, sobre cuya obra imperó una abrumadora falta de atención durante la posguerra, ya sea por motivos políticos, de género o estéticos.

A lo largo de los cinco capítulos que conforman este volumen (1. Marco de estudio; 2. Trayectoria biográfica y literaria de Francisco Valdés; 3. Francisco Valdés en sus libros; 4. La prosa creativa de Francisco Valdés; 5. La prosa crítica de Francisco Valdés), se da cuenta, de forma clara y concisa, de la trayectoria vital y literaria del escritor extremeño.

En los dos primeros capítulos, Nieto Caballero realiza una minuciosa introducción a la problemática existente en cuanto a los diferentes marbetes utilizados en la división cronológica y definición de los posibles grupos y movimientos literarios a los que adscribir a nuestros literatos. Y, asimismo,

pone el foco de atención en el especial valor que tuvieron a principios del siglo XX los círculos literarios regionales, pues su revalorización confirmaría la existencia de una pluralidad dentro del movimiento vanguardista y novecentista; lo que conllevaría a una necesaria revisión del canon.

Desde nuestro punto de vista, la aportación más significativa de este trabajo reside en el minucioso análisis que Nieto Caballero realiza en los capítulos 4 y 5 sobre la prosa creativa y crítica del escritor dombenitense. Dentro de la prosa creativa, la especialista considera las obras publicadas con los títulos *4 estampas extremeñas con su marco* (1924) y *8 estampas extremeñas con su marco* (1932). Estos fragmentos, de marcado carácter lírico, le sirven al autor para expresar su concepción estética, a partir de la fusión de aspectos históricos y sociales, con otros de tipo más autobiográfico (2020: 48 y ss.). La elección de la «estampa», como molde literario sobre la que verter sus preocupaciones, lo conecta con la práctica experimental de otros autores vanguardistas coetáneos. El auge de este subgénero de prosa poética estaría estrechamente vinculado al apogeo de «la prensa de la época», ya que por su «brevedad», «dinamismo» y «actualidad», encontró fácil cabida entre las páginas de la prensa periódica de principios del siglo XX (2020: 48).

Asimismo, la dedicación a este tipo de género híbrido lo vincularía a otras manifestaciones literarias semejantes, como las *Andanzas y visiones españolas*, de Miguel de Unamuno; las «estampas isabelinas» valleinclanescas; algunos fragmentos de Azorín en las significativas obras de *Los pueblos (ensayos sobre la vida provinciana)*, *Castilla y Blanco en azul*; o las piezas que conforman el *Libro de Sigüenza*, de Gabriel Miró (p. 49). En efecto, esto demostraría que Valdés no iba a la zaga de las innovaciones estéticas de los principales autores de la Edad de Plata.

Sin embargo, este hibridismo formal resulta también característico de los dos libros que Nieto Caballero incluye dentro del capítulo dedicado a la prosa crítica: *Resonancias* (1932) y *Letras. Notas de un lector* (1933); obras que destacan por su erudición y por definirse como un exquisito ejercicio intertextual, pues el autor atiende con precisión a diferentes obras de escritores contemporáneos, como Gabriel Miró, Jacinto Benavente, Rafael Sánchez Mazas, Azorín o Eça de Queiroz, o bien de aquellos que, como Cervantes, cambiaron el rumbo de la narrativa española. Al igual que sus «estampas», muchos de los textos incluidos en *Resonancias* y *Letras. Notas*

de un lector vieron la luz previamente en prensa, por lo que también en este caso está claro que el medio influyó en el formato y contenido de su prosa.

En definitiva, situándose en la línea de rescate que numerosos estudiosos han llevado a cabo en las últimas décadas, este ensayo sobre Valdés muestra la amplitud y diversidad del contexto cultural en el que surgió su obra, «caracterizado por la pluralidad y coexistencia de distintas expresiones, tendencias, temas y autores» (p. 10). Sin duda, este trabajo se muestra como un referente dentro de la bibliografía especializada en el estudio de la obra de Francisco Valdés y del contexto literario y cultural extremeño de los primeros años del siglo XX.

