

cauce



REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 42 - 43 / 2019 - 2020



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 INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 42 / 2019



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



eus EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es
 Centro Virtual Cervantes

Fundadores de *Cauce*:

M^a Elena Barroso Villar, Alberto Millán Chivite 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. Ángele 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 Francisco de Vitoria), 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 (Universidad de Valencia), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro J. 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 A. Broullón), M^a. Elena Barroso Villar, Ana M^a. Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite.

Traductores de inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán.

Traductores de francés: Manuel G. Caballero, M^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson.

Traductores de italiano: Maria Francescatti, Manuel A. Broullón, Pedro J. Millán.

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

Revista incluida en índices de calidad LATINDEX, ERCE, REDIB, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, ESCI (Emerging Sources Citation Index — Thompson&Reuters).

El número 42 (2019) de *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido financiado por: Grupo de Investigación *Literatura, Trans textualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550).

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

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

© Revista Cauce

Maqueta e imprime: Ediciones Alfar S.A.

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego. Han colaborado en este número: Santiago Bautista (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad Francisco de Vitoria), Rosa M^a. Díez Cobo (Universidad de León), Alexia Dotras (Escola Superior de Educação de Bragança), Pilar García Carcedo (Universidad Complutense de Madrid), Guillermo Laín (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Rocío López (Universidad CEU San Pablo), Lidia López Teixeiro (Universidade de Santiago de Compostela), Antonio L. Martín Ezpeleta (Universidad de Valencia), Miguel Ángel Martín Hervás (Universidad Complutense de Madrid), Teresa Mateo (Universidad Complutense de Madrid), M^a. Isabel Morales Sánchez (Universidad de Cádiz), M^a. Ángeles Pérez Martín (Universitat de València), Begoña Regueiro Salgado (Universidad Complutense de Madrid), Blanca Ripoll (Universidad de Barcelona), M^a. Jesús Ruiz Fernández (Universidad de Cádiz), M^a. Jesús Ruiz Muñoz (Universidad de Málaga), Elia Saneleuterio (Universidad de Valencia), Diego Santos (Universidad Complutense de Madrid), Luz Souto Larios (Universidad de Valencia), Concepción Torres Begines (Universidad de Sevilla), María Teresa Vera-Rojas (Universidad de Lleida).

Artículos recibidos: 19

Artículos aceptados: 7

Artículos rechazados: 12



ÍNDICE

EDITORIAL	9
VÁZQUEZ-MEDEL, MANUEL ÁNGEL Iris M. Zavala y el canon	9
1. MONOGRÁFICO: UN CANON LITERARIO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN DEL SIGLO XXI	13
MARTÍN EZPELETA, ANTONIO L. Y REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA Introducción al número monográfico: Un canon literario social. Del método al tema y del tema al método.	15
BURGOS MASCARELL, ANDREA The influence of culture on dystopian heroines' choices: A vindication of their right to decide.....	25
FERNÁNDEZ SAN EMETERIO, GERARDO Textos clásicos para una escuela intercultural: reflexiones y propuestas a partir de <i>La identidad cultural no existe</i> de François Jullien.....	45
LEGGOTT, SARAH Gendered repression and sexual violence in Francoist Spain: the testimonies of Mercedes Núñez Targa	61
LOZANO DE POLA, ANA Propuesta didáctica comparatista y feminista: “Barba azul” de Perrault y “Jardín de infierno” de Silvina Ocampo	75
TÓTH, GERGÓ Propuesta para tratar temas tabúes y controvertidos en la clase de E/LE.....	91
2. MISCELÁNEA	113
CALZÓN GARCÍA, JOSÉ ANTONIO <i>El Lazarillo</i> a ojos del niño: análisis de dos adaptaciones	115
CASTELLANO-RISCO, IRENE La influencia del enfoque AICLE en el vocabulario académico: el caso de alumnos de Educación Secundaria	135
3. RESEÑAS	149
ASENCIO NAVARRO, RAÚL ENRIQUE <i>Correspondencia 1967-1972. Américo Castro y José Jiménez Lozano</i> (Madrid: Trotta, 2020).	151

EDITORIAL: IRIS M. ZAVALA Y EL CANON

LEADING ARTICLE: IRIS M. ZAVALA AND THE CANON

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.01>

VÁZQUEZ MEDEL, MANUEL ÁNGEL

Catedrático de Literatura Española (Literatura y Comunicación)

Código ORCID: 0000-0001-8584-9297

amedel@us.es

Se han sucedido en este *annus terribilis* de 2020 las noticias de las muertes de grandes escritores e intelectuales, artistas y protagonistas del mundo de la cultura. Entre ellas, al comienzo de la pandemia, nos sorprendía la muerte de Iris M. Zavala.

Este número de *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, programado desde hace tiempo, está dedicado monográficamente a la investigación de “Un canon literario y social para la educación y la comunicación del siglo XXI”. Nos ha parecido adecuado que, al frente de sus páginas, aparezca esta nota necrológica como homenaje a una de las intelectuales del mundo hispánico que más ha contribuido a remover un canon esclerotizado e ideologizado, ampliándolo, especialmente, a la valoración de la dimensión social y las aportaciones más populares, por un lado, y abriéndolo con decisión a la presencia de tantas mujeres silenciadas en un pasado que llega casi hasta nuestro presente.

La mañana del triste Viernes Santo de 2020 recibíamos la noticia de la muerte de Iris M. Zavala. Perdíamos a una de las grandes figuras del hispanismo mundial, referente obligado en los ámbitos de la Teoría de la Literatura, del comparatismo literario y cultural, de las más rigurosas aportaciones —desde el pensamiento crítico— de la crítica postmarxista y feminista. Una original escritora y una persona extraordinaria, llena de vitalidad y entusiasmo, de firme carácter y profunda alteridad y empatía.

Iris M. Zavala Zapata (Ponce, Puerto Rico, 27 de diciembre de 1936 - Madrid, 10 de abril de 2020) es Premio María Zambrano (2006), Doctora Honoris Causa por las Universidades de Puerto Rico (1996) y Málaga (2004), una de las mayores intelectuales y escritoras del mundo hispánico en el siglo XX, y hasta bien entrado el XXI, hacía honor a su nombre: era luminosa e irradiaba los colores básicos de la vida, como un extraordinario arcoíris.

En su natal Puerto Rico tuvo la fortuna de conocer —en la Universidad de Río Piedras— a los grandes escritores españoles del exilio: Juan Ramón Jiménez, Francisco Ayala, Pedro Salinas... O a María Zambrano en alguna de sus visitas a la isla, invitada por ese gran Rector que fue Jaime Benítez, quien recogiera en nombre de Juan Ramón Jiménez el Premio Nobel de Literatura.

Su grandeza sin límites —aunque generosamente se definía como “una mujer de frontera”— y su apertura cosmopolita se reflejan en una vida en la que fue dejando su huella por todo el planeta: se doctoró en la Universidad de Salamanca, donde realizó una magnífica tesis sobre Unamuno y su teatro de conciencia (Salamanca: Acta Salmanticensia, 1963), y conoció a Fernando Lázaro Carreter, quien ejerció una saludable influencia intelectual sobre ella. Luego, fueron escenarios de su vida y su sabiduría lugares tan distintos y distantes como Estados Unidos (en varias Universidades, especialmente la de Minnesota), México, Países Bajos (Utrecht), Italia, Alemania y España, donde ocupó la Cátedra Ramón Llull de la Universidad de Mallorca y una Cátedra Unesco de la Universidad Pompeu Fabra. Siempre estuvo muy vinculada a Andalucía, donde fue investida como Doctora Honoris Causa por la Universidad de Málaga (2004), a la que generosamente donó su gran biblioteca, y donde obtuvo el Premio de Ensayo y Pensamiento María Zambrano en 2006. Yo tuve el honor de formar parte ese año de un extraordinario jurado, como reseñó la prensa al dar a conocer tan acertada decisión: “El jurado del Premio María Zambrano estuvo presidido por el psiquiatra y escritor Carlos Castilla del Pino. Los vocales fueron el presidente del Consejo Audiovisual de Andalucía, Manuel Ángel Vázquez Medel; el catedrático de la Universidad de Granada Pedro Cerezo; la profesora de la Universidad Pablo de Olavide Rosario Valpuesta, y la profesora de la Universidad de Málaga María Dolores Ramos. Actuó como secretario el delegado de Cultura de la Junta en Granada, José Antonio Pérez Tapias”.

Iris había encarnado en su vida el ideal de su amado Cervantes: “Quien anda mucho y lee mucho ve mucho y sabe mucho”. Y su conocimiento se transformaba, en efecto, en sabiduría, al servicio de la vida y de un futuro que debía ser muy distinto a nuestro injusto y desigual presente. No había ocasión en la que la reclamáramos desde cualquier rincón de Europa o América que no acudiera con la ilusión, la alegría, la chispa y la profundidad intelectual que la caracterizaban.

De sus varias e imprescindibles aportaciones queremos recordar sus trabajos sobre Miguel de Unamuno; sus estudios sobre el siglo XIX (romanticismo, realismo y bohemia); sus aproximaciones al modernismo y Rubén Darío; su participación en la Historia social de la literatura española y su impulso imprescindible a la Historia feminista de la literatura española, además de su papel fundamental en la

difusión del pensamiento de Mijail Bajtin o sus páginas sobre Cervantes (*Leer Don Quijote. 7 tesis sobre ética y literatura*. Barcelona: Anthropos, 2006).

Para el pensamiento crítico son imprescindibles sus aportaciones sobre Bajtin, que hacen de ella una de las grandes especialistas mundiales. Recordemos sus obras fundamentales, que publicó especialmente en la década de los 90: *Unamuno y el pensamiento dialógico. M. de Unamuno y M. Bajtin* (Barcelona: Anthropos, 1991); *La posmodernidad y M. Bajtin. Una poética dialógica* (Madrid: Espasa Calpe, 1991); *Bajtin y sus apócrifos*, ed. con T. Bubnova, S.Bocharov, N. Pedgorced, Amalia Rodríguez Monroy (Barcelona: Anthropos, 1996); *Escuchar a Bajtin* (Barcelona: Montesinos, 1996). Otra de sus grandes aportaciones fue la edición de Mijail M. Bajtin *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (Barcelona: Anthropos, 1997), con comentarios de Iris M. Zavala y Augusto Ponzio. Ella supo también animar e impulsar las investigaciones de Domingo Sánchez-Mesa Martínez, especialmente en *La comprensión dialógica. Bajtin y la hermenéutica filosófica* (Valencia, Eutopías, 1996) y *Literatura y cultura de la responsabilidad. El pensamiento dialógico de Mijaíl Bajtín* (Granada, Comares, 1999).

Iris nos enseñó que, por muy elevada que sea la categoría intelectual de un ser humano, lo más importante es equilibrarla con la necesaria emoción, que ella supo también hacer vibrar en sus novelas y libros de poemas, también en sus análisis del tango o del bolero. Mencionaremos sus novelas *Kiliagonía* (México, Premiá, 1982) y *Nocturna mas no funesta* (Barcelona: Montesinos, 1987) y sus libros de poemas *Barro doliente* (Santander: La Isla de los Ratones, 1965), *Escritura desatada* (Puerto Rico: Puerto, 1974) y *Que nadie muera sin amar el mar* (Madrid: Visor, 1983).

Por cuanto antecede, se intuye bien la extraordinaria aportación que Iris M. Zavala hizo para el replanteamiento del canon literario, en general, y el del mundo hispánico, en particular, a partir de varios principios:

El canon literario debe ampliarse con la inclusión de aquellas obras que, enraizadas en tradiciones populares, han sido fundamentales también para la consolidación del canon más culto. Ello es imprescindible en el caso de la literatura en lengua española, para la que estas interinfluencias son una constante, como prueba especialmente nuestra obra central, el *Quijote*. No debemos olvidar que Iris fue pieza fundamental en la primera *Historia social de la literatura española*.

Excesivamente atenta al canon de los textos escritos, nuestra historia cultural y literaria ha postergado la pervivencia de una rica tradición de literatura oral,

buena parte de la cual ha sido fijada y rescatada, y otra pervive en ese mundo fascinante de la canción y la música, como demostró en sus estudios sobre expresiones musicales tan importantes como el bolero.

No hay un canon digno sin presencia de las mujeres. Su marcado y militante enfoque feminista late en todas sus obras, pero se hizo patente en esa primera *Historia feminista de la literatura española*.

Es preciso atender para un canon equilibrado a esa literatura para los menores (infantil y juvenil), pero no por ello literatura menor.

Finalmente, no se trata tan solo de ampliar, dilatar y enriquecer el canon, sino de replantear otras lecturas posibles de aquellas obras que gozan de siglos de prestigio y estabilidad en el canon, para descubrir dimensiones que habían pasado inadvertidas, como ella magistralmente hizo con el *Quijote*, destacando el papel de Cervantes como primer escritor en la Historia de la humanidad en tener una visión rica y compleja de la dignidad y de los derechos de las mujeres. Entre esas otras lecturas están también sus comprometidos enfoques sociales desde la perspectiva posmarxista, lacaniana y bajtiniana.

Quiero terminar con un recuerdo personal. De todos los momentos que la vida me permitió compartir con Iris, quiero hoy recordar uno muy especial, en que presenté con ella, cuando se nos fue otra gran mujer, nuestra querida Lola Luna, su libro póstumo: *Leyendo como una mujer la imagen de la mujer* (Barcelona: Anthropos, 1996). Cuando me lo propuso le dije que tal vez era mejor que lo presentara con ella cualquiera de nuestras valiosísimas compañeras. Pero ella me hizo uno de los comentarios que me han hecho sentirme más orgulloso (y más comprometido) en mi vida: “Manuel Ángel: no es cuestión de sexo, es cuestión de empatía y de ponerse en el lugar de una mujer, habiendo nacido hombre. Como se nos ha obligado casi siempre a las mujeres a ponernos en el lugar de un hombre, habiendo nacido mujer. Tú puedes leer como una mujer la imagen de la mujer, y a Lola le encantaría que tú y yo seamos quienes presentemos su libro”. Aquella fue una de las grandes experiencias humanas e intelectuales de mi vida.

1. MONOGRÁFICO:
**UN CANON LITERARIO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN Y
COMUNICACIÓN DEL SIGLO XXI**

INTRODUCCIÓN AL NÚMERO MONOGRÁFICO: UN CANON LITERARIO SOCIAL. DEL MÉTODO AL TEMA Y DEL TEMA AL MÉTODO

INTRODUCTION TO THE MONOGRAPHIC ISSUE: A SOCIO-LITERARY CANON. FROM METHOD TO TOPIC AND FROM TOPIC TO METHOD

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.02>

MARTÍN EZPELETA, ANTONIO
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)
Profesor Titular
ORCID: 0000-0003-0210-3399
anmarez@uv.es

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

Resumen: Este trabajo reflexiona sobre los tres conceptos que integran el sintagma “un canon literario social”, que sirve como introducción a los planteamientos teórico-metodológicos de otro sintagma que subsume al anterior: “educación literaria”. Esta especulación teórica se completa con la presentación de los trabajos que integran el monográfico “Un canon literario social para la educación y comunicación del siglo XXI”, que sirve perfectamente al objetivo de ilustrar los nuevos modos y maneras o, desde otro punto de vista, los nuevos temas y problemas que la educación actual precisa y reclama.

Palabras clave: Educación literaria. Comunicación. Canon de aula. Socialización literaria y cultural

Abstract: This work reflects on the three concepts that make up a socio-literary canon as an introduction to the theoretical-methodological approaches of literary education. This theoretical speculation is completed with the presentation of the papers that make up the monograph “A socio-literary canon for education and communication of the twenty-first century”. It illustrates perfectly the new ways and means or, from another point of view, the new issues and problems that current education requires and demands.

Keywords: Literary education. Communication. School literary canon. Cultural and literary socialization

1. ¿POR QUÉ EL COMPONENTE SOCIAL?

La sombra alargada de Durkheim y su explicación de la sociedad como sistema funcional hace más de cien años (Marx, Weber, Durkheim, 2007) no deja de dar cobijo a múltiples propuestas que se publican desde campos como la Filosofía, la Historia, la Comunicación, la Literatura o la Educación. Este último ámbito, en su amancebamiento con la Política, puso de moda hace unos años el concepto durkheimiano de “educación para la ciudadanía” (2007: 9-22). Dejando de lado esta vez autores como Ortega (1983) o Bueno (2016), que niegan rotundamente esa idea/constructo de sociedad por entenderlo un platonismo que completa las teorías rousseauianas sobre la bondad de las personas y la educación natural que la preserva, lo cierto es que resulta difícil sustraerse a la pertinencia de profundizar en el componente social en la educación¹.

A Vygotsky (1995) debemos la iluminación sobre la necesidad de aprender en comunidad, lo que a menudo suele denominarse socialización. Este proceso comienza en las familias, pero es en las instituciones educativas donde se intensifica de una manera determinante, con el beneplácito de pedagogos modernos, que no dejan de insistir en poner en marcha dinámicas colaborativas, y expertos en Didácticas Específicas, que diseñan y experimentan con proyectos y materiales didácticos que contribuyan a vehicular y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (como acercamiento a todo ello en el contexto de la Didáctica de la lengua y la literatura, véase ahora López y Encabo, 2000).

Para el caso de la literatura, que es el que aquí fundamentalmente nos ocupa, autores como Yubero Jiménez (2004, 2009) han mostrado y explicado el proceso conocido como socialización de la literatura, que casi intuitivamente ya había sido apuntado por los pioneros investigadores en Didáctica de la lengua y la literatura en España, como Cassany, Luna y Sanz (1994) o Colomer (1994). Resulta interesante observar las diferencias en su explicación de este proceso de socialización: mientras los primeros abogan por “Contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo del alumno a partir de los textos literarios” (1994: 504), Colomer pone el foco en los temas sociales:

La enseñanza de la literatura se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas. Efectivamente, la situación de la literatura en el campo

¹ Sobre la contextualización de los usos sociales en educación literaria, nos hemos extendido en un trabajo reciente (Martín Ezpeleta, 2020), de donde tomamos ahora algunas ideas.

de la representación social, de sus valores e ideología, así como su participación en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción de un imaginario colectivo, tienen como consecuencia que los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social se traduzcan inmediatamente en la visión social de la función de la literatura en la educación y, por lo tanto, en la definición de objetivos docentes y en las prácticas en el aula. (Colomer, 1996: 127; como se verá, Jover, 2007, llega a interpretar todo esto como la creación de una nueva ciudadanía)

Se trata de dos puntos de vista totalmente complementarios: se aprende en contextos sociales-cooperativos y ha de unirse el aprendizaje con la sensibilización en cuestiones sociales. Este último asunto supone la columna vertebral de los Estudios culturales, a cuya función cohesionadora de la sociedad se podría afirmar que supedita la elección de temas (género, etnia, sexo, ecología, transnacionalidad...) y métodos de estudio (Storey, 2012). Y ambos asuntos convergen en los recientes Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Zavala, Niño-Murcia y Ames, eds., 2004), que, al calor de los Estudios culturales, abogan desde la otra orilla del Atlántico por impulsar la educación letrada o literacidad a partir de la lectura y escritura en comunidad y no necesariamente en ámbitos académicos, pues todo se quiere explicar más bien como una suerte de cooperación ciudadana y activismo social (Barton y Hamilton, 2012).

De nuevo resulta fácil encontrar puntos de unión entre estos Nuevos Estudios de Literacidad y el enfoque educativo denominado Educación literaria, cuya definición hace más de treinta años (Colomer, 1991) ponía sobre la mesa la pertinencia de continuar el método de enseñanza/socialización de la literatura que se lleva a cabo en los niveles educativos de Infantil y Primaria, también en Secundaria y a lo largo de la vida, intentando minimizar la importancia de la asimilación de información enciclopédica y el tributo al canon nacional, y todo en aras de un mayor impacto de la lectura en el individuo y, por extensión, en la sociedad. Desde otro punto de vista, el fracaso —más vigente que nunca— que supone que los jóvenes que concluyen sus estudios obligatorios, incluso los que los continúan en la universidad, no sean por norma general lectores (y en muchos casos presenten carencias notables en su comprensión lectora) obliga a tomar medidas de carácter didáctico/metodológico y urgente.

Entre estas, la palabra *motivación* es fundamental y parece claro que para conseguir atrapar a esa delicada ninfa hay que tomar el pulso a los más jóvenes. No es difícil concluir que asuntos como las —para muchos inexistentes— diferencias entre conceptismo y culteranismo o el impacto de las pérdidas de ultramar del 98 resultan temas menos atractivos para los sufridos adolescentes que, por ejemplo,

los actuales focos racistas en Norteamérica y su efecto mariposa; o la revalorización del papel de la mujer en la sociedad, cuando no el derribo de prácticas machistas muy vigentes en los medios. En fin, es algo de sobras conocido: la motivación nace de la importancia del asunto, pero también de la cercanía, y esto último contribuye decididamente a facilitar una conceptualización del problema, de reflexionarlo, de desarrollar el tan cacareado pensamiento crítico. Pero es que aparejado a este pensamiento crítico viene el desarrollo de la ética, con valores como el respeto, la cooperación o la intransigencia con las injusticias.

El apostar por construir experiencias educativas en el aula en torno a temas sociales es, pues, un excelente procedimiento para captar la atención de los estudiantes, de favorecer consecuentemente su aprendizaje; pero también de colaborar desde la base en el desarrollo ético de ese conjunto de individuos que llamamos sociedad. Así, ya es cansina la reclamación de dejar atrás la explicación de la literatura desde el punto de vista historicista para apostar por un aprendizaje basado en problemas o, en palabras más filológicas, una explicación de la literatura tematólogica. Esto supone desplazar el concepto de canon (clásico, nacional) por el de canon escolar/de aula/formativo, entendido este como un conjunto de obras que favorecen el aprendizaje en un contexto educativo muy concreto. Tan concreto que puede cambiar de 2.º A a 2.º B de la ESO de un mismo centro, porque los estudiantes pueden tener distintas preferencias. Pero dentro de esta variedad parece claro que aquellas obras de temática social, cercana y relevante van a tener un espacio entre sus intereses, aunque algunos no lo sepan todavía...

Nótese, pues, que canon de aula no es más que la negación del concepto de canon, pues se basa en criterios y no tanto en modelos; pero sobre todo es que se caracteriza por ser flexible, en continua revisión, cosmopolita... En fin, Cerrillo (2016), entre otros, lo ha explicado mucho mejor y por extenso. Quedémonos ahora con la idea de que atacar temas sociales no es un capricho o moda, como explican Martínez Ezquerro y Martos (2019), sino una estrategia didáctica/metodológica (incluso se habla de un tipo de secuencias didácticas *socioformativas*: Tobón, Pimienta y García, 2010) que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, la reflexión ética.

De este modo, el presente monográfico “Un canon literario social para la educación y comunicación del siglo XXI” de *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* quiere contribuir a la reflexión sobre el corpus literario más idóneo para formar en la actualidad a lectores aprendices (cualquiera que sea su edad), proponiendo el criterio restrictivo que supone concentrarse en aquellas obras que faciliten un desarrollo de la sensibilidad en rela-

ción a temas de índole social (marginación de ciertos colectivos, desigualdad entre hombres y mujeres, usos espurios de la historia...). Este nuevo canon literario formativo (que incluye, como no puede ser de otra manera, lo paraliterario) es el que en las siguientes páginas se ilumina y construye, según se explicará a continuación con más detalle. El resultado final es el redescubrimiento o ampliación del canon formativo con voces o interpretaciones olvidadas y recientes. Su pertinencia viene de la mano esta vez de su capacidad de transmutarse en un material educativo que favorezca conectar con el lector a partir de nódulos temáticos reales, cercanos, éticos, y que contribuya en última instancia al desarrollo de una conciencia social intelectualmente madurada.

2. UN CANON LITERARIO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN DEL SIGLO XXI

Así pues, a partir de estos criterios y desde el convencimiento de la necesidad de ofrecer nuevas lecturas que favorezcan lo que Guadalupe Jover (2007) llama un nuevo tipo de ciudadanía, concienciada e implicada en los problemas que afectan a la sociedad en el siglo XXI, se han seleccionado los trabajos que conforman este volumen. En ellos, no solo se reflexiona sobre la necesidad de superar conceptos y concepciones obsoletos, como la idea de nación o la diferencia entre géneros, además se ofrecen propuestas para trabajar estas ideas y esta concienciación de la mano de una las mejores aliadas, la literatura. Así, se han reunido cinco trabajos que se acercan al tema de las sociedades transculturales, la diversidad sexual y los estudios de género.

Si comenzamos hablando de la sociedades transculturales, nos encontramos con el artículo de Fernández San Emeterio en el que, tras constatar la diversidad de procedencias del alumnado que habita las aulas del siglo XXI y, de manera consecuente, la diversidad de imaginarios colectivos que conviven en ellas, se llega a la conclusión de que es necesario intervenir para que aquella parte del alumnado procedente de otros países no se sienta en desventaja cultural y vea la posibilidad de encontrar puntos comunes con sus compañeros y compañeras, es decir, de dar “el paso de la pretendida homogeneidad étnica, cultural y religiosa a la diversidad y el mestizaje” (Jover, 2007: 35). Para ello, Fernández San Emeterio presenta la obra de Jullien y propone hacer vigentes los conceptos propuestos por el filósofo de “recursos culturales” (siempre plurales e integradores) y *écarts*, que nombrarían “una distancia que se abre y establece una comparación, hace aparecer un

entre que pone en tensión lo que ha sido separado y permite a cada término comprenderse con respecto al otro” (Jullien, 2017: 86), con el fin de, a partir de ellos, seleccionar obras no incluidas en el canon habitual y que permitan la integración y el encuentro de puntos comunes.

También relacionado con las diferencias culturales, pero con el añadido de la diversidad de identidades sexuales, encontramos el artículo de Gergo Thoth sobre el tratamiento de temas tabúes en la clase de segundas lenguas. En este caso, se parte de dos ideas claves: la semejanza en los procesos de aprendizaje, socialización y sensibilización en los niños y niñas y en los que emigran o se ponen en contacto con una cultura diferente cuyas convenciones y valores desconocen, y la adecuación de la literatura infantil para favorecer la adquisición de segundas lenguas. Así, retomando las ideas de Colomer y Fittipaldi (2012) sobre el papel de la literatura en la comprensión de la cultura y de la sociedad, pero también sobre la necesidad de renovación permanente para adaptarse a las nuevas condiciones y realidades, Thoth propone la utilización del texto literario para favorecer la integración en una sociedad plural, y defiende el aula de L2 como el espacio perfecto, pues, en ella, es posible salir del entorno local y de las realidades nacionales que impregnan el marco educativo. En este contexto, y con la intención de transmitir al alumnado otros tipos de realidades y otros tipos de normalidad o, en sus propias palabras “una normalidad diversificada” para ayudar a que se conviertan en “adultos que se desenvuelven con éxito en su contexto nacional y en el de otras naciones”, el autor propone la lectura del álbum *Titiritesa*, de Xerardo Quintiá y Maurizio A.C. Quarello, y diseña una serie de actividades para trabajarlo en el aula de L2 con el propósito del perfeccionamiento de la inteligencia emocional y el desarrollo de la tolerancia y la empatía.

En un volumen centrado en la reescritura del canon para elaborar un canon social, tampoco podían faltar artículos enmarcados dentro de los estudios de género y la crítica feminista. En este grupo se encuentran los trabajos de Burgos Mascarell y Lozano de Pola, que se complementan para revisar desde una mirada crítica la tradición y las nuevas distopías juveniles.

Así, Burgos Mascarell analiza los arquetipos en la literatura infantil y juvenil actual centrándose en dos sagas especialmente exitosas, *Los juegos del hambre* y *Divergente*, para lo cual adopta una perspectiva más teórica que pone en duda los prejuicios hacia las heroínas de estas sagas, a las que se ha acusado de aceptar conductas heteronormativas y patriarcales, a partir de las ideas de Hofstede (2011) sobre la cultura, y las teorías de Murdock (2010) sobre el viaje de la heroína (que complementarían el conocido y tradicional viaje del héroe de Campbell, 2003, aportando una visión femenina).

Por su parte, Lozano de Pola se une a Fernández Rodríguez (1998), Morera Liáñez y Del Río (2012), Secreto (2013), Regueiro Salgado (2020), etc. y se inscribe dentro de los estudios que comparan las versiones de los cuentos tradicionales recogidas por los compiladores de los siglos XVII, XVIII y XIX con aquellas reescrituras realizadas por autoras feministas en las décadas de los años setenta y ochenta. En este caso, la autora compara la versión de “Barba Azul” recogida y publicada por Perrault en 1697 con la reescritura que hizo Silvina Ocampo en el relato “Jardín del infierno” en 1988, dentro de la colección *Cornelia frente al espejo*, atendiendo a los cambios en los personajes, la voz narrativa y la estructura.

Por último, el texto de Lergott, sin pretenderlo, presenta otros dos textos que deberían engrosar la nómina de obras que se ofrecen en Bachillerato y que contribuirían a un mejor entendimiento de la barbarie que suponen las guerras en general y, en particular, el infierno que trajeron la Guerra Civil Española, el Régimen Franquista y la Segunda Guerra Mundial, también en lo que se refiere a agresiones y violencia machista. Se trata de las memorias de la activista catalano-gallega Mercedes Núñez Targa, que, en *Cárcel de Ventas* (1967) y *Destinada al crematorio* (1980), relata su experiencia en el citado presidio y en un campo de concentración nazi. Como queda apuntado, la intención de Lergott es dar a conocer la violencia ejercida contra las mujeres y denunciar una situación que, al mezclarse con otros tipos de violencia, ha pasado desapercibida en sus características específicas. Sin embargo, la utilidad de este trabajo va más allá, pues teniendo en cuenta la intención didáctica de este monográfico, conviene recordar la importancia de transmitir la historia para intentar evitar que se repita, y es necesario incidir en la relevancia que la literatura tiene en este aspecto. Por ello, este artículo no solo evidencia una realidad sino que también presenta dos obras cuya lectura sería recomendable en las clases de educación obligatoria.

3. LITERATURA EN ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

En conclusión, los trabajos recogidos en este volumen presentan diferentes estrategias y formas de normalizar la diferencia, de incluir lo que ha estado en los márgenes, lo que se ha considerado otredad: el extranjero, el que no comparte nuestra identidad sexual, la mujer... En ellos, se rescatan obras para ampliar la normalidad, literatura que busca esos *écarts* que permiten el enriquecimiento de unos a otros y el diálogo; se ofrecen reescrituras y revisiones de textos que cambian la voz narrativa y a los personajes para que hablen los que han sido silenciados. Y

todo ello con una clara intencionalidad didáctica, con el fin de que estos enfoques contribuyan a la educación literaria y traigan el consecuente cambio en la sociedad, tal y como la entiende Jover, a quien citamos para terminar:

Si nuestro objetivo último es conformar una ciudadanía democrática, social, paritaria, intercultural y ecológica, es esto lo que ha de constituir el eje desde el que se construya el canon escolar y, por supuesto, lo que condiciona el modo en que se lea en clase. Porque la función formativa de las clases de literatura no ha de buscarse en el pretendido contenido *moralizante* de los textos, sino en las elecciones que hagamos y en el punto de vista desde el que las abordemos. (Jover, 2007: 43)

4. REFERENCIAS

- BARTON, D. y HAMILTON, M. (2002). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- BUENO, G. (2016): *El mito de la cultura*. Oviedo: Pentalfa Ediciones.
- CAMPBELL, J. (2003). *The Hero's Journey: Joseph Campbell on His Life and Work*. Ed. P. Cousineau. Novato: New World Library.
- COLOMER, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31.
- (1996): "La evolución de la enseñanza literaria", *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.
- COLOMER, T. y FITTIPALDI, M. (coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del Libro / GRETEL.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. (1998). *La Bella Durmiente a través de la historia*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- HOFSTEDE, G. (2011). "Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context", *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 8.
- JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- JULLIEN, F. (2017). *La identidad cultural no existe-*. Trad. P. Cuartas. Barcelona: Taurus.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍN EZPELETA, A. (2020). "Usos sociales en educación literaria. Convergencias críticas", en A. Martín Ezpeleta (ed.), *Usos sociales en educación literaria*. Barcelona: Octaedro, 15-26.

- MARTÍNEZ EZQUERRO, A. y MARTOS, A. (2019). “La lectura en los actuales contextos de educación social. Claves desde la formación literaria”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 19-30.
- MARX, K., WEBER, M. y DURKHEIM, É. (2007). *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Ed., presentación y postfacio de F. Álvarez-Uría. Madrid: Morata.
- MORERA LIANEZ, L. y DEL RÍO, C. (2012). *Thrice Upon a Time: Feminist, Postfeminist and Lesbian Revisions of Fairy Tales. Anne Sexton, Angela Carter and Emma Donoghue*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- MURDOCK, M. (2010). *Ser mujer, un viaje heroico. Un apasionante camino hacia la totalidad*. Trad. P. Gutiérrez Gutiérrez. Madrid: Gaia Ediciones.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). *El hombre y la gente. Obras completas*. Madrid: Alianza.
- REGUEIRO SALGADO, B. (2013). “Bécquer en las aulas del S. XXI. Una lectura para la formación de ciudadanos conscientes”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 259-273.
- (2020). “El reciclaje de los cuentos tradicionales y populares en los *Cuentos clásicos feministas*, de Ángela Vallvey. Una mirada postfeminista y postdigital a la tradición”, en E. Saneleuterio (ed.), *La agencia femenina en la literatura ibérica y latinoamericana*. Madrid: Iberoamericana / Vervuert.
- SECRETO, C. (2013). “Caperucita y la reescritura posmoderna: el camino de la anagnórisis”, *Cuadernos del CILHA*, 14(19), 67-84.
- STOREY, J. (2012). *Cultural Theory and Popular Culture. An Introduction*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- TOBÓN, S., PIMIENTA, J. y GARCÍA, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson-Prentice Hall.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Trad. J.P. Tosaus Abadía. Barcelona: Paidós.
- YUBERO JIMÉNEZ, S. (2004). “Socialización y aprendizaje social”, en VV. AA.: *Psicología social, cultura y educación*. Londres: Pearson Educación, 819-844.
- YUBERO JIMÉNEZ, S. (2009). “Valores sociales y lectura”, en S. Yubero Jiménez; J. A. Caride y E. Larrañaga Rubio (eds.), *Sociedad educadora, sociedad lectora*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 93-112.

THE INFLUENCE OF CULTURE ON DYSTOPIAN HEROINES' CHOICES: A VINDICATION OF THEIR RIGHT TO DECIDE

LA INFLUENCIA DE LA CULTURA SOBRE LAS DECISIONES DE LAS HEROÍNAS DISTÓPICAS: DEFENSA DE SU DERECHO A DECIDIR

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.03>

BURGOS MASCARELL, ANDREA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALÈNCIA SAN VICENTE MÁRTIR (ESPAÑA)

Puesto ocupado en centro de origen: profesora

Código ORCID: 0000-0001-6344-1389

andrea.burgos@uv.es

Resumen: La popularidad de la ficción distópica juvenil, y en particular de las trilogías *Los Juegos del Hambre* y *Divergente*, ha ocasionado un intenso debate sobre la idoneidad de las protagonistas como modelos a seguir para la nueva generación y que considera tanto sus acciones como la crítica o aceptación por parte de las heroínas de las expectativas heteronormativas y patriarcales. Mi teoría es que se ha ignorado un factor clave: los valores culturales. Este estudio ofrece un análisis de las sociedades descritas en las novelas utilizando dos dimensiones culturales de Hofstede, feminidad/masculinidad y colectivismo/individualismo. Los resultados se debaten teniendo en cuenta el mito del viaje de la heroína de Murdock para explorar la influencia de la cultura sobre las decisiones de las heroínas.

Palabras clave: Juvenil. Distopía. Ficción. Género. Cultura. Hofstede. Murdock. Heroína.

Abstract: The popularity of young adult dystopian fiction, and particularly of *The Hunger Games* and *Divergent* trilogies, has also brought a heated debate over the protagonists' suitability as role models for the new generation, arguing over their actions and criticism or compliance with heteronormative and patriarchal expectations. I argue that a key factor has been completely ignored by previous research: cultural values. In this study, I provide an analysis of the societies described in the novels using Hofstede's dimensions of femininity/masculinity and collectivism/individualism in order to shed some light on this matter. The results are discussed in light of Murdock's journey of the heroine to explore how culture can shape heroines' decisions and their suitability.

Key-words: Young adult. YA. Dystopia. Fiction. Gender. Culture. Hofstede. Murdock. Heroine.

1. INTRODUCTION

Over the past couple of decades, young adult fiction has obtained overwhelming popularity, engaging young readers through magic, vampires or heroines with a bow and arrows against the system. Targeting middle and late adolescents, the new wave of dystopian/science fiction reached unprecedented success with the publication of *The Hunger Games* trilogy, by Suzanne Collins (2008, 2009, 2010). The trilogy's success and its film adaptations then paved the way for other works of the genre such as the *Divergent* novels, which were also notably well received.

Young adult dystopian fiction can be considered a global phenomenon whose popularity has been partly attributed to the mixture of romance and fantasy with a political undercurrent that allows adolescents and adults to enjoy the stories while identifying darker versions of some of the features of our systems and societies. Given the important influence that these novels may have on young readers, the popularity of this subgenre has fostered scholarly research on its themes and educational possibilities. One of the most interesting and contested issues is gender and feminism.

In this regard, some novels have been criticised for failing to provide a non-traditional heroine and, in particular, for the seemingly conservative endings. This study aims at offering a culture-based approach to these critiques, arguing that the protagonists are able to reach self-actualization and that their decisions are influenced by their feminine and collectivist cultures. To do so, I employ two theories: Hofstede's (2011) dimensions of culture and Murdock's theory of the journey of the heroine. Hofstede's theory offers a classification of societies depending on their cultural dimensions¹. I analyse the influence of two dimensions —femininity and collectivism— on heroines' decisions. Murdock's theory of the journey of the heroine to self-actualization offers an alternative route to the traditional journey of the hero (Campbell, 1949) taking into account women's interests rather than the masculine predetermined path to success. This theory is used to assess the protagonists' satisfaction with their choices and, thus, whether the ending is congruent with the narrative. To do so, I focus on two trilogies, which are allegedly the most popular of this wave: *The Hunger Games* and *Divergent*.

The remaining of the article is structured as follows. First, the theoretical context offers a review of the literature on the different opinions on these novels'

¹ The six dimensions are power distance, uncertainty avoidance, individualism versus collectivism, femininity versus masculinity, long-term orientation versus short-term orientation and indulgence versus restraint.

endings as well as on their protagonists' adherence to or challenge of traditional gender roles and nineteenth-century utopian endings. This section also includes an explanation of the methodology. Second, the results show the analysis of the societies of the novels from a cultural perspective. Third, the discussion applies the cultural insights provided by the analysis to the metaphorical journey of the heroines based on Murdock's (1990) theory. Finally, the implications and future research opportunities are discussed in the conclusions section.

2. THEORETICAL CONTEXT

One of the main topics of research on YA dystopian fiction is education. Over the last decade, scholars have stressed the suitability using dystopian fiction in the classroom to foster students' engagement with the texts and with the social issues narrated. In particular, Marshall (2014) suggests that YA dystopian texts can be used in class to foster English and Arts students' critical and analytical literacy skills. Simmons (2014) applied *The Hunger Games* to the classroom by encouraging students to make connections between the violence of the novels and the reality of their society and to actively participate in actions that could minimise that violence. Interestingly, Piotrowski and Rybakova (2015) include *The Hunger Games* and *Divergent* trilogies among their choice of text to help students develop a healthy concept of gender by analysing these texts through the lens of feminism.

The popularity of *The Hunger Games* and *Divergent* trilogies among adolescents implies that they can influence their perception of gender roles and stereotypes. These stereotypes and perpetuation of gender roles have been recurrent in utopias of the late nineteenth and early twentieth centuries. In this vein, Kolmerten (1994) deals with the ideas of work, motherhood and cultural values that oppressed women's agency. The author reviews some utopias written by women at that time and points out to work as a means to contribute to the community and to obtain a significant position in that society while enhancing women's self-esteem (Kolmerten, 1994: 115). According to Kolmerten, many of the women who wrote these feminist visions of a better future used the conventions of the romantic novel, which posed a problem when attempting to finish the novel while conserving the criticism of male privileges. Intelligent and strong female characters would typically sacrifice themselves and die for the greater good, or inexplicably accept marriage after having rejected it. These women would abandon their socially relevant positions in favour of marriage and motherhood. In this vein, the writers who deci-

ded to follow those conventions regardless of the tone of the novel used either marriage or death for the protagonist's ending. Thus, in novels like *San Salvador* (Tincker, 1892) or *A Woman for Mayor* (1909), the strong protagonists either die, as in the former, or accept submission and marriage as their happy ending as in the latter. A century later, the new dystopian fiction for YA with female protagonists may be facing the same problem, which I address in this article.

The protagonist of *The Hunger Games* is Katniss, a sixteen-year-old girl who volunteers as a tribute to save her sister from participating in the annual games organised by the authoritarian regime of Panem, whereby 24 children fight to death until only one is left. The district of the winner receives extra food parcels from the government. Together with the fight for her survival and her eventual role as leader of a rebellion against the system, Katniss has to deal with two suitors, her life-long friend and hunting partner, Gale, and Peeta, the other tribute from her district, who confesses having been in love with her since early childhood. The ending of the last novel surprised many readers who thought she would choose Gale given that he has a personality resembling Katniss'. Instead, she decides to share her life with Peeta and to give up any responsibilities in the new regime.

Much research has examined and interpreted her behaviour as challenging traditional gender roles, while other studies criticise the fact that social criticism fails to cover romance. Probably one of the most insightful works on gender and YA dystopian fiction is *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults: Brave New Teenagers* (Basu, Broad & Hinz, 2013), which explores topics of this subgenre. In one of these essays, Broad (2013) argues that Katniss' role as a strong and able heroine is undermined by the reinforcement of heteronormativity. In Broad's opinion, Collins' novel is basically a love story and, by choosing Peeta instead of Gale, Katniss is assuming the story built by the Capitol. Not only that, but the author considers that Katniss' heroic stance is "highly limited and determined by their romance and by her idealised visions of family life" (Broad, 2013: 122). Broad concludes by stating that

One important way for YA dystopias to imagine social transformation that does more than reinsert female characters into conservative gender roles is therefore perhaps to start by complicating, subverting, or even downright rejecting the conventions of the romance plot that place women in such positions (Broad, 2013: 127).

Another comprehensive account of YA dystopian fiction is the essay collection *Female Rebellion in Young Adult Dystopian Fiction* (Day, Green-Barteet &

Montz, 2014). This collection of essays deals with *The Hunger Games* and *Divergent* among other novels and examines topics such as agency, sexual awakening and female friendship. Here, Broad's representation of Katniss as a passive agent is challenged by Fritz (2014), who argues that:

Katniss's action [killing President Coin] is all the more significant because of Coin's exploitation of her as the Mockingjay whose influence helped Coin with the rebellion; by removing Coin from power (albeit in a violent way), Katniss demonstrates that she is capable of thinking and acting as an independent political entity (Fritz, 2014: 24).

Despite praise for Katniss as a new kind of heroine, and a positive role model for girls, plenty of studies depict Katniss as a figure that reinforces traditional gender roles or as the 'angel in the house' (Linstrom, 2015: 1); other scholars take the middle way and consider that Katniss embodies both typically masculine and feminine characteristics (Lem & Hassel, 2012: 118).

Pulliam (2014: 177) discusses the political influence on her behaviour as conforming to stereotypically feminine role of submission. According to the author, in YA fiction the character's culture plays a key role in defining that character's identity and his or her place in terms of access to power. Pulliam explores how the coaching of the tributes, including Katniss, is a mechanism of the Capitol to adapt their physical appearance and behaviour to the cultural standards of that society. Thus, the author hints at the influence of cultures, although without delving further into it.

Amongst the few who defend Katniss' choice of a partner, Myers (2012: 143) considers it to be logical and rational for a Stoic. The author states that Katniss chooses Peeta because "the alternative, choosing Gale, would mean a betrayal of one of her highest values: the preservation of innocent life". To Katniss, preserving innocent life is morally right; therefore, being with somebody (Gale) who did not respect this value would be a betrayal of her identity. Myers makes another interesting point. She argues that Katniss partially behaves like a Stoic, which, as per Marcus Aurelius, implies advocating "moderation, nonattachement and affirmation of the relationships that bind us to our fellow human beings and other living creatures" (Myers, 2012: 140). These qualities are reminiscent of the culture of District 12 as represented by Katniss and Peeta, and are drastically opposite to the values of the Capitol, based on greed, competition, overindulgence, etc. Therefore, this idea would suggest the influence of culture on the characters' set of values, which, in turn, defines their decisions and actions.

The protagonist of the *Divergent* trilogy is Tris, another sixteen-year-old girl who lives in an apparently utopian system based on the classification of people into factions depending on their choice and system of values. Tris' family is Abnegation, a faction oriented towards other people's needs and selflessness. She discovers that she has aptitudes for more than one faction: She is divergent. The divergent are persecuted, but they are also immune to manipulation and control through inoculations. During her training as a Dauntless initiate, Tris develops a romantic relationship with her trainer, Four. In the end, in order to save every citizen in Chicago, Tris stops the spreading of the memory-erasing serum, losing her life in the process. Although she has the ability to withstand most serums, it is decided that her brother, a non-divergent, should take the risk. Knowing that it would certainly be a death sentence for him, and that she had a small probability of surviving, Tris disregards her boyfriend's opinion and feelings and decides to sacrifice herself, emulating her parents' selfless deaths and honouring the values of her faction of origin, Abnegation.

Research on Tris' behaviour, though less extensive, includes criticism of her sacrifice. Jarvis (2015: 134) compares her to Bella, from *Twilight*, and to other female heroines and considers that these characters are masochist models for readers, rather than empowering figures. Similarly, following Kolmerten's argument that female protagonists who do not fit in the society by following the rules of what it means to be a woman are bound to die, Tris would meet this convention by providing protection through sacrifice. Since she did not follow the rules nor did she obey male characters' suggestions to yield her power to other agents, she needs to be erased from society to prevent alterations in the order of things.

The contradictions of some feminist critics are significant when addressing the issue of the empowerment of the female protagonist. One could argue that an action and its opposite are criticised for not being feminist enough, which leaves writers, as well as the female protagonists, at an impasse. This problem may arise from the fact that women and girls are reinventing themselves and the fiction that represents them in order to design a framework that encompasses their ideas (Day et al., 2014: 3). Particularly questionable is self-sacrifice, as this action is perceived differently depending on the gender of the protagonists.

Young adult and children literature usually presents a hero who fights evil forces. In fact, some well-known novels for children and adolescents present protagonists who put their lives in danger in order to save the world. In some cases, they give their life for the cause. In C. S. Lewis' *Narnia Chronicles* (1950-1956), Aslan teaches the young protagonists the value of self-sacrifice by offering his life for

the children's, echoing Jesus Christ's sacrifice. In *The Messenger*, the third novel of *The Giver Quartet* by Lois Lowry (1993), which is part of the utopian tradition, Matty sacrifices himself to heal the forest, thus saving his friends. More recently, in J. K. Rowling's *Harry Potter* series (1997-2007), the protagonist has to die — although temporarily — in order to kill Lord Voldemort. If we change the genre to superheroes, the greatest blockbuster in history of superhero films, *Avengers: Endgame*, ends with the tragic self-sacrifice of a lead character. In these cases, the protagonist of the sacrifice was a male character. These deaths have been regarded as heroic, and yet, research has criticised severely the sacrifices of the female protagonists of the novels analysed in this study.

In *The Hunger Games*, Katniss' defiance of the Capitol by almost committing suicide or participating in actions that put her life in danger in order to save others has been categorised as a representation of heteronormativity (Fritz, 2014: 27), thus undervaluing the “honour” that is granted to male protagonists in the mentioned stories. On the other hand, Tris' ultimate sacrifice in order to save the city from having their memories erased has been considered representative of a martyr. This term is used to designate characters that reproduce the pattern of behaviour that female fictional characters are expected to follow in order to be “good” women (Jarvis, 2015: 141). While in my experience these ideas and the frustration with the endings for such potentially important female figures in their respective societies are reasonable, I argue that this criticism is not considering an important part of the information provided by the novels: the cultures represented in the dystopian societies.

3. ANALYSIS

Two important factors should be considered. On the one hand, both characters set out on a journey, from one culture, to another. Regarding Katniss, she forcefully moves from District 12 to the Capitol, where the Games take place. As to Tris, she willingly transfers from her faction of origin, the Abnegation, to the new faction, the Dauntless. On the other hand, while Katniss carries her culture with herself, opposing the Capitol's culture, Tris initially attempts to assimilate the new culture, only to try to go back to her roots in a process of self-learning. At this point, it is time to examine the differences between the cultures of departure and arrival. I will focus exclusively on two of Hofstede's 6 dimensions of culture: Feminine versus Masculine and Collectivist versus Individualist.

It is noteworthy to mention that these two dimensions are highly connected. For instance, Triandis et al. (1986: 258) define individualism as determined by four concepts: self-reliance, competition, emotional distance from members of one's own group such as family, and hedonism. Competition is intrinsic to masculinity as per Hofstede's classification, which would oppose cooperation, a feminine trait. Feminine cultures involve those where men and women should be modest and caring, as opposed to assertive and ambitious, which defines masculine cultures. Family takes priority over work and the opposite is true for masculine ones. Finally, people from feminine cultures feel sympathy for the weak, while the strong are admired in masculine societies. On the other hand, collectivists prioritise the collective to the individual; individualistic societies prioritise privacy and professional life instead of belonging, for instance.

In the following paragraphs I will analyse the four cultures described in the two trilogies of the corpus. For *The Hunger Games* trilogy I will analyse The Capitol and District 12. I will not analyse District 13's society given that not enough information is provided, and the character is too affected by her trauma to give a reasonably objective description of this society. For the *Divergent* trilogy I will analyse the culture of Abnegation and that of Dauntless. To do so, I employ the characteristics defined by Hofstede (2011) in order to identify the end of the dimensional scope that characterises a culture. The next sections present the feminine (masculine) or collectivist (individualist) traits of each culture, with a brief justification.

Regarding individualism versus collectivism, the results are mixed for District 12. District 12 has developed some typically individualistic attitudes. People tend to look after themselves or their immediate family members but not after the rest of the citizens or strangers. When Katniss was on the verge of starvation, she could not find help from anybody. However, it is important to consider the role of the system in preventing that help. As everybody is living hand to mouth, it is not surprising that people are not keen on running the risk of offering others what they can barely provide for themselves. Furthermore, as survival rates in District 12 are so low, the lack/absence of extended families is understandable. Despite this, the trilogy shows the reader that Katniss' mother helped those who were injured or physically punished by the peacekeepers, which suggests that there are perhaps more examples that are not described. Thus, this characteristic is ambiguous. Furthermore, privacy is stressed over belonging to a group. There are no clear collectives within the district aside from geographical ones (e.g., the Seam, downtown), but these are not collectives of affiliation for the citizens. People are not willing to be part of one or another group.

Nevertheless, individuals are classified as in or out of these geographical groups. Katniss identifies Gale as a fellow Seam inhabitant and Peeta as a privileged downtowner. All inhabitants receive an education regardless of their status within the district. Said education focuses on learning how to do rather than on how to learn. Acquiring philosophical knowledge is irrelevant for the life in District 12 and dangerous to the survival of the system. Rather, district citizens need to acquire skills that allow them to survive. In this fight for survival, relationships are more important than the task at hand. Although performance is necessary in order to survive, often, as in the case of Katniss, the reason behind their actions is the need to preserve their relationships or those people's wellbeing. This is also reflected in failure, as the transgression of social norms and expectations leads to shame. For Katniss, not being able to provide food for her family, and having to kill a fellow district member in the games would be shameful situations. She is concerned about others' perception of herself. If it were necessary to classify the society in one of the two categories, collectivism would suit it better. In my view, the strict control and constant threat of the authorities hinder any bonding among citizens.

In contrast with the complexity of the culture of District 12, the Capitol is a clearly individualistic society that shares the individualistic characteristics in District 12 and others: People are classified as individuals and they are valued based on their personal achievements and public personae. Thus, the task is more important than the relationship: everyone is expected to play their role in the system. Only those mistreated by the government accept helping the rebels, as in the case of Tigris, a rebel helper that we meet in *Mockingjay*.

On femininity versus masculinity, District 12 could be considered a highly feminine society. There are minimum emotional and social differences between men and women. In fact, Katniss and Peeta show some gender reversal: Katniss portrays a stereotypically male role (family provider, hunter, romantically detached), whereas Peeta represents a stereotypically female role (into arts, caring, romantically involved, peaceful). In this vein, both men and women are modest and caring: the characters are highly protective of their close ones and rarely brag about their skills. Although Katniss is proud of her hunting skills, she goes out of her way to praise Peeta's qualities and underscores her own. Because of the protective instinct, there is a balance between work and family. Although the extreme poverty suffered by the citizens of the Seam led some of them to work long hours in the mines, the characters in the trilogy tend to reserve some time for family. In *Catching Fire*, we learn that Gale has a day off that he reserves to spend with Kat-

niss. Again, the long shifts are enforced by the Capitol, it is not part of the district's culture. Furthermore, people have sympathy for the weak: after winning the games, Katniss donates as much as she can to those who need it most in her district. Regarding women's role and power, mothers decide the number of children: Katniss indicates how one of the few freedoms in District 12 is the possibility to marry whoever you want or not marry at all, which indicates that there is low or no pressure on women, thus granting them more agency over their bodies. Finally, there are no moralistic attitudes toward sex. The fact that Katniss appears prude to Capitol citizens is the only reference made to sex, but neither she, nor anybody from the district considers sex a taboo.

Conversely, the Capitol follows a seemingly masculine model. Although differences between sexes are minimised, the stereotypes are evident in that some tributes are coached to perform as delicate and sweet girls, but all girls are expected to follow the beauty procedures that are also prevalent in our society: the removal of body hair except for eyebrows, hair and eyelashes. Therefore, in comparison with District 12, the Capitol is more masculine and has more marked gender role differences. Both men and women are expected to be ambitious. Competition is omnipresent in the system, not only in the type of punishment for the districts (games) but also in the professional life of capitol citizens. Designers are typically assigned a poor district and use it as a stepladder to obtain a higher status, which is Katniss' original thought about Cinna. Following that line, strength is admired. Strong tributes become part of the career pack almost immediately and receive a positive mark before the games. In addition, when Katniss decides that she wants "weak" tributes as her allies her decision is not understood by Haymich and the others. Strength is valued over good judgement, loyalty or skills, which are more useful in indirect approaches as opposed to direct fight. Finally, as far as the readers know, there are no female politicians in the close circle of the president, which indicates that women have less access to power.

In *Divergent* both factions analysed, Abnegation and Dauntless, are characterised by collectivism. Dauntless and Abnegation stress the collective over the individual, thus prioritising the "we" consciousness. It is also evident that belonging is more important than the members' right of privacy. In the case of Dauntless, all initiates, girls and boys, share a dorm room. In the case of the Abnegation, expressing one's desire for privacy would be perceived as selfish. In this line, others are classified as belonging to a group or being excluded from it. Labels are common to describe other factions, particularly Abnegation members, who are called "Stiffs." Furthermore, the classification is reinforced by stressing the importance of detach-

ment from the previous faction, thus establishing a discourse of “us” and “them.” This is true for all factions. Partly because of the strength of the identification with the collective, transgression of norms leads to shame feelings. As the individual represents the group, behaviour that contradicts the factions’ standards is a source of shame for the group. For example, we see this when Tris is unable to behave like the children raised in Abnegation and when she does not feel brave enough and is criticised by Cara for her attitude as a Dauntless. Finally, the goal of education is practical: initiates learn how to behave like a faction member and acquire the necessary skills to do so. Nevertheless, it is important to note that while Abnegation shows a horizontal collectivism, the Dauntless model resembles vertical collectivism, whereby others are less important than the organization. Thus, individualism within the group ensues.

The femininity versus masculinity dimension marks an important distinction between Abnegation and Dauntless. Five feminine traits define Abnegation as a feminine culture. Social and emotional differences between men and women are not significant. Both of Tris’ parents work, although the father has a government position and the mother works in charity, which is a typically feminine role. Moreover, women and men should show modesty and caring attitudes in this faction. Modesty is the main value in Abnegation; citizens are completely other-oriented and attracting attention towards oneself is reason enough to be scolded as is, for example, using a mirror. Because it is very important to care for others, there is a balance between family life and professional life. The fact that members are able to pick their children from school and the time shared at home indicates that work is not the most important aspect of the Abnegation lifestyle. In the same vein, people are sympathetic towards the weak: The Abnegation implemented charity programs to help the factionless while some of the members help by distributing food and clothes. Furthermore, there is religion in Abnegation, but it focuses on other people. Although as mentioned in the novels, not all families are religious, Tris’ father prays to give thanks for friends. The only masculine trait is that faction members show moralistic attitudes about sex. For example, Tris is taught that interpersonal physical contact is very powerful and holding hands implies high intimacy, which leads her to avoiding it.

By contrast, Dauntless is defined as masculine as per three traits. Dauntless faction members must be assertive and ambitious. The ambition affects the relationship between the members as we see in the case of Tris and her best friend, who fight over taking credit for an achievement. Thus, it also derives that work is more important than family. In fact, family is secondary, the main organization or collec-

tive that members should identify with is the faction itself. This requirement defies the reality of human psychology, whereby people naturally integrate family as their most important collective. Finally, the strong are admired: Weakness and cowardice are cause enough to be expelled from the faction. Dauntless has only two characteristics of a feminine culture. In particular, sex is conceived as a natural thing and, as with the Abnegation, differences between genders are minimum: faction initiates fight one another indistinctively of their gender.

4. DISCUSSION: THE JOURNEY OF THE HEROINE

The Hunger Games and *Divergent* are good examples of character development as regards self-actualization. Murdock (1990) describes the heroine's journey as consisting of various stages according to which the woman detaches herself from the feminine to follow the masculine path of success only to later become aware of the emptiness it causes her, which leads her to the descent to the Goddess. This descent involves a recognition of the inner self, a discovery of the activities that make us feel fully satisfied. According to Murdock, this step follows the achievement of success defined in masculine terms and a decrease of the importance of esteem, that is, recognition by others. Furthermore, Murdock explains that being in a patriarchal society implies that the only model of success available is the masculine one. In this sense, she says:

women emulated the male heroic journey because there were no other images to emulate; a woman was either 'successful' in the male-oriented culture or dominated and dependent as a female. To change the economic, social, and political structures of society, we must now find new myths and heroines. This may be why so many women and men are looking to images of the Goddess and to ancient matristic cultures to understand modes of leadership that involve partnership rather than dominance and cooperation rather than greed (Murdock, 1990: 10).

What Murdock is expressing is a cultural inadequacy. In a feminine culture, there is higher equality among the sexes and the weak are protected. In a collectivist culture, collaboration and cooperation are the norm, while competition is not perceived as necessary. As per Murdock's ideas, collectivist cultures are more welcoming and suitable for women's fulfilment. However, it may be related at another level to the priorities that, according to Murdock, women have in comparison to men. In this regard, feminine cultures prioritise quality of life and personal and

professional life balance over professional success, while work takes the lead in masculine cultures' list of priorities. Therefore, a feminine and collectivist culture may be more suitable for the heroines in the corpus of novels to develop and find personal fulfilment.

In both novels, the protagonists undertake a physical intercultural journey that goes hand in hand with their psychological journey. In the case of *The Hunger Games*, Golban and Fidan (2018) analyse Katniss' case using Murdock's journey cycle. However, I believe that the approach is inaccurate and requires some revision and extension, given that they focus exclusively on the first novel. First of all, and on a general level, the authors use Murdock's model without any alterations, assuming that Katniss detaches herself from the feminine at the beginning of the journey. Specifically, the authors identify the separation from the feminine as her separation from her mother, who is typically the person with whom the heroine has the strongest relationship. Katniss does not willingly differentiate herself from her mother nor does she share any traits with her —physically nor psychologically— and definitely did not have the closest rapport with her. Instead, Katniss shared most of her time and personality traits with her father. Although she rejects her mother's vulnerability at the beginning, she does not reject all feminine traits as negative, nor does she approve only of masculine characters as judged by her admiration and adoration of her little sister, Prim, who has a caring nature and is stereotypically feminine. In fact, I argue that the opposite happens: Katniss has feminine values: she is connected to nature, she is a protector of her family and a mother figure for her sister, she feeds and takes care of them and they are her only task. Similarly, and as pointed out by Golban and Fidan (2018: 109), she "acts motherly when she sees Rue". However, unlike these authors, I argue that these qualities are not new to Katniss. She has the feminine traits of caring for the weak, which are those transmitted by the community where she lives and thus also shared by other members of the community, such as Peeta.

The fact that she associates the wilderness with avoiding the problems of society implies that she represents the bond between human beings and nature praised by the Romanticism in a world that pulls her into social constrictions, but also a connection with the feminine as described by Murdock. Katniss' attitude reflects the need to find the necessary agency in order to liberate herself from the Capitol's impositions and repression. Nature, as a space untouched by the human hand, becomes the perfect ground for her to develop. Furthermore, her detachment from greater issues such as the building of the new system, and her self-imposed isolation reinforce the idea of an independent character.

When she moves to the Capitol, she is faced with a masculine world, violence and extreme competition. Throughout her journey, she carries with her, and exposes, the feminine traits of compassion and collaboration as clearly demonstrated by her refusal to kill others —her strategy is to stay away from the battle— and her alliance with Rue. Again, Peeta also represents those cultural values in that he wishes he could avoid killing others because that is what the Capitol (opposed culture) wants. Golban and Fidan choose to focus only on the male characters surrounding Katniss during her journey as mentors and helpers, but fail to mention Rue, who has a decisive role in motivating her to win the games and is also representative of feminine cultural values, as she cures Katniss and collaborates with her instead of competing.

Regarding her self-actualization, her first stage, the process through which she becomes autonomous and excels in her job (householder), imbues in her the characteristics of the achiever that cannot say no. The masculine culture is imposed to the districts, with the impossibility of community collaboration, so she becomes the overachiever as a householder and accepts no criticism (e.g., she is deeply offended when she believes Peeta implied she needed people's help). Once the journey ends, with the fall of President Snow and President Coin, she refuses to be part of the new system, she refuses to continue achieving in favour of her well-being. Murdock explains in her book that women must learn to be autonomous and to “say no to superwoman standards [...] [in order to] acknowledge her human limitations” without it affecting her self-esteem (Murdock, 1990: 69).

The descent into the Goddess represents a moment of crisis for the heroine: she may get there after experiencing a loss, as in the case of Katniss. Given Golban and Fidan's exclusive focus on the first novel, they do not acknowledge the complete journey. In this case, after losing Prim and thus failing in her lifetime goal of protecting her sister, she retreats to her home —in the culturally feminine District 12— and close to nature. Unlike in the traditional view of the heroine's journey, Katniss did not replace feminine values with masculine ones during her quest and thus cannot be identified with the prototype. Nevertheless, the descent is based on a need to cure herself from the self-inflicted wounds and impositions of the superwoman, as explained before. Furthermore, her femininity is attacked by the masculine culture of the Capitol and District 13, which killed her sister. She is no longer the protector, no longer a motherly figure for Prim.

The descent and recovery start with the appearance of Buttercup, Prim's cat. The cat, Murdock explains, has been since time immemorial a representation of the feminine. In this regard, the return of the cat to Katniss after losing her sister

helps her get to terms with her pain and despair and finally express her repressed feelings, thus initiating the process of healing of the feminine. From that point, she is able to re-establish the damaged relationship with her mother. After losing Prim, she establishes a bond with her, derived from the fact that she understands how loss can affect one's emotions in the same way her mother was affected after losing her husband. Furthermore, she returns to a space connected with nature, the woods.

As in the myth of Innana and Ereshkigal, Katniss needs the assistance of a helper. Like Enki, Peeta is creative and empathetic and does not require Katniss to do anything, but he accompanies her in her mourning. She is no longer the leader of the rebellion nor the protector of her family and has lost the feminine support of her sister.

Golban and Fidan consider Peeta to be Katniss' masculine side or animus and argue that her physical healing of Peeta symbolises her acceptance of the "rules, logic and order." Associating Peeta with the masculine is at least questionable. Most research supports the idea of role reversal in that Katniss represents the typically impulsive masculine character, while Peeta acts as the logical and helpful female character. In fact, she acknowledges that not saving Peeta and going back as a victor would be unacceptable to her community, thus indicating the high importance given to feminine values here represented by Peeta. By saving Peeta she is saving her feminine side from the masculine influence of the Capitol and the maximum expression of the masculine culture of this system: The Hunger Games. On the other hand, based on the obvious fact that Katniss embodies the problem associated with femininity of prioritising others' needs to her own, in saving Peeta, she is saving the only person who sees her needs before she does and can thus help her recover autonomy and balance. In prioritising others to herself she damages and dismisses her need to become herself, to listen to herself. Therefore, after healing her feminine side, she needs to heal her ego, which is part of her masculine side. She does so by recovering her previous life routine: hunting. This choice takes her to nature and represents her self-actualization. However, she sacrifices her childhood and adolescence to satisfy safety and prevent hunger of her sister and mother, thus forgetting about other needs that could help her develop. Thus, once she is given safety and food in a community context and to the extent that she overcomes her grief, she seeks to develop a romantic relationship and have children. According to Murdock, women need a change in society in order to balance different parts of herself. Katniss's wielding of her feminine values against the difficult trials of the Capitol represents the heroic act of a woman trying to change the system to allow for all to be self-actualised. Like the hero, the heroine must overthrow

the system and create the community, which de facto means a colonisation of the Capitol by the districts and thus the cultural assimilation of feminine values of the district by the Capitol.

Beatrice Prior's transfer from Abnegation to Dauntless is different to Katniss' because Tris chooses to move and because of her simplified life in terms of relationships and responsibility. While Katniss' feminine cultural values were her armour during her journey, Beatrice cannot wait until she leaves her culturally feminine society for a culturally masculine one: Dauntless. Beatrice, who now calls herself Tris, feels inadequate in a society that does not allow her to focus on her own needs. By choosing to leave her family to acquire values that involve aggressiveness, vicious competition, and admiration for the strong, she represents the first stage of Murdock's journey of the heroine: the separation from the feminine. At Abnegation, Beatrice admired her parents and brother because they easily forgot about themselves to focus on the other person's feelings and how to comfort them. We see that she has a good rapport with her mother, who cuts her hair, but due to the cultural norms of detachment, they cannot share their emotions to the extent that would allow them to get to know one another better. During the next phase, the assimilation of masculine values at Dauntless takes place: she strives to excel at fighting and strategy skills and deprecates others' weaknesses. This stage also shows the same issue that Katniss experiences: the overachiever syndrome. However, unlike Katniss, Beatrice willingly adapts her values. For example, when she hears her friend Al crying every night in Dauntless because he despises violence, she shows contempt and a rejection of vulnerability, claiming that she cannot stand weakness. This reaction is completely opposite to what her parents taught her she should do.

The trial stage corresponds with the challenges of the initiation process and Tris must excel following the faction's parameters of success. In this case, Tris, has a guide: Tobias. For Tris, Tobias represents success in the masculine world of Dauntless, and she follows his advice as a mentor. In contrast to *The Hunger Games*, Tris does not have to protect anyone but herself, thus fostering her individualism. The extremely competitive behaviour also results in the eventual loss of her only female connection: her friend Christina. Furthermore, she reaches a point where she dismisses Tobias' advice and continuously risks her life.

All her illusory success as a divergent and leader of a rebellion is undone once the truth about the system is discovered. As she discovers the unreal nature of her life and the futility of her struggles, she starts the descent into the Goddess. Tris

questions her identity and realises the waste of lives and effort caused by the system she helped support. Not only did the faction system not satisfy her needs, but it also destroyed her family, depriving her from the feminine culture that she departed from when she left Abnegation.

The reading of her late mother's diary in *Allegiant* represents the healing of the mother-daughter split and gives her a connection with her original values. She learns about her heritage and the strength of her mother, who prioritised her relationship and future family's safety to her professional life as an agent of the Bureau. This process allows her to appreciate the fact that her brother, who nearly had her killed due to the influence of his faction leader, is her only remaining family connection. Her decision to leave behind the aggressive and impulsive behaviours learnt at Dauntless and to risk her life for her brother's and the future of the community exemplify the last stage, the integration of the masculine and the feminine, of leadership and duty on the one hand, and family, compassion and affection on the other hand.

Self-actualization, for Tris, is becoming part of the contribution of her family to the community, the integration of her skills and her desire to honour her family. Much unlike Katniss, Tris strives for the Meaningful Life, as per Seligman's conceptualization (2002), which involves becoming self-transcendent. In this sense, she becomes self-actualised not only through community recognition and the successful application of her skills but also by endorsing self-transcendence as a goal because she prioritises a greater cause and values to her individual needs and desires.

On the one hand, Tris, who begins the novel as idiocentric, completes the cycle by returning to her family's culture, which is feminine and collectivist. After losing both parents, she prioritises her collective (the family) to her personal needs and saves not only her brother but also her community. She protects the weak, in this case notably her brother, who is treated as a traitor and implicitly condemned to death. After satisfying more basic needs such as safety, affiliation, and respect from the community, she fulfils herself by orienting herself towards others, the community in this case. Beatrice's journey from individualism and selfishness to altruism is noteworthy. On the other hand, she contributes to weakening the system that created the experiment and that holds absolute control on the lives of the citizens of the society, allowing for a new, more peaceful and just society to be built. Thus, while Katniss challenges the system and retires to tend to her needs, Tris risks her life to do exactly the same, with the only difference that Tris' decision costs her life.

5. CONCLUSIONS

This study presents an analysis of the cultures described in *The Hunger Games* and *Divergent* trilogies in order to aid the discussion of self-actualization of dystopian heroines with the help of Murdock's journey of the heroine. The objective was to offer an alternative and culture-based approach to the controversy regarding these protagonists' agency and their positive or negative influence as role models.

The analysis of the cultural traits of the described societies show that both protagonists move from feminine, collectivist societies to masculine societies that are individualist (The Capitol) or vertically collectivist (Dauntless). Both heroines return either physically or metaphorically to the departure cultures in order to feel complete and fulfilled. In Katniss' case, District 12 without the Capitol's influence represents a haven and a society where family is highly important, and people are free to preserve those values without fearing for their relatives' lives. On the other hand, Tris finally understands the values preached by her faction of origin whereby helping and caring about others is paramount. In both cases, the protagonists acquire the freedom to choose on their future once they complete the journey and without external influences.

While Tris becomes self-actualised by focusing on the greater good —the community— Katniss becomes self-actualised by satisfying hunger, safety and affiliation, that is, love and family, and returning to a natural environment. Both characters allow for the new systems to be built, but Katniss chooses not to become a political figure. Instead, she allows herself to relish in her feminine cultural values through a life centred on her new family and rebuilt district and the pleasures of leisure in nature, rather than on societal demands that caused her to develop the overachiever syndrome. In this regard, she embodies Murdock's idea that for heroines to thrive, there should be a change in the system of values towards cooperation rather than competition and greed. In fact, both heroines bring down the established system and set the ground for a better society to be built.

Finally, future research could apply the analysis of cultural dimensions and Murdock's journey of the heroine to other YA dystopian novels with female protagonists to ascertain whether feminine and collectivist cultures are considered more satisfying for them than masculine cultures. Furthermore, this idea could also be applied to dystopian societies from previous decades to evaluate a possible variation in the perception of the utopian culture.

6. REFERENCES

- BASU, Balaka, BROAD, K. R., & HINTZ, C. (Eds.). (2013). *Contemporary dystopian fiction for young adults: Brave new teenagers*. London: Routledge.
- BROAD, K. R. (2013). "The dandelion in the spring': Utopia as romance in Suzanne Collins's *The Hunger Games* trilogy". In Balaka Basu, K. Broad, & C. Hintz (Eds.), *Contemporary dystopian fiction for young adults*. London: Routledge, 129-142.
- CAMPBELL, J. (1949). *The hero with a thousand faces*. New York: Pantheon Books.
- COLLINS, S. (2008). *The Hunger Games*. New York: Scholastic.
- (2009). *Catching Fire*. New York: Scholastic.
- (2010). *Mockingjay*. New York: Scholastic.
- DAY, S. K.; GREEN-BARTEET, M. A., & MONTZ, A. L. (eds.). (2014). *Female rebellion in young adult dystopian fiction*. London: Routledge.
- FRITZ, S. (2014). "Girl power and girl activism in the fiction of Suzanne Collins, Scott Westerfeld, and Moira Young." In S. K. Day; M. Green-Barteet & A. Montz (eds.), *Female rebellion in young adult dystopian fiction*. London: Routledge, 17-31.
- GOLBAN, T., & FIDAN, N. (2018). "The monomythic journey of a new heroine in *the Hunger Games*", *Humanitas*, 6(12), 96-115.
- HOFSTEDE, G. (2011). "Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context", *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 8.
- JARVIS, C. (2015). "How to be a woman". In K. Kaela Jubas; N. Taber & T. Brown (eds.), *Popular culture as pedagogy*. Leiden, The Netherlands: Brill Sense, 135-150. DOI: https://doi.org/10.1007/9789463002745_010
- KOLMERTEN, C. (1994). "Texts and contexts: American women envision utopia 1890-1920." In J. Donawerth, & C. A. Kolmerten (eds.), *Utopian and science fiction by women: Worlds of difference*. Syracuse: Syracuse University Press, 107-125.
- LEM, E., & HASSEL, H. (2012). "'Killer' Katniss and 'lover boy' Peeta: Suzanne Collins's defiance of gender-genred reading." In M. F. Pharr & L. A. Clark (eds.), *Of bread, blood and The Hunger Games: Critical essays on the Suzanne Collins trilogy*. Jefferson, CA.: McFarland & Co., 118-127.
- LINSTROM, K. E. (2015). *The submissive, the madwoman, and the angel in District 12: Re Reading Katniss Everdeen and feminine identity in Suzanne*

- Collins's The Hunger Games Trilogy*. Nacogdoches: Stephen F. Austin State University.
- LEWIS, C. S. (2005). *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. London: Geoffrey Bles.
- LOWRY, L. (2014) *The Giver Quartet Omnibus*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- ROWLING, J. K. (2007). *Harry Potter and the Deathly Hallows* (Vol. 7). London: Bloomsbury publishing.
- MARSHALL, M. (2014). "What mainstream centers cannot hold: Growing critical literacy with dystopian fiction". In P. Paugh; T. Kress, & R. Lake (eds.), *Teaching towards democracy with postmodern and popular culture texts*. Leiden: Brill Sense, 135-150.
- MURDOCK, M. (1990). *The heroine's journey: Woman's quest for wholeness*. Berkeley: Shambhala.
- MYERS, A. E. (2012). "Why Katniss chooses Peeta: Looking at love through a stoic lens". In George Dunn & Michaud, N. (Eds.) *The Hunger Games and Philosophy: A Critique of Pure Treason*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc., 134-144.
- PIOTROWSKI, A., & RYBAKOVA, K. (2015). "Reading adolescents in dystopian YAL through the lens of feminism", *GALA Journal: A Journal of the Gender in Literacy and Life Assembly*, 21, 23-30.
- PULLIAM, J. (2016). "Real or not real: Katniss Everdeen loves Peeta Melark: the lingering effects of discipline in 'The Hunger Games'". In S. K. Day; M. Green-Barteet, M. & A. L. Montz (eds.), *Female rebellion in young adult dystopian fiction*. London: Routledge.
- ROTH, V. (2009). *Divergent*. New York: HarperCollins.
- — (2010). *Insurgent*. New York: HarperCollins.
- — (2011). *Allegiant*. New York: HarperCollins.
- RUSSO, A. & RUSSO, J. (2019). *Avengers: Endgame*. Estados Unidos: Marvel Studios.
- SELIGMAN, Martin E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- TINCKER, M. A. (1892). *San Salvador*. Boston: Houghton Mifflin.
- TRIANDIS, H. C.; BONTEMPO, R.; BETANCOURT, H.; BOND, M.; LEUNG, K.; BRENES, A., et al. (1986). "The measurement of the etic aspects of individualism and collectivism across cultures", *Australian Journal of Psychology*, 38(3), 257-67. DOI: 10.1080/00049538608259013
- WINSLOW, H. (1909). *A Woman for Mayor*. Chicago: The Reilly & Britton Co.

**TEXTOS CLÁSICOS PARA UNA ESCUELA
INTERCULTURAL: REFLEXIONES Y PROPUESTAS A
PARTIR DE *LA IDENTIDAD CULTURAL NO EXISTE*, DE
FRANÇOIS JULLIEN**

**CLASSICAL TEXTS FOR AN INTERCULTURAL SCHOOL:
REFLECTIONS AND PROPOSALS BASED IN FRANÇOIS
JULLIEN'S *CULTURAL IDENTITY DOESN'T EXISTS***

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.04>

GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
Profesor ayudante doctor
Código ORCID: 0000-0003-4954-5282
gerarfer@ucm.es

Resumen: En su ensayo *La identidad cultural no existe* (2016), el filósofo francés François Jullien plantea un acercamiento a la cultura dejando de lado el componente de identidad, que sería sustituido por una comparación creativa que él denomina *écart*. En este trabajo, he buscado aplicar su punto de vista a la enseñanza de la literatura.

Palabras clave: Didáctica de la literatura. Educación literaria. Identidad. Recursos. *Écart*. François Jullien.

Abstract: In 2016, French philosopher François Jullien published a short essay named *Il n'y a pas d'identité culturelle*. In this work he proposes an approachment to the culture avoiding the identity element, substituted by a creative comparison named *écart* by him. In this paper, I have tried to apply his point of view to literature's class.

Key-words: Literature Teaching. Literary Education. Identity. Resources. *Écart*. François Jullien.

1. AULAS MULTICULTURALES Y DEMANDAS IDENTITARIAS: ¿UN CONFLICTO O UNA OPORTUNIDAD?

Una de las funciones de la literatura infantil y juvenil es, según Teresa Colomer “ofrecer el acceso al imaginario humano configurado por la literatura”, refiriéndose a “imaginario” en un sentido antropológico como “el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folklore y perviven en la lite-

ratura de todos los tiempos” (Colomer, 1999: 15). Esta idea es extrapolable a la literatura no escrita para niños, pero que la escuela necesita ir introduciendo junto a la específicamente infantil y juvenil para llevar a cabo la preparación cultural del alumnado.

Comparto la idea de Colomer de que existe un “imaginario” que, desde un punto de vista antropológico, parte del folclore pero, tal y como estudió Jung (2012), pasa a la literatura adulta porque permanece en el cerebro del ser humano, tal y como resumió Guadalupe Jover: “La biografía de un individuo, y la de un pueblo entero, está también en los relatos que bebe, en las respuestas que busca en los libros a las preguntas que previamente se hizo.” (Jover, 2007: 12) En esta línea, ya en el campo de la educación literaria, “toda mirada sobre la enseñanza de la literatura presupone [...] una mirada sobre la educación y una mirada sobre el mundo” (Jover, 2007: 14).

Sin embargo, en la escuela actual lo más frecuente no es encontrar grupos homogéneos desde un punto de vista cultural o lingüístico. Muy al contrario, las aulas agrupan con mucha frecuencia a alumnos de procedencia muy diversa, para la que cuesta encontrar un imaginario colectivo que vaya más allá de los cuentos tradicionales y los grandes éxitos del mundo audiovisual. Dado que la misión de la escuela es abrir la mente, parece que ese material común resulta pobre. Por otra parte, debemos evitar que ese alumnado de origen foráneo se sienta en desventaja cultural, o, directamente, en posición de inferioridad, frente al de origen español.

Esto, que parece una solución, nos conduce a otro problema: si eliminamos, o aminoramos, los contenidos culturales (más allá de los que, por ser enormemente comerciales, comparten todos), ¿cómo vamos a conducir de la multiculturalidad del aula a una convivencia intercultural? La situación es difícil y las soluciones que se vienen dando, consistentes sobre todo en prohibir y ocultar aspectos poco deseables de la cultura nacional, no parecen estar dando un resultado, a la vista del brote continuo de reclamaciones identitarias, que nos permita estar tranquilos.

En 2007, Guadalupe Jover resumía la situación cultural y escolar actual como consecuencia de tres factores: “el creciente proceso de globalización”, “el resurgir paralelo de los viejos nacionalismos y del anhelo de conformar comunidades de más amplio perímetro que el de los antiguos estados-nación” y “los cambios operados en la fisonomía social de pueblos y ciudades como consecuencia de los flujos migratorios”. Las consecuencias de estos tres factores eran en 2007 (son todavía) también tres: la ampliación de los “enormes abismos de desigualdad”; la búsqueda de “una conciencia común europea” que, en el caso de España, es preciso conjugar con unos “reforzados lazos” con Hispanoamérica y un “recíproco

conocimiento entre los pueblos de las dos orillas del Mediterráneo”; y “el paso de la pretendida homogeneidad étnica, cultural y religiosa a la diversidad y el mestizaje” (Jover, 2007: 35).

Si la primera (gravísima) consecuencia escapa en cierta medida al ámbito de la educación, las otras dos se presentan como verdaderas oportunidades, por no decir desafíos, para el mismo ámbito, entendido siempre como parte de la cultura, de la que —lo mismo que de la ciencia— solo por cuestiones administrativas puede separarse.

En esta situación, la publicación en 2016 del libro *Il n’y a pas d’identité culturelle*, breve ensayo del filósofo francés François Jullien traducido al año siguiente como *La identidad cultural no existe*, ofrece un punto de vista nuevo sobre la sociedad intercultural que creo puede tener una aplicación interesante en las asignaturas de literatura o en el área de literatura de Lengua Castellana y Literatura, así como en los equivalentes de las diferentes lenguas autonómicas.

Jullien propone lo que él llama “recursos culturales” (“siempre en plural”, advierte) (Jullien, 2017: 69) como manera de integrar la cultura dentro de esta sociedad a la vez globalizada e intercultural en la que vivimos inmersos. Para él, estos recursos tienen como finalidad abrir una suerte de grietas de tensión creativas a las que él llama *écarts*, término que significa “distancia”, “separación” y que el traductor al español ha optado por dejar en francés.¹ El propio Jullien, consciente quizás de la dificultad de traducir en una palabra el sentido que él concede al *écart* en un contexto cultural, ha buscado hacerlo a través de un equivalente inglés: “*Gap* designa la zanja que separa; *écart* nombra una distancia que se abre y establece una comparación, hace aparecer un *entre* que pone en tensión lo que ha sido separado y permite a cada término comprenderse con respecto al otro.” (Jullien, 2017: 86)

1.1 ¿Qué es el *écart* y en qué contexto se produce?

Jullien no da una definición concreta del *écart*, tal vez porque el *écart*: tal y como él lo aplica, no cabe en una definición.

Para llegar hasta el concepto, nuestro autor parte de la idea de que la búsqueda de lo universal ha sido una característica de la cultura europea. Sin embargo, ante el creciente contacto con otras culturas lo universal ha resultado “de todo menos universal”, sino “más bien singular [...] y propia [...] de la historia cultural de Europa” (Jullien, 2017: 21). Como ejemplo de lo arraigado de esta búsqueda de

¹ En las páginas 10 y 11 deja el traductor los motivos para evitar traducir el término.

universales en nuestra cultura pone el comienzo de la *Metafísica*, donde “Aristóteles sugiere abandonar lo individual de la sensación para elevarse a ese universal abstracto que constituye el conocimiento. Sobre ese universal se fundó la ciencia en Europa.” (Jullien, 2017: 31)

Sin embargo, advierte, en la actualidad, ante la creciente globalización, lo universal está siendo reemplazado por “lo uniforme” que, “podría creerse [...] que es el cumplimiento y la realización de lo universal, pero es, de hecho, su reverso; o más bien [...], su perversión.”, y esto porque lo uniforme, “no es más que el estándar y el estereotipo” (Jullien, 2017: 22).

Ante esta “perversión” de lo universal, plantea un tercer concepto: “lo común”, que distingue de “lo similar”:

Bajo el régimen de uniformización impuesto por la globalización, nos vemos tentados a pensar lo común como si estuviera reducido a lo similar; en otras palabras, tendemos a pensarlo por *asimilación*. Ahora bien, ese común de lo similar, si es que es un común, es pobre. Por eso hay que promover lo común que no es lo similar: solo este último es intensivo, solo él es productivo. Ese es el que voy a reivindicar aquí, porque solo ese común, que no es similar, es efectivo. (Jullien, 2017: 23, cursiva original).

Es decir, la intención del *écart* va a ser promover la parte de lo común que no es similar y, por lo tanto, es productiva, pues lo común “no se prescribe, como sí se hace con lo universal”, sino que se decide y es objeto de una elección”, y “se distribuye de manera progresiva” (Jullien, 2017: 25).

Sin embargo, para Jullien lo común es también equívoco, pues “puede volverse su contrario” si convertimos su límite “en frontera que excluye de lo compartido a todo lo demás” (Jullien, 2017: 25). En este caso, el *écart* se convierte en “diferencia”, fruto de la búsqueda de una identidad cultural.

Jullien afirma: “Un debate sobre la ‘identidad’ cultural está viciado en su principio. Por eso propongo un desplazamiento conceptual: en lugar de la diferencia [resultado de la identidad], planteo abordar lo diverso de las culturas en términos de *écart*; en lugar de identidad, en términos de *recurso* o de *fecundidad*” (Jullien, 2017: 46). Para ello distingue entre “diferencia” y “*écart*”:

Ambos marcan una separación, pero la *diferencia* lo hace desde la perspectiva de la distinción y el *écart*, desde el punto de vista de la distancia. De ahí que la diferencia sea clasificadora, puesto que el análisis se realiza por similitud y diferencia, al mismo tiempo es identificadora: procediendo “de diferencia en diferencia”, como dice Aristóteles, llegamos hasta la última diferencia que entrega la esencia de la cosa, la que

enuncia su definición. Frente a esto, el *écart* se revela como figura, no de identificación, sino de exploración, haciendo emerger otros posibles. Por consiguiente, no tiene una función de clasificación, no establece tipologías, como lo hace la diferencia, sino que consiste precisamente en desbordarlas: el *écart* produce, no un ordenamiento, sino una *desorganización* (Jullien, 2017: 46-47).

De esta manera, el *écart* se plantea como un procedimiento en sí mismo para una “sociedad líquida”, siguiendo el término de Bauman, pero, ¿de qué manera se establece?:

En el *écart* [...] los dos términos separados permanecen en comparación –y por eso el *écart* es un objeto precioso de pensamiento-. Cuando la distancia aparece entre ellos, mantiene en tensión lo que se encuentra separado. Pero, ¿qué significa “mantener en tensión”? Si en la diferencia, una vez que la puesta en relación realizada por la comparación se completa, cada uno de los términos vuelve plácidamente a su lugar cerrándose sobre su especificidad, en el *écart*, en cambio, la distancia hace que ambos permanezcan en confrontación uno con el otro. Cada término queda abierto al otro, en tensión con el otro, y no deja de aprehender de ese cara a cara. [...] La comparación permanece en pie, viva, intensa. (Jullien, 2017: 48-49).

Es decir: la relación de tensión entre las dos realidades en *écart* las vivifica a ambas. Jullien pone el ejemplo de la convivencia en Europa del Cristianismo y el Judaísmo: “el cristianismo no hace caducar ni clausura la historia del judaísmo: en realidad, aquel se mantiene, habla, de su *tensión* con este último.” De esta manera, “los recursos se realzan unos a otros y no se excluyen.” (Jullien, 2017: 79) En consecuencia, podríamos decir que la historia de Europa presenta una serie de *écarts* vivificadores desde la querrela medieval entre las órdenes religiosas mayores y menores hasta la interacción franco-alemana de los dos últimos siglos. En el contexto actual, la posibilidad de abrir más *écarts* es mucho mayor, con lo que la posibilidad de enriquecimiento personal y social crece, y se diversifica.

1.2 El *écart* en la sociedad intercultural: “recursos” frente a “valores”

Para Jullien el desarrollo socio-político de los últimos siglos nos ha inducido “a confundir esa identidad cultural abusivamente postulada con el principio (psicológico) de identificación”, cosa que, si bien es legítima en el individuo (“el niño crece identificándose, por ejemplo, a veces de manera ambivalente, con su padre”), no lo es en la sociedad y en la cultura que ésta produce, “por un lado porque esta, como creación colectiva, no deja de diversificarse y de volverse heterogénea por

los *écarts* que abre y porque no se deja reducir entonces a ninguna figura singular (como la del ‘padre’)² y, por otro, “porque la relación del sujeto con la cultura es, sin duda, de aprendizaje y de adquisición, pero no de auto-justificación: porque la cultura no debe servirle para construir una imagen de su yo en busca de reconocimiento –si eso ocurre, se trataría de un uso pervertido de la cultura (el nazismo procedió de esa perversión)-.” (Jullien, 2017: 73).

Pero, si los recursos se abandonan, se descuidan, “pueden volverse estériles” (Jullien, 2017: 74). Esto se produce cuando se desactiva la experiencia a la que van ligados y se sustituyen por valores unidos a la identidad. La diferencia entre unos y otros, según Jullien es que:

Los recursos no se enarbolan. No se convierten en eslóganes, En eso se distinguen de los valores. Pero los *valores*, globales como son, apelan a una adhesión de la que siempre nos preguntaremos de qué es tributaria: si no es en parte arbitraria o, en todo caso, relativa y si no depende de una adhesión más secreta, más profunda, poco clara en el fondo, que sería difícil justificar. Pero los valores pueden hacernos recaer en la identificación cultural [...]. Los recursos, por su parte, [...] solo se miden por sus efectos, por el partido que podemos sacar de ellos. Su validez [...] se certifica por sí sola [...]. Además, los valores se contradicen e incluso son excluyentes entre sí: si me adhiero a los “valores cristianos”, me sería difícil adherirme a los valores ateos, a menos que haga concesiones (Jullien, 2017: 75-76).

Frente a ese carácter exclusivo de los valores, “los recursos no se excluyen: puedo sacar tanto provecho de unos como de otros. Se agregan sin limitarse [...]. no son propiedad de nadie, [...] están *disponibles* para todos: son de quien se tome el trabajo de explotarlos.” (Jullien, 2017: 76) Por lo tanto, la actual prevalencia de valores e identidades, cada una celosa de los símbolos del contrario para señalarlos o apropiárselos, recibiría en los “recursos” un contrapunto muy interesante para el mundo de la educación, pues donde los valores levantan un muro, los recursos tienden un puente, generan una tensión, un *entre* entre dos términos que los vitaliza a ambos (Jullien, 2017, 47).

En cuanto a ejemplos concretos de recursos, Jullien propone ejemplos de la cultura francesa, porque es aquella en la que se ha formado y de la que se siente deudor. En este sentido insiste en que no es más representativo de ella La Fontai-

² A pesar de la frecuencia, cada vez menor, con la que se ha empleado el término en contexto artístico: “Padre de la literatura alemana”, “padre del teatro español”, etc. Claro está, dada la época, que no había madres y eso facilitaba la cosa, porque el esquema “materia la mujer, el hombre forma” se plasmaba así en la creación artística. “Fecunda, mi musa concibe y pare”, escribió Bécquer, por ejemplo.

ne que Rimbaud, Descartes que Breton: “la cultura francesa no es más lo uno que lo otro, es más bien el *écart* entre ellos: *en* la tensión de ambos o, digamos, en el *entre* que se abre entre ellos. [...] Esas figuras se iluminan entre sí [...], cada una se entiende mejor gracias a la otra, se descifran mutuamente” (Jullien, 2017: 57-58). Con ello, Jullien está planteando una manera integradora de ofrecer como recurso la cultura del país de acogida sin presentarla como término de comparación frente a las del alumnado inmigrante, que no tiene por qué ser, en comparación, peor ni menos rica. La intención que subyace a la propuesta de Jullien es la de proponer a ese alumnado la vivificación de sus propios recursos culturales ante los que se le presenten del país de acogida. Con ello, lo que hasta este momento se vive con un cierto temor, puede convertirse en una oportunidad para profundizar en el conocimiento de las culturas y la maduración del alumnado.

2. ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN UN ENTORNO MULTICULTURAL

Con la contundencia que caracteriza a su libro, planteaba Guadalupe Jover:

Si nuestro objetivo último es conformar una ciudadanía democrática, social, paritaria, intercultural y ecológica, es esto lo que ha de constituir el eje desde el que se construya el canon escolar y, por supuesto, lo que condiciones el modo en que se lea en clase. Porque la función formativa de las clases de literatura no ha de buscarse en el pretendido contenido “moralizante” de los textos sino en las elecciones que hagamos y en el punto de vista desde el que las abordemos (Jover, 2007: 43).

En efecto, poco podemos esperar de las lecturas estereotipadas que ofrecen los libros de texto si lo que buscamos es que los alumnos se conviertan en “sujetos activos en la construcción del conocimiento”, “protagonistas de procesos mentales desencadenados fundamentalmente en situaciones de intercambio social” (Jover, 2007: 27). No cabe duda de que tenemos que darle una vuelta a la literatura y que la obra de Jullien nos permite analizar fenómenos de los últimos veinticinco años que han influido notablemente en la percepción que tenemos de la literatura y de su enseñanza.

Por otra parte, la mayor parte de los intentos por renovar la enseñanza de la literatura (con gran éxito en ocasiones) en el campo de las nuevas tecnologías (Alemany Ferrer y Chico Rico, 2012; Regueiro Salgado, 2018; Regueiro Salgado y García Carcedo, 2016; Escandell Montiel, 2020, Quiles Cabrera, 2020 o Sánchez García y Aparicio Durán, 2020), absolutamente necesarios para esta juventud

postdigital (por más que las circunstancias consecuencia de la pandemia hayan demostrado que el acceso y la maestría de nuestros jóvenes tampoco es tanta ni tan general como nos prometíamos), pero más allá de lo interesantes que son las TIC —“lo esencial es no perder de vista que el manejo de las nuevas tecnologías no es nunca un fin en sí mismo, sino un instrumento para ensanchar nuestras posibilidades de conocimiento y socialización” (Jover, 2007: 89)—, debemos abordar este posible conflicto también del lado del corpus de textos de clásicos de la literatura española que se estudian en el aula y en qué niveles se incluyen. Creo que, en realidad, el conflicto no es tal, sino un *écart* que podemos aprovechar en beneficio de todos.

2.1 La educación literaria en la actualidad: la inercia de la tradición escolar española

En el ámbito de la educación literaria, este afán por lo que Jullien llama “lo similar” se plasmó en el concepto de “canon” tal y como lo planteó Bloom (1995). El reconocido crítico norteamericano, asustado por la que él llamaba “escuela del resentimiento” y que abarcaba, básicamente, a todos aquellos que no veían (no vemos) la literatura —y la vida— como él, propuso una cultura a la defensiva que necesitaba escoger qué se llevaba a un lugar imaginario, que compartía rasgos de la isla de Robinsón y del Ponto Euxino de Ovidio. Para ello Bloom planteó una lista de lecturas obligatorias que integraban no una selección personal, absolutamente legítima, sino un *canon*.

Con ello pervertía Bloom la misma esencia flexible y plurisignificativa de la literatura, pues, como puntualizó Mainer, “cualquier uso de la palabra *canon* —un término que en griego vale por ‘regla’, ‘modelo’— responde a una idea de autoridad que organiza férreamente sus alrededores” (Mainer, 2000: 321), y en literatura la organización férrea no es lo más adecuado, sobre todo cuando se trata de acercarla a los más jóvenes. Esto sigue sucediendo a quienes siguen la huella de Bloom, a pesar del inteligentísimo vapuleo que le propinaron, entre otros, Mainer y Pozuelo Yvancos (Sullà, 1998), y de los intentos de adecuación del término a la realidad de la literatura y de la educación literaria (Mainer, 2000: 232; Jover, 2007: 110 y ss.)

Me interesa el *écart* que se podría establecer entre las visiones culturales de Bloom y Jullien (de no ser por lo absoluto de la del primero), porque Bloom supone una herencia, francamente más visceral que cerebral, del universalismo de origen europeo —“occidental”, como él mismo titula su libro — algo que, para Jullien “se trata de una noción ideológica y no, como lo es la de Europa, histórica” (Jullien,

2017: 37)— y que choca con la esencia de Europa que, bien mirada, es una entidad que se define por su “permanente metamorfosis” (Jover, 2007: 40).

Dado que, en el ámbito de la educación literaria y la enseñanza de la literatura —que van unidas, pero no son lo mismo, aunque nuestras sucesivas reformas parezcan ignorarlo (Jover, 2007: 29)— es un hecho que no nos podemos limitar a hacer una lista supuestamente inmanente de obras con la que ir tirando pase lo que pase, sino que nos es imprescindible estar en contacto permanente con aquellos que están al otro lado de la mesa y, a veces, en ese nivel más bajo —para mí nunca inferior— que marca la tarima.

Este contacto nos resulta imprescindible, porque no podemos hacer que nuestro alumnado reciba un provecho real de las clases de literatura sin tomar contacto con sus inquietudes e intereses. Sin esto no podremos buscar la forma de acercarlos a unos textos para ellos desconocidos, llevar a cabo la tarea de mediación que se nos supone y hacerles partícipes de una tradición literaria a la que pertenezco, en la que me he formado y de la que he disfrutado. Y ello por una razón destacada por Daniel Pennac al comienzo de *Como una novela*, publicada un año antes que el libro de Bloom: “El verbo leer no soporta el imperativo” (Pennac, 2015: 11). Lo que es lo mismo: tal vez el peso de una tradición cultural pueda hacer leer, uno tras otro, los libros prescritos a adultos con un marcado sentido de la responsabilidad, pero es muy difícil que esto sirva para introducir a nuevos lectores en dicha tradición.

Mejor dicho: sabemos de sobra que no funciona, que es uno de los motivos por los que se deja de leer: basta repasar las “Nueve formas de enseñar a los niños a odiar la lectura” (Rodari, 2017: 31 y ss.) para darse cuenta de que las prescripciones y los chantajes emocionales suelen hacer escaso servicio al futuro de la práctica lectora del alumnado, al menos, por sí solos.

Entonces, ¿qué es lo que nos falta? En realidad, llevamos décadas buscando “otras maneras” de enseñar literatura: ya en el vetusto volumen de la editorial Anaya dedicado a la *Didáctica de la lengua y la literatura* (1988), Arturo Medina se refería a ellas. Sin embargo, más allá de que el análisis de la situación realizado por don Arturo parece hecho hoy mismo, es preciso que empecemos a centrar propuestas prácticas. En este aspecto, y en otros muchos el trabajo de Guadalupe Jover que he citado ya unas cuantas veces marca un fructífero camino con la cantidad de preguntas que deja abiertas sobre “qué leer y qué hacer con lo leído” (Jover, 2007: 65), sobre cómo abrir la selección de lecturas para conseguir que el alumno siga leyendo a lo largo de su vida, que su experiencia lectora no se limite a los años escolares, sobre cómo conjugar la literatura española con la de otros países, con la que tiene más rasgos en común que los que pudiera parecer a simple vista.

Esta apertura supone, entre otras cosas, asumir que la mediación que lleva a cabo un profesor en la enseñanza reglada no es la misma que puede llevar a cabo un bibliotecario, pues las lecturas escolares están “supeditadas a un proyecto educativo complejo y dirigidas a un conjunto de jóvenes que pueden ser —como de hecho son— enormemente distintos en sus gustos e intereses, en sus aptitudes y actitudes, en sus capacidades y perspectivas académicas” (Jover, 2007: 97). Tenemos, por lo tanto, que ir y venir de lo individual a lo colectivo, del conocimiento de la heterogeneidad del alumnado al “carácter tradicionalmente homogeneizador de la escuela” (Jover, 2007: 97). Esto supone también la necesidad de integrar a los clásicos, pues, como afirma la misma autora, “una cosa es que abogemos por una emancipación del canon literario escolar con respecto al canon académico y otra muy diferente que renunciemos a ese precioso territorio de memoria común, de imaginario compartido, que establece vínculos imprescindibles entre los miembros de una colectividad” (Jover, 2017: 112).

Es lo que queremos, estoy convencido, la mayor parte de los profesores de literatura: entregar lo aprendido para una futura inspección, ampliación y transformación por parte de esa generación más joven: “*tradición*, de *tradere*, equivale a ‘entrega’”, que acuñó Unamuno (1943: 27). Ahora bien, esta entrega no puede partir ya de una obligación, en primer lugar, porque no es efectivo desde el punto de vista de la literatura (que es el de la lengua) y en segundo, porque un sector importante del alumnado no tiene ya procedencia autóctona, tal vez ni siquiera tenga como lengua materna la nuestra, y su acercamiento a los clásicos en los que las generaciones previas nos hemos formado (y a otros textos que no entraban en la selección escolar y hoy sí podrían entrar) tiene que realizarse desde otro lugar y con un argumentario diferente.

Tal vez una de las primeras cosas que deberíamos hacer sería, precisamente, ampliar la selección de autores y textos, y sumar a esta ampliación una pluralidad de acercamientos al texto literario, porque “las aproximaciones que en las aulas se han hecho a los textos han sido de diferente naturaleza, pero el corpus sobre el que se ha trabajado ha sido siempre idéntico a sí mismo” (Jover, 2007: 24) y eso redundaría en la idea generalizada de que solo podemos dar literatura desde un punto de vista histórico, así como que este punto de vista supone un acercamiento neutro. Sin embargo, la que durante mucho tiempo fue “historia de la literatura española” no pasa de ser un constructo (Mainer, 2000: 151 y ss.) sobre el que podemos reformar muchos aspectos y del que podemos aprovechar recursos para utilizar de otro modo. Por poner un ejemplo: la novela picaresca (singularmente el *Lazarillo*) podría dejar de ser el único testimonio de prosa del siglo XVI que se leye-

ra, teniendo numerosos textos de carácter caballeresco que conectan, además con literaturas de otros países que se pueden ofrecer; también sería posible introducir *El abencerraje*, novela en la que cristianos y musulmanes se tratan con un respeto que, si bien no parece que fuera histórico, sí es deseable. Además, el personaje de Jarifa podría ser objeto de debates, textos argumentativos y ejercicios de escritura creativa.

Por otra parte, los personajes de la novela podrían haberse introducido en cursos previos, a través de los romances que Pedro de Padilla (poeta morisco que publicó un cancionero y un romancero interesantísimos –Carrasco Urgoiti, s.a.-) les dedicó y que pueden ser dramatizados desde los últimos cursos de Primaria. Finalmente, volviendo al género picaresco, podría trabajarse, río arriba y en un curso superior, desde alguna de las imitaciones que tuvo en otros países, de las que nuestro alumnado no llega a tener noticia en la escuela, y que culminó en *Madre Coraje y sus hijos*, de Bertold Brecht.

2.2 Desde el lado de los profesores

Por otro lado, desde el profesorado y los autores de libros de texto, es imprescindible cotejar el material de estos últimos con la investigación que se lleva a cabo en las universidades y actualizarlo a partir de ésta. La falta de esta labor se plasma en las diferentes disciplinas y a ello ya se refirió Jover (2007: 36). En el caso de la literatura española, el espacio dedicado en los manuales a conceptos como “culteranismo” y “conceptismo” (arrumbados en las facultades de filología desde hace casi cuarenta años) o “modernismo” y “generación del 98” (que recibieron un importante ajuste con motivo del centenario de esta última), carecen de interés para el acercamiento a la literatura de los más jóvenes.

En el caso de España la situación es compleja: venimos de años de reformas en las que la literatura se ha visto como mero adorno en la asignatura (a veces “área”) de Lengua Castellana y Literatura, supeditada siempre a dos medios didácticos que han acabado por ser fines en sí mismos (el análisis sintáctico y el comentario de texto) que, debemos reconócelo de una vez, no han contribuido a elevar el nivel lingüístico, literario ni cultural de las últimas promociones. Si a esta situación sumamos la afluencia (tampoco de hoy) de alumnado foráneo con problemas específicos para aprender nuestra lengua, que se plasma, a su vez, en diferentes niveles de lengua en el aula, no cabe duda de que hay que encontrar formas de trabajar desde la oralidad y, en este aspecto, el ritmo y la rima de la poesía, como ayudas de la memorización, pueden resultar sumamente útiles a la hora de hacerse con el rit-

mo de la lengua. Lo mismo cabe decir de la narración en prosa, a través de la que, desde la infancia, se pueden ir introduciendo (junto con el consabido vocabulario) estructuras que van a ser precisas más adelante, para la expresión del pensamiento que se les va a pedir en niveles superiores y que, más importante aún, van a necesitar en el transcurso de su vida.

Por otra parte, si la introducción de la literatura clásica (española o no) se lleva a cabo pronto, podemos generar una ligazón emocional en el alumnado que contribuya a facilitar la profundización en una época, un autor o un personaje. Dramatizaciones que pueden parecer banales, como la del primer párrafo de *La Regenta*, con niños representando los diferentes elementos de la nube de polvo, mientras su maestra o maestro lee el texto, suponen la escucha temprana de la magistral prosa de “Clarín”; en tanto que la del conocidísimo romance “Estaba el señor don Gato” (Fernández San Emeterio, 2020), permite explicar tanto el concepto de variante (fundamental en la comprensión de la tradición oral) como el legado sefardí (pues este romance lo es). Sin necesidad de profundizar en cada tema, iremos realizando pequeñas calas que, al final (*Gutta cavat Lapidem*) pueden generar una expectativa mayor y mejor ante los contenidos de literatura.

Necesitamos, tomando la terminología de Jullien, “activar” nuestros recursos, siempre en plural y “promocionarlos” porque su desconocimiento lleva a dejar de lado la actualidad que pueden tener textos de siglos pretéritos que, lejos de apocalípsis ucrónicas sobre el supuesto “ser” de los españoles (Mainer, 2000: 234), pueden ser sumamente estimulantes para el aula mayoritariamente multicultural que tenemos, y que debemos hacer avanzar hacia la interculturalidad. En esta tarea, es imprescindible la colaboración del profesorado y de los padres, a fin de permitir que el libro de texto (cada vez más superado en su formato por las nuevas tecnologías) sea un instrumento y no un fin en sí mismo: pueden contradecirse a veces explicaciones de la parte teórica, no es preciso seguir los textos seleccionados por los autores del manual... Todo ello porque, a pesar de los años transcurridos, sigue vigente la deducción que hizo Max Aub en *La gallina ciega* (1969), no nos conocemos: “España se metió en un túnel hace treinta años y salió a otro paisaje. Desconocida, se desconoce” (Aub, 2003: 321).

Recalco este extremo porque creo que este no conocerse está en la base del carácter poco democrático de nuestro sistema educativo, pues si “la democracia consiste, ante todo, en tratar a los otros como sujetos, en promover una *comunidad de sujetos*” (Jullien, 2017: 70), nuestro sistema parecer basarse en la desconfianza hacia el alumno y su familia, a los que hay que obligar, por lo visto, a hacer cosas que nunca quieren hacer. Tenemos que preguntarnos qué nos impulsa a sen-

tirnos así, si esto es verdaderamente democrático y si de estos moldes se pueden sacar ciudadanos responsables.

De ahí la invitación a buscar aspectos literarios que puedan atraer desde diferentes puntos de vista. Acercamientos a la poesía de los siglos XVI y XVII a través de sus traducciones alemanas del XIX (Fernández San Emeterio, 1997 y 2005), puestas en música, además, por alguno de los mejores compositores del momento permite, además de establecer una relación con la música, mostrar la dimensión internacional de nuestra literatura y el papel de Böhl de Faber en la difusión de aspectos culturales en los ámbitos hispano y alemán que están en la base, todavía hoy, de como vemos unos la literatura de los otros, pero también, en nuestro caso, de cómo explicamos la producción teatral de nuestro Barroco (Arellano, 1990), marcada por la lectura que de ellas se hizo a través de comentaristas alemanes difundidos entre nosotros por él.

El contraste de estas explicaciones con la lectura directa de comedias atrevidas de Lope o Calderón, tales como *Mañanas de abril y mayo*, *El acero de Madrid*, *Basta callar* o *Cada uno para sí* (tal vez en sustitución o como complemento a las obligadas *Fuenteovejuna*, *La vida es sueño* y *El alcalde de Zalamea*), puede dar lugar a un debate interesante que, si les pedimos que se plasme por escrito puede dar lugar a conclusiones curiosas que, libres del lastre del historicismo, nos permitan después provocar la reflexión sobre las diferentes etapas históricas.

Un título que, por su largo éxito tiene obligada visita, pero difícil entrada, es *La Celestina*, en el que sería bueno que, en Bachillerato, no se pusiera problema a la hora de profundizar en los aspectos relacionados con el sexo, que tanto interesan en esa edad y que tanta importancia tiene en la asunción de determinados roles sociales. Su presentación, cruda, en boca de los personajes puede provocar (sería bueno que provocase, de hecho) el rechazo del alumnado. No creo que esto sea negativo: No subestimemos el poder creativo del desacuerdo, pues contra los libros de caballería empezó Cervantes el *Quijote* y contra Avellanera lo acabó. Tampoco subestimemos a nuestro alumnado.

Relacionado con esto, la expresión de deseo de Celestina, su *voyeurismo*, y el fetichismo de Calisto (Fernández San Emeterio, 2004) pueden, además de provocar la hilaridad momentánea, introducir aspectos de la sexualidad sobre los que conviene, cuanto menos reflexionar.

En todos estos esbozos de propuesta he pretendido apuntar opciones que permitan variar (creo que ahí reside uno de los aspectos fundamentales) el ritmo de la clase y la conexión entre diferentes etapas, que no pueden seguir pareciendo compartimentos estancos.

3. CONCLUSIONES

A partir del ensayo de Jullien, he pretendido reflexionar sobre su planteamiento de la cultura como un *écart* (término que me atrevería a traducir como “desafío”) y su posible aplicación a la enseñanza de la literatura en el sistema español. La necesidad de recuperar nuestro patrimonio literario y de activarlo como “recursos” para el aula intercultural debe partir de una revisión de los textos que se llevan al aula y de la forma de acercarnos a ellos, ya conectándolos con la actualidad, ya mostrando la relación entre diferentes etapas. Esto se complementa con la utilización de las TIC, que ofrecen recursos que hacen más sencillo este acercamiento.

Por otra parte, la necesidad de incluir textos clásicos a edades tempranas hace que debamos recurrir a adaptaciones y dramatizaciones que permitan una atadura emocional con los textos y autores (españoles o no) que se trabajen.

3. REFERENCIAS

- ALEMANY FERRER, R. y CIHCO RICO, F. (eds.) (2012). *Ciberliteratura i comparatisme /Ciberliteratura y comparatismo*. Alicante: Universitat d’Alacant /Universidad de Alicante /SELGYC.
- ALONSO, D. (2008). *Poesía española, Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos, 1950.
- ARELLANO, I. (1990). «Lecturas trágicas de comedias cómicas del Siglo de Oro», *Criticón*, 50, 7-21. Accesible en la dirección <https://cvc.cervantes.es/literatura/criticon/PDF/050/050_007.pdf> [Acceso: 03/06/20].
- ARGÜELLES ARIZCUN, A. (2019). «Fomento de la lectura en un aula intercultural», en M. Osuna Rodríguez y M. Rivera Mateos (coord.s), *Educación, sociedad e interculturalidad*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 97-122.
- BLOOM, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*, traducción de Damián Alou. Barcelona: Anagrama.
- CARRASCO URGOITI, M^a. S. (s. f.). «El romancero morisco de Pedro de Padilla en su *Thesoro de varia poesía* (1580)». Accesible en la dirección <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-romancero-morisco-de-pedro-de-padilla-en-su-thesoro-de-varia-poesia-1580/html/c561dc48-35ff-11e1-b1fb-00163ebf5e63_4.html> [Acceso: 28/05/20].

- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- ELLIOTT, J. H. (2012). *Haciendo historia*, traducción de Marta Balcells. Madrid: Taurus.
- FERNÁNDEZ SAN EMETERIO, G. (1997). «La pervivencia de la poesía española medieval y de los Siglos de Oro en la poesía alemana del siglo XIX», *Dicenda*, 15, 203-217.
- (2004). «Quejas por un cordón: burlas y veras con Camoens y Fernando de Rojas». *RILCE*, 20(1), 51-62.
- (2005). «Canciones líricas españolas del Siglo de Oro y versiones musicales de Robert Schumann: el *Spanisches Liederspiel* y las *Spanische Liebeslieder*», *E-Humanista*, 5, 187-194.
- (2020). «Una dramatización del romance *Estaba el señor don Gato*». *Educación y Futuro*, 42, 174-181.
- GARCÍA CARCEDO, P. y REGUEIRO SALGADO, B. (2015). *El reto de escribir. Entre papeles y pantallas*. Granada: GEU.
- JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescente y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- JULLIEN, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. Trad. Pablo Cuartas. Barcelona: Taurus.
- MAINER, J. C. (2000). *Historia, literatura, sociedad y una coda: literatura nacional española*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MEDINA PADILLA, A. (1988). «Didáctica de la Literatura», en J. García Padrino y A. Medina (dirs.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya, 511-534.
- PENNAC, D. (2015). *Como una novela*. Trad. Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama, 1993.
- (2017). *Mal de escuela*. Trad. Manuel Serrat Crespo. Barcelona: De Bolsillo.
- QUILES CABRERA, M^a. C. (2020). «Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de internet: de *booktubers*, *bookstagramers* y *followers*». *Contextos Educativos*, 2, 9-24. Accesible en la dirección <<http://doi.org/10.18172/con.4260>> [Acceso: 25/05/2020].
- REGUEIRO SALGADO, B. (2018). «Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven». *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17, 68-77. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.147

- RODARI, G. (2017). *Escuela de fantasía. Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*. Trad. Carlos Mayor. Barcelona: Blackie Books.
- 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*, 2, 41-53. DOI: <http://doi.org/10.18172/con.4265> Consulta 25/05/20
- SULLÀ, E. (comp.) (1998). *El canon literario*. Madrid: ArcoLibros.
- UNAMUNO, M. de (1943). *En torno al casticismo*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- USÓN, J. C. y ALBARDIA, T. (2004). «Construir una sociedad intercultural desde el aula». *Aula de innovación educativa*, 131, 69.72.

REPRESIÓN DE GÉNERO Y VIOLENCIA SEXUADA EN LA ESPAÑA FRANQUISTA: LOS TESTIMONIOS DE MERCEDES NÚÑEZ TARGA

GENDERED REPRESSION AND SEXUAL VIOLENCE IN FRANCOIST SPAIN: THE TESTIMONIES OF MERCEDES NÚÑEZ TARGA

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.05>

LEGGOTT, SARAH
VICTORIA UNIVERSITY OF WELLINGTON (NUEVA ZELANDA)
Catedrática de Estudios Hispánicos
Código ORCID: 0000-0002-9962-6518
sarah.leggott@vuw.ac.nz

Resumen: La práctica sistemática de violencia de género contra las mujeres republicanas durante y después de la guerra civil española sigue siendo un tema marginal en los estudios sobre el periodo. Aunque el historiador Paul Preston describe la violencia contra las mujeres, que incluye la tortura sexual y la violación, como parte central de la represión nacionalista, este aspecto de la historia franquista ha sido relegado a una posición periférica en la historiografía. Esta marginalización se debe en parte al estigma asociado con experiencias de violación y abuso sexual, pero también al silenciamiento más generalizado de las experiencias de la mujer a manos de la historiografía contemporánea. El presente artículo propone abordar este tema partiendo de los testimonios de mujeres republicanas y de recientes trabajos históricos. En particular, el estudio parte de una revisión de los testimonios de la activista política catalano-gallega Mercedes Núñez Targa, *Cárcel de Ventas* (1967) y *Destinada al crematorio* (1980). El análisis se centra en sus descripciones en *Cárcel de Ventas* de las condiciones horribles que sufrieron las presas políticas republicanas en Ventas y en sus referencias a la violencia sexual que sufrieron.

Palabras clave: Núñez Targa. Violencia sexual. España franquista.

Abstract: The systematic perpetration of gendered violence against Republican women during and after the Spanish Civil War continues to be under-estimated and largely overlooked in historical and other accounts of the period. Despite the fact that Paul Preston has described the persecution of women, including sexual torture and rape, as a central part of the Nationalist repression, this aspect of the Francoist reign of terror continues to be peripheral to work on the period. This reflects in part the stigma of first-person reports of rape and sexual violence and a desire on the part of survivors to keep such traumatic experiences private. It is also, attributable, however, to a more generalised silencing of the experiences of women within a masculinist hegemonic historical record. This article seeks to highlight this gap in discussions of Francoist repression, drawing on both the testimonial evidence of survivors and on recent historical work. In particular, this article will draw on the testimonial writings of Catalan-Galician political activist Mercedes Núñez Targa, *Cárcel de*

Ventas (1967) and *Destinada al crematorio* (1980). It will focus particularly on her account in the former text of the horrific conditions that Republican prisoners endured in Ventas prison and the widespread practice of gendered violence inflicted on female prisoners.

Key-words: Núñez Targa. Sexual violence. Francoist Spain.

The extensive and systematic perpetration of gendered violence against Republican women during and after the Spanish Civil War continues to be underestimated and largely overlooked in historical and other accounts of the period. Despite the fact that Paul Preston (2012) has described the persecution of women, including sexual torture and rape, as a “central ... part of the repression carried out by the rebels” (Preston, 2012: xix), this aspect of the Francoist reign of terror continues to be at best peripheral to work on the period. This reflects in part the social prohibition and stigma of first-person reports of rape and sexual violence and a desire of the part of survivors to keep the affective and the sexual private. It is also, attributable, however, to a more generalised silencing of the experiences of women within a masculinist hegemonic historical record. This silence, like the violence itself, is gendered; as Marianne Hirsch and Valerie Smith have reminded us, “what a culture remembers and what it chooses to forget are intricately bound up with issues of power and hegemony, and thus with gender” (Smith, 2002: 6). This article seeks to highlight this gap in discussions of Francoist repression, drawing on both the testimonial evidence of survivors and on recent historical work. In particular, this discussion will make reference to the testimonial writings of Catalan-Galician political activist Mercedes Núñez Targa entitled *Cárcel de Ventas* (1967) and *Destinada al crematorio* (1980). Núñez Targa, who was imprisoned in Spain, France and Germany at the end of the Civil War, details in her accounts the horrific conditions of imprisonment and the widespread practice of gendered violence suffered by women in both Francoist and Nazi camps and prisons.

While precise statistical analysis of the prevalence of gendered violence under Francoism is impossible, testimonial and historical accounts indicate that many thousands of Republican women experienced what historian Maud Joly terms “las violencias sexuadas” or “la represión sexuada” during the war and dictatorship (2008: 89). These terms include the generalised practices of head shaving, the forced ingestion of cod liver oil, beatings and torture, as well as rape and other forms of sexual violence, many of which were targeted directly at parts of the body associated with femininity and motherhood. In a similar vein, the term “sexualized violence” is invoked by Brigitte Halbmayr in her work on violence

ce inflicted on Jewish women by the Nazis. For Halbmayr, sexualized violence “covers direct physical expressions of violence that are bodily attacks, an unauthorized crossing of body boundaries. They range from flagrant sexual advance to rape... This definition also allows for the inclusion of indirect, often emotional expressions of violence, such as imposed nakedness and accompanying feelings of shame, infringement on intimate space, deplorable hygienic conditions, leering stares, suggestive insults, and humiliating methods of physical examinations” (Halbmayr, 2010: 30).

All of these were suffered by Republican women under Francoism, who were to be punished for having transgressed traditional notions of Spanish womanhood by embracing the gender liberation that characterised Republican reforms. The role of women, as summarised by one of the regime’s military leaders, was to “educate the next generation, so that our children will suckle purity of the race” (as cited in Richards, 2013: 58). Left-wing women were, however, considered to constitute a significant threat to the desired purity of the so-called Hispanic race according to Antonio Vallejo Nájera, a Nazi sympathising psychiatrist who was the regime’s Director of Psychological Research. Using a race-based model of eugenics to argue that there were direct links between Marxist ideology and both mental deficiency and criminal tendencies, Vallejo Nájera (1937) argued that the purity of the race and the “regeneration” of the nation depended on the containment or elimination of left-wing ideologies and those who promoted such ideas. Women were a particular target due to their ability to transmit their “ideological deviance” to the next generation, with Vallejo Nájera advocating the implementation of a “disciplina social muy severa” (1938: 12) to contain this threat. His pseudo-scientific discourse was therefore deployed by the regime as justification for the repressive practices against women, including the separation of children from their Republican mothers¹. The treatment directed at Republican women was therefore gender specific and particularly harsh because, as Michael Richards has explained, for the regime “triumph meant more than forcing the military capitulation of Republican Spain: it signified the annihilation of the idea of the Republic and of those who ‘transmitted’ this ideal” (1998: 39).

As a result, women associated with the Republic, whether through their own convictions or actions or as a result of supposed crimes committed by males clo-

¹ See also Vallejo Nájera’s *Política racial del nuevo Estado* (1938) and *La locura y la guerra* (1939). Vallejo Nájera was appointed Professor of Psychiatry at the University of Madrid following the Civil War. Critiques of the regime’s pseudo-scientific discourse include Enrique González Duro’s *Los psiquiatras de Franco* (2008) and Francisco Sevillano’s *Rojos* (2007).

se to them, were subject to a wide range of repressive practices. In *The Spanish Holocaust* (2012), Preston documents the horrifying episodes of gendered violence that took place in towns and villages across Spain. One common punishment was head shaving, a practice intended to publicly humiliate Republican women, who would often be paraded through the streets with shaven heads or forced to clean public places like plazas and churches with their heads shaved and with signs around their necks with their “crimes” inscribed on them. As Gina Herrmann has noted, “the shaving of the head is a form of sexual violence that garnered its power from its display in the public sphere, quite usually and literally in the town plaza” (Herrmann, 2012: 132). A further practice intended to cause humiliation and shame was forcing women to ingest large doses of castor oil that caused them to defecate uncontrollably, supposedly as a means of purging and cleansing the impure body. Again, procession through the streets in this condition for public vilification was common practice.

Episodes of sexual violence and rape were also common. Wives and daughters of Republicans were routinely detained, raped and tortured. One of numerous examples that Preston (2012) cites is an episode of sexual torture carried out to extract a forced confession, in which a woman’s breasts were “horribly deformed as a result of being burned with lighters and matches until sections of flesh had burned away. Her nipples had been ripped off with staplers” (Preston, 2012: 485). Rape was also deployed as a means to extract either confessions or information about the activities or whereabouts of their male companions. It was also common for girls and young women to be “given” to groups of soldiers, with many accounts of gang rape referring specifically to Moroccan troops in these instances. Preston cites the account of John T. Whitaker of the *New York Herald Tribune* regarding this alleged practice: “These ‘regenerators’ of Spain rarely denied, too, that they deliberately gave white women to the Moors. On the contrary, they circulated over the whole front the warning that any woman found with Red troops would meet that fate” (Whitaker, as cited in Preston, 2012: 333).

It is evident that this range of repressive practices perpetrated against women associated with the Republic, from verbal abuse and humiliation to sexual torture and rape, were deployed as weapons of war, used to cement the supremacy of the victors and to thwart resistance. The body of the Republican woman thereby became the field of a battle both physical and symbolic. However, despite the prevalence of such violence throughout Nationalist Spain, Joly notes that “la cuestión de las violencias sexuales de la guerra — analizadas como tales — constituye sólo muy raramente un objeto de historia en sí mismo” (Joly, 2008: 93).

It is within this context of a lack of both historical studies and reliable official documentation that the testimonial accounts of survivors and witnesses of gendered repression serve as critical sources of information. These works offer important insights into the gendered repression of the war and postwar years, and of women's experiences of imprisonment. Key texts in this field include the women's testimonies compiled by Tomasa Cuevas, herself a Communist activist who was arrested and tortured during the Franco years, together with the testimonial accounts of Sara Berenguer, Juana Doña, Eva Forest, Nieves Castro, Remedios Montero and Esperanza Martínez, among others; these works have attracted varying levels of public and scholarly attention. Very little critical attention has been paid to date to the writings of Mercedes Núñez Targa, whose first published testimonial account details her experience in Ventas prison for some two years in the early 1940s. While a small number of scholarly articles make reference to Núñez Targa's life and works, there has not been extensive analysis of her writing.²

Born in 1911 in Barcelona to a Catalan mother and Galician father, Núñez Targa began her working life at the age of 16 when, despite her parents' opposition, she took a job in a film laboratory, later working as a typist in the Consulate of Chile, where she would later become secretary to Consul Pablo Neruda. During the years of the Second Republic, Núñez Targa joined a number of progressive organisations, such as the Club Femení i d'Esports and the Ateneu Enciclopèdic Popular, which held seminars and lectures on literature and politics.

It was in 1936, following the death of her father who had discouraged her participation in political activities, that Núñez Targa joined first Socialist and then Communist youth organisations in Cataluña. In 1939, with the fall of Barcelona and Republican defeat in the Civil War imminent, the Communist Party leadership charged Núñez Targa with the task of re-establishing a clandestine unit of the Party in La Coruña (Galicia). She was soon under surveillance by the security services, leading to her arrest in late 1939 and her imprisonment in Betanzos women's prison, followed by the La Coruña provincial prison and finally in Ventas women's prison in Madrid, where she would spend over two years.

On her release from Ventas in 1942, Núñez Targa crossed the Pyrenees into France, where she joined the French resistance. She gained employment as a cook for the occupying Nazi forces in Carcassonne, whereby she was able to supply information to her comrades about the unit, also hiding guerrilla fighters in her

² Some reference to Núñez Targa is included in José Romera Castillo (2009), and Fernando Hernández Holgado (2015).

home and providing false documents to Resistance fighters. Arrested again in 1944, Núñez Targa was imprisoned in various camps and prisons, before being taken to the Nazi concentration camp of Ravensbrück, where she was put into a forced labour unit until she fell ill with tuberculosis. No longer able to work, she was set to be taken from the camp to the gas chamber, but was saved by the arrival of Allied troops in April 1945.

Following the liberation of the camp, Núñez Targa returned to France where she would remain until the end of the Franco dictatorship. She met her partner Medardo Iglesias Martí, with whom she had a son in 1949, and she continued her political activism during her years of exile, supporting Spanish exiles and clandestine militants and re-establishing the Galician branch of the Communist Party from exile. She was awarded numerous awards and honours from the French government for her work as part of the resistance movement. In 1975, following the death of Franco, Núñez Targa finally returned to Spain, spending the rest of her life in Galicia where she gave presentations and participated in radio interviews and televised debates on the importance of remembering Spaniards' experiences of repression. She died in Vigo in 1986.

Núñez Targa wrote two testimonial accounts of her experiences of imprisonment. The first, *Cárcel de Ventas*, published in Spanish in France in 1967, recounts her experiences in Ventas women's prison and was one of the first published accounts of the atrocities committed by the Franco regime in women's prisons. Her second work, *Destinada al crematorio*, recounting her experiences in the Nazi concentration camps, was originally published in 1980 in Catalán, and was only published in Spanish in 2011. These two testimonies have more recently been published together in one volume entitled *El valor de la memoria. De la cárcel de Ventas al campo de Ravensbrück* (2016), edited by Núñez Targa's son, Pablo Iglesias Núñez, who wanted his mother's story to be told in contemporary Spain³. Together with his partner and co-editor Ana Bonet Solé, Iglesias Núñez has also participated in seminars and events throughout Spain to promote *El valor de la memoria* and raise awareness of the stories of his mother and her compatriots as a means of ensuring their accounts do not fall into oblivion.

At the time of writing her testimonies, Núñez Targa likewise pointed to the importance of telling the stories of imprisonment and violence to ensure that these formed part of the historical record, by doing so fulfilling a promise she made to

³ Full biographical details of the various editions and translations of Núñez Targa's works are included in the list of references.

a cellmate in Ventas who asked her, if she made it out of prison, to speak of their ordeal: “Explica a los de la calle lo que has visto aquí” (2016: 34). Núñez Targa also undertook to give an accurate and truthful account of her experiences and those of her fellow prisoners, stating in the Introduction to *Cárcel de Ventas* her goal to “restituir con la mayor fidelidad posible aquella hora demencial de la posguerra vivida por las reclusas de Ventas” (2016: 34). She gave a similar undertaking in *Destinada al crematorio*, insisting on the truth of her account and noting that writing a testimonial account is not a creative endeavour: “No se trata de hacer obra literaria, sino de decir la verdad. Y eso sí que lo hare” (2016: 125). While affirmations of verisimilitude are not unusual in testimonial works, such claims overlook the inevitable process of selection, omission and reconstruction that is inherent to any process of remembering the past from the perspective of the present.

The 2016 edition of Núñez Targa’s two texts also includes some twenty pages of photographs and official documents, including her “Orden de Búsqueda y Captura”, her prison records and a card identifying her as a former member of the Resistance (2016: 90, 300 and 304). As well as constituting a means of enshrining these documents in the historical record, their inclusion serves as an additional means of authenticating Núñez Targa’s testimonies and adds a very real dimension to her accounts of her experiences in Ventas and the Nazi concentration camps for the reader. My discussion in this article focuses on Núñez Targa’s earlier work, *Cárcel de Ventas*, which leaves a testimonial legacy of the repression directed at Republican women within that site of imprisonment.

Ventas Prison was built in 1931 and designed by the Republican Director General of Prisons, Victoria Kent, to be a model prison for women which would facilitate prisoners’ rehabilitation and eventual reintegration into society. However, under the Nationalists, Ventas became what has been described as “un almacén de mujeres” (Cuevas, 1985: 17), where up to 14,000 women were crowded into a prison that was built to house only 500 (Hernández Holgado, 2003: 303), meaning that twelve or more women shared cells designed for one person. The excessive number of prisoners, together with a lack of food, water and medical care, led to many instances of disease and death. Abuse, humiliation, physical punishment and sexual torture against inmates were also common practice in the prison.

Many aspects of the conditions and experiences of the inmates at Ventas Prison were not unique within the vast penitentiary network established by the Franco regime. Preston (2012), Hernández Holgado (2003) and others have indicated that overcrowding, disease, malnutrition and a lack of basic hygiene were common in many prisons and detention centres. Preston also notes that “torture and mal-

treatment provoked many suicides, some of them faked to conceal beatings that had gone too far” (2012: 477). A similar argument is made by Richards who, while noting the high level of deaths from diseases such as typhus, influenza and tuberculosis, also contends that “violent deaths were often recorded euphemistically”, noting specifically the unusually high incidence of heart attacks among imprisoned young adults (Richards, 2013: 78).

However, in addition to enduring the dehumanising conditions common to sites of imprisonment throughout Nationalist Spain, the repression experienced by women in prisons had additional gender specific dimensions, as Núñez Targa’s account reveals. The previously discussed objective of thwarting the transgenerational transmission of left-wing ideology by targeting women, and the female body in particular, had a very direct impact on the treatment of women in prison. A key dimension to this was a specific targeting of motherhood, for while the maternal role was exalted in Nationalist ideology, the Republican mother was vilified as a dangerous threat to the nation’s moral and social harmony. As Abad explains, “el subrayado respeto que para las mujeres afines al régimen suponía dicha capacidad femenina contrastaba con el denigrante tratamiento que la dictadura hacía sobre la maternidad de las mujeres republicanas” (Abad, 2009: 76). This was the basis for the particularly cruel treatment directed at pregnant women and mothers in Ventas and other women’s prisons.

The methods deployed by the regime to impede the transmission of ideology via the Republican mother were violent and cruel. There are many episodes recounted in testimonies by survivors and witnesses of women being subjected to beatings in the lower abdomen in order to cause miscarriage in those who were pregnant and to permanently damage the reproductive system in those who were not. Abad cites examples detailed in the 1946 publication of the Spanish Antifascist Women’s Association, which tell of prisoners being beaten in the abdomen with steel cables, causing internal and external injuries that took a year or more to heal, and of pregnant women being savagely kicked in the stomach (cited in Abad, 2009: 68). In *El valor de la memoria*, Núñez Targa recounts her witnessing of episodes of sexual violence against pregnant women in Ventas:

Se han ensañado, sobre todo, con las mujeres embarazadas. A muchas de ellas las han hecho abortar a palos. ‘Lo echarás por la boca’ —le gritaban a una mujer joven, en avanzado estado de gestación, mientras le propinaban numerosas patadas en el vientre. La mujer, Carmen P., abortó y desde entonces sufre de horribles dolores abdominales (Núñez Targa, 2016: 61-62).

Motherhood was also targeted through the separation of mothers from their children —children over the age of three were not allowed to be in the prison with their mothers, thus women had to rely on the assistance of family members outside prison or, if their relatives had also been imprisoned or killed, the children were either left to fend for themselves or taken into state care. Thousands of children were sequestered from their Republican mothers to be given to Falangist families or taken to religious orphanages, taught to denounce their parents as criminals whose sins they had to expiate.

While babies and young children were able to accompany their mothers in prison, they too suffered conditions of filth and deprivation. Núñez Targa recalls in her account the cells in Ventas designated for mothers, recalling the “olor tan sofocante a orines, a agrio, a excrementos, que produce náuseas” (2016: 59). These appalling conditions resulted in severe illnesses among the babies and children and many deaths, adding to their mothers’ suffering. Accounts tell of up to twenty children per day dying of meningitis in Ventas (Preston, 2012: 513). The descriptions that Núñez Targa provides in her testimony of the condition of the children in the prison and the fear and trauma that characterise their environment are among the most harrowing aspects of her narrative. She describes the imprisoned children as “pálidos, delgaditos, ... llenos de pupas”, noting that these young children “viven día y noche encerrados, hambrientos, temblando ante las funcionarias, presenciando ‘sacas’, oyendo los fusilamientos al amanecer y todo esto se refleja en su mirada” (Núñez Targa, 2016: 59).

The lack of nutritious food available to prisoners also affected their children, with nursing mothers often unable to provide their babies with sufficient milk due to their own malnutrition. The opportunity to feed their children was also used as leverage by the guards over the prisoners, as a means of enforcing certain behaviour or extracting confessions or information. Núñez Targa recounts, for example, an instance of what she calls “repugnante chantaje” in Ventas against a prisoner named Julia who needs to breastfeed her two-month-old daughter. The guards demand that she first confess and affirm her belief in God, which Julia, a “comunista convencida”, refuses to do. As a result, not only is Julia not permitted to feed her baby, but the child is taken from her and she never sees her again (Núñez Targa, 2016: 86).

The lack of basic hygiene in the prison can also be considered a form of gendered repression, as it makes particularly acute the suffering and humiliation of women during menstruation, as Núñez Targa notes. Without sanitary products and

unable to wash themselves, prisoners are forced to ask the unsympathetic guards for help, with their requests either ignored or met with derision. Núñez Targa relates the experience of one of her cellmates in Ventas in such a situation: “Intenté pedir medios higiénicos a la funcionaria y me atajó con un ‘Deje ya de dar la lata’ y el consabido portazo. Tenía frío. Me sentía sucia, repugnante, humillada” (Núñez Targa, 2016: 112).

This sense of shame over their lack of bodily cleanliness affects all of the prisoners due to the decision made by the authorities to cut off water supply in the prison. Thus despite the fact that Ventas prison had functioning plumbing, with wash basins, showers and baths available, Núñez Targa explains that “han cerrado el agua y han dejado tan sólo esta fuente. Para seis mil mujeres” (2016: 45). This move was arguably designed not only to create a sense of humiliation and desperation among the prisoners, but also to cause conflict among them as they were forced to battle each other for access to water. Núñez Targa’s testimony, however, reveals that rather than creating conflict, the lack of water increased the sense of solidarity among the prisoners, as they shared the scarce water and soap: “Mira, nosotras tenemos un cubo y nos lavamos las dos en la misma agua. Si quieres, nos lavamos las tres... En un mismo cubo, pues, nos lavamos las tres» (2016: 45).

References to sexual violence in Ventas are also present in Núñez Targa’s testimony, as she depicts the terrible attacks on women’s bodies designed to cause maximum pain and humiliation and to provide entertainment for the guards. A particularly horrific example is the treatment of a prisoner to whom Núñez Targa refers as Nieves C.:

A esta mujer le hicieron numerosas incisiones en la vulva, con ayuda de una navajita, y le rociaron las heridas con vinagre y sal. Desnuda y a vergajazos, entre risotadas y obscenidades, la obligaron a correr, divirtiéndose al ver cómo andaba con las piernas muy abiertas. —Pareces una rana— le chillaban (Núñez Targa, 2016: 61).

References to rape are, however, less direct in Núñez Targa’s account, with incidences of rape implied but not explicitly referred to. As an example, in her description of an episode of torture in Ventas, Núñez Targa writes: “Pues para hacerte cantar te sacan de la cárcel y te dan una soberana paliza, o te dan corrientes eléctricas, o hacen contigo lo que les da la real gana...” (2016: 43). This use of ellipsis at the end of such a sentence occurs quite often in such references, suggesting that something is left unsaid. A similar omission may be deduced from Núñez Targa’s reference to “un tiempo en que cualquier falangista venía, sin papel del juez ni cáscaras, se llevaba una mujer y la fusilaba por su cuenta” (2016,: 47) which, given

other accounts of such events, suggests women being sequestered to be raped before being killed.

This approach to implying incidences of sexual violence, particularly rape, is not unique to Núñez Targa's work, with many Republican women's accounts of their experiences of repression and imprisonment eschewing specific accounts of sexual assault. This despite the fact that historians such as Preston maintain that rape was a frequent occurrence, a crime perpetrated against literally thousands of women. Some testimonies of survivors and witnesses confirm this, with Juana Doña, for example, affirming that in Ventas and other prisons rape was a punishment inflicted on women of all ages, from adolescents to the elderly: "Las violaciones eran el pan nuestro de cada día, el abuso de poder de los hombres sobre las mujeres . . . [era] un acto de poder y humillación (Núñez Targa, 1978: 158). Likewise, the memoirs of former political prisoner Soledad Real include quite graphic descriptions of sexual torture and rape endured by prisoners.

The works of Doña and Real are, however, exceptions in the broader landscape of testimonial accounts of former Republican prisoners. As Herrmann has noted in her analysis of the testimonies of Communist resistance members Esperanza Martínez and Remedios Montero, "sex and sexual violence stand as the resounding silences of the complete corpus of Communist women's testimonies" of this period of history (Herrmann, 2012: 132). There is a particular scarcity of first-person accounts; when rape is alluded to, it tends to be in references to and memories about the rape of other women, rather than the self, reflecting a desire to keep such memories private, as well as a possible ongoing sense of shame and fear of stigmatisation. We should therefore be aware of the potential gaps or silences, of what is left unsaid, in these works, following Luisa Passerini's call for us to be attentive to embodied silences in narratives and to silences "connected with remembering" (2007: 32).

The testimonial legacy left by Núñez Targa reveals the extent of the repression and violence endured by Republican women in Francoist sites of imprisonment. Considered to represent "una identidad de género desviada, . . . antinatural e impure" (Abad, 2009: 74) and thereby a threat to the so-called Hispanic race, the punishments inflicted on these women were purportedly designed to re-educate them, to cleanse them of the disease of subversive ideologies, and to prevent the transgenerational transmission of such ideas. The writings of Núñez Targa, as well as other testimonial accounts of survivors and witnesses and the meticulous research by historians such as Preston, reveal the extent to which the violence within and beyond the prison walls was gendered: head shaving, the forced inges-

tion of castor oil, forced labour in public spaces, sexual torture and rape, were all punishments that sought to humiliate Republican women through degrading violence.

Despite the extensive and systematic practice of such crimes, the topic of the gendered repression suffered by Republican women under Francoism has long been cast into historical and cultural oblivion. Writing in 2013, Herrmann called on scholars and human rights organisations to address this issue, arguing that the silence surrounding “the histories of rapes, sexual abuse, and sexual harassment lived by Spanish Republican women ought to be of paramount concern to memorial and human rights organizations and to those of us... who study the Spanish Civil War and *el Franquismo*” (Herrmann, 2013: 133). Since that time, Herrmann’s own work, together with the studies by Abad, Preston and Joly, among others, have opened the way to redress the lack of both public awareness and scholarly discussion of sexual violence under Francoism. It is also significant that a number of women’s prison testimonies have, like those of Núñez Targa, been republished in new editions over recent years, making the accounts of gendered repression more visible and illuminating the horrific role that Ventas and other prisons played as sites of Francoist repression against women.

REFERENCES

- ABAD, I. (2009). “Las dimensiones de la ‘represión sexuada’ durante la dictadura franquista”, *Jerónimo Zurita, Revista de Historia*, 84, 65-86.
- BBERENGUER, S. (1988). *Entre el sol y la tormenta: Treinta y dos meses de guerra (1936-1939)*. Barcelona: Seuba.
- CASTRO, N. (1981). *Una vida para un ideal: Recuerdos de una militante comunista*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- CUEVAS, T. (1985). *Cárcel de mujeres: 1939-1945*. Barcelona: Sirocco.
- DOÑA, J. (1978). *Desde la noche y la niebla: Mujeres en las cárceles franquistas*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- FOREST, E. (1978). *Diario y cartas desde la cárcel*. San Sebastián: Lur Argitaletxea.
- GONZÁLEZ DURO, E. (2008). *Los psiquiatras de Franco: Los rojos no estaban locos*. Barcelona: Península.
- HALBMAYER, B. (2010). “Sexualized Violence during Nazi “Racial” Persecution”, in S. Hedgepeth and R. G. Saidel (eds.), *Sexual Violence Against*

- Jewish Women during the Holocaust*. Lebanon: Brandeis University Press, 29-44.
- HERNÁNDEZ HOLGADO, F. (2003). *Mujeres encarceladas. La prisión de Ventas: De la República al franquismo, 1931-1941*. Madrid: Marcial Pons.
- (2015). “Juana Doña y el manantial de la memoria: Memorias de las cárceles franquistas de mujeres”, *Arenal: Revista de historia de mujeres*, 22(2), 283-309.
- HERRMANN, G. (2012). “Reenactments of Remedios Montero: Oral History of a Spanish Guerrillera in Testimony, Fiction, and Film”, *Hispanic Issues*, 10, 123-38.
- (2013). “‘They Didn’t Rape Me’: Traces of Gendered Violence and Sexual Injury in the Testimonies of Spanish Republican Women Survivors of the Franco Dictatorship”, in N. Adler and S. Leydesdorff (eds.), *Tapestry of Memory: Evidence and Testimony in Life-Story Narratives*. New Brunswick: Transaction, 77-96.
- HIRSCH, M. and SMITH, V. (2002). “Feminism and Cultural Memory: An Introduction”, *Signs*, 28(1), 1-19.
- IGLESIAS NÚÑEZ, P. and BONET SOLÉ, A. (2016). “Biografía de Mercedes Núñez Targa. In Núñez Targa”, in *El valor de la memoria*. Seville: Renacimiento, 263-279.
- JOLY, M. (2008). “Las violencias sexuadas de la guerra civil española: Paradigma para una lectura cultural del conflicto”, *Historia Social*, 61, 89-107.
- MARTÍNEZ, E. (2010). *Guerrilleras: La ilusión de una esperanza*. Madrid: Latorre Literaria.
- MONTERO, R (2004). *Historia de Celia: Recuerdos de una guerrillera antifascista*. Valencia: Riialla-Octadero.
- NÚÑEZ TARGA, Mercedes. (1967). *Cárcel de Ventas*. Paris Editions de la Librairie de Globe.
- (1980). *El carretó dels gossos: Una catalana a Ravensbrück*. Barcelona: Edicions 62.
- (2005). *Cárcere de Ventas*. Trans. Carlos Arias and Sira Vidal. Vigo: Edicions A Nosa Terra.
- (2008). *La presó de Ventas. Records d’una empresonada (1939-1942)*. Trans. Agnès Toda i Bonet. Barcelona: Cossetània Edicions.
- (2011). *Destinada al crematorio. De Argelès a Ravensbrück: Las vivencias de una resistente republicana española*. Trans. Pablo Iglesias Núñez and Ana Bonet Solé. Seville Renacimiento.

- (2016). *El valor de la memoria. De la cárcel de Ventas al campo de Ravensbrück*. Seville: Renacimiento.
- PASSERINI, L. (2007). *Memory and Utopia: The Primacy of Intersubjectivity*. London: Equinox.
- PRESTON, P. (2012). *The Spanish Holocaust: Inquisition and Extermination in Twentieth-Century Spain*. London: Harper Collins.
- REAL, S. and GARCÍA, C. (1982). *Las cárceles de Soledad Real*. Madrid: Alfabeta.
- RICHARDS, M. (1998). *A Time of Silence: Civil War and the Culture of Repression in Franco's Spain, 1936-1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2013). *After the Civil War: Making Memory and Re-making Spain since 1936*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROMERA CASTILLO, J. (2009). “La memoria histórica de algunas mujeres antifranquistas”, *Anales de la Literatura Española*, 21, 175-88.
- SEVILLANO, F. (2007). *Rojos: La representación del enemigo en la Guerra Civil*. Madrid: Alianza.
- VALLEJO NÁJERA, Antonio. (1937). *Eugenésia de la Hispanidad y regeneración de la raza*. San Sebastián: Edición Española.
- (1938). *Divagaciones intrascendentes*. Valladolid: Talleres Tipográficos Cuesta.
- (1938). *Política racial del nuevo Estado*. San Sebastián: Edición Española.
- (1939). *La locura y la guerra*. Madrid: Morata.

PROPUESTA DIDÁCTICA COMPARATISTA Y FEMINISTA: “BARBA AZUL” DE PERRAULT Y “JARDÍN DE INFIERNO” DE SILVINA OCAMPO

COMPARATIST AND FEMINIST DIDACTIC PROPOSAL: “BLUE BEARD” BY PERRAULT AND “JARDÍN DE INFIERNO” BY SILVINA OCAMPO

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.06>

LOZANO DE LA POLA, ANA
INVESTIGADORA INDEPENDIENTE (ESPAÑA)
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7278-165X>
alozanopola@gmail.com

Resumen: Esta propuesta didáctica nace de la voluntad de llevar a un aula de 2.º de ESO el caso concreto de reescritura de un cuento maravilloso realizada por la escritora argentina Silvina Ocampo en el siglo xx. Los objetivos que persigue son los siguientes: en primer lugar, demostrar cómo un estudio como este puede cubrir tanto contenidos como estándares de evaluación de la ley educativa actual en España (LOMCE); en segundo lugar, reflexionar sobre la relación que existe entre género literario (*genre*) y el género identitario (*gender*), y cómo muchas autoras proponen reescrituras de textos conocidos para trastocar las normas de ambos; para acabar, pretende también trabajar herramientas de análisis textual que permitan hacer este tipo de estudio a partir de otros textos narrativos. Tras justificar la pertinencia de la propuesta, se propone una posible secuenciación de actividades para realizar este estudio comparatista y feminista en el aula.

Palabras clave: Literatura comparada. Crítica feminista. Barba Azul. Charles Perrault. Silvina Ocampo.

Abstract: This didactic proposal wants to bring into a secondary classroom a rewriting of the traditional fairy tale “Blue Beard”, by Perrault, made by Silvina Ocampo in the 20th century: the short story “Jardín de infierno”. This proposal has three objectives: first, to demonstrate how a study like this can answer both content and standards of evaluation of the current educational law in Spain (LOMCE); secondly, to analyse the relationship between genre and gender, and how many women authors rewrite traditional stories to disrupt the norms of both; finally, to present three narrative elements than can be observed in other texts. After justifying the relevance of the proposal, this article presents the sequence of activities that can be made with the students.

Key-words: Comparative Literature. Feminist Criticism. Blue Beard. Charles Perrault. Silvina Ocampo.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo recogeremos una propuesta didáctica que lleve a un aula de 2.º de la ESO la comparación de dos relatos breves: por una parte, la versión de “Barba Azul” recogida y publicada por Charles Perrault en 1697 y, por otra, la reescritura que de este clásico hizo Silvina Ocampo en 1988, dentro de su colección *Cornelia frente al espejo*; un relato que tituló “Jardín de infierno”.

En primer lugar, es una propuesta comparatista, es decir, que utiliza la metodología de los estudios de Literatura comparada. Es esta una disciplina que, a pesar de surgir en Europa en el siglo XIX con carácter marcadamente nacionalista e historicista, se fue desarrollando en el tiempo para llegar a ser un conjunto de aproximaciones y de enfoques heterogéneos que tienen en común un acercamiento a la literatura no basado en las fronteras nacionales o lingüísticas de las obras estudiadas. En nuestro caso, compararemos dos versiones de un mismo cuento escritas en épocas diferentes y en lenguas distintas. Asimismo, es una propuesta feminista en dos sentidos: en primer lugar, porque propone llevar como material de estudio a un aula de Secundaria la obra de una escritora, es decir, que supone una apuesta explícita por lo que Elaine Showalter denominó *ginocrítica* (Showalter, 1986: 248); en segundo lugar, pretende mostrar una de las estrategias que muchas mujeres escritoras han llevado a cabo en sus obras literarias: la reescritura transformadora de cuentos tradicionales.

2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Tres son los objetivos principales de esta propuesta:

1. Demostrar cómo un estudio como este puede responder tanto a contenidos como a estándares de aprendizaje evaluables de la ley educativa actual en España (LOMCE).
2. Reflexionar sobre la relación que existe entre género literario (*genre*) y género identitario (*gender*) y cómo muchas autoras proponen reescrituras de textos clásicos para trastocar las normas de ambos.
3. Conocer herramientas de análisis textual que, en este nivel educativo, permiten aplicar este tipo de estudio a otros textos narrativos: los personajes-tipo, la voz narrativa y la estructura narrativa.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Antes de entrar en la secuenciación de la propuesta didáctica completa, cabe hacer una puntualización. Actualmente, no es raro que, desde posiciones feministas, se cuestionen muchos de los materiales y de las propuestas didácticas que los docentes utilizan en las aulas porque no incluyen obras escritas por mujeres o, si lo hacen, estas son muy escasas. Asimismo, tampoco es extraño que la respuesta con la que se encuentran estas críticas sea que el amplio currículo, es decir, la gran cantidad de contenidos que se deben tratar en esta asignatura, no permite la inclusión de estas voces literarias. Lo que pretende demostrar esta justificación previa es que ese no es en absoluto un argumento válido con el currículo de Lengua Castellana y Literatura actual, el que se rige por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), así como tampoco por los desarrollos autonómicos correspondientes.

El *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, establece los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables que deberían regir la educación literaria en el primer ciclo de ESO (de 1.º a 3.º). A continuación, se señalan cuáles de esos ítems se estarían cubriendo con nuestra propuesta.

De los 7 contenidos que la ley detalla, con el presente estudio comparado se estarían trabajando estos 4:

- Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
- Introducción a la literatura a través de los textos.
- Creación.
- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.

Asimismo, de los 7 criterios de evaluación que la ley señala, con la presente propuesta didáctica se podrían utilizar estos 4:

1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura.

2. Favorecer la lectura y comprensión obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria.
4. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.
6. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.

Para acabar, de los 16 estándares de aprendizaje evaluables que indica esta ley general, con la propuesta que se presenta a continuación se podrían medir, al menos, estos 8:

- 1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.
- 1.2. Valora alguna de las obras de lectura libre, resumiendo el contenido, explicando los aspectos que más le han llamado la atención y lo que la lectura de le ha aportado como experiencia personal.
- 1.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura.
- 2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).
- 2.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad.
- 2.3. Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.
- 6.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.
- 6.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.

Se podría pensar que las coincidencias hasta aquí señaladas se deben a que el currículo que establece la LOMCE es un marco amplio, y que casi cualquier propuesta didáctica literaria cabría en sus líneas de trabajo. Sin embargo, si nos fijamos en los desarrollos concretos que cada autoridad competente ha hecho de este currículo en cada comunidad autónoma, veremos que la conclusión que podemos extraer es bastante parecida.

En concreto, únicamente fijándonos en el desarrollo de la ley que se ha realizado en la Comunitat Valenciana, en el *DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*, que establece qué contenidos y qué criterios de evaluación corresponden al 2.º curso de ESO en las provincias de Alicante, Castellón y Valencia, descubrimos que, con la propuesta que presentamos a continuación, se estarían trabajando directamente estos contenidos concretos:

- Pervivencia y evolución de personajes-tipo, temas y formas a partir de la comparación de obras de toda la historia de la cultura.
- Interpretación del sentimiento humano implícito en las obras comparadas.
- Introducción a la literatura a partir de los textos de autoría masculina y femenina.
- Tratamiento evolutivo de temas y tópicos en una selección de textos significativos.
- Reconocimiento de las características propias de los géneros literarios a partir de una selección de textos en prosa y en verso.
- La narración en prosa y en verso. Elementos de las narraciones.

Asimismo, la propuesta facilitaría también la atención a 3 de los 4 criterios de evaluación que esta ley autonómica establece para 2.º de ESO:

BL4.1 Realizar lecturas de obras literarias cercanas a sus gustos, elegidas libremente o a propuesta del profesorado, en silencio, en voz alta o participando en dramatizaciones de textos adecuados al nivel educativo, aplicando, de manera guiada, técnicas expresivas y teatrales.

BL4.3 Exponer, en soportes diversos, orales y escritos, con la supervisión del profesorado, las conclusiones críticas y razonadas, sobre las conexiones entre la literatura, las artes y la ciencia, analizando y comparando obras, personajes, temas y tópicos universales en creaciones de diferente naturaleza.

BL4.4 Analizar, con la supervisión del profesorado, un corpus de textos literarios, seleccionados en torno a un tema o tópico común, como modo de aproximación a la literatura, identificando los rasgos esenciales de la época y las características del género y realizando un comentario de forma y contenido para expresar razonadamente las conclusiones extraídas, mediante la formulación de juicios personales.

Por lo tanto, con todo lo expuesto en este apartado, podemos afirmar no solo que el currículo actual no puede seguir siendo una excusa para mantener a las mujeres escritoras fuera del canon que se ofrece en libros de texto y en las distintas programaciones de Lengua Castellana y Literatura en la ESO, sino que, más bien, es todo lo contrario. Actualmente, es obligatorio que hablemos y estudiemos las obras de mujeres en las clases de Secundaria, no solo para respetar el rigor científico, sino también para cumplir con la ley.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Conocimientos previos y contextualización

Podríamos comenzar la secuencia didáctica preguntando a los alumnos qué saben sobre la historia de Barba Azul: si les suena el personaje, si conocen el cuento, si saben cómo acaba, si han visto alguna versión en dibujos, en cine, etc. A pesar de ser un cuento tradicional, nos sorprenderemos de lo poco conocida que es la historia porque, como vamos a ver, es un cuento bastante “excepcional”.

Explicaremos que nosotros vamos a centrarnos en dos versiones de este cuento: la de Perrault (escritor francés del siglo XVII conocido sobre todo por la fijación de cuentos clásicos y tradicionales como “La Cenicienta”, “La Bella Durmiente” o “Caperucita Roja”) y la de Silvina Ocampo (escritora argentina del siglo XX que escribió, principalmente, relatos fantásticos).

4.2. Lectura cooperativa para la comprensión de argumentos

Al ser textos de una extensión breve, nuestra propuesta es que los alumnos los lean completos en clase y en voz alta. El texto de Perrault, al ser un cuento tradicional, no presentará graves problemas de comprensión; el de Silvina Ocampo, sin embargo, tiene varios juegos que pueden quedar más claros si los alumnos los

leen con el apoyo de un compañero. Por ello, proponemos dedicar el tiempo necesario para que, por parejas, lean ambos textos de manera cooperativa. Podrían utilizar la estrategia de “parejas cooperativas de lectura” que desarrollan Susana García y Francisco Zariquiey en sus investigaciones y que explican de esta manera:

1. El docente propone un texto y agrupa a los alumnos en parejas heterogéneas.
2. El alumno A lee el primer párrafo en voz alta. El alumno B sigue la lectura atentamente.
3. Al finalizar, B le pregunta: “¿Cuál es la idea principal?”. A da su opinión y si B está de acuerdo, la subrayan. En caso contrario, discuten hasta alcanzar un consenso. Pasan al párrafo siguiente y se invierten los roles.
4. Una vez que han subrayado el texto, construyen juntos un resumen, esquema o mapa conceptual partiendo de las ideas destacadas.
5. El docente elige al azar el cuaderno de algunos alumnos para corregir el trabajo de su pareja
(García y Zariquiey, sin fecha: 10).

A continuación, recogemos algunas de las citas que podríamos destacar en la reconstrucción del argumento de los textos con los alumnos y que nos pueden servir para seguir el hilo de la secuenciación didáctica posterior. Empezaremos con el texto de Perrault, del que recomendamos utilizar la traducción de Carmen Martín Gaité (Bettelheim, 1987: 57-64). El cuento comienza así:

Había una vez un hombre que tenía magníficas posesiones en la ciudad y en el campo, vajillas de oro y plata, muebles adornados con finas florituras y carrozas doradas. Pero desgraciadamente también tenía la barba azul, y esto le daba un aspecto tan desagradable y terrible, que no había mujer ni muchacha que no huyeran ante su sola presencia.

Una de sus vecinas, dama muy noble, tenía dos hijas de una extraordinaria belleza. Él le pidió que le concediese en matrimonio a una de las dos, diciéndole que le daba igual una que otra, que lo dejaba a su elección. (Bettelheim, 1987: 57)

Al final, Barba Azul se casa con la hija pequeña y, pocos días después de la boda, le dice que se tiene que marchar de viaje. Antes de partir, le da su manojito de llaves diciéndole:

Aquí tienes —le dijo— las llaves de los dos grandes desvanes, aquí las de la vajilla de oro y plata para las fechas señaladas, aquí las de los cofres donde guardo mis joyas y aquí la llave maestra de todas las demás estancias. En cuanto a esta llavecita, corresponde a la puerta de un gabinete que hay al final de la galería de mi habitación: puedes abrirlo todo, andar por todas partes, pero en este gabinete te prohíbo entrar, y te

lo prohíbo tan terminantemente, que si se te ocurre abrirlo, nada en el mundo podrá ponerte a salvo de mi cólera. (Bettelheim, 1987: 57)

Sin embargo, la curiosidad puede a la joven esposa que, finalmente, entra en el gabinete prohibido:

Al principio no vio nada, porque estaban cerradas las ventanas; pero unos instantes después, empezó a darse cuenta de que el suelo estaba completamente cubierto de sangre coagulada, y que en esta sangre se reflejaban los cuerpos de varias mujeres muertas, colgadas a lo largo de las paredes. (Eran todas las anteriores esposas de Barba Azul, que habían sido estranguladas por él, una tras otra.)

Creyó morir de miedo, y la llave, que acababa de sacar de la cerradura, se le cayó de las manos. (Bettelheim, 1987: 57)

Entonces, Barba Azul vuelve inesperadamente de su viaje, descubre que su mujer le ha desobedecido y se dispone a matarla como a las demás. Pero, justo en el momento en el que está a punto de hacerlo, entran los salvadores de la joven, dos de sus hermanos que han acudido en su ayuda al oír sus súplicas. Analizaremos este final con detenimiento más adelante.

Hasta aquí, podemos observar que se trata de un cuento maravilloso algo atípico. Carolina Fernández, en su obra *Las nuevas hijas de Eva. Re/escrituras feministas del cuento «Barbazul»* explica el porqué de esta excepcionalidad cuando señala que se trata de un texto con un “carácter eminentemente realista” en el que “ni siquiera resulta inverosímil el hecho de que este esposo sea un contumaz asesino de mujeres, pues la historia está tristemente jalonada por numerosos criminales de esta misma guisa” (Fernández, 1997: 34).

Es justamente esta excepcionalidad la que ha propiciado, según esta autora, que este cuento haya sido uno de los más versionados en reescrituras hechas por mujeres en el siglo xx. Ella trata los siguientes, aunque no se trata en absoluto de una nómina completa ya que no incluye, por ejemplo, el relato de Silvina Ocampo que nosotros comentaremos: “The bloody chamber”, de Angela Carter; “A room of his own”, de Suniti Namjoshi; *Bluebrard’s Egg*, de Margaret Atwood; “Bluebeard Re-escaped Version III: Sister Anne, Her Story”, de Jennifer Strauss; *Transformations*, de Anne Sexton; y *Hermana Ana ¿qué ves?*, de Dolores Soler-Espiauba.

Volviendo a la reconstrucción de argumentos de los cuentos, recogemos a continuación algunos de los fragmentos que nos podrían ayudar a resumir el texto de Silvina Ocampo. La reescritura de esta autora comienza así: “Se llama Bárbara.

No comprendo por qué me casé. ¿Por conveniencia? De ningún modo. ¿Por amor? No necesitaba. Por aspirar a una vida más tranquila, tampoco. Y ahora es tarde para arrepentirme” (Ocampo, 2007: 315).

Lo primero que llama la atención de esta reescritura es que cambia la correlación de fuerzas entre los personajes del relato. En este caso, el personaje poderoso es Bárbara y su marido, un joven estudiante de filosofía. Cuando ella tiene que salir de viaje por trabajo, se despide de él diciéndole:

Aquí te dejo las llaves de la casa. Ésta es la del sótano, ésta la de la bohardilla donde están los dibujos, ésta la del cuarto de roperos, ésta la de la despensa, ésta la del cuarto de la plancha y esta chiquitita, mírala bien, la del cuarto que está junto al jardín de invierno, que llamo, no sé por qué, jardín de infierno. No entres en este cuarto; no abras la puerta por nada, aunque te parezca, cuando llueve, que hay goteras o un incendio. Este cuarto te está vedado y darte su llave demuestra la confianza que te tengo. (Ocampo, 2007: 315)

Después de varios días, y empujado por los celos —pues, en este caso, el protagonista piensa que en ese cuarto del jardín su mujer tiene escondido a un amante— el joven entra en la estancia prohibida:

Dos vueltas dio a la llave. Abrió la puerta. En la oscuridad no vio al principio nada, luego seis cuerpos de varones colgados del cielo raso. Temblaba tanto que de la mano se le cayó la llave, que se manchó de rojo. A partir de ese momento, trató de quitarle la mancha a la llave. Fue imposible. Ni arena ni querosén, ni nafta pudo limpiarla. (Ocampo, 2007: 318)

Trataremos también el desenlace de este texto en el análisis un poco más adelante.

4.3. Comparación de tres elementos narrativos

Tras haber leído los dos textos, nuestra propuesta consiste en utilizar la comparación entre ambos para ejemplificar tres elementos que, como hemos visto en la justificación previa, forman parte del currículo de 2.º de ESO. Son, además, tres elementos de la narración que Silvina Ocampo altera en su reescritura: en primer lugar, el personaje-tipo de la mujer curiosa sobre el que se construye el texto original; en segundo lugar, la voz narrativa del relato, también diferente en ambos casos; y en tercer lugar, la estructura de la narración, fijándonos especialmente en el desenlace diferente que ambos proponen.

4. 3. 1. Alteración del personaje-tipo

Los personajes-tipo son aquellos que, igual que los tópicos, han aparecido de una manera recurrente a lo largo de la historia de la literatura y de la cultura. Muchos de ellos, como el que nos atañe en esta propuesta, tienen su origen en la antigüedad clásica y han llegado hasta nuestros días no solo a través de obras literarias, sino también mediante otras manifestaciones artísticas como las artes plásticas o el cine.

Así pues, podemos empezar explicando que “Barba Azul” se construye sobre el personaje-tipo de la mujer curiosa, aquella que, por no poder reprimir sus ganas de saber, desobedece una ley y provoca, con ello, un mal irreparable.

Proponemos en este punto mostrar algunas de las manifestaciones culturales que, desde la antigüedad, han dado lugar a este personaje-tipo. Por ejemplo, podemos analizar cómo está presente en el mito de Cupido y Psique, en el que la transgresión consiste en encender la luz y ver el rostro del amante, lo que produce la caída en desgracia de la muchacha. También en el mito de Pandora, en el que la protagonista desata todos los males de la humanidad al abrir la caja que Zeus le había prohibido.

Por otra parte, si nos fijamos en la tradición bíblica, también podemos encontrar varias manifestaciones de este personaje-tipo. Solo en el Antiguo Testamento encontramos a la mujer de Lot —que comparte con la mujer de Barba Azul el hecho de no tener nombre— y que no puede reprimir en su huida las ganas de dar un último vistazo a las ciudades de Sodoma y Gomorra, lo que la condena a convertirse en estatua de sal; o la misma Eva, que por infringir la ley divina acaba provocando la expulsión del paraíso de toda la humanidad.

Así pues, la mujer de Barba Azul de Perrault estaría dentro de esta saga de mujeres curiosas y portadoras de desgracias. A pesar de que en este cuento tradicional no se llega a consumar la maldición —porque la protagonista se salva *in extremis*— Perrault no deja de mencionar la curiosidad como el pecado que desencadena los males en su moraleja final.

La curiosité malgré tous ses attraits,
Coûte souvent bien des regrets ;
On en voit tous les jours mille exemples paraître.
C'est, n'en déplaise au sexe, un plaisir bien léger ;
Dès qu'on le prend il cesse d'être,
Et toujours il coûte trop cher.
(Bettelheim, 1987: 64)¹

¹ Lo que, en la traducción de Carmen Martín Gaité, sería lo que sigue: “La curiosidad, a pesar de sus atractivos, / suele costar muchas penas, / se ven aparecer mil ejemplos todos los días. / Y es, mal

Una vez situada la mujer de Barba Azul dentro de este linaje de mujeres curiosas, la actividad que pediremos a los alumnos consistirá en observar qué hace Silvina Ocampo con este personaje-tipo, es decir, cómo lo transforma en su texto.

Lo primero que señalarán, ya que es lo que resulta más llamativo, es que cambia el sexo de su protagonista: de la mujer de Barba Azul en la versión del autor francés, pasamos al marido de Bárbara en la de la autora argentina. Sin embargo, podríamos ir más allá de este hecho en nuestro análisis para demostrar que este cambio de sexo provoca, al mismo tiempo, un cambio significativo en el personaje-tipo. El protagonista de “Jardín de infierno” no es un hombre curioso; la motivación para su desobediencia es otra, como queda claro en el siguiente fragmento:

Quedó, como siempre quedaba en circunstancias parecidas, preguntándose por qué su mujer se había casado tantas veces. Dio una vuelta por los largos corredores del palacio buscando indicios de ese mundo anterior a su llegada, que desconocía. Buscaba fotografías de jóvenes que correspondieran en edad a la edad de su mujer. Encontró una que lo llenó de celos: un joven tan hermoso que ni en un retrato pintado por Rafael habría encontrado su igual. Lo que antes le resultaba soportable empezó a dolerle de manera violenta. En su mano le quemaba la llavecita secreta, a tal punto que tuvo que ponerse compresas de óleo calcáreo. (Ocampo: 2007: 316)

Por lo tanto, no es la curiosidad lo que mueve a este hombre a abrir la puerta, ya que esta es una cualidad atribuida históricamente y de manera negativa a las mujeres. Lo que mueve a este protagonista son los celos, la sospecha de que su mujer esté escondiendo a un amante. De esta manera, Silvina Ocampo construye su texto sobre un personaje-tipo diferente, y de tradición también documentada en la historia cultural: el hombre celoso.

Con este análisis podríamos acabar poniendo de manifiesto hasta qué punto estos personajes-tipo, estos constructos culturales, son siempre personajes *generizados* (*gendered*), personajes que cumplen patrones de género determinados y significativos en el contexto cultural tanto histórico como actual. Y es algo que observamos de manera muy especial en los personajes de los cuentos maravillosos: las princezas desvalidas, los príncipes valientes, las brujas malas, etc.

Para acabar, podríamos aprovechar este punto para que los alumnos reflexionen acerca de la pervivencia de estos dos personajes-tipo (la mujer curiosa y el hombre celoso) en su entorno más cercano: en películas, series de televisión, publi-

que le pese al sexo, / un placer bien efímero; / en cuanto lo tomas, deja de existir, / y siempre cuesta demasiado caro” (Bettelheim, 1987: 64).

cidad e, incluso, en las noticias que publican todos los días los medios de comunicación.

4.3.2. Alteración de la voz narrativa

El segundo elemento de la narración en el que centraremos nuestro análisis comparado será la voz narrativa y, en concreto, los tipos de narrador que utilizan ambos relatos.

Comenzaríamos el trabajo haciendo una exposición teórica de los tipos de narrador para la cual podríamos utilizar como ejemplos textos cercanos a los alumnos, ya trabajados en clase. Proponemos que, al mismo tiempo, se vaya construyendo un mapa conceptual (en la pizarra o proyectado en una pantalla) en el que recojamos la información esencial sobre este contenido y que les pueda servir de guía para la observación que les pediremos a continuación. La información que sugerimos tener a mano es la siguiente:

TIPO	DESCRIPCIÓN	SUBTIPOS
Narrador externo	En 3. ^a persona. Según el grado de conocimiento de la historia, puede ser un narrador...	Omnisciente à Sabe todo sobre los personajes.
		Equisciente à Sabe lo mismo que algún personaje.
		Deficiente à Solo narra lo que ve.
Narrador interno	En 1. ^a persona. Según su participación en la historia, puede ser un narrador...	Protagonista à Es el personaje principal.
		Testigo à Es un personaje que cuenta lo que les sucede a otros.

Con el mapa conceptual al alcance de todos, pediremos a los alumnos que pasen a analizar las diferencias que encuentran entre los narradores de los dos relatos propuestos. Les advertiremos, además, que no se fíen de lo que leen en las primeras líneas porque, en uno de los casos, se utiliza más de una voz narrativa.

El caso de Perrault es el más claro. Ya desde las primeras líneas que hemos citado más arriba (“Había una vez un hombre que tenía magníficas posesiones en la ciudad...” [Bettelheim, 1987: 57]) se aprecia que estamos ante un típico narrador de cuento maravilloso: es un narrador en 3.^a persona (por lo tanto, un narrador

externo). Además, es un narrador omnisciente, que sabe todo lo que ocurre y lo que pasa por la cabeza de sus personajes. Por otra parte, se trata de un narrador estable, que se mantiene igual desde el principio hasta el final del texto.

Por el contrario, el narrador de la propuesta de Silvina Ocampo es algo más complicado de definir y delimitar. Fijándonos únicamente en sus primeras líneas (“Se llama Bárbara. No comprendo por qué me casé...” [Ocampo, 2007: 315]), podríamos pensar que se trata de un narrador en 1.^a persona y, por lo tanto, un narrador interno. Además, es el protagonista de la historia.

Sin embargo, esta no sería una respuesta completa para el análisis planteado. Debemos seguir releendo “Jardín de infierno” para observar que no se trata de una voz narrativa estable, ya que no se mantiene igual todo el relato. En el segundo párrafo, leemos: “Quedó, como siempre quedaba en circunstancias parecidas, preguntándose por qué su mujer se había casado tantas veces...” (Ocampo, 2007: 315).

Es decir, el narrador interno protagonista del principio, es sustituido enseguida por un narrador externo y omnisciente que se mantiene hasta casi el final de la narración ya que, en las últimas líneas del texto, cuando llega Bárbara y encuentra que su marido la ha desobedecido, reaparece la voz protagonista en primera persona: “Aquí estoy. Colgado entre otros jóvenes. Prefiero esta compañía. Tu último marido” (Ocampo, 2007: 318).

Como conclusión de esta segunda actividad de análisis, por lo tanto, podríamos extraer que la alteración de la voz narrativa que propone Silvina Ocampo en su reescritura va más allá de pasar de un narrador externo y omnisciente a uno interno protagonista. Además de eso, lo que propone esta autora es pasar de una voz narrativa estable, la propia de la narración tradicional, a una voz narrativa inestable y cambiante, más propia de la narración contemporánea en general, y de los relatos de Silvina Ocampo en particular, donde abunda este tipo de juegos. De esta manera, podríamos acabar señalando que la voz narrativa es otro de los pilares básicos del género maravilloso con el que Silvina Ocampo juega en su reescritura.

4.3.3. *Alteración de la estructura*

Para acabar con el análisis del texto, nos centraremos en el tercer elemento narrativo en el que Silvina Ocampo introduce un cambio sustancial: la estructura de la narración.

Para observar cuál es la transformación que propone, empezaremos pidiendo a los alumnos una actividad práctica que consistirá en que determinen, retomando

do lo trabajado en las parejas cooperativas de lectura del primer acercamiento a los textos, las tres partes que se pueden reconocer en ambas narraciones. Es decir, les pediremos que identifiquen la presentación, el nudo y el desenlace tanto de “Barba Azul” como de “Jardín de infierno”. Para ayudarles, podríamos sugerir que contesten a estas preguntas sobre los dos textos:

- ¿Cómo se presenta la historia? Señala las líneas que has leído para saberlo.
- ¿Cómo se desarrolla la historia? Señala las líneas que has leído para saberlo.
- ¿Qué ocurre al final? Señala las líneas que has leído para saberlo.

Una vez comentadas las estructuras que han identificado, propondremos centrarnos detalladamente en los desenlaces de ambas historias, porque es ahí donde Silvina Ocampo introduce la mayor transgresión con respecto al género del cuento maravilloso. Para ello, releeremos ambos finales con los alumnos.

Este es el desenlace de “Barba Azul”:

En aquel mismo instante llamaron a la puerta con tal fuerza que Barba Azul se detuvo en seco; abrieron e inmediatamente se vio entrar en el patio a dos caballeros que, espada en mano, corrieron derechos hacia Barba Azul (...) le persiguieron tan de cerca que lo alcanzaron antes de que consiguiera llegar a la escalinata. Le atravesaron el cuerpo con la espada y le dejaron muerto (...) Se descubrió que Barba Azul no dejaba ningún heredero, y que su mujer, por lo tanto, quedaba dueña de todos sus bienes. Empleó una parte de ellos en casar a su hermana Ana con un joven gentilhomme que estaba enamorado de ella hacía mucho tiempo; otra parte la dedicó a adquirir para sus hermanos honores de capitán; y el resto a casarse ella misma con un hombre muy bueno, que le hizo olvidar los malos ratos que Barba Azul le había hecho pasar. (Bettelheim, 1987: 63-64)

Lo que nos interesa para continuar el análisis es que Perrault le da a este cuento un final cerrado, un final feliz (también típico de los cuentos maravillosos), en el que llegan los hermanos salvadores, matan a Barba Azul y rescatan a su hermana, que emplea las riquezas del villano para hacer el bien.

El desenlace de “Jardín de infierno” es, de nuevo, algo menos explícito y, al mismo tiempo, más perturbador:

Se oyó el coche que traía a la mujer. Ella entró como siempre y, con el mismo ímpetu, pidió las llaves. Pero su marido no estaba. Alarmada, fue al cuarto, donde las encontró. Abrió la puerta. En un papelito pegado a la pared pudo leer “Aquí estoy. Colgado entre otros jóvenes. Prefiero esta compañía. Tu último marido”. (Ocampo, 2007: 318)

Se trata de un final mucho más ambiguo porque, con el cambio repentino de la focalización que ya hemos comentado —es decir, retomando la 1.^a persona después de haber utilizado la 3.^a en casi todo el relato— la autora propicia un final abierto: aunque el mensaje escrito en el “papelito” parecería sugerir que el chico se ha ahorcado al ver la barbarie que escondía el cuarto, esto no se confirma de ninguna manera en el relato. Como señala Milagros Ezquerro, los lectores de este relato no sabemos si finalmente el chico ha cumplido lo que ha escrito en la nota o si, por el contrario, ha conseguido escaparse —y por eso ha podido contar este cuento que se inicia con un narrador en 1.^a persona— o si ha escrito el mensaje para propiciar que Bárbara se distraiga mientras él la espera detrás de la puerta para matarla. Segúnelijamos, como lectores, una u otra solución, afirma Milagros Ezquerro, “el cuento tomará un cariz trágico o burlesco, ambas tonalidades muy propias del mundo narrativo de Silvina Ocampo” (Ezquerro, 2002: 46).

Por lo tanto, y como tercera conclusión a nuestro análisis comparado, podemos subrayar que Silvina Ocampo trastoca el final cerrado (y feliz) típico de los cuentos maravillosos para ofrecer un desenlace ambiguo, abierto, en el que da al lector un papel activo, ya que es él quien tiene que decidir si se cree o no lo que el protagonista ha escrito en su mensaje final.

5. CONCLUSIÓN DE LA PROPUESTA

Llegamos así al final de esta secuencia didáctica que, como indicamos en la introducción, ha sido concebida desde el principio como una propuesta comparatista y feminista con la que se puede trabajar de manera profunda la mayoría de las exigencias curriculares actuales de la asignatura de Lengua castellana y Literatura de 2.º de ESO.

Mediante el trabajo propuesto, se habrá conseguido que los alumnos participantes realicen una lectura cooperativa de dos textos literarios de épocas diferentes (uno tradicional y uno contemporáneo), que los analicen partiendo del tópico común del que ambos surgen y que, además, extraigan de ello conclusiones relativas a los personajes-tipo, a la voz narrativa y a la estructura de la narración, tres contenidos clave para el curso elegido.

Asimismo, gracias a esta propuesta, habremos abierto la puerta de un aula de Secundaria a la obra de una autora fundamental de la cuentística en castellano del siglo xx: Silvina Ocampo. Su texto, además, nos habrá servido para reflexionar

sobre cómo algunas escritoras han utilizado distintos mecanismos para reescribir textos anteriores y, muy especialmente, algunos cuentos tradicionales.

Como sugerencia final, y siempre que se disponga del tiempo adecuado que una actividad como esta requiere, podríamos pedir a los alumnos que, a partir de la comparación y el análisis realizados, elaboraran su propia reescritura de un cuento maravilloso (que podría ser “Barba Azul” o cualquier otro que les inspire y que haya sido fijado por un autor clásico como Perrault). Se trataría de que se fijaran en los tres elementos de la narración trabajados (personaje-tipo, voz narrativa y estructura) y que eligieran cuál o cuáles de ellos les gustaría transformar y por qué razón. Este análisis y planificación previos tendrían el objetivo de ayudar a los alumnos a afrontar de manera más sencilla una actividad siempre compleja como es la de la creación literaria.

6. REFERENCIAS

- ALDARONDO, H. (2003). «Barbarrosa enfrenta a Barbazul: debate paródico entre Charles Perrault, Silvina Ocampo y Luisa Valenzuela», *Bulletin of Spanish Studies*, LXXX(6), 729-742.
- BETTELHEIM, B. (1987). *Los cuentos de Perrault*. Barcelona: Crítica.
- EZQUERRO, M. (2002). «Barba Azul en el jardín de invierno», *Cuadernos Hispano-americanos*, 622, 39-47.
- FERNÁNDEZ, C. (1997). *Las nuevas hijas de Eva. Reescrituras feministas del cuento de «Barbazul»*. Málaga: Universidad de Málaga.
- GARCÍA, S. y ZARIQUIEY, F. (s.f.). «10 técnicas cooperativas para empezar en ESO-Bachillerato». Accesible en la dirección <<https://www.colectivocinetica.es/media/colectivo-cinética-10-técnicas-para-empezar-en-eso-y-bachillerato.pdf>> [Acceso: 10/09/2020].
- OCAMPO, S. (2007). *Cuentos completos II*. Buenos Aires: Emecé.
- SHOWALTER, E. (1986). *The New Feminist Criticism. Essays on Women, Literature and Theory*, Londres: Virago Press.

PROPUESTA PARA TRATAR TEMAS TABÚES Y CONTROVERTIDOS EN LA CLASE DE E/LE

SUGGESTION FOR COVERING TABOOS AND CONTROVERSIAL TOPICS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.07>

TÓTH, GERGÓ
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
Doctorando en Lengua Española y sus Literaturas
gtoth@ucm.es

Resumen: Las sociedades modernas cada vez se diversifican más. Junto a los fenómenos existentes aparecen otros nuevos que afrontar. Estos fenómenos pueden considerarse tabúes o temas controvertidos según las características socioculturales de cada país. La normalización de la diversidad y de nuevas realidades es fundamental para construir personalidades sanas. Los docentes tienen gran responsabilidad sobre ello durante el proceso de la enseñanza. Con la Literatura infantil como herramienta en las aulas de segundas lenguas se trabaja con material auténtico que constituye un atractivo y contribuye en la sensibilización de los aprendientes, aumentando su nivel de inteligencia emocional y por consiguiente la tolerancia y la empatía. Siguiendo las directrices de los métodos comunicativos de aprendizaje de idiomas y centrándose en el enfoque por tareas “Titiritesa” de Xerardo Quintiá se convierte en un material didáctico idóneo para el tratamiento de la homosexualidad y el matrimonio entre personas del mismo sexo.

Palabras clave: Quintiá (Xerardo). “Titiritesa”. Sensibilización. Inteligencia emocional. Homosexualidad. Matrimonio igualitario. Literatura infantil. Enseñanza de E/LE.

Abstract: Modern societies are becoming more and more versatile. Besides the already existing phenomena new ones appear that have to be faced. These phenomena could be taboos or other controversial topics in relation to certain countries’ socio-cultural system. The normalisation of diversity and the new realities are essential for developing healthy personalities. Teachers have enormous responsibility towards this issue during the teaching process. In the second language lessons children’s literature could serve as an educational tool; these authentic materials could help sensitise the students and could improve their emotional intelligence and consequently their tolerance and empathy at the same time. If the principles of communicative language learning methods are followed and task-based teaching is also put into focus, Titiritesa by Xerardo Quintiá will become a suitable didactic material for covering the topic of homosexuality and same-sex marriage.

Key-words: Quintiá (Xerardo). “Titiritesa”. Sensitization. Emotional intelligence. Homosexuality. Same-sex marriage. Children’s literature. Spanish as a foreign language teaching.

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza los textos literarios desarrollan un papel cada vez más importante, por ello, dedicamos el presente trabajo a este tema. Dentro de esta gama tan amplia la Literatura infantil y juvenil (LIJ) puede beneficiar el proceso de adquirir una segunda lengua. Además, presenta características que aluden a un trato de especial importancia porque estas favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional.

Esta última es muy importante en cuanto al oficio del docente porque, entre las competencias requeridas, una de las más importantes es desarrollar la personalidad del alumno. Asimismo, los libros infantiles son portadores de informaciones lingüísticas específicas. El juego de las palabras, la musicalidad y las expresiones coloquiales son unos atractivos motivadores para los lectores.

A lo largo de este trabajo presentaremos la Literatura infantil resaltando las principales características para su uso en las clases de E/LE. Los textos destinados a lectores nativos poseen peculiaridades de la lengua viva y presentan fenómenos gramaticales en contexto que son dos principios fundamentales para los nuevos enfoques comunicativos de la enseñanza de idiomas. Estos libros ofrecen nuevas experiencias, presentan problemas y soluciones a los mismos para mejorar la capacidad de resolución de los lectores en las situaciones reales. Detallaremos la relación que hay entre la LIJ y la sensibilización, concepto que es fundamental en la educación de los menores para que puedan formar parte sanamente de las sociedades modernas, conociendo y aceptando su diversidad. Nos dedicaremos al libro llamado *Titiritesa*, y propondremos actividades para la clase de español que fomenten el perfeccionamiento de la inteligencia emocional también. Por último, presentaremos una tabla informativa como anexo donde poder consultar una breve lista de materiales para tratar otros temas tabúes o controvertidos en clase de E/LE.

2. LA APLICACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LAS CLASES DE E/LE

“Enseñar otra lengua distinta a la nativa es enseñar a hablar desde cero”, decía Diána Bari, una mentora mía al principio de mi carrera; es conocer otro mundo, otra forma de pensar, vivir otra realidad. Hoy en día, el método comunicativo para aprender idiomas señala la importancia de llevar material auténtico a las aulas porque “el uso de los materiales auténticos proporciona diferentes elementos pragmáticos y culturales, necesarios para un aprendizaje completo y contextualizado

de la lengua meta” (Andrijević, 2010: 161-162). Otro principio es facilitar creativamente la adquisición de una segunda lengua con el carácter lúdico de las clases.

La Literatura infantil y juvenil cumple con todos los requisitos. Evidentemente es auténtico porque no es un texto escrito para aprender una L2. También fomenta la formación de la creatividad por tener unas ilustraciones que estimulan al lector. Además, cuenta con la ventaja de que la imaginación de los alumnos tiene que rellenar creativamente los huecos formados entre ilustración e ilustración. Las imágenes complementan el texto, requieren establecer relaciones entre imagen y palabra, lo cual ejerce su beneficio al pensamiento y fantasía del receptor. También son materiales para cumplir con lo interdisciplinar puesto que pueden tratar cualquier tema de la vida.

Al hablar de Literatura infantil-juvenil en cuanto a las clases de E/LE lo más importante que puede aportar una obra es el contenido lingüístico y una serie de fenómenos que no necesariamente aparecen en el entorno social del alumno. El libro para niños, y en general cualquier tipo de literatura, sirve de ejemplo para el uso de la lengua en diferentes registros, ofrece un vocabulario amplio y cuenta con una presentación de las formas gramaticales en contexto, que es una de las características más importantes para el proceso adecuado de la adquisición de una L2. El grupo de investigación GRETEL, dirigido por Teresa Colomer, hizo un estudio sobre Literatura infantil y su funcionamiento en la integración de grupos inmigrantes en la sociedad española. Durante la investigación obtuvieron resultados esclarecedores para apoyar la afirmación de que el empleo de textos literarios para niños contribuyen al desarrollo lingüístico de los aprendientes. Ana Teberosky (2012: 249) dice que es de “gran ayuda en el aprendizaje y enseñanza de la oralidad y la escritura”, incluso, Teresa Colomer resalta que “la literatura había ofrecido a esos jóvenes (los que participaron en el estudio) la posibilidad de un gran despliegue lingüístico, así como la posibilidad de compaginar sus distintos sentidos de pertenencia” (2012: 8). Esta última cita también llama la atención sobre el aporte cultural que tiene este material auténtico en la enseñanza de idiomas.

Se han hecho numerosas investigaciones acerca de la adquisición de las lenguas. También se ha estudiado la posible relación que hay entre las estrategias que toman los estudiantes a la hora de aprender un idioma. Siguiendo las afirmaciones de George Yule (1998) entre los requisitos básicos de la adquisición de una L1 está la posibilidad de interacción en ese idioma. Idea que presta como principio la enseñanza de L2 moderna con los métodos comunicativos, basándose en el enfoque por tareas donde los estudiantes realizan el aprendizaje mediante ejercicios comunicativos en la lengua meta entre ellos. Los niños pequeños aprenden su lengua mater-

na gracias a esta interacción y gracias al estímulo constante y suficiente que reciben en esa lengua lo cual se tiene en los métodos de aprendizaje de L2. Ese estímulo puede ser tan variado como el repertorio de los docentes, puesto que son los guías de los alumnos reemplazando así a los padres que desempeñan el mismo papel en el seno familiar para la adquisición de la L1.

Siguiendo la idea de que los profesores en la socialización secundaria son como los padres en la socialización primaria, no podemos dejar de lado las características de la comunicación en el aula. Muchos docentes optan por utilizar las estrategias del *habla del cuidador* (Yule, 1998: 203). Simulan situaciones comunicativas interactuando con los alumnos, vocalizando, hablando más lento y utilizando formas de la lengua meta que sean fácilmente entendibles para los alumnos. Estas situaciones tienen el esquema de: pregunta por parte del profesor + respuesta por parte del alumno. El estímulo es constante, la situación es bastante auténtica, los enunciados son descifrables y la obligación del alumno para responder es evidente. Con conversaciones de este tipo el docente asegura el número elevado de *inputs* y *outputs* en el aula, aspecto fundamental para poder recrear una situación seudoinmersiva en la lengua meta. En un caso óptimo los diálogos así se desarrollan con éxito: el alumno entiende lo que le dicen y formula respuestas satisfactorias. Por lo tanto, la retroalimentación es positiva, motiva al alumno que es fundamental para la adquisición. Gracias al profesor si el entorno generado es acogedor, las clases son lúdicas, dinámicas y motivadoras, los alumnos se sentirán seguros y pueden atreverse a comunicar más construyendo enunciados para ver si funcionan. Estrategia que señala en el caso de la adquisición de lenguas maternas Yule también (1998: 206).

Siguiendo dicho autor, otras características de la adquisición de las primeras lenguas que aparecen en la de segundas lenguas son:

- entender dos o más palabras como una unidad y aprenderlas así, caso que se puede dar en un aprendizaje por oído donde los enunciados no se ven escritos
- aprender palabras y fórmulas gramaticales sin entender las reglas que se aclararán en una etapa más tardía de la adquisición
- sobregeneralización de la morfología al aprender las formas regulares y aplicar las reglas en casos irregulares
- sobreextensión del campo semántico de la palabra utilizando por ejemplo la palabra *manga* para referirse a los pies del pantalón.

Con la idea de que el aprendiente del español muestre similitudes con un niño que está aprendiendo a hablar, podemos justificar la validez de un texto literario para niños como material didáctico, aunque los alumnos tengan más años que los lectores nativos destinados. El juego de palabras, la musicalidad, la presunta simplicidad del texto y las ilustraciones favorecen el atractivo de los libros y reservan cierta facilidad de comprender el texto y adaptar el contenido para el aprendizaje. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la posibilidad de no conocer la lengua en que se cuenta la historia determina la elección de los libros en clase. Para no caer en la trampa de la literatura instrumentalizada, que cumpliría con lo didáctico pero no con otros valores artísticos de la literatura, debemos preparar a los alumnos para poder leer el texto auténtico sin dificultades. Esto indica que hay que inventar actividades de prelectura.

Junto a lo lingüístico de la LIJ tenemos la representación de la cultura que se esconde en los textos. Uno de los primeros contactos de los niños con su propio contexto social, aparte de la familia y los coetáneos que les rodean, puede ser el libro que está destinado a ellos. La historia es escrita por un autor que forma parte de una sociedad y de una cultura más grandes que el entorno del niño. El escritor, quiera o no, a pesar de que en muchos casos es intencionado y necesario, reflejará los segmentos culturales y las opiniones sociales generales en su trabajo. Estas informaciones se transmiten al pequeño y las tendrá como base que va remodelándose mediante sus círculos socializadores y experiencias propias.

Las sociedades actuales necesitan construir una nueva representación de sí mismas que incluya de manera satisfactoria la diversidad de orígenes y culturas de sus individuos. La literatura, es un potente instrumento para ello, tal como ya fue en la constitución de las representaciones nacionales durante el siglo XIX. Muchos elementos del imaginario social se transmitieron a través de la literatura y en ella se produce un juego de símbolos y referentes culturales que permiten construir la conciencia de pertenecer a un amplio espectro de identidades que abarca, desde la cultura más próxima, hasta la propia percepción de individuos integrantes de la humanidad. (Colomer, 2012: 7)

Las palabras de Teresa Colomer llaman la atención sobre el hecho de que la literatura ayuda a conocer y a entender la cultura y la sociedad, y también habla de la necesidad de renovación permanente para estar al día y adaptarse a las nuevas condiciones y realidades. Así pues, podemos decir que el texto literario sirve para reflejar y cambiar el pensamiento general, y que podemos utilizarlo como ayuda para la integración en una sociedad plural. Las diferentes manifestaciones de la

cultura siempre han sido motivadas por la necesidad de expresar procesos personales o sociales. La cultura y sus productos tienen que ser espejos de la realidad y apoyar la divulgación de nuevos fenómenos existentes en la sociedad. Basta con echarle un vistazo a las estanterías de las librerías y veremos que proliferan los libros con temática novedosa y elementos explícitos de la modernidad. Por ejemplo, la diversidad de modelos de familia en *Familias* de Oh! Mami Blue, nombre artístico de Alejandra Victoria y Verónica Sánchez, o las nuevas tecnologías en *En Familia* de Olga de Dios, por mencionar dos de muchos ejemplos.

3. LA APORTACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL PARA LA SENSIBILIZACIÓN

Como señala Cervera (1991: 13) la Literatura infantil y juvenil cumple su función si tiene al niño como destinatario y responde a sus necesidades íntimas. Estas necesidades, según se considera, pueden ser de dos tipos: *materiales* y *abstractas*. Las primeras corresponden más bien a la percepción y cognición del mundo real, visible. Las inquietudes abstractas vienen del mundo sentimental, emocional que requieren un complejo proceso de descifrar, porque muchas veces habitan en el inconsciente del individuo, y no siempre podemos formular ni siquiera la pregunta correcta para tener la respuesta satisfactoria. Estas preocupaciones humanas son las que corresponden al mundo artístico de la literatura. ¿Por qué papá se fue y nos dejó solos con mamá? Pregunta que surge frecuentemente en nuestra sociedad moderna. Los adultos ya sabemos que existen familias así, y que las relaciones humanas no siempre son duraderas por una u otra, pero cuando un niño se encuentra con esta situación es normal que no se la pueda explicar. Entonces tenemos dos posibilidades: analizar lo ocurrido según la psicología o traer un libro infantil que trate el tema y que ayude a aliviar las congojas del pequeño, que suele tener más éxito.

Para hablar de un fenómeno o experiencia vital, no es el tema que define el éxito del libro infantil, sino su tratamiento. Donde esto más se ve es en el lenguaje artístico del que sirve el texto. Cervera resalta que en la escritura de un libro la mayor responsabilidad del autor es encontrar la forma para contraer efectos psicoafectivos (1991: 45). La organización psicoafectiva de las palabras es fundamental para provocar la satisfacción del lector, motivarlo y atraer su atención. Además, es una labor muy importante porque no solo se trata de escribir un texto comprensible gramaticalmente, sino que también es preciso que el lector entien-

da el porqué de las cosas. Esto hace que los niños den explicaciones a sus preguntas inquietantes.

En el mundo de los cuentos “todo es posible, es posible transformarse en cualquier cosa”, allí “todo está en orden, y el niño desea lo mismo en su propia vida: cosas evidentes y calculables” (Kádár, 2013: 44). Por su egocentrismo el niño revive la historia que le cuenten, e identificándose con un personaje encuentra la respuesta que necesita o se tranquiliza por poder revivir la historia y saber que existe la solución para sus inquietudes. Por la característica básica de los cuentos —que los papeles están fijados, malo es malo y bueno es bueno, y cada uno de los conflictos se resuelve— a la infancia le proporciona consuelo. No obstante, el niño lector no en todos los casos interioriza toda la historia, solo la parte que le corresponda en el momento dado. “Con la ayuda del juego y el cuento el niño puede cambiar la realidad, y solo asimila tanta información cuanta necesite en el instante” (Kádár, 2013: 46)¹.

La curiosidad del ser humano es innata, y no es una característica de los adultos, incluso, es mucho más de los niños que nacen al mundo sin saber nada de ello. Por la falta de esta sabiduría quieren explorarlo. Según Cervera el asunto de los textos infantiles puede ser muy variado, pero queda siempre en torno al descubrimiento (1991: 124). Este afán de descubrir implica el interés por lo diferente y mantiene la motivación del receptor. Por consiguiente, podemos pensar que a medida que vayan creciendo los niños tendrán nuevas inquietudes, nuevos temas de la realidad que no conocen. Para darles lecturas interesantes a ellos tenemos que ofrecerles libros con temática que les llame la atención por las características de la etapa psicosocial por la que pasan o que sean libros con temática no tratada anteriormente, temática de la que están a falta de conocimientos y experiencias.

Con todo lo anterior damos por entendido que la libertad en la Literatura infantil es infinita, pero el autor de estas obras tiene gran responsabilidad y fuerza en enseñar al niño cualquier contenido que considere importante porque siempre es el receptor quien decide qué y cómo entiende y asimila de lo contado. Puede que en muchos casos la LIJ no pretenda instruir sino, como toda literatura, enriquecer al lector y “por eso se dirige más a la sensibilización del niño que a su inteligencia” (Cervera, 1991: 127).

La *sensibilización* es una noción que se emplea cada vez más en cuanto a temas conflictivos de nuestra realidad, así como el trato de las personas con capacidades diferentes, la inmigración o las identidades sexuales. La acción de sensibi-

¹ Las traducciones de esta autora son nuestras.

lizar, según la Real Academia Española y la página web Word Reference, se trata de “hacer sensible algo o a alguien”, es el “aumento de la capacidad de sentir o de experimentar sensaciones” y la “concienciación e influencia sobre una persona para que recapacite y perciba el valor o la importancia de algo”. Vemos pues que la sensibilización se refiere en este caso a otro tipo de inteligencia que es la inteligencia emocional (IE). La aportación de la LIJ en este terreno es enorme y fomenta el desarrollo de esta inteligencia lo cual se muestra también en la investigación anteriormente mencionada de GRETEL. La presentación de realidades ajenas proporciona un proceso mental de comparación que deja claras las principales diferencias y similitudes entre ellas mientras provoca el pensamiento crítico del niño para poder evaluar la situación. Este proceso siempre se completa por el egocentrismo de los niños y también, como dijo Jacqueline Held (1985), porque “el lector joven tiene necesidad de proyectarse sobre un personaje a través de los acontecimientos, peripecias y obstáculos” presentados en el libro infantil (Cervera, 1991: 126). En nuestro continente vivimos en un contexto eurocéntrico que da por entendido que lo normal es lo que se ajusta a ello y muchas veces ni siquiera nos esforzamos en cambiar el enfoque de cómo mirar el mundo.

Lo diferente y lo desconocido muy pocas veces incitan para establecer contacto con otros grupos. Por no comunicarse, todo queda en la penumbra que hasta cierto punto genera miedo en los individuos, acto seguido, reaccionamos con agresividad o frustración que no son componentes reconocidos de la personalidad sana. Si queremos romper estos límites entre los seres humanos tenemos que empezar la labor cuanto antes para conseguir mejoras, porque las fases de la evolución psicológica de una persona se van cerrando y más difícil será cambiar lo interiorizado que lo que no está del todo definido.

La Literatura infantil es uno de los recursos que podemos utilizar para este proceso, sea en lengua materna o en L2. Siendo docentes tenemos la responsabilidad de educar al niño y no solo proporcionarle conocimientos útiles que son parte de la enseñanza de una asignatura. Educamos a la vida donde cada uno se tiene que relacionar con otras personas siendo de la misma índole o de otra. Para ser eficientes y llevar una vida equilibrada necesitamos tener unas capacidades intelectuales y emocionales desarrolladas. El nivel alto de la IE hace que podamos manejar mejor la vida y que seamos tolerantes y empáticos, respecto a distintos grupos de personas con los que convivimos.

Todo lo que comprende la sensibilización está relacionado con el mundo de las emociones, es decir, con la inteligencia emocional. Para participar en la educación de las nuevas generaciones hay que tener en cuenta esta parte de la inteligencia

emocional y compagnarla con los conocimientos profesionales. En consecuencia, es indispensable que conozcamos los principios de la IE cuando tratamos la vida en general en las clases.

La sensibilización es un proceso ininterrumpido a lo largo de los años, dependiendo de la etapa de nuestra evolución nos encontramos con más o menos situaciones ante las cuales debemos reaccionar sensibilizándonos. Se podría pensar que al inicio de nuestras vidas se dan más situaciones así, pero en este caso nos estaríamos olvidando de posibles cambios sociales globales o de una simple mudanza a otro país que genera choques culturales y reinicia el proceso de adaptación al entorno. En el presente trabajo nos centraríamos más en temas sociales y realidades subyacentes que conviven con otros fenómenos más populares y extendidos sin ser reconocidos o normalizados.

La búsqueda de la identidad, la sensación de pertenecer a un grupo, lugar, ser comprendido por uno mismo o por la sociedad son monotemas de la evolución del ser humano. Sin embargo, cuando más receptivos somos y más abiertos están los frentes donde luchamos para resolver estas inquietudes es la adolescencia. “Los adolescentes son, por regla general, mucho más sensibles que los niños pequeños” (Yule, 1998: 220). Consideramos que es la edad donde con mayor éxito podemos conseguir desenlace feliz en los procesos de sensibilización para normalizar y ayudar a aceptar fenómenos sociales y personales. La sensibilización bien planeada y llevada a cabo puede ayudar a entenderse, a entender a otros y a encajar en la argamasa de una normalidad plural como son las sociedades modernas. Es eso a lo que se refiere la competencia pedagógica de ayudar el desarrollo personal de los alumnos. Los adolescentes van probando sus límites, explorando hasta dónde pueden llegar y en qué contextos encajan mejor, dónde se sienten más comprendidos. Es bastante difícil enseñarles un mundo diferente al suyo en un entorno escolar porque la gran mayoría de las asignaturas que imparten se centran en la realidad nacional del país en el que viven. Las clases de L2 son el lugar perfecto para salir del entorno local, hacer viajes en el espacio para conocer otras realidades, otras costumbres, otros comportamientos sociales. En el caso de que el adolescente se siente más identificado o comprendido en el contexto del país o de los países de la lengua meta eso puede convertirse en un lugar confortable, como un refugio. Lo que debemos conseguir es que los alumnos vean que existen otras realidades y otros tipos de normalidad en la que se aceptan más diversidad o se aceptan la misma que en su país pero de otra forma. Implantando una normalidad diversificada se convertirán en adultos que se desenvuelven con éxito en su contexto nacional y en el de otras naciones, e incluso pueden cambiar las normas caducadas de sus propias sociedades.

Podría surgir la pregunta válida de por qué tratar textos infantiles cuyo público no son los adolescentes, con jóvenes. Como vimos anteriormente, Cervera subraya la importancia del tratamiento de los temas y el hecho de que un libro tiene éxito si da respuesta a las necesidades del lector. En este caso, los textos contemporáneos de la Literatura infantil tratarán temas nuevos, actuales que inquietan a los lectores, sean niños o mayores; incluso los adultos pueden encontrar respuestas a sus preguntas en ellos. También podemos concebir los libros infantiles como puntos de partida para un proceso personal más largo. Sin embargo, quisiéramos recordar que los primeros textos infantiles han sido cuentos populares que originalmente fueron creados para los adultos, pero por sus características particulares pudieron convertirse en un atractivo para los más pequeños también. No todos los cuentos infantiles actuales se parecen a los cuentos populares auténticos pero gran parte de ellos se basa en una estructura similar, por lo tanto, son historias aptas para los adultos también. Podríamos jugar con la idea de si los cuentos populares fueron adoptados por los niños, los libros infantiles semejantes a los anteriores podrían ser adoptados por los adultos. Ignacio Ceballos Viro llama la atención sobre el fenómeno citando las palabras de López Tamés y dice que “podría existir una «literatura robada» a los niños y adolescentes por muchos adultos «necesitados o insuficientemente nutridos de fantasía»” (Ceballos, 2016: 162). Sin embargo, en las clases de L2 es el docente que introduce los materiales que se tratan, depende de la voluntad de él mismo si introduce LIJ en el contenido. También podemos pensar que los profesores que lo hacen son adultos como de los que habla Ceballos, y si los alumnos adultos se muestran entusiasmados y motivados por los textos infantiles podemos suponer que ellos también pueden pertenecer a ese grupo de personas.

La similitud entre cuentos populares y libros infantiles de autor resulta crucial en el caso de la sensibilización. Ildikó Boldizsár, terapeuta húngara, dice que “según los cuentos europeos y orientales no es el mundo que funciona mal sino es el ser humano quien no se conecta armónicamente con las posibilidades ofrecidas por el mundo y, además, por sus malas elecciones se generan problemas”² (2019: 23). Con esta afirmación llama la atención sobre el carácter de encontrar nuestro lugar en el universo del que hablamos más arriba. Los cuentos ofrecen la posibilidad de entender nuevas situaciones, fenómenos y sensaciones, y pueden ayudar a encajar en el mundo. Las palabras de Boldizsár apuntan a que todo es parte de la normalidad, es el ser humano que no sabe cómo asimilar determinadas partes

² La traducción es nuestra.

de esta y así se crea la etiqueta de “anormal” y la angustia frente a elementos del entorno social.

El cuento es una herramienta idónea para el desarrollo de la inteligencia emocional que nos ayuda a aceptar, normalizar fenómenos, a encajar en nuestra realidad. Gracias a estas historias los receptores son capaces de disipar la tensión y la angustia, identificándose con los personajes mediante un proceso interior simbólico (Kádár, 2012: 97-98). Para cumplir con nuestro deber y competencia para ayudar el desarrollo personal de nuestros alumnos los cuentos, libros infantiles son una buena herramienta. En adelante propondremos un libro infantil y una serie de tareas posibles para el tratamiento de la historia para utilizar en el aula de español como lengua extranjera teniendo como propósito el perfeccionamiento de la IE, la tolerancia y la empatía.

4. INVENTARIO DE ACTIVIDADES PARA LA CLASE DE E/LE

El tema elegido a tratar son las relaciones homosexuales y el matrimonio de personas del mismo sexo. El libro infantil que presenta el tema es *Titiritesa* de Xerardo Quintiá y Maurizio A. C. Quarello. La historia se publicó en 2007 por OQO y se trata de la aventura de una princesa llamada Titiritesa que vive en el reino de Anteayer. Se harta de que sea la princesa perfecta que actúa como exige su madre, por lo que un día se marcha del castillo y va en busca de otra vida en el reino de Pasadomañana. En el camino se encuentra con un burro a quien le nombra Bufaldino y siguen el camino juntos. Llegados a Pasadomañana se encuentran con el rey Godofredo cuya hija, la princesa Wendolina, es secuestrada por el tremendo monstruo Zamposiete Deumbocado que la quiere comer. Titiritesa y Bufaldino van en busca de Wendolina. La encuentran y convencen a Zamposiete que se convierta en vegetariano. Al final todos vuelven hacia Pasadomañana cuando durante la noche las dos princesas viajan por sueños preciosos y acaban en el sueño azul. Allí, en un baúl se besan y se enamoran. Al día siguiente siguen su camino hacia la casa de Wendolina y deciden casarse en el reino de Godofredo. En medio de la ceremonia nupcial llegan los padres de Titiritesa y su madre, Mandolina, quiere acabar con la boda pero todo es en vano porque la madre es debatida con la palabra que les había inventado a las princesas Juan Delacueva en el sueño de la noche anterior. Las princesas se casan y al final vuelven a irse en busca del sueño azul.

La estructura del cuento es similar a los cuentos de hadas. Hay una falta o problema que se genera al principio por lo que el héroe emprende un viaje. En el

camino se encuentra con un ayudante que le acompaña. Hay un conflicto a resolver: una princesa atrapada por un monstruo. Al liberar a la princesa volviendo al reino pasan otras cosas que ayudarán al héroe a llegar a su meta. Al final se libra otra batalla contra su madre y luego ya no hay obstáculo que se ponga en medio para convertirse en reina y esposa de la princesa. La trama y las características refuerzan la validez del cuento para ser utilizado como objeto de sensibilización, idea apoyada por Ildikó Boldizsár también (2019: 37-38).

La elección del tema nos puede parecer no muy acertada puesto que en España las relaciones homosexuales y los matrimonios igualitarios son legales. Sin embargo, en varios países del mundo estas relaciones no son aceptadas. Los ejercicios fueron pensada para grupos que viven y aprenden español fuera de España y tienen un nivel de competencia lingüística de B1-B2 establecidos en el MCER.

Antes de trabajar con los textos hay que aclarar que cada una de las clases que pretenda desarrollar la IE tiene que correr a cargo de un profesor que esté capacitado y su nivel de competencias sea suficientemente alto como para poder monitorear las actividades. Además, merece la pena estudiar la comunicación asertiva previamente porque es otro recurso adecuado para tratar de desarrollar la inteligencia emocional para profesores y alumnos también. Con su ayuda podemos expresar lo que sentimos sin dar lugar a interpretaciones erróneas (Kádár, 2013: 247-252).

En este apartado vamos a proponer diferentes ejercicios agrupados según sus características. Siempre pensemos en una sesión de 90 minutos que se puede dividir en dos, pero es conveniente tener una única sesión más larga para no romper el hilo de las actividades. Proponemos también que las clases tengan algún marco, lo mismo o muy parecido al principio y al final. Igual importancia tiene la confianza mutua y el “secreto del grupo”, asegurando el ambiente acogedor.

4.1 Ejercicios para iniciar las clases

Estos ejercicios más que preparar la clase preparan a los alumnos para estar presentes y para poder prestar mayor atención. También sirven para fortalecer el espíritu del grupo y que los miembros se conozcan más, sientan que pertenecen a la misma comunidad.

4.1.1. Célula

La célula consiste en formar un círculo donde cada uno de los estudiantes se tocan, parados uno al lado del otro, por los pies y los hombros. Cerrando los ojos

el grupo respira a la vez (2-3 veces). Al finalizarlo, sin moverse, el docente pregunta cómo está cada uno y por qué está así. Siempre con respeto. Pueden compartirse informaciones que pueden estar en el grupo pero fuera no. Al terminar la ronda, a paso lento hacia atrás, la célula se disuelve.

Los problemas se pueden quitar simbólicamente: agitándonos el cuerpo para soltar y hacer caer la tensión generada por ello, o también formando una bola simbólica con los problemas y lanzarla lejos.

4.1.2. *Activity de emociones*

Aquí el profesor trae tarjetas con emociones, preferiblemente de la misma historia que se va a tratar. En corro hacen mimo cada vez que se escuche una emoción dicha por el profesor. Primero se puede hacer mimo en conjunto para aclarar las palabras, o repetir lo que hace el profesor. Luego reciben las tarjetas, una cada uno, e imitan la emoción que tiene, y los demás la adivinan.

Como variante se puede formar parejas para reconocer las emociones, imitando la emoción que mima el otro, o uno de los alumnos puede expresar emociones a las que el otro reacciona con las contrarias. Para presentar las emociones básicas, antes de las específicas del cuento, se puede recurrir al libro *El monstruo de colores*.

Si deseamos incorporar las nuevas tecnologías podemos utilizar el juego online *Kahoot!*. Un elegido mima una emoción y los demás votan cuál es.

4.1.3. *Vocabulario*

Uno de los problemas de los estudiantes es que no entienden el texto. Para evitarlo es recomendable llevar ejercicios preparatorios.

Una posible versión es hacer un tablón con imágenes que correspondan a cada una de las nociones que saquemos del libro y los estudiantes no entiendan. Individualmente o en parejas tienen que relacionar las fotos con las palabras. Para controlar los aciertos podemos confeccionar un crucigrama donde al lado de las casillas están las fotos y según las soluciones dadas se van descubriendo las palabras correctas.

Otra versión es emparejar nociones con definiciones y equivalentes en la lengua materna, con grupos de 3-4 personas. También podemos definir el tiempo que tienen para agilizar. Al realizar el ejercicio podemos entregar la hoja de las soluciones para que los alumnos tengan un banco de vocabulario que consultar durante las sesiones.

4.2 Ejercicios para leer el cuento

La lectura es el primer contacto con el texto y su éxito depende del trabajo previo del profesor y de la postura de los alumnos. Los alumnos tienen que estar preparados para recibir el texto. El profesor tiene que tener en cuenta que con temas tabúes y controvertidos en el aula está provocando a sus estudiantes. Anteriormente tiene que valorar el momento de introducir los temas para no generar rechazo. La elección del texto también es muy importante porque en muchos casos es mejor optar por historias que traten sus temas principales “envueltos en papel de regalo”. Estas historias a la hora de desenvolverlos generan la experiencia Eureka que implica participación y así puede reducir el posible rechazo. Descubrir los secretos y descifrar los enigmas es fundamental para identificarse con las historias y encontrar nuestro sitio en el mundo (Boldizsár, 2019)

4.2.1. Lectura individual

En esta actividad cada alumno recibe el texto de la historia y lo lee. Esta lectura puede estimular el entendimiento subjetivo y provocar reacciones espontáneas. Después de la lectura es posible:

- a. Ponerse en parejas y hablar sobre el texto. Si es posible formando una cadena de “citas rápidas”, cambiando de pareja cada 2-3 minutos.
- b. Escribir 3 emociones positivas y 3 negativas que sintió uno al leer. Después formen grupos de tres y comparen sus emociones. La meta final es que se olviden de los malos sentimientos, o por lo menos, los reevalúen y encuentren el lado positivo. En la instrucción tiene que estar claro que este ejercicio llega a su fin si se ponen de acuerdo.

4.2.2. Lectura pausada

Esta lectura es realizada por el profesor. El profesor se pone en el centro de la sala donde los alumnos están sentados en medio círculo. En una pantalla están proyectadas las ilustraciones del libro y siguen la lectura del profesor. En los momentos cuando se producen cambios en la historia, paramos la lectura y pedimos a los alumnos que hagan suposiciones sobre qué va a pasar. Repetimos las pausas 2 o 3 veces. Las suposiciones las pueden escribir individualmente, en parejas, en grupos o en común.

4.2.3. *Lectura graduada*

Existe la posibilidad de una lectura graduada que consiste en repartir una versión de la historia que no tenga las ilustraciones y tampoco determine si los protagonistas son femeninos o masculinos. Después de la primera lectura se puede hacer una puesta en común de lo que entendieron los alumnos y es posible que se generen mini debates sobre el texto. Después de todo podemos realizar una lectura del texto original con las ilustraciones y prestar atención a las reacciones. Incluso, les podemos pedir que escriban sus pensamientos durante la lectura.

4.3. Ejercicios para después de la lectura

4.3.1. *¿Quién me gusta más?*

Los alumnos de la clase pueden elegir a uno de los personajes que les guste más y explicar el porqué de la elección. El ejercicio se puede realizar al revés también: hablando del personaje que no les haya gustado. Si el grupo con el que trabajamos es numeroso podemos formar subgrupos según los personajes y pedirles que elaboren una lista de porqués en común.

4.3.2. *Me gustas porque...*

Después de leer el texto podemos repartir hojas en blanco que tienen los nombres de los personajes. Estos papeles van rondando por cada uno de los estudiantes y tienen que escribir, por ejemplo: *Mandolina, me gustas porque cuidas mucho a tu hija, la princesa*. Al final se comparten las respuestas.

4.3.3. *Cambio de ilustraciones*

En los libros no todas las escenas tienen ilustraciones así que, con un grupo más creativo, de forma grupal o individual, podemos ilustrar la historia:

- a. ¿Qué pasó después de que se fuesen las princesas?
- b. ¿Cuál es la escena que te gustaría ilustrar?
- c. ¿Cuál es la ilustración que cambiarías?

4.4 Ejercicios de dramatización

Boldizsár (2019) y Kádár (2012) subrayan la importancia de hablar de la historia desde el punto de vista del protagonista y de otros personajes secundarios. Ver el mismo “problema” desde diferentes ángulos nos ayuda a entender mejor los conflictos, las reacciones y las posturas de cada uno. Además, ayuda a los receptores a exteriorizar sus propios conflictos mediante un personaje. Este tipo de ejercicios aseguran cierto alejamiento y objetividad sobre el problema de la historia. Podemos optar porque los alumnos elijan el personaje con quien identificarse o podemos repartir los papeles nosotros. De todas formas es importante cambiar de papel y hacer ver a los alumnos los diferentes puntos de vista.

4.4.1. ¡Narremos nosotros!

Poniendo a los alumnos en el papel de los diferentes personajes u objetos del cuento podemos contar de nuevo la historia y entender mejor la reacción de cada uno. De esta forma se genera una interpretación plural de los hechos y una posible mejora en el entendimiento global de los porqués.

4.4.2. ¿Cómo reacciona?

La dramatización no es fácil, pero tiene un aporte enorme para el proceso de aprendizaje y las diferentes emociones pueden exteriorizarse. Podemos dramatizar la historia original, como primer paso, u otras historias relacionadas con el tema. Además de escenificar situaciones podemos pausar lo que está pasando y mandar a otros estudiantes para que se pongan detrás de un personaje y cogiéndole del hombro digan lo que siente el personaje.

Posibles situaciones para la dramatización aparte de la historia de *Titiritesa*:

- a. Una persona se declara gay ante sus padres (3 personas)
- b. Una persona se declara gay ante su mejor amigo/a (2 personas)
- c. Un niño o joven que sufre acoso en la escuela por ser diferente (3-4 personas)
- d. El nuevo compañero de clase confiesa que tiene dos padres o dos madres (varias personas)

Después de trabajar con el texto proponemos una sesión de evaluación: ¿Quiénes actuaron correctamente y quiénes no? ¿Por qué? ¿Qué opinamos sobre la historia? ¿Cómo se desarrollaría la historia en la vida real? ¿Estamos de acuerdo con la reacción de nuestro entorno frente a situaciones similares? Si no estamos de acuerdo ¿cómo podemos cambiar nosotros al respecto individualmente?

4.5 Ejercicios para escribir

Este tipo de ejercicios les ayuda a los alumnos sintetizar sus ideas, requiere mayor cohesión textual, una argumentación razonada y mayor corrección gramatical. Junto a los beneficios lingüísticos tiene ventajas psicológicas porque se puede dar el caso de que a unos alumnos les cueste manifestarse oralmente y prefiere escribir para comunicarse. Tal vez, la intimidad del texto escrito posibilite traer a la superficie opiniones más sinceras y le haga razonar mejor. Son ejercicios que se pueden realizar en el aula o como deberes de casa porque así dejamos tiempo para que todo lo experimentado en clase llegue a procesarse mejor en los alumnos. Ildikó Boldizsár (2019) también menciona el beneficio del tiempo transcurrido entre sesiones y la capacidad de sintetizar pensamientos y sensaciones.

4.5.1. *¿Qué le escribirías?*

Supongamos que tenemos un/a amigo/a muy cercano/a que un día nos escribe una carta. En la carta nos cuenta que no sabía cómo decirlo pero es homosexual y quiere que lo sepamos. Se preocupa por lo que vayamos a pensar, pero insiste en que es la misma persona solo que ya sabemos más de su realidad. Nuestra tarea es responderle. ¿Qué diríamos nosotros? En el caso de realizar el ejercicio en clase para ambientar la situación podemos poner música e incluso traer una carta simbólica.

4.5.2. *Poemario*

Titiritesa, después de conocerle a Wendolina se pone a escribir poemas. Si preferimos proponer la tarea en clase inventemos el poema titular del poemario y escribámoslo entero. La forma puede ser libre pero, por ejemplo, enlazando con Shakespeare o Federico García Lorca, podrían escribir un soneto. Para inspirarse se pueden leer textos de diversos poetas. Aquí ya apelamos a la competencia literaria activa de los alumnos. Para apoyar el proceso creativo podemos elaborar previamente una lista de consejos y criterios a seguir. El libro *Lecciones de Poesía*

para niños y niñas inquietos de Luis García Montero (2000) es un buen punto de partida para elaborarla.

4.6 Ejercicios para terminar la clase

Como lo mencionamos al principio es importante tener un marco de la clase para crear una sesión completa. Cerrar sintetizando el contenido de la clase ayuda a no dejar ideas en el aire y salir del ambiente creado. Podemos recurrir al mismo ejercicio de la célula.

4.6.1. Cédulas de salida

Como retroalimentación podemos pedir a los alumnos que nos entreguen una ficha en la que detallan qué han aprendido y qué es lo que se llevan a casa como conclusión o moraleja.

4.6.2. Tablón de proceso

También podemos diseñar un tablón informativo en el aula donde vamos apuntando al final de cada clase lo que tratamos en ella y las conclusiones que sacamos. Siempre es interesante ver el proceso entero y reflexionar sobre los cambios que se hayan producido en el camino. Cuando terminemos con todas las actividades saquemos conclusiones que servirán para poder reaccionar mejor a situaciones similares en la vida real.

5. CONCLUSIONES

El ser humano por naturaleza es inquieto y curioso, siempre intenta conocer al mundo que le rodea y pretende encajar lo mejor posible para formar parte de una unidad más grande. Para conocer su entorno primero se puede encontrar con su familia y coetáneos o los libros infantiles y juveniles que se le faciliten o elija él mismo. Estos libros son el reflejo claro de las normas de la sociedad o del universo y presentan claves para vencer situaciones reales y armarse de experiencias aún no vividas. Como medio para conocer el mundo las personas acuden a aprender otros idiomas que les abren las puertas, ventanas y caminos hacia otras culturas, otras realidades y otras experiencias. Las nuevas formas de ver la vida y las nuevas

experiencias proporcionan felicidad y mayor facilidad para encajar en su contexto o en nuevas culturas si emprende un viaje a otros países. Incluso, se puede dar el caso de que una persona se siente más a gusto o más aceptada en otras sociedades que no sea la suya propia.

Unir el aprendizaje de idiomas con la literatura infantil para mejorar las competencias emocionales de los aprendientes resulta una combinación acertada y necesaria que contribuye al desarrollo personal de cada uno. Es un deber del docente prestar atención a este aspecto mientras guía a sus alumnos en el camino de conocer una nueva lengua y cultura. Podemos suponer que los textos infantiles son más fáciles de entender en el aula de L2, sin embargo, son portadores de informaciones mucho más complejas y valiosas que una simple anécdota contada para entretener. Los cuentos en las culturas arcaicas y en los pueblos naturales siempre han sido un comprimido de sabiduría ancestral que tenía su papel determinado en los ritos de iniciación y cambios de etapa (Boldizsár, 2019). Estas características no se han perdido del todo en el caso de los cuentos de autor solo que son modificados por las intenciones del escritor.

Las posibilidades del uso de la Literatura infantil y juvenil en clase de español como lengua extranjera son infinitas y siempre dependen de las capacidades e intenciones del docente. Tal y como lo hemos visto el profesor tiene gran responsabilidad a la hora de decidir si utilizar o no estos textos en sus clases. Tiene que estar preparado y tiene que preparar a los alumnos mismos para recibir los textos y sus mensajes. Con la serie de ejercicios diseñados para tratar los libros elegidos tiene el poder de ayudar a sus alumnos en su proceso de encontrar sus identidades y encontrar sus lugares en el mundo. Asimismo, puede provocar un cambio a escala más grande puesto que los alumnos tienen relaciones interpersonales mediante las cuales pueden compartir sus visiones y dejar efecto sobre otras personas también. Estos procesos sociales para normalizar temas tabúes o controvertidos pueden tener éxito si se empieza a nivel personal y luego se propaga a nivel social. Gracias a nuestra labor como docentes podemos construir un mundo lleno de personas socialmente sensibles que saben desenvolverse con éxito en un mundo más tolerante, empático e inteligente emocionalmente.

6. REFERENCIAS

ANDRIJEVIĆ, M. (2010). “Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Colindancias. Revista de la*

- Red de Hispanistas de Europa Central*, 1, 157-163, Accesible en la dirección <<https://colindancias.uvt.ro/index.php/colindancias/article/view/113>> [Acceso: 29/09/2020]
- BOLDIZSÁR, I. (2010). *Meseterápia, Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető.
- CEBALLOS VIRO, I.(2016). “A1.1 Saber de dónde viene la literatura infantil”, en *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Logroño: Unir Editorial, 161-163.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero de la Universidad de DEUSTO.
- COLOMER, T. y FITTIPALDI, M. (coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Diccionario de la Real Academia Española. Accesible en la dirección <<http://www.rae.es>> [Acceso: 29/09/2020]
- Diccionario Word Reference. Accesible en la dirección <<http://www.wordreference.com>> [Acceso: 29/09/2020]
- DIOS, O. de (2016). *En Familia*. Madrid: La Casa Encendida / Silonia.
- GARCÍA MONTERO, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Madrid: Visor Libros.
- KÁDÁR, A. (2012). *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskolás korban*. Kolozsvár: Ábel.
- (2013)- *Mesepszichológia, Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. SD: Kulcslyuk.
- LLENES, A. (2019). *El monstruo de colores*. Barcelona: Editorial Flamboyant.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2002). «Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación». Accesible en la dirección <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [Acceso: 02/09/2020]
- OH! MAMI BLUE (2018). *Familias*. Barcelona: Somos Libros.
- OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET (2009). «A pedagógus-kulcskompetenciák szerepe a tanulók versenyképességében». Accesible en la dirección <<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/vitaforumok/pedagogus>> [Acceso: 29/09/2020]
- QUINTIÁ, X. y QUARELLO, M. A. C. (2007). *Titiritesa*. Pontevedra: OQO.
- YULE, G. (1998). *El lenguaje*. SD: Cambridge University Press.

7. ANEXO: OTROS MATERIALES PARA TRATAR TEMAS TABÚES Y CONTROVERTIDOS

Material	Categoría	Temas a tratar
CARRIER, I. (2010). <i>El caso de Lorenzo</i> . Barcelona: Editorial Juventud.	Álbum ilustrado	Capacidades diferentes.
KULOT, D. (2007). <i>Una pareja diferente</i> , Vigo: Factoría K de Libros.	Álbum ilustrado	Amor, diferencias raciales, culturales y personales.
CROWTHER, K. (2006). <i>Mi amigo Juan</i> . Barcelona: Corimbo.	Álbum ilustrado	Amistad, diferencias raciales e intelectuales, el valor de la lectura.
JEFFERS, O. (2018). <i>El corazón y la botella</i> . Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.	Álbum ilustrado	Pérdidas, muerte.
DIOS, O. de (2017): <i>Rana de tres ojos</i> . Zaragoza: Apila Ediciones.	Álbum ilustrado	Cambio climático, medio ambiente.

2. MISCELANEA

EL LAZARILLO A OJOS DEL NIÑO: ANÁLISIS DE DOS ADAPTACIONES

LAZARILLO FROM CHILDREN'S EYES: ANALYSIS OF TWO ADAPTATIONS

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.08>

CALZÓN GARCÍA, JOSÉ ANTONIO
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA (SANTANDER, ESPAÑA)
Profesor ayudante doctor
Código ORCID: 0000-0002-5653-6192
joseantoniocalzon@gmail.com

Resumen: El artículo, tras realizar un rápido repaso de las principales características, problemas y aspectos estilísticos de las adaptaciones de clásicos destinadas al público infantil y juvenil, lleva a cabo un estudio comparativo de dos versiones respecto al texto original del *Lazarillo*. El breve análisis permite concluir que, al menos en los casos estudiados, las adaptaciones simplifican, desvirtúan o eliminan elementos estructurales e ideológicos fundamentales en la versión original, lo que lleva a preguntarse por la licitud y fidelidad de adaptaciones de textos literarios que, en el momento de su constitución, tenían un propósito altamente subversivo, crítico o innovador.

Palabras clave: *Lazarillo de Tormes*, adaptaciones, niveles narrativos, didáctica, literatura infantil y juvenil, recepción, paratexto, intención.

Abstract: In this article, after briefly reviewing the main characteristics, problems and stylistic elements concerning classic literature adaptations for children and teenagers, a comparative study between two versions and the original text of *Lazarillo* is made. This short analysis permits us to conclude that, at least in the examples studied, these adaptations simplify, distort or remove key structural and ideological elements present in the original text, which leads us to ask if a literature adaptation can be lawful and faithful when the original text had a highly subversive, critical or innovative purpose.

Key-words: *Lazarillo de Tormes*, adaptations, narrative levels, didactics, children's and juvenile literature, reception, paratext, intention.

1. INTRODUCCIÓN. IDEAS GENERALES

1.1 Definición de la literatura infantil y origen de las adaptaciones

Considerada por González Gil (1979: 287) como “el conjunto de obras de arte que, teniendo como materia prima la palabra, la lengua oral-escrita, son elegidas por los niños con independencia de que fueran o no escritas para ellos”, la literatura infantil ha contado, entre sus principales aportaciones, con la incorporación de numerosas obras destinadas en un principio al público adulto, pero adaptadas de una u otra manera a lectores más jóvenes, como consecuencia, en opinión de Toledano Buendía (2001-2002: 103) del desarrollo de la pedagogía como disciplina académica y ciencia, a partir del siglo XVIII. Desde entonces, lo cierto es que un significativo número de obras que tienen como receptores a niños y adolescentes se han servido, como materia prima, de textos sometidos de una u otra manera a procesos de adaptación al objeto de adecuarlos a sus nuevos destinatarios.

1.2 Las adaptaciones. Defensas y detractores

Lo cierto es que tan fácil resulta encontrar argumentos a favor como en contra de la elaboración de textos adaptados. Así, respecto a los primeros, Witdouck (2014: 11) insiste en apuntar los beneficios no solo económicos —para las editoriales— sino sociales de las adaptaciones: “no negamos el interés de las editoriales que obtienen dinero con esta tendencia. De esta manera, incurren en menos costes por el menor número de páginas. Además una lectura fácil atrae a más personas y causa una participación mayor en el mercado”. De igual modo, Toledano Buendía (2001-2002: 106) considera, al hilo de las adaptaciones, que “existen dos funciones pedagógicas que exigen una revisión del texto original [...]: la necesidad de ofrecer al lector un texto que pueda entender y contribuir al desarrollo de los valores del lector”.

Por contra, no son pocos los autores que alertan del peligro de ofrecer al lector versiones deformes de los textos originales. Witdouck (2014: 12) compendia en cuatro apartados los argumentos de quienes dudan de la idoneidad de las adaptaciones: a) el título y la firma forman un engaño para el lector; b) la obra no tolera la escisión/supresión de partes; c) el lector no puede disfrutar del lenguaje de la época o de otra lengua, y d) el número de lectores de la obra original no aumenta con la adaptación. De cualquiera de las maneras, lo cierto es que el principal escollo a salvar por las adaptaciones es el hecho de que, en opinión de Fernández Andino (2014: 8), estas pueden resultar empobrecedoras, reduciendo la calidad de los textos originales y desvirtuando su mensaje:

La principal conclusión obtenida es que los textos analizados dan fe en determinados momentos de un proceso de adaptación que desafortunadamente hiere, en ocasiones de muerte, la esencia de las obras originales, generando en el niño una imagen distorsionada del texto primigenio [...] La literatura infantil se inclina a favor de una visión optimista de los acontecimientos, que conduce, o bien a extraer de ellos un aprendizaje o bien a fomentar su lectura cómica, o ambas cosas a la vez. En definitiva, se ofrece una lectura dirigida que corre el riesgo de restringir la interpretación libre por parte del receptor (Ibid.: 2 y 21).

De cualquiera de las maneras, los argumentos de unos y otros pueden ser conciliados desde el momento en el que entendemos que el posicionamiento respecto a las adaptaciones pasa por las prioridades del crítico. Así, si para este la difusión y el rédito comercial son las prioridades, nada deslegitima la elaboración y distribución de adaptaciones. Por contra, si lo importante es la fidelidad al propósito primigenio del autor, y a la realización material de este, las adaptaciones crearían en realidad una obra distinta a la que ilícitamente atribuimos idéntico responsable y título. Como con tantas otras cuestiones, una vez más, todo es cuestión de perspectivas.

1.3 Criterios y estilística en las adaptaciones

Una vez asumido que la adaptación pueda ser una alternativa factible al texto original, con la que facilitar la lectura a destinatarios con perfil diferente al pensado primigeniamente, parece haber, no obstante, cierto consenso a la hora de considerar que en las adaptaciones es necesario “no cambiar el sentido profundo del clásico y recrear de manera fiel el carácter y espíritu de la obra” (Witdouck, 2014: 12), sin olvidar por ello que al traductor/adaptador se le permite cierta libertad al objeto de amoldar la complejidad y estilística del texto a su nuevo destinatario (Tolodano Buendía, 2001-2002: 106). No obstante, con frecuencia se alerta de que “el valor educativo o formativo de una obra literaria debe emanar de ella, sin que los demás programemos qué es lo que el niño tiene que sacar de una obra determinada. Dejemos libres a la obra y al niño y favorezcamos solo que se produzca el encuentro” (González Gil, 1979: 294), evitando convertir al texto en un mero producto comercial, irreconocible por su propio autor (Ibid.: 297). Todo ello lleva, en suma, a un difícil equilibrio en el cual lo importante, para algunos, ha de ser el respeto a la obra original:

Estas [las adaptaciones literarias] deben ofrecer una serie de garantías, a saber, conjugar placer lector y reto intelectual, conceder al lector la posibilidad de no enten-

der obligatoriamente todo lo que lee, rechazar cualquier aspiración que no sea la puramente literaria y, fundamentalmente, mostrar un respeto máximo hacia el autor original, manteniendo fiel el espíritu de su obra y no presentando una realidad fragmentada y distorsionada de la misma. Únicamente de este modo se garantiza la honestidad de la adaptación literaria [...] y, en definitiva, se asientan las bases para la formación de una competencia literaria sólida y de calidad (Fernández Andino, 2014: 22).

Frente a ello, otros críticos consideran que la cuestión clave, y la prioridad, en las adaptaciones, es la inteligibilidad:

Evidentemente solo se puede leer con gusto si se entiende sin dificultad lo que se lee [...] La única forma de abrir las páginas de los clásicos es quitar las barreras que impiden la entrada en ellas al niño, al adolescente, evitándole unas trabas que les hacen pensar que su lectura es un castigo [...] Si no se acercan los textos literarios a todos los públicos, ese patrimonio literario será —lo es ya— un placer reservado a muy pocos, cerrado para casi todos. El mejor estímulo para la lectura es el fácil acceso al interior de las grandes obras literarias (Navarro Durán, 2016a: 23-24).¹

Así, respeto al original y accesibilidad parecen ser los dos criterios fundamentales que han de regir las adaptaciones, criterios estos que pudieran ser conciliados al buscar el difícil equilibrio entre fidelidad —al texto fuente— y comprensión —por parte de los lectores—. A ello habría de sumarse todo lo concerniente a los aspectos puramente formales de la nueva versión, en la cual, para algunas (Witdouck, 2014: 12), suele predominar la lectura predecible, los paisajes reconocibles, la preferencia del diálogo, las descripciones en pequeñas secuencias y un narrador muy reducido. A pesar de ello, críticos como González Gil (1979: 279-280) insisten en destacar que la adaptación infantil en modo alguno puede ser “una degradación de lo literario [...] la calidad se considera [...] elemento esencial de la Literatura Infantil”. En este sentido, el valor estético de la obra adaptada ha de ser un objetivo irrenunciable, si lo que se pretende es estimular la fantasía del niño recurriendo a la “auténtica literatura, donde el lector joven tendrá modelos o puntos de referencia” (Ibid.: 293).

Por otro lado, dentro de la adaptación infantil y juvenil, un elemento fundamental será, sin duda, el paratextual, esto es, la portada, las imágenes, el tipo de

¹ No obstante, la propia Navarro Durán (2016a: 25) reconocerá también que “la fidelidad al original tiene que definir la actuación del adaptador, y también debe intentar reproducir la composición de la obra, su estructura”.

letra o el número de páginas, así como el título, el prólogo, la dedicatoria, etc. Todo ello conformará un refuerzo que facilitará la labor interpretativa del lector: “en la literatura infantil y juvenil es más habitual que muchas de las relaciones intertextuales se muestren al lector de manera explícita y son los paratextos los que habitualmente informan de esta relación” (Lluch, 2003: 79).

1.4 Niveles comunicativos en la literatura infantil

Todo proceso literario, para ser realizado felizmente, precisa al menos de tres instancias que permitan que la emisión y decodificación de los mensajes se formule de forma óptima: autor, mediador y lector. Comenzando por el primero, y en el ámbito particular de la literatura infantil y juvenil, Lluch (Ibid.: 21-22) considera que puede ser de tres tipos: a) el autor-instructor, que escribe el libro para un público limitado y específico; b) el autor-política educativa, es decir, el autor colectivo que hace la obra con una intención docente, y c) el autor mediático o *mass media*, relacionado con una editorial con un claro propósito comercial. De cualquiera de las maneras, si algo parece distinguir al escritor que se enfrenta a los más pequeños como destinatarios inmediatos es el hecho de que todo el proceso creador está condicionado por el perfil del receptor.

Pasando al segundo de los ámbitos, esto es, el de la mediación, de nuevo Lluch (Ibid.: 27-33) señala tres agentes de transformación: a) el institucional —las leyes—; b) el editorial, es decir, las empresas con intención comercial, y c) el educativo, formado por maestros, pedagogos y críticos. Entre estos mediadores y el autor se produciría una retroalimentación que, una vez terminada, declara apto el texto, transmitiéndolo a los padres/maestros —primer receptor— y al lector/niño —segundo receptor—. De este modo, padres y maestros serán tanto mediadores como receptores del texto, lo que sin duda les otorga una especial posición de control y poder dentro de todo el sistema comunicativo literario:

Los agentes de transformación son los agentes que proponen unos productos a los autores [...] y son también los que los declaran aptos para ser leídos y, además, los que los transmiten a los primeros receptores, es decir, a los padres o los maestros, que no son los lectores de los libros, sino unos intermediarios encargados de la compra o de la recomendación del libro a los lectores [...] La escuela es el principal lugar desde donde parten las propuestas sobre el tipo de literatura que se pide y se quiere, es el lugar a donde llega la publicidad, donde se recomienda el libro, se compra y, en definitiva, donde mayoritariamente se lee (Ibid.: 20-21).

Por último, en cuanto a la recepción, y como ya se ha apuntado, “en la literatura infantil el libro no se dirige a un receptor único, sino a un doble receptor. Primero, la lectura de la obra depende de la recomendación y la compra de un intermediador, es decir los padres o los maestros. Solamente después de esta interacción de mediadores e intermediadores, un relato infantil puede llegar a un niño” (Witdouck, 2014: 29). Así, irónicamente, “el título y la ilustración principales determinan la compra, no del verdadero lector, sino del mediador” (Ibid.: 29), quien se servirá de los paratextos en gran medida a la hora de decidir la idoneidad, o no, de la obra para sus lectores reales, en función del género, de la edad indicada para el destinatario, del tema o las características de los personajes, etc. Así, el adulto no solo recomienda o compra el libro al niño, sino que le comunica informaciones relativas a las circunstancias de enunciación de la obra —tema, argumento, etc.— (Lluch, 1999: 26-27).

Pensando ya en el lector en particular, González Gil (1979: 281-282 y 287) remarca el hecho de que nada tiene por qué diferenciar a unos destinatarios de otros en relación con el hecho literario, independientemente de su edad:

La finalidad de la literatura puede ser semejante en el mundo infantil y en el mundo adulto: una finalidad lúdica y estética [...] La literatura, cuando es aceptada por el público infantil, responde a sus centros de interés, favorece el encuentro del niño con lo más positivo de la realidad, y le proporciona diversión, posibilidades de juego, emoción estética, puede considerarse Infantil en el mejor y más alto sentido del término (Ibid.: 281-282 y 287).

En suma, las distintas competencias que todo texto puede reclamar al lector —genérica, lingüística, intertextual y literaria (Lluch, 2003: 72)— parecen ser igualmente ejercitadas en el caso de los lectores más jóvenes, salvando las evidentes distancias, a partir de ejercicios de decodificación en los cuales la imagen electrónica, la cultura popular o el universo digital están incorporando nuevos estímulos con los que captar potenciales lectores (Ibid.: 9-10), siempre a partir del papel rector de padres y maestros.

2. EL LAZARILLO. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE DOS ADAPTACIONES

2.1 Autores y narradores

Uno de los mayores retos que presenta el *Lazarillo* para el lector joven es, no solo la compleja estructura narrativa que la obra muestra, sino la propia ambigüedad del narrador-protagonista. Así, en palabras de González (1992: 255), “el narrador [...] narra la inocencia de Lázaro pero no es inocente”. En este sentido, a medida que avanza la obra la reproducción de los pensamientos del Lázaro-personaje por parte del Lázaro-narrador son cada vez menores, lo que significa que “a medida que Lázaro-protagonista se aproxima a ser Lázaro-narrador, pierde su capacidad crítica” (Ibid.: 256). De igual modo, la existencia de dos procesos comunicativos totalmente diferentes, pero claves en la obra —la carta-respuesta del Lázaro-narrador al misterioso “vuestra merced” y el texto que el autor anónimo ofrece ante nuestros ojos—, vuelven el texto aún más difícil para el lector no iniciado, sobre todo cuando nos aproximamos al Tratado VII, en el cual se devela la auténtica intencionalidad de la obra y la pública ignominia de Lázaro, cornudo consentido a ojos de la ciudad. Ahora bien, la hipócrita actitud del narrador, quien mira hacia otro lado mientras resta importancia a la infidelidad de su mujer en la misiva a “vuestra merced”, convierte las páginas finales de la obra en todo un entramado de sugerencias y medias verdades que ha de ser contemplado desde la distancia por parte del lector real: “la engañosa intervención del narrador-protagonista revela al lector implícito una ambigüedad en el texto que pareciera no ser percibida por aquel y que no se destina al lector explícito” (Ibid.: 257). Por todo ello, la pregunta que brota en el adaptador cada vez con más fuerza es: ¿de verdad es posible —y conveniente— verter todo el laberinto moral y narrativo del *Lazarillo* en una obra para niños y adolescentes?

2.2 La recepción del *Lazarillo*

Como es bien sabido, la obra fundacional del género picaresco ha admitido todo tipo de lecturas e interpretaciones. Así, Witdouck (2014: 13), por ejemplo, pensando en los destinatarios más jóvenes, insiste en que el texto “también posee las características del género de aventuras”, al tiempo que reconoce, sin embargo, que la obra “no queda bien en los pensamientos actuales [...] antiguamente formaba una crítica no destinada a las orejas infantiles” (Ibid.: 29). Por otro lado, el descubrimiento, en las hojas finales de la novelita, del auténtico propósito para la

elaboración de la obra —esto es, la explicación del misterioso “caso” inicial, solo comprensible cuando averiguamos la infidelidad de la mujer del protagonista— obliga a una relectura, o revisión, de toda la historia (González, 1992: 254), impensable desde los cauces cognitivos de un niño. De igual modo, la distancia entre los dos destinatarios de la historia, “vuestra merced” y nosotros, aumenta a medida que avanzan las páginas (Ibid.: 254), puesto que entendemos que el ejercicio de hipocresía que supone defender la virtud de la mujer del protagonista ha de escapar a la interpretación del narratario, por una simple cuestión de verosimilitud, pero no a la nuestra, al entender la doblez del narrador-protagonista por una mera cuestión de supervivencia. Una vez más, por tanto, surge la pregunta de hasta qué punto las adaptaciones han de intentar mantener la fidelidad al original para conservar estas sutiles claves de lectura.

2.3 El *Lazarillo* y sus adaptaciones

Tal y como Witdouck (2014: 63) resume, “el corpus de las adaptaciones infantiles de *Lazarillo de Tormes* se divide en tres grandes estrategias, es decir, la adaptación fiel al original [...] la versión innovadora y creativa [...] y por último la interpretación resumida y comercial”. Entre la amplia —y siempre incompleta— lista de las adaptaciones infantiles y juveniles del texto (cfr. ibid.: 6) cabría destacar las versiones de Antonio Albarán (2002), Aurora Sánchez (2003), Eduardo Alonso (2005), Lucía Camargo Rojas (2009), Concha López Narváez (2006), Nuria Ochoa (2007), Rosa Navarro Durán (2016b) o Enrique Lorenzo (2008), entre otros. Para nuestro breve análisis, utilizaremos la edición de María Jesús Chacón Huertas (2015) y la realizada por Juan Horrillo Calvo (1996), la cual cuenta con el interés añadido de constituir una edición destinada a niños y jóvenes que están aprendiendo español como lengua extranjera.

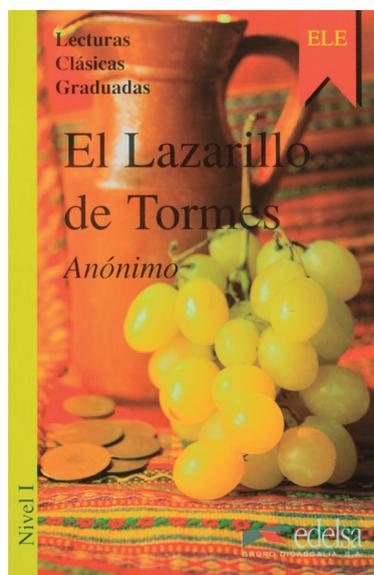
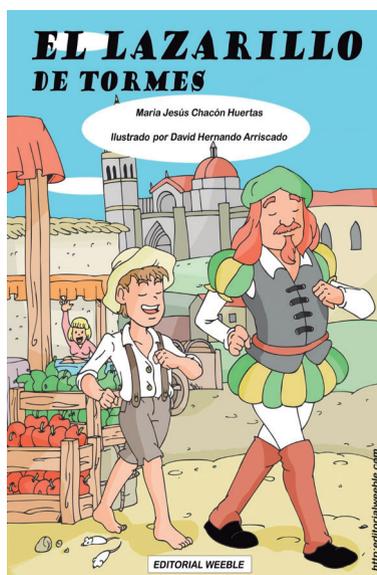
2.4 Breve análisis comparativo de las adaptaciones

Como se ha apuntado, para nuestro análisis nos serviremos de las adaptaciones de Chacón Huertas (2015) y de Horrillo Calvo (1996), entre otros motivos por la escasa atención que se les ha prestado desde el ámbito de la crítica hasta el momento actual. A la hora de cotejarlas con la novela original, nos serviremos del texto elaborado por El Cid Editor (Anónimo, 1554), el cual, al margen de algunas adaptaciones ortográficas al español contemporáneo, sigue la edición príncipe de Alcalá de 1554, si bien para la realización de este estudio se han eli-

minado las referencias a las interpolaciones existentes en dicha edición, respecto a las de Burgos, Amberes y Medina del Campo. Por otro lado, el análisis se realizará siguiendo de forma secuenciada el orden lineal del discurso en la novela, según la disposición del texto, segmentándolo así en sus apartados —tratados— correspondientes.

2.4.1 Elementos paratextuales iniciales

Mientras Chacón Huertas (2015) opta por recurrir a la ilustración atrayente en la portada, mediante el aparente retrato de Lázaro y el escudero, Horrillo Calvo (1996) prefiere un sencillo bodegón carente de representaciones humanas:



En uno y otro caso contemplamos cómo se ha optado por la versión simplificada del título —*El Lazarillo de Tormes*—, al tiempo que, mientras la edición de Horrillo Calvo (1996) incide en la colección y el nivel donde la adaptación se inserta, la de Chacón Huertas (2015) elude toda posible subcategorización al respecto. En cuanto a esta segunda, llama la atención el uso por parte de la editorial de una licencia de libre distribución Creative Commons, frente al tradicional Copyright de Horrillo Calvo (1996).

En las páginas introductorias, encontramos en la adaptación de Chacón Huertas (2015) una breve reseña de la adaptadora, del ilustrador y de la editorial, Weeble, entendida esta última en cuanto proyecto educativo que apuesta por el formato

digital y la libre distribución gratuita. Prima, pues, el interés por ofrecer libros “divertidos, modernos, sencillos e imaginativos” (Ibid.: IV). En el caso de Horri- llo Calvo (1996), las páginas introductorias, por el contrario, sirven para hacer una sumaria presentación del género picaresco, sin alusión alguna a la problemá- tica social. El retrato que se hará del pícaro, a pesar del aparente rigor académico, constituye toda una imagen edulcorada del personaje: “Lázaro es astuto y observa- dor, pero no es sinvergüenza ni comete malas acciones. Nos cae simpático desde el principio [...] es un ser generoso [...] Sí tiene cierto sentido de la dignidad per- sonal” (Ibid.: 4).

2.4.2 *Prólogo*

En lo que respecta al prólogo, la edición de Chacón Huertas (2015), resque- brajando la habitual segmentación de la obra en función de las instancias enun- ciativas que asumen el rol de la enunciación, fusiona en estas páginas proemiales el discurso del enigmático autor implícito del texto original —“suplico a vuestra merced reciba el pobre servicio de mano de quien lo hiciera más rico si su poder y deseo se conformaran. Y pues vuestra merced escribe se le escriba y relate el caso por muy extenso [...] porque se tenga entera noticia de mi persona” (Anóni- mo, 1554: 8)— con las primeras palabras del Lázaro narrador —“Pues sepa vues- tra merced ante todas cosas que a mí llaman Lázaro de Tormes [...] Mi nacimiento fue dentro del río Tormes” (Ibid.: 9)—, dando así lugar a unas páginas introduc- torias donde se combina la presentación-contextualización del género picaresco —a partir de reflexiones ausentes, por pura lógica, del texto original— con la pro- pia introducción del narrador-protagonista: “antes de que yo naciera, en la Edad Media, Europa estaba repleta de caballeros andantes [...] Las heroicas hazañas de estos caballeros se narraban en las novelas de caballerías [...] Y, fue entonces, en medio de ese bullicio aventurero cuando nació yo: Lázaro de Tormes... Nací dentro del río Tormes” (Chacón Huertas, 2015: 7-8). De igual modo, frente a la presencia del destinatario individual —“y pues vuestra merced escribe se le escriba y rela- te el caso” (Anónimo, 1554: 8)—, Chacón Huertas (2015: 7) optará por el narra- tario colectivo situado desde la perspectiva de nuestro presente: “La historia que os voy a contar, la historia de mi vida, ocurrió hace casi 500 años”. Por otro lado, al insertar en estas páginas iniciales el primer contacto entre Lázaro y el ciego, el narrador de la adaptación de Chacón Huertas (2015) atribuye explícitamente a la bondad de la madre del protagonista su decisión de entregarlo como mozo al viejo —“mi madre [...] aceptó la propuesta porque pensaba que yo viviría mejor con el

ciego que con ella” (Ibid.: 9)—, en lugar de mostrar dicha transacción con la ambigua neutralidad del texto original: “ella me encomendó a él, diciéndole como era hijo de un buen hombre” (Anónimo, 1554: 12).

Pasando a la versión de Horrillo Calvo (1996), este, aunque mantiene la división original de la obra, opta por transformar la aparente distancia inicial del autor implícito respecto a los hechos narrados —”yo por bien tengo que cosas tan señaladas, y por ventura nunca oídas ni vistas, vengán a noticia de muchos” (Anónimo, 1554: 7)— en texto confesional, en primera persona, ya desde las primeras líneas: “me han sucedido aventuras extraordinarias que quizás no se han visto ni oído antes” (Horrillo Calvo, 1996: 7). De igual modo, la adaptación elimina tanto el símil del soldado —”¿Quién piensa que el soldado [...] tiene más aborrecido el vivir?” (Anónimo, 1554: 8)— como las referencias clásicas —”y a este propósito dice Plinio que no hay libro [...] que no tenga alguna cosa buena” (Ibid.: 7)—, al tiempo que desvirtúa la estructura epistolar original —”pues vuestra merced escribe se le escriba” (Ibid.: 8)— al transformar la obra en un libro donde el narratario pierde toda función estructural: “le envío, pues, a vuestra merced, el libro que he escrito” (Horrillo Calvo, 1996: 7). De igual modo, la adaptación omite la referencia inicial al “caso” que justifica el relato —”relate el caso por muy extenso” (Anónimo, 1554: 8)—, al tiempo que se nutre de abundantes notas al margen, aclarando vocabulario.

2.4.3 *Tratado I*

Desde el Tratado I la adaptación de Chacón Huertas (2015) utiliza para los títulos la formulación “el [amo] y yo”, tal y como ocurre ya en este —”el ciego y yo” (Chacón Huertas, 2015: 10)—, lo que lleva sin duda a reforzar la idea de la construcción autodiegética. De igual modo, y a diferencia del “vuestra merced” original, en esta adaptación el narratario será una y otra vez un destinatario inespecífico en forma plural: “como ya os he contado” (Ibid.: 11). El capítulo, en general, se caracterizará por la constante omisión de los elementos más incómodos o crudos del texto original, empezando por la elisión de las referencias a la mendicidad tramposa (Anónimo, 1554: 14 y 17), y continuando con las alusiones a la delectación con el alcohol del protagonista —”yo, como estaba hecho al vino, moría por él [...] por mejor gustar el sabroso licor” (Ibid.: 17-18)— o con las críticas vertidas en torno al muchacho por parte del ciego (Ibid.: 20). También se omiten de forma íntegra los episodios de las uvas (Ibid.: 21-22) y la longaniza (Ibid.: 24-26), los cuales, sin duda —y al margen del evidente elemento escatológico del segundo—, sacan a relucir la dudosa catadura moral del protagonista.

Por otro lado, y de forma muy semejante, en la adaptación de Horrillo Calvo (1996) también se omitirán las partes referentes a la falsa religiosidad del ciego (Anónimo, 1554: 17), al disfrute con el vino del protagonista (Ibid.: 17-18) o a las explícitas críticas en torno a los ardides de Lázaro por parte del ciego (Ibid.: 20), tal y como sucedía en la versión de Chacón Huertas (2015), si bien, a diferencia de en esta, se incluirán los episodios de las uvas (Horrillo Calvo, 1996: 15-16) y la longaniza (Ibid.: 17-18).

2.4.4 *Tratado II*

Bajo el título de “El clérigo y yo”, la adaptación de Chacón Huertas (2015) comienza el capítulo dando explicaciones léxicas en torno a la profesión mencionada en el encabezamiento — “me topé con un clérigo. Así se llamaban los curas de antes” (Chacón Huertas, 2015: 17)—, para a continuación, de nuevo, edulcorar la figura del protagonista, no solo omitiendo las malas intenciones de Lázaro, ante la avaricia del religioso — “¡Sant Juan y ciégale!” (Anónimo, 1554: 37)—, sino evitando toda referencia a la caracterización demoníaca del chico, presente en el texto original: “y santiguándose de mí, como si yo estuviera endemoniado, se torna a meter en casa y cierra su puerta” (Ibid.: 48). La ilustración inicial del clérigo (Chacón Huertas, 2015: 16), neutra, casi benevolente, contribuye de igual modo a suavizar la mezquindad moral que este posteriormente mostrará con Lázaro:



En Horrillo Calvo (1996) la baza de las omisiones servirá también para diluir el acre retrato del protagonista, omitiendo sus irónicas respuestas — “Toma, come, triunfa, que para ti es el mundo. Mejor vida tienes que el Papa.’ ‘¡Tal te la dé Dios!’”, decía yo paso entre mí” (Anónimo, 1554: 33)— o, al igual que en Chacón Huertas (2015), los malos deseos hacia el religioso (Anónimo, 1554: 37) o la caracterización demoníaca de Lázaro (Ibid.: 48). De igual modo, respecto al cléri-

go, el mecanismo para suavizar su imagen pasará, no por la ilustración, como en Chacón Huertas (2015: 16), sino por utilizar fórmulas resumidas que aluden breve e inocuamente, por ejemplo, a la glotonería del religioso: “en las ocasiones en las que él no tenía que pagar, comía y bebía sin parar” (Horrillo Calvo, 1996: 23).² Asimismo, al objeto de hacer menos cruda la escena de la somanta accidental al protagonista, los días de convalecencia decrecerán de los quince originales (Anónimo, 1554: 48) a tres (Horrillo Calvo, 1996: 28) y se omitirán las crueles risas de los vecinos, una vez enterados de lo sucedido: “los vecinos [...] tornaron de nuevo a contar mis cuitas y a reír las, y yo, pecador, a llorarlas” (Anónimo, 1554: 48).

2.4.5 *Tratado III*

Continuando con la misma fórmula sintáctica para dar inicio al capítulo — “El escudero y yo” (Chacón Huertas, 2015: 25)—, la adaptación de Chacón Huertas (2015), al margen de las constantes aclaraciones léxico-sociales — “un escudero era la persona que trabajaba como criado de los grandes señores” (Ibid.: 26)—, continúa con el proceso de edulcoramiento de la versión original, bien suavizando fórmulas como “tú bellaco y gallofero eres” (Anónimo, 1554: 49) a través del menos directo “no me daba ni los buenos días” (Chacón Huertas, 2015: 26), bien mediante la constante sucesión de omisiones, siendo en este caso las más significativas las correspondientes a la descripción de la desoladora y espartana sobriedad de la vivienda — “todo lo que yo había visto eran paredes, sin ver en ellas silleta, ni tajo, ni banco, ni mesa, ni aun tal arcaz como el de marras [...] Malo está de ver, que la desdicha desta vivienda lo hace. Como ves, es lóbrega, triste, oscura” (Anónimo, 1554: 52 y 66)—, a la irónica crítica del escudero, mientras este le come el pan al protagonista — (Ibid.: 53-54)—, a la miserable cama — “Púseme de un cabo y él del otro y hecimos la negra cama, en la cual no había mucho que hacer. Porque ella tenía sobre unos bancos un cañizo, sobre el cual estaba tendida la ropa encima de un negro colchón. Que, por no estar muy continuada a lavarse, no parecía colchón (Ibid.: 55)—, al episodio erótico-sexual del escudero en el río — “él estaba entre ellas hecho un Macías, diciéndoles mas dulzuras que Ovidio escribió. Pero como sintieron de él que estaba bien enternecido, no se les hizo de vergüenza pedirle de almorzar con el acostumbrado pago [...] Ellas, que debían ser bien instituidas, como le sintieron la enfermedad, dejáronle para el que era” (Ibid.:

² Compárese con el texto original: “Mas el lacerado mentía falsamente, porque en cofradías y mortuorios que rezamos, a costa ajena comía como lobo y bebía mas que un saludador” (Anónimo, 1554: 34).

59)—³ a los irónicos pensamientos de Lázaro, mientras reflexiona sobre el voraz apetito de su amo —“La muy buena que tú tienes [...] te hace parecer la mía hermosa [...] Con mejor salsa lo comes tú” (Ibid.: 62-63)— o a todo el episodio burlesco de la “casa lóbrega y oscura” (Ibid.: 67-68). De igual modo, la cuestión clave de la obsesión por la honra, ridiculizada, a la que se dedica un extenso pasaje en el original (Ibid.: 69-73), queda reducida apenas a tres líneas: “Le pedí a mi amo que me explicara para qué servía eso de la honra, tan importante para él; pero, por más ejemplos que me ponía, sólo deduje que esa honra que él defendía a capa y espada, no valía para nada” (Chacón Huertas, 2015: 33). Por otro lado, y tal y como había sucedido en los capítulos anteriores, el narratario “vuestra merced”, clave dentro de la estructura de la obra, queda transmutado en una segunda persona en plural inespecífica: “esta escena que os acabo de contar” (Ibid.: 31); “como os podéis imaginar” (Ibid.: 32); “como os acabo de contar” (Ibid.: 33), etc.

Igualmente, la edición de Horrillo Calvo (1996) mantendrá la misma política de omisiones, desde el descalificador “tú bellaco y gallofero eres” (Anónimo, 1554: 49) hasta la sucesión de pensamientos del protagonista en torno a la honra —“Pecador de mí [...] por eso tiene tan poco cuidado de mantenerte, pues no sufres que nadie se lo ruegue” (Ibid.: 71)—, pasando de nuevo por todo el capítulo del escudero y las prostitutas en el río (Ibid.: 59) o el jocosos episodio de la “casa lóbrega y oscura” (Ibid.: 67-68). Por último, y a pesar de que la adaptación mantiene como narratario a “vuestra merced”, este es omitido frecuentemente, convirtiendo el “Vuestra merced crea, cuando esto le oí, que estuve en poco de caer de mi estado” (Ibid.: 52) en un simple “al oír esto casi me caigo al suelo al comprender mi mala suerte” (Horrillo Calvo, 1996: 31).

2.4.6 *Tratado IV*

Apenas nada cabe comentar en relación al más breve de los capítulos. La propia naturaleza elíptica del texto original, rematada por la *retitencia* final —“Y por esto y por otras cosillas que no digo, salí dél” (Anónimo, 1554: 77); “Así que, por esto y por otras cosillas que no voy a contaros, en cuanto pude, decidí abandonarle” (Chacón Huertas, 2015: 35); “Por esta y otras razones le dejé” (Horrillo Calvo, 1996: 41)—, deja poco margen para suavizar, o abreviar, un texto ya truncado en su edición príncipe. Tan solo es posible mencionar, una vez más, la fórmula del

³ No obstante, la adaptación alude, mediante una elipsis, al paso de Lázaro por la zona, sin mencionar, claro está, el incómodo episodio del que es testigo: “Al volver del río, pensé en barrer la casa, mas no pude hacerlo” (Chacón Huertas, 2015: 29).

narratario colectivo escogida para la adaptación de Chacón Huertas (2015: 35): “como ya os digo”.

2.4.7 *Tratado V*

Chacón Huertas (2015: 36) continúa con la estructura autodiegética ya desde el título —“el buldero y yo”—, lo que lleva una vez más a la inclusión de comentarios aclaratorios de índole léxica: “¿Sabéis quién era un buldero? Se llamaba así a la persona que predicaba y vendía bulas. Y las bulas eran esos documentos, emitidos por la Iglesia, mediante los cuales se concedían determinados privilegios a ciertas personas” (Ibid.: 37). En este pasaje, la adaptación opta más por la paráfrasis edulcorada que por la elisión, convirtiendo, por ejemplo, el “comenzó a bramar y echar espumajos por la boca y torcella, y hacer visajes con el gesto” (Anónimo, 1554: 83) del original en un neutro “vimos al aguacil tirado en el suelo, pues se había desmayado” (Chacón Huertas, 2015: 41), o “confesó haber dicho aquello por la boca y mandamiento del demonio” (Anónimo, 1554: 85) en “le pidió perdón al buldero por todas las mentiras que había dicho” (Chacón Huertas, 2015: 42). En sintonía con esto, y ya desde el plano directo de la omisión, la adaptación evitará toda referencia directa al disfrute del protagonista a propósito del engaño del buldero, lo cual, sin duda, teniendo en cuenta la especial virulencia del embuste, habría vuelto el retrato de Lázaro más descarnado, a diferencia del original, donde el regodeo del chico es mencionado expresamente: “Y aunque mochacho, cayóme mucho en gracia” (Anónimo, 1554: 91). De igual modo, y quizás en consonancia con ello, la adaptación añade cierta iniciativa por parte del protagonista a la hora de cambiar de amo —“durante estos casi cuatro meses que estuve con el buldero, también pasé muchas otras fatigas. Así que decidí abandonarlo” (Chacón Huertas, 2015: 43)—, inexistente en el original —“estuve con este mi quinto amo cerca de cuatro meses, en los cuales pasé también hartas fatigas” (Anónimo, 1554: 91)—, quizás con la intención de exculparle en relación con cualquier posible indicio de complicidad, o simpatía, a propósito de los desmanes del buldero.

Por otro lado, y de modo muy semejante, en la adaptación de Horrillo Calvo (1996) se simplifica cualquier descripción teñida de alusiones satánicas presente en el original —“confesó haber dicho aquello por la boca y mandamiento del demonio” (Anónimo, 1554: 85)—, optando por la estrategia narrativa del resumen: “confesó haber mentado” (Horrillo Calvo, 1996: 45). También, como hemos visto en Chacón Huertas (2015), se omiten las referencias directas al disfrute de Lázaro ante los engaños de su amo —“Y aunque mochacho, cayóme mucho en gracia” (Anó-

nimo, 1554: 91)—: “al principio yo también creí el engaño; pero luego al ver a mi amo y al alguacil reírse y burlarse, lo comprendí todo” (Horrillo Calvo, 1996: 46).

2.4.8 *Tratado VI*

Al igual que en el Tratado IV, poco se puede mencionar en lo que a diferencias significativas se refiere. En cuanto a la adaptación de Chacón Huertas (2015), se continúa con la misma fórmula para el título —“El capellán y yo” (Chacón Huertas, 2015: 44)— y se incorpora, una vez más, una aclaración de tipo léxico: “un capellán, o lo que es lo mismo, un sacerdote” (Ibid.: 45). Respecto a Horrillo Calvo (1996), opta por eliminar las sutilezas y connotaciones de “me vi en hábito de hombre de bien” (Anónimo, 1554: 93) a partir de una expresión mucho más neutra, y que anula las implicaciones y complejidades sociomorales de la fórmula original: “me vi vestido como un hidalgo” (Horrillo Calvo, 1996: 47).

2.4.9 *Tratado VII*

El Tratado VII, el de mayor relevancia narrativa dentro de la obra original, comienza de nuevo, en el caso de Chacón Huertas (2015: 47), con la fórmula autobiográfica: “el alguacil y yo”. Retomando la alusión al narratario en plural, de forma inespecífica —“he de deciros” (Ibid.: 49)—, se omite todo uso del original “vuestra merced”, relevante de nuevo en el capítulo final del texto original (Anónimo, 1554: 95 y 98). Por otro lado, en aras de la comprensión, se especificarán las funciones del pregonero con mayor detalle que en la edición príncipe —“encargado de leer en voz alta los pregones municipales y de comunicar al pueblo lo que el alcalde quería que se supiese” (Chacón Huertas, 2015: 48)— y se aclarará el sentido de las categorías religiosas poco, o nada, conocidas por el joven público: “conocí a un arcipreste, que era un sacerdote que dirigía varias parroquias de una misma zona” (Ibid.: 48). A partir de aquí, la versión adaptada no hará sino cercenar las alusiones y los comentarios más incómodos del capítulo, pero a su vez los más relevantes desde el punto de vista narrativo. En efecto, en la adaptación se omitirá toda referencia a las ayudas proporcionadas por el arcipreste a Lázaro —“tengo en mi señor arcipreste todo favor y ayuda. Y siempre en el año le da, en veces, al pie de una carga de trigo; por las Pascuas su carne, y cuando el par de los bodigos, las calzas viejas que deja” (Anónimo, 1554: 96)—, a la incómoda conversación mantenida entre ambos sobre las maledicencias acerca de la mujer del protagonista —“no mires a lo que pueden decir, sino a lo que te toca, digo a tu provecho [...] yo determiné de arrimarme a los buenos [...] algunos de mis amigos

me han dicho [...] que, antes que conmigo casase, había parido tres veces” (Ibid.: 97)— o a la necesidad de Lázaro de defender a su mujer ante las constantes acusaciones de inmoralidad: “Que yo juraré sobre la hostia consagrada que es tan buena mujer como vive dentro de las puertas de Toledo. Quien otra cosa me dijere, yo me mataré con él” (Ibid.: 98). Desposeído así, por tanto, el texto adaptado, de cualquier alusión referente al “caso” que justificaba la existencia del relato, no tiene ya ningún sentido aludir al incómodo asunto —”Hasta el día de hoy, nunca nadie nos oyó sobre el caso” (Ibid.: 98)—, de modo que todo el capítulo se limita a pasar de puntillas sobre la cuestión crucial que da justificación al texto:

Aunque, las malas lenguas, ya sabéis, esas que han existido y siempre existirán, decían que si mi mujer iba a su casa a hacerle la cama y a prepararle la comida. Esos comentarios perturbaron durante un tiempo a mi esposa, mas el arcipreste y yo, en seguida nos encargamos de reconfortarla. Conseguimos tranquilizarla hasta que dejó de llorar. Yo le juré que nunca más le nombraría nada de aquello, pues no dudaba de su profunda honradez. Así pues, quedamos los tres muy conformes. Afortunadamente, he de deciros que, hasta el día de hoy, vivo bien (Chacón Huertas, 2015: 49).

Por último, la obra adaptada concluye con una ilustración que refuerza la idea del final feliz (Ibid.: 49):



Respecto a la versión de Horrillo Calvo (1996), si bien este no renuncia al narratario original, opta con frecuencia por omitir las alusiones incluidas en la edición príncipe —”En el cual el día de hoy vivo y resido a servicio de Dios y de vuestra merced” (Anónimo, 1554: 95)—. Por otra parte, junto con las omisiones de las referencias a la peligrosidad del oficio de alguacil —”Despedido del capellán, asenté por hombre de justicia con un alguacil. Mas muy poco viví con él, por parecerme oficio peligroso. Mayormente, que una noche nos corrieron a mí y a mi amo a pedradas y a palos unos retraídos. Y a mi amo, que esperó, trataron mal; mas

a mí no me alcanzaron. Con esto renegué del trato” (Ibid.: 94)— y a las características del oficio de Lázaro —” Y es que tengo cargo de pregonar los vinos que en esta ciudad se venden, y en almonedas y cosas perdidas, acompañar los que padecen persecuciones por justicia y declarar a voces sus delitos: pregonero, hablando en buen romance [...] casi todas las cosas al oficio tocantes pasan por mi mano” (Ibid.: 95)—, el texto repite, como había sucedido con Chacón Huertas (2015), la eliminación de todos los elementos alusivos a las cuestiones más incómodas del capítulo: los beneficios que Lázaro obtiene de la relación con el arcipreste (Anónimo, 1554: 96), las expresiones clave en el “pacto de silencio” entre el pícaro y el sacerdote —”no mires a lo que pueden decir, sino a lo que te toca, digo a tu provecho [...] yo determiné de arrimarme a los buenos” (Ibid.: 97)— o la renuncia del protagonista a escuchar críticas acerca de su mujer: “Mira: si sois amigo, no me digáis cosa con que me pese, que no tengo por mi amigo al que me hace pesar. Mayormente si me quieren meter mal con mi mujer” (Ibid.: 98). Al igual que en Chacón Huertas (2015), volverá a resultar absurdo aludir a un “caso” (Anónimo, 1554: 98) que se ha desvanecido prácticamente ante nuestros ojos, una vez atemperado el contenido del capítulo:

Pero nunca faltan malas lenguas para criticar. Decían que veían a mi mujer entrar y salir de casa del Arcipreste. De todas formas mi mujer no es de las que engañan a sus maridos y así me lo ha dicho mi señor [...] Entonces mi mujer se puso a gritar y a llorar. Yo me arrepentí de lo que había dicho. Le prometí que no volvería a hablar de aquello y que ella podía entrar y salir de noche y de día de casa del Arcipreste. Así quedamos todos contentos (Horrillo Calvo, 1996: 48-49).

Por último, la adaptación de Horrillo Calvo (1996: 49) concluye aludiendo tan solo a la localización temporal de la historia —“Todo esto sucedió el año en que nuestro emperador entró en esta ciudad de Toledo y hubo Cortes y muchas fiestas”—, pero sin el hipócrita comentario de la versión original: “pues en este tiempo estaba en mi prosperidad y en la cumbre de toda buena fortuna” (Anónimo, 1554: 98).

3. CONCLUSIONES

Ante las limitaciones de espacio de este artículo no hemos podido sino reparar brevísimamente algunas de las principales diferencias entre los dos textos seleccionados —los cuales también presentan sus propias particularidades, especialmente en el caso de la adaptación de Horrillo Calvo (1996), dirigida a estudiantes de español— y la versión original del *Lazarillo*. La conclusión básica es que

ambas obras simplifican, eliminan e incluso en ocasiones subvierten los principales elementos estructurales e ideológicos de la edición príncipe, convirtiendo el resultado en un mero relato de aventuras con final feliz. Así, empezando por la justificación de la narración, la desaparición del narratario “vuestra merced”, en el caso de Chacón Huertas (2015), o la reducción de su presencia, a propósito del texto de Horrillo Calvo (1996), complica la razón de ser del relato, que no es otra que una situación de débito epistolar, ausente en las dos adaptaciones. De igual modo, el “caso”, elemento nuclear en la obra, y con un peso específico en el prólogo y en el Tratado VII, desaparece en ambos textos, lo que casi nos lleva a formularnos la misma pregunta que la crítica se hace con el *Buscón*: ¿qué lleva al pícaro a escribir?

Por otro lado, pasando a los episodios de naturaleza más narrativa, las dos adaptaciones optan por edulcorar la crudeza o, en algún caso, el sugerido erotismo —sobre todo a propósito del episodio del escudero con las prostitutas— de las escenas originales, lo que nos lleva a una subversión de la naturaleza realista del texto primigenio. El propio protagonista aparece descrito en mayor sintonía con la corrección política, desposeído de los rasgos demoníacos —tal y como sucede, por ejemplo, en el Tratado II— y con un perfil menos cruel, insensible o inmoral, lo que elimina una de las características centrales de la obra: la evolución del personaje.

Por último, el Tratado VII, fundamental dentro de la obra, aparece totalmente desvirtuado en ambos casos, en los cuales el triángulo amoroso se muestra ante nuestros ojos como una pequeña rencilla doméstica, sin valor estructural —a pesar de tratarse del capítulo que otorga sentido a la existencia de la obra—, eliminando el doblegamiento de Lázaro y su aceptación de la condición de cornudo por una simple cuestión de conveniencia social. Apenas se puede entrever en el correspondiente capítulo de las adaptaciones la compleja ambigüedad moral del arcipreste, personaje crucial en el texto original. En este sentido, el final feliz, sin muestra alguna de cinismo o hipocresía, se refuerza especialmente con la ilustración de la versión de Chacón Huertas (2015: 49), la cual muestra a una pareja de enamorados enmarcados con la silueta de un corazón.

De cualquiera de las maneras, no es nuestra intención, ni mucho menos, criticar dos adaptaciones que cumplen de forma excelente el propósito para el que fueron creadas, en función del lector al que se destinan. Nuestro objetivo es más bien preguntarnos por la posibilidad de adaptar de forma fiel —para lectores jóvenes o inexpertos— obras literarias incómodas, revolucionarias y políticamente incorrectas, tal y como sucede con clásicos como el *Lazarillo* o *La Celestina*. Con la respuesta a dicha cuestión probablemente averiguaremos también si es lícito, o no, seguir sos-

teniendo el marbete de “clásicos intemporales” con obras que en su momento cayeron como auténticas bombas sobre el panorama literario del país que las vio nacer.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ALBARRÁN, A. (2002). *El Lazarillo de Tormes*. Madrid: Susaeta Ediciones.
- ANÓNIMO (1554). *La Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Córdoba: El Cid Editor, 2003.
- ALONSO, E. (2005). *Lazarillo de Tormes*. Barcelona: Vicens Vives.
- CAMARGO ROJAS, L. (2009). *Lazarillo de Tormes*. Accesible en la dirección <<https://goo.gl/OTfFrD>> [Acceso: 28.04.2017].
- CHACÓN HUERTAS, M. J. (2015). *El Lazarillo de Tormes*. Madrid: Editorial Weeble.
- FERNÁNDEZ ANDINO, D. (2014). *Adaptaciones literarias dirigidas al público infanto-juvenil*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- GONZÁLEZ, M. M. (1992). “Novela moderna, narrador y lectores en el *Lazarillo de Tormes*”. *Abel*, 2, 253-257.
- GONZÁLEZ GIL, M. D. (1979). “Literatura infantil: necesidad de una caracterización y de una crítica literaria”. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 2, 275-300.
- HORRILLO CALVO, J. (1996). *El Lazarillo de Tormes*. Madrid: Edelsa.
- LÓPEZ NARVÁEZ, C. (2006). *Andanzas del Lazarillo de Tormes*. Madrid: Bruño.
- LORENZO, E. (2008). *Lazarillo de Tormes*. México D. F.: Ediciones SM.
- LLUCH, G. (1999). “La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil”. *Educación y biblioteca*, 105, 20-27.
- LLUCH, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- NAVARRO DURÁN, R. (2016a). “Las adaptaciones de los clásicos: puentes hacia islas de tesoros”. *Edetania*, 49, 17-28.
- NAVARRO DURÁN, R. (2016b). *Lazarillo de Tormes*. Madrid: Edebé.
- OCHOA, N. (2007). *Lazarillo de Tormes*. Madrid: El País/Renfe.
- SÁNCHEZ, A. (2003). *Las Andanzas del Lazarillo de Tormes*. México D. F.: Porrúa.
- TOLEDANO BUENDÍA, C. (2001-2002). “Traducción y adecuación de la literatura para adultos a un público infantil y juvenil”. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 27-28, 103-120.
- WITDOUCK, S. (2014). *Las adaptaciones infantiles de “Lazarillo de Tormes”*. Gante: Universidad de Gante.

LA INFLUENCIA DEL ENFOQUE AICLE EN EL VOCABULARIO ACADÉMICO: EL CASO DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

CLIL AND ACADEMIC VOCABULARY: A STUDY ON SECONDARY-SCHOOL LEARNERS

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.09>

CASTELLANO RISCO, IRENE
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (ESPAÑA)
Ayudante
Código ORCID: 0000-0002-3932-2002
ircastellano@unex.es

Resumen: En las últimas décadas, hemos asistido en Europa al auge de metodologías basadas en enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). Este enfoque, el cual aúna la enseñanza de una lengua extranjera y contenidos curriculares, ha demostrado resultar beneficioso para la adquisición de la lengua extranjera. Así, se han encontrado mejoras en el vocabulario (Canga Alonso, 2013, 2015) o la motivación (Lasagabaster, y López Beloqui, 2015). Sin embargo, la influencia de este enfoque en el vocabulario académico de los alumnos no ha sido hasta ahora analizado. En este artículo se presenta un estudio que trata de analizar la influencia que puede ocasionar el uso de enfoques AICLE en el vocabulario académico de alumnos de Educación Secundaria. Con este objetivo, se valorará el vocabulario académico de 30 alumnos de secciones bilingües de la Comunidad Autónoma de Extremadura, mediante el uso del test VLT (Schmitt, Schmitt y Clapham, 2001), en contraposición con el presentado por 29 alumnos no pertenecientes a secciones bilingües. En base a los resultados podemos establecer que los alumnos pertenecientes a secciones bilingües presentan un vocabulario receptivo académico superior a los alumnos tradicionales.

Palabras clave: Vocabulario académico. AICLE. VLT. Extremadura. Educación secundaria.

Abstract: In the last decades, there has been an educational trend highlighting the benefits of the implementation of CLIL (Content and Language Integrated Learning) approaches in mainstream education. This approach, which combines the teaching and learning of content and a foreign language, has been proved to be beneficial for vocabulary development (Canga Alonso, 2013, 2015) and motivation (Lasagabaster & López Beloqui, 2015). However, although it is applied in formal education, the influence of this approach in academic vocabulary has not been explored. This paper explores the influence that CLIL approaches may have on the secondary-school learners' receptive academic vocabulary size. With this aim in mind, sixty Extremaduran secondary-school learners, —thirty CLIL learners and twenty-nine mainstream EFL learners—, will be asked to respond the academic VLT version (Schmitt, Schmitt and Clapham, 2001), in order to explore

differences between CLIL and EFL learners. In light of the results, CLIL learners seem to present a higher receptive academic vocabulary size if their results are contrasted to their counterparts.

Key-words: Academic vocabulary. CLIL. VLT. Extremadura. Secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, y dentro del panorama español, la preocupación por el aprendizaje de segundas lenguas se ha incrementado en un esfuerzo por mejorar el sentimiento de cohesión de los ciudadanos europeos. Como consecuencia, hemos asistido a la implementación de nuevas prácticas educativas con el objetivo de mejorar en las competencias lingüísticas. En el caso particular del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), el uso del mismo se ha incrementado sobremedida los últimos veinte años. En este enfoque, se aboga por el uso de una lengua extranjera como lengua vehicular de una asignatura de contenidos, buscándose un doble objetivo: no solo la adquisición de contenidos, sino también el desarrollo y uso de la lengua extranjera en una situación comunicativa más similar a la realidad.

Por otro lado, el papel del vocabulario ha demostrado tener un rol esencial dentro del aprendizaje de segundas lenguas para llegar a un dominio total de la misma (Boers y Lindstromberg, 2008; Jiménez Catalán y Terrazas Gallego, 2005; Schmitt, 2008). Por esta razón, y en parte también debido a la necesidad de justificar y demostrar esta importancia del vocabulario, esta área ha sido cada vez más estudiada y analizada dentro del campo de adquisición de segundas lenguas. Así, no solo se han desarrollado diferentes herramientas para analizar el vocabulario, sino que se ha ahondado en las concepciones teóricas del mismo.

Volviendo al enfoque AICLE, y relacionándolo con esta realidad de estudio, es decir, la supremacía del vocabulario en las corrientes actuales de estudio en el campo de aprendizaje de segundas lenguas; se hace patente que los alumnos deben usar la lengua en un contexto académico, por lo que tendría sentido sufrirían una mejoría en este tipo de vocabulario. Sin embargo, desde la implantación de AICLE, no se ha analizado hasta día de hoy, qué ventajas o inconvenientes puede tener el uso de metodologías basadas en este enfoque en el campo del vocabulario académico de los alumnos. Por tanto, el objetivo principal de este estudio es analizar hasta qué punto el vocabulario académico de alumnos sometidos a enfoque AICLE difiere al compararlo con alumnos influenciados por metodologías más tradicionales.

Este artículo se estructura de la siguiente manera: tras esta pequeña introducción, ahondaremos en los conceptos a estudiar, tales como vocabulario académico, receptivo y enfoque AICLE. Posteriormente, se presentará la metodología utilizada, centrándonos en el contexto, las características de la muestra y el instrumento utilizado. Tras ello, se presentarán los resultados, para pasar finalmente a la discusión de los mismos.

2. EL VOCABULARIO ACADÉMICO

El núcleo central de este estudio es el vocabulario académico. Sin embargo, previo a adentrarnos en profundidad en este término, es necesario conocer unas nociones básicas sobre el vocabulario. De acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española, el léxico es “el conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.”. En general, el vocabulario puede definirse como un amplio concepto que implica varios niveles de conocimiento. Debido a esta amplitud, los investigadores han tenido que centrarse en distintas áreas de vocabulario, simplificando el término y examinando únicamente hechos específicos.

Nation (2001), por ejemplo, aboga por clasificar el vocabulario teniendo en cuenta criterios de frecuencia y uso. Así, según su clasificación, podemos encontrar palabras de alta frecuencia, palabras académicas, palabras técnicas y palabras de frecuencia básica.

Centrándonos en los términos académicos, que son aquellos de nuestro principal interés, los define como un grupo que incluye palabras que son frecuentes en todo tipo de asignaturas académicas. Durante años, los mayores esfuerzos en este campo se dedicaron a identificar estas palabras. Así, las primeras listas se compilaban manualmente de distintos corpus. De estas compilaciones surgió, por ejemplo, la *University World List* (Xue y Nation, 1984) Sin embargo, la lista más conocida de palabras académicas es su sucesora, la *Academic World List* (Coxhead, 2000).

De acuerdo con Nation (2001), en la lengua inglesa, esta lista está compuesta por el 9% de los términos. Entrando en profundidad en el tema, esta contiene léxico de alta frecuencia y vocabulario pertinente al tema en cuestión. Sin embargo, también incluye palabras y expresiones que quizás no son tan frecuentes pero son comunes a diversas disciplinas. Por último, Nation (2001) subraya la importancia del vocabulario académico en especial para aquellos alumnos en programas

de Inglés para Fines Académicos. Entre las razones propuestas, subraya que este vocabulario es común a un amplio rango de textos académicos, mientras que no suelen aparecer tan frecuentemente en textos no académicos. Por otro lado, aboga por el beneficio que puede conllevar en el aprendizaje de los alumnos que los profesores conozcan de la existencia de estas listas.

2.1 El enfoque AICLE y su relación con el vocabulario académico

Tal y como se adelantaba en la introducción, el término AICLE es un acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, y hace referencia a un enfoque educativo surgido recientemente que engloba diferentes metodologías con ciertas características en común. Coyle, Hood y Marsh (2010: 1) lo definen como “*a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language*”, es decir, un enfoque educativo con un doble objetivo, en el cual una lengua adicional es usada para aprender y enseñar ambos, un contenido y una lengua extranjera.

Desde la creación del término en 1994, numerosos han sido los esfuerzos en el ámbito de la investigación tratando de diferenciar este enfoque de otros que a primera vista pueden parecer semejantes, tales como el *content-based approach* o la inmersión lingüística canadiense (véase Pérez Cañado, 2012; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008 o Ball, Kelly y Clegg, 2015).

El enfoque AICLE no puede reducirse simplemente al aprendizaje una lengua extranjera en una asignatura de contenido, sino también al aprendizaje de esos contenidos en esa lengua extranjera. Es una fusión de ambos objetivos, es decir, al estar caracterizada por esta dualidad, el objetivo es también doble, por un lado dominar el contenido y por otro lado desarrollar habilidades comunicativas en la lengua extranjera (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Este enfoque metodológico se basa en el conocido como marco de las 4Cs (Coyle, 2006): contenido, comunicación, cognición y contexto. En resumen, podría decirse que basa sus principios en la enseñanza de ambos, contenido y lengua extranjera, a partir del desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior (véase Bloom, 1964) y favoreciendo un entorno o contexto propicio para que estos tres elementos anteriores puedan darse en el aula.

Centrándonos en el aspecto lingüístico de marco, Coyle (2006) desarrolló un marco analítico con el objetivo de facilitar el desarrollo lingüístico. Esta propuesta es a menudo conocida como ‘*language triptych*’ y hace una clasificación del tipo de lengua que aparece en el aula distinguiendo tres tipos: la lengua del aprendizaje, la lengua para el aprendizaje y la lengua a través del aprendizaje.

Con lengua del aprendizaje, Coyle (2006) se refiere a la lengua de la asignatura del contenido, la terminología de la disciplina. Por otro lado, al referirse a la lengua para el aprendizaje, denota a aquel tipo de lenguaje que ayuda a los alumnos a comunicar los contenidos, debatir, analizar, sintetizar o aplicar conceptos. Como puede verse, no es un lenguaje que pueda aplicarse únicamente en una asignatura, sino que a diferencia de la anterior, su aplicación es mucho más amplia. Por último, distingue la lengua a través del aprendizaje, denotando a aquello que los alumnos utilizan para expresarse ellos mismos y crear nuevos significados; es contenido lingüístico que surge en la clase, pero cuya aparición en el aula no tendría porqué preverse.

Debido a la importancia que este enfoque está adquiriendo en España, hay una corriente que trata de demostrar los presumibles beneficios que acarrea el uso de este enfoque, produciendo una gran cantidad de estudios sobre AICLE. Centrándonos únicamente en aquellos estudios que se centran en aspectos lingüísticos, podemos destacar un gran número de estudios (Agustín-Llach, 2009; Canga Alonso, 2013, 2015; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Ruiz de Zarobe, 2008; Canga Alonso y Arribas García, 2014) que reportan efectos beneficiosos en comparación con alumnos sometidos a metodologías tradicionales en educación primaria y secundaria. Estos estudios se centraron en diversos aspectos del aprendizaje lingüístico, tales como tamaño de vocabulario receptivo y productivo, fluencia, gramática, pronunciación o el fenómeno de transferencia.

Centrándonos únicamente aquellos que se centraron en el tamaño de vocabulario receptivo, como por ejemplo Canga Alonso (2013) o Canga Alonso (2015), en todos ellos se comparaba el tamaño de vocabulario receptivo de alumnos AICLE y alumnos tradicionales de Inglés como Lengua Extranjera (ILE), demostrándose un mayor tamaño en aquellos alumnos sometidos a enfoques AICLE. Sin embargo, ninguno de los estudios hasta la fecha ha ahondado en el tamaño del vocabulario académico, sino que se han centrado en el vocabulario general.

Ya que el ámbito de actuación de AICLE es un contexto académico, y que en ciertos puntos podría decirse que hereda ciertos aspectos de Inglés como Fines académicos, ya que a los alumnos expuestos a este enfoque se les requiere que sean capaces de expresar ciertos contenidos en una lengua extranjera, podría darse que el vocabulario académico se viera influido positivamente por este enfoque. Sin embargo, esta cuestión no ha sido hasta ahora explorada, razón principal para llevar a cabo este estudio.

3. METODOLOGÍA

En la sección anterior se ha realizado un recorrido a lo largo de la literatura más relevante sobre la cuestión a tratar, el vocabulario académico en alumnos AICLE e ILE de educación secundaria. Tras analizar el uso teórico y la importancia del inglés académico —también identificado como ‘lengua para el aprendizaje’ dentro de los principios del enfoque AICLE— en el aula, el principal campo de investigación es el análisis de las posibles diferencias a encontrar entre el tamaño de vocabulario receptivo de alumnos expuestos a enfoques AICLE y alumnos expuestos a metodologías tradicionales de enseñanza de lenguas. Por ello, la principal pregunta de investigación con la que se trabaja es la siguiente:

RQ1: ¿Tiene el enfoque AICLE un impacto real en el aprendizaje del vocabulario académico en lengua inglesa en alumnos de Educación Secundaria?

3.1 Contexto

En este estudio, se analiza una muestra elegida por conveniencia perteneciente a alumnos de educación secundaria localizados en dos centros de una ciudad de tamaño medio de Extremadura, -con cerca de 150.000 habitantes.

Extremadura es una región monolingüe con una población localizada de forma muy dispersa, localizada en el suroeste de España, fronteriza con Portugal. Todas estas características han influido enormemente en la forma en la cual los programas basados en el enfoque AICLE se han implementado, teniendo como resultado, por ejemplo, la promoción del aprendizaje del portugués como lengua extranjera o la implementación de programas AICLE igualmente en centros urbanos y rurales.

En cuanto a los centros seleccionados, ambos pueden considerarse centros urbanos en los que los programas de sección bilingüe están consolidados, con su implementación hace más de seis años. Además, en este caso, en ambas secciones bilingües, lengua vehicular es el inglés.

Por último, en cuanto a la organización, en el centro cuentan con cuatro líneas por curso, dos de las cuales son grupos de secciones bilingües y otras dos grupos tradicionales. Sin embargo, esta distinción solo la encontramos en las asignaturas donde la lengua vehicular difiere, ya que en aquellas asignaturas que no están incluidas en el programa de sección bilingüe los alumnos son mezclados para facilitar la homogeneidad de los grupos.

Por último, en lo referente al desarrollo curricular de los alumnos, puede decirse que aquellos alumnos pertenecientes a secciones bilingües tienen cuatro asignaturas curriculares en inglés y además, como suplemento, tienen una hora más de inglés como lengua extranjera a la semana, destinada normalmente al desarrollo de habilidades orales. Estas asignaturas varían dependiendo del año, con el objetivo de desarrollar un vocabulario en inglés lo más amplio posible y también teniendo en cuenta los profesores cualificados para poder dar clases en secciones bilingües.

3.2 Participantes

La muestra estaba constituida por sesenta alumnos de tercer curso de Educación Secundaria. De estos, treinta y uno formaban parte del programa basados en enfoques AICLE, mientras que el resto de alumnos seguían un programa tradicional, cursando únicamente en inglés la asignatura Inglés como Lengua Extranjera (ILE).

En cuanto al grupo AICLE, este grupo estaba compuesto por 14 chicos y 16 chicas, la mayoría de los cuales llevaban en proyectos de secciones bilingüe desde hacía cinco años, habiendo comenzado en quinto curso de Educación Primaria. En cuanto a las asignaturas de contenidos que habían cursado en inglés, variaban según el curso: así, en Educación Primaria, Educación Artística y Conocimiento del Medio se habían presentado en inglés, mientras que en Educación Secundaria, habían estudiado asignaturas tales como Física y Química, Ciencias Naturales, Educación Física, Música o Tecnología.

En lo referente al grupo tradicional, también llamados en este estudio alumnos ILE, este grupo estaba formado por doce chicos y diecisiete chicas, los cuales únicamente recibían instrucción en inglés en la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera. Aún así, estaban expuestos a la lengua extranjera en otras actividades que promovían los centros para fomentar el uso de lenguas extranjeras, tales como actividades del programa Comenius, en las cuales estaban en contacto con otros centros europeos.

Como se muestra en la siguiente tabla, la mayor diferencia entre ambos grupos son las horas de exposición a la lengua extranjera. Esta diferencia resulta de, no solo, la hora extra semanal de inglés como lengua extranjera que tienen los alumnos, sino también de las horas semanales que tienen de asignaturas de contenido en lengua extranjera.

	Alumnos AICLE	Alumnos de ILE
Número de alumnos	30	29
Edad	14	14
Sexo	Hombres: 14 Mujeres: 16	Hombres: 12 Mujeres: 17
Horas de instrucción en inglés ¹	2.000 horas	1.200 horas

Figura 1. Resumen de los grupos analizados en cuanto a sexo, edad y número de horas de instrucción¹.

3.3 Instrumentos

En este estudio, la herramienta utilizada para analizar el nivel de vocabulario académico es el el *Vocabulary Levels Test*. Este test, validado y desarrollado por Schmitt, Schmitt y Clapham en el año 2001, se diferencia del resto por dos razones principales: es el más utilizado con diferencia (Schmitt, 2010) y incluye entre sus medidas una sección exclusiva para la medición de vocabulario académico. Es un test de reconocimiento de forma en el que los encuestados tienen que relacionar ciertas palabras con su correspondiente definición. De esta forma, en cada nivel se presentan diez grupos de definiciones, en cada uno de los cuales hay tres definiciones y seis palabras para unir, haciendo un total de treinta definiciones y sesenta palabras.

Este test presenta cinco niveles: los cuatro primeros se basan en la frecuencia de palabras y se corresponden con el número de familias de palabras consideradas suficientes para mantener una conversación cotidiana (2.000 palabras), permitir un acceso a una lectura auténtica (3.000 palabras), permitir una lectura independiente (5.000 palabras), y permitir un uso avanzado en la mayoría de los casos (10.000 palabras). El último nivel, se diseñó a partir de la lista *Academic World List* (Coxhead, 1984), una lista que recoge aquellos vocablos más comunes en textos académicos.

¹ Número de horas aproximadas calculado en base a lo establecido en el Diario Oficial de Extremadura (DOE, 2011, 2013).

Se ha considerado el instrumento más válido en este estudio por su probada fiabilidad y validez (Schmitt, Schmitt y Clapham, 2001).

3.4 Procedimiento de recolección de datos

Los datos fueron recogidos durante el mes de febrero de 2016. Como parte de un estudio más amplio, la recopilación de datos se llevó a cabo durante un mes. En este caso, los alumnos encuestados respondieron los tests de vocabulario de académico en la última hora de clase, específicamente esa hora que destinan a la comunicación oral en el aula.

A la hora de realizar el test, se les facilitó las instrucciones desarrolladas por Schmitt, Schmitt y Clapham (2001). Además, se explicó tanto en inglés como en español lo que debían hacer. Se les pidió honestidad a la hora de responder y se enfatizó el hecho de que los resultados serían totalmente anónimos, de manera que no debían asustarse por que afectara a su rendimiento académico. Por último, en cuanto al tiempo dedicado para hacer el test, se siguieron las instrucciones de implementación y de duración establecidas por Schmitt, Schmitt y Clapham (2001).

En cuanto a la calificación de los tests, se siguió una simple regla: el número de aciertos, entre número de respuestas total multiplicado por 100. Esto nos dio un resultado en porcentaje de aciertos. Para examinar las diferencias entre ambos grupos de alumnos, se procedió a realizar un análisis estadístico basado en la prueba Mann-Withney, para analizar el nivel de significación de las diferencias encontradas.

4. RESULTADOS

Una vez presentado el contexto del estudio así como es test utilizado, y tras realizar un recorrido teórico sobre las bases que sustentan nuestra pregunta de investigación, en esta sección se van a presentar los resultados en cuanto a tamaño de vocabulario académico receptivo por parte de alumnos de Educación Secundaria. Para ello, primeramente, se proporcionará una visión global de los mismos para posteriormente pasar a hacer un análisis exhaustivo en base a los dos grupos analizados- alumnos AICLE y alumnos ILE.

En general, en base a los resultados, podría decirse que los alumnos de tercero de Educación Secundaria conocían una media de 51,81% de los vocablos académicos, con una desviación estándar de 24,99. Es decir, los alumnos cono-

cían aproximadamente la mitad de las palabras académicas, produciéndose además el hecho de que el resultado del grupo parece ser bastante heterogéneo. Por ello, y debido a las diferencias entre los dos grupos que componen la muestra, en la siguiente sección se comprobará hasta qué punto el hecho de estar expuestos a enfoques de enseñanza distintos afecta al vocabulario académico de los alumnos de tercer curso de Educación Secundaria.

4.1. Comparación entre grupos

Tal y como puede observarse en la tabla siguiente, los alumnos con una instrucción basada en enfoques AICLE presentaron resultados bastante superior a los de los alumnos ILE. Es más, dichos resultados no sólo son superiores, sino que además triplican a los de sus compañeros ILE. Mientras que los alumnos AICLE reconocieron un 69,57% de los términos académicos, en el caso de los alumnos ILE, este porcentaje descendió hasta el 33,45% de las palabras. De esta manera, podemos afirmar que se observa una gran diferencia en los resultados de ambos grupos.

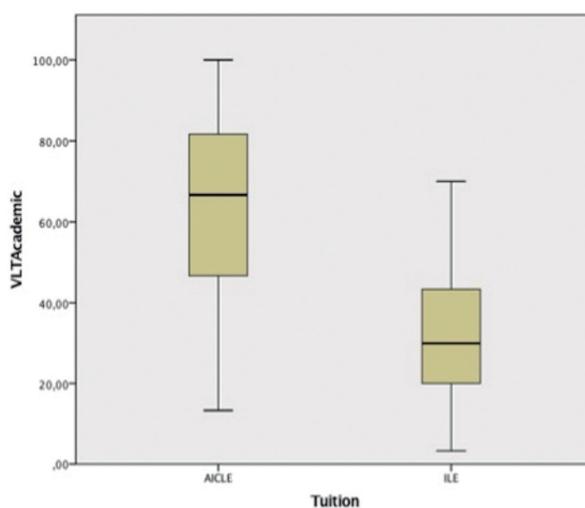


Figura 2. Resultados de alumnos AICLE e ILE.

Sin embargo, es necesario ahondar más en esta diferencia antes de sacar conclusiones. Para analizar hasta qué punto ambos resultados son significativamente diferentes, se va a proceder a realizar la prueba Mann-Whitney. Tras su realización, se puede concluir, en base a los resultados obtenidos, que la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa, con un nivel de significación de los resul-

tados del 99% ($p.<.01$). Es decir, los resultados de los alumnos AICLE en los tests de tamaño de vocabulario académico receptivo son significativamente superiores a los resultados de los alumnos ILE.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación era realizar un análisis del vocabulario académico de alumnos de tercer curso de Educación Secundaria para tratar de identificar posibles diferencias entre alumnos con secciones bilingües y alumnos ILE. Una vez analizados los resultados, la principal conclusión obtenida es que los alumnos pertenecientes a enfoques AICLE con un 69,57% de las palabras presentaron mayores resultados en cuando a tamaño de vocabulario académico se refiere, llegando, incluso, a duplicar los resultados de sus compañeros ILE, los cuales demostraron conocer un 33,45% de las palabras presentadas.

Diferentes causas se pueden atribuir a este hecho. En primer lugar, el registro de la lengua al que están expuestos ambos grupos de alumnos varía notablemente. Mientras que en el caso de los alumnos ILE estos están únicamente expuestos al inglés general que se da en la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera; en el caso de los alumnos AICLE no solo están expuestos a este tipo de registro, sino a una variedad mucho más amplia de registros y de vocabulario específico. Por ello, no solo están expuestos a un vocabulario general y académico, sino que además a un mayor número de vocablos técnicos. El hecho de que los alumnos AICLE estén expuestos a una mayor cantidad de vocabulario académico puede desembocar en ese mejor vocabulario académico por parte de los alumnos AICLE.

Otra posible causa podría venir ocasionada por el hecho de que los alumnos AICLE tienen una mayor exposición a la lengua extranjera, lo que podría repercutir en su vocabulario académico. Los alumnos de secciones bilingües tuvieron aproximadamente mil horas más de exposición a la lengua extranjera que los alumnos ILE, hecho que puede desencadenar este mayor nivel de vocabulario académico.

Por último, los alumnos que se matriculan en secciones bilingües en Extremadura deben pasar una prueba de acceso. Esta prueba puede servir de proceso de selección de manera que los mejores alumnos, aquellos que presenten mejor nivel de vocabulario en general, sean aquellos que entren en la sección bilingüe. De esta manera, ya no solamente influirían los hechos anteriores en el nivel de vocabulario académico, sino que además estos alumnos contarían con un mayor nivel de vocabulario académico desde un inicio.

5.1 Limitaciones

Para ampliar esta investigación, sería interesante analizar una muestra de sujetos mayor, para obtener así datos aún más significativos del panorama actual.

De la misma forma, y adentrándonos en el tema del vocabulario, sería provechoso analizar la relación entre el tamaño de vocabulario receptivo en general y el vocabulario académico, buscando posibles correlaciones entre ambas variables.

Por otro lado, sería igualmente necesario analizar la evolución del vocabulario académico desde el momento en el que los alumnos comienzan a formar parte de la sección bilingüe. De esta manera, se podría cuantificar la diferencia entre ambos grupos, comprobándose si realmente este mayor tamaño de vocabulario está provocado por el hecho de pertenecer a la sección bilingüe o si por el contrario, este hecho es ajeno a ello.

Por último, sería también interesante realizar un estudio de campo, con el objetivo de analizar no solo el rol del alumno y cómo usa ese tipo de vocabulario, sino también el rol del profesor, tratando de explorar de manera más fiable el *input* al cual los alumnos están expuestos. De igual manera, sería recomendable un análisis de los libros de texto y materiales que los alumnos utilizan en clase.

6. CONCLUSIÓN

A la luz de los resultados obtenidos se puede concluir que el enfoque AICLE sí que afecta al tamaño de vocabulario académico de corte receptivo que poseen los alumnos, potenciándolo y propiciando una mayor adquisición.

El hecho de que el vocabulario académico sea común a varias disciplinas de contenidos, así como que los alumnos AICLE tengan un mayor número de horas de exposición a la lengua extranjera, parecen ser posibles causas para esta diferencia.

No obstante, sería conveniente entender las ventajas surgidas de esta situación; un mejor vocabulario académico posiblemente facilite la comprensión del texto, suponiendo esto a su vez una mejora en el rendimiento académico. Sin lugar a dudas, una buena comprensión es la base para un buen aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- AGUSTÍN-LLACH, M.P. (2009). “The Role of Spanish L1 in the Vocabulary Use of CLIL and non-CLIL EFL Learners”, en M. P. Agustín-Llach y R. M. Jiménez Catalán (eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. UK: Multilingual Matters, 112-130.
- BALL, P.; KELLY, y LEGG, J.K. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BOERS, F., y LINDSTROMBERG, S. (2008). “How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching”, en F. Boers, F. y S. Lindstromberg, *Cognitive Linguistic Approach to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton, The Hague, 1-65.
- CANGA ALONSO, A. (2013). “Receptive vocabulary size of secondary Spanish EFL learners”. *Revista de Lingüísticas y Lenguas Aplicadas*, 8, 66-75.
- (2015). “Receptive Vocabulary of CLIL and Non-CLIL Primary and Secondary School Learners”. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77.
- CANGA ALONSO, A., y Arribas García, M. (2014). “Productive vocabulary knowledge of Spanish EFL learners”. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 12(1), 39-56.
- COYLE, D. (2006). “Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies”. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- (2007). “CLIL: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- COYLE, D., HOOD, P., y MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COXHEAD, A. (2000). “A new academic word list”. *TESOL Quarterly*, 34, 213–238.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M., y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2009). “The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL learners”, en R. M. Jiménez Catalán e Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe*. UK: Multilingual Matters, 81-93.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M., y TERRAZAS GALLEGU, M. (2005). “The receptive vocabulary of English Foreign Language young learners”. *Journal of English Studies*, 5, 173-192.

- JUNTA DE EXTREMADURA (2011). “ORDEN de 8 de abril de 2011 por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas obligatorias en Extremadura”. *Diario Oficial de Extremadura*, 77, 9711-9731.
- JUNTA DE EXTREMADURA (2013). “ORDEN de 27 de mayo de 2013 por la que se regula, con carácter experimental, la convocatoria de Secciones Bilingües en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional para el curso 2013/2014, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura”. *Diario Oficial de Extremadura*, 106, 12679-12708.
- LASAGABASTER, D. y LÓPEZ BELOQUI, R. (2015). “The Impact of Type of Approach (CLIL Versus EFL) and Methodology (Book-Based Versus Project Work) on Motivation”. *Porta linguarum*, 23, 41-57.
- MEHISTO, P., MARSH, D., y FRIGOLS, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- NATION, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PEREZ CAÑADO, M.L. (2012). “CLIL research in Europe: Past, present and future”. *International Journal of Bilingual Education and Multilingualism*, 15(3), 315-341.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2008). “CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country”. *International CLIL Research Journal*, 1, 60-73.
- SCHMITT, N. (2008). “Instructed second language vocabulary learning.” *Language Teaching Research*, 12.
- (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. U.K.: Palgrave Macmillan.
- SCHMITT, N., SCHMITT, D., y CLAPHAM, C. (2001). “Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test”. *Language Testing* 18(1), 55-88.
- XUE, G., y NATION, P. (1984). “A” University Word List”. *Language Learning and Communication*, 3(2), 215-229.

RESEÑAS

Castro, Américo Y Jiménez Lozano, José (2020). Correspondencia 1967-1972. (Ed.) Arbona, Guadalupe y López-Ríos, Santiago. Madrid: Trotta. Isbn: 978-84-9879-840-1. 239 Pp.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.10>

ASENCIO NAVARRO, RAÚL ENRIQUE
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
Doctorando
Código ORCID: 0000-0003-3662-1936
asencionavarro@gmail.com

Con un humilde “Muy Sr. Mío”, José Jiménez Lozano inauguraba en 1967 su relación epistolar con Américo Castro. Por consejo de Jorge Guillén y no sin cierta inseguridad le enviaba un ejemplar de su recién publicado *Meditación española sobre la libertad religiosa* (Destino, Barcelona, 1996). Entonces, el abulense aún no sabía que el filólogo granadino le había leído en la revista *Destino* ni que el mismo Guillén le había adelantado a don Américo la noticia de que un joven escritor castellano había elaborado todo un libro apoyándose en sus tesis historiográficas. Y efectivamente: la idea que defendía el texto era que la intolerancia que la casta cristiano-vieja ejerció sobre la mora y la judía tiene hoy eco en una suerte de nacional-catolicismo excluyente.

Jiménez Lozano había enviado el libro a la casa de Castro en La Jolla, en California, pero este estaba de vacaciones en España. No pudo ver la carta hasta su regreso en otoño, aunque movido por el consejo de Guillén, se hizo con un ejemplar. Lo leyó y tras quedar fascinado por la manera en la que sus planteamientos habían sido puestos al trasluz de una verdadera experiencia católica, escribió unas palabras dirigidas a Jiménez Lozano, correspondiendo sin saberlo el primer envío de aquel. Tal fue la plenitud del encuentro intelectual, que esta otra misiva abrió con la siguiente frase: “Querido amigo (creo deber llamarle así, y no formulariamente)” (p. 61). Lo insólito es que Jiménez Lozano, antes de recibir esta primera carta, escribió una reseña sobre *Cervantes y los casticismos españoles* (Alfaguara, Madrid, 1967) para la revista *Destino*; reseña que, por recomendación de Miguel Delibes, había mandado a la dirección madrileña de Américo Castro. Tras recibirla, y para sortear la ineficiencia del correo ordinario, le llamó directamente a la redacción de *El norte de Castilla*.

Así daba inicio la correspondencia que trabó la amistad entre Américo Castro, un anciano ateo que se enfrentaba a un regreso forzoso a España motivado por la enfermedad de su mujer, Carmen Madinaveitia —regreso al que se refirió como “otro exilio” (p. 99)—, y José Jiménez Lozano, un joven periodista católico que venía de ser corresponsal en Roma durante el Concilio Vaticano II para la revista *Destino* y de escribir el ya mencionado ensayo sobre la libertad religiosa en España. Una correspondencia que se alargó durante cuatro años y que es recogida en la edición que Guadalupe Arbona y Santiago López-Ríos han publicado en la editorial Trotta: *Correspondencia 1967-1972*.

El libro recopila las treinta y cuatro cartas que los dos intelectuales se intercambiaron entre 1967 y 1972, inéditas hasta la fecha. El recorrido por el intercambio epistolar es valiosísimo para entender el calado del pensamiento de Américo Castro en la obra de José Jiménez Lozano. Como los compiladores apuntan en la introducción, el filólogo granadino se acercaba a la historia como un médico que busca en los textos literarios de épocas lejanas los indicios que le permitieran localizar la raíz de las dolencias de España. No en vano, para este pensador, la literatura era, tal y como le dice a Jiménez Lozano en una carta, “la expresión de insuficiencias y anhelos” (p. 64).

Términos propios de la escritura de Américo Castro que como ‘vividura’ o ‘morada vital’ evocan una mirada existencial de la Historia, resuenan con distinción por toda la obra del escritor abulense. Lo hacen en sus ensayos, por supuesto, como *Los cementerios civiles y la heterodoxia española* (Taurus, Madrid, 1978); en sus narraciones como *El mudejarillo* (Anthopos, Barcelona, 1992) o *Precauciones con Teresa* (Confluencias, Almería, 2015), donde el escritor fabula las vidas de Juan de Yepes y Teresa de Ahumada e incluso lo hacen en su poesía, en la que abundan poemas narrativos con los que recrea las vidas de algunos de sus escritores predilectos, pero también de otros seres de la historia del mundo cuyos nombres no constan en ningún lado: esclavos, mendigos, lavanderas o presos ajusticiados.

La edición, antecedida de un prólogo escrito por Jiménez Lozano para la ocasión, despliega un generoso aparato crítico. Tanto las notas introductorias, como las que los editores van trayendo oportunamente en el cuerpo de las cartas, así como la inclusión final de nueve textos en los que Jiménez Lozano comenta la obra de Américo Castro, dan cuerpo a un volumen de gran valor intelectual y literario. Un volumen crucial, como ya decíamos, para comprender la recepción, muchas veces conflictiva, del pensamiento de Américo Castro en la cultura española. Entre ella, la extensa obra de José Jiménez Lozano. Aunque, y ya al margen de la importancia académica del trabajo referido, lo más significativo de este epistolario es lo que

tiene de constatación de una amistad que se levantó sobre el aprecio a la libertad. De prueba literaria, en el sentido en el que la definía Castro, de la convivencia intelectual y espiritual de dos amigos que se encuentran y dialogan desde la diferencia. Porque en definitiva y como el mismo Américo Castro le escribió en su juventud a Francisco Giner de los Ríos: “La vida es más grande que la filología” (p. 21).

