

SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO (Ed.)

# DIDÁCTICA E IDENTIDAD EN LA LITERATURA EN ESPAÑOL



AQUILAFUENTE  
**A**

  
Ediciones Universidad  
**Salamanca**





DIDÁCTICA E IDENTIDAD  
EN LA LITERATURA EN ESPAÑOL

## COMITÉ CIENTÍFICO

María Teresa Pajares. Universidad Complutense de Madrid

Alessandra Ceribelli. Università Cattolica del Sacro Cuore

María Teresa Santa María Fernández, Universidad Internacional de La Rioja

Víctor Cantero García, Universidad Pablo de Olavide

Elena Martínez Carro, Universidad Internacional de La Rioja

Miguel Herráez Serra. universidad Cardenal Herrera-CEU

Zósimo López Pena. Universidad de Santiago de Compostela

Ana León Mejía. Universidad de Salamanca

Rodrigo Colmán Llano. Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Inés Sevilla Llisterri. Universidad Internacional de La Rioja

Ana María Carretero. Universidad de Brighton

María Aboal López. Universidad Internacional de La Rioja

Inmaculada Rodríguez Moranta. Universidad Internacional de La Rioja

Song-Ju Na. Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros

Eva García Beltrán. Universidad a Distancia de Madrid

Adrián Neubauer Esteban. Universidad a Distancia de Madrid

SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO (Ed.)

DIDÁCTICA E IDENTIDAD  
EN LA LITERATURA EN ESPAÑOL



Ediciones Universidad  
**Salamanca**

# AQUILAFUENTE, 346

©

Ediciones Universidad de Salamanca  
y los autores

Motivo de cubierta: Imagen de un faro extraída de Pixabay

1ª edición: mayo, 2023

ISBN: 978-84-1311-803-1 (PDF)

ISBN: 978-84-1311-804-8 (POD)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0346>

Ediciones Universidad de Salamanca  
Plaza San Benito s/n  
E-37002 Salamanca (España)  
<http://www.eusal.es>  
[eusal@usal.es](mailto:eusal@usal.es)

*Realizado en UE-Made in EU*

Maquetación y realización:

Cícero, S.L.U.

Teléfono: 923 12 32 26

Salamanca (España)

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE  
Unión de Editoriales Universitarias Españolas  
[www.une.es](http://www.une.es)

Este libro se publica con la financiación de la Universidad Internacional de La Rioja

Todas las aportaciones de este volumen se han aprobado tras ser sometidas  
a una evaluación por dobles pares ciegos (*double-blind peer review*)



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato  
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE  
Unión de Editoriales Universitarias Españolas [www.une.es](http://www.une.es)



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es>

# Índice

PRÓLOGO.....	9
<i>Miguel Delibes o la superioridad de los personajes olvidados. Aplicación de la teoría del autor implícito de Wayne Booth</i>	
SALINAS MORAGA, Íñigo.....	13
<i>Puro teatro: una óptica del paradigma de la mujer doméstica del siglo XVIII en el género dramático a través del semanario El Censor</i>	
MARCHANTE FUENTE, Lara .....	35
<i>«La pérdida de España»: leyenda fundacional identitaria. Comparación entre dos versiones renacentistas clave en torno a su autoría</i>	
MIRÓ MARTÍ, Oriol .....	61
<i>«Sigue los pasos de Bécquer»: una situación de aprendizaje en espacios innovadores y entornos digitalizados: AdF y modelo SAMR</i>	
ROSA RIVERO, Álvaro .....	87
<i>El modelo SAMR para trabajar en el aula los arquetipos religiosos, el cronotopo y los personajes arquetípicos en Praemortis I. Dioses de carne de Miguel Ángel Moreno</i>	
SEVILLA-VALLEJO, Santiago.....	115
<i>Las mujeres en Valle-Inclán. Las Comedias Bárbaras, una perspectiva desde las humanidades digitales</i>	
SOMALO FERNÁNDEZ, María-Ángel .....	143
<i>Los pop-up en la lectura. Su importancia en la biblioteca de aula</i>	
OURO AGROMARTÍN, María Dolores.....	163

<i>La biblioteca de aula como espacio para incentivar la identidad infantil con ayuda de la literatura infantil en niños de cinco años</i> JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Concepción María.....	171
<i>El hipertexto como vínculo entre la identidad, el interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato. Un modelo de hiperficción narrativa</i> CANTERO SANDOVAL, María Almudena .....	191
<i>Identidad y narración: guía documental para una secuencia de aprendizaje orientada al Bachillerato</i> ROLDÁN MARTÍNEZ, Ignacio .....	219

## PRÓLOGO

**L**A LITERATURA ES UNA FORMA DE COMUNICACIÓN que permite fomentar el disfrute, el juego y el crecimiento porque produce experiencias personales que nos ayudan a dar sentido a la propia vida, a sentir con los personajes y a definir las emociones, pensamientos y actitudes que van a conformar nuestra identidad. En *Didáctica e Identidad en la Literatura en Español* partimos de la noción de que la identidad es construida a través del discurso, por lo que la literatura puede ser una vía para el desarrollo personal y académico, tal como han defendido distintos autores desde fundamentos filosóficos, psicológicos y educativos. Por ello, la literatura ofrece un gran potencial para el crecimiento humano, que llega incluso a enfrentar los problemas psicológicos. En un sentido más amplio, el mismo lenguaje implica una serie de competencias que definen las identidades de los seres humanos. Todos nosotros somos y existimos en el lenguaje. Es decir, no es que tengamos el lenguaje en nosotros, sino que nos desarrollamos en él, las palabras van construyendo nuestras formas de significar, las cuales, posteriormente, derivarán en nuestro modo de vivir. En este sentido, el lenguaje literario de forma más específica y el lenguaje en general funcionan como el faro que ilumina o confunde el puerto al que llega cada sujeto en un momento dado de su vida. Dicho en otras palabras, el empleo del lenguaje permite o dificulta a cada persona llegar a tener una forma de pensar, de sentir y de comportarse coherentes entre sí y flexibles para relacionarse con las demás personas y con el mundo de forma adaptativa. Por ello, indagar en la relación entre la identidad y el lenguaje es esencial para lograr una educación integral y así ofrecer una verdadera innovación significativa.

Este volumen recoge una selección de trabajos que, a partir de la relación entre la identidad y el lenguaje literario, proponen análisis e intervenciones educativas

que favorezcan lo anterior realizadas por investigadores del Grupo de Investigación Miembro de Innovación, Identidad y Literatura en Español (INILE) de la Universidad Internacional de La Rioja, que precisamente tiene al faro como imagen representativa porque se persigue lo expuesto más arriba. El libro se puede dividir en tres secciones. En primer lugar, se presentan trabajos sobre «Las identidades de los niños, de género y la identidad colectiva». Estos trabajos realizan una crítica interseccional de desigualdades sociales. En primer lugar, Íñigo Salinas Moraga reflexiona sobre el valor humano de los personajes olvidados y aplica distintas teorías narratológicas al estudio del texto y concluye que la que mejor se acomoda a las obras de Miguel Delibes sería el autor implícito de Foucault. En segundo lugar, Lara Marchante Fuente analiza las relaciones que se establecen en el periódico espectador *El Censor* sobre el teatro y su función educativa en el nuevo paradigma femenino dieciochesco. En tercer lugar, Oriol Miró Martí demuestra la originalidad de la autoría de la leyenda renacentista de la pérdida de España de Onofre Mancescal, como un relato fundamental en la identidad de este país, y se evidencia la distancia de esta sobre la considerada su fuente más directa, la de Miguel de Luna.

En segundo lugar, se presentan tres trabajos a los que podemos referirnos como «Enseñar literatura a través de las nuevas tecnologías». Se exponen primero dos trabajos que recogen las posibilidades educativas de textos literarios a través del Modelo SAMR. En el primero de ellos, Álvaro Rosa Rivero vincula la didáctica del patrimonio y la literatura en Primaria, teniendo como modelo el diseño de una situación de aprendizaje en la que se relaciona la obra literaria de Bécquer con la ciudad de Sevilla. Después, Santiago Sevilla-Vallejo analiza los arquetipos colectivos de Carl Jung, el cronotopo propio de un mundo posible y personajes que responden a los arquetipos en *Praemortis I. Dioses de carne* de Miguel Ángel Moreno. A partir de conceptos de la fanfiction, se sistematiza una propuesta para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria empleando el Modelo SAMR. En tercer lugar, María-Ángel Somalo Fernández emplea medios digitales para analizar una lista de gráficos y tablas sobre la diferencia numérica entre personajes femeninos y masculinos, las relaciones sociales de las mujeres que aparecen en ellos textos, su peso de intervención a partir de sus parlamentos y las intermediaciones que tienen en el total de las obras.

La última sección del volumen se titula «Enseñar competencias comunicativas a través de las nuevas tecnologías». Se compone de cuatro trabajos, de los cuales los dos primeros se centran en la competencia lectora en los primeros niveles educativos. En el primero, se recoge un texto in memoriam por María Dolores Ouro Agromartín, donde expone el papel de los pop-up en la biblioteca escolar. En el segundo, Concepción María Jiménez Fernández desarrolla el papel de la biblioteca de aula en Educación Infantil. Este es un espacio ideal para incentivar la identidad infantil en niños de cinco años. Asimismo, se observa cómo algunos de los libros

que contiene son especialmente apropiados para el desarrollo de la identidad; y se valora la labor del maestro como mediador entre el niño y los libros. Por último, se encuentran dos trabajos que se ocupan de la competencia escrita y de las etapas educativas escolares más avanzadas. María Almudena Cantero Sandoval delimita los conceptos de autobiografía y de hipertexto. Asimismo, repasa experiencias didácticas previas que hablan de hipertexto con significados diferentes y se expone una propuesta didáctica hipertextual llevada a cabo en varios grupos de educación secundaria, con la que se ejemplifica esta nueva guía de trabajo didáctico-literario. Ignacio Roldán Martínez analiza la voz del narrador de relatos de Guido Rodríguez Alcalá para tratar la identidad desde la hermenéutica, la psicología y la teoría de la literatura. Todo ello se aplica en una guía general que contribuye a la reflexión sobre la identidad.

De este modo, el presente volumen ofrece distintas aproximaciones a la relación entre Identidad, Innovación y Literatura en Español como ejemplos en las que, a partir de conocimientos acerca del desarrollo de los sujetos individuales y colectivos, se trabajan los textos literarios con una finalidad de innovación educativa.



# MIGUEL DELIBES O LA SUPERIORIDAD DE LOS PERSONAJES OLVIDADOS. APLICACIÓN DE LA TEORÍA DEL AUTOR IMPLÍCITO DE WAYNE BOOTH

ÍÑIGO SALINAS MORAGA  
*Universidad Internacional de La Rioja*

## RESUMEN

Si alguna vez Miguel Delibes (1920-2010) se ha posicionado del lado de alguien, lo ha hecho del lado de los débiles. Esta postura vital se refleja en el conjunto de su obra novelística, en la que la voz de los olvidados se eleva sobre quienes pretenden mantenerlos alejados de la sociedad. En otras ocasiones, son los propios personajes quienes prefieren dar la espalda a una sociedad deshumanizada que entiende como progreso todo avance, sea en la dirección que sea. En ambos casos, Delibes se sirve de dichos personajes para mostrar un mundo más humano y desinteresado, incluso llegando a matar en beneficio del bien común. Este estudio aplica distintas teorías narratológicas al estudio del texto y concluye Booth que la que mejor se acomoda a las obras de Miguel Delibes sería el autor implícito de Booth.

*Palabras clave:* Miguel Delibes; Wayne Booth; autor implícito; débiles; olvidado; exclusión.

## ABSTRACT

If ever Miguel Delibes (1920-2010) has positioned himself on someone's side, he has done so on the side of the weak. This vital position is reflected in the whole

of his novels, in which the voice of the forgotten is raised over those who try to keep them away from society. On other occasions, it is the characters themselves who leave the forum of a dehumanized society that understands all progress as progress, whatever direction it may be. In both cases, Delibes makes use of these characters to show a more humane and disinterested world, even going so far as to kill for the benefit of the common good. This study applies different narratological theories to the study of the text and concludes that the one that best fits the works of Miguel Delibes would be Booth's implicit author.

*Keywords:* Miguel Delibes; Wayne Booth; implicit author; weaks; forgotten; exclusion.

## 1. INTRODUCCIÓN

LOS TRADICIONALES CURSOS DE VERANO EN EL ESCORIAL que se celebraron a mediados de julio de 1991 congregaron a profesores y especialistas de la talla de Fernando Lázaro Carreter, Francisco Yndurain, Rafael Alberti, Hans-Jörg Neuschäfer, Emilio Alarcos, Gonzalo Sobejano, entre otros. Todos ellos disertarían durante cinco días acerca de la figura y literatura de Miguel Delibes (Valladolid, 1920-2010), escritor que copaba la atención temática de unas jornadas que llevaban el título de *El autor y su obra*. En las palabras de apertura del curso que organiza la Universidad Complutense, tras mostrar su agradecimiento a las autoridades que se daban cita para «hacer una vivisección» de su obra novelística (García Domínguez, 2010, p. 726), el autor vallisoletano reconoció su «preocupación por el delineamiento de personajes» y «la importancia que siempre he dado al personaje como eje del relato» (Delibes, 2007-2010, vol. 6, p. 283). Sin embargo, ese retrato no se ha focalizado en personajes idealizados, sino todo lo contrario: en «antihéroes» (Alonso de los Ríos, 2010, p. 96), algo característico de la obra novelística delibesiana, que siempre se ha centrado en las vidas de los perdedores. Porque si alguna vez Delibes se posicionó del lado de alguien, lo hizo del lado de los indefensos, de los marginados, en definitiva, de los débiles. Los protagonistas de sus relatos son seres presionados por el entorno social, víctimas de la ignorancia, la política, el dinero o la violencia.

Esta postura vital se refleja en el conjunto de su obra, en la que la voz de los olvidados se eleva sobre quienes pretenden mantenerlos alejados de la sociedad.

Ante el dilema que plantea la sociedad contemporánea, y frente a esa misma sociedad, yo, sin caer en dogmatismos políticos, he tomado parte por los débiles, los oprimidos, los pobres seres marginados que bracean y se debaten en un mundo materialista, estúpidamente irracional. Esto implica algo terrible, imperdonable desde un punto de vista literario, a saber, que yo, como novelista, he adoptado una actitud moral, hecho que, por otra parte, nunca he desmentido, puesto que a mi aspiración estética –hacer lo que hago lo mejor posible– ha ido siempre enlazada una preocupación ética; procurar un perfeccionamiento social (Delibes, 2007-2010, vol, 6, p. 422).

Esos seres a los que hace referencia el escritor no son otros que el Azarías (*Los santos inocentes*), el Ratero, el Nini (*Las Ratas*), Cecilio Rubes (*Mi idolatrado hijo Sisi*), el señor Cayo (*El disputado voto del señor Cayo*), el Buque, el Capullo (*Las guerras de nuestros antepasados*) o Daniel, el Mochuelo (*El camino*), entre otros. Todos ellos, por diversas razones, se enmarcan en esa categoría de personajes a los que la sociedad esquina o, ellos mismos prefieren mantenerse al margen de una sociedad en la que prima el beneficio por encima de la humanidad. Y ello porque, siguiendo a Hickey, «en ningún momento de la historia el hombre ha estado tan alejado del hombre como en nuestros días» (1968, pp. 9-10).

Todos estos personajes son tipos vivos de los que Delibes se sirve para denunciar un sentido del progreso que el escritor no dudó en calificar como «la principal preocupación que ha inspirado desde hace cinco lustros» su carrera literaria, tal y como afirmó en su discurso de ingreso en la Real Academia Española en 1975 poco antes de preguntarse: «¿No es mi concepto del progreso algo que está en palmaria contradicción con lo que viene entendiéndose por progreso en el mundo de nuestros días?» (Delibes, 2007-2010, p. 170).

El verdadero progreso no estriba en un desarrollo ilimitado y competitivo, ni en fabricar cada día más cosas, ni en inventar necesidades al hombre, ni en destruir la naturaleza, ni en sostener a un tercio de la humanidad en el delirio del despilfarro mientras los otros dos tercios se mueren de hambre, sino en racionalizar la utilización de la técnica, facilitar el acceso de toda la comunidad a lo necesario, revitalizar los valores humanos, hoy en crisis, y establecer las relaciones hombre-naturaleza en un plano de concordia (Delibes, 2007-2010, vol. 6, p. 172).

Ese sentido del progreso trajo consigo «ciertas incomprendiones» al identificar su postura con un «cierto reaccionarismo contrario a la modernidad» (Villanueva, 2003, p. 167). Sin embargo, el punto de vista no decayó, sino todo lo contrario: Delibes continuó creando personajes que, de una manera o de otra, no seguían la senda convencional por la que la vida parece empeñarse en guiar al común de los mortales. Y así, año tras año, vieron la luz el señor Cayo (1978), el Azarías (1981) o Gervasio García de la Lastra (1987). Todos estos personajes a los que Delibes fue dando forma eran tipos vivos, porque «la novela de Delibes es una novela de personajes» (Villanueva, 2003, p. 157), que cuestionan profundamente los valores humanos (Sevilla-Vallejo, 2022; Sevilla-Vallejo et al., 2023).

Sin embargo, si se atribuyera todo al capricho creador del autor se caería en un reduccionismo absurdo que obviaría la compleja y rica tradición que discute un asunto tan espinoso como lo es el de la necesaria diferenciación entre lo narrado y el narrador. En este sentido, es fundamental el debate entre las ideas de Barthes, Booth y Foucault para no simplificar la ecuación. Como se desarrollará a continuación, Roland Barthes sostiene que se cae en el error de buscar siempre la explicación de la obra en su creador, cuando en realidad un texto escrito no pertenece a su autor, sino al lector.

En cuanto un hecho pasa a ser relatado, con fines intransitivos y no con la finalidad de actuar directamente sobre lo real, es decir, en definitiva, sin más función que el propio ejercicio del símbolo, se produce esa ruptura, la voz pierde su origen, el autor entra en su propia muerte, comienza la escritura (1994, pp. 65-66).

Wayne Booth, por su parte, introduce la noción de ‘autor implícito’ al afirmar que la perspectiva del autor se deduce del texto de la obra, es decir, que el autor implícito de una obra literaria es el autor textualizado, por lo que la imagen del escritor se proyecta en sus textos.

As he writes, he creates not simply an ideal, impersonal ‘man in general’ but an implied version of ‘himself’ that is different from the implied authors we meet in other men’s works. To some novelist it has seemed, indeed, that they were discovering or creating themselves as they wrote<sup>1</sup> (1983, pp. 70-71).

Michel Foucault, sin embargo, aleja la figura del escritor de lo que escribe aduciendo que «el sujeto escritor desvía todos los signos de su individualidad particular; la marca del escritor ya no es más que la singularidad de su ausencia» (1987, pp. 5-6).

En este sentido, no parece desatinado partir de la afirmación generalizada que sostiene que la novelística delibesiana mezcla vivencias personales reales con otras que van más allá, si bien Delibes nunca ocultó que cuando escribía algo siempre se ocultaba un trasfondo real. En concreto, el autor presta su voz a los personajes que va perfilando para poner cara a una sociedad mezquina e interesada, no con la crítica directa, sino enmascarada en personajes con los que trata de perfeccionar la sociedad, llegando incluso a la muerte si es necesario.

La obra de Delibes, por lo dicho, presenta una estrecha relación entre la novela y la teoría del autor implícito. En muchas de sus obras, Delibes utiliza elementos autobiográficos y de su entorno para crear un mundo literario que refleja su propia visión del mundo. En particular, en sus novelas ambientadas en el mundo rural, como *Los santos inocentes*, *El camino* o *Las ratas*, el autor implícito se identifica con los personajes y el paisaje que

<sup>1</sup> «Al escribir, no crea simplemente un hombre en general impersonal, sino una versión implícita de ‘sí mismo’ que es diferente de los autores implícitos que encontramos en las obras de otros hombres. A algunos novelistas les ha parecido, de hecho, que estaban descubriéndose o creándose a sí mismos mientras escribían» (traducción del autor).

describe. De esta manera, el autor vallisoletano crea una voz narrativa que parece emanar directamente de su propia experiencia de vida, con una clara conexión emocional con los temas y los personajes que aborda.

Por lo dicho, el propósito de este artículo se centra en determinar la cuantía y características de esos personajes olvidados por los que Delibes manifestó predilección desde el punto de vista humano.

Partiendo de la verdad literaria de que el autor desarrolla varias de sus tramas en torno a unos seres que, por una razón u otra, no se integran en la sociedad, el artículo pretende esclarecer el trasfondo de dichos personajes y su comportamiento en la obra novelística. La hipótesis de partida sostiene que los perdedores no son sino hombres que muestran un alto grado de humanidad; una superioridad moral muy por encima de la que, con sus comportamientos y convicciones, demuestran aquellos que gravitan a su alrededor. Porque, en la escala humana, ¿quién está por encima: el señorito Iván o Azarías; Luis, el de Torrecillóriga o el Ratero; los políticos o el señor Cayo o, en fin, el progreso que promete la ciudad o el pequeño Daniel el Mochuelo y su aldea? Por lo tanto, la originalidad del estudio no radica en un análisis de contenido que se centre en recolectar personajes olvidados y plasmar su realidad literaria, sino en comprender la función que dichos personajes cumplen en el conjunto de la obra delibesiana<sup>2</sup>.

## 2. MUERTES QUE MERECE LA PENA

La idea de perfeccionamiento social a la que hace referencia Delibes se manifiesta en su más alto grado de crudeza cuando es la muerte quien valora los antecedentes y dicta sentencia ante un hecho que menoscaba la dignidad de un personaje cuya integridad ha sido mermada, tal y como sucede en varias de sus obras. Pero si hay en la obra de Delibes dos personajes olvidados que destaquen por encima de los demás, quizás estos sean el Azarías

<sup>2</sup> «Y bien; cuando mi obra, dicho lo dicho, está concluida, y por tal la doy, veo con satisfacción que los prestigiosos editores de Círculo de Lectores y Ediciones Destino se ocupan ahora de recopilarla y reunirla en siete volúmenes» (Delibes, 2007-2010, vol. 1 p. 17).

(*Los santos inocentes*) y del Ratero (*Las ratas*), que terminan por asesinar a sus opresores y cuyos crímenes precipitan el final de la novela. El primero provoca el ahorcamiento a Iván, un señorito déspota que le menosprecia a él y a su familia y que pega un tiro a su milana. El segundo hunde un hierro en el costado de Luis, el de Torrecillóriga, un ocioso burgués que por mera diversión caza las ratas que le sirven de alimento al Ratero y a su hijo.

En 1962 Delibes publicó *Las ratas* (Premio de la Crítica) para denunciar la postergación del campo castellano. En esa época la censura impedía a Delibes publicar con libertad la realidad del mundo rural en *El Norte de Castilla*, diario que por entonces dirigía, por lo que se sirvió de sus libros para denunciar el despoblamiento castellano: «Cuando a mí no me dejan hablar en los periódicos, hablo en las novelas» (Alonso de los Ríos, 2010, p. 144). Así, el impulso que llevó a Delibes a escribir *Las ratas* fue la necesidad que sentía por denunciar la situación rural de Castilla y la inspiración para ello la encontró en un pueblo de Segovia, lo que trae de nuevo a colación la teoría del autor implícito de Wayne Booth:

Un día, caminando por tierras segovianas, sorprendí a un hombre que cazaba ratas en un arroyo para vendérselas a sus convecinos para su sustento. Este hombre me pareció un símbolo de la Castilla de entonces y lo erigí en el protagonista de mi novela –que escribí para resarcirme de la campaña de prensa que no pude hacer– colocando a su lado a un niño sabio y generoso, el Nini, que bien pudiera representar el espíritu de Castilla, rico y esperanzado, en dramático contraste con su miseria material (Vilanova 1993, p. 36).

La génesis de *Los santos inocentes* (1981) fue un cuento que Delibes publicó el mayo de 1963 bajo el título *La milana*. Por ese motivo, cuando decidió convertir el cuento en novela, prefirió mantenerse fiel a la época en que había escrito y ambientado el primer texto. Incluso mantiene a los protagonistas. Por primera vez en la obra de Delibes, la acción no discurre en Castilla, sino en Extremadura. En este caso, sin embargo, el autor se aleja de la narración y nada parece identificar la trama con la vida de su autor, por lo que la teoría de Foucault impera sobre la de Booth.

Aunque los asesinatos se presentan como una causa de muerte de relativa frecuencia sin más motivo que la miserable condición humana (Salinas Moraga, 2022, p. 23), en alguna ocasión Delibes justifica el crimen como una consecuencia directa de una injusticia previa evidente. Así, el delito se presenta como un acto de justicia social que salvaguarda un bien común a costa de una vida. Es exactamente esto lo que sucede en el asesinato de Luis, el de Torrecillóriga, a manos del Ratero (*Las ratas*) y en el del señorito Iván a manos del Azarías (*Los santos inocentes*). En ambos casos nuestro autor se sirve de dos varones con cierto retraso mental para poner énfasis en el carácter de justicia retributiva que los hombres primitivos usaban para defender a los suyos. Si los dos asesinos son hombres con la capacidad de raciocinio cuando menos mermada, los asesinados son dos jóvenes déspotas y superficiales que menosprecian la dignidad de las vidas ajenas.

En *Las ratas*, las alusiones previas a la muerte de Luis, habitante de Torrecillóriga, se enmarcan en una instigación continua de los vecinos del pueblo para que el Ratero acabe con él, hecho que finalmente sucede por la insistencia de aquel de cazar ratas en el cauce del río que el Ratero consideraba suyo:

A veces, mientras fumaban indolentemente en el establo o el poyo del taller del Antoliano, la conversación recaía en el ratero de Torrecillóriga y el Antoliano decía: Sacúdele, Ratero. ¿Para qué quieres las manos? Entonces el tío Ratero se estremecía levemente y farfullaba: Deja que le ponga la vista encima. Y decía el Rosalino: Al hijo de mi madre le podían venir con ésas. Y si la tertulia era en la taberna, el Malvino se llegaba al tío Ratero y le decía: –Ratero, si un pobre se mete en casa de un rico, ya se sabe, es un ladrón, ¿no? (Delibes, 2007-2010, vol. 2, p. 736).

Los vecinos, una tras otro, recuerdan al Ratero la injusticia que Luis está cometiendo con él y le animan a poner las cosas en su sitio; a restablecer el orden perdido; a recordar de quién son las ratas. Y todo ello a un personaje de pocas palabras y escaso intelecto. Pasar a los hechos es solo cuestión de tiempo, más aún cuando las conversaciones en torno a la caza de ratas son constantes en la taberna del pueblo:

–No hay ratas ya. Ése me las roba.

El Malvino se adelantó hasta él y dijo encolerizado:

–Y aún da gracias, porque a la vuelta de un año no te queda una para contarle.

Los antebrazos del tío Ratero se erizaron en músculos cuando engarfió los dedos y dijo con una voz súbitamente enronquecida:

–Si lo cojo, lo mato (Delibes, 2007-2010, vol. 2, p. 737).

Las instigaciones hacen mella en el Ratero, que pasa de permanecer en su silencio característico a amenazar, si quiera al aire. Una amenaza tan real que terminará por llevarse a cabo.

Y el Antoliano le decía: «Dos manos tienes Ratero, nadie necesita más». Y el Rosalino inclinaba la cabeza en dirección a Torrecillóriga y añadía: «Lo que es a mí me podía venir con ésas». El Malvino, en la taberna, le apremiaba: El río es tuyo, Ratero. Antes de que él echara los dientes ya andabas tú en el oficio (Delibes, 2007-2010, vol. 2, p. 758).

En varios pasajes previos al asesinato el desenlace se deja entrever aún más claro si cabe. Así, cuando las autoridades ofrecen al Ratero un cambio: él abandona la cueva en la que vive y ellos se encargan de que Luis, el de Torrecillóriga, deje de quitarle las ratas del río. Pero la reacción no puede ser más contundente: «El rostro del Ratero se transformó en un instante. Las aletillas de la nariz se dilataron y sus labios se apretaron hasta quedar exangües: –Ya lo haré yo– dijo» (Delibes, 2007-2010, vol. 2, p. 758). El desenlace inevitable acaece al final de la novela, cuando el tío Ratero sorprende al Nini hablando con Luis en el cauce del río:

De pronto, el muchacho levantó los ojos y su risa se fue contrayendo en la boca hasta convertirse una mueca de estupor. El Nini oyó los pasos apresurados y alzó los ojos y vio al tío Ratero, aplastando en largas zancadas las cañas desmayadas del trival. Llevaba la pincha en alto y gritaba algo inarticulado que no llegaban a ser palabras (Delibes, 2007-2010, vol. 2, p. 771).

Tras la disputa verbal en la que el Ratero solo acierta a decir «las ratas son mías, las ratas son mías» (Delibes, 2007-2010, vol. 2, p. 771), ambos comienzan a golpearse hasta que el Ratero, «aprovechando el pasajero desmayo del otro, descargó un golpe contundente de abajo arriba y el hierro se hundió en el costado de su adversario hasta la empuñadura» (Delibes, 2007-2010, vol. 2, p. 773). Una vez muerto, el Ratero mata al perro de Luis de tres puñaladas en el corazón para, inmediatamente después, lanzarlo sobre el cadáver del muchacho.

Si el Ratero acaba con la vida del vecino es porque éste le quitaba lo que era suyo porque, y este punto es relevante, no se puede olvidar que el protagonista de *Las ratas* sufre cierto retraso mental<sup>3</sup> que le lleva a pensar que tanto el cauce del río al que va a cazar las ratas con las que se alimenta como los propios animales que allí se encuentran eran de su propiedad. Este sentido tan arraigado de la propiedad afecta a todo cuanto rodea al Ratero. Así, a lo largo de la obra se repiten continuamente las expresiones «la cueva es mía» (Delibes, 2007-2010, vol. 3, p. 696), «las ratas son mías» (Delibes, 2007-2010, vol. 2, p. 739) e incluso «el Nini es mío» (Delibes, 2007-2010, vol. 2, p. 739). De esta forma, el Ratero se cree el dueño legítimo de las ratas, del río y del Nini. Creyendo esto de manera inequívoca, ¿no se comprende desde el punto de vista humano que dé muerte a quien pretende quitarle su único sustento alimenticio? Esta justificación del crimen por una causa previa injusta queda recalcada en las últimas líneas de la novela, después incluso de que el Ratero haya matado a Luis. Basta la transcripción del fragmento para comprender que el protagonista justifica su crimen por un bien previo que pretendían robarle:

Al regresar el tío Ratero junto al Nini, media docena de buitres aparecieron de improviso volando muy alto sobre el Pezón de Torrecillórigo. El niño miró al Ratero, que jadeaba aún, y el Ratero dijo a modo de explicación:  
 –Las ratas son mías (Delibes, 2007-2010, vol. 2, p. 773).

<sup>3</sup> Aunque en la novela no se diagnostique una enfermedad concreta o un retraso en las capacidades mentales del personaje protagonista, la deficiencia merodea la narración de principio a fin. Incluso los vecinos del pueblo llegan a proponer que hagan unas pruebas para saber si «está chaveta» o si es «un retrasado» (Delibes, 2008, p. 741).

Esta profunda conciencia de la propiedad privada y la posibilidad de perderla excusa el asesinato. Inmediatamente después se deja una puerta abierta a futuros crímenes que se motivarían de la misma manera. Si el Ratero mata al vecino que pretende quitarle las ratas que habitan en su cauce del río, ¿qué impide pensar que no va a matar a aquellas personas que pretenden quitarle la cueva en la que vive?:

El niño señaló con el dedo al muchacho de Torrecillóriga y dijo:

–Está muerto. Habrá que dejar la cueva. El Ratero sonrió socarronamente:

–La cueva es mía– dijo.

El niño se levantó y se sacudió las posaderas. Los perros caminaban cansinamente tras él y al doblar la esquina del majuelo volaron ruidosamente dos codornices. El Nini se detuvo:

–No lo entenderán– dijo.

–¿Quién?– dijo el Ratero.

–Ellos– murmuró el niño (Delibes, 2007-2010, vol. 2, pp. 773-774).

Algo muy similar suceden *Los santos inocentes*. En este caso, el Azarías mata a Iván, un señorito déspota que le menosprecia a él, pero sobre todo a su familia. Así, el asesinato del señorito Iván de manos del Azarías, un hombre con retraso mental, dota a la historia de cierta justicia social. Se trata, en definitiva, de «un asesinato que no puede entenderse como acto de justicia revolucionaria, sino más bien de justicia retributiva –‘el ojo por ojo, diente por diente’– que el primitivo Azarías utiliza para defender a los suyos, es decir, a los animales que constituyen su verdadera familia» (Buckley, 2012, p. 252).

Al igual que sucede en *Las ratas*, al final de la novela se justifica el crimen y los motivos que han llevado a su autor a cometerlo<sup>4</sup>:

<sup>4</sup> Conviene recordar que el señorito Iván, poco antes, había matado de un disparo y de manera absolutamente deliberada y gratuita a la milana que tanto quería el Azarías (Delibes, 2007-2010, vol. 4, p. 89).

...y su cuerpo penduló un rato en el vacío hasta que, al cabo, quedó inmóvil, la barbilla en lo alto del pecho, los ojos desorbitados, los brazos desmayados a lo largo del cuerpo, mientras el Azarías, arriba, mascaba salivilla y reía bobamente al cielo, a la nada, milana bonita, milana bonita, repetía mecánicamente, y, en ese instante, un apretado bando de zuritas batió el aire rasando la copa de la encina en que se ocultaba (Delibes, 2007-2010, vol. 4, pp. 92-93).

Si en *Las ratas* se disculpa el asesinato por las advertencias que el Ratero repite una y otra vez (la cueva es mía, las ratas son mías), en *Los santos inocentes* se excusa por las continuas muestras de cariño que el Azarías muestra hacia el pájaro que ha criado y al que tanto quiere (recuérdese la repetición del sintagma «milana bonita, milana bonita» que el personaje reitera a lo largo de la obra). Al final, como no podía ser de otra manera, quien osa cruzar la frontera para entrar en terreno prohibido termina asesinado. Y no será por falta de advertencias. Precisamente es esa reiteración, en ambas novelas, lo que justifica el asesinato... la amenaza para todo aquel que se atreve a tocar lo que es de otro sin su consentimiento se materializa en un crimen que hace justicia, al menos justicia retributiva.

Aunque no sean circunstancias exactas, su parecido obliga a incluir aquí la referencia a *Las guerras de nuestros antepasados* y a *Mi idolatrado hijo Sisí*. En el primer caso hay dos personajes que terminan muertos a balazos después de haber cometido varios delitos de sangre. En concreto, el Buque mata a su mujer embarazada y después hace lo propio con el Vegas y con un centinela para poder escapar del hospital. Por su parte, el Capullo mata a Miguel, el Caminero. Posteriormente, asesinan a los dos juntos.

Distinto es el caso de la muerte de Cecilio Rubes, típico burgués urbanita petulante de vida farisaica y nada más que una apariencia sin fondo cuyo único objetivo es la búsqueda constante de placer. Tal es su egoísmo que el motivo que justifica no tener más que un hijo no es más que salvaguardar su comodidad (Alonso de los Ríos, 2010). Una vida tan miserable merece el mismo desenlace que el de Luis, el de Torrecillóriga, o el del señorito Iván... o peor aún. Y peor porque Delibes omite el asesinato y le lleva a tirarse por la ventana de su casa. Y es que, tal y como afirmó el autor:

Cecilio Rubes había de quedar física y moralmente aniquilado por su propio egoísmo. Al concluir la novela, me sentí satisfecho. Y no hablo ahora de literatura. Se me hacía que el problema quedaba resuelto de acuerdo a las estrictas normas de la moral católica (García Domínguez, 2010, p. 298).

Porque que el Ratero mate al vecino del pueblo, que el Azarías ahorque al señorito Iván, que dos criminales terminen su vida a balazos o que un ser tan egoísta como Cecilio decida precipitarse desde la balaustrada no son más que finales de vidas miserables que se acercan más a la justicia social que a la tragedia... Se trata de muertes que merecen la pena.

### 3. LOS OLVIDADOS

Si en algunos casos, como acaba de analizarse, los personajes ofendidos y olvidados se toman la justicia por su mano, en otras ocasiones más parece que son ellos los que quieren vivir al margen de una sociedad que no comprenden o que, quizás, les aísla. Se trata de los niños Daniel, el Mochuelo (*El camino*) y el Nini (*Las ratas*) y del señor Cayo (*El disputado voto del señor Cayo*). Los tres son ejemplos vívidos de seres que niegan en rotundo una oportunidad al progreso, a ese progreso que avanza diez y retrocede cinco.

En 1950 Delibes publica *El camino*, la novela con la que encuentra su estilo y con la que asienta definitivamente su figura en el panorama literario nacional gracias a un método sencillo, original y eficaz: escribir como se habla, sin adornos innecesarios, según admitió el propio autor. La obra es «una mirada infantil en una estructura narrativa de gran maestría» (Guerrero Ruiz, 1996, p. 173). La escribe en apenas tres semanas y es la primera novela que el novelista acepta como propia después de las dos primeras (*La sombra del ciprés es alargada* y *Aún es de día*), que las asocia con obras de aprendizaje.

En *El camino* se describe la vida de Daniel, el Mochuelo, un niño que disfruta de los quehaceres diarios propios de un impúber de once años en su pueblo. Pero ese mundo idílico frena en seco cuando su padre decide que su hijo debe ser «algo más que un queso» (Delibes, 2007-2010, vol.

1, p. 293), por lo que toma la decisión de mandarle a la ciudad a estudiar el bachillerato, «donde posiblemente se convertirá en cómplice de un progreso de dorada apariencia, pero absolutamente irracional» (Santos Araújo, 2014, p. 108).

La sombra de Delibes planea en el fondo de toda la obra y algunas de las experiencias y personajes de *El camino* se asemejan a los de su propia vida. Delibes utilizó sus experiencias personales como punto de partida para crear una historia original y una serie de personajes ficticios. Conviene recordar que esta novela está ambientada en el municipio cántabro de Molledo, pueblo de su padre Adolfo y al que legó su abuelo Frédéric a mediados del siglo XIX para trabajar en la construcción del ferrocarril.

Ya desde las primeras líneas de la novela se vislumbra una velada crítica al progreso mal entendido... Quizás el progreso no sea tanto regresar al pueblo «empingorotado como un pavo real» y mirando a todos «por encima del hombro», como hacía Ramón, el hijo del boticario, que ya estudiaba para abogado en la ciudad y al salir de misa los domingos y fiestas de guardar «se permitía corregir las palabras que don José, el cura (...), pronunciara desde el púlpito. Si eso era progresar, el marcharse a la ciudad a iniciar el bachillerato constituía, sin duda, la base de este progreso» (Delibes, 2007-2010, vol. 1, p. 293).

En el discurso que el Premio Cervantes pronunció con motivo de su ingreso en la Real Academia Española, allá por 1975, y que tituló *El sentido del progreso desde mi obra*, afirmó:

Cuando hace cinco lustros escribí mi novela *El camino*, donde un muchachito, Daniel el Mochuelo, se resistía a abandonar la vida comunitaria de la pequeña villa para integrarse en el rebaño de la gran ciudad, algunos me tacharon de reaccionario. No querían admitir que a lo que renunciaba Daniel, el Mochuelo, era a convertirse en cómplice de un progreso de dorada apariencia pero absolutamente irracional. Posteriormente, mi oposición al sentido del progreso y a las relaciones hombre-naturaleza se ha ido haciendo más acre y radical (Delibes, 2007-2010, vol. 6, p. 171).

La novela no es una comparativa simplista entre las maravillas del campo en detrimento de los beneficios de la ciudad. La crítica va más allá, tal y como analizó Urdiales Yuste en un estudio sobre la ruralidad en la narrativa delibesiana (2012):

*El camino* es su tercer libro, pero es una cima al respecto (en referencia al mundo rural). En él aparece suficientemente claro que nuestro novelista no defiende que su protagonista lo que tendría que hacer es quedarse en el pueblo, porque el pueblo es bueno y la ciudad es mala. El pensamiento de Delibes en esta narración no es así de simple. Elogia el pueblo y subraya la riqueza de su campo y determinadas riquezas morales de sus habitantes, que dejan detrás de sí una estela de historia honorable, pero no se niega al progreso. Piensa, eso sí, que para la infancia el pueblo era, en los tiempos de Daniel, el Mochuelo, un excelente lugar donde vivir.

En un sentido semejante se pronuncia Long (2005), que recuerda que con su tercera novela Delibes «inicia la reivindicación de los valores del campo castellano tan ignorados por el lado vencedor, a pesar de la mitificación del campesinado llevada a cabo por el primer franquismo» (p. 54). Igualmente, el estudioso matiza que «no es una idea antiprogreso lo que movió al autor a escribir esta novela, sino hacer que el progreso llegara al pueblo y evitar, de esta manera, su desaparición» (p. 54).

El Nini, personaje protagonista infantil en *Las ratas*, no difiere demasiado de Daniel, el Mochuelo, en cuanto que ambos viven en dos pueblos pequeños de Castilla y su día a día se centra en tareas y aficiones propias de la vida en el campo. Aunque hay un matiz relevante: Si el padre de Daniel, el Mochuelo, decide que su hijo vaya a vivir a la ciudad para progresar, la sociedad (representada en las autoridades civiles) es la que trata de echar al Nini de la cueva en la que vive para que comience una nueva vida en un entorno más civilizado.

El personaje infantil de *Las ratas* constituye uno de los seres más redondos y críticos de la obra delibesiana. Tanto es así que García Domínguez, biógrafo de Delibes, afirmó en una entrevista en *El Norte de Castilla* que

«*Las ratas* es la gran novela de la postración de Castilla y el Nini es el gran personaje del realismo social español del siglo xx» (Corbillón, 2012).

El germen de la novela es la denuncia mediante la ironía, lo que en ocasiones acerca la narrativa «a lo ridículo y a lo patético» (Santos Araújo, 2014, p. 110). La vida de sus protagonistas, dos personajes casi cavernícolas, logra provocar efectos deprimentes y compasivos. Para Jiménez Lozano (1993) estas historias tienen una dimensión ética muy amplia, ya que no son meros testigos o testimonios de un momento histórico, sino que cuestionan la sociedad y sus tradiciones.

Tanto el Nini como el tío Ratero son dos perdedores que sobreviven cazando ratas que luego venden para comer con vinagre. La miseria y el abandono del mundo rural se muestra sin tapujos y la cruda realidad de la vida en el campo saca a la luz un día a día sin demasiadas luces en el horizonte. Ese abandono es precisamente lo que quería mostrar Delibes como director de *El Norte de Castilla* pero la censura no se lo permitía. Por ello, el camino más directo cuando se quita la voz en el periódico era denunciar a través de una novela.

En *Las ratas*, el Premio Cervantes refleja aspectos de la vida de pueblo en una dimensión francamente amplia, dando un punto de vista de todas las vicisitudes del hombre que se desarrolla en el mundo rural. «Lejos de mostrar una visión idílica del mundo rural, Miguel Delibes aborda las desigualdades sociales que afligen al campesino con un lenguaje diáfano y preciso, que no da margen a dudas» (Santos Araújo, 2014, p. 111). Porque Delibes no es partidario de afeites porque «está interesado en observar la realidad y darla a conocer tal y como la percibe» (Elizalde, 1992, p. 278). En el mismo sentido se pronuncia Vilanova (1993), que destaca que:

Esa captación del vivir de las gentes y los pueblos de Castilla en su realidad actual de cada día, esa adivinación de los sentimientos y pasiones que mueven el alma labriega y pueblerina, no tiene nada que ver con la idílica estampa de la vida rural reflejada en nuestras viejas novelas regionales y costumbristas, siempre dispuestas a encontrar el elogio del terruño y la alabanza de la aldea (p. 32).

En noviembre de 1978, un año después de las primeras elecciones democráticas tras la dictadura franquista, llega a las librerías *El disputado voto del señor Cayo*, una obra con la que Delibes denuncia un sistema democrático que a su entender nació viciado:

Es una ironía sobre las campañas electorales, que a mí me dan un poco de risa y tristeza, pues se promete el oro y el moro con mucha frivolidad y lo que se busca, en realidad, es el escaño y una colocación para toda la vida. Después de la fiesta electoral vivida en junio de 1977, me fui diez días a Sedano y me encontré allí y en los pueblos limítrofes a los viejos habitantes sentados junto a carteles de propaganda: vota a tal, vota a cual... Aquello puso en marcha la novela (Goñi, 1985, p. 57).

En la novela, unos jóvenes políticos recorren la provincia de Burgos para tratar de atraer los votos de los habitantes de los pueblos más recónditos. En uno de ellos vive el señor Cayo, uno de los tres habitantes de Cortiguera. Los tres ciudadanos que iban a ilustrar al pueblerino se dan de bruces con un personaje más necesario que ellos mismos. Detrás de esa figura de ser primario y lacónico se esconde un superviviente que ni quiere ni necesita de la ayuda externa:

El señor Cayo sabe lo que es y lo que quiere y, al propio tiempo, tiene una clara conciencia de sus límites. Hombre íntegro, apegado a su medio y a sus costumbres, desprecia lo inventado y todo aquello que se aparta de su reducido círculo vital. Indiferente a las grandes conquistas técnicas del siglo (...) vive la vida en un régimen de estricto ayuntamiento con la tierra, como podría hacerlo un campesino de tres siglos atrás (Goñi, 1985, p. 57).

El Señor Cayo es un hombre apartado (voluntariamente) del mundo, que ni necesita ni quiere conocer el modo de vida de la ciudad o, en términos más generales, del mundo desarrollado, del mundo urbanita (Plaza Gutiérrez, 2019, p. 269). Ese hombre de pueblo desarrolla su vida en un territorio, Castilla y León, tradicionalmente relegado, porque «Castilla ha sido siempre, y de manera especial a lo largo del último medio siglo, la gran

olvidada (...). Nada se hizo en su día por dignificar la vida campesina, por sujetar los hombres a su medio» (Delibes, 2007-2010. vol. 6, p. 719).

Por lo visto, tanto Daniel, el Mochuelo, el Nini, el Ratero y el señor Cayo son personajes de los que la sociedad se desentiende por tratarse de seres que no llevan vidas convencionales. Todos ellos viven al margen de una sociedad egoísta que centra sus intereses en un progreso que Delibes pone en duda, ya no solo por los medios que se persiguen para lograrlo sino por su sentido final. Lo señores Cayos, los rateros, los ninis y los mochuelos no son más que símbolos de una evolución mal entendida a la que ellos se oponen de manera frontal, llegando incluso a matar si es necesario para salvaguardar un bien común en riesgo.

#### 4. EPÍLOGO

Los personajes más característicos de la literatura delibesiana son aquellos que se muestran ante la sociedad con sus imperfecciones, con sus carencias, con sus miedos y, en fin, con las limitaciones propias de la condición humana. Esos antihéroes que inundan los textos del escritor vallisoletano se presentan ante los ojos del lector sin ambages ni afeites, como si no quisieran ser cómplices de ese progreso que prima el bienestar a la humanidad y en el que sobresalen personajes que no atienden al medio con tal de llegar al fin. Porque el fondo moral que trasciende tras la lectura de las novelas de Delibes se caracteriza por la defensa de los valores de los personajes que viven en un segundo plano de un mundo que corre hacia un progreso de apariencia dorada. Ese distanciamiento de la sociedad hace del Azarías, del Ratero, del Nini, del señor Cayo o de Daniel, el Mochuelo, seres de carne y hueso que se niegan en rotundo a pertenecer a un mundo inhumano. Quizás, los realmente humanos son ellos, los que trabajan para sostener a su familia y que se sublevan contra quienes rompen las reglas del juego, los que cazan para subsistir, los que se alían con el campo o los que se lamentan porque la sociedad les empuja sin preguntar hacia el precipicio de un progreso que se torna en mera acumulación de méritos más que dudosos.

Todos ellos constituyen un inventario de realidades que merece la pena salvaguardar, aunque sea a costa de la muerte de otros. El señorito Iván o Luis, el de Torrecillóriga son lastres sociales que impiden que la sociedad salga a flote. Sus muertes se presentan como necesarias para salvaguardar el orden natural de la vida. Para ello, dos personajes sencillos (Azarías y el Ratero) terminan por asesinarles: a uno le cuelgan de un árbol y a otro le clavan un pincho. Aunque el acto, objetivamente, es deleznable, lo es menos cuando quien lleva a cabo los crímenes son dos personas con las capacidades mentales mermadas.

Si en un extremo está la teoría de autor implícito y en otro la de autor ausente de Booth, la obra de Delibes se inclina más del lado de la primera. En concreto, en *Las ratas* Delibes denuncia la situación del campo y la estrechez de la vida campesina. Al no poder hacerlo a través de las páginas de *El Norte de Castilla* debido a la fuerte censura que imperaba a mediados del siglo xx en España, decidió coger la pluma para sacar a la luz una situación que estaba llevando a la ruina a los habitantes de la Castilla rural. Tan inseparable es la novela del autor que el propio Delibes reconoció que no solo se sirvió de la literatura para descubrir la situación real de los campos castellanos, sino que su inspiración fue un hombre que sobrevivía vendiendo las ratas que cazaba. Algo similar sucede con *El disputado voto del señor Cayo*, novela con la que Delibes ilustró la brecha que ya se vislumbraba en la década de los setenta y ochenta entre la España rural y la urbana a raíz de las elecciones generales de 1977. De esta manera, Delibes crea una voz narrativa que emana directamente de su propia experiencia de vida, con una evidente conexión emocional con la temática y los personajes que aborda.

Delibes se preocupa por dar voz a los personajes más marginados y olvidados de la sociedad rural, creando una literatura comprometida y social que refleja sus propias convicciones y su visión del mundo. Así, la relación entre la novela de Delibes y el autor implícito es muy estrecha, ya que utiliza su propia experiencia de vida y sus convicciones para crear una literatura comprometida y social que refleja su visión del mundo.

El egoísmo de Cecilio Rubes es la causa que justifica su muerte. La sociedad, sin personajes con este burgués que hace mejor a una sociedad, por

su parte, no solo muere, sino que es su propio creador quien decide su final. Un desenlace que deja satisfecho al propio Delibes, quien no titubeó al reconocer que el suicidio de Cecilio Rubes era la mejor manera de resolver el problema. La sociedad gana sin seres como Rubes.

Si en ocasiones hay muertes que merecen la pena, otras veces hay vidas que se viven mejor al margen de ese progreso mal entendido que criticaba Delibes. Ya no es que la sociedad aisle a Daniel, el Mochuelo, al señor Cayo o al Ratero, sino que son ellos los que cierran la puerta a cal y canto. Daniel, el Mochuelo, no comparte la opinión de su padre de que ir a la ciudad a estudiar constituya un progreso. El señor Cayo se niega en rotundo a cambiar su vida en el pueblo a cambio de una libertad que le ofrece dejar de trabajar la huerta. Y el Ratero, en fin, no está dispuesto a dejar su cueva por una casa confortable, entre otras motivaciones porque la cueva es su casa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO DE LOS RÍOS, C. (2010). *Soy un hombre de fidelidades*. Madrid: La esfera de los libros.
- BARTHES, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- BOOTH, W. (1983). *The Rhetoric of Fiction*. The University of Chicago Press.
- CORBILLÓN, A. (18 de octubre de 2012). El Nini, personaje-alma de la Castilla real. *El Norte de Castilla*. Recuperado de: <https://www.elnortedecastilla.es/20121018/mas-actualidad/cultura/nini-personaje-alma-castilla-201210182154.html>
- DELIBES, M. (2007-2010). *Obras completas*, 7 volúmenes. Barcelona: Destino.
- ELIZALDE, I. (1992). *La actitud de Miguel Delibes ante la realidad en: Cuevas García, C. (dir). Miguel Delibes. El escritor, la obra y el lector*. Actas del V Congreso de Literatura Española Contemporánea, 1991. Universidad de Málaga. Editorial Anthropos, pp. 277-292.
- FOUCAULT, M. (1987). ¿Qué es un autor? *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)* 2, 11, 4-19.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, R. (2010). *Miguel Delibes de cerca*. Barcelona: Destino.
- GOÑI, J. (1985). *Cinco horas con Miguel Delibes*. Madrid: Anjana.

- HICKEY, L. (1968). *Cinco horas con Miguel Delibes*. Madrid: Editorial Prensa Española.
- JIMÉNEZ LOZANO, J. (1993). *Lectura privada de Miguel Delibes* en: Jiménez Lozano, J. (dir). *El autor y su obra: Miguel Delibes*. Actas del Escorial. Cursos de verano 1991. Universidad Complutense de Madrid, 19-29.
- LONG, M. L. (2005). *La repercusión del conflicto del 36 en la obra de Miguel Delibes*. Madrid: Pliegos.
- PLAZA GUTIÉRREZ, J. I. (2019). Espacio rural y paisaje en la narrativa de Miguel Delibes. El ejemplo de la novela *El disputado voto del señor Cayo*. *Ería: Revista cuatrimestral de geografía*, vol. 39, número 3, 265-283.
- REY, A. (1975). *La originalidad novelística de Delibes*. Universidad de Santiago de Compostela.
- SALINAS MORAGA, I. (2022). *Miguel Delibes: un escritor obsesionado con la muerte. Tipologías mortuorias, actos fúnebres y religiosidad en sus novelas*. Madrid: Dykinson.
- SANTOS ARAÚJO, G. (2014). La vocación ruralista del escritor Miguel Delibes, en defensa del campesino y del campo castellanos. *REVELL. Revista de Estudos Literários da UEMS*, año 5, número 9, 107-121.
- SEVILLA-VALLEJO, S. (2022). La acción narrativa en las obras de Miguel Delibes. Aplicación de metodologías activas en los niveles léxico, sintáctico y textual en el aula universitaria. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa* 50, 163-177.
- SEVILLA-VALLEJO, S., Seneleuterio, E. y Millán Scheiding, C. (2023). Identidad, ecocrítica e interseccionalidad en la obra de Miguel Delibes. Aplicación en el aula del Grado en Maestro de Educación Primaria. *Trem de Letras (Brasil)*, 5, 8.
- SOBEJANO, G. (2003). El lugar de Miguel Delibes en la narrativa de su tiempo. *Siglo XXI, literatura y cultura españolas: revista de la Cátedra Miguel Delibes*, 1, 175-187.
- URDIALES YUSTE, J. (2012) Análisis de la ruralidad narrativa de Miguel Delibes. *Cervantes Virtual*. Recuperado de: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/analisis-de-la-ruralidad-en-la-narrativa-de-miguel-delibes-783841/html/>
- VILANOVA, A. (1993). *Inocencia natural y conciencia moral en la obra de Miguel Delibes* en: Jiménez Lozano, J. (dir). *El autor y su obra: Miguel Delibes*. Actas del Escorial. Cursos de verano 1991. Universidad Complutense de Madrid, 101-109.
- VILLANUEVA, D. (2003). Seis claves para Delibes. *Siglo XXI, literatura y cultura españolas: revista de la Cátedra Miguel Delibes*, 1, 149-173.



# PURO TEATRO: UNA ÓPTICA DEL PARADIGMA DE LA MUJER DOMÉSTICA DEL SIGLO XVIII EN EL GÉNERO DRAMÁTICO A TRAVÉS DEL SEMANARIO *EL CENSOR*

LARA MARCHANTE FUENTE  
*Universidad Internacional de La Rioja*

## RESUMEN

Este trabajo busca reflejar las relaciones que se establecen en el periódico espectador *El Censor* sobre el teatro y su función educativa en el nuevo paradigma femenino dieciochesco: el de la mujer doméstica, resultante de las corrientes de pensamiento que marcan la agenda política y económica en los albores de la modernidad. Con este fin, en primer lugar, vamos a contextualizar la construcción de este rol femenino y los objetivos que se perseguían con su creación, así como sus características y su difusión a través de los cauces culturales. Posteriormente, nos centraremos en el *corpus* literario seleccionado: el semanario *El Censor*. A través de una lectura crítica de sus discursos destinados al teatro, observaremos la importancia que asume la literatura dramática en el aleccionamiento en esta nueva identidad genérica femenina, precursora de la dominante en el siglo XIX.

*Palabras clave:* mujer doméstica; identidad; teatro; literatura; prensa crítica.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect the relationships established in critical journal *El Censor* about theatre and its educational function in the new eighteenth-century female paradigm: that of the domestic woman, resulting from the currents of

thought that set the political and economic agenda at the dawn of modernity. To this end, we will first trace the construction of this feminine role, the objectives it pursued, its characteristics and its dissemination through the main cultural channels of the time. Subsequently, we will focus on the selected literary corpus, the spectator newspaper *El Censor*. Through a critical reading of its discourses on theatre, we will observe the relevance acquired by dramatic literature in the instruction of this new female genre identity, which was to dominate in the 19th century.

*Keywords:* Domestic Woman; Identity; Theatre; Literature; Spectator Press.

## 1. INTRODUCCIÓN

LOS TEXTOS COSTUMBRISTAS DEL SIGLO XIX constituyen una fuente prioritaria para las investigaciones de los roles de género de la Sociedad Moderna. A pesar de que este siglo ofrece a los estudiosos una vasta información sobre las prácticas de esa sociedad en ciernes, obvia el interesante proceso de gestación del nuevo ideario que comenzó a producirse durante la centuria anterior, como resultado de la confluencia de las corrientes ilustradas y liberales del momento (Franco Rubio, 2007).

No sucede así cuando ponemos el foco de atención en la producción cultural de finales del siglo XVIII ya que, en estas últimas décadas, se ponen los cimientos ideológicos de la modernidad y se construye, en gran medida, el aparato argumentativo y cultural que dominará en el siglo XIX. Es en este periodo cuando también se discuten y crean los paradigmas de género y se genera un debate en torno a la instrucción femenina (Blanco Corujo, 2010). Y es que la entrada en crisis del Antiguo Régimen va a favorecer el replanteamiento del papel de la mujer en la sociedad y la difusión cultural de su arquetipo ideal, de acuerdo con el grupo de poder incipiente en Europa, el burgués.

La importancia de aleccionar a los futuros hombres y mujeres en esta mentalidad supondrá que los reformistas e ilustrados centren sus esfuerzos en controlar las principales formas de difusión cultural. Todas las artes, como explica Luzán (1977), quedan subordinadas a los principios de la naturaleza, la cual mantiene el orden de las cosas. Este aserto implica que las artes van a regirse por el principio de verosimilitud y van a tener el fin

instrumental de servir al orden natural. Un orden natural que queda conceptualmente establecido a través de las plumas de los ilustrados y enciclopedistas dieciochescos (Blanco Corujo, 2010).

En tanto que estamos ante una sociedad prácticamente analfabeta, el teatro va a erigirse como la escuela de costumbres más accesible para la causa reformista. Por ello, lo que sucede sobre las tablas y entre el público va a ser objeto de observación, crítica y regulación, con ambiciones especialmente en modelar y establecer los paradigmas de género.

Para estudiar este fenómeno, la prensa crítica dieciochesca resulta de indudable valor, puesto que estaba destinada a retratar a la sociedad del momento en los espacios públicos, así como a instruir y reflexionar sobre las mentalidades y las costumbres de la España que trae este nuevo contexto ideológico. Dentro de este capítulo, vamos a observar cómo se traslada esta tensión en la configuración del rol femenino a través del teatro en el semanario crítico de las costumbres españolas *El Censor* (1781-1787).

## 2. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN LOS NUEVOS PARADIGMAS DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA LITERATURA DIECIOCHESCA

Si hay un tema protagonista en El Siglo de las Luces es el de la Educación, el «núcleo y motor» del debate dieciochesco y de la Ilustración (Bolufer Peruga, 2002, p. 610). De acuerdo con el pensamiento ilustrado, la reforma del conjunto de la población partía de la transformación individual a través de una educación que inculcase los valores y comportamientos congruentes con el cambio axiológico que se estaba produciendo. Persegüían construir una nueva sociedad, con individuos útiles a las nuevas formas de entender el estado y acordes con los grupos de poder nacientes. Como explica Franco Rubio (2007, p. 224):

La necesidad de las clases medias de establecer nuevas condiciones sociales e ideológicas para su propia identificación en una sociedad emergente exigía la re-definición de los sujetos sociales, así como la invención de nuevas iden-

tidades genéricas, masculina y femenina. En ese proceso de construcción cultural y político fueron diseñándose los paradigmas genéricos que habrían de ser presentados a la colectividad como los referentes y modelos que demandaba la nueva sociedad.

En suma, estamos ante una noción de educación centrada en difundir e instruir sobre los nuevos papeles asignados a cada sexo, resultantes de «la convergencia del pensamiento ilustrado con las ideas del liberalismo» (Franco Rubio, 2007, p. 224), que venía fraguándose en Europa y más tímidamente en España.

A pesar de que en nuestro país no hay un conjunto social lo suficientemente amplio que represente y materialice esta masa social emergente, sí se aprecian unas corrientes de pensamiento propias de la mentalidad burguesa en su literatura, aunque menos radicales que las europeas. En tanto que las élites españolas concentraban el dinero y los títulos estamentales, se difunde un mensaje de la Ilustración adaptado a las características sociopolíticas del país, con el apoyo de la monarquía despótica de Carlos III.

En estos «preludios todavía borrosos de la familia burguesa» (Sánchez Blanco, 2018, p. 176), cuando *El Censor* inicia su recorrido, se produce un punto de inflexión para la historia de las mujeres. Su capacidad intelectual y su formación se convierten en temas de gran importancia y, de forma paralela, se produce la gestación y expansión del ideal femenino de la mujer doméstica, precursora del ángel del hogar, que acabará con otros modelos femeninos más progresistas y coetáneos (Blanco Corujo, 2010; Franco Rubio, 2007).

Al abrigo de esta «obsesión pedagógica» (Bolufer Peruga, 2002, p. 610), salen a la luz multitud de escritos, con postulados filosóficos, que buscan definir el papel del hombre y de la mujer con el objeto de la utilidad y de la felicidad públicas y bajo las premisas del pensamiento liberal e ilustrado. En el caso de las mujeres, estos escritos reorientan su conducta y sus ambiciones a una función secundaria, acotada al ámbito del hogar y a la sombra del varón, quien asume el espacio público y el poder. Unas aspiraciones que

quedarán claramente plasmadas en la prensa crítica del momento (Urzainqui, 2002).

El arquetipo de mujer doméstica revitaliza el modelo tradicionalista femenino defendido por los discursos eclesiásticos y textos moralistas y/o tradicionalistas de siglos anteriores. A modo de ejemplo de este retroceso, en España se recupera el texto de Fray Luis de León, *La perfecta casada*, como una lectura conveniente para las mujeres, recomendada por ilustradas del bello sexo como Amar y Borbón (López Torrijo, 1991), y una obra piadosa imprescindible de las bibliotecas particulares (Lorenzo Arribas, 2001).

Este no tan novedoso ideal femenino, que pauta y restringe su identidad al ámbito de lo privado, de la familia y el hogar, está diseñado para respetar los dos principales órdenes de poder que se establecen en los preludios de la modernidad: la pretérita jerarquía de sexos y el nuevo orden social europeo, el de la burguesía. Y lo hacen en un momento sumamente interesante para la emancipación femenina como sujeto por derecho propio desde los nuevos planteamientos teóricos (Amorós, 1990). Tal y como explica Varcárcel (2000, p. 29), el feminismo se define en sus orígenes como la primera corrección al «democratismo ilustrado», como «un hijo no querido de esta».

Si bien es cierto que las sociedades patriarcales han dominado en la historia de Occidente, esta designación de funciones y espacios por sexos supondrá un fortalecimiento de este sistema sin precedentes hasta el momento. La legislación y el nuevo paradigma genérico se vuelve más reaccionario, coincidiendo con un momento en el que se cuestiona el papel de la mujer en esta sociedad de clases y aumentan las voces que defienden su igualdad intelectual (Blanco Corujo, 2010). La nueva división de espacios y funciones exclusivas para cada género trae consigo una clara subordinación de la mujer, que pretende alejarla del poder, de la vida pública y de puestos de trabajo que venían ejerciendo con anterioridad, a través del aparato teórico argumental esgrimido por los ilustrados más conservadores, como Rousseau. (Blanco Corujo, 2010; Bolufer Peruga, 2002; Franco Rubio, 2007).

Por otra parte, la sociedad burguesa corrobora este confinamiento femenino al espacio privado, ya que el aparato político, ético y cultural que desarrolla la burguesía se produce por la yuxtaposición con el anterior grupo

dominante, el de la nobleza. Así, la identidad para cada sexo se define como contraposición a la de los modelos anteriores. Ello favorece un arquetipo femenino moralista, centrado en lo doméstico: la mujer ideal es austera en la vestimenta y el adorno (Sousa Congosto, 2007) y está volcada en las necesidades de su familia por la felicidad común. En palabras de Franco Rubio (2007, p. 234) esta está «ocupada constantemente en la realización de tareas útiles, aplicada y laboriosa, que ha tomado bajo su responsabilidad las riendas de su casa para gobernar».

Así pues, la confluencia de ambas variables dará lugar a este nuevo prototipo de la mujer, en cuya construcción y difusión participaron todas las artes, desde la pintura a la literatura. En este sentido, los textos de finales de siglo son un material de indudable valor para estudiar cómo se formula este ideal femenino, que dominará el siglo XIX y parte del XX. Como explica Franco Rubio (2007, p. 237): «la labor de los hombres de letras, desde los escritores políticos a los diaristas, fue especialmente significativa». Ello es debido a su compromiso con la causa ilustrada y con los nuevos roles sociales a cumplir en la sociedad burguesa.

la feminidad construida alrededor de dicho modelo será difundido no solo a través de la tratadística moral sino de todos los géneros literarios, especialmente del teatro y de la novela sentimental, sin olvidar la prensa y los espacios de opinión de la época, todos ellos revestidos de una pátina pedagógica y moralizante. (Franco Rubio, 2007, p. 230)

Queda, por tanto, establecida la vinculación entre la construcción de la identidad femenina y la literatura del siglo XVIII como un instrumento de aleccionamiento, en el que la prensa va a funcionar como agente difusor de este ideario de géneros de corte ilustrado y liberal. A pesar de que la literatura de mujeres expresamente educativa va a tener un gran calado y aceptación entre los lectores reformistas e ilustrados (Bolufer Peruga, 2002), el teatro es visto como uno de los mejores atajos pedagógicos para llegar a la sociedad en su conjunto (Álvarez Barrientos, 2007; Macías, 2021; Vieites, 2019) y muy especialmente, como estamos a punto de comprobar, a la mujer.

## 2.1. LA IMPORTANCIA DEL TEATRO EN LA INSTRUCCIÓN MORAL DE LA MUJER DOMÉSTICA Y LAS VOCES CONTRARIAS DEL ENTRETENIMIENTO

El teatro es una de las formas de ocio de mayor éxito en el siglo XVIII (Álvarez Barrientos, 2007) y, por tanto, va a ser visto como un instrumento muy poderoso para la reforma del sistema. «Así, la intelectualidad ilustrada entendió que el teatro no era solo un espectáculo, sino uno de los principales medios para educar al pueblo en los nuevos valores» (Macías, 2021, p. 225). Sin embargo, la producción escénica no va a ser controlada en su totalidad por los círculos reformistas e ilustrados, ya que a finales de la centuria todavía nos encontramos con dos tendencias en los escenarios que mal conviven bajo la óptica de los formadores de la moral, del buen gusto y de las buenas costumbres.

Aunque el teatro ilustrado y el teatro neoclásico no son lo mismo (Vieites, 2019), sí podemos equipararlos en términos instruccionales, puesto que ambos presentan los mismos ejemplos de moral y conducta virtuosa en sus personajes, acordes con los nuevos principios axiológicos (Maravall, 1982). Esta vocación pedagógica va a desaparecer a ojos de estos ilustrados y reformadores en las comedias populares y las tonadillas (Leza, 2009), aglutinadas despectivamente bajo los nombres de teatro del entretenimiento y de la ociosidad (Von Tschilschke, 2018).

En estos últimos años de la centuria, todavía nos encontramos con dos tipos de producciones de origen diferente. El teatro popular bebe de la influencia barroca de efectismo exagerado y busca el «entretenimiento y la obtención del favor del público» (Macías, 2021, p. 222), con personajes de dudosa moral, inverosímiles y claramente indecorosos para el nuevo paradigma femenino. Por su parte, la nueva corriente teatral, más reconocida en el teatro neoclásico, recrea los modelos de conducta representantes de los valores burgueses (Maravall, 1982 y Vieites, 2019) y con el «cumplimiento de las tres unidades aristotélicas (acción, tiempo y lugar), así como de la adecuación al decoro y el respeto a la verosimilitud» (Macías, 2021, p. 222).

En suma, el ejemplo de los escenarios es una preocupación constante para escritores, políticos y moralistas, que consideran que el teatro del entretenimiento, heredero del pasado, alienta la corrupción de la sociedad. Esta

recurrente visión pesimista del teatro se da en los sectores más próximos a la Iglesia, detractores fervientes de estas artes escénicas, pero también podemos encontrarla entre ilustrados y reformistas, como demuestran distintos textos. Por ejemplo, Nicolás Fernández de Moratín advierte sobre los peligros de este género literario que, mal aprovechado, perjudica a la moral de los españoles:

Después del púlpito, que es la cátedra del Espíritu Santo, no hay escuela para enseñarnos más a propósito que el teatro, pero está hoy desatinadamente corrompido. Él es la escuela de la maldad, el espejo de la lascivia, el retrato de la desenvoltura, la academia del desuello, el ejemplar de la inobediencia, insultos, travesuras y picardías. (Fernández de Moratín, 2002, pp. 234-235)

Esta opinión, publicada en 1762, va a estar bastante extendida y la decencia y el comportamiento cívico en los teatros y en las obras dramáticas será un tema omnipresente en la propia normativa y en los textos científicos del momento, ya que era «donde más y mejor se mantenía la cosmovisión antigua contra la que los ilustrados combatían» (Vieites, 2019, p. 214). De esta contienda reformadora sobre el teatro, nos ha quedado una abundante bibliografía reguladora y crítica al respecto (Vieites, 2019); sin embargo, los escritos periodísticos son los más interesantes, por ser estos las cajas de resonancia para el público de a pie de lo acontecido en las esferas políticas y teóricas y por su afán en la instrucción del bello sexo.

La prensa espectadora va a ser uno de los mejores cauces para la difusión de las nuevas formas de conducta, especialmente femenina, conforme a la civilidad de la sociedad burguesa. Como explica Bolufer Peruga (1995, p. 24):

los periodistas, en tanto que hombres de su tiempo que se envanecían de su condición de reformadores de la sociedad a través de la palabra escrita, compartían la obsesión ilustrada por construir un nuevo modelo de mujer discreta, doméstica y sensible, levemente instruida pero no sabia.

Esta perspectiva se apoya en la línea ilustrada más conservadora, la rousseauniana (Banco Corujo, 2010). La naturaleza de la mujer, su educación y

su papel social y doméstico son, para Kitts (1990, p. 266), «los temas centrales comentados en la mayoría de los periódicos de crítica social» y van a trasladar a sus lectores la polémica existente en torno a los escenarios como escuela de costumbres para el bello sexo.

### 3. *EL CENSOR* COMO MATERIAL DE ESTUDIO EN LA FORMULACIÓN CULTURAL Y TEATRAL DEL NUEVO PARADIGMA GENÉRICO FEMENINO

El semanario *El Censor* ha sido considerado por los teóricos como una de las obras periódicas más duraderas, importantes y representativas de la España del Siglo de las Luces (Guinard, 1973; Lacadena Calero, 1985; Sáiz y Seoane, 1996; Schulte, 1968; Urzainqui, 1995; Uzcanga Meneicke, 2005). Al respecto, es catalogada como una especie de enciclopedia popular sobre los asuntos de interés para sus coetáneos y una fuente de inspiración para los escritores costumbristas (García Pandavenes, 1972; Guerrero Latorre, 1980). Esta publicación, compuesta por 167 números, denominados discursos, se encuadra en la tipología de prensa espectadora, iniciada por el periódico inglés *The Spectator*, publicado entre 1711 y 1712 (García Pandavenes, 1972; Uzcanga Meneicke, 2005).

La prensa espectadora, también conocida como prensa moral, crítica o satírica (Urzainqui, 1995), es un tipo de publicación con gran acogida entre el lector dieciochesco. Sus contenidos se centran en la crítica a las costumbres y lo hacen empleando un enfoque de tipo moralista y satírico. No se trata, por tanto, de una relación de noticias como tal, sino que estamos ante un subgénero literario, con vocación didáctica, que inserta textos de naturaleza diversa, como ensayos, cartas de supuestos lectores, poemas y otras piezas literarias que han sido inspiradas por temas o asuntos de la actualidad, de acuerdo con las novedades literarias del momento (Lacadena, 1985). Otra de sus características es que tanto el autor del periódico como los lectores que intervienen con sus epístolas, poemas y comentarios forman parte de la ficción literaria (Sánchez-Blanco, 2016), aunque estos se presentan como reales en todo momento dentro de la publicación. Por tanto, no se dan a conocer, de forma abierta, las verdaderas plumas que intervienen en él.

*El Censor*, de acuerdo con Jovellanos (citado en Urzainqui, 2012), es una de las obras periódicas del siglo más combativas contra las deficiencias de la dramaturgia española. De hecho, esta postura crítica le valió a su ficticio autor, conocido como el Censor, el dudoso honor de convertirse en el protagonista de una tonadilla, según explica uno de sus lectores, «N. de N.», en el discurso CXXXV (El Censor, 1786, citado en Caso González, 1989)<sup>1</sup>.

### 3.1. LOS LECTORES CENSORES DE LA REPRESENTACIÓN FEMENINA: EL PELIGRO DE LA IMITACIÓN

Los párrafos más críticos y explícitos contra lo que sucede en los escenarios españoles no proceden de la mano del supuesto creador del medio, sino de su público. Además del Censor, las principales voces que intervienen en este semanario, con sus juicios y denuncias sobre el teatro, son: el Doctor Apolinar Solano (El Censor, discurso XXXII, 1781), Don Cosme Damián (El Censor, discurso XCII, 1786), un joven extranjero, de origen marroquí, «N. de N.» (El Censor, discurso CXXXV, 1786) y un lector anónimo, introducido por el Censor en el discurso CLXVII (El Censor, discurso CXXXV, 1786).

Las intervenciones de estos personajes censorinos encajan con la defensa del nuevo canon dramático, ya sea reformista o neoclásico, y todos ellos coinciden en criticar el peso educativo que tienen los personajes que salen a escena, especialmente para las mujeres.

El Doctor Apolinar define los teatros públicos como «barómetros donde se miden los grados de cultura y de ilustración de una Nación» (El Censor, discurso XXXII, 1781, citado en Caso González, 1989, p. 138)<sup>2</sup> y ve en estos un potencial mecanismo de enseñanza: «consagrados al buen gusto, al lucimiento de los ingenios, al honesto descanso y diversión, y que pudieran,

<sup>1</sup> En relación con la citación bibliográfica de *El Censor*, se ha optado por la antología de Caso González (1989); no obstante, y para comodidad del lector, se antecede del número del discurso al que se hace referencia y el año de publicación original.

<sup>2</sup> Se ha realizado una modernización textual, inspirada en la antología más reciente dedicada a esta obra periódica, realizada por Uzcanga Meinecke (2005, pp. 50-51).

tal vez, ser una escuela de costumbres» (El Censor, discurso XXXII, 1781, citado en Caso González, 1989, p. 138).

Sin embargo, es don Cosme Damián el lector más exhaustivo y entregado a la tarea de analizar los escenarios españoles desde distintas perspectivas, ya que «ningún objeto es más importante, más digno de censura, ni más necesitado de ella» (El Censor, discurso XCII, 1786, citado en Caso González, 1989, p. 397). Esta misiva, escrita presuntamente por Samaniego (Gurrero Latorre, 1980), establece los paradigmas del mal gusto y las prácticas a eliminar de escena pues, para este, «No hay condición, estado, edad, ni sexo que no lo frecuente, que no reciba en él lecciones» (El Censor, discurso XCII, 1786, citado en Caso González, 1989, p. 397).

Sin embargo, dentro de *El Censor*, se van a recoger voces mucho más extremas que llaman a la condena del teatro. Este fragmento, transmitido de forma anónima, es catalogado de reaccionario por el Censor, aunque se expresa en unos términos que nos recuerdan a los de Fernández de Moratín, al definir el teatro como:

una escuela, en que la juventud de un sexo se adiestra en todas las artes propias para seducir a la del otro: la de este se habitúa a mirar sin horror la corrupción; y una y otro adquieren la miserable habilidad de burlar la vigilancia de un padre o un hermano celoso de su honra. (El Censor, discurso CLXVII, 1787, citado en Caso González, 1989, p. 770)

Se concentra aquí su crítica en el mal ejemplo moral que cunde para uno de los dos sexos, pues considera que la mujer es más proclive a tomar estas representaciones, cargadas de expresiones y gestos deshonestos, en la fuente de las enseñanzas para cautivar al otro.

Y es que la importancia que se otorga en este siglo al poder de la imitación como metodología pedagógica se aplica, de forma constante, en dos grupos: el estamento inferior y las mujeres, con especial incidencia en estas últimas. Este planteamiento, aunque no falto de condescendencia, se daba por los usos y costumbres detectados por los ilustrados en la sociedad española. La fascinación que despertó la nobleza entre el pueblo llano supuso la

copia y reproducción de algunas de sus fórmulas de consumo y costumbres, mientras que el peso del aprendizaje femenino recaía, en el siglo XVIII, en la reproducción de las acciones y del ejemplo femenino.

Este método de enseñanza femenina «por imitación más que por razonamientos» (Reder, 1996, p. 39) es el identificado como el más común, cuando no el único, por las investigaciones actuales (Ortega López, 1988). Dicho aprendizaje solía llevarse a cabo en el ámbito doméstico y se focalizaba en la transmisión de los roles de género, de ahí que cuando en las grandes casas había descendencia femenina, esta se delegaba al personal del mismo sexo.

Amar y Borbón (1994) exalta en múltiples ocasiones el valor que asume el binomio de la observación y la copia en la educación femenina. Para esta autora, la imitación se da en prácticamente todos los conocimientos necesarios en una mujer como, por ejemplo, en las labores de costura, en la elección de adorno y afinación del gusto o en la administración del hogar.

Esta escritora ilustrada insiste machaconamente en las «lecciones mudas» (Amar y Borbón, 1994, p. 137) que se transmiten de madres a hijas. En tanto que las primeras son el objeto de observación de las segundas, han de dar ejemplo con su vida y empleo del tiempo. Estas actividades ejemplarizantes descritas van a concentrarse en los preceptos morales de la sociedad burguesa y de la mujer doméstica, y a perpetuar la división de espacios y funciones asociados al género femenino. Para Amar y Borbón (1994, p. 137), las hijas «no se habían de separar de su lado, ni tener otros maestros. El ejemplo unido a la autoridad es eficazísimo para persuadir cualquier cosa». Así, ver actuar a la madre en su día a día en el gobierno de la casa causa mayor efecto en las hijas, «que los preceptos estériles sin el buen ejemplo» (Amar y Borbón, 1994, p. 137).

A la premisa anterior, se suma la vigencia de la marginación femenina del aprendizaje formal académico en todos los niveles sociales, por lo que cuando este se da, generalmente no tiene por objeto grandes saberes o conocimientos. La educación moral es la más importante para la mujer y ello parte de la asunción de valores morales y aptitudes propias de su rol de géne-

ro. Una formación que, de nuevo, se da través de la práctica ejemplificante: mediante las mujeres con las que entran en contacto y observan.

Para Amar y Borbón (1994), esta forma de instrucción femenina no tiene límites de edad ni de extensión, pues el bello sexo emula de forma orgánica los comportamientos superficiales que advierte en su madre o en el de las amigas.

La copia de los patrones de conducta femeninos es, pues, un hecho para la sociedad dieciochesca, admitido incluso por las mujeres ilustradas. Además, la relación directa que se establece entre la representación y la instrucción supone que la observación y repetición de un modelo, ya sea positivo o negativo, es la principal forma de educación del bello sexo.

En un siglo en el que la pedagogía femenina, entendida esencialmente como la formación moral y su adscripción al rol de mujer doméstica, despierta un gran interés, no solo las madres y mujeres del entorno son objeto de estudio y crítica, las cómicas van a ser consideradas las responsables de la decadencia moral, ya que las artes escénicas requieren de la observación pasiva de otras mujeres y provocan/ incitan (hay una perspectiva de lascivia) al hombre.

Aunque la actividad femenina en el teatro es una controversia repetida en la historia de España, con «obstáculos (si no prohibiciones formales) para acceder a los escenarios» (Pedraza Jiménez, 2006, p. 166, paréntesis del texto), la sociedad del Siglo de las Luces va a mostrar un feroz interés por modelar, a nivel personal y profesional, a las actrices a través de la legislación vigente y de las publicaciones del momento.

Dentro del semanario, las críticas más reiteradas contra las cómicas sobre las tablas giran en torno a su vestimenta indecente y a sus ademanes provocativos, criticados por Don Cosme y «N. de N.» Este último, mediante ejemplos concretos de una obra a la que asiste, va a dar muestras de la temida escuela de malas costumbres.

Recordemos que, por una parte, la falta de decoro genera en los varones espectadores conductas obscenas e impropias. En este sentido, «N. de N.»

señala que el público es capaz de reconocer a las cómicas por sus piernas desnudas; además recupera una trama absurda, que tiene por objeto principal elevar a una cómica sobre el escenario ataviada con vestido que desata «la terrible gritería de los varones» (El Censor, discurso CXXXV, 1786, citado en Caso González, 1989, p. 612). Estos aspectos inmorales se dan también en el propio argumento de la obra, con diablillas que mantienen interacciones deshonestas con el público masculino. Esta denuncia se expresa en unos términos similares a los realizados con anterioridad por Cosme Damián, cuando ejemplificaba estas faltas con «los meneos» y «las expresiones alegres» de estas «majotas», en definitiva, «todos aquellos artificios con que alguna vez se trata de captar la gracia de la parte más grosera y corrompida del auditorio, con disgusto y rubor de las personas honestas» (El Censor, discurso XCIII, 1786, citado en Caso González, 1989, p. 404).

Por otra parte, la apariencia y ademanes de las cómicas son imitados por las féminas de toda condición, como se señala en los números LVI, XCIX o CLV del semanario, publicados respectivamente en los años: 1784, 1786 y 1787. A estos malos hábitos femeninos se refiere de forma velada el Doctor Apolinar Solano (El Censor, discurso LXXIX, 1785, citado en Caso González, 1989), cuando menciona las similitudes en la vestimenta y presencia de las nobles con las majas.

Estos resultados entre el público no solo causarán la alarma en estos lectores, sino que acabarán tardíamente en la prensa literaria y crítica del periodo, así como en las sanciones normativas del teatro (Vieites, 2019). Todo ello con los fines reformistas y educativos ya mencionados. Como explica Álvarez Barrientos (2007, p. 24):

querían transformar los textos, hacerlos portadores de mensajes y contenidos que llevaran al país a la modernidad europea y cambiaran su mentalidad, querían que las decoraciones fueran dignas de lo que se representaba, querían dar un nuevo aire a la escena, pero muy poco y tarde se fijaron en la figura del actor, elemento básico para llevar a cabo cualquier reforma en este ámbito.

Esta evolución temática queda reflejada en *El Censor* en la pluma de su supuesto autor, en su discurso CLXVII, publicado en 1787 .

### 3.2. EL CENSOR Y SU PERSPECTIVA EDUCATIVA DEL TEATRO

En el último de sus discursos, el Censor realiza una crítica de la comedia postbarroca. Este señala que el incumplimiento de los preceptos formales neoclásicos en una obra evidencia su falta de calidad y buen gusto, «pero no tienen influjo, a lo menos directo, en las costumbres» (El Censor, discurso CLXVII, 1787, citado en Caso González, 1989, p. 771). No sucede lo mismo cuando se pone la lupa sobre los personajes y su mal ejemplo, que son el «capital defecto de nuestras comedias, causa de tantos horrores» (El Censor, discurso CLXVII, 1787, citado en Caso González, 1989, p. 771).

Para el ficticio periodista, la ausencia de conductas ejemplarizantes sobre el escenario atenta contra la naturaleza de este género literario.

Como si el principal de todos los preceptos de la dramática no fuese que todo en la comedia se dirija a inflamar al espectador en amor de la virtud y el odio del vicio; como si el deleite fuese por otra razón de su objeto, que por lo que contribuye al logro de este efecto (El Censor, discurso CLXVII, 1787, citado en Caso González, 1989, p. 771)

Por tanto, la responsabilidad de lo que sucede en la sociedad recae no tanto en las cómicas como en la producción literaria en sí de este género. Igualmente, como acabamos de observar, el Censor está más próximo al canon dramático de los reformistas que al de los neoclásicos, ya que vuelca su preocupación en la vocación didáctica que ha de tener el teatro en los buenos valores, sin mencionarlos expresamente.

#### 3.2.1. *El teatro tiene nombre de mujer*

El ficticio periodista, que había confesado en 1781 en su primer discurso: «No puedo asistir a una comedia sin riesgo de que se me forme un apos-

tema por lo que callo» (El Censor, discurso I, 1781, citado en Caso González, 1989, p. 15), muestra una postura más optimista en el último de sus discursos y confía en la restitución de este espectáculo, con los consiguientes efectos positivos en el público, y muy especialmente entre las damas.

Esta evolución en su pensamiento recoge, como ya hemos indicado, la óptica reformista del teatro como un arma de doble filo, con dos corrientes teatrales distintas y opuestas. Las palabras de García Martínez (2005, p. 172) ayudan a entender el poder que otorgaron estos, tanto en clave positiva como negativa:

De los géneros literarios que las autoras y autores dieciochescos cultivaron con finalidad didáctica, es el teatro el que ofrece un mensaje instructivo con más inmediatez y que llega más fácilmente al público. Es, por otro lado, esa misma inmediatez la que puede convertir la instrucción en desorden, cuando el mensaje transmitido no se atiene al mensaje neoclásico, sino que pone más énfasis en el deleite del público.

La importancia se haya, por tanto, en el mensaje de la obra. Cuando los personajes de las obras teatrales son un ejemplo de moral y rectitud, como explica el ficticio periodista, los asistentes los respetan y aprecian, y no permiten una representación impúdica de los mismos:

¿Pero quién sufriría en una comedianta que hiciese por ejemplo el papel de Laura en el Delincuente o el de la Espigadera, el menor descoco o un traje menos recatado? ¿No sería esta una impropiedad que sublevaría a todos los espectadores, y el más corrompido podría menos que silbarla? El origen de todas las libertades y obscenidades que añade la escena a nuestras comedias debe buscarse en ellas mismas, y desaparecerían bien presto de las tablas si, desterrada de estas la mayor parte de las que ahora ocupan, se pusieran otras en su lugar que correspondiesen al alto fin a que deben dirigirse. (El Censor, discurso CLXVII, 1787, citado en Caso González, 1989, pp. 772-773).

Tres aspectos llaman la atención en este fragmento de la mano del Censor, conforme a los que venimos resaltando: se centra en la función ejem-

plarizante del teatro, especialmente para las mujeres; reconoce las actitudes impúdicas de las cómicas en el escenario y aplica a su texto la noción didáctica que atribuye al teatro a través de la metonimia.

El ficticio autor va a ejemplificar con personajes femeninos las obras que se ajustan a la vocación didáctica y el deleite, y no va a especificar más sobre la obra en la que aparecen estos personajes de la dramaturgia ni sobre las características de estas. La parquedad de información sobre «la espigadera» y «Laura en el Delincuente» tiene su explicación en que estas, como tantos otros personajes de la literatura española, permanecían en la retina de la memoria colectiva gracias a las representaciones teatrales.

El Censor se refiere a Laura de *El delincuente honrado* (1773), y a Benita, de *La espigadera* (1778). Ambas son las protagonistas femeninas de dos obras que gozaron de fama internacional en su época; un contexto del que se aprovecha el ficticio autor del semanario. Esta no era la primera vez que en *El Censor* se apelaba a los conocimientos literarios de su público en el subgénero dramático, ejemplificando así el aserto pedagógico que defiende, basado en la utilidad instructiva de los personajes del teatro, especialmente para el bello sexo.

En varios discursos de este periódico se había recurrido al empleo de nombres de personajes femeninos de obras teatrales españolas como apodo, con la intención de destacar determinadas cualidades físicas o éticas de las mujeres sobre las que se escribía.

Por ejemplo, Crisóstomo Pagan, en su carta publicada en el discurso XXIX (1781, citado en Caso González, 1989) destinada a criticar la caída en desgracia de una buena dama de provincias, emplea los nombres de Belisa y Lucinda para referirse a las dos mujeres que protagonizan una parte de los hechos que relata. Ambos nombres transportan al lector real a la última obra teatral escrita por Félix Lope de Vega, *Las bazarrias de Belisa* (1634), y así pretende que sea entendido por el público del semanario a través de las similitudes que se dan con los personajes de Lope de Vega y la trama de la obra.

La mujer llamada Belisa comparte la característica física de la belleza y su capacidad para obtener la voluntariedad de los galanes. Así, si la belleza de la Belisa de Lope de Vega le había permitido en su pasado, según Fineas, «tanto despreciar amantes/tanto desechar maridos» (Lope de Vega, 2002, vs. 13-14), en el caso de la Belina de *El Censor*, antes de su casamiento, «no hubo sujeto visible en la comarca que no se declarase pretendiente suyo» (El Censor, discurso XXIX, 1781, citado en Caso González, 1989, p. 126).

Esta relación se recalca en el texto cuando cita por primera vez el nombre de Belisa, pues lo hace con un posesivo delante en un contexto de manipulación de su esposo, lo que refuerza esta relación entre la mujer censorina y la de Lope de Vega: «no tuvo fuerzas para resistir a las instancias de su Belisa» (El Censor, discurso XXIX, 1781, citado en Caso González, 1989, p. 126).

Tras juntarse la Belisa de *El Censor* con petimetres indebidos y gastar su fortuna en unas modas que después le robarán, aparece una Lucinda vengativa, dispuesta a recalcar la pobreza de la primera y a ponerla en ridículo ante la desgracia económica sufrida. En este sentido, el lector retrocede a los versos pronunciados por Belisa en *Las bazarrias*, cuando se refiere por primera vez a Lucinda: «desdeñosa a puros celos/ me mata viéndome pobre» (Lope de Vega, 2002, vs. 250-251). Por tanto, Lucinda se asigna a la otra dama de la historia de *El Censor*, con base en la relación de celos y rivalidad que se establece entre ambas mujeres por conseguir las mejores modas. Se remarca así, de forma unívoca, la relación entre esta joven dieciochesca y la de Lope de Vega.

El otro gran ejemplo de este uso es con «las Lucrecias» censorinas, presentes para designar a distintas mujeres en los discursos LVII (1784, citado en Caso González, 1989) y CVIII (1786, citado en Caso González, 1989, p. 477). En estas muestras es donde queda más patente el tono moralizante al que se refería el Censor en su último discurso. Las féminas designadas con este alias poseen la característica de la fidelidad y la honradez y se basan en el mito de Lucrecia, ampliamente difundido por la literatura. Este personaje, que parte de una mujer real, se convirtió en uno de los referentes morales de la Ilustración más allá de nuestras fronteras (Tietz, 1989) y fue revitalizado

en nuestro país a través de la primera tragedia neoclásica de Nicolás Fernández de Moratín, con su obra de 1763.

Retomando la selección de los personajes femeninos de Laura y Benita por parte del Censor, estamos ante dos mujeres con situaciones sociales distintas, pero cuyas obras comparten algunos nexos comunes.

*La espigadera* es una comedia de Favart versionada en España por Ramón de la Cruz, quien «tiene muy presente el papel moralizador del teatro» (Sala-Valldaura, 2005, p. 44) y gozó de muy buenas críticas en su época. Años después de su representación, será recordada por el público dieciochesco como un importante modelo del teatro neoclásico a imitar, ya que es un ejemplo de «honesto recreo e ilustración al pueblo» (Diario de Valencia, 1791, citado en Sala-Valldaura, 2005, p. 44). Estas palabras recuerdan a las empleadas por el Doctor Apolinar, cuando se refiere al teatro que encaja con el de buen gusto pudiera convertirse en una escuela de costumbres (El Censor, discurso XXXII, 1781, citado en Caso González, 1989, p. 138).

La misma vocación didáctica es observable en la comedia lacrimógena de *El delincuente honrado*, de Jovellanos, hasta el punto de haberse descrito esta obra como el paradigma educativo de su plan de instrucción pública. En su estudio sobre el pensamiento educativo de Gaspar Melchor de Jovellanos a través de su literatura y posibles influencias, Casaus Chinchilla (2011) llega a la conclusión de que este personaje teatral es el mejor exponente del concepto educativo que defendió para el sexo femenino:

si existía un hueco en el imaginero educativo jovellanista para la mujer y su educación se ve respondida no tanto en su plan de instrucción pública sino en su correspondencia familiar y en la conformación del personaje de Laura en la comedia *El delincuente honrado*. (Casaus Chinchilla, 2011, p. 71)

Von Tschilschke (2018), además, nos pone en las coordenadas de los valores liberales que transmite esta obra, al hallar en ella «la influencia de la comedia burguesa de Diderot y su específico realismo de la vida privada» (p. 256) con escenas costumbristas en el ámbito del hogar, destinadas a retratar

las acciones que mantienen los hombres y las mujeres ejemplares en el entorno doméstico.

Estamos ante dos obras que encajan en las corrientes dramáticas neoclásicas y reformistas, claramente inspiradas por el modelo dramático francés, y con una clara intención de contribuir a las letras españolas a acercarse a las obras de la Europa que respiraba tintes de la Edad Moderna.

Para el Censor, la importancia de ambas mujeres ficticias como modelos femeninos va a radicar, precisamente, en que estas transmiten ejemplos honestos del rol de género femenino, asociadas a su condición social y congruentes con las nuevas formas de pensamiento que ya hemos analizado. En este sentido, nos vamos a encontrar con que tanto Benita como Laura asumen en su conducta y funciones ese papel conveniente a la felicidad pública, respetuoso con la jerarquía patriarcal, complaciente con el entorno familiar y moralmente cercano al pensamiento e ideario burgués. En otras palabras, ambos personajes encarnan, a su manera, el ideal de mujer doméstico.

Así, Laura, viuda del marqués de Montilla y la esposa de Torcuato, asume el estatus y los valores éticos de la del grupo social emergente. En palabras de Anselmo «Laura es virtuosa, es linda, tiene un genio dócil y amable» (Jovellanos, 2000, act. III). Además, este personaje, se expresa como la víctima y superviviente de ese antagonismo existente entre los dos grupos sociales que se disputaban el poder. Inicialmente, Laura se casa con el antihéroe de esta obra, el marqués de Montilla, un noble ocioso, vicioso y libertino, que dilapida la fortuna de la familia de su esposa. Encarna, pues, los valores negativos atribuidos a la nobleza en este periodo, pero, aun así, Laura, acorde con su género, le es leal y fiel hasta su muerte. Después, se casará con Torcuato, que representa los valores positivos de la nueva sociedad burguesa, y vivirá feliz y laboriosa junto a su marido.

Este personaje femenino cumple con el rol de mujer doméstica: es una mujer modesta, que se dedica en exclusiva a su labor de esposa y, como proponía Amar y Borbón (1994), ejerce el buen gobierno de la casa a través de sus criados. Otro aspecto destacable es que esta suele aparecer siempre laboriosa, realizando labores de costura.

Por su parte, Benita, ejemplifica el concepto de mujer al que pueden aspirar las clases bajas. Es una joven muy trabajadora, deseable y piadosa, descrita por don Diego como «honrada y bella» (Cruz, s.a., p. 28) y cuya prioridad es cuidar y servir a su madrastra. La muchacha, que aún no ha contraído matrimonio, desempeña, junto a su amada tutora, labores productivas vinculadas al sector textil en el ámbito doméstico. Unas tareas que, pese a reportarle ingresos, gozan de una valoración positiva entre el sector ilustrado (Rodríguez Campomanes, 1991).

Las dos mujeres, aunque no son madres, representan dos aspectos esenciales de su rol de género: se acogen al principio de sometimiento voluntario a la autoridad familiar que tanto echaba de menos el Censor en estas comedias de argumento absurdo.

Ambos personajes saben asumir un papel discreto y secundario en la sociedad: aunque Benita trabaja, lo hace en sectores en los que estaba permitida su presencia, y solo hasta la fecha de su matrimonio con don Diego, su tío. Su sometimiento a la autoridad filial es una muestra de su docilidad y la humildad, dos cualidades demandadas como esenciales en toda mujer, de acuerdo con los sectores ilustrados próximos a Rousseau (Franco Rubio, 2008).

El futuro de las dos mujeres está determinado por los varones, ya sea por su cónyuge o su tío y futuro marido, Don Diego, y respetan la obediencia debida a su familia y honor, además de mantener una actitud laboriosa y modesta en todo momento. Si de forma general las obras teatrales «idealizaban el matrimonio y la familia como el lugar natural de expansión de los más dulces afectos y asignaban a las mujeres una mayor responsabilidad en la entrega amorosa» (Bolufer Peruga, 2002, p. 630), esta visión va a mantenerse en las dos obras citadas.

El matrimonio, en efecto, va a ser el final feliz de la espigadera, mientras que Laura «goza con sosiego de las dulzuras del matrimonio» (Jovellanos, 2002, act.I) con su actual esposo Torcuato.

En conclusión, *El Censor* alienta desde su óptica ilustrada el modelo de mujer resultante de la conexión de ambas corrientes de pensamiento que su-

ponen una posición secundaria y esencialmente familiar en la mujer. A través del ejemplo del teatro, las mujeres van a asumir los roles y características que se demandan de ellas, coincidentes con las posturas más conservadoras de la Ilustración. No se trata, pues, de destacar heroínas, sino de elogiar el ejemplo de las féminas que vencen las tentaciones mundanas y afrontan la adversidad a través de la obediencia, la dignidad, y el respeto a unos sólidos principios éticos, regidos por el ideario de mujer doméstica, y congruente con los órdenes de sexo y sociales establecidos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ BARRIENTOS, J. (2007). Las actrices de Cortarelo y Mori. En E. CORTARELO y E. MORI, *Actrices españolas en el siglo XVIII: María Ladvenant y Quirant*, (pp. 9-42). Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- AMAR Y BORBÓN, J. (1994), *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, ed. M<sup>a</sup> Victoria López-Cordón, Madrid: Cátedra.
- AMORÓS, C. (1990). El feminismo: senda no transitada de la Ilustración. *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, (1), 139-150.
- BLANCO CORUJO, O. (2010) *La polémica feminista en la España ilustrada: la «Defensa de las mujeres» de Feijoo y sus detractores*, Toledo: Almad.
- BOLUFER PERUGA, M. (1995). Espectadoras y lectoras: representaciones e influencia del público femenino en la prensa del siglo XVIII. *Cuadernos de estudios del siglo XVIII*, 5, pp. 23-58.
- BOLUFER PERUGA, M. (2002) Pedagogía y moral en el siglo de las luces: las escritoras francesas y su recepción en España. *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante* (20), pp. 606-712.
- CASAS CHINCHILLA, P. (2011). El delincuente honrado: paradigma educativo de Melchor Gaspar de Jovellanos. [Trabajo Final de Máster, Universidad Complutense de Madrid]. E-print. Recuperado de [http://eprints.ucm.es/13993/1/Patriciacasaus\\_TFM\\_MULE\\_2011.pdf](http://eprints.ucm.es/13993/1/Patriciacasaus_TFM_MULE_2011.pdf)
- CASO GONZÁLEZ, J. M. (ed) (1989). El Censor obra periódica comenzada a publicar en 1781 y terminada en 1787, ed. facsímil, con prólogo y estudio de J. M. Caso González, Oviedo: Universidad de Oviedo. Instituto Feijoo de Estudios del siglo XVIII.

- CRUZ, R., de la [s.a.], *Comedia Nueva. La espigadera*. Barcelona: por la viuda Piferer. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/24233/1/FA.Fo-ll.005.489.pdf>
- FERNÁNDEZ DE MORATÍN, N. (2002). Desengaños del teatro español. En D. T. Gies y M. Á. Lama (eds). *La Petimetra. Desengaños al teatro español. Sátiras* (pp. 221-288). Madrid: Castalia.
- FRANCO RUBIO, G.A.. (2007). La contribución literaria de Moratín y otros hombres de letras al modelo de mujer doméstica. *Cuadernos de Historia Moderna. Anejos*, 6, pp. 221-254.
- GARCÍA MARTÍNEZ, M. I. (2005). La erudición de la mujer en España e Inglaterra. En M. I. García Martínez, L.S. Schuhmacher y M. J. Álvarez Faedo. *La educación de la mujer en el siglo XVIII en España e Inglaterra* (pp. 134-184). Lewiston: Edwin Mellen Press Ltd.
- GARCÍA PANDAVENES, E. (ed.), (1972), *El Censor (1781-1787)*, introd. J. F. Montesinos, notas y pról. E. García Pandavenes, Barcelona: Labor.
- GUERRERO LATORRE, A. (1980) *El Censor (1781-1787): Periodismo ilustrado en la España de Carlos III*. [Tesis inédita, Universidad Complutense de Madrid].
- GUINARD, P. (1973), *La presse espagnole de 1737 à 1791. Formation et signification d'un genre*, París: Centre de Recherches Hispaniques.
- JOVELLANOS, G. M. (2000). *EL delincuente honrado*. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmckw5c0>
- KITTS, S.A. (1990) La prensa y la polémica feminista en la España del siglo XVIII. *Estudios de Historia Social*, 52-53, pp. 265-273.
- LACADENA CALERO, E (1985). La prosa en el siglo XVIII. En J. Huerta Calvo (coord.). *Lectura Crítica de la Literatura Española*, (t.11) Madrid: Playor.
- LEZA, J.M. (2009). El mestizaje ilustrado: influencias francesas e italianas en el teatro musical madrileño (1760-1780). *Revista de Musicología*, 32 ( 2) pp. 503-546. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/41959283>.
- LOPE DE VEGA, F. (2002). Las bizarrías de Belisa, ed. A. Zamora Vicente. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <https://www.cervantes-virtual.com/nd/ark:/59851/bmcpz402>
- LÓPEZ TORRIJO, M. (1991). El pensamiento pedagógico ilustrado sobre la mujer en Josefa Amar y Borbón. En R. Calatayud Soler (dir). *Cuestiones histórico-educativas. España, Siglos XVIII-XX*, (pp. 53-65.). Valencia: Universitat de Valencia.

- LORENZO ARRIBAS, J. M. (2001). Fray Luis de León: un misógino progresista en la «querella» de las mujeres. Relectura de *La perfecta casada*. En C. Segura Graíño (coord). *Feminismo y misoginia en la literatura española: fuentes literarias para la historia de las mujeres* (pp. 59-80) Madrid: Narcea.
- LUZÁN, I. de (1977). *La Poética. Reglas de la poesía en general y de sus principales especies*, edición de R. P. Sebold, Barcelona: Labor.
- MACÍAS, A. M. C. (2021) La intersección de categorías marginadas en el teatro español del siglo XVIII: actrices y dramaturgas. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, 27. pp. 217-244. ISSN: 2173-0687.
- MARAVALL, J. A. (1982). La función educadora del teatro en el siglo de la Ilustración. En VV. AA.. *Estudios dedicados a Juan Peset Aleixandre* (pp. 617-642). t.2. Valencia: Universidad de Valencia.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. (2006). La mujer ante el teatro áureo. En S. Gil-Albarellos y M. Rodríguez (eds). *Ecos silenciados: la mujer en la literatura española: siglos XII a XVIII* (pp.165-172) [Burgos]: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- REDER GADOW, M. (1996). La transmisión de los roles femeninos en el Siglo de la Ilustración: las educadoras malagueñas. En M.D. Ramos y M. T. Vera Balanza (eds.) *El trabajo de las mujeres, pasado y presente: Actas del Congreso Internacional del Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la Mujer*. (pp. 39-50) t.3. [Málaga]: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Málaga.
- RODRÍGUEZ CAMPOMANES, P. (1991) *Discurso sobre el fomento de la industria popular (1774); Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento (1775)*, pról. Gonzalo Anes, Oviedo: Gea, Grupo Editorial Asturiano.
- SÁIZ, M. D. y SEOANE, M. C. (1996). *Historia del periodismo en España*, Madrid: Alianza, t. 1.
- SALA-VALLDAURA, J. M. (2005). *De amor y política: la tragedia neoclásica española*. Madrid: CSIC.
- SÁNCHEZ-BLANCO, F. (2016). *El Censor: un periódico contra el Antiguo Régimen*. Sevilla: Alfar.
- SCHULTE, H. (1968). *The Spanish Press, 1470-1966. Print, power, and politics*, Urbana: University of Illinois P.
- SOUSA CONGOSTO, F. de (2007). *Introducción a la historia de la indumentaria en España*, Madrid: Itsmo.

- TIETZ, M. (1989). La figura de Lucrecia la romana vista por la Ilustración alemana y española. En R. Mate y F. Niewöhner (coord.). *La Ilustración en España y Alemania*. (pp. 71-93). Barcelona: Anthropos.
- URZAINQUI, I. (1995). Un nuevo instrumento cultural: la prensa periódica. En J. Á. Barrientos, F. L., Inmaculada Urzainqui Miqueleiz (eds). *La república de las letras en la España del siglo XVIII*. (pp. 125-216). Madrid: CSIC.
- URZAINQUI, I. (2002) Los espacios de la mujer en la prensa del siglo XVIII. En C. Almuíña y E. Sotillos (coord.). *Del periódico a la Sociedad de la Información*. (pp. 53-79). t. 1. Madrid: Sociedad Estatal España Nuevo Milenio.
- URZAINQUI, I. (2012). La crítica sobre el teatro en la prensa del siglo XVIII. En J. Farré, N. Bittoun-Debruyne, R. Fernández (coords.). *El teatro en la España del siglo XVIII: homenaje a Josep María Sala-Valldaura* (pp. 79-94). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- UZCANGA MEINECKE, F. (2005). *El Censor*, ed. F. Uzcanga Meinecke, Barcelona: Crítica.
- VALCÁRCCEL, A. (2000, 10 de febrero). *La memoria colectiva y los retos del feminismo* [conferencia]. VIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Lima, Perú. Texto disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5877/S01030209\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5877/S01030209_es.pdf)
- VIEITES, M. F. (2019). Ilustración, educación y teatro en España a finales del siglo XVIII. Algunas claves. *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(1), pp. 199-224. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.194>
- VON TSCHILSCHKE, C. (2018). Aspectos del ocio y de la ociosidad en el teatro y en el discurso sobre el teatro dieciochesco español. *Cuadernos dieciochistas*, 19, pp. 245-260.



«LA PÉRDIDA DE ESPAÑA»:  
LEYENDA FUNDACIONAL IDENTITARIA.  
COMPARACIÓN ENTRE DOS VERSIONES  
RENACENTISTAS CLAVE EN TORNO  
A SU AUTORÍA

ORIOI MIRÓ MARTÍ  
*Universidad Internacional de la Rioja*

RESUMEN

Este artículo demuestra la originalidad de la autoría de la leyenda renacentista de la pérdida de España que Onofre Manescal incluyó en su *Sermó del rei Jaume II* (1604), a la vez que evidencia la distancia de la misma sobre la considerada su fuente más directa, la *Historia verdadera del rey Rodrigo* (1592) de Miguel de Luna. Una comparativa detallada entre el *Sermó* (1604) de Manescal y la *Historia* (1592) de Miguel de Luna pone al descubierto un conjunto de afinidades pero también de desencuentros lo suficientemente profundos como para demostrar la independencia de estos dos textos identitarios fundamentales de la literatura española, pero también su indiscutible filiación.

*Palabras clave:* Onofre Manescal; Miguel de Luna; pérdida de España; leyendas; literatura española; identidad.

ABSTRACT

This article demonstrates the originality of the authorship of the Renaissance legend of the loss of Spain that Onofre Manescal included in his *Sermó del rei*

*Jaume II* (1604), at the same time that it shows its distance from what is considered its most direct source, the *Historia verdadera del rey Rodrigo* (1592) by Miguel de Luna. A detailed comparison between Manescal's *Sermó* (1604) and Miguel de Luna's *Historia* (1592) reveals a set of affinities but also disagreements deep enough to demonstrate the independence of these fundamental identitarian texts of the Spanish literature but also their indisputable affiliation.

*Keywords:* Onofre Manescal; Miguel de Luna; loss of Spain; legends; Spanish literature; identity.

**L**A PÉRDIDA DE ESPAÑA es una leyenda que habla del período en el que la Península Ibérica cayó bajo dominio musulmán. Todas las crónicas medievales coinciden en que el reino peninsular se encontraba en un estado de conflicto interno permanente, lo que justificó la presencia de tropas extranjeras que ofrecerían refuerzo a alguno de los bandos enfrentados. Las causas que condujeron a la invasión definitiva se desconocen, aunque esta carencia de fuentes se suple con la presencia de varias leyendas que relatan cómo la península cayó en manos musulmanas en un tiempo récord debido a este estadio de inestabilidad.

Las leyendas que hablan sobre las invasiones musulmanas del reino, entre las que se cuenta la más conocida de *la pérdida de España* o *el pecado de España*, se encuentran recogidas en las principales crónicas medievales. La versión más extendida es aquella que habla de cómo el rey visigodo Rodrigo forzó a Florinda, la hija del noble Julián, tras ver cómo esta se bañaba de noche, lo cual hizo que este ofreciera sus conocimientos del territorio a un rey enemigo para que invadiera el reino, buscando con ello castigar a Rodrigo. Las crónicas medievales, pues, coinciden en afirmar que el período en que el reino visigodo se encontró bajo dominio musulmán fue la consecuencia de los vicios de los gobernantes a los que Dios buscó castigar mediante una invasión temporal: esta es la conocida como *tesis neogoda* que está presente (aunque no en todas) en las principales obras que conforman la historiografía latina de los siglos VIII y IX, a saber, la *Spania musulmana* (s. VIII), la *Septimania franca* (ca. s. IX), los *Annales portugaleses veteres* y el *Testamentum*

(finales del s. VIII, mediados del s. IX), así como el corpus historiográfico alfonsino (ca. 877-910) (Martin, 2020).

El presente, pues, se considera uno de los textos identitarios más emblemáticos del Renacimiento (Sánchez Hidalgo, 2016). El factor identitario de la literatura española se refiere a aquellos elementos y rasgos culturales y lingüísticos que caracterizan la literatura producida en España y que contribuyen a definir la identidad nacional y cultural de los españoles. Estos elementos suelen incluir la diversidad de culturas, tradiciones y valores que han influido la literatura española a lo largo de la historia. Así, la presencia de diferentes culturas en la península ibérica, como los visigodos y los musulmanes, por lo que nos concierne en este estudio, vendrían a encarnar ese factor identitario de la literatura española que es una mezcla de elementos culturales y lingüísticos que reflejan la diversidad y riqueza de la historia y la cultura españolas, y que contribuyen a definir la identidad nacional y cultural de los españoles (Sánchez Hidalgo, 2016; Rocha, 2018).

En este sentido, pues, el texto de Luna no alberga dudas de su vinculación identitaria. Sin embargo, la obra de Manescal, por estar escrita en catalán, ha sido considerada más vinculada al elemento identitario catalán que al español: con todo, dado el contenido del texto, no han sido pocos los estudiosos que han visto una doble filiación en el texto, y así lo entendemos nosotros (Rocha, 2018; Badia i Margarit, 1966; Pujol, 1999).

Miguel de Luna (1540-1615) fue un morisco granadino dedicado a la traducción de manuscritos árabes que llegó a ser el traductor oficial de Felipe II y Felipe III. Luna fue uno de los traductores junto con Alonso del Castillo de los polémicos manuscritos plúmbeos del Sacromonte (Cabanelas Rodríguez, 1965), que a pesar de ser una reivindicación de la identidad árabe en la Península (Barrios Aguilera, 2006), se convirtieron a la larga en el relato del pasado cristiano de Granada (Alonso, 1979; Caro Baroja, 1992; Hagerty, 2007). Con todo, por lo que sería conocido Luna es por afirmar haber encontrado un supuesto manuscrito árabe del siglo VIII escrito de primera mano por un musulmán que intervino en las guerras contra los godos y que cambiaba por completo la visión que se tenía de los invasores. *La verdadera historia del rey Rodrigo*, tal como tituló Miguel de Luna su

traducción, recoge la historia de los musulmanes en tierras peninsulares, empezando por la pérdida de España y continuando con la relación de grandes hazañas y batallas históricas que los dos ejércitos protagonizarían en su guerra por el territorio. Esta *Historia* conocería una primera parte, impresa en 1592, y una segunda, impresa en 1600<sup>1</sup>.

Sin embargo, el principal cambio que *La verdadera historia del rey Rodrigo* ofrecía era la consideración positiva de los musulmanes, hasta entonces descalificados sistemáticamente (Caro Baroja, 1992 y 2000), a quienes convertía en un verdadero modelo de honor y valentía. Estableciendo un precedente inmediato contra la *tesis neogoda*, Miguel de Luna presentaba una historia diferente en la cual los musulmanes habrían venido a sustituir a una monarquía decadente y habrían implantado un gobierno modélico regido por un rey también modélico, a quien en el momento más álgido de la historia se llegaba a comparar, en un complejo entramado comparativo de vida, gustos personales y grandes hitos, con la figura del emperador Carlos V.

Como se demostró posteriormente, y pese a los esfuerzos de Luna por dar veracidad a la historia, *La verdadera historia del rey Rodrigo* era una creación del propio Luna, quien buscaba no solo acreditarse como arabista competente, sino mejorar la situación en la que vivían los moriscos en una época

<sup>1</sup> Primera parte: 1592, imprenta de René Rabut, Granada. Segunda parte: 1600, impr. De Sebastián de Mena, Granada.

Reimpresiones: 1600, Sebastián de Mena, Granada; 1603, Angelo Tauanno, Zaragoza; 1603, Pedro Patricio Mey, Valencia; 1646, Claudio Macé, Valencia; 1654 y 1676, Melchor Sánchez, Madrid; 1676, Herederos de Gabriel de León, Madrid.

Traducciones: al inglés: 1627, parcial, Robert Ashley, impr. J. Parker, Londres; 1687, completa, Matthew Taubman, impr. F. Leach, Londres; 1693, completa, anónima, impr. D. Browne, Londres. Al francés: 1638, primera edición, sieur de Vieux-Maisons, impr. Gervais Clovisier; 1671, François d'Obelih, impr. Daniel Elsevier, Amsterdam y reeditada en 1699, impr. Christophe Remy, París y 1702, impr. A. Brisson, Lyon. 1680, Le Roux. 1708, Guy Alexis Lobineau, impr. Vve. Muguet, París; 1721, anónim, impr. Bruyset, Lyon.

Al italiano: 1648, Bartolomeu de Rogatis, impr. F. Sauio, Nápoles y reeditado en 1653, impr. L.A. Fusco, Nápoles, 1660, 1662, 1664 i 1674, impr. Il Guerigli, Venecia, y 1685-1689, impr. Gioseffo Longhi, Bolònia. 1648, Francesco Agricoleto, impr. Il Fancina, Venècia; 1663, Sennucio Cirfranei, impr. All' Insegna della Stella, Florencia.

Vid. Palau Dulcet, 1954; Díaz, 1984.

marcada por los disturbios y la sangrienta Revuelta de las Alpujarras (Caro Baroja, 2000; Domínguez Ortiz y Vincent, 1993). Así, rompiendo tanto con la *tesis neogoda* como intentando una mejora de la situación real de una población que en la época había ascendido a las 100.000 personas (Kamen, 2011), Luna elaboró una narración ficticia al modo de Antonio de Guevara (1481-1545) que casaba con el creciente gusto popular por la novelización histórica y con un progresivo interés por los temas orientales, modificando así toda la tradición vigente y estableciéndose como referente primero para quien quisiera acercarse a los hechos que sucedieron cuando los musulmanes entraron en la península (Bernabé Pons, 2000; Menéndez Pidal, 1950; Riquer, 2000).

Pocos años después de la primera edición de Luna (1592), el teólogo catalán Onofre Manescal leía en la catedral de Barcelona un sermón funerarario con ocasión de la muerte del rey Jaime II el 4 de noviembre de 1597. Manescal, que era doctor en teología y afamado predicador, publicaría este sermón en 1604 bajo el título *Sermò vulgarment anomenat del serenissim senyor don Jaume segon, iusticier, y pacífic, Rey de Aragó y Compte de Barcelona, fill de Don Pedro lo Gran, y de Dona Constança sa muller. Predicat en la Sancta Iglesia de la Insigne Ciutat de Barcelona a 4 de Noembre del Any 1597. Per Honofre Manescal Doctor en Theologia, y Rector de la Iglesia Parroquial de Sanct Andreu de la Selua. Dirigit al Illustrissim, y Excellentissim Senyor don Ioan Teres Archebisbe de Tarragona, y del consell de la Maestat, Lloctinent, y Capita general per lo Rey nostre Senyor en lo Principat de Cathalunya.*

El sermón, que sería ampliado para la edición impresa, trataba temas tan diversos como la geografía o las leyendas. Dentro de este último punto, el legendario, debe valorarse el mérito de Manescal en ser el primero en relatar de forma detallada la historia de la espada de Vilardell, el equivalente catalán de la leyenda de Excalibur, y el primero también en dar nombre al héroe (Riquer, 2000). Este sermón venía a ser un breve repaso de la historia de la corona catalano-aragonesa y contenía numerosas leyendas, una de las cuales era la pérdida de España. La versión que recogía, y contra toda expectativa, contradecía las crónicas más ilustres (la *versión oficial*) y mostraba una historia de las invasiones bastante similar a la que unos años antes Miguel de

Luna había impreso con un éxito sin precedentes, a pesar de sus evidentes falsedades (Bernabé Pons, 2000).

La voluntad última de Manescal era conseguir el cargo de cronista oficial de la corona, que en la época estaba reservado a un sector muy selecto de la sociedad (González Fernández, 2008). Como en el caso del granadino, el catalán buscaba una mejora sustancial no solo de su status social, sino que al importar una innovación moderna, un supuesto hallazgo hecho por un contemporáneo, el teólogo se establecía como el referente segundo de la versión y ponía sobre la mesa su capacidad como cronista e historiador.

Lo que el estudio comparativo actual ha demostrado es que Manescal tradujo literalmente gran parte del texto de Luna y lo incorporó a su sermón, pero con notables modificaciones: las principales diferencias, que demuestran que el texto del catalán no se puede considerar una copia del granadino, son, por una parte, la configuración formal del escrito, que difiere en la mayoría de las partes, y la otra, más importante aún, que la intención de Manescal no se corresponde con la de Luna, ya que el teólogo pretende, en esencia, desmontar cualquiera pretensión anexionista de territorios catalano-aragoneses que se basara en la *tesis neogoda* (Bernabé Pons, 2000; Menéndez Pidal, 1950; Riquer, 2000). En consecuencia, si la reconquista de los territorios peninsulares no fue hecha únicamente por don Pelayo, sino que en cada territorio intervino un personaje diferente y por tanto la reconquista de los territorios catalanes no había sido hecha por el linaje de los reyes godos, no se podía justificar por esta vía ninguna teoría política que estableciera una deuda histórica entre las coronas ni que colocara la catalana por debajo de la castellana. Se trata, por tanto, de una cuestión identitaria y de reivindicación política de primer orden.

Volvamos un momento a las cuestiones formales del escrito, primer factor que distancia ambos textos. La copia literal de fragmentos que un análisis contrastivo demuestra podría llevar a creer que Manescal contó con una copia de la *Historia* de Luna mientras elaboraba su sermón. Esta tesis la confirma el hecho de que sea Luna, y lo recoja Manescal, quien inaugura la tradición de llamar Florinda a la hija del noble que se pasa al enemigo, en sustitución de la clásica denominación peyorativa de Cava, sinónimo

de prostituta y que es la que ha perdurado hasta nuestros días (Menéndez Pidal, 1950; Gaylord, 1992; Maura, 2003). Sin embargo, la falta de estructuras idénticas, una división completamente diferente de los escritos y, por encima de todo, la visión peyorativa de los musulmanes hace que la de Manescal no pueda ser considerada un plagio, sino una versión diferente de la de Luna.

*Á guerra entre los christianos te los moros, te abrá fasta que ayan cobrado los christianos las tierras que los moros las tienen forzadas; (...) Ca Jhesu Christo nunca mandón que matasen nin apremiáran a ningún miedo a que tomase la Su ley (Don Juan Manuel, *Libro de los Estados*).*

Don Juan Manuel expresaba así en el *Libro de los Estados* lo que Luna y Manescal defienden a lo largo de los textos, pues todos comparten la consideración de que la invasión es una guerra meramente política y niegan toda vinculación religiosa al hecho. La idea que los cristianos luchan contra una ocupación inaceptable del territorio surge en el siglo IX con la *Crónica Albeldense* (881), que carece de intervenciones divinas que equilibrarían las fuerzas a favor de una facción concreta, sino que la guerra se decide por las armas, y la Reconquista, declarada ya en firme en la carta que don Pelayo envía al capitán de los ejércitos invasores y que Luna recoge al final del su capítulo XIX, se trata como un conflicto territorial y no como el enfrentamiento de dos civilizaciones opuestas por la religión:

*Carta del Rey Don Pelayo, embiada al Capitán Tarif Abeniez. (...) y té hazemos saber, aunque tienes ocupado nuestro Reyno de España como mal titulo, y fuerza de armas, tenemos confianza en Dios, que como su ayuda lo bolveremos á restaurar, y esta se nuestra intención. (Luna, cap. XIX).*

Con todo, hay elementos que se presentan lo largo de los dos textos que inclinan a pensar justo lo contrario, es decir, que en cierto punto la guerra política se convierte en una guerra de religión. Estos elementos serían que el rey musulmán Miramamolín Jacob Almanzor, al comprobar el éxito de la empresa, extienda la guerra a toda la morisma, y que además se plantee la

cuestión de la conversión musulmana bajo una apariencia falsamente inocente de obtención de privilegios.

La leyenda de *la pérdida de España*, en su versión primitiva, habla del agravio contra Florinda y la traición del conde Julián. El autor más antiguo que trata la leyenda de la Cava es Abderramán ben Abdelhakem, del siglo IX, cuya obra se encuentra en estrecha relación con el género llamado *fotuhāt* o de conquistas, y que son aquellas tradiciones de los países conquistados por el Islam que tratan sobre las profecías que anunciaban su invasión. Por otro lado, tradicionalmente la primera referencia a Julián la encontramos en la *Crónica Silense* (León, 1115), que considera al rey godo Vitiza el inicio de los males que desembocarían en la invasión y añade el motivo del destierro de sus hijos por don Rodrigo y la unión de estos a las fuerzas del conde Julián en Tánger. Según la tradición proveniente de Racizo (*Crónica del moro Rasís: Ahmed al Râzî, 887-955?*), igual que la *Crónica sarracina* de Pedro del Corral (1430), don Rodrigo ayudaría a su sobrino don Sancho a combatir la invasión sarracena provocada por la traición del conde Julián (Menéndez Pelayo, 1985). Sin embargo, Manescal no sigue estas fuentes, sino a Luna, dado que presenta una relación de hechos bastante diferente.

La versión de Manescal incluye algunas de las historias paralelas que se habían ido adhiriendo al largo del tiempo a la leyenda de la Cava. Una de estas nuevas incorporaciones sería la leyenda de la Torre de Hércules, que hablaba de una construcción muy antigua hecha por los griegos que guardaba la revelación de una invasión exterior en el momento en que esta se abriera. El deber de todo rey era añadir un candado a la puerta con el fin de impedir que esta invasión se llevara a cabo durante su reinado. Ignorante de esta tradición, el rey Rodrigo habría abierto la torre esperando encontrar tesoros para pagar nuevos ejércitos, pero, en lugar de eso, habría liberado su maldición.

De hecho, la narración puede entenderse como un conjunto de historias paralelas, proféticas en su mayoría, que seguirían en los dos autores la misma finalidad y un desarrollo muy similar. Algunas, sin embargo, podrían confundirse con una narración paralela, pero realmente se trata de episodios protagonizados por personajes relevantes y que van apareciendo en el relato

en contadas ocasiones. De este tipo es, por ejemplo, *la deshonra de Ataulfo*, a quien la madre del sucesor legítimo al trono godo castigaría por traidor y quien reaparece al final limpiando su honor librándose a manos del enemigo en una escena dramática de suicidio militar.

Este conjunto de historias constituyen el espesor de la narración y tienen un desarrollo prácticamente idéntico en ambos autores. Los elementos se suceden en el mismo orden y en las mismas coordenadas, lo cual podría perfectamente llevarnos a pensar que toda la narración es tratada por igual.

Debemos diferenciar, como ya apuntábamos antes, unos relatos principales de otros secundarios. Los relatos secundarios serían los que presentan más divergencia entre los autores y se reconocen fácilmente por el tratamiento diferencial que les da el clérigo. Estos serían, por un lado, *la caída de Ataulfo*, *la traición de Sisiberto* y *la historia del pastor* (o *fuga de Rodrigo*).

Estos relatos tienen cada uno una función específica. El primero, *la caída de Ataulfo*, es una historia de honor y de cómo un hombre de armas puede perderlo y cómo se recupera. Luna dedica una breve reflexión sobre la desgracia que supone para un soldado perderlo, y cómo solo una lucha a muerte con el enemigo puede devolverlo. Ataulfo morirá a manos de los invasores en una lucha encarnizada en la que desde buen principio no tenía ninguna posibilidad. Su muerte será admirada tanto por los personajes de la historia como ambos autores:

*Su Capitan Ataulpho peleò como esforçado, y valiente Cavallero: y despues de aver muerto muchos Moros, aunque fue amonestado de sus enemigos que se rindiessse, nunca se pudo acabar con èl, hasta que murió peleando entre sus enemigos, como lo deven hazer los hombres que estiman la honra, y el servicio fiel à sus señores, para no ser culpados con razon ò sin ella.* (Luna, cap. VII).

*Y après de aver peleat varonilment lo capità del rey don Rodrigo Ataulpho, y aver mort molts moros sens voler-se rendir, morí en la pelea* (Manescal, 21).

*La traición de Sisiberto* trataría de la maldad de los cristianos y las malas artes propias de la guerra. Sisiberto es un cristiano que en un momento

álvido de la historia, de noche, cuando los dos ejércitos descansan, se acerca a Tarif para avisarle de las malas intenciones del capitán cristiano Orpas, a quien acusa de querer preparar un ataque sorpresa contra el campamento. Tarif no se fía pero no tiene otro remedio que levantarse en armas y atacar primero, decisión que le otorga la victoria sobre el cristiano. La verdadera intención de Sisiberto era hacer caer al musulmán en el error que había hecho perder anteriormente una batalla a su señor, que era haber atacado apresuradamente cuando todavía no estaba preparado. Sisiberto buscaría el fracaso del capitán sarraceno proporcionándole una información que le obligara a un enfrentamiento imprudente. A lo largo de los dos textos, a pesar todo, es constante la idea que los musulmanes están preparados para la guerra, mientras que los cristianos no.

Por último, *la historia del pastor* o *fuga de Rodrigo*, evidenciaría la falta de honor y la vileza de este rey, quien viéndose superado la vigilia de la gran batalla final, decide huir sin permitir que nadie le siga. Para no ser reconocido, Rodrigo se hace con la ropa y la comida de un pastor, a quien deja la armadura real con que había estado entrando en batalla. El tema de la penitencia de Rodrigo después de abandonar a sus tropas no aparece ni en Luna ni en Manescal, pero sí en la *Refundición de la Crónica de 1344* (Toledo, ca. 1460) y la *Crònica d'Alfons III el Magne* (911), así como en múltiples canciones de tipo popular:

*Y segons costum dels Goths, diuen entrà en la batalla ab un carro de marfil adornada sa persona de corona de or y altres insígnies y vestidures reals, conforme trobaren aprés juntament ab son cavall nomenat Orelia.* (Manescal, 22 v.)

El pastor, sin nada con que vestirse, se la pone, lo que provoca la confusión y hace que los soldados de Tarif lo cojan prisionero una vez el musulmán ha vencido a las fuerzas cristianas, pero Julián, que conocía personalmente a Rodrigo, descubre el engaño. El relato del pastor es idéntico en ambos autores, lo cual viene reforzado por el hecho que Luna, por primera vez, y así lo hace Manescal, trata a Tarif no como a capitán, sino como a general. Es en este momento cuando Manescal introduce la novedad de haberse tenido noticia del rey exiliado doscientos años después de la invasión,

gracias al descubrimiento de una tumba en Viseo, Portugal, cuyo epitafio traduce, lo cual toma de la *Crònica d'Alfons III el Magne* (911). Las crónicas, sin embargo, difieren sobre el final del rey Rodrigo: así puede verse en el *Cronicón de Lucas Tudense* (1236), el *Toledano* (1243), la *Crònica d'Alfons III el Magne* (911) y la *Crònica Albeldense* (881).

Por otro lado, existen dos historias paralelas que, a pesar no poder ser consideradas ni proféticas ni principales, sí cumplen una finalidad muy concreta dentro de la narración principal. Estamos hablando del enamoramiento de Zahra y de la genealogía de la corona sarracena.

Zahra era la hija del rey Mahomet Abrehedin. Durante una fiesta, toma una barca para salir a divertirse pero una tormenta la arrastra hasta las costas peninsulares. Rodrigo la encarcela, pero pronto surge el amor entre ellos. Zahra se convierte al cristianismo y se casa con el rey goda, lo cual provoca una enorme angustia al monarca sarraceno, quien muere del disgusto. La historia de Zahra hablaría de la entrada de sangre sarracena en la corte goda y justificaría la subida al trono musulmán de quien sería el gran rey árabe Almanzor, a quien Luna plantea como el equivalente árabe de Carlos V. Estos dos elementos serían suficientes para justificar la presencia de un relato intercalado, pero es que además la historia de Zahra es utilizada también para plasmar la vileza de los traidores y su justo castigo. Cuando Rodrigo huye, ya vencido, la reina pasa a la custodia de Almanzor. El capitán Tarif la deja a cargo de Gilhait, hijo del rey de Túnez, quien debía reponerse de las múltiples heridas que había recibido. La reina conversa y el príncipe musulmán se enamoran y Gilhait se convierte al cristianismo, lo cual enciende las iras de Tarif, quien los manda ejecutar. Por tanto, la historia de Zahra explicaría la presencia de sangre sarracena en la corte goda y la subida al poder de Almanzor.

Llegados a este punto, solo nos queda comentar las historias proféticas. *La Torre de Hércules*, de la que ya hemos hablado antes, es la primera, mientras que la segunda es *el relato de la Cabeçuda*, una profecía muy antigua que pronosticaba el final del reino goda y la invasión sarracena.

La Cabeçuda es una cristiana que conoce la profecía y la utiliza para pedir clemencia a quien sabe que será el futuro regente de esas tierras. Ella le

ofrece el relato profético a cambio de protección para ella y los suyos cuando llegue el fin de la guerra. La historia habla de las señales que identificarán al capitán conquistador, el escogido por el destino. Estos elementos, que provendrían de la tradición árabe (Bernabé Pons, 2000), están presentes en las dos tradiciones y se encuentran en estrecha relación con el tópico del héroe que, destinado a cumplir grandes proezas, presenta unos rasgos físicos muy determinados y que sirven para reconocerlo y hacer público su destino en un momento determinado de la historia. Las características del héroe son un lunar en el hombro derecho y que con la mano del mismo lado pueda cubrirse la rodilla sin tener que encorvar la espalda.

*Y deya mas, que lo capità que l'avia de guanyar avia de ser valerós y fort y que conexerien qui era aquest capità ab alguns senyals que avia de tenir, ço és un lunar pelós tant gran com un ciuró en lo muscle de la mà dreta, y que la mà dreta avia de tenir més llarga que la mà esquerra, y tant que ab la palma podria cobrir lo genoll sens encorvar-se. (Manescal, 20).*

Una vez verificadas todas las señales en Tarif, el héroe decide llevar la lucha hasta las últimas consecuencias y morir si es necesario. Confiado en el triunfo, Tarif, en un episodio paralelo al célebre de Hernán Cortés en Veracruz (Riquer, 2000; Márquez Villanueva, 1981), hace quemar todos sus barcos excepto uno, una pequeña embarcación que utiliza para enviar noticias a Muza.

A pesar de no depender directamente uno del otro, ambos autores se hacen eco del clima profético que desde finales de la Edad Media anunciaba el fin de la decadencia del reino godo y la llegada de un escogido que acabaría con las luchas internas que, desde de la llegada de los musulmanes, sacudían la península. Estas profecías políticas, como la Torre de Hércules o la revelación de la Cabeçuda, predecían eventos a corto plazo, pero en nada afectaban al fin del mundo, tal como sí hacían profecías escatológicas como la del *Vae mundo in centum annis* (*Ay del mundo de aquí a cien años*) que popularizó Arnau de Vilanova (Duran y Requesens, 1997; Riquer, 2000).

El Anticristo en Luna no es la civilización árabe, como sí lo es en Manescal. En este sentido no podemos decir que el granadino reproduzca las corrientes apocalípticas de la época, pues de hacerlo podría caer fácilmente en la *tesis neogoda*. De hecho es Manescal quien se acerca más a esta tesis, si vemos su discurso como la lucha entre una corrupción temporal, la invasión, y su enderezamiento, la reconquista del reino. Esta reconquista, no lo olvidemos, fue llevada a cabo por cada corona por separado, lo cual impedía cualquier pretensión anexionista posterior (Riquer, 2000). En las profecías de la Torre de Hércules y la Cabeçuda, Manescal añade las de San Metodio mártir (donde también aparece la profecía de la invasión), el venerable Beda y San Isidoro.

La última de las historias paralelas conectaría con la versión primitiva de la historia, la desgracia de Florinda, alargándola una poco más. El conde Julián se retira a sus tierras para reconstruirlas y vivir en paz, un vez acabada la guerra. Ambos autores hablan del origen del nombre Málaga, Villaviciosa, que es donde el conde y su familia se retiran. Por los remordimientos que sufre, Florinda se suicida, tragedia que a la larga provoca la muerte a la familia entera: Julián enloquece y se atraviesa con un puñal, y Egilona, su mujer, muere de enfermedad. No es la primera vez que un disgusto emocional pone fin a la vida de un personaje: ya veíamos cómo Abrehedin muere del disgusto a raíz de la conversión de su hija Zahra y su boda con el rey enemigo, y ahora Egilona cae enferma por el terrible impacto que le supone ver morir a su hija, despeñada además, lo cual, según la convención cristiana, impedía la salvación del alma (Menéndez Pidal, 1950; Márquez Villanueva, 1981; Maura, 2003).

Asimismo, se insinúa que la muerte de Florinda podría haber sido inducida por el demonio, pero de este hecho solo se hace una ligera mención, calcada en ambos autores, pero que no se llega a desarrollar.

*Ab esta imaginació enganyada del dimoni determinà de morir desesperada.*  
(Manescal, 24).

El suicidio de Florinda, con todos los elementos que incluye, recuerda al de Melíbea, trágico personaje de *La Celestina* que decide lanzarse de una torre ante los ojos de sus padres ofuscada por la muerte de su amante Calisto, lo cual ha llevado a ser considerado un caso de plagio lamentable (Márquez Villanueva, 1981).

A partir de aquí, Manescal se adentra en una reflexión sobre las causas de la pérdida de España. Toda la culpa se desplaza de los vicios de Rodrigo para cargarse en la figura de Florinda.

*per molt que vullam especular y escudrinyar la causa, la principal trobarem los pecats, en particular del rey y dels que tenian lo mando.* (Manescal, 23).

Manescal reflexiona sobre el nombre de Cava, apodo peyorativo por el que se conocía antes de Luna a la hija del conde Julián (Menéndez Pidal, 1950; Gaylord, 1992; Maura, 2003), y apoya sus argumentos en el ejemplo bíblico, que deforma para adecuarlo a sus necesidades argumentativas.

*se deya Cava, però no era aqueix son nom sinó dona Florinda, a la qual los àrabs per infàmia li di-gueren Cava, que significa entre los Àrabs una dona infame.* (Manescal, 16).

Un aspecto importante a tener en cuenta es que fue Luna el primero en llamar Florinda a la hija del conde Julián. Este hecho es importantísimo porque permite saber qué tradiciones toman al granadino como referente y cuáles no.

En un ejercicio de retórica y deformación magistral del ejemplo bíblico, Manescal explica el proceso por el cual Florinda es la responsable de la invasión musulmana de la península y llega a comparar el pecado de Eva con el de Florinda. Dice que Eva fue la primera Cava porque causó la pérdida del Paraíso, y por eso no es de extrañar que otra mujer sea la causa de la pérdida del territorio a manos enemigas, justamente porque ya existe un precedente. Incluye además una reflexión sobre el nombre de Eva, que dice ser el origen del de Cava por una evolución del hebreo.

*No diu mal en dir que Eva fou lo principi d'esta pèrdua, però si estava versat algun tant en llengua Hebrea veuria com lo nom de Eva és corromput, y son nom era Cavah.* (Manescal, 24).

Esta misoginia que demuestran no solo el teólogo sino también el granadino, va a mayores cuando se culpa directamente a Florinda de la invasión, liberando así a Rodrigo de toda culpa. Realmente este cambio de perspectiva no solo es repentino sino forzado en el extremo. A lo largo del texto se defiende que la culpa de las invasiones radica en las faltas y pecados no redimidos de Rodrigo, teoría que no se mantiene hasta el final, sino que se ve modificada por las exigencias de adecuar la leyenda nueva con el relato tradicional de la Cava y la pérdida de España.

Otro concepto discordante entre los dos autores es el de destino y voluntad de Dios. Después de hablar de la Torre de Hércules, Manescal introduce la novedad de intervenir personalmente para hablar de la posible redención de los pecados del rey, cosa que evitaría la invasión y el final trágica del reino; pero don Rodrigo es un rey dominado por los vicios y, en lugar de redimirse, decide seguir adelante y trasladar la corte de Toledo a Córdoba para mejorar su seguridad. El hecho que el autor presente la posibilidad que Rodrigo pudiera redimir sus pecados y evitar así la invasión musulmana se opone a la idea de destino y es más plausible encontrarla formulada por un doctor en teología como Manescal, que por uno traductor morisco como Luna (Duran y Requesens, 1997), ya que para el cristianismo el concepto de destino está subordinado al de redención y Luna lo entiende solo como providencia o voluntad de Dios.

De hecho, no es la primera vez que Manescal introduce reflexiones de carácter erudito que representan otro de los puntos de divergencia respecto de Luna. Aparte de las breves explicaciones sobre el origen del nombre de Gibraltar y Guadalete, ambas ausentes en el granadino, Manescal introduce reflexiones eruditas que le otorgan una pátina de veracidad que lo aleja de la fabulación en la que muchas veces cae Luna. La primera de estas reflexiones es la justificación sobre una posible variante de la propia leyenda que afirmaría que la agravada no es la hija del conde sino la esposa. Esta variante aparece

durante la primera mitad del siglo XIII, tal como lo registran el *Toledano* (1243) y la *Crònica de Sant Joan de la Penya* (1372). El origen de este cambio se encuentra en el historiador bizantino del siglo IV Procopio de Cesarea, quien usa el motivo del anillo como símbolo del agravio, tal como también se hace en el relato bíblico de David y Betsabé (Samuel 11,14).

La segunda de estas reflexiones es la que explica la traición de los hijos de Vitiza. Cuando los ejércitos cristianos han caído ante Tarif en la gran batalla final, Manescal interrumpe la narración para hablar de las posibles causas de la derrota de los de Rodrigo. Una de ellas sería la traición de los hijos de Vitiza, predecesor de Rodrigo. Estos dos personajes, Achila y Ardo, habrían establecido alianzas secretas con Tarif y Julián y habrían abandonado el campo en plena lucha, dejando sin efectivos a Rodrigo.

Sin embargo, Manescal niega no solo la traición, sino incluso la supuesta intervención de Achila y Ardo, ya que el clérigo, basándose en hechos históricos, demuestra que los hijos del anterior monarca nunca se habrían aliado con un rey usurpador como Rodrigo, por una parte; y por otra, por no haberlo encontrado verificado en ninguna autoridad.

Según la *Crònica Mozárabe* (754), el rey godol Vitiza empezó a reinar en el año 702, a la muerte de Égica, su padre, quien en el 695 le había asociado al reino y le había nombrado gobernador de Galicia. La tradición de los vitizanos que habla de los pactos con los árabes y la aceptación de la conquista musulmana se encuentra recogida en la *Crònica Pacense* (*Crònica Mozárabe* de Isidoro Pacense, 754). Para su autor, un morisco que vivió en Córdoba y Toledo, Vitiza fue un monarca clemente que arregló los abusos de su padre devolviendo bienes y libertades a los condenados por el rey precedente. Además, convocó el XVIII Concilio de Toledo (702) y promulgó las últimas leyes que se incorporaron al *Liber Iudiciorum*, la recopilación de leyes visigóticas mezcla de la antigua legislación romana y las nuevas imposiciones germánicas que la aparición del derecho común acabó por sustituir a finales de la Edad Media. Según la citada crónica, Vitiza habría vivido durante el reinado de su padre en la ciudad de Tuy, donde hirió de muerte a Favila, padre de don Pelayo, a quien acabó expulsando del reino una vez ya coronado en Toledo. La tradición antivitizana, sin embargo, presente más bien en el

norte peninsular, presenta a un Vitiza vicioso que, para justificar sus excesos, forzó al clero a vivir entregado a la lujuria. Así lo hace la *Crónica de Moissac* y la *Crónica de Alfonso III* (911). La muerte de Vitiza como jefe del reino abrió un período de guerra civil. La elección de Rodrigo por asamblea debería haber tenido lugar durante la primavera de 710. Además, esta elección se llevó a cabo, según la *Crónica Pacense* (754), de forma irregular. La citada crónica también explica cómo Rodrigo se apoderó del reino y también cómo en el momento de la invasión musulmana, este *intestinali furore confligitur* se encontraba en plena guerra civil (Larra, 1997).

*Diuen alguns que dos fills de Vitisa als quals lo rey don Rodrigo avia comanat dos parts de l'exèrcit se concertaren la nit antes ab lo capità Tarif y compte don Julià que dexarian al rey en lo mig de la pelea, sens consentir que ses esquadres peleassen, com diuen que u feren y posaren en execució. Lo que no és creïble: una, perquè estos no tenian molta amistat ab lo rey don Rodrigo; altre, perquè los autors més graves que en esta història yo he llegit no'n fan menció, de aquest cas. (Manescal, 22 v).*

La siguiente reflexión es sobre la fecha de esta gran batalla por el destino del reino. El clérigo vuelve a apoyarse en fuentes eruditas que, como es costumbre, no cita, y que presentan divergencia no ya sobre el año, que todas coinciden en señalar como el 714, sino sobre el mes y el día. La reflexión se articula a través de las equivalencias del calendario musulmán y el cristiano.

*Fou esta última pelea l'any set-cents y catorze conforme diuen tots los historiadors, encara que en lo mes y dia varian, perquè alguns diuen que era en la Luna de Muharran, que era en lo octubre, y seria segons aquest compte a vint-y-tres o vint-y-quatre del mes. Altres diuen que era lo mes de Xavel, que concorda ab lo nostre mes de setembre, y diuen era a nou delmes, en diumenge. En altres he trobat que fou a quatre de setembre, y en alguns a set, per a nostre propòsit y intent no y a molt que reparar en lo dia, puys sabem la veritat de la història que anam tractant en lo substancial y principal. (Manescal, 23).*

A lo largo de los dos textos, todas las cartas incorporan la concordancia de las fechas según el calendario de quien las escribió. Es decir, que si la carta

está escrita por un árabe, la fecha seguirá el calendario musulmán, mientras que los cristianos seguirán el calendario romano. En todo momento, sin embargo, ambos registran las equivalencias con el calendario actual. Así, por ejemplo, dice Luna:

*Hixera quiere dezir fuga, y es donde cuentan los Arabes sus años, y concuerda el año 91 della con los años del Nacimiento de N.S. Jesu Christo de 712 años.* (Luna, cap. I).

*De nuestro Real Palacio de Zarbal del Arabia felice à dos dias de la Luna de Sabben de noventa y dos años [Concuerda esta data con el mes de Setiembre del Nacimiento de Nuestro Señor Jesu Christo de 713 años].* (Luna, cap. V).

Del mismo estilo es la siguiente, que trata de la longitud de la conquista. Esta vez también Manescal acude a las fuentes eruditas para precisar un momento histórico y acercarse a la realidad alejándose de la fabulación. Asimismo, el clérigo dice que posee dos cartas que ayudarían a fechar el evento: estas cartas, concretamente una de don Pelayo a Tarif y la otra de Tarif a Almanzor, son transcritas únicamente en Luna y resumidas sintéticamente en el catalán.

*Diuen alguns historiadors que ab vuyt mesos se ensenyoriren de Espanya; altres, que ab catorze; alguns, que ab dos anys, y adalguns los apar qu'estigueren sinch anys. Tinch per més certa la opinió que diu que ab vuyt mesos o catorze fou esta conquista, una perquè après de las peleas que tingueren ab don Rodrigo no s'els féu casi resistència, y axí pogueren ab breu temps rendir a Espanya. Altre, perquè en més mans an arribat dos cartes.* (Manescal, 23 v).

En la misma línea que las argumentaciones anteriores, Manescal introduce una brevísima reflexión sobre la cuestión de la lengua. En este sentido es necesario destacar esta defensa de la lengua no a favor de ningún nacionalismo ni política determinada, sino deudora de una necesidad comunicativa urgente.

Cuando Rodrigo ha abusado de Florinda, esta envía a su padre, que se encuentra en una embajada diplomática en África, una carta en la que le hace conocer, a través de unos símbolos muy concretos, todo el agravio. Estos elementos son uno anillo y una piedra verde partida en dos mitades que, según la joven, rompió el rey con su ofensa. El hecho que el personaje agraviado esté fuera por orden del violentador es un tópico de larga tradición. En estos relatos se repite el motivo del mal consejo que el agraviado da al ofensor, a pesar de no estar presente ni en Manescal ni en Luna, pero sí en otros relatos que tratan la pérdida de España, como el *Libro contra el seta de Mahomat* del obispo San Pedro Pascual (Valencia, 1227?-1300) o la *Crónica de San Juan de la Peña* (1372).

Manescal transcribe la carta de Florinda tal como la reproduce Luna, aunque al principio duda si ha hecho bien de traducirla al catalán. Así pues, la carta de Florinda así como la reacción de Julián que incluye Manescal son una traducción literal de Luna, quien a su vez se había basado en la *Crónica del moro Rasís* de Pedro del Corral, tal como demostró en su día Menéndez Pelayo (1985).

No es el único momento en el que Manescal da explicaciones por haber escrito el *Sermó* en catalán. La consideración del público al que se dirige será el factor decisivo del cambio, pues en un primer momento, tal y como afirma en el prólogo, el autor dudaba si hacerlo en latín, siguiendo así la tradición sermonística, o en castellano. El latín se desestima por tratarse de materia histórica, tal como la convención pedía. El castellano, por último, tampoco se elige porque el auditorio lo formaban catalanes a muchos de los cuales les sería difícil entender el sermón por haber tenido poco contacto con castellanos. La necesidad comunicativa resuelve, pues, un dilema lingüístico.

*Emperò a la postra, après de alguns anys, avent de imprimir altres sermons me só resolt de imprimir aquest sermó. Podia axir en llatí, com los altres, lo que aguera fet de bona gana, si no agués paregut que, per ser història, convenia isqués en romans. Aquest podia ser castellà, que per a qui a estat en Castella y tracta ab castellans, no fóra cosa dificultosa, del qual parer eran alguns, entenant que en llenguatje castellà avia de ser més comú y més apazible. Emperò advertint s'era*

*predicat en cathalà, i devant cathalans, an tingut per acertat se imprimís en cathalà.* (Manescal, *Al Lector*, 2, lín. 10-19).

*Y perquè la carta que escrigué dona Florinda és discretíssima y no aurà arribat en mans de tots, me ha paregut escriurer-la en nostre llenguatje, encara que ab diferent la escrigué ella.* (Manescal, 17).

Convendría hacer ahora un breve paréntesis, porque existe un concepto discordante entre ambos autores que no afecta en sí a la leyenda y que conviene comentar. Se trata de una puntualización sobre las variantes de poder que caracterizan las coronas de donde provienen los autores, por bien que ya en la época en que fueron escritas la castellana y la catalana se encontraban unidas. Cuando al principio de la narración Julián se dirige a Muza para que organice la invasión, el cabecilla árabe sabe que no está capacitado para tomar este tipo de decisiones y escribe una carta a su rey Almanzor. La diferencia de la que hablamos es que, en la tradición de Luna, Almanzor decide por sí mismo ayudar a Julián y ordena al Consejo que ejecute sus órdenes. En Manescal, sin embargo, son el rey junto con el Consejo los que deciden tomar parte en la lucha. Esta sutileza, que podría parecer irrelevante, es fundamental para entender los diferentes conceptos de poder de los dos autores. A través del catalán, pues, vemos la fuerza que tenían las instituciones ciudadanas en la corona catalano-aragonesa y cómo esta se refleja en la literatura. Recordemos que una de las finalidades de Zurita en los *Anales de la Corona de Aragón* (1610) fue precisamente la de explicar el funcionamiento de las Instituciones dentro de la Corona para justificar delante de las autoridades reales castellanas esta variante de poder que incluía la misma concepción monárquica.

*De tal manera, que quedò satisfecho el Rey Miramamolin Almançor, y assi se resolviò en su Consejo, que se escriviessè al Governador Muça.* (Luna, cap. V).

*Lo rey y los del consell restaren molt satisfets. Resolgué's en lo consell que se escrigués al governador Muça.* (Manescal, 18).

Las divergencias entre ambos autores, como vamos viendo, no se concretan en elementos secundarios, sino que afectan directamente la articulación del entramado fundamental de la leyenda. Existen, sin embargo, algunos otros que son de menor importancia, pero que de todos modos conviene recordar. Uno de estos sería la divergencia entre el número de efectivos, que ambas obras registran a partir del momento en que comienzan las hostilidades. Manescal y Luna tienen especial cuidado en concretar en cada momento el número exacto de efectivos con que cuenta cada ejército. Manescal, sin embargo, y a pesar de coincidir a grandes rasgos con el granadino, utiliza a veces las fórmulas con el orden cambiado y a menudo modifica la cantidad de hombres.

*Con seis mil hombres, assi Moros, como Christianos de los del vando del Conde Don Julian, y treientos hombres de à cavallo.* (Luna, cap. VII).

*Ab sis mil hòmens de a peu, entre Christians Julianistes y moros, y tres mil de a cavall.* (Manescal, 20 v.).

Otros detalles divergentes serían el entierro de cadáveres que realiza Tarif o la concreción de la duración de la gran batalla, ambos solo registrados por el granadino.

Vemos, por tanto, cómo toda la leyenda en Manescal puede entenderse como la historia de un castigo divino. Este castigo es anticipado por varias profecías y, según el modelo bíblico en el cual se inspira, si la actuación errónea que lo provoca no se soluciona, la tragedia deviene inevitable. Concretamente, el teólogo catalán describe la caída de los poderosos por sus pecados, lo cual explicaría las invasiones y las constantes desgracias que sacuden a los personajes. En este sentido conviene explicitar que Manescal considera los árabes gente sin misericordia, lo cual contradice las teorías de Luna y separa totalmente la finalidad de las dos obras. Los árabes en Manescal son vistos como un castigo, a pesar de no tratar nada de su reinado ni tampoco presentarlos como el período de dominación oscura que imponía la tesis neogoda. El hecho de que la reconquista de los territorios se trate de modo diferente que en el granadino es el otro punto fundamental que incluye la

finalidad de la leyenda, tal como se ha hablado antes. Por tanto, la profecía que justificaba la entrada de los sarracenos en la península por voluntad divina a causa de los pecados de los godos, tan extendida por Europa, encuentra en Manescal un nuevo transmisor.

En Luna, sin embargo, se plantea la cuestión desde de un ángulo completamente diferente, y es que la civilización árabe, que sí aparece también en principio como castigo, es vista como una cultura superior a la peninsular del siglo VIII (y comparable, por tanto, a la española del XVI) que sustituye una política corrupta y un mal gobierno. Es a decir, que Luna plantea una situación peninsular desastrosa que la invasión musulmana no hace más que corregir. Estos conquistadores, además, respetarán la religión y los bienes del pueblo, factor que combinado con un período de dominación lo suficiente significativo, y no un breve paréntesis, daría lugar a la mezcla inevitable de sangre, lo cual desmonta la tesis de los cristianos viejos y la pureza de sangre, principal obstáculo para quienes pretendían ascender económica y socialmente. Luna presenta una situación en que se afirma que nadie podía ser realmente descendiente de los godos sin tener sangre sarracena: este hecho, lejos de ser considerado una vergüenza, se presenta como un honor. La unión de Zahra, la princesa musulmana, y Rodrigo, el gran rey godo, demostraría la introducción de sangre sarracena en la corte. Esta mezcla, por tanto, mezclaría la mejor parte de las dos culturas y las hermanaría íntimamente, hecho que llevaría a considerar la España musulmana como un reino que desconocía los problemas y el ambiente de crispación que sufría la España del siglo XVI.

En conjunto, vemos cómo Manescal ofrece una nueva versión de la leyenda de la pérdida de España. Esta versión está basada en la tradición de Luna y no se puede considerar copia ni traducción.

Las razones que podrían oponerse son que más del cincuenta por ciento del texto de Manescal es traducción literal de Luna. Además, la acción se desarrolla paralelamente en las dos tradiciones. Las leyendas forman parte de una historia mucho más grande, es a decir, se encuentran insertadas en un corpus textual que no trata solo de la caída del territorio a manos musulmanas. Los dos autores evitan el concepto de guerra de religión en favor de

una lucha limpiamente política y culpan de la invasión a Florinda en un giro inesperado que se produce en el mismo momento y abajo las mismas circunstancias en ambos autores. Por último, ambos comparten la utilización paralela del calendario árabe y romano y la presentación de su equivalencia cristiana.

A pesar esto, las razones que demuestran la originalidad del catalán son más que significativas. Ambos autores mantienen una concepción opuesta de la civilización invasora. La estructura formal del escrito es totalmente diferente: el granadino divide la leyenda en capítulos y cartas, mientras que el catalán diluye la historia dentro del fluir natural del sermón, a pesar de que también incluya de modo diferenciado algunas cartas. El catalán introduce elementos que no se encuentran en Luna, como la historia de las sucesiones reales hasta Almanzor o el intento de erudición histórica que le permite reflexionar sobre la duración de la conquista o deformar el ejemplo bíblico para culpar a Florinda de la pérdida de España. La leyenda, además, tiene una finalidad diferente en cada autor: Luna pretende mejorar la situación de los moriscos españoles y demostrar con el ejemplo del pasado que se puede convivir en paz, mientras que Manescal pretende demostrar su valía como cronista y al mismo tiempo desmontar cualquier pretensión anexionista basada en la *tesis neogoda*. Ambos se oponen también en el concepto de destino y voluntad de Dios, porque mientras Luna defiende el primero, Manescal cree que la redención de los pecados hubiera evitado la guerra. Por otro lado, las dos tradiciones siguen fuentes diferentes para las sucesiones de los monarcas árabes: es más, solo en Luna se halla presente el tópico del manuscrito encontrado escrito en una lengua que necesita ser traducida.

Con todo, existen pequeñas diferencias dentro de las mismas narraciones, como son el resumen de algunas partes y cartas, la divergencia en el número de efectivos de los ejércitos, las diferentes concepciones de poder, la breve explicación sobre el origen de ciertos topónimos y otros detalles secundarios, como el entierro de cadáveres o el descanso en Córdoba.

Por todas estas razones, consideramos que la leyenda de la pérdida de España que Manescal incluye dentro del *Sermó del Rei Jaume II* es una creación nueva y original, y que si tantas similitudes presenta con la misma leyenda

que Luna incluye dentro de su *Historia verdadera del rey Rodrigo* es porque el teólogo catalán la toma como su fuente primera y referente directo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, C. (1979). *Los apócrifos del Sacromonte (Granada)*. Estudio Agustiniano.
- BADIA I MARGARIT, A. M. (1966). *La lengua literaria en la Edad Media: historia de la literatura catalana*, 1. Ariel.
- BARRIOS AGUILERA, M. y GARCÍA-ARENAL, M. (2006). *Los plomos del Sacromonte. Invención y tesoro*. Universitat de València.
- CABANELAS RODRÍGUEZ, D. (1965). *El morisco granadino Alonso del Castillo*. Patronato de la Alhambra.
- CARO BAROJA, J. (1992). *Las falsificaciones de la historia (en relación con la de España)*. Seix Barral.
- CARO BAROJA, J. (2000). *Los moriscos del Reino de Granada. Ensayo de historia social*. Istmo.
- DÍAZ, J. S. (1984). *Bibliografía de la literatura hispánica. Vol. XIII*. CSIC.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, A. y VINCENT, B. (1993). *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Alianza Editorial.
- DURAN, E. y REQUESENS, J. (1997). *Profecía i poder al Renaixement*. Tres i Quatre.
- GAYLORD, M. (1992). Spain's Renaissance Conquests and the Retroping of Identity. *Journal of Hispanic Philology* 16(2), 125-136.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, L. (2008). Honofre manescal y su Miscellanea de tres tratados (1611). Universidade de Santiago de Compostela.
- HAGERTY, M. J. (2007). *Los libros plúmbeos del Sacromonte*. Comares.
- KAMEN, H. (2011). *La Inquisición Española. Una revisión histórica*. Crítica.
- LARRA, F. (ed.). *Historia de España*. Planeta.
- MARTIN, G. (2020). La «pérdida y restauración de España» en la historiografía latina de los siglos VIII y IX. *e-Spania*, 36.
- MAURA, J. F. (2003). Leyenda y nacionalismo: alegorías de la derrota en La Malinche y Florinda La Cava. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 23.
- MENÉNDEZ PELAYO, R. (1985). *Floresta de leyendas heroicas españolas. Rodrigo, el último godo. Vol. I-II*. Clásicos Castellanos.

- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1950). *Historia de España. Tomo IV, España Musulmana 711-1031*. Espasa-Calpe.
- PALAU DULCET, A. (1954). *Manual del librero hispanoamericano. Vol. 7. Librería Anticuaria*.
- PUJOL, M. (1999). *Jaume I i la literatura*. Barcelona.
- RIQUER, M. de (2000). *Llegendes històriques catalanes*. Quaderns Crema.
- ROCHA, J. (2018). La Edad Media española en la literatura española contemporánea: textos identitarios y representaciones históricas. *Olivar*, 19(29), 155-172.
- SÁNCHEZ-HIDALGO, A. (2016). Identidad e historia en la literatura española. *Anuario de Letras Modernas*, 23, 111-126.



# «SIGUE LOS PASOS DE BÉCQUER». UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE EN ESPACIOS INNOVADORES Y ENTORNOS DIGITALIZADOS: ADF Y MODELO SAMR

ÁLVARO ROSA RIVERO

*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*

## RESUMEN

Este capítulo pretende valorar la enseñanza de la literatura española desde un enfoque más competencial, innovador y próximo al contexto cultural del alumnado. Esta investigación trata de vincular la didáctica del patrimonio y la literatura en Primaria, teniendo como modelo el diseño de una situación de aprendizaje en la que se relacione la obra literaria de Bécquer con la ciudad de Sevilla. Con la entrada en vigor de la LOMLOE y, teniendo como marco el 4º ODS de la Agenda 2030: «educación de calidad», se propone una situación de aprendizaje en un entorno espacial innovador y digitalizado: Aula del Futuro (AdF) y modelo SAMR.

*Palabras clave:* Didáctica del patrimonio; Literatura; Educación Primaria; situaciones de aprendizaje; Aula del Futuro.

## ABSTRACT

This chapter aims to reassess the teaching of Spanish literature with a focus on innovation, skill-based learning, and students' cultural backgrounds. This study will join the transmission of cultural heritage and the teaching of literature at Elementary school level, through a pedagogical strategy connecting Becquer's corpus to the city of Seville. With the implementation of the LOMLOE law, and in

pursuit of the 4th SDG from the 2030 Agenda: «quality education», we present a pedagogical strategy situated in an innovative and digitalized environment: the Future Classroom Lab (FCL) and SAMR model.

*Keywords:* Transmission of cultural heritage; Literature; Elementary school level; pedagogical strategies; Future Classroom Lab.

## 1. NUEVOS RETOS EDUCATIVOS EN EL SIGLO XXI

DENTRO DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN INILE (Innovación, Identidad y Literatura en Español) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)<sup>1</sup>, se trabaja la conexión entre el patrimonio literario y la identidad, con el objeto de diseñar un repositorio de recursos didácticos que pueda transferirse al aula real en todos los niveles educativos. Con la propuesta de acercar el patrimonio cultural y literario al aula, se pretende que el alumno logre mantener un vínculo eficaz con los constructos identitarios y culturales que se expresan de manera simbólica a través del patrimonio (Santacana y Martínez, 2013; Sevilla-Vallejo, 2019; Sevilla-Vallejo y Rosa, 2023, en prensa) y, de esta forma, sea capaz de reconocerse él mismo en el mundo que le rodea. Son escasos los estudios que han tratado de diseñar propuestas didácticas que traten de explotar, en el área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria, la riqueza del patrimonio literario y su relación con la identidad del alumnado, ya que la mayoría de las iniciativas encontradas se centran en ámbito de la historia o las ciencias sociales, o resaltan la importancia de la didáctica del patrimonio dentro del currículo escolar sin realizar concreciones en nuestra especialidad (Fontal, 2003; González, 2011; Kortabitarte et al, 2015; Pinto y Molina, 2015; Reyes y Méndez, 2016; Oriola, 2019).

Por otra parte, tal como sostiene Santa María et al (2021, p. 25), la pandemia surgida tras la COVID-19 «ha suscitado un nuevo escenario de aulas diferentes y modalidades variadas de interactuar con los estudiantes (presenciales o mixtas), que ha dejado patente la dependencia e importancia de las nuevas tecnologías en nuestras vidas». Junto a este contexto, cabe men-

<sup>1</sup> <https://gruposinvestigacion.unir.net/inile/>

cionar cómo la ONU, al formular el 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 «educación de calidad»<sup>2</sup>, ha propuesto nuevos horizontes pedagógicos que podrían traducirse en no solo pretender la calidad y la mejora del docente en motivación, formación continua y diseño de actividades que acerquen la lengua y la literatura a la vida cotidiana de sus alumnos (Santa María et al, 2021), sino que apelen a que el alumnado sea el principal protagonista de su aprendizaje. Para lograr tales propósitos, una década antes de la pandemia, diversas instituciones supranacionales y ministerios de educación europeos han empezado a desarrollar proyectos de innovación educativa basados en la digitalización de la enseñanza<sup>3</sup> y la gestión de los espacios de aprendizaje dentro del aula (Kuuskorpi y González, 2011; Basye et al, 2015).

Con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020 LOMLOE (2020), se ponen de relieve los desafíos que encuentra la educación del siglo XXI en España y la necesidad de aunar los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para los años 2020-2030. Todo ello con el fin de lograr un «sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud, planteamientos que son ampliamente compartidos por la comunidad educativa y por la sociedad española» (p. 122872).

Como resultado de estas reflexiones, se propone un modelo de educación inclusiva basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (Alba, 2019), en el que se apuesta por una nueva forma de enseñanza más competencial, digitalizada y orientada a la creación de «situaciones de aprendizaje» definidas estas últimas, en el RD 157/2022 de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, como «situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas» (p. 243888).

<sup>2</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

<sup>3</sup> Baste mencionar, entre otros, el desarrollo del proyecto iTEC (*Innovative Technologies for Engaging Classrooms*, 2010-2014). <http://itec.eun.org/web/guest;jsessionid=5C242AC14F6ABD155B27494F7CA2C894>

De esta forma, las situaciones de aprendizaje vendrían a ser «entornos didácticos» en los que el docente, mediante el empleo de metodologías innovadoras, trata de proporcionar mucho más que contenidos teóricos a su alumnado, y propone el diseño de tareas y/o actividades que fomentan la creatividad, el espíritu emprendedor, la resolución de retos, el trabajo en equipo y el desarrollo emocional de la clase, desde un enfoque competencial y en un entorno intensamente digitalizado (Feo, 2018).

### 1.1. EL AULA DEL FUTURO Y EL MODELO SAMR

En las últimas dos décadas, se ha producido una profunda reflexión sobre lo que se entiende por «zonas de aprendizaje», es decir, los espacios flexibles especialmente dotados de recursos digitales que permiten que el alumno realice actividades simultáneas para trabajar en grupo, participar en proyectos, tomar decisiones, gozar de autonomía didáctica, alcanzar una mayor motivación en su aprendizaje o colaborar de manera activa en el entorno cultural que le rodea. De esta forma, el discente adquirirá las competencias necesarias para su devenir profesional y se reconocerá en la cultura en la que vive inmerso respetando, eso sí, los diversos contextos identitarios de los demás (*European Schoolnet*, 2017).

Se denomina como *Lab Future Classroom* o Aulas del Futuro (AdF) a las aulas que integran las tecnologías en seis zonas o espacios bien delimitados: «investigar»; «crear»; «presentar»; «interactuar»; «intercambiar» y «desarrollar». Tanto el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España<sup>4</sup>, así como Administraciones Educativas en diversas Comunidades Autónomas –Extremadura o Andalucía–<sup>5</sup>, empiezan a interesarse por las (AdF) e invitan a la comunidad educativa a su explotación didáctica<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> <https://auladelfuturo.intef.es/>

<sup>5</sup> <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/cep-sevilla/recursos-y-experiencias/aula-del-futuro>

<sup>6</sup> <https://aulasdefuturo.educarex.es/>

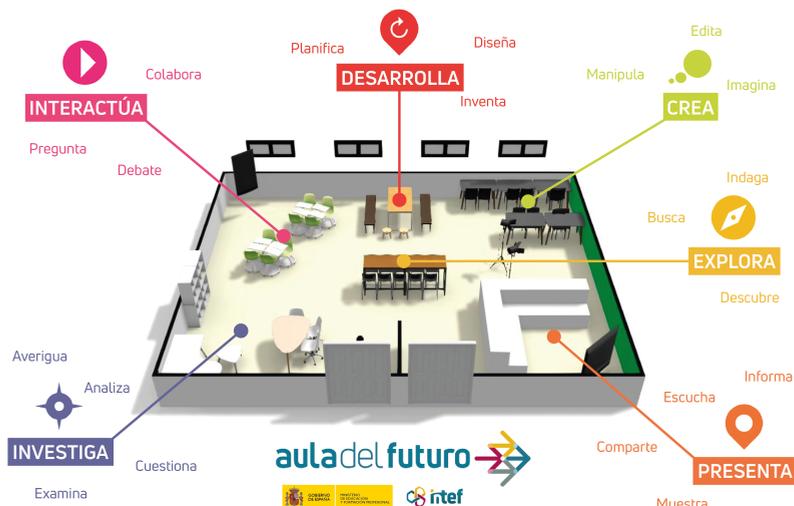


FIGURA 1. Aula del Futuro. Fuente: (INTEF, s.f.)

Por otra parte, el modelo SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*), que fue desarrollado en Estados Unidos en 2006 por Puentedura, trata de evaluar el impacto que el empleo de la tecnología produce en los centros educativos para valorar cómo esta se integra en el aula y en qué medida favorece el aprendizaje profundo de los alumnos (Puentedura, 2008). García-Utrera et al (2014) definen el modelo SAMR como: «un conjunto jerárquico de cuatro niveles y dos capas que describen el uso de las herramientas tecnológicas» (p. 207), y que puede sintetizarse en la siguiente figura:

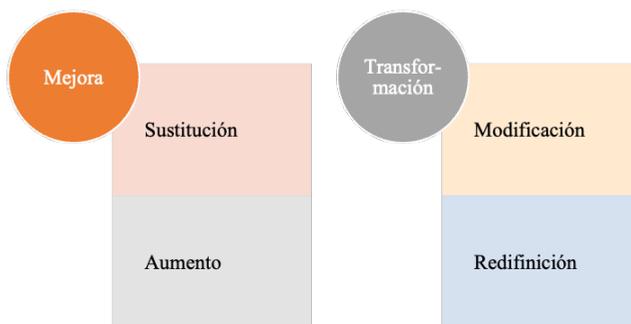


FIGURA 2. Esquema modelo SAMR. Fuente: elaboración propia

Lo que diferencia la primera capa: «mejora», de la segunda: «transformación», radica en que en esta última la tecnología ha producido un verdadero cambio metodológico en la manera de enseñar, suscitando unas cotas más elevadas de enseñanza y motivación en el alumnado, así como la posibilidad de generar nuevas tareas desde enfoques sorprendentes.

Dentro del eje de la mejora, tal como subrayan García-Utrera et al (2014), la *sustitución* se desarrolla cuando una tecnología reemplaza directamente a otra herramienta preexistente sin que se produzca ningún cambio funcional; mientras que en el *aumento* la tecnología sustituye directamente a la herramienta anterior, a la vez que suscita una mejora funcional, por discreta que sea.

En el eje de la transformación, se encuentra la *modificación*. Aquí la tecnología sí produce una redefinición significativa de las tareas o proyecto inicial, pues opera un cambio metodológico. Finalmente, es el ámbito de la *redefinición* donde las tecnologías logran crear nuevas actividades o proyectos desde dimensiones insospechadas para los alumnos (Erikson, 2019). Puentedura (2014) relaciona el modelo SAMR con la Taxonomía Revisada de Bloom, y descubre los siguientes hallazgos:

Las tareas van de un nivel de exigencia en la Taxonomía de Bloom a un nivel superior tal como en el modelo SAMR. Además, los dos niveles de mejora de SAMR están relacionados con los primeros tres niveles de la taxonomía [recordar, entender y aplicar], mientras que la capa de la transformación se asocia con los niveles más altos [crear, evaluar y analizar] (García-Utrera et al, 2014, p. 212).

Este modelo se tiene presente en la situación de aprendizaje que va a desarrollarse a continuación. El objetivo es que, al aplicarlo aunque sea parcialmente en la propuesta didáctica, se constate cómo la tecnología puede crear un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje que genere nuevos conocimientos desde una perspectiva competencial y en consonancia con la LOMLOE (2020, p. 122871):

Este cambio de enfoque requiere de una comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología, de cómo este impacto es diferente en las mujeres y los hombres y una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente, que se desarrolle tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente. En consecuencia, se hace necesario que el sistema educativo dé respuesta a esta realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio, acorde con las recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

En definitiva, se propone una situación de aprendizaje en donde, dentro del área de Lengua Castellana y literatura en 5º de Educación Primaria (10 años), se aborde la enseñanza del patrimonio, la literatura y la identidad teniendo en cuenta el nuevo marco legal, los espacios de aprendizaje (AdF) y la repercusión del modelo SAMR en el diseño de tareas y actividades.

## 2. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: «SIGUE LOS PASOS DE BÉCQUER»

### 2.1. INTRODUCCIÓN

Una vez contextualizada teóricamente la necesidad de transformar el modelo de enseñanza en un contexto de educación globalizada, competencial y fuertemente arraigada en la tecnología, en consonancia con la LOMLOE (2020) y su concreción en el RD 157/2022 de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, junto con la mencionada Instrucción 12/2022 en la que se enuncian los aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Primaria para el curso 2022-2023 en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se va a proponer una situación de aprendizaje en un centro educativo público sevillano aplicable al último ciclo de Educación Primaria. Se ha escogido quinto de Educación Primaria por la idoneidad de la situación planteada con la edad del alumnado y porque en este curso puede aplicarse la LOMLOE de manera normalizada siguiendo la concreción curricular de la Instrucción 12/2022.

## 2.2. JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA

Esta situación de aprendizaje va a conectar la didáctica de la lengua y la literatura con el patrimonio de la ciudad de Sevilla teniendo como telón de fondo al escritor sevillano Gustavo Adolfo Bécquer, y se desarrollará en un centro educativo que disponga «Aula del Futuro», con mobiliario flexible, recursos tecnológicos y distintos espacios en los que el alumnado pueda investigar, crear, presentar, interactuar, intercambiar y desarrollar las tareas y/o actividades propuestas. Para su diseño, nos inspiraremos en el Anexo IV de la Instrucción 12/2022 en el que se propone un esquema de situación de aprendizaje (pp. 144-146). Para la descripción del producto final, nos serviremos de las guías didácticas que ofrece la Junta de Andalucía en el *#ProyectoREADUAA Andalucía*, en donde se presenta una red de Recursos Educativos Abiertos (REA) para diversas situaciones de aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato<sup>7</sup>.

En una posterior publicación, prevista en 2023 para la revista *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, se diseñará esta situación de aprendizaje tal como se la encontraría el alumnado, de manera que funcione como un auténtico «Recurso Educativo Abierto (REA)». De hecho, es nuestro propósito poder presentarla como curso de formación al profesorado de la provincia de Sevilla para transferir estos materiales didácticos a los docentes interesados del área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria. Baste ahora plantear su desarrollo didáctico de manera general, obviando algunos apartados que se ampliarán en próximas publicaciones, como las medidas de atención educativa a la diversidad y a las diferencias individuales (adaptaciones DUA) y la evaluación de los resultados y del proceso, tal como se detalla en el anexo IV de la mencionada Instrucción.

Por otra parte, dos de las tareas planteadas seguirán el modelo SAMR (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición) para favorecer el empleo de las tecnologías en el aula de una manera innovadora (Martínez, 2015) y constatar cómo las TIC (Tecnologías de la Información y Comu-

<sup>7</sup> <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/transformacion-digital-educativa/rea>

nicación) deben convertirse en TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento, generando situaciones comunicativas TOC (Tecnologías *On line* Colaborativas), tal como subrayan Santa María et al (2021). Con la creación de esta situación de aprendizaje, se busca vincular las competencias clave con los retos educativos del siglo XXI y lograr un adecuado *Perfil de salida* en el alumnado que se encamina a concluir la Educación Primaria<sup>8</sup>.

De esta forma, se pretende que los discentes sean capaces de buscar, interpretar y procesar de manera crítica la información; reconozcan el valor del patrimonio cultural y de la lengua castellana como legado simbólico que nos identifica con el pueblo andaluz; manejen recursos digitales para la elaboración de una ruta virtual accesible a la comunidad educativa y logren conectar los saberes teóricos literarios con la realidad inmediata que les rodea. El respeto al entorno y a nuestras manifestaciones artísticas desde el lenguaje literario y la figura de Bécquer, así como el mayor conocimiento del patrimonio cultural sevillano, pueden crear contextos positivos de convivencia y respeto, propios de «sociedades abiertas y cambiantes» (Instrucción 12/2022, p. 12).

Los objetivos que se proponen con esta situación de aprendizaje son los siguientes:

1. Crear una situación de aprendizaje en la que los alumnos sean protagonistas de su proceso educativo, reforzando su autoestima, facilitando el trabajo en equipo, transfiriendo distintos saberes básicos (conocimientos, destrezas y actitudes).
2. Diseñar actividades y tareas en entornos altamente digitalizados (Muntaner, 2014). Dos de las actividades estarán enfocadas según el modelo SAMR. Estas deberán estar «multiniveladas», siguiendo las pautas y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
3. Conectar literatura, patrimonio e identidad con el alumnado de 5º de Primaria.

<sup>8</sup> <https://educagob.educacionyfp.gob.es/en/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/perfil-salida.html>

4. Relacionar la literatura con el entorno más próximo de los alumnos, superando los límites del aula y extendiéndolo a otras manifestaciones culturales y artísticas urbanas.
5. Tratar de ofrecer una educación literaria de calidad para que el alumnado descubra el atractivo de la literatura y el arte en general, en consonancia con el 4º ODS de la Agenda 2030.
6. Elaborar una *guía turística virtual* que relacione Bécquer con el centro histórico de Sevilla.
7. Servirse de este producto final para realizar una excursión por la ciudad de Sevilla.
8. Explotar los distintos espacios del Aula del Futuro para el diseño de tareas y actividades colaborativas, creativas, de investigación, desarrollo y presentación de proyectos.

### 2.3. DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO FINAL

Se trata de un producto final híbrido que tendrá una parte de elaboración en el aula, *guía turística en línea*, y una puesta en práctica fuera de clase: con la realización en vivo de una excursión por las calles de Sevilla a partir del itinerario anteriormente creado. Para lograrlo, la clase ha de disponer de 25 alumnos, divididos en 4 grupos. Cada grupo se integrará en un área del AdF, y colaborará de manera conjunta o simultánea para lograr el producto final que será presentado a la comunidad educativa, a los padres y medios de comunicación.

Al realizar el *itinerario didáctico fuera del aula* se puede relacionar la vida y obra del escritor Gustavo Adolfo Bécquer con el centro histórico de Sevilla, integrando el arte urbano como espacio pedagógico no solo en contextos digitales, sino reales (Castro, 2021). El alumno crea la *guía turística* y la cuelga en un entorno virtual para que sea accesible a toda la comunidad educativa, en especial para el alumnado y profesorado de Educación Primaria, y después se sirve de ella para realizar una excursión extraescolar por la ciudad de Sevilla. El día de la salida, el alumnado dispondrá de los códigos

QR explicativos de los principales lugares de Sevilla, que tienen relevancia cultural y están relacionados con la vida de Bécquer, junto con los generados en las grabaciones de los textos literarios del escritor vinculados con la ciudad. De esta forma, serán las píldoras de los mismos alumnos, junto con la guía elaborada anteriormente, los recursos necesarios para el itinerario didáctico titulado «Tras los pasos de Bécquer» y que hemos definido como situación de aprendizaje. Las herramientas digitales que van a emplearse son *Mentimeter*, *Padlet*, *Audacity* y *Book Creator*.

#### 2.4. HUELLAS DE BÉCQUER EN EL PATRIMONIO CULTURAL DE SEVILLA

Antes de plantear esta situación de aprendizaje con su concreción curricular y secuenciación didáctica, se proponen los lugares y textos literarios relacionados con Bécquer y Sevilla para su explotación en el aula. Esta información puede ser útil para el docente interesado en realizar experiencias pedagógicas análogas. En primer lugar, se detallan los espacios que hacen referencia a la vida del escritor y, finalmente, se enumeran los monumentos relacionados con Bécquer, que fueron erigidos con posterioridad a la vida poeta, y su producción literaria.

##### 2.4.1. *Espacios relacionados con la biografía de Bécquer*

En la calle Conde de Barajas, n.º 28 (antigua calle Ancha de San Lorenzo, n.º 9), nace Gustavo Adolfo Bécquer el 17 de febrero de 1836. En la fachada de dicho edificio puede verse una placa conmemorativa que atestigua tal acontecimiento. Pocos días después, el escritor es bautizado en la Iglesia de San Lorenzo Mártir a unos cien metros de distancia de su casa natal. Dos años después, la familia se traslada a la actual calle Ana Orantes (antes tenía el n.º 27 en la antigua calle del Potro).

Bécquer estudió en el Colegio de San Francisco de Paula ubicado en la calle Jesús del Gran Poder, n.º 29, tal como se lee en una placa firmada por el Ayuntamiento de Sevilla y la Junta de Andalucía en dicho inmueble (edificio que es una clínica en la actualidad). Sin embargo, parece que no está documentado con toda exactitud este hecho (Montesinos, 1977; Pa-

geard, 1990). En 1846, Bécquer continuó sus estudios en el Colegio de San Telmo, situado en actual Palacio de San Telmo, singular e histórico edificio barroco, hoy sede de la Presidencia de la Junta de Andalucía y que está catalogado como Bien de Interés Cultural (Pageard, 1990, pp. 41-42). Después de quedar huérfano el escritor, pasa a vivir con sus familiares más allegados. En la edición crítica a las *Rimas*, Montesinos (1999, p. 17) sostiene que se fue a vivir a La Alameda de Hércules, n.º 37 con sus tías Amparo y María (Pageard, 1990, p. 45). Este jardín posee edificios con importante valor arquitectónico, columnas, esculturas romanas y una historia que narra parte de la identidad de la ciudad de Sevilla.

Con el paso del tiempo, otro sitio relacionado con el escritor se encuentra en la calle Álvarez Quintero n.º 62, lugar donde se encontraba la Antigua Taberna Las Escobas (que sigue existiendo en la actualidad). Esta taberna fue frecuentada por Bécquer, junto con otros ilustres literatos a lo largo de la historia: Lope de Rueda, Cervantes, Lope de Vega, Lord Byron, Dumas y los hermanos Álvarez Quintero (una placa conmemorativa, situada en dicho edificio, lo atestigua). Finalmente, en la calle Mendoza Ríos n.º 17, vivió Bécquer con su hermano Valeriano antes de que se trasladaran a Madrid (Montesinos, 1977; Pageard, 1990). En este lugar hay dos placas conmemorativas encabezadas por dos palabras griegas, una de ellas hace referencia a la musa consagrada a la poesía, *Ερατώ*. En la placa de la izquierda, puede leerse su famosa *Rima VII*.

Es relevante resaltar que Bécquer se ejercitó en el dibujo en el taller de su tío Joaquín Domínguez Bécquer «en un ancho salón situado en el piso alto del Alcázar, junto al patio de Banderas (...). La vida en el Alcázar fue importante para Gustavo Adolfo; el arte árabe ejerció sobre él una constante seducción» (Pageard, p. 57). Estos recuerdos fueron evocados por Bécquer en el artículo titulado «El calor», publicado el 16 de agosto de 1864 en *El Contemporáneo*:

Me acuerdo del Alcázar árabe de Sevilla, de sus pabellones bañados en dulce oscuridad, casi ocultos entre la espesa sombra de los acopados naranjos, con el suelo y los muros vestidos de azulejos de colores y la fuente morisca al haz

del suelo, con su saltador de agua que se esparce en átomos cristalinos que convidan a dormir (Pageard, 1990, pp. 57-58).

Es importante resaltar la importancia monumental de este conjunto palaciego, catalogado como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, y que contiene elementos que lo identifican con el patrimonio arquitectónico andaluz, caracterizado por sus edificios, jardines, fuentes y decoración.

#### 2.4.2. *Monumentos relacionados con Bécquer y su producción literaria*

El primer monumento relacionado con el escritor se encuentra en el altar dedicado a Santa Justa y Rufina. En este lugar yacen enterrados los antepasados de Bécquer, que llegaron de Flandes en el siglo XVI y sufragaron su construcción. Este hecho se constata por la presencia del escudo de los Bécquer situado en la parte superior de la bella rejería que cierra la capilla. El mismo Bécquer escogió el apellido de estos antepasados (Ybarra, 1991). En la *Carta IX desde mi celda*, el escritor evoca la Catedral de Sevilla, en concreto la belleza de la pintura mariana de Murillo (Bécquer, 2000, pp. 119-120).

El siguiente monumento se encuentra el Parque de María Luisa, y se sitúa en la denominada Glorieta de Bécquer. Los hermanos Álvarez Quintero lograron financiar este conjunto escultórico de Lorenzo Collaut Valera, en el que se representa a Bécquer con su producción literaria. Su inauguración tuvo lugar en diciembre de 1911. En él se aprecia la figura principal, que es el busto del poeta. Alrededor del busto se encuentran tres esculturas de mujeres sedentes que representan el «amor ilusionado», el «amor poseído» y el «amor perdido», (escena inspirada en la *Rima X* de Bécquer). El conjunto se completa con dos esculturas de bronce que evocan el «amor que hierre», es decir, a Cupido; y el «amor herido», simbolizado por un hombre que parece retorcerse de dolor. El monumento escultórico está situado en torno a un enorme ciprés de los pantanos de la cuenca del Mississippi, que ya estaba en este lugar en vida del escritor.

Los familiares de Bécquer se plantearon trasladar los restos mortales de Gustavo, junto con los de su hermano Valeriano, de Madrid a la Iglesia de

la Anunciación en Sevilla (monumento relacionado con la Compañía de Jesús y con el renacimiento arquitectónico y catalogado como Bien de Interés Cultural). De esta forma, sus féretros viajaron de Madrid a Sevilla en abril de 1913. Cuando el cortejo fúnebre, ya en la Estación Plaza de Armas de capital hispalense, se disponía a dirigirse a la Iglesia de la Anunciación, un aguacero hizo que este deseo se truncara por unas horas, permaneciendo durante ese tiempo en la Iglesia de San Vicente Mártir (importante templo gótico mudéjar erigido en el siglo XIV). El desarrollo de tal efeméride la recoge Montesinos (1977, p. 332).

En el Panteón de Sevillanos Ilustres (cripta de Iglesia de la Anunciación, a la que se accede actualmente por la Facultad de Bellas Artes), reposan, desde 1972, los restos mortales de Bécquer junto con los de su hermano Valeriano. Las lápidas funerarias de ambos artistas están presididas por un ángel neogótico que porta un escudo con la siguiente leyenda «En la cripta de este templo yace[n] las cenizas del poeta Gustavo Adolfo Bécquer» y el famoso libro de *Las Rimas*. Se trata de un lugar simbólico donde muchos jóvenes dejan cartas como si fuera un buzón de poetas y enamorados.

Otros lugares relacionados con Bécquer son: El Museo de Bellas Artes de Sevilla. De hecho, en la sala doce se encuentra el famoso retrato que Valeriano realizó a su hermano en 1862. El cuadro se considera un magnífico exponente de la pintura romántica. Asimismo, el Convento de Santa Inés, situado en la calle Doña María Coronel, se relaciona con la producción literaria del escritor. En este edificio religioso se encuentra el órgano que sirvió de inspiración al poeta para escribir su famosa leyenda *Maese Pérez el Organista*. Una placa conmemorativa, que se encuentra sobre una de las paredes del patio central del convento, rememora el milagroso suceso que le aconteció a maese Pérez el día de Nochebuena.

A las afueras de Sevilla, en la Avenida Ramón Sánchez Pizjuán, n.º 23, se ubica la Venta de los Gatos. En esta venta Bécquer inspiró la leyenda en la que se narra una trágica historia de amor entre la muchacha de la venta y el hijo del ventero. La placa conmemorativa, que estaba situada en este edificio, ha sido robada recientemente y en ella podía leerse:

En esta casita, en tiempos pasados venta andaluza, ocurrieron las escenas célebres de fiestas, de amores y tragedias que inspiraron al cisne sevillano, el gran poeta Gustavo Adolfo Bécquer su famosa leyenda *La Venta de los Gatos*. Los admiradores del poeta pusieron esta lápida para perpetuar y recordar este romántico recuerdo. Donada por José Suárez Durán, marmolista de esta casa. Enero 1928.

Próxima a la Venta de los Gatos, se encuentra la calle Monasterio de Veruela donde el célebre imaginero sevillano Antonio Illanes esculpió en 1967 un busto del poeta realizado en bronce.

En las inmediaciones del Puente de San Jerónimo, cerca del Alamillo y próxima a la orilla del río Guadalquivir, se construyó una cruz blanca de mármol de Macael con motivo de los cien años trascurridos del traslado de los restos mortales de Bécquer de la Sacramental de San Lorenzo de Madrid a la Iglesia de la Anunciación. Esta escultura se encuentra en un enclave idílico, en recuerdo del famoso texto que escribió Bécquer en la *Carta III desde mi celda*:

Cuando la muerte pusiera un término a mi existencia, me colocasen, para dormir el sueño de oro de la inmortalidad, a la orilla del Betis; al que yo habría cantado en odas magníficas, y en aquel mismo punto adonde iba tantas veces a oír el suave murmullo de sus ondas. Una piedra blanca con una cruz y mi nombre serían todo el monumento (Bécquer, 2000, p. 105).

También encontramos alusiones literarias al lugar donde se ubica esta cruz de mármol en *La Venta de los Gatos*, ya que este edificio se encuentra muy próximo al margen del río Guadalquivir al que se refiere la *Carta III*:

Las copas de dos árboles corpulentos que se levantan a espaldas del ventorillo forman el fondo oscuro sobre el cual se destacan sus blancas chimeneas, completando la decoración los vallados de las huertas, llenos de pitas y zarzamoras, los retamares que crecen a la orilla del agua, y el Guadalquivir que se aleja arrastrando con lentitud su torcida corriente por entre aquellas agrestes márgenes hasta llegar al pie del antiguo convento de San Jerónimo,

el cual se asoma por cima de los espesos olivares que lo rodean y dibuja por oscuro la negra silueta de sus torres sobre un cielo azul y transparente (Bécquer, 2007, pp. 211-212).

Si nos trasladamos a los arrabales de Triana, en concreto en la calle López de Gómara, n.º 16, encontraremos el Instituto de Educación Secundaria Gustavo Adolfo Bécquer. Con motivo del 150 aniversario del nacimiento del escritor, el escultor Enrique Ramos Vega construye un conjunto escultórico a la entrada del centro educativo para celebrar este acontecimiento. El monumento está formado con un panel de piedra donde aparece la imagen del escritor y, delante de él, un pedestal de mármol en el que se representan libros abiertos y unas manos de bronce que vienen a significar la producción literaria de Bécquer.

Nuestro recorrido termina ahora en el Paseo de la O, ubicado en Triana y muy próximo al Puente de Isabel II, los restos del Castillo de San Jorge, el pintoresco Callejón de la Inquisición, a espaldas del rascacielos Torre Sevilla, y a orillas del río Guadalquivir. Aquí se encuentra el mural de la artista Ana Langehelt. En él se representan dos golondrinas, que son los dos hermanos Bécquer, en cuyo centro aparece un corazón lacerado que se relaciona con el amor, la traición, la muerte y el espíritu hermanado de Valeriano y Gustavo. Dicha composición pictórica se evoca la famosa *Rima LIII*<sup>9</sup>. A continuación, se recoge una tabla los lugares y objetos artísticos de la ciudad de Sevilla que están descritos en algunas obras de Bécquer: *Rimas*, *Leyendas*, *Narraciones* y un fragmento de un texto periodístico del escritor.

<sup>9</sup> <https://www.analangehelt.com/a-los-beacutecquer.html>

TABLA 1. *Lugares, monumentos, objetos artísticos y textos literarios relacionados con Bécquer y Sevilla*

Lugares relacionados con Bécquer	Monumentos y objetos artísticos	Textos literarios
Conde de Barajas, 28	Placa conmemorativa	
Plaza de San Lorenzo	Iglesia de San Lorenzo	
Ana Orantes, (antes, Potro, 27)	Placa conmemorativa	
Jesús del Gran Poder, 29	Placa conmemorativa	
Paseo de Roma	Palacio de San Telmo	
Alameda de Hércules, 37	Jardín La Alameda de Hércules	
Álvarez Quintero, 62	Placa conmemorativa	
Mendoza Ríos, 17	Dos placas conmemorativas	<i>Rima VII</i>
Patio de Banderas s/n	Reales Alcázares	<i>El Contemporáneo</i>
Avda. de la Constitución s/n	Catedral de Sevilla	<i>Carta IX desde mi celda</i>
Parque de María Luisa	Glorieta de Bécquer	<i>Rima X</i>
San Vicente, 13	Iglesia de San Vicente Mártir	
Laraña, s/n	Iglesia de la Anunciación	
Laraña, 3	Panteón de Sevillanos Ilustres	<i>Rimas</i>
Plaza del Museo, 9	Retrato de Bécquer	
Doña María Coronel, 5	Convento de Santa Inés	Leyenda <i>Maese Pérez el organista</i>
Avda. Sánchez Pizjuán, 25 (antes 23)	Placa conmemorativa (robada)	Leyenda <i>La Venta de los Gatos</i>
Monasterio de Veruela	Busto de Bécquer	
Parque del Alamillo	La cruz de Bécquer	<i>Carta III desde mi celda</i> y leyenda <i>La Venta de los Gatos</i>
López de Gómara, 16	Conjunto escultórico	
Parque del Alamillo	La cruz de Bécquer	<i>Carta III Desde mi celda</i> y leyenda <i>La Venta de los Gatos</i>
Paseo de la O	Mural <i>Las golondrinas de Bécquer</i>	<i>Rima LIII</i>

Fuente: elaboración propia

## 2.5. REFERENCIA CURRICULAR

A continuación, y siguiendo el modelo REA/DUA expuesto por la Conserjería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, se incorporan diversas tablas que integran las competencias específicas, los criterios de evaluación, los instrumentos empleados, así como los saberes básicos implicados en cada una de las actividades propuestas que se desarrollarán posteriormente en la secuencia didáctica. Las nomenclaturas de todas estas categorías encuentran en Instrucción 12/2022 de 23 de junio, anteriormente citada, en concreto, en las páginas 94-98.

TABLA 2. *Actividades, competencias específicas, criterios de evaluación e instrumentos empleados en la situación de aprendizaje*

Actividad	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Instrumentos empleados
Nube palabras	<b>6</b>	6.1.a; 6.2. a y 6.3.a.	<i>Mentimeter</i>
Línea del tiempo	<b>5</b>	5.1.a.	<i>Padlet</i>
Píldoras orales	<b>3</b>	3.1.a., 3.2.a y 3.3.a.	<i>Audacity</i>
Callejero literario	<b>6</b>	6.1.a; 6.2.a. y 6.3.a.	<i>Padlet</i>
Antología literaria	<b>3, 4 y 8</b>	3.1.a., 3.2.a. 3.3.a.; 4.1.a, 4.2.a; 8.1.a y 8.2.a.	<i>Book Creator</i>
Guía turística	<b>5 y 6</b>	5.1.a. 6.1.a; 6.2.a. y 6.3.a.	<i>Padlet</i>
Presentación guía turística	<b>3 y 10</b>	3.1.a., 3.2.a, 3.3.a; 10.1.a y 10.2.a.	<i>Padlet</i>
Excursión extraescolar	<b>2, 4 y 10</b>	2.1.a.; 4.1.a ., 4.2.a; 10.1.a. y 10.2.a.	<i>Códigos QR</i>

Fuente: Adaptación propia a partir de la Instrucción 12/2022 de 23 de junio

TABLA 3. *Saberes básicos aplicables a la situación de aprendizaje*

Nombre del bloque	Nombre del apartado	Saberes básicos
<b>Actividad n.º 1. Nube palabras con Mentimeter</b>		
-Comunicación (B)	-Alfabetización mediática e informacional	LC.03.B.3.6.
<b>Actividad n.º 2. Línea de tiempo con Padlet</b>		
-Comunicación (B)	-Producción escrita	LC.03.B.3.5.
-Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos y multimodales (D)	-Alfabetización mediática e informacional	LC.03.B.3.6.
	-Estrategias de observación y formulación de generalizaciones sobre la acentuación	LC.03.D.6.
	-Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto y expresar intención comunicativa	LC.03.D.7.
<b>Actividad n.º 3. Píldoras orales con Audacity</b>		
-Comunicación (B)	-Propiedades textuales	LC.03.B.2.2.
-Educación literaria (C)	-Interacción oral	LC.03.B.3.1.
	-Comprensión oral	LC.03.B.3.2.
	-Producción oral	LC.03.B.3.3.
	-Lectura progresivamente autónoma de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura, y de la literatura popular andaluza, adecuados a su edad y organizados en itinerarios lectores	LC.03.C.1.
		LC.03.C.8.
	-Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos, de la literatura infantil y de la literatura popular andaluza, atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo	

**Actividad n.º 4. Callejero literario con Padlet**

-Comunicación (B)	-Alfabetización mediática e informacional	LC.03.B.3.6.
-------------------	---	--------------

Nombre del bloque	Nombre del apartado	Saberes básicos
-------------------	---------------------	-----------------

**Actividad n.º 5. Antología literaria con Book Creator**

-Comunicación (B)	-Tipologías textuales	LC.03.B.2.1.
-Educación literaria (C)	-Propiedades textuales	LC.03.B.2.2.
-Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos y multimodales (D)	-Interacción oral	LC.03.B.3.1.
	-Comprensión oral	LC.03.B.3.2.
	-Producción oral	LC.03.B.3.3.
	-Comprensión lectora	LC.03.B.3.4.
	-Alfabetización mediática e informacional	LC.03.B.3.6.
	-Lectura progresivamente autónoma de obras y fragmentos variados y diversos de la literatura, y de la literatura popular andaluza, adecuados a su edad, y organizados en itinerarios lectores	LC.03.C.1.
		LC.03.C.2.
		LC.03.C.4.
		LC.03.C.5.
		LC.03.C.6.
	-Estrategia para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias	LC.03.C.7.
		LC.03.C.8.
		LC.03.C.9.
	-Análisis acompañado de la relación entre los elementos básicos del género literario y la construcción del sentido de la obra	LC.03.D.4.
	-Estrategias básicas para la interpretación progresivamente autónoma de los textos literarios	LC.03.D.5.
	-Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales	
	-Progreso en la construcción de la identidad lectora Estrategias para la expresión de gustos e intereses y para la valoración crítica elemental de las obras.	
	-Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos, de la literatura infantil y de la literatura popular andaluza, atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Creación de textos de intención literaria, de manera libre y a partir de la recreación y apropiación de los modelos dados en general y de la literatura popular andaluza en particular</li> <li>-Relación entre intención comunicativa y modalidad oracional</li> <li>-Mecanismos básicos de coherencia y cohesión, con especial atención a las sustituciones pronominales y a la correlación temporal establecida mediante los distintos tiempos verbales</li> </ul>	
--	---	--

#### Actividad n.º 6. Creación guía turística con Padlet

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunicación (B)</li> <li>-Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos y multimodales (D)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Producción escrita</li> <li>-Alfabetización mediática e informacional</li> <li>-Estrategias de observación y formulación de generalizaciones sobre la acentuación</li> <li>-Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto y expresar intención comunicativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>LC.03.B.3.5.</li> <li>LC.03.B.3.6.</li> <li>LC.03.D.6.</li> <li>LC.03.D.7.</li> </ul>
--	---	--

Nombre del bloque	Nombre del apartado	Saberes básicos
<b>Actividad n.º 7: Presentación guía turística</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las lenguas y sus hablantes (A)</li> <li>-Comunicación (B)</li> <li>-Educación literaria (C)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias</li> <li>-Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro)</li> <li>-Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia, cohesión y adecuación</li> <li>-Interacción oral</li> <li>-Comprensión oral</li> <li>-Producción oral</li> <li>-Comprensión lectora</li> <li>-Lectura progresivamente autónoma de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura, y de la literatura popular andaluza, adecuados a su edad y organizados en itinerarios lectores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>LC.03.A.4.</li> <li>LC.03.B.1.1.</li> <li>LC.03.B.2.2.</li> <li>LC.03.B.3.1.</li> <li>LC.03.B.3.2.</li> <li>LC.03.B.3.3.</li> <li>LC.03.B.3.4.</li> <li>LC.03.C.1.</li> <li>LC.03.C.8.</li> </ul>

	-Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos, de la literatura infantil y de la literatura popular andaluza, atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo	
--	--	--

### Actividad n.º 9: Excursión extraescolar con códigos QR

-Las lenguas y sus hablantes (A)	-Uso de lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias	LC.03.A.4.
-Comunicación (B)	-Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro)	LC.03.B.1.1. LC.03.B.2.3.
-Educación literaria (C)	-Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo. Contenido y forma. Redes sociales y sus riesgos	LC.03.B.3.1. LC.03.B.3.2. LC.03.B.3.3. LC.03.B.3.4. LC.03.B.3.6.
	-Interacción oral	LC.03.C.2.
	-Comprensión oral	LC.03.C.6.
	-Producción oral	
	-Comprensión lectora	
	-Alfabetización mediática e informacional	
	-Estrategia para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias	
	-Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales	

Fuente: Adaptación propia a partir de la Instrucción 12/2022 de 23 de junio

## 2.6. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

A continuación, se detallan las tareas y actividades que el alumno va a llevar a cabo durante esta situación de aprendizaje, así como los recursos y materiales necesarios para realizarlas. Cada actividad tendrá el color propio del área del Aula del Futuro presente en la figura 1.

TABLA 4. *Secuenciación didáctica de la situación de aprendizaje por grupos*

---

**Grupo:** Todos

**Área del Aula del Futuro:** Investigar

**Secuenciación:** 3 clases (cada clase consta de unos 50 minutos aproximadamente)

**Tarea/actividad:** El docente plantea una serie de cuestiones sobre Bécquer y Sevilla y, a partir de estas, los alumnos elaboran una nube de palabras con *Mentimeter* y activan conocimientos previos.

---

**Grupo:** 1

**Área del Aula del Futuro:** Crear

**Secuenciación:** 2 sesiones (simultáneas, con grupos 2, 3 y 4).

**Tarea/actividad:** Los alumnos crean una línea de tiempo con *Padlet* a la que vinculan rasgos de la biografía de Bécquer con lugares y elementos patrimoniales de Sevilla.

---

**Grupo:** 2

**Área del Aula del Futuro:** Interactúa

**Secuenciación:** 2 sesiones (simultáneas, con grupos 1, 3 y 4).

**Tarea/actividad:** Este grupo emplea *Audacity* para grabar píldoras de un minuto de duración donde cada integrante explica la conexión del escritor con algunos monumentos patrimoniales de la ciudad de Sevilla. Los alumnos aprovechan para exponer, brevemente, la importancia de tales monumentos y su vinculación con el escritor sevillano. Mediante un generador de QR, se convierten estas píldoras en códigos que, posteriormente, serán escuchados el día de la excursión. En esta actividad puede verse con claridad cómo aplicando el modelo SAMR se crea un contexto de aprendizaje más profundo que abre nuevos horizontes didácticos. Dentro del ámbito de la mejora, se produce *sustitución* en la medida en que el alumno busca la información que, posteriormente, va a grabar con su voz. El *aumento* vendría a ser la grabación en sí con *Audacity*. Esta herramienta produce ya una mayor versatilidad que una grabadora convencional (se puede modificar lo grabado, bajar o subir la voz, borrar, etc.). Dentro del eje de la transformación, hablamos de *modificación* en el momento en el que estas grabaciones se pueden superponer, unificar y editar con sonido en formatos multicanal. Por ejemplo, a las grabaciones de los textos literarios de Bécquer o las relacionadas con los monumentos más significativos de Sevilla y el escritor, el alumno puede editar capas de música (melódica, instrumental), e incluso otros efectos sonoros, generando un audio mucho más complejo. Por último, la *redefinición* sería la generación de códigos QR que permitirían incrustar los audios en la guía turística final, o bien llevarlos el día de la excursión para escucharlo en los lugares que el docente estime más oportunos.

---

---

**Grupo: 3**

**Área del Aula del Futuro:** Desarrolla

**Secuenciación:** 2 sesiones (simultáneas, con grupos 1, 2 y 4).

**Tarea/actividad:** Este grupo elabora un callejero literario que relacione los lugares y monumentos más significativos con *Padlet*.

---

---

**Grupo: 4**

**Área del Aula del Futuro:** Explora

**Secuenciación:** 2 sesiones (simultáneas, con grupos 1, 2 y 3).

**Tarea/actividad:** El grupo 4 se sirve de los poemas y textos literarios de Bécquer relacionados con Sevilla que el docente ha colgado previamente en *Google Classroom*. A partir de estos textos, los alumnos elaboran una pequeña antología literaria por medio de *Book Creator* y graban en esta aplicación la declamación de algunos poemas y textos sencillos del autor, acompañándolos de imágenes de los lugares anteriormente investigados. Los alumnos terminan la actividad convirtiendo estos audios de fragmentos literarios en códigos QR, que serán escuchados el día de la excursión en aquellos lugares de Sevilla que el docente haya elegido.

En esta actividad también podría aplicarse el modelo SAMR, pues es fácil constatar cómo el empleo de tecnología facilita una mejora significativa en el aprendizaje del alumno. Dentro del eje de la mejora, podría hablarse de *sustitución* en la medida en que la antología de textos en papel es reemplazado por documentos digitales colgados en *Google Classroom*. El *aumento* vendría a partir del uso de *Book Creator*, ya que, en los textos literarios pueden añadirse imágenes, sin necesidad de recortarlas y pegarlas sobre una cartulina tradicional. Ya en el eje de la transformación, hablaríamos de *modificación* cuando se añaden audios o vídeos subtítulos con la declamación de esos textos. La *redefinición* se daría de nuevo con la generación de un código QR que se incrustaría en la guía turística, y serviría para su audición en la excursión final.

---

---

**Grupo: Todos**

**Área del Aula del Futuro:** Desarrolla

**Tarea/actividad:** A partir de las píldoras con *Audacity*, la línea del tiempo y el callejero literario elaborados con *Padlet* y grabaciones efectuadas con *Book Creator*, se planifica la infografía de la ruta turística final.

---

---

**Grupo:** Todos

**Área del Aula del Futuro:** Crear

**Secuenciación:** 3 clases

**Tarea/actividad:** Se crea la guía turística o producto final de esta situación de aprendizaje con *Padlet*.

---

---

**Grupo:** Todos

**Área del Aula del Futuro:** Presentar

**Secuenciación:** 1 clase

**Tarea/actividad:** Los alumnos presentan su guía turística a la comunidad educativa y llaman a padres y a medios de comunicación. Esta queda colgada en la web de la institución educativa con el título «Sigue los pasos de Bécquer».

---

---

**Grupo:** Todos

**Área del Aula del Futuro:** Fuera del Aula del Futuro

**Secuenciación:** (1 día de excursión)

**Tarea/actividad:** Los alumnos realizan la excursión a partir de la guía turística diseñada anteriormente. El profesor llevará los códigos QR de las grabaciones elaboradas por los alumnos para tal ocasión y, de esta manera, serán los discentes los que comprueben en vivo todo lo que han investigado. El docente dispondrá de un dispositivo adecuado para reproducir dichas grabaciones.

---

Fuente: Elaboración propia

### 3. REFLEXIONES FINALES

Se ha propuesto una situación de aprendizaje en la se ha conectado el patrimonio y la identidad con el área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria. En efecto, a través del patrimonio cultural se reflejan valores identitarios presentes en el imaginario colectivo de una comunidad en la que los alumnos viven. La explotación didáctica de la figura de Bécquer con su producción literaria y la riqueza cultural de la ciudad de Sevilla han generado una serie de tareas y actividades que se han desarrollado en espacios de aprendizaje innovadores (Aula del Futuro) y han logrado que el producto final, una guía turística, se lleve a cabo por medio de una excursión extraescolar por la ciudad de Sevilla. Al aplicar el modelo SAMR en dos

actividades concretas, se ha evidenciado cómo la tecnología puede generar nuevos contextos didácticos a los tradicionales con perspectivas hasta entonces insospechadas.

De esta forma, la conexión del aula con el entorno más inmediato de los alumnos ha quedado reforzada. Esta guía didáctica se sitúa en el nuevo paradigma legal de España, con la aprobación de la LOMLOE, así como las directrices de la Agenda 2030 y las recomendaciones que, desde la Unión Europea, se están emitiendo para una educación inclusiva acorde con los nuevos tiempos, y siguiendo el modelo DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). La necesidad, pues, de dirigir la educación hacia contextos más digitalizados y competenciales, ha hecho necesario la creación de nuevos recursos didácticos accesibles que, desde el grupo de investigación Innovación, Identidad y Literatura (INILE) de la Universidad Internacional de La Rioja, estamos intentando transferir a toda la comunidad educativa.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 9, 6, 55-68.
- BASYE, D., GRANT, P., HAUSMAN, S. y JOHNSTON, T. *Get active. Reimagining Learning Spaces for Student Success*, International Society for Technology in Education, ISTE.
- BÉCQUER, G. A. (1999). *Rimas*. Rafael Montesinos (ed.). Cátedra.
- BÉCQUER, G. A. (2000). *Leyendas y Cartas desde mi celda*. M.<sup>a</sup> P. Díez-Taboada (ed.). Austral.
- BÉCQUER, G. A. (2007). *Narraciones*. Pascual Izquierdo (ed.). Cátedra.
- CASTRO, E. (2021). Acción participativa, interacción y conocimiento en situaciones de aprendizaje artístico en el entorno urbano. *Tercio Creciente*, 19, 33-45.
- ERIKSON, L. (2019, marzo 28). Cómo funciona SAMR en aulas reales. *Boxlight*. <https://lablog.boxlight.com/como-funciona-samr-en-aulas-reales>
- EUROPEAN SCHOOLNET (2017). *Pautas para estudiar y adaptar los espacios de aprendizaje en centros educativos*. [https://intef.es/wp-content/uploads/2018/09/EspaciosdeAprendizaje\\_Gu%C3%ADa\\_ES.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2018/09/EspaciosdeAprendizaje_Gu%C3%ADa_ES.pdf)

- FEO, R. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias pedagógicas*, 31, 187-206.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Ediciones Trea.
- GARCÍA-UTRERA, L., FIGUEROA-RODRÍGUEZ, S. y ESQUIVEL-GÁMEZ, I. (2014). Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación, y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones. Ismael Esquivel-Gómez (Coord.), *Los Modelos Tecno-Educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 205-220). DSAE-Universidad Veracruzana.
- GONZÁLEZ, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 58-75.
- INSTRUCCIÓN 12/2022, de 23 de junio, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Primaria para el curso 2022-2023. Conserjería de Educación y Deporte Junta de Andalucía. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 1-146.
- INTEF (s.f.) Aula del futuro. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://intef.es/tecnologia-educativa/aula-de-futuro/>
- KORTABITARTE, A., GILLATE, I., MOLERO, B. y DELGADO, A. (2015). Patrimonio, paisaje e identidad: un acercamiento desde la Educación Primaria en el País Vasco. *CLIO. History and History teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonKort2015.pdf>
- KUUSKORPI, K. y CABELLOS, N. (2011). *The Future of the Physical Learning Environment: School Facilities that Support the User*. OECD.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. [www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3](http://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3)
- MONTESINOS, R. (1977). *Bécquer. Biografía e imagen*. Editorial RM.
- MUNTANER, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7, 1, 63-79.
- ORIOLA, S. (2019) Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la Educación Primaria. *Revista de currículum y de formación del profesorado*, 23,3, 535-553.
- PEGEARD, R. (1990). *Bécquer. Leyenda y realidad*. Espasa Calpe.

- PINTO, H. y MOLINA, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33, 1, 103-128. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/j/222521>
- PUENTEDURA, R. (2008). *Models for enhancing technology integration (excerpted from Ruben R. Puentedura TPACK and SAMR)*.
- PUENTEDURA, R. (septiembre, 2014). SAMR and Bloom's Taxonomy: assembling the puzzle. *Communsense Education*. <https://www.commonsense.org/education/articles/samr-and-blooms-taxonomy-assembling-the-puzzle>
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022, 14561-14595. [www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1654](http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1654)
- REYES, J. L. y MÉNDEZ, R. (2016). La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1, 2, 125-144
- SANTA MARÍA, T., ALIAGA, L. y ROSA, Á. (2021). Renovarse o morir: enseñar Lengua y Literatura en el siglo XXI (2021). Alba Vico Bosch, Luisa Vega Caro y Olga Buzón-García (coord.) *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas* (pp. 24-46). Dykinson
- SANTACANA, J. y MARTÍNEZ, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, 31, 1, 47-60.
- SEVILLA-VALLEJO, S. (2019). El pensamiento narrativo aplicado al conocimiento y la identidad. Estudio comparado de la escala de Educación e Identidad Narrativa de Estudiantes de Ecuador, España y Corea del Sur. *Aula de encuentro*, 21, 2, 27-58.
- SEVILLA-VALLEJO, S. y ROSA, Á. (2023, en prensa). Identidad individual y colectiva a través del patrimonio de la Alhambra. Una propuesta de innovación para Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Estilos y Espacios de Aprendizaje en Educación*.
- YBARRA, E. (1991). *Notas genealógicas y biográficas sobre la familia Bécquer*. Imprenta Álvarez.

EL MODELO SAMR PARA TRABAJAR  
EN EL AULA LOS ARQUETIPOS RELIGIOSOS,  
EL CRONOTOPO Y LOS PERSONAJES  
ARQUETÍPICOS EN *PRAEMORTIS I. DIOSSES  
DE CARNE* DE MIGUEL ÁNGEL MORENO

SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO  
*Universidad de Salamanca*<sup>1</sup>

*El mundo que vemos no es todo el mundo que existe.*

Rodolfo Martínez. El adepto de la Reina.

RESUMEN

*Praemortis I. Dioses de carne* es una novela de ciencia ficción que presenta un mundo en que, gracias a un producto químico, las personas pueden ver el más allá y regresar a la vida. Se cree que hay dos posibles destinos tras la muerte: el sufrimiento en el Bríaro o una existencia mejor en el otro torbellino. La novela de Miguel Ángel Moreno tiene una compleja trama, en la que se mantiene la intriga

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del Grupo de investigación Innovación, Identidad y Literatura en Español (INILE) y específicamente del Proyecto de investigación Didáctica e Identidad en la Literatura en Español (DILE). Universidad Internacional de la Rioja.

gracias a las incógnitas que presenta el texto. En este trabajo, se describe y valora el mundo posible creado por Miguel Ángel Moreno para reflexionar sobre su religiosidad. Se observa que presenta una sociedad que trata de controlar la religión a través de la ciencia, pero aquella vuelve a través de los arquetipos colectivos. Se va a analizar esto en base a los arquetipos colectivos de Carl Jung que, junto con el cronotopo propio de un mundo posible y personajes que responden a los arquetipos, presentan una reflexión interesante para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Para poder acercar la complejidad de este texto a los alumnos, se propone una aplicación a través del Modelo SAMR.

*Palabras clave:* arquetipos colectivos; religión; sombra; cronotopo; personajes arquetípicos; fanfiction; Modelo SAMR.

#### ABSTRACT

*Praemortis I. Dioses de carne* is a science fiction novel that presents a world in which, thanks to a chemical product, people are able to see afterlife and come back to life. It is believed that there are two possible fates after death: suffering in the Bríaro or a better existence in the other twister. Miguel Ángel Moreno's novel has a complex plot, which maintains the intrigue thanks to the mysteries that the text presents. In this work, the possible world created by Miguel Ángel Moreno is described and valued to reflect on his religiosity. It is observed that the text presents a society that tries to control religion through science but that returns through the collective archetypes. This will be analyzed on the basis of Carl Jung's collective archetypes which, together with the chronotope of a possible world and characters that correspond to the archetypes, present an interesting reflection for students of Compulsory Secondary Education. In order to bring the complexity of this text closer to the students, an application through the SAMR Model is proposed.

*Keywords:* collective archetypes; religion; shadow; chronotope; archetypal characters; fanfiction; SAMR Model.

## 1. INTRODUCCIÓN A LOS ARQUETIPOS COLECTIVOS DE LA RELIGIÓN

**P**RAEMORTIS I. DIOSSES DE CARNE es una novela que desarrolla una historia de ciencia ficción con una gran profundidad antropológica, pero que, al mismo tiempo, se presentan de una forma muy atractiva temas para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. En primer

lugar, se va a dedicar un análisis a comprender los aspectos antropológicos a partir de la teoría de Carl Jung y posteriormente otros elementos narrativos que desentrañen el valor del texto. Este presenta un mundo en que, gracias a un producto químico, las personas pueden ver el más allá y regresar a la vida. Se cree que hay dos posibles destinos tras la muerte: el sufrimiento en el Bríaro o una existencia mejor en el otro torbellino. La novela de Miguel Ángel Moreno plantea un escenario distópico, en el que la ciencia, envuelta en una forma de misticismo, pretende sustituir la fe. *Praemortis* especula con las fronteras entre los conocimientos que permite la ciencia y la creencia en el más allá. El praemortis es una sustancia que hace que las personas tengan una experiencia sensible de un mundo diferente. Ellos toman estas visiones como una prueba del más allá, aunque, bien podrían ser meras alucinaciones. Los conocimientos que tienen los personajes de su mundo y del más allá son parciales y probablemente equivocados. Como dice Eric Gallagher, uno de los nobles de mayor importancia: «El mundo es una ficción» (248). Cada ser humano vive la ficción que se ha creado o, en los términos de Kagarlitski (1973, p. 351): «La propia “ausencia de problemas” de una sociedad que vive sumida en mundo de ilusiones puede ser aparente y los límites entre el mundo real y el “ilusorio” muy borrosos». La tecnología genera una ilusión que se opone a la posibilidad de una verdadera experiencia y de una verdadera fe (Sevilla-Vallejo, 2020a).

*Praemortis* es un texto cuyas características de género responden esencialmente al género de la ciencia ficción, que emplea la química como recurso que hace verosímil que una persona visite el mundo de los muertos y regrese. Esta verosimilitud se consigue mediante los registros de Frederick, que exponen sus investigaciones hasta dar con el praemortis (Scholes y Rabkin, 1982, p. 128). Las visiones que provoca esta sustancia quedan explicadas y son posibles dentro de un marco realista, que, según Fernando Ángel Moreno (2010, p. 106), le es propia a la ciencia ficción. Sin embargo, no cumpliría por completo esta premisa en los aspectos que quedan velados a la experiencia. *Praemortis* presenta una sociedad distópica en la que la sociedad ha tratado de reemplazar sin éxito la fe con la ciencia y, pese a todo, sus ciudadanos viven inmersos en los arquetipos colectivos propios de una religiosidad primitiva. De este modo, *Praemortis* pertenece a una sección de

la ciencia ficción que reflexiona sobre los conflictos y los encuentros entre la religión (y otras formas de trascendencia) y la ciencia o conocimiento racional del mundo material. Este es un debate que tiene una larga tradición en la sociedad contemporánea, que adquiere una gran presencia por racionalismo que se inició en el siglo XVIII como un nuevo paradigma para encontrar la verdad, desde el que se entiende que la religión es un obstáculo al progreso del conocimiento (Kuhn, 2004, p. 262 y ss.).

En este trabajo, se estudia el empleo de la ciencia ficción como la creación de un mundo posible que cuestiona el sentido existencial en una sociedad que solo pone su fe en lo material y su relación con los arquetipos colectivos y la trascendencia de acuerdo con el modelo teórico de Carl Jung. Este autor señaló el carácter del ser humano como esencialmente espiritual y religioso, pese a la represión que la sociedad contemporánea ejerce sobre todo lo relativo a la trascendencia (2009, p. 57). Asimismo, observó que cualquier sujeto tiene en algún grado representaciones colectivas dominantes y una parte de ellas es religiosa, aunque haya sociedades que traten de negarlo (2009, p. 58). Así, las sociedades distópicas, como la que presenta *Praemortis*, serían un reflejo de un conflicto sobre lo religioso presente en el mundo contemporáneo. Por ello, en este trabajo se aplica un modelo psicocrítico para estudiar la ciencia ficción en relación con la religión. Esto resulta relevante porque se cuenta con pocos estudios sistemáticos de esta relación. Un caso de este análisis se da en Mendlesohn (2003), pero no ha habido una gran continuidad y menos en el ámbito de la literatura en español.

*Praemortis* problematiza la cuestión de la religión porque presenta una sociedad que, como se va a ver, tiene ciertas creencias apoyadas en unas supuestas evidencias materiales, pero que resultan contradictorias. Para poder abordar esta cuestión, vamos a recurrir a la concepción de Carl Jung sobre los arquetipos colectivos. Estos remiten a contenidos psicológicos compartidos por una sociedad que no son plenamente conscientes y que conectan con la naturaleza más antigua y emocional de sus miembros. Carl Jung en sus escritos reconoce el valor de los mitos religiosos como el resultado de las verdaderas inquietudes espirituales y el valor de la religión como un aspecto sanador frente a las incertidumbres y los dolores de la experiencia (Wehr, 1988). Sin embargo, como todos los aspectos inconscientes, pueden responder

a emociones y motivaciones más próximas al crecimiento humano o a otras más sujetas a la fragilidad y el temor. *Praemortis* es interesante porque en ella se presenta no solo el conflicto con lo religioso, sino el valor de conciencia múltiple o escindida (Jung, 2009, p. 135 ss). En este texto se va a indagar esta cuestión, por la importancia que tiene la ciencia ficción también a la hora de llevarnos a reflexionar sobre cuestiones que, si bien situadas en contextos futuristas o lejanos cronotópicamente, critican la sociedad actual.

*Praemortis I. Dioses de carne* es la primera novela de una trilogía (Pellicer, p. 5) y crea un mundo ficcional distópico de un imaginario muy rico. La acción transcurre en la ciudad de Pináculo, una de las ciudades/plataforma que se construyeron para sobrevivir al Cataclismo. La vida es dura y violenta en Pináculo y sus habitantes están obsesionados por el más allá. Frederick Veldecker descubrió el praemortis, una droga que permite a los individuos ver la Vorágine, el lugar donde se cree que caen al morir. De este modo, cada persona hace un viaje al más allá para comprobar a qué sitio irá cuando muera. Algunos tienen la suerte de ir a un lugar bello y apacible, el otro torbellino, pero la mayor parte de los casos están destinados a un eterno sufrimiento, el Bríaro. Sin embargo, se cree que a los que les corresponde este último lugar pueden cambiarlo por el primero si obtienen el Néctar, otra sustancia inventada por Frederick Veldecker.

La ciudad de Pináculo es una importante urbe industrial, que produce el praemortis y el Néctar que consume todo el mundo civilizado. Los habitantes trabajan con empeño para conseguir el Néctar, especialmente desde que se ha establecido el Servicio de Renovación de Trabajadores, que permite trabajar para ganar el Néctar para otras personas. Sin embargo, la ciudad de Pináculo ha perdido la conexión con la ciudad de Vaïssac, con la que comerciaba, y ahora está aislada del mundo. La ciudad cuenta con más de dos mil años, pero es muy poco lo que los personajes saben sobre su Historia y sobre el mundo que les rodea. La mayoría de las personas cree que Frederick Veldecker descubrió la manera de asegurarse ir al otro torbellino. Sin embargo, hay otros personajes que no creen en esto y, por lo que se desvela a lo largo de la obra, es más que dudoso que sea así.

La ciudad de Pináculo está junto al Apsus, el mar donde vive un terrible ser, llamado Haiyim, que cinco años atrás destruyó parte de la ciudad. Es posible que el Apsus esté conectado con la Vorágine, al menos así lo indica la costumbre de echar las cenizas de los fallecidos en el Apsus, mas nadie recuerda si se hace por este motivo (146). Los personajes de Pináculo disponen de los avances tecnológicos, pero sostienen unas creencias poco sólidas que empiezan a resquebrajarse a la vista de los hechos que tienen lugar. A lo largo de la obra se sugiere que las actuales creencias son impostadas y que hubo un tiempo en el que los hombres abandonaron las creencias auténticas (68), que ahora están casi perdidas, aunque se conserva un sustrato como arquetipo colectivo, un conocimiento inherente al ser humano, que permanece de un modo inconsciente en la sociedad (Jung, 2009, p. 10). Así, la costumbre de echar las cenizas al Apsus responde a «cierto nexo religioso, de raigambre olvidada por supuesto, pero que continúa muy presente en la mente colectiva» (146).

Los personajes de *Praemortis* tienen motivaciones y vinculaciones secretas, que se descubren en parte a lo largo de la novela. La ciudad de Pináculo está dominada por las familias nobles que pertenecen a la Corporación y que, aparentemente, están en buena armonía y son personas civilizadas. No obstante, la acción tiene lugar en un momento lleno de confabulaciones. Algunos de estos nobles y otros personajes se unen en la Alianza para matar a Robert Veldecker, el líder de la Corporación; éste también quiere deshacerse de ciertos nobles; e incluso los miembros de la Alianza intrigan contra otros miembros de la misma. Además, la Alianza es una agrupación oculta que posee secretos sobre el praemortis y el Néctar, que van en contra de lo que cree la población.

En *Praemortis* tiene lugar una intensa lucha entre distintos grupos. Además de las luchas internas en la Corporación, ésta debe enfrentarse a otras amenazas. La Corporación domina la mayor parte de la ciudad de Pináculo de un modo inapelable. Los habitantes hacen todo lo que la Corporación manda para conseguir el ansiado Néctar. En cambio, hay una zona en ruinas, destruida por el Haiyim, más allá de Marca Oriental, donde no hay ley y que acoge a los rebeldes, llamados los Cuervos, que no creen en los poderes del praemortis ni del Néctar. Los Cuervos están en contra de los

nobles, pero las circunstancias darán que se alíen con ellos. Asimismo, los confesores son personajes misteriosos. Se trata de una élite de guerreros que custodian y administran el Néctar. Llevan unas armaduras que les hacen casi invulnerables y que ocultan su identidad. La población sabe muy poco de los confesores. Se dice que son entrenados por la Orden, una secta que venera al Haiyim, pero esto iría en contra de la misma Corporación y se cree que es un mero rumor. Por último, aparece un extraño ser llamado el Golem, que tiene una fuerza sobrenatural y parece tener las claves del paso entre la vida y la muerte. La ambigüedad de los personajes, la complejidad de alianzas que se revelan y las que quedan por descubrir mantienen la intriga y producen giros inesperados.

*Praemortis* juega a crear incertidumbres. La ciudad en la que viven los personajes es un lugar misterioso, las motivaciones de los personajes están en un principio ocultas y son complejas y el conocimiento que tienen los personajes sobre su mundo y el más allá son parciales e inciertos. *Praemortis* trata sobre tres incógnitas: los resortes del poder en la vida, la naturaleza de la existencia tras la muerte y la relación entre el mundo de la vida y el mundo de la muerte. Los hombres están vivos, se saben mortales y, ya que no conocen la fórmula para la inmortalidad (Scholes 1982, p. 184), tratan de conocer los caminos entre la vida y la muerte y así poder escoger su destino en el más allá. En la novela ambos están muy cerca y para comprender el texto hay que analizarlos en su conjunto. El autor resume el argumento del siguiente modo: «*Praemortis*, en definitiva, se construye alrededor de un mundo en donde cada persona sabe qué le sucederá al morir» (Pellicer, p. 2). *Praemortis* es un enigma que se va descubriendo en parte y que, al mismo tiempo, va creciendo conforme avanza el texto. La novela trata acerca de una sociedad que ha conseguido grandes logros, es próspera y tan avanzada que, al menos en apariencia, ha descubierto el camino entre la vida y la muerte. No obstante, esta pretensión no deja de ser utópica porque, pese a la visión que tienen de la supuesta vida tras la muerte, se va revelando que no es nada segura. Es decir, todo el desarrollo científico no puede sustituirá a la fe y, en cualquier caso, los ciudadanos mantienen creencias diversas en la o las deidades que rigen el más allá. Esto da lugar a la conciencia múltiple en términos junguianos. Los personajes viven como si lo espiritual pudiera

ser sustituido, por lo que se ven invadidos por formas muy diversas e incongruentes del arquetipo religioso. Así, el modelo social y religioso que se ha establecido se enfrenta a numerosos conflictos, contradicciones y, sobre todo, a cierta «desilusión» con respecto a lo que prometía que iba a lograr el *praemortis* (Ferrerías 1972, p. 120). En este trabajo se pretende ofrecer una aproximación al mundo que genera *Praemortis*. Para ello se estudiará la Historia, los lugares, las agrupaciones y los personajes que aparecen.

## 2. EL CRONOTOPO DE PRAEMORTIS

### 2.1. PRAEMORTIS

A continuación, se va a sintetizar la caracterización del tiempo y del espacio para poder contextualizar la conexión entre aspectos míticos e históricos que se dan en la obra.

Hace más de dos mil años tuvo lugar el Cataclismo, un fenómeno que hizo cambiar la distribución de las aguas en el mundo. Como prevención, se habían construido ciudades sobre plataformas. En la novela no hay datos históricos hasta fechas próximas al presente narrativo. De los años 2268 y 2269 después del Cataclismo data el diario en que Frederick Veldecker registra el descubrimiento del *praemortis*. En la última entrada del diario, Frederick Veldecker está muy enfermo (3). En el presente, Robert Veldecker, su hijo y fundador de *Praemortis* (47), ha heredado las fórmulas de su padre. Como líder de la Corporación tuvo que enfrentar el ataque del Haiyim cinco años atrás y en el presente es un hombre de mediana edad (13). Puesto que, en los años del diario de su padre, él era un adolescente; se puede estimar que la acción transcurre a finales del siglo XXIII.

La novela no ofrece casi datos sobre la Historia del mundo del que forma parte la ciudad de Pináculo y muy pocos sobre la ciudad. Sólo se sabe que en un pasado remoto las tierras eran verdes y hermosas y que, tras el Cataclismo, las tierras que quedaron por encima del nivel del mar se volvieron áridas y secas porque nunca llueve en ellas; y que, a cambio, las ciudades/plataforma son lugares donde no para de llover.

De la ciudad de Pináculo sólo se tienen datos de dos generaciones. En la anterior generación, Frederick Veldecker descubrió el *praemortis*, que permite ver la vida más allá; y el Néctar, que sirve para asegurarse llegar al otro torbellino. La población cree que efectivamente pueden conocer lo que les depara el más allá y trabajan para conseguir el mejor destino. Los habitantes de la ciudad de Pináculo se rigen por algo que está entre la fe y la ciencia. El *praemortis* les produce una parada cardíaca en la que supuestamente ven el más allá. Es decir, un producto químico permite comprobar la existencia de la vida ultraterrena. Por otra parte, las personas están convencidas de que el Néctar les servirá para alcanzar el mejor lugar en esa vida postrera. No obstante, hay varios personajes y hechos que ponen en duda la veracidad de estas convicciones.

Lo más interesante del mundo creado por *Praemortis* es que especula con las fronteras entre los conocimientos que permite la ciencia y la creencia en el más allá. Gracias al *praemortis*, las personas tienen una experiencia sensible de un mundo diferente. Ellos toman estas visiones como una prueba del más allá, aunque, bien podrían ser meras alucinaciones. La Vorágine parece existir verdaderamente, pero se deja entrever que las personas desconocen su auténtica naturaleza, la cual parece que el Golem conoce.

El núcleo dramático de *Praemortis* reside en que los conocimientos que tienen los personajes de su mundo y del más allá son parciales y probablemente equivocados. Esto lleva a que algunos personajes adquieran posturas nihilistas. Como dice Eric Gallagher, uno de los nobles de mayor importancia: «El mundo es una ficción» (248). Cada ser humano vive la ficción que se ha creado o, en los términos de Kagarlitski (1973, p. 351): «La propia “ausencia de problemas” de una sociedad que vive sumida en mundo de ilusiones puede ser aparente y los límites entre el mundo real y el “ilusorio” muy borrosos». En este sentido, desde la teoría junguiana se puede decir cómo el modo de vida altamente tecnificada que se refleja ha despojado a algunos personajes de todo sentido, tanto para la vida terrenal como de una fe del más allá. Algunos personajes viven en la escisión entre lo que conocen a nivel consciente y la negación completa de cualquier arquetipo religioso.

Pese a todo, la mayor parte de los habitantes de la ciudad de Pináculo creen haber resuelto el problema del más allá, pero hay dudas de si lo que ven es real y aún más de que el Néctar les permita llegar al otro torbellino. En cualquier caso, la novela de Miguel Ángel Moreno plantea la posibilidad de que una droga sea capaz de permitir al ser humano ver el mundo que le espera después de morir. *Praemortis* es un texto principalmente de ciencia ficción, que emplea la química como instrumento que hace verosímil que una persona visite el mundo de los muertos y regrese. Esto se consigue mediante los registros de Frederick, donde da cuenta de sus investigaciones hasta dar con el praemortis (Scholes 1982, p. 128). Las visiones que provoca el praemortis quedan explicadas y son posibles dentro de un marco realista, que, según Fernando Ángel Moreno (2010, p. 106), le es propia a la ciencia ficción. Aunque, cuando se comente acerca del Golem, se verá que no se trata de un caso puro de ciencia ficción.

En cualquier caso, la creencia en la VoráGINE y en los productos que permiten verla y decantar la trayectoria a través de ella es la base sobre la que se sostiene la ciudad de Pináculo y el resto del mundo civilizado. Esto es lo único que ha cambiado profundamente a la sociedad recientemente. Desde el Cataclismo han cambiado los edificios y los monumentos, pero las personas se han mantenido inalterables: «Llevaban dos mil años con la misma apariencia y posiblemente jamás cambiarían» (170). La ciudad se ha mantenido inalterable en su esencia, salvo por el ataque del Haiyim cinco años atrás de la parte oriental de la ciudad, que convirtió en una zona ruinoso, donde ahora se ocultan todos los que no comparten la creencia en la VoráGINE. Resulta intrigante el contraste entre la antigüedad de la sociedad en que transcurre la obra y la cercanía de los datos de que disponen los personajes y el lector. Según Darko Suvin (1984, p. 95) la ciencia ficción se caracteriza por incorporar el *novum*, es decir, algún tipo de «relación totalizadora que se desvía de la norma de realidad del autor o del lector implícito». En *Praemortis* existe un producto que permite ver la vida del más allá y regresar. Esto es *novum* en el sentido que defiende Suvin, en el mundo real no existe el praemortis; pero el interés de este producto es diferente. No es tanto que el praemortis sorprenda al lector, que puede no necesitar de pruebas para mantener una creencia, sino que lo hacen los personajes que se encuentran

ante una crisis existencial y la tentación de una solución rápida para ella. Una sociedad milenaria se ve transformada social, económica y religiosamente por un descubrimiento que, en el momento que transcurre la acción, tiene unos pocos años.

Uno de los aspectos más interesantes de *Praemortis* es el modo con que integra en los diversos espacios que describe, los hechos que tienen lugar y en las mentalidades de los personajes numerosas contradicciones. De este modo, se genera un mundo de una gran complejidad y se reconcilian aspectos aparentemente contradictorios (Goodman 1978, p. 152) o, como diría Kundera (1992: 29), esta novela capta un mundo con toda su complejidad. La acción tiene lugar en la ciudad/plataforma de Pináculo, es decir, en una isla artificial. Tal como dice E. F. Granell, «las islas señalan el horizonte invisible, pero presentado, de la imaginación» (Martínez 2010, p. 141) y en *Praemortis* la ciudad de Pináculo concentra un rico imaginario en el que cada espacio representa, entre otras cosas, una posición respecto a la religiosidad.

## 2.2. LA CIUDAD DE PINÁCULO Y SU MUNDO

El desarrollo industrial de Pináculo, que tiene monorraíl y coches, exporta carburante y se comunica con otras ciudades mediante submarinos, junto a que el planeta en que está la ciudad tiene un satélite llamado Luna; hacen pensar en que el mundo en que transcurre la obra es la Tierra en algún momento del s. xx o posterior. En cualquier caso, representa en principio la confianza plena en la ciencia como un medio para cubrir las necesidades humanas. Sin embargo, el Cataclismo provoca que el escenario sea muy diferente a la Tierra.

Se conocen los efectos que tuvo el Cataclismo, el cambio de distribución de las aguas y de las lluvias; pero no su causa. Puede que los cambios respondan a algo que sucedió en la Luna, porque las variaciones en la órbita de ésta dan lugar a «desajustes climáticos y frecuentes eclipses» (113); pero no hay datos para asegurarlo. En el mundo en que tiene lugar la novela, las principales ciudades son plataformas artificiales, en las que llueve constan-

temente, pero donde no hay ni vegetación ni animales. No obstante, hay imágenes del mundo antes del Cataclismo (165), en el que los humanos vivían en tierra firme, que era fértil y plagada de fauna. El mundo previo al Cataclismo se parece más a lo que podría ser la Tierra, aunque no se dice nada al respecto. Queda abierto si el mundo que se describe es la Tierra en un futuro lejano, tal vez más de dos mil años después de la era actual, u otro mundo diferente con ciertas afinidades, aunque hay más datos para aceptar la segunda opción. En realidad, es más relevante pensar que el Cataclismo supone una destrucción que castiga la pérdida de las originarias creencias, de una manera próxima a lo que ocurre con las grandes urbes que se apartan de Dios en el Antiguo Testamento.

*Praemortis* aparentemente no imita tanto el mundo que ya existe, como inventa uno nuevo. Pertenece al campo de la semántica de la ficcionalidad de los mundos posibles (Doležel, 1997, p. 77). Asumimos por ahora que se trata de una obra sobre un mundo paralelo, que se legitima literariamente por presentar «posibles no realizados» (Doležel, 1997, p. 79), es decir, plantea un mundo que se rige por normas y donde los elementos sorprendentes, como la naturaleza del *praemortis* y del Néctar, quedan incluidos dentro de la lógica del texto. Estos nos explican la crisis de una sociedad que con su técnica no puede cubrir ni sus necesidades materiales ni sus inquietudes espirituales. En el presente de la narración, existen dos tipos de ciudades: aquellas que están en plataformas para mantenerse por encima agua y las que quedaron en lo alto de montes y, por ello, continuaron existiendo después del Cataclismo. El Pináculo pertenece al primer tipo y se trata de una ciudad densamente poblada, con un gran desarrollo industrial y que, gracias a que produce el *praemortis* y el Néctar, es la «capital del mundo civilizado» (5).

Pináculo es una ciudad/plataforma dividida en cuatro barrios, de acuerdo con la posición social. El barrio norte comprende Pináculo y «el centro de la ciudad, donde estaban los edificios de la nobleza y de las compañías afiliadas a la Corporación, eran los lugares donde vivían los ciudadanos adinerados» (157). «En el barrio occidental se asentaba la clase media». El barrio oriental también fue de clase media hasta que el Haiyim lo atacó. Las personas que vivían en él se trasladaron al sur y el barrio oriental fue abandonado «tras la Marca Oriental», punto a partir del cual la Corporación no tiene ningún

poder. En el barrio sur «se hacinaba la clase obrera de la ciudad y aquella que pidió todo cuanto tenía durante el ataque del monstruo marino». En el centro del barrio sur está el Refugio, una zona que se caracteriza por su pobreza y porque sus gentes creen que las visiones de la Vorágine y el Bríaro son las alucinaciones producidas por el praemortis (158).

### 2.3. EL EDIFICIO DE PINÁCULO

Pináculo es el edificio donde viven las familias más importantes de la Corporación y que da nombre a la ciudad en que tiene lugar la novela. Se trata de un rascacielos de ciento treinta y seis pisos, reservado a los miembros de la Corporación, en el que la altura del piso que se ocupa marca el rango social (72). Las personas que desean el poder se esfuerzan por ocupar cada vez pisos superiores. Pináculo domina toda la ciudad:

Al sur [ ] podían distinguirse cientos de edificios, bajos y altos, perlando la ciudad con la luz artificial que escapaba a través de sus ventanas. Al este, aguzando la mirada, un observador con buena vista era capaz de identificar la zona abandonada tras el muro de la Marca Occidental. Sin embargo, era en dirección Norte donde se ofrecía a los visitantes el mejor espectáculo: el Apsus (72).

El edificio Pináculo se divide en dos partes: los pisos inferiores los ocupa «la maquinaria ejecutiva y administrativa de la Corporación» (104) y los superiores se reparten entre los nobles. Mientras que la nobleza es hereditaria y cada familia tiene sus pisos asignados, los ejecutivos y administrativos pueden ir ascendiendo en el edificio Pináculo. Por ejemplo, Peter Durriken al entrar en la Alianza, en la que se hallan muchos de los más influyentes nobles, es ascendido doce pisos. A continuación, se transcriben las menciones que se hacen de ocupantes, eventos y elementos que contienen las plantas:

Planta	Datos
31	Acceso al edificio antiguo sobre el que descansa el edificio de Pináculo
52	Iván, un soldado de la Guardia, es confinado en un apartamento (202)
93	Fiestas de sociedad de la Corporación
102	Los Dagman se rebelan con la ayuda de familias menores (278)
102-107	Continúan atrincherados los Dagman (294)
130-132	Pertenecen a los Gallagher. Erik Gallagher reside en la planta 132
136	Robert Veldecker ocupa la última planta (104)

El edificio de Pináculo es la residencia donde viven las personas más importantes de la Corporación. Allí tienen sus habitaciones privadas, pero también es el lugar donde se celebran los actos de sociedad, sirve como prisión a Iván y es el centro de intrigas políticas. Aunque se trata de un edificio residencial y, en principio, privado, tiene elementos abiertos al exterior. El edificio Pináculo es el máximo referente político de la ciudad y cumple funciones que trascienden a la vida pública. Como se puede comprobar, esto explica una ordenación social dada por la jerarquía y la oposición de facciones, pero en ningún caso remite a aspectos morales o espirituales. No hay espacio para lo religioso o, lo que es lo mismo, en el día a día de la sociedad retratada no tiene ningún papel la religión.

Se podría decir que las habitaciones son semi-privadas, en cuanto que no están cerradas al uso de sus habitantes, sino que sirven como espacio para cuestiones políticas, como prisión para Iván, siempre vigilada por un guardia, o como trincheras de guerra en un golpe de Estado. El piso 93, donde se celebran las fiestas de sociedad, tiene también ciertos elementos públicos. En este lugar se reúnen las familias y los invitados a las fiestas de la Corporación. El Pináculo es un lugar cerrado, al que sólo pueden acceder determinadas personas, no obstante, en él tiene lugar una intensa actividad política, más propia de la vida pública. La combinación de elementos privados y públicos hace que el edificio Pináculo sea muy importante en la

narración. La mayor parte de los personajes importantes están en él y es el centro de las acciones relevantes dentro de la historia. Por ello, los nobles viven centrados en mayor medida en los aspectos materiales de la existencia.

#### 2.4. EL APSUS Y LA VORÁGINE

Pese a lo anterior, hay también espacios dedicados esencialmente a lo religioso, donde se vuelcan los arquetipos colectivos. El Apsus y la Vorágine son dos mares por los que se produce el acceso a la vida ultraterrena y parecen estar conectados. Cuando Ipser Zarrio echa las cenizas de Leam, su hijo, al Apsus, reflexiona que tanto los restos mortales como la conciencia de Leam están juntas, porque todo parece indicar que el Apsus da al lugar donde está la vida del más allá (39). Tanto el Apsus como la Vorágine «están formados por líquido» y la costumbre de echar las cenizas de los muertos en el Apsus revela un «cierto nexo religioso, de raigambre olvidada por supuesto, pero que continua presente en la mente colectiva» (146). Se desconoce cuál es el vínculo que hay entre ambos o, dicho en otras palabras, de qué forma están conectados el mundo de los vivos y el de los muertos. Como se mencionó antes, el gran desarrollo del *novum* o de los conocimientos científico-técnicos de la sociedad contrasta con la pobreza de creencias incluso de los personajes más reflexivos. Asimismo, según la teoría junguiana, la novela de Miguel Ángel Moreno hace hincapié en que prima el arquetipo de la sombra, de aquello ignoto y difícil de conocer para los miembros de la sociedad. Los sujetos tienen una proporción muy alta de aspectos inconscientes de su religión en el sentido junguiano, que se produce tanto por aquello que queda en esa sombra, como por la falta de simbologías más elaboradas que permitan por lo menos la representación del misterio de la fe.

### 3. PERSONAJES ARQUETÍPICOS EN *PRAEMORTIS*

Por último, vamos a mencionar algunas agrupaciones y personajes propiamente dichos para reflexionar sobre sus actitudes hacia el arquetipo colectivo religioso.

### 3.1. AGRUPACIONES

En este trabajo nos limitaremos a mencionar la organización social de quienes gobiernan Pináculo, que queda representada en la anterior distribución de personas en el edificio de este nombre y que coincide con las personas que, al menos de un modo público, gobiernan la ciudad; la Alianza, formada principalmente por miembros de la Corporación y que pone de relieve la importancia que cobran las intrigas políticas dentro de los órganos de gobierno; y los Cuervos, que están en contra del modelo establecido y que ponen en duda las creencias más extendidas.

#### 3.1.1. *Organización social de Pináculo*

La ciudad de Pináculo es gobernada por familias de nobles. En la tabla se puede apreciar que las tres familias de más importancia son: los Veldecker, por ser quienes inventaron el praemortis y el Néctar; los Gallagher, que poseen los monorraíles y que pagaron los gastos para instaurar el Sistema de Renovación de Trabajadores; y, por último, los Dagman, que se encargan de la producción en cadena del praemortis. También se mencionan a las familias Ike, que regentan locales nocturnos y que están en apuros económicos desde que el comercio marítimo está cortado y no llega alcohol; los Durriken, que alcanzan prestigio gracias a Peter Durriken, que propone el Sistema de Renovación de Trabajadores; y los Wallace, que controlan la Guardia, los soldados que se ocupan de la protección de la Corporación (77). Esta lucha ya ha sido comentada con anterioridad.

#### 3.1.2. *La Alianza*

La Alianza es la unión entre las familias de los Gallagher, de los Dagman y algunas otras personas para confabular contra Robert Veldecker. Se trata de una sociedad secreta y sus reuniones no tienen lugar en el edificio de Pináculo, sino en otros lugares más apartados de las miradas y que, progresivamente, resultan más ocultos y escabrosos. Así, la segunda reunión es en un: «hotel propiedad de la Corporación que solía usarse para alojar a nobles y ejecutivos de Vaïssac y que en la actualidad estaba vacío debido al corte de

comunicaciones» (170) y la tercera entre unos contenedores del muelle más allá de la Marca Oriental (240 ss.). La Alianza representa el poder oculto que rige la ciudad, frente al poder oficial que ocupa la Corporación y esto se manifiesta en que, mientras que la Corporación celebra sus fiestas en el visible edificio Pináculo, la Alianza escoge localizaciones más escondidas, primero un hotel vacío y después en un lugar donde no llega la ley. Lo que hace más interesante a esta agrupación es que escogen como uno de los sitios de reunión un lugar donde apareció el Haiyim, sobre el que se especula si tiene un carácter sobrenatural. En otras palabras, escogen reunirse cerca de lo que podría ser la deidad malvada que rige la vida del más allá. Estos personajes serían claros representantes del arquetipo de la sombra, pero en este caso no como pasivos receptores de su acción, sino como parte ejecutiva de su adoración. Por lo que, dentro de la sociedad aristocrática hay una parte que no es plenamente materialista, aunque su religiosidad en cualquier caso se asociaría más a la destrucción que a una verdadera religiosidad.

### 3.1.3. *Los Cuervos y el Golem*

Los Cuervos son una agrupación rebelde, que reside en el barrio. Dentro de sus miembros destaca Alfred Jabari, que fue profesor de filosofía hasta que se dio cuenta de que las creencias que se sostienen en Pináculo obedecen a la necesidad de los seres humanos, pero que son falsas. Es un personaje que siembra nuevas incógnitas. En la primera entrega de *Praemortis* se sabe muy poco sobre ellos. En cambio, existe otra organización llamada la Orden, que tiene mayor presencia y que cree que la vida del más allá es el sufrimiento y no existe la salvación del otro torbellino y que provocó el ataque del Haiyim. Algunos miembros de la Orden fueron juzgados por ello y testificaron que ellos eran quienes entrenaban a los confesores. Alfred Jabari fue de los pocos que tuvo acceso a estas confesiones y se da cuenta de que en el sistema de la ciudad de Pináculo hay algún secreto porque no tiene sentido que la Orden, que niega la existencia del otro torbellino, sea quien entrena a los confesores, que suministran el Néctar que hace posible llegar hasta él. Los Cuervos mantienen una lucha trágica. No pueden dejar de enfrentarse a un sistema que consideran injusto, pero incluso Alfred Jabari, que es quien percibe con mayor sentido crítico la situación, no sabe para qué luchan (136).

De cara a este trabajo, interesa señalar que la Orden representa la negación de toda la trascendencia tal cual se entiende en el mundo de la novela y, pese a todo, el ritual que llevan a cabo los confesores se mantiene. Es claro que, tal cual señaló Carl Jung, lo numinoso es parte de la experiencia espiritual e inexplicable por completo de forma racional. Más allá de los enigmas que deja la trama de una primera entrega de una trilogía, podemos ver que, en una sociedad que ha tratado de instrumentalizar la religión, existe un dios escondido que tratan de comprender. Es decir, la secularización se enfrenta a la pregunta sobre la trascendencia (Jung, 1983, pp. 174-175).

Hay algunos personajes que parecen conocer el vínculo entre el mundo de los vivos y el mundo de los muertos. Frederick Veldecker estaba convencido de que, con el *praemortis*, había encontrado una puerta al mundo del más allá. No obstante, sus palabras son ambiguas: «La Vorágine se acerca a nosotros» (224). Puede que haya una conexión física entre el Apsus y la Vorágine. Se dice que el Cormorán, que es cazarrecompensas que viaja en submarino, ha descubierto esa conexión, pero puede ser un mero rumor. No obstante, estos personajes solo aparecen mencionados como introducción a los capítulos del libro o de forma esporádica dentro del texto, por lo que no hay mucho que se pueda interpretar.

El más enigmático de todos los personajes es el Golem, un ser que parece de piedra y tiene una fuerza y una capacidad de sugestión sobrenaturales. Aparece tras la Marca Oriental y le dice a Iván lo siguiente: «Soy toda la humanidad que habéis olvidado. Soy el bramido de la Vorágine a la que diriges. Soy quien puede cambiar tu destino» (68). El Golem se presenta en el mundo de los vivos y dice ser la Vorágine, algo que pertenece a la muerte. Parece confirmarse que el Golem también está en el más allá cuando Robert Veldecker se inyecta *praemortis* y aparece ante él. El Golem viene a poner en duda el marco realista de la obra. Los personajes no saben quién es ni qué es y lo tienen por un ser sobrenatural. Este personaje es un recordatorio del arquetipo de la sombra, por el que vuelven los aspectos reprimidos u olvidados de la experiencia religiosa.

Aparentemente, en *Praemortis* todo tiene explicación: hay un mundo para los vivos y otro para los muertos y se puede ir del primero al segundo

y regresar gracias a un compuesto químico. Asimismo, los personajes son humanos, más fuertes o menos, pero vulnerables. Sin embargo, el Golem puede aparecer en ambos mundos, es un extraño ser de tres metros de alto, que parece hecho de piedra y que resulta indestructible e invencible. No hay suficientes datos para determinar cuál es la naturaleza del Golem, pero introduce contradicciones con el marco realista de la obra que, según Fernando Ángel Moreno (2010, pp. 106-107) hacen que el texto no sea en pureza de ciencia ficción (aunque es posible que en los siguientes libros se explique la naturaleza del Golem).

#### 4. MODELO SAMR

Una vez se han analizado a grandes rasgos los arquetipos religiosos y la narración de *Praemortis*, debemos pensar cómo llevarlo al aula. Esta obra, que se mueve entre la ciencia ficción y la aventura, es posible trabajarla desde presupuestos de la fanfiction porque presenta temáticas próximas a nuestros alumnos y una intriga donde pueden participar los lectores en sus alternativas (Vázquez-Calvo et al., 2019). Para ello, se propone el Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición (SAMR). Este:

fue desarrollado por el Dr. Ruben R. Puentedura, fue presentado por primera vez en la Conferencia Internacional MERLOT4 (Puentedura, 2003a) y un año más tarde en la Conferencia de Verano New Media Consortium (comunicación personal, 29 de octubre de 2014). Sin embargo, la primera versión oficial del modelo fue desarrollada para el Estado de Maine en Estados Unidos de América y aprobada por ese equipo (García-Utrera et al., 2014, p. 207).

A partir de la definición de Puentedura y la sistematización que realizaron García-Utrera, podemos emplear el SAMR como un modelo educativo que nos va a permitir emplear las tecnologías y acercar un texto complejo a las inquietudes de nuestros alumnos. Precisamente, el Modelo SAMR ofrecer pasos clasificados por niveles según la forma en que mejoran o transforman las tareas educativas (Puentedura en García-Utrera et al., 2014, p. 211).

Asimismo, este abordaje se corresponde con la exigencia LOMLOE (2020) de un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que hace hincapié en un abordaje inclusivo, multinivelado y multimodal. El Modelo SAMR se estructura en los siguientes pasos:

#### MEJORA

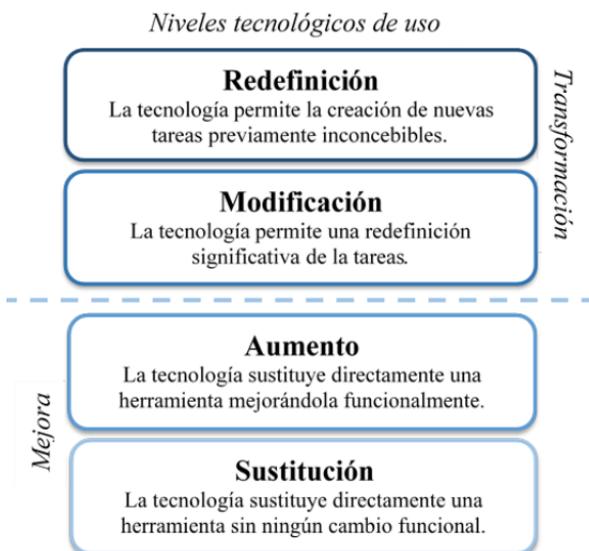
- Sustitución. Es el nivel más bajo de uso de la tecnología. Se sustituye una herramienta por otra sin que exista un cambio metodológico, por ejemplo, en vez de usar papel y lápiz se escribe en un procesador de texto, sin hacer uso alguno de sus demás funciones.
- Aumento. La tecnología reemplaza otra herramienta y le añade mejoras funcionales que facilitan la tarea, sin embargo, no hay un cambio en la metodología y el efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes puede ser mínimo o nulo. Por ejemplo, usar el corrector ortográfico o las funciones de copiar-pegar en el procesador de texto.

#### TRANSFORMACIÓN

- Modificación. Implica un cambio metodológico en el cual la tarea a realizar es rediseñada por la introducción de la tecnología. En el ejemplo citado anteriormente, el procesador de texto permite ver mejoras significativas en el desempeño académico de los estudiantes si se incorporan herramientas en red como el correo electrónico, los blogs y las redes sociales.
- Redefinición. En este último nivel se crean nuevas actividades y ambientes de aprendizaje que, sin el uso de la tecnología disponible serían imposibles. Por ejemplo, los alumnos colaboran en tiempo real en un mismo documento y añaden a su producto final elementos multimedia creados por ellos mismos.

(Figuroa et al, 2012, pp. 207-208).

Una representación visual lo sintetiza de la siguiente manera:



Fuente: representación de Puentedura (2012a), adaptada por Figueroa et al, 2012.

En el caso de *Praemortis*, se propone el siguiente abordaje:

#### MEJORA

- Sustitución. Podemos cambiar el trabajo en papel que a los alumnos tiende a aburrirles por la creación de una wiki con los rasgos sobre los arquetipos, cronotopo y personajes. Otra alternativa para situar lo que hemos aprendido de la novela es Mentimeter, que nos permite elaborar nubes de ideas colaborativas en el aula a partir de preguntas que el docente ha preparado para ver qué recuerdan de los arquetipos, el cronotopo y los personajes. Por ejemplo, podemos compartir las características que asociamos al personaje del Golem a partir de lo leído y de una imagen que Ángel Moreno publicó en su blog. El docente puede desarrollar a partir de aquí la enseñanza multinivelada porque tendrá información del grado de conocimiento y expresión acerca de la novela y las ideas que desarrolla.

Go to [www.menti.com](http://www.menti.com) and use the code 4626 8887

## ¿De qué manera nos imaginamos al Golem?



- Aumento. En este caso la tecnología reemplaza abordajes con medios más tradicionales y le añade mejoras funcionales porque Padlet nos permite también dibujar los lugares y personajes. Los alumnos que tengan especialmente desarrollada la competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC) podrán subir un dibujo realizado por ellos mismos o bien colgar algún fragmento de música que se relacione con los arquetipos y la intriga de *Praemortis*. En cambio, Padlet ofrece una opción para aquellos que no sepan dibujar en la que, por medio de un buscador, podrán añadir imágenes al callejero tan solo escribiendo las palabras clave, por ejemplo, «Pináculo» o «confesor». De este último podemos encontrar en web la siguiente imagen:

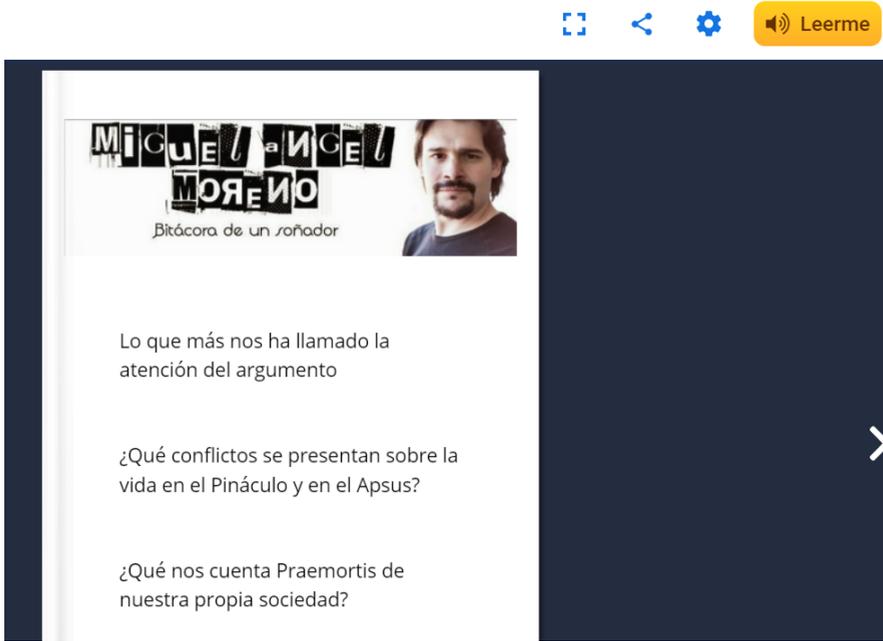


Imagen recuperada de: <https://palabrainventada.blogspot.com/>

Ambas opciones fomentan el fenómeno fanfiction porque, a partir de representaciones ficcionales de arquetipos, permiten la participación creativa de los alumnos. Aunque en el anterior paso ya estaba presente, aquí se pone en juego el carácter multimodal, que va a seguir profundizándose en los siguientes pasos.

## TRANSFORMACIÓN

- Modificación. Tanto una wiki como Mentimeter como Padlet suponen un cambio metodológico porque nos permiten conectar ideas abstractas, como son los arquetipos religiosos de la novela, con representaciones visuales del espacio o de los personajes.
- Redefinición. Por último, contamos con Book Creator, que es una herramienta que permite editar libros interactivos en línea, editar textos, activar la grabadora para leer esos textos, incluso subtítular las grabaciones en distintos idiomas. Las grabaciones pueden ser en archivo de voz o en videos reales. Por otra parte, la inclusión de imágenes o fotografías de libre acceso gracias a pixabay.com permite servirse de ellas y manipularlas sin ningún problema legal. Como los alumnos ya se han familiarizado con los arquetipos, el cronotopo y los personajes, con una wiki o en Padlet, están ya preparados para leer la obra y escoger aquellos fragmentos que sean más significativos. La selección dependerá de criterios que, por la extensión de este capítulo, no es posible desarrollar. En cualquier caso, el docente tiene la posibilidad de dar acceso a todo el grupo para que trabaje cooperativamente y, de este modo, fomentar la inclusión dentro del aula entre los alumnos. Se puede observar un caso previo con Youtube (Sevilla-Vallejo, 2020a), que puede servir para realizar un abordaje multimodal al texto literario, tanto por vía escrita como oral. Otra alternativa es Book Creator, que es la herramienta idónea para generar situaciones de aprendizaje en la que se pretenda una educación inclusiva y sin barreras, ya que es especialmente útil para alumnos con problemas visuales o auditivos. Los alumnos pueden emplear Book Creator para recoger materiales del blog del autor, del libro y de sus propias reflexiones sobre el texto. Y luego estos materiales serían accesibles a otros alumnos y reproducibles para leer y escuchar.



## 5. CONCLUSIONES

Los personajes de *Praemortis* responden a las características propias de la ciencia ficción. El foco no está puesto en la psicología de los personajes, sino que éstos son piezas dentro de la trama de *Praemortis*. La obra de Miguel Ángel Moreno es una «novela de crisis», tal como recoge Fernando Ángel Moreno (2010: 290-293) en su estudio sobre los rasgos más habituales en la ciencia ficción. Desde el comienzo de la obra, la ciudad de Pináculo está en un equilibrio inestable que amenaza con desmoronarse. *Praemortis I*, tanto por ser el primer libro de una serie como por el estilo con que está escrito, deja abiertos muchos enigmas, pero este trabajo no ha pretendido resolverlas, sino simplemente observar los aspectos en los que se realiza una crítica a una sociedad que, ficcionalizada, podría bien ser la nuestra. *Praemortis* es una novela en que es difícil determinar quién o quiénes son los héroes. Ferreras (1972: 170-171) sostiene que el héroe de ciencia ficción sigue el patrón del héroe romántico, que se caracteriza por ser diferente. Desde esta

perspectiva, el héroe se caracteriza por apartarse de la norma y habitualmente lucha contra la sociedad, aunque puede hacerlo de diversas maneras. En *Praemortis* cabe preguntarse cuál es la norma religiosa. Una primera respuesta sería que lo establecido por la Corporación: la creencia en que praemortis muestra la vida del más allá y el Néctar permite alcanzar el otro torbellino. Sin embargo, la sociedad de la ciudad de Pináculo está en crisis y, como se ha expuesto, muchos no creen en la validez de este ritual. El sentimiento religioso de los personajes, aceptado o negado, aparece disociado y vuelve en forma de arquetipo de la sombra. Además, la presencia del Golem parece reclamar la presencia de este arquetipo.

Este trabajo ha realizado una aproximación a la Historia, lugares, agrupaciones y personajes de *Praemortis* como una forma de acercar el mundo posible creado por Miguel Ángel Moreno a la reflexión junguiana sobre los arquetipos colectivos relacionados con lo religioso. Como se puede comprobar, se trata de un texto complejo por las tramas que se ponen en relación, tanto entre el pasado remoto y el presente, como en las luchas que tienen lugar dentro de la obra. *Praemortis* es un texto interesante por la combinación que hace de elementos reflexivos, como son la conexión entre el mundo de los vivos y de los muertos y la difícil separación de fe y ciencia; con la acción que tiene lugar, en las que los personajes luchan entre sí porque tienen diferentes aspiraciones y visiones del mundo en que viven, pero lo que importa más en el plano existencial sería la vaguedad con que se les ofrecen elementos para simbolizar la experiencia de la vida ultraterrena, que no parece si quiera regirse por patrones morales, lo cual bien puede estar haciendo una crítica al materialismo de la sociedad actual.

Asimismo, se ha ofrecido el Modelo SAMR como una forma de aproximar a los alumnos a un texto complejo, cuya trama y contenidos abstractos pueden resultar complejos para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. El empleo de herramientas como las wikis, Mentimeter, Padled y Book creator facilita el acercamiento inclusivo, multimodal y multinivelado que demanda la educación. Se presentan algunas posibilidades para trabajar la novela y aprovechar el fenómeno fanfiction para potenciar la creatividad de los alumnos

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOLEŽEL, L. (1997). Mimesis y mundos posibles, En Antonio Garrido Domínguez (coord.), *Teorías de la ficción literaria* (pp 69-94). Madrid: Gredos.
- FERRERAS, J. I. (1972). *La novela de Ciencia ficción*. Madrid: Siglo XXI.
- FIGUEROA-RODRÍGUEZ, L. G. & ESQUIVEL-GÁMEZ, I. (2012). Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones.
- GARCÍA-UTRERA, L., FIGUEROA-RODRÍGUEZ, S. y ESQUIVEL-GÁMEZ, I. (2014). Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación, y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones. Ismael Esquivel-Gómez (Coord.), *Los Modelos Tecno-Educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 205-220). DSAE-Universidad Veracruzana.
- GOODMAN, N. (1978). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- JUNG, C. G. (1983). *Memories, Dreams, Reflections*. Londres: Pantheon Books.
- JUNG, C. G. (2009). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- KAGARLITSKI, Y. (1973). *¿Qué es la ciencia ficción?* Barcelona: Labor.
- KUHN, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- KUNDERA, M. (1992). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, M. (2010). Islas míticas en relación con Canarias, *Estudios griegos e indoeuropeos*, 20, 139-158.
- MENDLESOHN, F. (2003). Religion and science fiction. *The Cambridge Companion to Science Fiction*, editado por James, Edward (pp. 264- 275). Cambridge: Cambridge University Press.
- MORENO, Fernando Á. (2010), *Teoría de la Literatura de Ciencia Ficción. Poética y retórica de lo prospectivo*. Vitoria: Portal editions.
- MORENO, M. Á. (2010). *Praemortis I. Dioses de carne*. Nashville: Tenessee (Estados Unidos), Grupo Nelson.
- PELLICER, Javier: Entrevista Miguel Ángel Moreno, en [http://www.h-horror.com/Other/articulos/articulos%20pdf/entrevista\\_miguel\\_angel\\_moreno.pdf](http://www.h-horror.com/Other/articulos/articulos%20pdf/entrevista_miguel_angel_moreno.pdf) [consultado el 1 de septiembre de 2022].
- SCHOLES, R., Rabkin, E. (1982). *La ciencia ficción. Histórica, ciencia y perspectiva*. Madrid: Taurus.

- SEVILLA-VALLEJO, S. (2020a). Aprendizaje cooperativo y redes sociales. Propuesta booktuber para la educación literaria. Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social (pp. 188-200). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- SEVILLA-VALLEJO, S. (2020b). The Search for Koinos Kosmos in Philip K. Dick's Fiction, *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, 1(3), 56-63. <https://doi.org/10.46809/jcsll.v1i3.28>
- SUVIN, D. (1984). *Metamorfosis de la ciencia ficción. Sobre la poética y la historia de un género literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VAZQUEZ-CALVO, B., ZHANG, L. T., PASCUAL, M., & CASSANY, D. (2019). Fan translation of games, anime, and fanfiction. *Language Learning & Technology*, 23(1), 49–71. <https://doi.org/10.125/44672>
- WEHR, Gerhard (1988). *Jung, A Biography*. Boston: Random House.



# LAS MUJERES EN VALLE-INCLÁN. LAS *COMEDIAS BÁRBARAS*, UNA PERSPECTIVA DESDE LAS HUMANIDADES DIGITALES

MARÍA-ÁNGEL SOMALO FERNÁNDEZ  
*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*

## RESUMEN

Partiendo de la escasez de estudios acerca del papel de las mujeres en la obra de Valle, y teniendo en cuenta las herramientas que nos proporcionan las humanidades digitales para hacerlo, se plantea como objetivo de este trabajo el análisis con dichas herramientas del papel de los personajes femeninos en las *Comedias bárbaras* del autor gallego. Para ello se analizarán, teniendo en cuenta una serie de premisas, una lista de gráficos y tablas que nos aportarán los datos necesarios para alcanzar las conclusiones buscadas acerca de la diferencia numérica entre personajes femeninos y masculinos, las relaciones sociales de estas mujeres, su peso de intervención a partir de sus parlamentos y las intermediaciones que tienen en el total de las obras. A partir de estos datos y su interpretación, quedarán contestadas las preguntas planteadas acerca de la importancia de estos personajes en las piezas revisadas, concluyendo que las mujeres tienen una gran importancia en esta trilogía, pero no más que los personajes masculinos de la misma.

*Palabras clave:* Comedias bárbaras; humanidades digitales; Valle-Inclán; redes sociales; papel de la mujer.

## ABSTRACT

Because of the shortage of studies about the role of women in the work of Valle and considering the tools digital humanities provide us with to do so, the objective

of this work is to analyse the role of feminine characters in *Comedias bárbaras*, from the Galician author. In order to do so and taking into account a series of premises, a list of graphics and charts will be analysed, and they will bring the necessary data to reach conclusions about the numerical difference between male and female characters, the social relationships among these women, their weight of intervention based on their dialogues and the intermediations they have in the total of the works. Based on these data and their interpretation, the questions raised about the importance of these characters in the works reviewed will be answered, concluding that women have a great relevance in this trilogy, but no more than male characters.

*Keywords:* *Barbarian comedies*; digital humanities; Valle-Inclán; social networks; role of women.

## 1. INTRODUCCIÓN

PESE A SER UN AUTOR ampliamente estudiado, son pocos los trabajos dedicados a los personajes femeninos en las obras de Valle-Inclán (Gambini, 1992; Predmore, 1994; Cabañas, 2000; Reyero, 2000; Bahamonde, 2009); en particular, sobre las *Comedias bárbaras*, solo Gagnon (2016) ha dedicado su tesis doctoral a un análisis pormenorizado de las mujeres en la trilogía, realizando una lectura feminista de las mismas. Ni siquiera en la actualidad, en la que el papel de las mujeres está siendo protagonista en todos los ámbitos, podemos decir que se haya intensificado el interés por estudiar esta cuestión, al menos respecto a estas piezas. Por otro lado, contamos actualmente con el apoyo de las herramientas que las humanidades digitales nos ofrecen para presentar nuevas perspectivas en el estudio de las obras teatrales; la marcación digital y los grafos obtenidos tras la misma permiten obtener una serie de datos para el estudio de aquellas, tomando como fin de las investigaciones aspectos que hasta el momento no se habían tenido en cuenta (Moretti, 2013; Fernández, Peterson y Ulmer, 2015; Fisher, Göbel, Kamplaskar, Kittel y Trilcke, 2017). En este caso, se partirá del valioso material que ofrece el corpus teatral digitalizado en TEI de la Biblioteca Electrónica Textual del Teatro en Español de 1868 a 1939 (BETTE) (Calvo *et al.*, 2017; Martínez-Carro y Santa María, 2019) de la Universidad Internacional de La Rioja, que se ha integrado en el *Drama Corpora Project*, bajo el nombre de *Spanish Drama Corpora* (DraCor). En este sentido, y tal

y como señalan Dabrowska y Martínez-Nieto (2022, p. 618): «Los estudios teatrales deben ser observados en el contexto del dinámico crecimiento en estos años de las Humanidades Digitales como disciplina», pues estas nuevas herramientas digitales, junto a una nueva perspectiva de análisis del producto teatral, están logrando modernizar la visión del mismo, pues la tecnología (sonido, decorados, etc.) en el teatro siempre ha tenido una parte esencial.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA

Desde ambas perspectivas, se plantean tres interrogaciones, que se irán contestando conjuntamente, partiendo del análisis de las redes sociales de las piezas citadas: ¿cuál es la relación cuantitativa entre personajes femeninos y masculinos en las *Comedias bárbaras*?, ¿qué relaciones establecen estas mujeres? y ¿tienen más peso e importancia los personajes femeninos que los masculinos en dichas obras? Para ello, contamos con dos herramientas que nos permitirán analizar los datos de forma objetiva: en primer lugar, *Spanish Drama Corpora* (SDC) de donde obtenemos los grafos de redes sociales, distinguiendo en ellas a personajes femeninos y masculinos; en segundo lugar, presentamos tablas acerca de relaciones orales y datos de los vértices, obtenidas en *Shyni Dracor*. Veamos, en primer lugar, qué personajes femeninos encontraremos en las tres piezas y su coincidencia (o no) en las mismas:

TABLA 1. Relación y Coincidencias de personajes femeninos en las *Comedias bárbaras*

Águila de blasón	Romance de lobos	Cara de Plata
Una vieja, Otra vieja, Una vieja ciega, Una moza, Una señora, La otra señora, Una cribera, Una cintera, La curandera, La suegra, La preñada.		
Sabelita	Doña Sabelita	Sabelita
Doña Rosita, Rosita María, Liberata, La Manchada, Rosalva, Juana la Gazula, Andrea la Visoja.		

Micaela la Roja	La Roja	
Doña María	(por alusiones)	(por alusiones)
Andreíña	Andreíña	
La Pichona		Pichona la Bisbisera
	Las brujas, La Re- bola, La Recogida, Dominga de Gó- mez, Andreíña la Sorda, Paula la Rei- na, Adegla la Inocen- te, Artemisa, Benita la costurera, doña Moncha, Coima, Una viuda.	
		Clamor de mujerucas, Otras viejas, Voces de viejas, Una vieja cotillona, La coima de otro mesón, bigardona, Doña Jeromita, Ludovina la ventorrillera, La sacristana.

Fuente: Elaboración propia.

En el trabajo con este grupo de piezas del autor gallego, tenemos que partir del curioso hecho (o ‘anomalía’) de que la obra que, según la cronología de los acontecimientos, debe ser la primera se escribió con varios años de diferencia tras las otras dos; así pues, *Cara de Plata* es del año 1922, mientras que *Águila de blasón* y *Romance de lobos* son, respectivamente, de 1907 y 1908. Todas ellas tienen como protagonista al caballero don Juan Manuel de Montenegro, en diferentes situaciones con su esposa e hijos, criados, etc., desde su lucha con su hijo Cara de Plata por su barragana, Sabelita, en la obra a la que este da título; su huida de casa en *Águila de blasón* y su muerte a manos de su hijo en *Romance de lobos*, cuando regresa al hogar para intentar ver viva a doña María, su esposa. En cuanto a las mujeres que pueblan las obras, haremos un breve repaso de los personajes que van a ocupar este trabajo.

Sabelita es una de las mujeres que aparece en las tres composiciones; se presenta de diferente modo en el listado de personajes de cada obra: en *Cara de Plata* (Valle, 1991) es ‘Sabelita, ahijada del Caballero’; en *Águila de blasón* (2013a) es solo ‘Sabelita’ y en *Romance de lobos* (2013c) se la presenta como ‘Doña Sabelita, que fue barragana del Caballero’. A esta mujer se la cita tanto con características positivas como negativas, si bien hay que hacer notar que quien se refiere a ella de forma más insultante es don Manuel de Montenegro, protagonista de la trilogía y autor de su desgracia.

Doña María, esposa del Caballero Montenegro, también aparece en la trilogía completa; en la primera obra, *Cara de Plata*, aparece en alusiones como ‘madrina’ o ‘madre’. En la última, *Romance de lobos*, ya está muerta cuando la encontramos, aunque está presente absolutamente a través de las palabras del resto de personajes. En ninguna de estas dos piezas aparece en el *dramatis personae*. Como personaje que habla solo está presente en *Águila de blasón*, en la que tiene un importante papel, ya que intenta intervenir a favor de sus hijos frente a su esposo. Es la única mujer que tiene en todo momento connotaciones positivas por parte de todos los personajes que se refieren a ella.

El resto de personajes femeninos, en su mayoría no aparecen en todas las obras que componen la trilogía: son criadas, como la Roja o Andreíña, en *Águila de blasón* y en *Romance de lobos*; personajes de paso, como Liberata, manceba del señor en *Águila de blasón* o la Pichona, amante de Cara de Plata en la obra a la que da título este último y en *Águila de blasón*; otras solo aparecen esporádicamente, con la función de informar acerca de los personajes y la acción (en muchas ocasiones no tienen nombre y se presentan en los *dramatis personae* con alusión a su oficio o situación familiar: ‘una vieja cotillona’ (*Cara de Plata*), ‘una viuda y sus cuatro huérfanos’ (*Águila de blasón*); por último, y formando parte de la ‘Hueste mendicante’ en *Romance de lobos*, se encuentran Dominga de Gómez, Paula la Reina y Andreíña la Sorda, entre otras.

Es importante señalar, antes de comenzar el análisis, que ninguna de las mujeres da título a las piezas de la trilogía. Tampoco ningún varón titula las obras, salvo Cara de Plata, apelativo de uno de los hijos de don Juan Manuel

Montenegro; sin embargo, los otros dos títulos aluden directamente a personajes masculinos, pues *Águila de blasón* se refiere al linaje del caballero, y *Romance de lobos* al comportamiento de sus hijos, todos varones.

Veamos, en primer lugar, la proporción entre los géneros de los personajes en las *Comedias bárbaras*, para lo que se han tomado los datos de la lista de personas, *listperson* (listado de todas las personas, grupos, voces, etc., incluyendo a las que no hablan en la obra, y solo aparecen por alusión), en los metadatos de las obras marcadas en TEI, y no del *dramatis personae* del autor:

TABLA 2. Cantidad de personajes femeninos frente a masculinos

Personajes	Águila de blasón	Romance de lobos	Cara de Plata
<b>Femeninos</b>	23	16 (uno de ellos grupal: Brujas)	12 (tres de ellos grupales: Otras viejas, Clamor de mujerucas, Voces de viejas)
<b>Masculinos</b>	43	28	33 (uno de ellos grupal: Clamor de los vaqueros)
<b>Desconocidos</b>	3 (uno de ellos grupal: Voces de los criados)	4 (dos de ellos grupales: Muchas voces, La voz de todos)	2 (dos de ellos grupales: Voces remotas, Confusión de voces)
<b>Total</b>	69	48	47

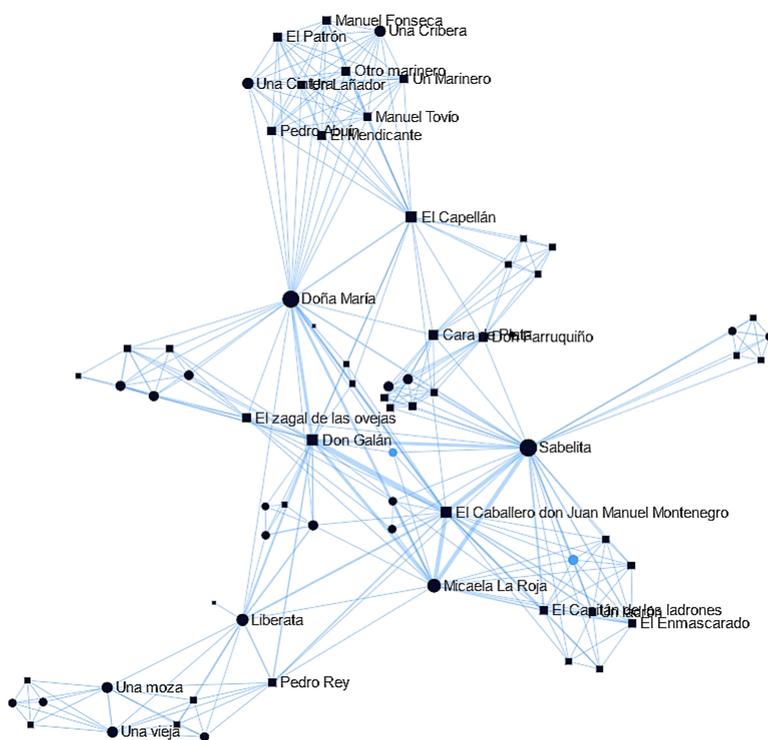
Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, los porcentajes de personajes femeninos son, respectivamente, el 33.3%, el 39.5% y el 25.5%; es decir, en ningún caso llegan, ni de lejos, a la mitad del listado, a pesar de que en algunos grupos podemos encontrar mujeres. Hay que tener en cuenta, además, que Doña María, esposa del Caballero, solo tiene presencia física en una de las obras, *Águila de blasón*; en *Cara de Plata* solo es aludida (cuatro veces como ‘madre’ o ‘madrina’), aunque está viva. En *Romance de lobos* ya ha fallecido; sin embargo el personaje es aludido más de sesenta veces a lo largo de la pieza, con diversos

apelativos: ‘Dama María’, ‘Rusa’, ‘santa’, ‘señora’, ‘madre’, ‘doña María’, ‘la muerta’, ‘tía’, ‘santiña’, ‘difunta’, ‘mujer’, ‘María Soledad’ y ‘ama’.

La distribución del total de personajes en las redes sociales de las obras y su coaparición en escenas es la siguiente (los puntos se refieren a personajes femeninos y los cuadrados a los masculinos):

FIGURA 1. Distribución de personajes en *Águila de blasón*

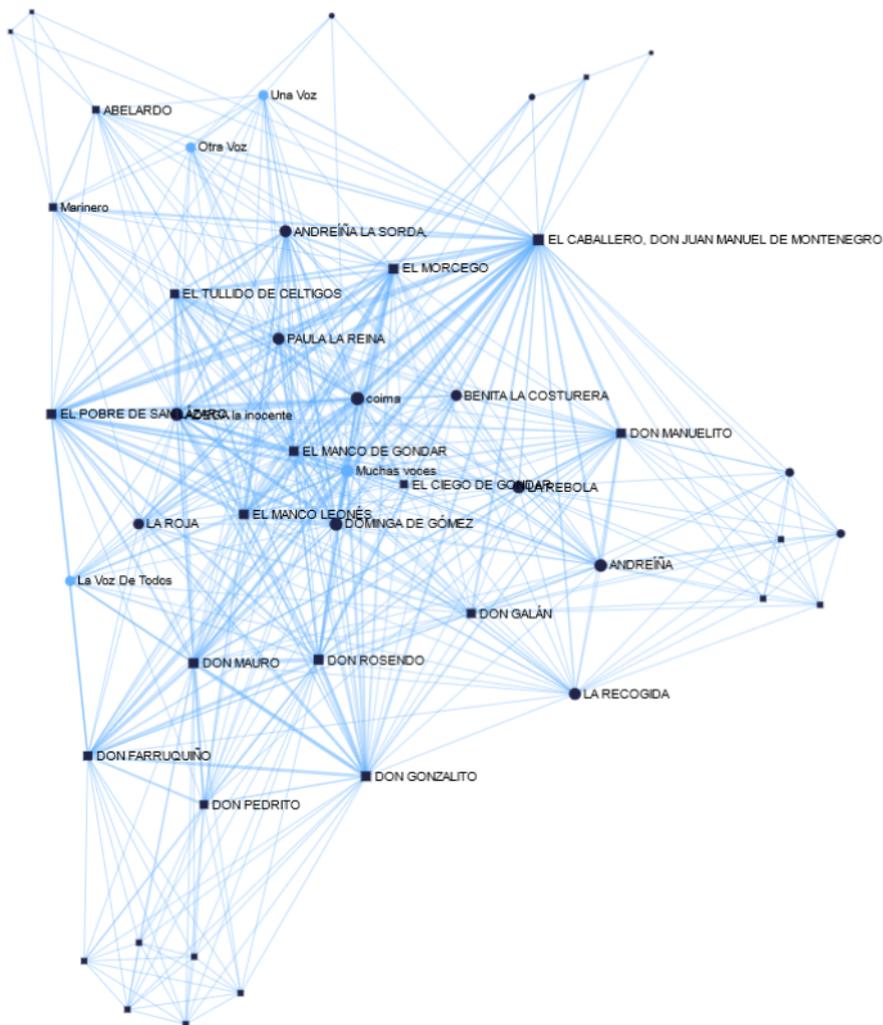


Fuente: Spanish Drama Corpus.

Vemos que varias de las mujeres que aparecen en la obra, no tienen relaciones suficientes (coincidencia en la misma escena) con el resto de personajes para aparecer con su nombre en la red; están presentes en los grupos más aislados, y se relacionan con uno o dos personajes a lo sumo. Los dos personajes femeninos con más relaciones son doña María y Sabelita, ambas

en comunicación con varios grupos y también entre ellas. La Roja, tras ellas, también aparece en varios grupos, en los que están doña María y Sabelita, igualmente. La última mujer de cierta importancia en esta red es Liberata, a la vez en contacto con varios grupos, y directamente relacionada con doña María y la Roja, pero no con Sabelita.

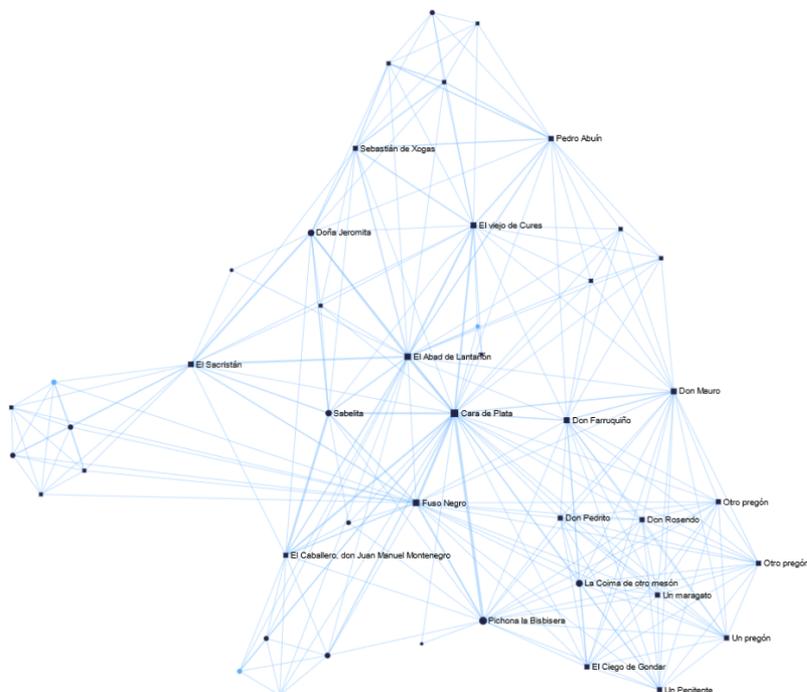
FIGURA 2. Distribución de personajes en Romance de lobos



Fuente: Spanish Drama Corpus.

En *Romance de lobos* podemos ver una red algo más intrincada ya que encontramos cuatro grupos aislados, en los que se pueden encontrar algunas mujeres, relacionados con el Caballero o con Andreíña. Las mujeres con más relación social son la Roja, la Recogida, Andreíña, la Rebola, Benita la costurera, Andreíña la sorda, Paula la Reina y Adegla la Inocente. Es importante destacar que Sabelita, personaje recurrente en la trilogía, no aparece en la red, pues tan solo mantiene un parlamento con la Roja y otro con el Caballero, y funciona en esta pieza sobre todo por las alusiones; es un caso similar al de doña María, que ya ha muerto, pero es citada abundantemente, como se ha visto, a lo largo de la obra.

FIGURA 3. Distribución de personajes en Cara de Plata



Fuente: Spanish Drama Corpus.

En esta última pieza, se ve una red social algo más clara que las anteriores; igualmente, se encuentran dos grupos aislados en los que aparecen mujeres,

relacionados con el Sacristán, uno; otro con el Caballero y el último con Sebastián de Xogas y/o Pedro Abuín. En cuanto a las mujeres que tienen varias relaciones en la red, están Sabelita, aislada de cualquier otro personaje femenino, igual que doña Jeromita, aunque sí se interrelacionan entre ellas; y Pichona, cuya única relación femenina es la Coima, y viceversa.

Respecto a las intervenciones orales de nuestras protagonistas y su peso dentro de las obras, podemos observarlas a continuación (se han tomado solo las relaciones, *edges*, a partir de cinco parlamentos):

TABLA 3. Parlamentos de los personajes femeninos en *Águila de blasón*

<b>Fuente</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Peso</b>
Caballero	Sabelita	7
Caballero	Doña Rosita	1
Caballero	Rosita María	1
Caballero	La Roja	7
Sabelita	Micaela la Roja	7
Sabelita	Zagal	1
Sabelita	Don Galán	5
Micaela la Roja	Don Galán	5
Don Galán	Doña María	5

Fuente: elaboración propia a partir de Shiny Dracor.

Se puede ver que el peso mayor (7) está en las conversaciones entre Sabelita y el Caballero, y entre la anterior y la Roja, y entre el Caballero y la Roja. Le siguen los parlamentos (con peso 5) entre Sabelita y don Galán, y entre la Roja y el último; el mismo peso (1) tienen las intervenciones entre el Caballero y doña Rosita, entre el mismo y Rosita María y entre Sabelita y el Zagal. En el conjunto de todos los personajes, solo tienen más peso los parlamentos entre el Caballero y don Galán (9).

TABLA 4. Parlamentos de los personajes femeninos en Romance de lobos

<b>Fuente</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Peso</b>
Caballero	Coima	5
Caballero	Dominga de Gómez	5
Caballero	Andreína la Sorda	3
Doña Moncha	Artemisa	1
Morcego	Coima	5

Fuente: elaboración propia a partir de Shiny Dracor.

En este caso, el peso mayor (5) se produce: entre el Caballero y la Coima, entre este último y Dominga, y entre el Morcego y la Coima. Con un peso menor (3) se mantiene la conversación entre Andreína la Sorda y el Caballero; por último, el peso más bajo (1) corresponde al parlamento entre Doña Moncha y Artemisa. Ninguna otra comunicación en la que no estén inmersas mujeres logra un peso mayor que los señalados.

TABLA 5. Parlamentos de los personajes femeninos en Cara de Plata

<b>Fuente</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Peso</b>
Clamor de mujerucas	Pichona la Bisbisera	1
Clamor de mujerucas	Cara de Plata	1
Clamor de mujerucas	Sabelita	1
Clamor de mujerucas	Caballero	1
Clamor de mujerucas	Fuso	1
Pichona la Bisbisera	Cara de Plata	5
Pichona la Bisbisera	Sabelita	1
Pichona la Bisbisera	Caballero	1

Fuente: elaboración propia a partir de Shiny Dracor.

En la última obra observamos que las mujeres tienen un peso más bajo en sus intervenciones, pues tan solo las conversaciones entre la Pichona y

Cara de Plata llegan a cinco (5). El resto de las conversaciones solo tienen un peso de uno (1): el Clamor de mujerucas con Pichona, Cara de Plata, Sabelita, el Caballero y Fusó; y Pichona con Sabelita y con el Caballero. Al margen de estas intervenciones, no se produce en la obra ninguna más que sobrepase los cinco parlamentos y que tenga mayor peso que los señalados. Veremos ahora las relaciones de intermediación en las mujeres de la trilogía:

TABLA 6. Información de los vértices sobre mujeres en *Águila de blasón*

Nombre	Intermediación	Cercanía	Fuerza	Grado	Distancia promedio
Una vieja	130.00	0.3723	11	10	2.68571428571429
Una moza	130.00	0.3723	11	10	2.68571428571429
Otra vieja	0.00	0.2767	5	5	3.614285714228571
Sabelita	767.88	0.6034	51	30	1.65714285714286
Doña Rosita	0.00	0.4142	5	5	2.41428571428571
Rosita María	0.00	0.4142	5	5	2.41428571428571
Micaela la Roja	107.62	0.5263	37	17	1.9
Liberata	352.66	0.4828	19	13	2.07142857142857
La curandera	0.00	0.3646	6	6	2.74284714285714
Una cribera	0.00	0.4118	11	11	2.42857142857143
Una cintera	0.00	0.4118	11	11	2.42857142857143
Doña María	691.56	0.6034	40	28	1.65714285714286
La Manchada	29.33	0.4545	11	8	2.2
Rosalva	5.83	0.3911	6	5	2.55714285714286
Una señora	0.00	0.4070	8	8	2.45714285714286
Otra señora	0.00	0.4070	8	8	2.45714285714286
La suegra	0.00	0.3867	6	5	2.58571428571429
Juana la Gazula	22.33	0.4118	10	8	2.42857142857143
Andrea la Visoja	22.33	0.4118	10	8	2.42857142857143
La preñada	0.00	0.3867	6	5	2.58571428571429
Una vieja ciega	0.00	0.4094	7	7	2.44285714285714
Andreíña	0.00	0.3684	4	4	2.71428571428571
La Pichona	0.00	0.3318	4	2	3.01428571428571

Fuente: elaboración propia a partir de Shiny Dracor.

Se puede ver que el mayor número de intermediaciones corresponde a Sabelita, seguida de doña María; tienen cierta importancia las que establecen Liberata o la Roja, pero el resto son mucho menores y, en gran medida, incluso inexistentes. En relación con los personajes masculinos, ninguno llega al nivel de doña María, Sabelita o Liberata, pues los hombres con el índice más alto son don Galán (335.31), el capellán (269.35), don Pedro (260.87) y el Caballero (258.51).

TABLA 7. Información de los vértices sobre mujeres en Romance de lobos

Nombre	Intermediación	Cercanía	Fuerza	Grado	Distancia promedio
La Roja	10.52	0.6301	25	19	1.58695652173913
Benita la Costurera	3.01	0.6389	20	20	1.56521739130435
Doña Moncha	0.93	0.5287	10	11	1.89130434782609
Coima	28.42	0.7541	65	31	1.32608695652174
Dominga de Gómez	10.26	0.7302	60	29	1.3695652173913
Andreíña la Sorda	5.27	0.6765	44	24	1.47826086956522
Paula la Reina	5.27	0.6765	44	24	1.78260869565217
Adega la Inocente	10.26	0.7302	60	29	1.3695652173913
Andreíña	21.25	0.7077	32	27	1.41304347826087
La Rebola	18.67	0.6970	29	26	1.43478260869565
Doña Sabelita	0.00	0.4946	6	5	2.02173913043478
La Recogida	18.41	0.6765	26	24	1.47826086956522
Artemisa	0.00	0.5227	10	10	1.91304347826087
Las brujas	0.00	0.4894	4	4	2.04347826086957
Una viuda	0.00	0.4792	2	2	2.08695652173913

Fuente: elaboración propia a partir de Shiny Dracor.

En este caso, las intermediaciones de las mujeres son muy bajas, pues en ningún caso llegan a treinta (30). En cuanto a los hombres, sucede lo mismo en la mayoría de los casos; la excepción es la del Caballero (210.13) y sus hijos (todos 53.08).

TABLA 8. Información de los vértices sobre mujeres en Cara de Plata

Nombre	Intermediación	Cercanía	Fuerza	Grado	Distancia promedio
Clamor de mujerucas	0.00	0.5000	5	5	2
Pichona la Bisbisera	24.52	0.5867	24	18	1.70454545454545
Sabelita	9.08	0.5714	20	11	1.75
Doña Jeromita	17.24	0.5789	18	12	1.72727272727273
La coima de otro mesón	0.00	0.5500	13	13	1.81818181818182
La Sacristana	0.00	0.4632	7	7	2.15909090909091
Bigardona	0.00	0.4632	7	7	2.15909090909091
Otras viejas	4.64	0.5366	9	8	1.86363636363636
Voces de viejas	0.00	0.4889	6	6	2.04545454545455
Ludovica la ventorrillera	0.00	0.4536	2	2	2.20454545454545
Una vieja cotillona	0.00	0.4444	3	3	2.25

Fuente: elaboración propia a partir de Shiny Dracor.

Aquí ocurre algo similar al caso anterior; ninguna de las mujeres llega a treinta (30) intermediaciones, quedándose la mayoría, incluso, muy alejadas de dicha cantidad, pues la mayoría tienen un valor de cero (0). Solo destacan un poco Pichona (24.52) y doña Jeromita (17.24). En cuanto a los hombres existe mucha diferencia, porque encontramos valores mucho más elevados: Cara de Plata (245.57), Fuso (158.02), el Abad (123.48) o el Sacristán (99.90); el resto de varones se queda entre el 69.30 del viejo de Cures, el 35.90 de don Mauro y don Rosendo y cantidades muy pequeñas en descenso hasta el cero (0).

Además de los aspectos anteriores, habrá que tener en cuenta el valor asignado a los personajes femeninos respecto al resumen de las piezas:

*Minor*: si el personaje no aparece en el resumen.

*Secondary*: si el personaje aparece nombrado en el resumen.

*Primary*: si pertenece al grupo de entre dos y cuatro personajes esenciales, pues su nombre se repite o se resalta dentro del resumen en más de una ocasión. (Santa María, Calvo-Tello y Jiménez, 2020, p. 3)

En *Águila de blasón* es Sabelita la mujer más citada, con un total de 14 veces; le sigue doña María, con un total de 8 (una de ellas como ‘la mujer de don Juan Manuel’). El resto de féminas del resumen son, a bastante distancia: la Roja (2 veces) y Liberata, la vieja de Céltigos, Juana la Gazula y Andrea la Visoja (una vez cada una); es decir la mayoría de los papeles femeninos tienen un valor menor, cuatro tienen un valor secundario, y tres primario. En comparación con los personajes masculinos, tenemos que el protagonista, don Juan Manuel, es citado, de una u otra forma, las mismas veces que Sabelita (14), y tan solo dos personajes más tienen un valor primario: don Galán (5 veces), Cara de Plata (4 veces) y los ladrones (2 veces); el resto de los nombrados, Pedro Rey, don Pedrito y don Farruquiño, solo lo hacen una vez.

El resumen de *Romance de lobos* solo cita a doña María en seis ocasiones (dos veces por su nombre, una como ‘madre’ y dos como ‘esposa’), y al conjunto de las brujas (una vez). En esta obra, solo una mujer tiene valor primario y el personaje grupal es menor. Respecto a los varones con valor primario, vuelve a ser el más citado don Juan Manuel, con un total de once veces; los hijos como grupo (hijos, herederos o descendientes), siete veces; el grupo de mendigos (4), y don Farruquiño y don Mauro (2). El resto de los hijos (Pedrito, Rosendo y Gonzalito) junto con el grupo de chalanos y el de criados, solo aparecen una vez, con un valor secundario.

La sinopsis de *Cara de Plata*, solo contiene un personaje femenino, Sabelita, citado cinco veces, por lo que tiene un valor primario. Los personajes masculinos con valor secundario son aquí don Juan Manuel, citado cinco veces, y Cara de Plata y el Abad, con cinco alusiones cada uno; con valor secundario se cita al grupo de chalanos.

Por último, debemos prestar atención a si los personajes analizados pertenecen al *dramatis personae*, o solo se encuentran en el *listperson*.

Respecto a *Águila de blasón*, el único personaje que difiere entre ambas listas (al margen de ‘los perros’), pues solo aparece en el *listperson*, es don Gonzalito, únicamente aludido en la obra. En *Romance de lobos* no aparecen en el *dramatis personae* las brujas y Doña María, que solo se deja ver a través de alusiones en el texto. Finalmente, en *Cara de Plata*, encontramos un nú-

mero mayor de personajes y voces que no aparecen en el listado del autor: doña María, el clamor de los vaqueros, voces remotas, un chalán, confusión de voces, voz lejana, el capellán y otras viejas. La información más importante que obtenemos de estos datos es la presencia de la esposa del caballero Montenegro en las tres obras, aunque solo aparece como interlocutora en *Águila de blasón*, pues en dicha obra aún está viva.

### 3. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Tras revisar la información que nos ofrece la edición digital de estas obras y los datos que de la misma se pueden obtener, podemos contestar a las preguntas planteadas al inicio de este trabajo, siempre desde la perspectiva de dichas herramientas.

Hemos partido de que ninguna de las mujeres que gira en la órbita del caballero Montenegro titula las obras de la trilogía. Si añadimos la cantidad de personajes femeninos en contraposición a los masculinos, hemos comprobado que no llega a la mitad del *listperson* en ninguna de las piezas, aunque se añada alguno de los personajes desconocidos (voces, ecos, etc.); podemos contestar a la primera cuestión, por lo tanto, que desde este punto de vista las féminas no ocupan el lugar más importante en las *Comedias bárbaras*.

En cuanto a las redes sociales y la cantidad de relaciones que las mujeres establecen en ellas –segunda cuestión planteada–, teniendo en cuenta que algunas de ellas aparecen sin nombre por sus pocas relaciones, varía en las obras, como se ha visto anteriormente. Las tres mujeres relacionadas sentimentalmente con el caballero Montenegro (doña María, Sabelita y Liberata) no aparecen en las tres redes sociales. La primera y la última solo aparecen en escena en *Águila de blasón*; Sabelita está en las tres obras, pero solo tiene coapariciones significativas en dicha obra y en *Cara de Plata*, pues en *Romance de lobos* solo actúa con el Caballero y la Roja, aunque es nombrada en numerosas ocasiones. Por su parte, Liberata solo aparece en la primera de las piezas, en la que comparte escena con doña María, si nos referimos solo a los personajes femeninos. La Roja se encuentra en *Águila de blasón* y

*Romance de lobos*, y también tiene un número significativo de apariciones, según las redes sociales de dichas obras, igual que Andreíña. Encontramos más mujeres con varias relaciones en las redes presentadas (una moza, una vieja, Benita la costurera, Paula la Reina, Doña Jeromita, Pichona, etc.), aunque su importancia en el transcurso de la obra no tiene el mismo valor para el argumento que las anteriores.

Respecto a la relevancia y el peso de las mujeres en la trilogía, se ha visto que varios de los parlamentos de las mujeres obtienen pesos significativos en la misma: Sabelita, la Roja, doña María, la coima, Dominga de Gómez, Andreíña la sorda, Pichona, etc., y que, salvo las conversaciones del Caballero y don Galán, ninguna intervención tiene más peso que aquellas en las que están inmersas las féminas. En el caso de las intermediaciones, vemos más variación: en *Águila de blasón*, las tres mujeres relacionadas con el protagonista tienen unos niveles más altos que los de los hombres, incluido el Caballero. Sin embargo, en las otras dos obras, estos niveles bajan; este hecho en *Romance de lobos* sucede en el conjunto de personajes (salvo con el Caballero y sus hijos), aunque en *Cara de Plata* la mayoría de los varones obtiene un nivel mucho más alto que los de cualquiera de las mujeres. Hemos añadido a estos datos la importancia otorgada en el resumen a algunos personajes, en función de la cantidad de veces que aparece, y también las diferencias que se producen entre el listado de personajes del autor y el que se obtiene a partir de todas las referencias de la obra.

Con toda esta información, podemos concluir que no se puede afirmar que las mujeres tengan, en principio, una importancia mayor que las de los hombres en las obras. Las relaciones sociales presentan con importantes interrelaciones a personajes femeninos que no cumplen funciones fundamentales en las piezas, pues en muchos casos, incluso, son personajes de paso. Por otro lado, el papel dado en los resúmenes a los personajes, puede adolecer de cierta subjetividad, pues depende de la redacción de una persona concreta y su visión del argumento. Sin embargo, creemos estar en condiciones de afirmar que las mujeres sí son importantes en las *Comedias bárbaras* y no solo por el número de ellas que aparecen; en especial, doña María y Sabelita, son fundamentales para la acción de todas ellas, por su relación afectiva con el Caballero. Además, ambas aparecen en algunas piezas

sin intervenciones orales —la primera por estar ausente del lugar o muerta ya—, pero las alusiones a ellas son suficientemente numerosas como para pensar que su papel es indispensable.

Se puede pensar que las herramientas aportadas por las humanidades digitales solo ofrecen unos datos fríos y en exceso objetivos, pero entendemos que pueden complementar de una manera positiva a los estudios abordados desde todas las perspectivas, ayudando a una mejor comprensión de las obras literarias. Por ello, creemos que se pueden plantear nuevos retos en esta dirección.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAAMONDE-TRAVESO, G. (2009). Perversión y maldad en algunas protagonistas valleinclánianas. *Anales de la literatura española contemporánea*, 34-3, Anuario Valle-Inclán IX, 731-749.
- CABAÑAS, P. (2002). Genealogía/género: claves codificadoras/tipos y arquetipos y arquetipos femeninos en el teatro de Valle-Inclán, en *Valle-Inclán (1898-1998): escenarios* (Ed. M. Santos *et al.*). Universidad de Santiago de Compostela, 413-447.
- CALVO, J., JIMÉNEZ, C. y SANTA MARÍA, T. (2017). *Biblioteca Electrónica Textual del Teatro en Español* (BETTE). UNIR. <https://github.com/GHEDI/BETTE>
- DABROWSKA, M. y MARTÍNEZ-NIETO, R. (2022). Aportaciones de las Humanidades Digitales a los estudios sobre teatro: una revisión sistemática (2001-2020). *Rilce*, 38- 2, 617-643.
- FERNÁNDEZ, M., PETERSON, M. y ULMER, B. (2015). Extracting social network from literatura to predict antagonist and protagonist. Recuperado de: <https://nlp.stanford.edu/courses/cs224n/2015/reports/14.pdf>
- FISHER, F., GÖBEL, M., KAMPLASKAR, D., KITTEL, C. y TRILCKE, P. (2017). Network dynamics, plot analysis: approaching the progressive structuration of literary texts. *Digital Humanities 2017*. (Montréal, August 8-11, 2017). Montréal: McGill University/Université de Montréal, 437-441. Recuperado de <https://dh2017.adho.org/abstracts/071/071.pdf>
- GAGNON, A. (2016). *Lectura feminista de las Comedias bárbaras de Ramón del Valle-Inclán: Lilith y las mujeres en la decadencia del patriarcado* (tesis doctoral). Recuperado de: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13703>

- GAMBINI, D. (1992). Tipología femenina *fin de siècle* en las *Sonatas* de Valle-Inclán. *Summa Valleincliniana*, (ed. J. P. Gabriele), *Anthropos*, 599-609.
- MARTÍNEZ CARRO, E. y SANTA MARÍA, T. (2019). Biblioteca electrónica textual del teatro español (1868-1936) e investigación con grafos, *Revista de Humanidades Digitales*, 3, 23-45. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/RHD/article/view/23144>
- MORETTI, F. (2013). Operationalizing: or, the function of measurement in modern literary theory. *The New Left Review*, 84, 103-119. Recuperado de <https://stanford.io/2tfU2jt>
- PREDMORE, M. P. (1994). The central role of Sabelita in *Águila de Blasón*: toward the emergence of a radical vision of woman in the later art of the esperpento, en *Ramón María del Valle-Inclán: questions of gender* (eds. C. Maier y R. L. Salper). Bucknell University Press y Associated University Press, 177-190.
- REYERO, C. (2000). La mujer divino artificio. Trascendencia y frivolidad en la imagen finisecular de la feminidad, en *Valle-Inclán (1898-1998): escenarios* (Ed. M. Santos *et al.*). Universidad de Santiago de Compostela, 3-28.
- SANTA MARÍA, M. T., CALVO-TELLO, J. y JIMÉNEZ, C. M (2021). ¿Existe correlación entre importancia y centralidad?: evaluación de personajes con redes sociales en obras teatrales de la Edad de Plata. *Digital Scholarship in the Humanities* [en línea 12 julio 2020] 36.1 (2021): 81-88. 23 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.1093/lc/fqaa015>
- Shiny Dracor*. <https://shiny.dracor.org/>
- Spanish Drama Corpora*. <https://dracor.org/span>
- VALLE-INCLÁN, R. (2013a). *Águila de blasón*. Recuperado de: <https://www.epublibre.org/libro/detalle/4609>
- VALLE-INCLÁN, R. (2013b). *Cara de plata*. Recuperado de: <https://www.epublibre.org/libro/detalle/3825/>
- VALLE-INCLÁN, R. (2013c). *Romance de lobos*. Recuperado de: <https://www.epublibre.org/libro/detalle/3362>



# LOS POP-UP EN LA LECTURA. SU IMPORTANCIA EN LA BIBLIOTECA DE AULA<sup>1</sup>

MARÍA DOLORES OURO AGROMARTÍN  
*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*

**E**N LA ACTUALIDAD, y cada vez más, los estudiantes piden clases menos monótonas, más atractivas, que capten su atención; en definitiva, no estar toda la jornada escolar sentados en una silla escuchando clases magistrales impartidas por los docentes de cada disciplina. Así mismo, la biblioteca de aula se convierte en un gran aliado no solo para lograr que esa jornada escolar sea algo ameno sino también para fomentar el gusto por la lectura, sobre todo con los *pop-up*, creados por los propios estudiantes, desde infantil hasta secundaria.

Hoy en día, en las aulas encontramos a estudiantes que conocen las nuevas tecnologías; una generación digital como nunca antes se ha visto en la historia. Y, la mayoría de las veces, para esta generación un libro de texto, especialmente si es literatura, supone un auténtico sacrificio. Sin ir más lejos, valgan los ejemplos de *El Lazarillo de Tormes* o *El Quijote*.

Si a esto se le suma un docente que no sabe motivar a sus estudiantes, que no prepara actividades lo suficientemente alentadoras y dinámicas, se podría incluso afirmar que los alumnos no aprenden significativamente.

<sup>1</sup> Texto in memoriam ya publicado en la revista Mi Biblioteca, nº 67, 2021, pp. 44-47.

Para erradicar lo anteriormente descrito, los docentes deben **crear e implantar** metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo que cuenten con unas actividades que consigan que los alumnos se impliquen y participen lo más activamente posible en el proceso enseñanza-aprendizaje.

## LOS POP-UP

El libro *pop-up* contiene **imágenes o figuras tridimensionales y/o interactivas, con piezas que se mueven, por lo que permite la interacción física entre el lector y el libro**. El material principal con el que se fabrica es el papel, aunque también se utilizan otros elementos como la tela, para dar diferentes texturas; papel de celofán, para poder ver a través de él diversos objetos o la goma elástica, para hacer diversos efectos sonoros como el ruido del motor de una lancha, el zumbido de una avispa o el sonido de un látigo.

El primer libro que se asemeja al libro *pop-up* anteriormente descrito data de 1306: *Ars magna*, de un poeta y filósofo llamado Antonio Llull en el que quiso explicar, a través de un disco giratorio, diferentes conceptos relacionados con la definición de Dios. Aunque no fue hasta 1765, con *Harlequinade*, de Robert Sayer, cuando se publicó el primer libro de estas características para el ámbito infantil y educativo. Sin embargo, el concepto *pop-up* en sí, fue acuñado por una editorial estadounidense en el siglo XIX, en los años 30: *Blue Ribbon Books*.

Destacar que este tipo de libros se ha nutrido de técnicas tanto de origen occidental, con grandes ingenieros del papel, como de origen oriental, tales como el origami (plegado de papel) y el kirigami (plegado y recortado del papel).



FIGURA 2. La bella durmiente. Fuente: <https://www.todocoleccion.net/libros-cuentos-infantiles/la-bella-durmiente-edaf-978-84-414-3407-3-pop-up-x201681895>

## CREACIÓN DE LIBROS *POP-UP* EN EL AULA

Los pasos a seguir para la construcción de este tipo de libros depende de la edad de los discentes, aunque en rasgos generales son los que se exponen a continuación:

### 1. **Elaboración del texto**

- En Educación Primaria

En el primer tramo de esta etapa educativa los niños seleccionarán partes de un cuento ya leído o conocido. También podrán resumirlo brevemente.

Por el contrario, en el segundo tramo, serán ellos quienes inventen un pequeño y sencillo cuento o una colección de poesías.

– En Educación Secundaria

Los estudiantes elaborarán historias más complejas o libros académicos donde recopilar y exponer contenidos de diferentes áreas como, por ejemplo, las partes del cuerpo humano en Biología.

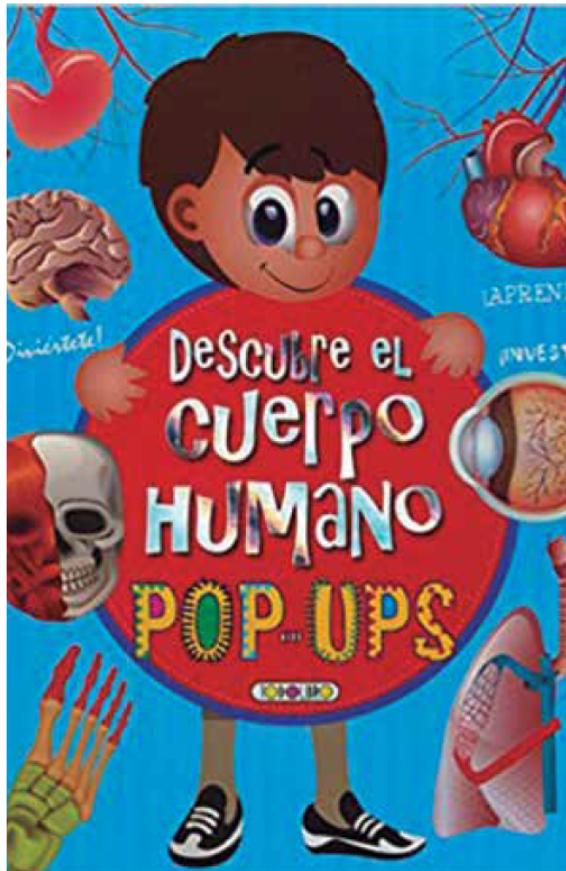


FIGURA 3. Partes del cuerpo humano. Fuente: <https://www.amazon.es/Descubre-el-cuerpo-humano-pop-ups/dp/8490377332>

## 2. **Diseño de las páginas del libro: imágenes**

En ambas etapas educativas los discentes deberán organizar los fragmentos de texto en las diferentes páginas del libro y, a su vez, decidir qué imágenes e ilustraciones van a diseñar para cada una de ellas, teniendo en cuenta las figuras *pop-up* que colocarán después.

## 3. **Construcción de las imágenes y figuras pop-up**

– En Educación Primaria

Tanto en el primer como en el segundo tramo de la etapa, es conveniente que el docente facilite a los alumnos plantillas para las imágenes en movimiento o en tres dimensiones, dada la dificultad que supone el crear este tipo de figuras. Solamente en el último curso, 6.º, es aconsejable proponer que los alumnos sean los que los diseñen, siempre con la ayuda y supervisión del maestro.

Una parte importante es la biblioteca del aula, ese lugar especial que cada docente debe permitirse en clase, ambientado con cojines o una alfombra y en la que, cada día, los estudiantes se sienten como en casa, rodeados de buenos libros *pop-up* tales como sus cuentos preferidos, que pueden tomar prestado si no tienen acceso personal, y en la que se pueden incluir libros *pop-up* creados por los propios niños.

– En Educación Secundaria

Los discentes serán los que diseñarán y construirán sus propios elementos una vez hayan conocido las técnicas básicas para poder elaborarlos a través de información facilitada por el profesor y/o mediante la búsqueda de esta en internet.

## 4. **Confeción del libro**

Una vez se tenga el texto elaborado y decidido qué imágenes y qué figuras en tres dimensiones van en cada página es hora de proceder a la confección del libro. En cada uno de los pasos anteriores, el docente habrá corregido

y supervisado todos los elementos que conforman el libro, por lo que los estudiantes tendrán todo correcto para poder realizar sin dificultad este tipo de libro tan dinámico, que formará parte posteriormente de la biblioteca del aula, a disposición de los alumnos y de lo cual se sentirán orgullosos al ver su obra expuesta.

## INTEGRANDO NUEVAS METODOLOGÍAS

A través de la realización de este tipo de actividad los alumnos están trabajando diferentes contenidos del currículo.

Se trabajan contenidos relacionados con el área de Lengua y Literatura, pues se hace hincapié en la escritura, a la hora de elaborar el texto, y por otro lado, se invita a la lectura, ya que todos querrán leer los libros del resto de compañeros. En Matemáticas, no hay duda que se podrán realizar diversos ejercicios con las plantillas de las figuras a las que se les dará movimiento, sobre todo, los más pequeños, podrán conocer y estudiar diferentes figuras, y los más mayores podrán trabajar las medidas de longitud y de superficie, entre otras. Todo el proceso de construcción del libro *pop-up* está estrechamente relacionado con contenidos, obviamente, de Educación artística y podría estar también ligado a áreas como Ciencias sociales o naturales, dependiendo de los temas escogidos y a tratar en estos libros.

A colación de todo lo anteriormente descrito, es esta una **oportunidad de desarrollar** un modelo de aprendizaje en el que los discentes trabajan de forma activa, organizan, diseñan, crean y evalúan proyectos que despiertan su interés. Y por otro lado, se introducen áreas transversales al mismo tiempo que se pueden evaluar otros aspectos puntuales de diferentes asignaturas y, por supuesto, contribuye a aumentar y desarrollar las habilidades sociales y de comunicación tan importantes en la sociedad. También da cabida al **aprendizaje cooperativo**, que plantea el uso del trabajo en grupo para que los alumnos profundicen en sus propios aprendizajes.

Y por último, y dependiendo el enfoque que queramos darle, se pueden trabajar las **Inteligencias Múltiples de Gardner**. Se trata de desarrollar y ampliar las inteligencias de cada persona con la motivación apropiada. Hay

ocho inteligencias según Gardner, y en este caso concreto, las que más se trabajarían serían: la inteligencia lingüística, la lógico-matemática y la espacial.

Además, los libros creados pueden exponerse el día del libro o la semana de la lectura en los centros educativos, añadirlos a la **biblioteca** del aula o del centro educativo o a los carritos viajeros (tan utilizados en Educación Primaria), de manera que se fomente el hábito y el gusto por la lectura en toda la comunidad educativa.

Finalmente, los libros *pop-up* que deberían formar parte de cada **biblioteca** serían los siguientes (entre una larga lista de ellos):

- *La bella durmiente*
- *El Principito*
- *Blancanieves y los siete enanitos*
- *Star wars*
- *Los tres cerditos*
- *La vida de Jesús*
- *Cenicienta*
- *El patito feo*

[www.astrolibros.com/es/libros-pop-ups](http://www.astrolibros.com/es/libros-pop-ups)

## CONCLUSIÓN

La naturaleza de la creación de libros *pop-ups* en el aula tiene diversos beneficios, entre los que destacan el desarrollar la **creatividad**, la **motricidad**, la **escritura**, la **responsabilidad**, el **compromiso grupal** (si se hace en grupo) y también activa el **interés** del alumnado y aumenta su **motivación**, entre otros aspectos. En este tipo de actividades las familias de los estudiantes pueden implicarse de manera activa y así poder acercarse a sus hijos y seguir con facilidad sus procesos de aprendizaje. Y como se ha comentado anteriormente, la biblioteca del aula juega una parte fundamental en la adquisición y puesta a disposición del alumnado para su consulta, préstamo o disfrute en el rincón preferido, diseñado especialmente para ellos, para asociar el placer de leer y descartar la lectura por obligación, incentivando hábitos que perduren en el tiempo.

## BIBLIOGRAFÍA

- GARDNER, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- JOHNSON, David; JOHNSON, Roger y HOLUBEC, Edythe (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- RAMOS, R., & RAMOS, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (12), 7-24.

# LA BIBLIOTECA DE AULA COMO ESPACIO PARA INCENTIVAR LA IDENTIDAD INFANTIL CON AYUDA DE LA LITERATURA INFANTIL EN NIÑOS DE CINCO AÑOS

CONCEPCIÓN MARÍA JIMÉNEZ FERNÁNDEZ  
*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*

## RESUMEN

Proponemos en este artículo una reflexión sobre cómo la biblioteca de aula en Educación Infantil se puede considerar como espacio ideal para incentivar la identidad infantil en niños de cinco años. Con la ayuda y el uso de textos sobre literatura infantil que esa biblioteca contiene, se puede construir la identidad del niño. En este capítulo planteamos cómo desde la biblioteca de aula se trabaja la identidad del niño a través de estrategias que facilitan su autonomía, seguridad en sí mismo, socialización, autoconfianza e incluso su autoestima. Además, describimos cómo determinados textos de literatura infantil ubicados en la biblioteca de aula son muy apropiados para fortalecer la identidad del niño. Finalmente, reflexionamos sobre la necesidad de utilizar estas obras en la biblioteca y de la labor del maestro como mediador entre el niño y los libros para lograr nuestro objetivo.

*Palabras clave:* Identidad; Literatura infantil; Biblioteca de aula; Lectura; Competencia literaria.

## ABSTRACT

In this chapter we propose a reflection on how the classroom library in Early Childhood Education can be considered as an ideal space to encourage child iden-

tity in five-year-old children. With the help and use of texts on children's literature that this library contains, the child's identity can be built. In this chapter we discuss how the child's identity is worked on in the classroom library through strategies that facilitate their autonomy, self-confidence, socialization, self-confidence and even their self-esteem. In addition, we describe how certain children's literature texts located in the classroom library are very appropriate to strengthen the child's identity. Finally, we reflect on the need to use these works in the library and the teacher's work as a mediator between the child and the books to achieve our goal.

*Keywords:* Identity; Children's literature; Classroom Library; Reading; Literary competence.

## 1. INTRODUCCIÓN

EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD en los niños<sup>1</sup> desde edades tempranas es fundamental para lograr que se conviertan en adultos con una personalidad madura y consolidada, con autoestima y seguridad en sí mismos. Esa identidad del YO se adquiere a través de interacciones, no solo con los demás en espacios comunes sino también a través de los textos literarios. Pero, ¿cómo se define la identidad? El término hace referencia al «progresivo conocimiento que los niños van adquiriendo de sí mismos, a la autoimagen que tendrán a través de este conocimiento y a la capacidad para utilizar recursos personales que les permitan ir fortaleciendo su propia autonomía» (Hidalgo y Ríos, 2018, p. 12). La identidad marca así nuestros rasgos más característicos construyéndose desde la infancia. Con el fortalecimiento de la identidad desde la niñez se logrará ser un adulto capaz de tomar decisiones, con autoconfianza y capaz de alcanzar metas.

Si la identidad se desarrolla durante toda la vida, es desde las primeras edades cuando se ha de trabajar y fomentar creando espacios motivadores y haciendo uso de la literatura infantil como medio para lograr ese objetivo.

<sup>1</sup> Con la intención de hacer la lectura de este trabajo lo más sencilla posible, se ha evitado utilizar conjuntamente el género masculino y femenino en aquellos términos que admiten las dos posibilidades. De esta forma, se ha optado por usar el género gramatical masculino, sin intención discriminatoria alguna, en aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva propuesta por la RAE.

Así lo corroboran autores como Sánchez (2015) cuando exponen que la literatura es «una fuente de riqueza para el descubrimiento de la identidad del niño por transmitir arquetipos que pueden incorporarse en su personalidad naciente» (p. 120). Ese contacto del niño con la literatura se establece desde mucho antes de nacer o en la cuna gracias a las nanas, rimas, canciones o cuentos contados por el adulto. Esas manifestaciones, cargadas de imágenes, «facilitan al niño entender el mundo y el lugar que él ocupa» (Escalante y Caldera, 2008, p. 670). Pero ese entendimiento y ese entender el mundo que permite al niño reafirmar su identidad debe extenderse a lo largo de su etapa escolar, a través de –como se ha dicho– los textos literarios y del lugar que los contiene: la biblioteca de aula. Esta biblioteca, además de estar accesible en el aula, se convierte así en un espacio de aprendizaje donde *se trabaja* la autoestima, el respeto, la interacción con el otro o la aceptación de normas y responsabilidades como acciones que fomentan la construcción de la identidad del niño.

Es, por tanto, desde la Educación Infantil y a través de un espacio en el aula que albergue textos literarios, cuando se ha de ayudar a la construcción de la identidad del pequeño. En este sentido, y con niños de cinco/seis años (que ya han adquirido una conciencia fonológica), es cuando se produce un acercamiento a la lectura de la que pueden extraer numerosos significados. Así, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, corrobora lo siguiente: «Para que construyan y enriquezcan la identidad del niño, se fomenta en esta etapa la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de diversos lenguajes» (p. 14579) entre los que destacaríamos la literatura infantil. En ese mismo Real Decreto se indica que es necesaria «la creación en el aula de un espacio cálido y acogedor donde ubicar la biblioteca que favorecerá también el acercamiento natural a la literatura infantil, para construir significados, despertar su imaginación y fantasía, acercarlos a realidades culturales propias a ajenas y presentarles otros mundos (p. 14587).

Ese espacio es el también llamado rincón de lectura o biblioteca de aula.

Pero esta labor de fortalecimiento de la identidad a través de la biblioteca de aula y los fondos literarios que contiene corresponde al adulto, al mediador que actúa de puente entre el niño y la literatura que alberga la biblioteca de aula. En este caso, el maestro será el mediador que se abrirá «a ser un agente cultural cuya función es establecer y posibilitar relaciones sociales por medio de diversos instrumentos, lenguajes artísticos y culturales» (Mekis, 2016, p. 101). Entre esos instrumentos podemos destacar los textos literarios y la biblioteca en el aula del último curso de Educación Infantil.

Con todo lo indicado, en este trabajo se describe cómo desde la biblioteca de aula infantil (cinco años) se puede incentivar la identidad del niño; cómo la selección adecuada de textos de literatura infantil y su uso en la biblioteca sirven de apoyo al desarrollo de esa identidad; o cómo la dedicación del maestro en esta labor es fundamental. Finaliza este capítulo con algunas reflexiones finales sobre la necesidad de construir la identidad del niño en un espacio (la escuela) donde se establecen los cimientos no solo para el dominio del código, sino también para la capacitación y el desarrollo de los hábitos que permitan disponer de las valiosas oportunidades de enriquecimiento personal y social.

## 2. BIBLIOTECA DE AULA E IDENTIDAD INFANTIL

Las bibliotecas de aula, como afirma Jiménez (2015, p. 170), también se conocen como *rincones de lectura* o *rincones de biblioteca*. En este trabajo nos parece más apropiado hacer uso del término biblioteca de aula como espacio dinámico y ordenado de recursos donde se llevan a cabo actuaciones relacionadas con la lectura por parte tanto del maestro como de los alumnos. Sería un espacio común diferente a otros rincones –muy habituales en Educación Infantil– utilizados de manera rotativa para realizar variadas actividades con miras a lograr una atención y educación más personalizadas.

Una biblioteca de aula se debe diferenciar de la biblioteca escolar central puesto que esta última reúne y organiza sus libros en un espacio común para todo el centro educativo, no solo para un aula concreta. Para comprender

con más claridad las características de estos dos espacios, Rueda (1995) extrae sus similitudes y diferencias en la siguiente tabla:

TABLA 1. Similitudes y diferencias entre biblioteca escolar y biblioteca de aula.

BIBLIOTECA DE CENTRO	BIBLIOTECA DE AULA
Servicio general	Servicio limitado
Organización compleja	Organización simple
Menor participación del alumnado en la gestión	Mayor participación del alumnado en la gestión
Decoración más global (para todo el centro)	Decoración más personal (solo para el aula)
Adquisición más económica de material (grandes pedidos...)	Adquisición menos económica de material (duplicidades, pocas cantidades...)
Mayor cantidad de materiales	Cantidad limitada de materiales
Motivación lectora menos directa	Motivación lectora directa y personalizada
Bibliotecario/a como guía	Maestro/a como guía

Fuente: Adaptación propia a partir de Rueda (2005, p. 17)

En la biblioteca de aula infantil, por tanto, los materiales están al alcance de la mano de los alumnos, a la vista del niño, con un maestro que les guíe; quien les lea; quien les cuente historias o les facilite el contacto con el libro y la lectura de forma cercana y motivadora; quien aporte la posibilidad de establecer normas de uso y trato de los libros; quien les eduque en su correcto cuidado. Con esto nos acercamos a las bondades de ese espacio para el desarrollo de la identidad del niño atendiendo a aspectos vinculados con la organización y funcionamiento de una biblioteca de aula.

En cuanto a la organización, referida a la ordenación y presentación de los materiales en las estanterías para su correcto uso, los alumnos han de ser partícipes de esa labor que les prepara para ser autónomos e independientes. En este sentido, son varios los estudios (Moreira-Mero, Marín-Llaver y

Vera-Viteri, 2021; Rodríguez et al., 2019; Torrecilla, 2022) que defienden que la autonomía se practica y ejercita en el aula logrando que el niño sea independiente, fortaleciendo así su maduración y desarrollando identidad personal. Esa autonomía, a través de tareas y actividades, realizadas de manera individual y en grupo, como es la participación en la organización de los fondos de la biblioteca de aula, facilitan la creación de individuos autónomos e independientes, con iniciativas y seguridad a la hora de tomar decisiones o enfrentarse a posibles problemas que se planteen no solo en el ambiente escolar sino fuera de él.

Al implicar al niño en las labores de organización de la biblioteca de aula se estará confiando en él, se estará valorando su esfuerzo y trabajo, lo que desemboca en una autoimagen positiva de sí mismo, en una seguridad y confianza («me siento capaz»). Al mismo tiempo, el niño que participa en ese cometido estará aprendiendo a aceptar normas y responsabilidades, a interactuar y socializarse con los compañeros de manera igualitaria y respetuosa. Todo ello son aspectos que contribuyen a la edificación de su identidad personal desde muy pequeños, aumentando su autoestima (base para construir su felicidad). No se debe olvidar que la autoestima no es innata sino que se adquiere gracias al modelaje durante toda la vida, a través de acciones que la fortalezcan. Laporte (2006) corrobora esta idea afirmando que «si el niño adquiere una correcta autoestima, se sentirá competente, valioso y seguro» (p. 12). Así mismo, formar parte de una «comunidad» a través de este espacio común, enseña al niño de forma espontánea hábitos de orden y pautas de comportamiento entre iguales.

Igualmente, a la hora de organizar el espacio de la biblioteca de aula, se debe tener presente que la distribución tiene que ser la idónea para fomentar relaciones con los demás y para así aprender a respetar diferencias, comportamientos, opiniones y acciones de otros. Con ello se cumplen, además, algunos de los saberes básicos que fortalecen la identidad del niño y que aparecen expuestos en el antes mencionado Real Decreto 95/2022, como son: primar el compañerismo, la ayuda mutua y la participación colectiva; la resolución de conflictos en la interacción con el otro; la prevención de la violencia; o la actitud de ayuda y cooperación.

Dentro de la organización del espacio, cobra gran protagonismo a la hora de incentivar la identidad infantil la posible decoración de la biblioteca de aula. Lograr que el niño sienta esa biblioteca como suya, invitándole a utilizarla, cuidarla y organizarla, no es tarea difícil si se cuelgan fotografías de los propios alumnos o dibujos hechos por ellos. De esta forma se promueve la identidad a través de un espacio considerado como propio, en un lugar en el que el niño pasa la mayoría de su tiempo diario.

En cuanto al funcionamiento de la biblioteca de aula, se requieren unas normas de uso (que pueden establecerse de forma consensuada con los propios niños); de cuidado y respeto por los libros como material *ajeno* que deben aprender a compartir (no romperlos, ni estropearlos doblando las hojas o pintorreándolos); *educar* en cómo avisar sobre libros deteriorados (incluso participar en su restauración); o cumplir unos plazos de devolución de libros prestados. Estas pautas de comportamiento enseñadas desde ese espacio propio, del que el niño se siente miembro y participe, desembocan en un refuerzo en el desarrollo de su identidad, una toma de conciencia de que existen unas normas de conducta que hay que respetar.

Por otra parte, se le pueden conceder responsabilidades al niño convirtiéndolo en minibibliotecario durante un tiempo determinado. Al realizar las labores de préstamo y recogida de material devuelto por el resto de sus compañeros (con su brazalete de minibibliotecario), se está delegando en él, se le está valorando, motivando y permitiéndole que *tome decisiones* por sí mismo, mostrando su *yo* sin miedo y con confianza. Lo mismo ocurre cuando en esa biblioteca se incluyen, junto con los demás fondos bibliográficos, las creaciones propias de los pequeños. Se está fortaleciendo la identidad, se está contando con su aportación como una más.

Especial importancia adquiere el contar con un carné de socio de biblioteca en cuya fabricación también puede intervenir el niño. Este documento es un elemento motivador con el que el alumno se siente importante ya que obtenerlo le supone disfrutar de los servicios de ese espacio en el aula. Con él se enseña que existe una disciplina y unos requisitos para utilizar o acceder a una serie de prestaciones sintiéndose «importantes» y responsables

al contar con esa tarjeta que también les sirve para elegir voluntariamente lo que ellos quieren consultar o *leer*.

Vemos cómo desde la primera infancia y desde de la biblioteca de aula en Educación Infantil se pueden llevar a cabo acciones que fomentan la autoestima y la seguridad en uno mismo; proponer situaciones que implican la toma de decisiones por parte del niño; y, en definitiva, diseñar estrategias que enriquezcan su desarrollo integral en cuanto a independencia, relaciones sociales y autonomía se refiere. No olvidemos que en esa etapa los niños carecen de responsabilidad, independencia, autodisciplina y libertad de acción, principios que se deben trabajar durante las etapas de desarrollo y que la biblioteca de aula ayuda cultivar desde pequeños.

### 3. USO DE LA LITERATURA INFANTIL COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD

Hablar de identidad en el siglo XXI requiere de una revisión y selección de obras literarias que debe contener una biblioteca de aula en Infantil y que ayuden al niño a definir ese *quién eres y de dónde vienes*, a contactar con otras vidas, a entender luchas interiores y a aprender a adaptarse al mundo y las circunstancias que le rodean. Como indica Quiles (2015), «el niño necesita afianzar su personalidad, descubrir su auténtico «yo» para crecer como ser social libre, tolerante, crítico y solidario» (p. 1578). En este marco, la literatura infantil se convierte en ese albergue o refugio para solventar esos sentimientos encontrados, esa lucha interior con la que intentamos defender nuestras señas de identidad. Los textos literarios infantiles son el espejo donde el niño puede verse reflejado para aprender a convivir, comprender sus temores o saber cómo vencerlos. La buena literatura infantil logra ese objetivo a través de sus símbolos, de su musicalidad y sus palabras.

La literatura induce al niño a descubrir experiencias y sentimientos propios, a interpretar el mundo. No en vano, una de las funciones de la literatura infantil es la de ayudar a comprender el mundo, acercarle a su entorno y contexto social, sea cual sea el género (poesía, narrativa o teatro). Esa literatura se convierte en una gran aliada para desarrollar la identidad trans-

mitiendo al niño mensajes de respeto, solidaridad, generosidad, convivencia... Configuran así la personalidad del pequeño. Por tanto, la recepción de literatura desde la primera infancia es «un instrumento privilegiado para ayudarles a construir su identidad y la del entorno que les rodea» (Morón, 2010, p. 1). La literatura se convierte, por tanto, en una herramienta fundamental para mostrar al niño temas esenciales que le ayudan a formar su pensamiento crítico y su capacidad para reflexionar sobre temas variados forjando su propia identidad.

Para ejemplificar todo lo expuesto, se presenta en este trabajo, como ejemplo más que ampliable y extrapolable, algunos textos literarios dirigidos al público infantil que no deben faltar en la biblioteca de aula y con los que se fomenta el desarrollo de la identidad. Entre esas manifestaciones están los provenientes de la llamada literatura oral, aquellos textos/juego que se transmiten de generación en generación como son, por ejemplo, los trabalenguas y los juegos de rifas. Además, se presentan ejemplos de cuentos infantiles (literatura de autor).

#### TRABALENGUAS Y JUEGOS DE RIFAS

Se trata de manifestaciones del cancionero popular infantil con las que el niño se siente familiarizado. Este cancionero, analizado en el ámbito de la Educación por Cerrillo y Sánchez (2017), se refiere a:

Composiciones líricas de carácter popular que son de uso exclusivo del niño, o aquellas en las que él representa o asume un papel esencial, aunque requieran de la intervención de los adultos (por ejemplo, nanas y primeros juegos mímicos). Son composiciones que se dicen o se cantan con finalidades concretas, en la mayoría de los casos, en función del juego al que acompañan (p. 31).

Esos cancioneros, manifestaciones literarias o formas culturales se han conservado a través de los años como costumbres de los niños. Se caracterizan e identifican por determinados contenidos, así como por otros elementos que estructural y formalmente también aportan puntos de particulari-

zación: rimas, juegos de palabras, diminutivos, sinsentidos, metáforas muy elementales, etc. (Cerrillo y Sánchez, 2017). Esos sonidos, el ritmo o las rimas son elementos con los que el niño ha mantenido contacto desde antes de nacer o desde la cuna como ya dijimos más arriba.

Con los trabalenguas (o «destrabalenguas») y los juegos de rifas los niños aprenden a desarrollar la fonética (el sonido de las palabras), la morfología (la forma en que están formadas las palabras) y la sintaxis (cómo están ordenados los elementos de una frase) o incluso a aprender la conciencia silábica. Pero, además, sirven para entretener, divertir, jugar con palabras difíciles de pronunciar, ejercitar la memoria o trabajar la velocidad. Veamos el caso, por ejemplo, el siguiente trabalenguas y juego de rifas:

#### **Trabalenguas**

Pablito clavó un clavito en la calva de un calvito.  
Un clavito clavó Pablito en la calva de un calvito.  
¿Qué clavito clavó Pablito?

#### **Juego de rifas**

En un café se rifa un pez,  
al que le toque el número diez,  
uno, dos, tres, cuatro, cinco...

Además de las virtudes de estos textos mencionadas más arriba, ¿qué aportan a la hora de fortalecer la identidad del niño? Son poemas cargados de sonidos y muy vinculados al juego. Es justo ese aporte lúdico, esa relación con el juego lo que resulta gratificante para trabajar con estas manifestaciones literarias tal y como indica Cerrillo (2006) cuando señala que:

se trata de una práctica que es muy útil en el periodo escolar: las rimas, las aliteraciones, los juegos de palabras, el reiterado uso del diminutivo, las elementales repeticiones, incluso las dificultades ortológicas de géneros como trabalenguas... les producen una gran satisfacción (p. 16).

Pero no es solo el juego de palabras el que estimula al pequeño sino la necesidad de jugar con los compañeros que lleva implícito el uso de estos

textos en el aula, la interacción con el otro a través del juego. Esa actividad lúdica de los niños «es una de las fuentes esenciales que permite reafirmar su identidad tanto de manera colectiva como individual» (Morón, 2010, p. 3). Al trabajar estas manifestaciones literarias en un espacio como es la biblioteca de aula, se está estableciendo un vínculo social puesto que para jugar con esos poemas los niños deben colocarse en corro, participar todos en una actividad divertida y de por sí motivadora, lo que fomenta la sociabilidad. Además, en el juego con los demás como elemento folclórico, el niño se siente cómplice y parte de la estrategia, aprendiendo la existencia de reglas o sintiéndose hábil al resolver desafíos como es el de la correcta vocalización o soltura al hablar. Se facilita así el conocimiento de sí mismo, de su autoimagen, fortaleciendo su autoestima y seguridad al lograr superar retos y posibles problemas de pronunciación, jugando. Al mismo tiempo, jugar con las palabras y con los demás facilita que el niño pierda su probable timidez, configurando su personalidad.

Igualmente, y según el propio Cerrillo (2006, p. 21), estos textos «ofrecen la posibilidad de ampliar la visión del mundo, de desarrollar el sentido del análisis y la crítica», sobre todo por su función estética.

Con todo ello, las manifestaciones literarias o del cancionero popular infantil, como hemos visto con los dos ejemplos propuestos, generan actitudes positivas y superación de posibles frustraciones en el niño así como crear habilidades de escucha, atención y respeto a los demás y sus posibles *fallos* hasta lograr superarlos. Igualmente, el uso de estos textos de transmisión oral en el aula son el paso previo hacia la literatura de autor, que también proporciona acceso a la experiencia de la vida, de lo humano y de sus complejidades configurando así la personalidad del niño y su identidad.

#### LITERATURA DE AUTOR: CUENTOS INFANTILES

A la hora de construir la identidad del niño, no puede faltar en la biblioteca de aula un corpus de publicaciones plurales que ayuden al pequeño a verse proyectado en esas historias. Así lo afirma Petit (2005) cuando expone que es a partir de la literatura infantil y su lectura cuando se pueden descu-

brir nuevas identidades con las que el niño aprende a convivir. Por tanto, con los cuentos se está desarrollando el *yo* equilibrado en el niño.

Molist (2008) también señala que en los cuentos «se refleja todo lo que pasa por delante, lo que vivimos, lo que sentimos» (p. 12), es decir, que literatura y vida o vida y literatura se reflejan la una en la otra. Por ello es necesario seleccionar para la biblioteca de aula obras donde el niño se puede reflejar y ver reforzada su identidad.

Del mismo modo, a través de la fantasía propia de los cuentos infantiles, el niño puede adentrarse en lo simbólico de la literatura, en cómo a través de los símbolos forma su identidad, internarse en experiencias difíciles con las que se van a topar en su vida y dotarles de sentido o aprender a ser autosuficientes y autónomos, valientes, respetuosos, valorar la importancia de la amistad... En definitiva, «los cuentos son un modelo desde el que explorar relaciones humanas, aprender valores sociales y al tiempo desvelar sus contradicciones» construyendo una visión del mundo (Marí, Barranco y Hipólito, 2020, p. 81). Vemos cómo la repercusión del cuento es crucial para el descubrimiento de la identidad y el desarrollo de la personalidad en los más pequeños. Se convierten en referencias culturales y estéticas que deben estar presentes en el día a día del niño, en un espacio lector idóneo como es la biblioteca de aula.

Entre esos cuentos se destacan en este trabajo algunos ejemplos con los que se pueden trabajar esos aspectos en Educación Infantil. El criterio seguido para seleccionar estos textos ha sido el elegir historias caracterizadas por su gran calidad, libros galardonados con premios internacionales o convertidos en clásicos de la literatura infantil y juvenil. Se incluye el resumen propuesto por la editorial para posteriormente llevar a cabo el análisis sobre su cualidad y valor para trabajar la identidad del niño. Esas obras, como ejemplo para construir y reforzar la identidad del niño, según la temática, se muestran en la tabla siguiente:

TABLA 2. Cuentos infantiles e identidad.

TÍTULO	AUTOR	IDENTIDAD (ASPECTOS DESTACABLES)
Frederick	Leo Lionni	Afirmación de la identidad propia; Individualidad; Fidelidad consigo mismo
¿A qué sabe la luna?	Michael Grenjniec	Solidaridad; Cooperación; Generosidad con los demás; Consecución de deseos
Con Tango son tres	Justin Richardson y Peter Parnell	Diversidad; Respeto; Tolerancia; Padres/madres del mismo sexo; Afectos

Fuente: elaboración propia

## FREDERICK

*Una familia de ratones recoge provisiones y todos trabajan, excepto Frederick, que aparentemente no hace nada. Pero sin que los demás lo sepan, él también se aprovisiona: rayos de sol, colores, palabras... Cuando llega el invierno, sus compañeros reconocen que su misión poética había sido esencial para que los ratones sobrellevaran mejor la crudeza de la estación invernal. Y así Frederick es aceptado tal y como es.*

Con un vocabulario sencillo, claro y fácil de seguir por los más pequeños, este libro se ha inspirado en la conocida fábula de Esopo, «La cigarra y la hormiga» pero, en este caso, el mensaje que puede interiorizar el niño a través de la simbología no es solo el de la necesidad de calentarse en invierno son suficiente comida como ocurre en la fábula sino la de tener capacidad para soñar. En este libro se le da importancia a ser soñador, a tener sueños, muy acorde con nuestra época. Se muestra cómo reconfortar al alma a través de la poesía, de la importancia de calentar también el espíritu con la poesía, es decir, no solo se debe valorar lo material en la vida. Con ello, se transmite la idea de que se ha de ser lo que uno desea, ser fiel consigo mismo, sin temor y captando que los demás podrán entender sus deseos, respetarlos y asumirlos, como hacen los hermanos de Frederick. Se acepta la diversidad de cada uno (todos son distintos) y se valora lo que aportan en conjunto.

Al mismo tiempo, en esta historia aparecen animales humanizados, algo que les suele gustar mucho a los niños de estas edades; incluye rimas, que son una gran opción para los más pequeños y aparecen pocos personajes con mucho diálogo evitando así explicaciones o descripciones largas.

El simbolismo en esta obra magistral es más que notorio puesto que es capaz de *decir mucho sin decir nada* o, como explica Rodríguez Almodóvar (2018), «una cosa es lo que se cuenta y otra es lo que se refiere sin decirlo» (p. 14). Este es el gran valor de una historia como Frederick para construir la identidad del niño sin necesidad de recurrir a moralismos simples y explícitos.

#### ¿A QUÉ SABE LA LUNA?

*¿Quién no ha soñado alguna vez con darle un mordisco a la luna? Este era el deseo de los animales de este cuento. Solo querían probar un pedacito pero, por más que se estiraban, no eran capaces de tocarla. Entonces, la tortuga tuvo una idea genial: «Si te subes a mi espalda, tal vez lleguemos a la luna», le dijo al elefante.*

En esta historia hay un conflicto inicial: los animales quieren saber a qué sabe la luna. Un deseo que parece inalcanzable a primera vista pero que se hace realidad gracias a la cooperación entre todos los animales. Se muestra la importancia de la ayuda mutua, la solidaridad y generosidad. Incluso el que los animales duerman juntos en esta historia encierra un significado y es que, aunque sean seres tan antagónicos, al final colaboran y son capaces de compartir un mismo espacio de convivencia.

En este cuento, ese «¿a qué sabe la luna?» es una pregunta que los niños pueden asumir como propia, sobre todo con la frase que el autor incluye cuando los animales pudieron probar un pedacito de luna: «Y la luna les supo exactamente a aquello que más le gustaba a cada uno». De lo que está hablando en el fondo es de los anhelos que tenemos los humanos, a qué aspiramos... De cuál es nuestro mayor deseo que parece inalcanzable en nuestra vida. Porque todos tenemos un deseo. A un nivel también simbólico, se muestra ese qué sentiría yo si llegara a alcanzar un ideal en la vida. Por eso,

ese ratón que consigue por fin su sueño sería el propio niño escalando con la ayuda de los demás, de sus amigos, de su familia, etc. hasta lograr cumplir sus deseos, por difíciles que parezcan. Eso es morder la luna y saborearla.

### CON TANGO SON TRES

*Es esta una historia real de una singular pareja de pingüinos barbijo a los que el cuidador del zoo de Central Park, en Nueva York, les dio la oportunidad –depositando un huevo en su nido– de tener una cría tras observar que incubaban infructuosamente una piedra. Así nació Tango, que fue la primera pingüino en tener dos padres.*

Se trata de un texto literario, poético, que representa los nuevos modelos de familia a través de animales humanizados. En tercera persona, el narrador logra enmarcar al lector en la historia presentándola con palabras exactas y precisas, sin intención de hacer un alegato a favor de la pareja homosexual. Ayuda al niño a entender la historia pero solo como apoyo de lo que en verdad le ocurre a los protagonistas, evocando. Cada frase, meditada con destreza, invita a la reflexión. Sin dosificar la información, conmueve y suscita reflexiones. Sin ni siquiera nombrar la palabra gay, *diciendo sin decir*, muestra el respeto, la tolerancia hacia la diversidad familiar; sin lecciones explícitas (Jiménez, 2022, p. 24).

Esta obra pone al niño en relación con la vida, con el respeto a la diversidad familiar y la pluralidad de la sociedad actual. Ayuda al niño que pertenece a una familia homoparental no sentirse «el patito feo» en un mundo donde la heterogeneidad es predominante configurando su identidad y personalidad, fortaleciendo la seguridad en sí mismo. Igualmente, al resto de receptores de esta historia les transmite el valor de la aceptación de la diversidad, la tolerancia y el respeto en convivencia. Se fomenta la socialización gracias a las señas de identidad *del otro*, configurando la personalidad.

#### 4. EL MAESTRO COMO MEDIADOR EN EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DEL NIÑO

Como bien expresa Rueda (2005, p. 13), en cuanto al maestro mediador, su papel «es imprescindible en la selección de libros de calidad». Por esta razón, el maestro no debe guiar al alumno leyendo o recomendando obras que no ha leído previamente si su objetivo es, entre otros muchos, desarrollar la identidad de los niños que tiene a su cargo. Ese maestro es el puente entre el niño y el libro y, como el mismo Rueda indica, su función de mediación es obligada como enseñante.

El maestro debe contar también con unas cualidades entre las que destacan las siguientes:

- Ser un buen lector y leer habitualmente
- Conocer a sus alumnos, no solo quiénes son sino también cómo son
- Creer en lo que está haciendo y no *tirar la toalla*. Sus efectos se notarán a largo plazo
- Estar al día en las tendencias de literatura infantil
- Transmitir motivación y entusiasmo

Quizá las palabras de Salinas (1983) resuman con más claridad qué se necesita para ser un buen mediador entre el texto y el niño con miras a construir su identidad:

El profesor, en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto. Porque todo escrito lleva su secreto consigo, dentro de él, no fuera –como algunos creen–, y solo se le encuentra adentrándose en él y no andando por las ramas (p. 170).

Ese maestro apasionado (que no utiliza la literatura con fines instrumentales o centrados en desarrollar destrezas en el aula), a la hora de dedicar tiempo al niño, está fortaleciendo su identidad al mostrarle que lo está teniendo en cuenta, le está dedicando afecto y tiempo, se está centrando en él. Esos vínculos afectivos con el adulto a través de la literatura infantil fortalecen el desarrollo emocional del niño. El maestro se convierte en un

referente que debe promover esa identidad a través de espacios que estimulen la seguridad y confianza en el niño así como retos que le permitan equivocarse para luego acertar y poder solucionar posibles problemas y conflictos, como hemos visto con el uso de la biblioteca de aula o la lectura de cuentos concretos.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Según lo que se ha venido describiendo en este trabajo, se deduce que tanto la biblioteca de aula como las obras de literatura infantil deben *respetar a los lectores*, en este caso, a los alumnos de Educación Infantil a quienes se les quiere ayudar a construir su identidad. Explicando un poco mejor este aspecto, se puede afirmar que para alcanzar la dignidad del lector infantil no se debe ocultar la verdad de la vida, una verdad que se expone en la buena literatura que puede albergar la biblioteca de aula. La palabra que allí encuentra recrea imágenes que el niño asocia a la realidad. Al mismo tiempo, la simbología característica de los buenos cuentos es un aliado de la identidad, o lo que es lo mismo, la identidad se transmite a través de la simbología. Lo mismo ocurre con la creación y funcionamiento de ambientes favorable en un espacio en el que los niños pasan la mayor parte del día, el aula y dentro de ella, la biblioteca.

A veces, por falta de tiempo o por desconocimiento en general, los maestros no cuentan con estos recursos que se pueden considerar esenciales. Esa posible carencia hace que no se utilice la biblioteca de aula y algunos de sus fondos como propuestas para el aprendizaje de la propia vida por parte del niño. Al presentar este trabajo no se ha pretendido solamente dar a conocer recursos u obras de literatura infantil de calidad para trabajar la identidad en infantil sino también para reflexionar sobre la necesidad de asumir esa labor por parte de los maestros. Somos los adultos quienes también necesitamos conocer y preguntarnos continuamente *quiénes somos y de dónde venimos* para poder trabajar con los niños en este sentido.

La biblioteca de aula y algunos textos literarios suponen un importante elemento de socialización, tanto colectiva como individual del niño ayudán-

doles a fortalecer sus señas de identidad y las señas de identidad del otro. Poco a poco, día a día, sin desistir por parte del maestro, el niño va creciendo y configurando su personalidad a partir de la toma de contacto de títulos concretos ubicado en un espacio compartido. La tolerancia, el juicio crítico, la aceptación, la autoestima, el afecto, la empatía y otros muchos aspectos vinculados a la identidad están a mano del niño en el aula con la ayuda del maestro, que les pondrá en contacto con el mundo real a través de la lectura y la biblioteca. De nada nos sirve ocultar la realidad cuando el niño tiene ante sí la propia vida. Ayudémosle a evitar una posible fragilidad emocional construyendo una personalidad lo más fuerte posible, base de la autoestima y la felicidad.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERRILLO, P. C. (2006). El cancionero popular infantil. Su aprovechamiento didáctico. *CLIJ*, 195, 15-24. [https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo\\_imagenes/grupo.do?path=2000607223](https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000607223)
- CERRILLO TORREMOCHA, P. C. y SÁNCHEZ ORTIZ, C. (2017). *El cancionero popular infantil en educación*. Síntesis.
- ESCALANTE, D. T. y CALDERA, R. V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3135525>
- HIDALGO SALAZAR, L. A. y RÍOS GRANDA, S. A. (2018). *Desarrollo de la identidad y autonomía en los niños de nivel II (4 años) a través de metodologías lúdicas en el año lectivo 2017-2018* [Tesis de licenciatura]. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. [https://rraae.cedia.edu.ec/Record/REPULVR\\_a8fcc-f300bc4fe2dd4d9f50596831113](https://rraae.cedia.edu.ec/Record/REPULVR_a8fcc-f300bc4fe2dd4d9f50596831113)
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. M. (2015). *Didáctica de la literatura en educación primaria*. UNIR.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. M. (2022). Calidad y valoración de literatura infantil para bibliotecas infantiles. *Cauce, revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 45, 9-28.
- LAPORTE, D. (2006). *Autoimagen, autoestima y socialización: guía práctica con niños de 0 a 6 años*. Narcea.
- MARTÍ Y TARTE, R. M., BARRANCO BARROSO, R. e HIPÓLITO RUIZ, N. (2020). La construcción de la identidad a través de los cuentos infantiles: un estudio de

- caso. *Revista Diversidades e Educação*, 8, 70-95. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9715>
- MEKIS, C. (2016). *La formación del lector escolar: oportunidades desde el entorno familiar, educacional, cultural y social*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- MOLIST, P. (2008). *Dentro del espejo: la literatura infantil y juvenil contada a los adultos*. Graó.
- MORERA-MERO, K. M., MARÍN LLAYER, L. R. y VERA-VITERI, L. (2021). La educación de la autonomía en los niños y niñas del subnivel inicial 2 de la escuela Gabriela Mistral. *Polo de conocimiento*, 58(8), 135-153.
- MORÓN MACÍAS, C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-6. [www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7247.pdf](http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7247.pdf)
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2018). Los cuentos como formadores de la mente infantil. *Mi Biblioteca*, 52, 14.
- PETIT, M. (2005). Conjuguar lecturas, compartir culturas. En R. Ramos y A. Fernández (Eds.), *Actas del I Congreso de Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 23-45). Edelvives.
- QUILES CABRERA, M. C. (2015). Quién eres y de dónde vienes: señas de identidad en la literatura infantil y juvenil. *Tonos Digital*, 28, 1577-6921.
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 28, de 2 de febrero de 2022, 14561-14595. [www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1654](http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1654)
- RODRÍGUEZ CARRILLO, J.; GONZÁLEZ ALFAYA, E.; MÉRIDA SERRANO, R.; OLIVARES GARCÍA, M. Á. (2019). Aulas infantiles que trabajan por Proyectos. La interacción social entre iguales como herramienta de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 185-203. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/192784>
- RUEDA, R. (2005). *La biblioteca de aula infantil*. Narcea.
- SÁNCHEZ RICHTER, S. (2015). *La cultura literaria en niños de 3-6/7 años. Identidad y desarrollo de la personalidad* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- TORRECILLA GENERELO, M. (2022). *El desarrollo de la autonomía e identidad infantil en los ambientes de aprendizaje: trabajar por ambientes de aprendizaje* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Zaragoza.



# EL HIPERTEXTO COMO VÍNCULO ENTRE LA IDENTIDAD, EL INTERÉS LECTOR Y EL FOMENTO DE LA ESCRITURA Y DE LA CREATIVIDAD EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO. UN MODELO DE HIPERFICCIÓN NARRATIVA

MARÍA ALMUDENA CANTERO SANDOVAL  
*Universidad Internacional de La Rioja*

## RESUMEN

El presente capítulo plantea como objetivo conseguir una mayor motivación lectora y escritora en los alumnos y animarlos a indagar en su identidad a partir de la elaboración de una hiperficción narrativa en la que combinen elementos ficcionales y autobiográficos. Se delimitan los conceptos de autobiografía y de hipertexto, y se repasan experiencias didácticas previas que hablan de hipertexto con significados diferentes al aquí delimitado. Se expone una propuesta didáctica hipertextual llevada a cabo en varios grupos de educación secundaria con la que se ejemplifica esta nueva guía de trabajo didáctico-literario. La exposición de los resultados muestra que este desarrollo hiperficcional conlleva un avance para la didáctica de la literatura.

*Palabras clave:* Modelo pedagógico; hipertexto; creatividad; TIC; trabajo cooperativo.

## ABSTRACT

The aim of this chapter is to achieve greater reading and writing motivation in students and to encourage them to investigate their own identity through the

creation of a narrative hyper-fiction combining fictional and autobiographical elements. The concepts of autobiography and hypertext are delimited, and previous didactic experiences that speak of hypertext with different meanings to the one delimited here are reviewed. A hypertextual didactic proposal is presented, carried out in several secondary education groups, with which this new didactic-literary work guide is exemplified. The presentation of the results shows that this hyperfictional development entails an advance for the didactics of literature.

*Keywords:* Pedagogical model; hypertext; creativity; ICT; cooperative work.

## 1. INTRODUCCIÓN

ESTA PROPUESTA se centra en el hipertexto y en el género narrativo, para plantear, como trabajo de aula, la hiperficción narrativa atendiendo a los rasgos principales que se le atribuyen al hipertexto: «multilinealidad, virtualidad, abstracción, multiplicidad, superposición, cascada informacional» (Silveira et al., 2021, p. 110). Al usar el hipertexto o «multitexto o texto multimodal» en el aula se da lugar a la llamada «hiperaula» (Guerrero, 2021, pp. 90-91) y el hipertexto se usa en sentido digital puesto que se compone de enlaces que son funcionalidades electrónicas, de modo que «solo existe en cuanto texto electrónico» (Gomes, 2021, p. 22).

Se presenta en este estudio un nuevo modelo creativo para la didáctica literaria con el que los discentes se convierten en autores que generan unos hipertextos que, por definición, son multilineales, virtuales, superpuestos, múltiples, etc., y el lector, en su proceso de *lectocreación*<sup>1</sup> de un texto hiperficcional y de búsqueda de sentido, vive tales rasgos como esenciales para el desarrollo de la historia. Precisamente, en estos hipertextos el lector intenta «reconstruir una totalidad a partir de una sugerencia aislada», persiguiendo el hipertexto «en busca de cualquier significado» (Labbé, 2020, p. 2), ya que la atribución de dicho significado depende de su recorrido de lectura.

<sup>1</sup> Se acuña este neologismo para dar expresión al proceso que realiza el lector de hiperficciones, en la medida en que, con las elecciones que realiza durante su lectura, crea una obra con un determinado significado.

Por tanto, se pretende trabajar el interés lector del alumnado y su expresión escrita y oral, así como su motivación en el proceso de aprendizaje literario de un modo innovador y creativo, teniendo en cuenta que la finalidad no es producir obras de arte geniales, sino «estimular la creatividad y dar la oportunidad a los lectores de convertirse en autores comunicándose con otros muchos participantes en una experiencia interesante y positiva» (Pajares, 1997, p. 5).

Asimismo, se plantea que en esta elaboración hiperficcional los alumnos incluyan elementos de sus vidas, de suerte que el acto de escritura digital se convierta, a la vez, en un proceso de indagación en su identidad, lo cual no otorga al relato el carácter de autobiográfico, en la medida en que, siendo el lector «la instancia que decide si una narración es un texto referencial y no-ficcional en el momento en que acepta la identidad entre autor, narrador y protagonista» (Jirku y Pozo, 2011, p. 12), no habrá ninguno que realice dicha aceptación, pues estas hipernarraciones incluyen elementos identitarios de diversos individuos, algunos comunes y compartidos por su pertenencia a un grupo, otros específicos y exclusivos de un solo alumno.

En definitiva, el *docere* y el *delectare*, que Horacio atribuía a los fines de la poesía (1777, pp. 51-52), confluyen en la hipertextualidad literaria, pues los alumnos aprenden leyendo o escribiendo en línea usando redes sociales (Fibla, 2021, p. 317) y disfrutan del trabajo que realizan: se divierten ampliando sus competencias, desarrollando sus capacidades y adquiriendo conocimientos.

## 2. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE HIPERTEXTO

El concepto de hipertexto fue acuñado por Nelson, quien ofreció una primera definición en su obra *Literary Machines*:

By hypertext I mean *non-sequential writing-text* that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen. As popular conceived, this is a series of text chunks connected by links which offer the reader different pathways (1987, p. 0/2).

Esta definición, citada y parafraseada hasta la saciedad, contiene las claves de la hipertextualidad que se considerarán para este artículo: la no secuencialidad del texto, los enlaces que conectan unos textos o fragmentos de texto con otros y las elecciones que debe realizar el lector en su proceso de lectura. Este papel del lector, que se ve en la necesidad de tomar decisiones que determinan su itinerario de lectura –y, por tanto, los significados que debe decodificar– y la atribución de sentido al texto, fue destacado por Pajares, quien recuerda las ideas de Umberto Eco y de Iser desarrolladas en la teoría de la recepción, pues «aquí es tan activo [el lector] que al elegir sus propios trayectos de lectura ‘usurpa’ una función del autor tradicional a cuyo control parece escaparse el texto» (Pajares, 1997, p. 2). Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que el medio electrónico limita las estrategias de lectura, pues «mientras en el texto impreso el lector puede ir hacia donde quiera, en el hipertexto depende de la existencia de enlaces» (Gomes, 2021, p. 19), que son el «elemento esencial en la gestación de los contenidos digitales» (Arias-Robles y García-Avilés, 2017, p. 29).

La noción de hipertexto debe su divulgación a Landow, quien lo conceptualiza, a partir de las aportaciones de teóricos y filósofos como Roland Barthes y Jacques Derrida y de las de informáticos como Theodor Nelson y Andries van Dam, sobre la base de los significados implicados en los términos «multilinealidad, nodos, nexos y redes», por oposición a las nociones de «centro, margen, jerarquía y linealidad» (Landow, 1995, p. 14). Todos estos autores lo definen desde sus respectivos campos de trabajo y confluyen en la misma idea (Barthes, 2002, pp. 8-10; Foucault, 1970, p. 37; Nelson, 1987, p. 0/2).

Así, el hipertexto trasciende la afirmación de Iser del efecto recíproco entre lector y texto, en el sentido de que la lectura «refiere retroactivamente el proceso de reelaboración del texto, como efecto, sobre el lector» (Iser, 1987, p. 255), pues este no solo reelabora, sino que, al salir de un texto y entrar a otro mediante los enlaces, lo construye y determina una lectura particular que debe interpretar. Se desvanece «la noción de obra individual, unitaria, permanente y discreta» (Almela, 1999, p. 28) y, por lo tanto, el hipertexto «reformula los roles tradicionales del autor y el lector» (Ortolano, 2013), en la medida en que el lector va a producir un nuevo texto que no pudo

ser previsto por el autor del texto por el que comenzó su acto de lectura, y ello porque el hipertexto es casi infinito, pues prácticamente no tiene fin: en realidad solo acabaría si el lector pulsara un enlace que lo dirigiese a una página sin ningún *link*, una página que sea un callejón sin salida (Gomes, 2021, p. 22), por lo que puede decirse que, frente a lo que consideran algunos autores, no carece de fin (López-Andrada, 2020, p. 30). Además, por el carácter saltado de la lectura, el papel del lector es más activo, en contraste con el que juega frente a un texto en papel, «una vez que recorta y reúne solo las partes que le interesan, formando, así, un nuevo texto» (Oliveira, 2018, p. 140).

Por otra parte, el concepto de hipertexto se puede abordar desde un punto de vista formal, como hizo Conklin al concebirlo en los siguientes términos: «Windows on the screen are associated with objects in a database, and links are provided between these objects, both graphically (as labelled tokens) and in the database (as pointers)» (Conklin, 1987, p. 17), donde las ventanas se corresponden con nodos de la base de datos, la cual, por tanto, es una red de nodos textuales –y quizá gráficos– que «can be thought of as a kind of *hyperdocument*» (Conklin, 1987, p. 19), y ello lleva a establecer la distinción entre hiperdocumento e hipertexto: el primero es «el contenido de información, incluyendo los fragmentos de información y las conexiones entre esos fragmentos» y el segundo, «el sistema hipertexto que contiene hiperdocumentos», siendo dicho sistema «una herramienta de software que permite leer y escribir hiperdocumentos» (Bianchini, 1999, p. 4). Si el uso del hipertexto se orienta a la creación literaria se produce la llamada hiperficcionalidad o ficcionalidad hipertextual: hipertextos de estatuto ficcional, pues los hiperdocumentos que contienen y relacionan se insertan en el ámbito de la ficción, ya que incluyen fragmentos narrativos, líricos o dramáticos que, por la naturaleza de la red, pueden expresarse, además de mediante palabras, mediante soportes visuales, sonoros o audiovisuales.

En el proceso de creación hiperficcional hay autores que diferencian los casos de coautoría y los de autoría individual, lo que lleva a la distinción entre una hiperficción constructiva (varios autores) y una hiperficción explorativa (un solo autor), y se señala como rasgo diferenciador el control sobre la narración en el caso del autor único y la ausencia de control en el caso de la

coautoría (Pajares, 1997, p. 5); en otros términos se habla de construcciones colaborativas o escritura en colaboración (García-Roca, 2021, p. 9) para referirse a la hiperficción constructiva, y de «ficción interactiva» para aludir a la hiperficción explorativa (Fibla, 2021, pp. 313-314). Sin embargo, en la situación de coautoría nada impide que se regule la narración por acuerdo de los creadores, de modo que parece más productivo establecer una diferenciación en función de las posibilidades de salirse de la hiperficción creada, lo que permite distinguir entre una hiperficción restringida y una hiperficción abierta. En la primera, el autor, ya sea individual, ya sea colectivo, limita, en la medida de lo posible, las vías de entradas y de salida de los hiperdocumentos para que los lectores no abandonen la hiperhistoria y realicen alguno de los recorridos previstos por el autor; frente a ella, en la hiperficción abierta abundan los enlaces que salen de la hipernarración y que facilitan que el lector se desvíe de ella y realice recorridos no previstos por el autor. El primero de los casos será el que se considere para este modelo lector: los discentes crearán hipertextos ficcionales restringidos intentando que los lectores sigan la hiperhistoria que van creando.

### 3. TRATAMIENTO DEL HIPERTEXTO EN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA. VENTAJAS Y DESVENTAJAS

En la actualidad educativa, el desarrollo constante de las TIC repercute en el incremento de la dificultad para la consecución de una adecuada competencia digital, tan importante para los ciudadanos (González-Rodríguez y Urbina-Ramírez, 2020) por estar especialmente demandada hoy «en las sociedades de todo el mundo» (Casillas-Martín et al., 2020, p. 2), al tiempo que determina cambios que afectan tanto a las formas de leer como a las formas de producir literatura, así como a los procesos de comprensión lectora. Dicho desarrollo ha supuesto una ampliación de esta última noción, pues hay condicionantes que no se dan en la lectura impresa (Herrada-Valverde y Herrada Valverde, 2017, p. 8), como los que suscitan un mayor interés lector en los alumnos, entre ellos los componentes visuales y audiovisuales, así como el hipertexto, que supone la ruptura de la concepción y práctica de la lectura entendida en los términos tradicionales de sucesividad y de

linealidad, pues las secuencias textuales están localizadas en diversos lugares virtuales que se conectan mediante enlaces.

En cualquier caso, el hecho de que la hipertextualidad sea «un fenómeno de amplísima presencia en la vida de niños y adolescentes» (Lorente, 2013, p. 144), que les obliga a «adoptar un rol activo y crítico en la interpretación» (Moreno y Dueñas, 2020, p. 312), ha generado diversas aplicaciones didácticas para fomentar los intereses lectores y escritores en los alumnos: a partir de la generalización del uso de los teléfonos inteligentes y de las tabletas, con el llamado *Mobile Learning* o «aprendizaje móvil» (Rovira et al., 2014, p. 203), se plantean, entre otras posibilidades, la creación de blogs dedicados a la animación lectora y a la difusión de LIJ (Rovira-Collado y Llorens, 2012, p. 804); blogs destinados a la creación de historias escritas por alumnos de forma colaborativa (Rovira-Collado y Llorens, 2012, p. 809); los clubes de lectura de LIJ (Rovira-Collado, 2011, p. 145); la elaboración de *booktrailers* (Taberner, 2016, p. 27) y, en general, las experiencias que los maestros y profesores llevan a cabo en las aulas utilizando redes sociales para leer o producir historias (Cantero-Sandoval y Morales-Moreno, 2018a).

En este sentido, el uso del hipertexto en las prácticas de aula para que los alumnos se acerquen con mayor interés a la lectura y a la escritura de textos literarios presenta algunas ventajas y plantea algunos problemas, que se observan durante el desarrollo de las sesiones en las que los alumnos trabajan esas competencias (lectora, escritora, digital) a través de producciones hipertextuales.

Respecto a los problemas que presenta el hipertexto en la LIJ, hay que partir de que, por su entidad y sus rasgos, el hipertexto puede dificultar el desarrollo de estos procesos de aprendizaje. Por un lado, la dispersión de la información puede conducir a la pérdida de la concentración, de la atención o del interés una vez que ha pasado el tiempo de expectación que produce la novedad del tipo de trabajo: dado que el hipertexto se caracteriza por su potencial infinitud, los alumnos pueden verse en la tesitura de o bien desistir de la realización de la tarea o bien rebajar sus exigencias iniciales, de ahí que una decisión que puede tomar el docente sea restringir el hipertexto para evitar la dispersión y limitar estas consecuencias negativas, teniendo en

cuenta que «la atención de los lectores [...] se confronta con textualidades cada vez más gaseosas y caóticas» (Albarello, 2020, p. 17). Por otro lado, la complejidad del hipertexto también supone un problema para el éxito de este tipo de práctica: es complejo tanto en la producción como en la recepción, pues a los alumnos les resulta difícil tanto generar un hipertexto que tenga coherencia (producción) como realizar adecuadamente el proceso de atribución de sentido a un hipertexto (recepción); dado que a una parte importante de los alumnos le cuesta comprender correctamente textos propios de su nivel de estudios y producir textos coherentes (García et al., 2015, p. 119), el paso del texto al hipertexto complica la cuestión.

En este sentido, el desorden del hipertexto literario, que viene determinado por las secuencias o rutas de lectura que elija el alumno, también supone una desventaja para el éxito de estas propuestas y aplicaciones didácticas, pues en los procesos de lectura los alumnos deben reordenar el material literario para pasar de la trama a la fábula, entendidos estos términos en el sentido que les confiere la narratología (Tomachevski, 1982, pp. 182-194), y en los procesos de escritura deben crear y estructurar el material para que su diseminación y vinculación mediante enlaces dé lugar a un hipertexto que tenga un sentido y pueda ser decodificado por un lector competente, aunque se ha de tener en cuenta que, en función del tipo de lector, pueden variar «los resultados de evaluación de comprensión lectora en textos digitales hipervinculados» (Herrada-Valverde y Herrada-Valverde, 2017, p. 14). En línea con el rasgo de desorden del hipertexto, se señala que los lectores sufren «desorientación y sobrecarga cognitiva», ya que «navegar a través de entornos no lineales es una actividad que puede interferir con la tarea de aprendizaje porque requiere recursos adicionales en la memoria de trabajo» (Pernett Cárdenas, 2018, p. 51), lo que también está determinado por el exceso de información, que puede provocar en el lector «una sensación de aturdimiento ante la información inagotable» (López-Andrada, 2020, p. 32), a lo que se puede añadir que hay factores que influyen negativamente en el proceso de cognición, como un «mayor número de nodos superfluos visitados o mayor tiempo o problemas en la navegación» (Burin et al., 2010, p. 3), hasta el punto de que los usuarios con poca memoria de trabajo tienen serias dificultades para leer hipertextos (Jáñez y Rosales, 2020, p. 190).

Todo ello lleva a una exigencia que puede suponer un obstáculo para el desarrollo adecuado de estos procesos hipertextuales: las dosis de atención y de esfuerzo que precisan para no quedarse en niveles superficiales de lectura o para no generar una escritura con contradicciones o faltas de sentido, pues se deben vincular en el cerebro muchas informaciones contenidas en diversas secuencias que se conectan mediante enlaces, con las posibilidades que estos saltos abren, en el caso de la lectura, a la distracción y, en el caso de la escritura, a la producción de incoherencias.

Sin embargo, se entiende, para el modelo que aquí se propone, que prevalecen las ventajas, entre las que se puede considerar, como principal, la motivación que este tipo de tareas genera en el alumnado, pues el simple hecho de utilizar móviles, tabletas u ordenadores para trabajar en clase le despierta un interés y un entusiasmo que no le suscitan los medios tradicionales como libros en papel, fichas, etc.; en este sentido, «it should be possible to achieve high levels of motivation and learning quality by providing a truly interactive environment» (Federico Peinado et al., 2005, p. 1345). Esta motivación le lleva a emprender la actividad con ilusión, pero la dificultad, como después se desarrollará, radica en mantener el interés hasta el final. Otra ventaja es, como consecuencia de la anterior, la implicación que, en general, se da por parte de los discentes: al hacer la actividad usando las TIC, se esfuerzan en su realización, pues se encuentran con una herramienta de trabajo de la que son propietarios y a la que tienen vinculadas emociones positivas debido a que su experiencia con ese dispositivo suele ser placentera. En esta línea, se considera que «las obras de literatura interactiva digital constatan continuamente la presencia del lector: su intervención en la historia es relevante para conformar su significado, por lo que, en este sentido fáctico, es mayor la implicación personal del lector con el texto» (Ángel Peinado, 2014, p. 121). Además, en el caso de la producción de textos, estas herramientas se prestan al trabajo colaborativo (Llorens García y Rovira Collado, 2012; Cantero-Sandoval y Morales-Moreno, 2018a), de modo que los alumnos pueden cooperar para generar textos literarios, previo establecimiento de unas pautas de acción que pueden ajustar, lo cual lleva a un cierto grado de autonomía en el trabajo, donde el profesor suele ser guía, no director. Vinculado a todo ello, se desarrolla la creatividad, ya sea a la hora

de realizar la lectura hipertextual, ya sea a la hora de elaborar textos literarios hipertextuales, pues «la operación de conectar ideas e imágenes es esencialmente creativa» (Pajares, 2014, p. 55); asimismo, como condición necesaria para el desarrollo de cualquiera de los procesos de lectura o de escritura, se fomenta la toma de decisiones (Navarro, 2014, p. 363), pues no son pocas las que los alumnos deben adoptar.

Llegados a este punto se puede cuestionar si todas estas experiencias hipertextuales contribuyen a la mejora de la enseñanza de la comprensión lectora. En la actualidad, parece evidente que, tal y como indican Bautista (2015) y Kucirkova et al. (2017), la lectura de niños y jóvenes está sufriendo cambios debido a la tecnología y a que en el proceso lector se genera una diversificación lectora propiciada por el dinamismo, creatividad y *coconstrucción* de significado. En este sentido, es evidente que con la aparición del hipertexto se puede fortalecer la competencia lectora en grados escolares, puesto que los discentes se muestran mucho más motivados cuando trabajan con esta modalidad textual en la red.

Por tanto, parece lógico educar en habilidades lectoras hipertextuales desde las primeras etapas educativas (Naranjo, 2016), ya que se practica así la experiencia de búsqueda constante, la colaboración en la dotación de significados y la recreación de conceptos o contenidos estudiados. Así, se considera el aprendizaje de una lectura intertextual como principal muestra del hábito lector de los futuros ciudadanos.

En la Didáctica de la Lengua y la Literatura, el uso de un hipertexto efectivo fomentará contextos de interacción para el aprendizaje y colaboración entre los aprendices (Mendoza et al., 2015) que contribuirán al desarrollo y práctica de la comprensión lectora de todos los estudiantes.

#### 4. ELEMENTOS IDENTITARIOS EN EL RELATO HIPERFICCIONAL

Mediante la narración autobiográfica el escritor se obliga a evocar y traer a su memoria, con la mayor fidelidad posible, los acontecimientos que vivió en el pasado con la finalidad de construir una fábula no ficcional, sino

referencial, y organizar los recuerdos que la integren con un orden más o menos artístico para elaborar una trama que suscite el interés del lector. La autobiografía, definida como «relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad» (Lejeune, 1991, p. 48), contiene un rasgo de individualidad exclusiva que aleja este tipo de texto de una propuesta como la que aquí se presenta, pues uno de los presupuestos de esta es el trabajo colaborativo, de ahí que se hable de elementos autobiográficos que los alumnos diseminan en su hipernarración, bien individuales, bien grupales, en la medida en que tienen unas experiencias vitales comunes por vivir en una misma localidad y por compartir aula en un mismo instituto. Por ello, lo que aquí interesa no es el relato autobiográfico en sentido estricto, que «ha de seleccionar y articular los acontecimientos vividos de una determinada manera» (Girona y Flores, 2006, p. 90) para ofrecer una determinada imagen del sujeto, sino la narración que combina elementos tomados de la realidad de los alumnos (ciertos acontecimientos, rasgos de sus personalidades o vivencias) con elementos puramente ficcionales, puesto que la fantasía pone en movimiento «la articulación de la identidad tanto individual como colectiva: extrae coherencia de la confusión, reduce la multiplicidad a singularidad y reconcilia el deseo ilícito con la ley. Permite a individuos y a grupos darse a sí mismos historias» (Scott, 2006, p. 119).

Además, el carácter cooperativo del trabajo de creación de la hiperficción contribuye a la construcción de la identidad, dado que esta se realiza mediante un proceso por el cual «el individuo se reconoce con los demás y se identifica» (Pasos, 1999, p. ), y ese reconocimiento se facilita mediante el diálogo que los alumnos mantienen; de hecho, esa conversación, que se prolonga durante varias horas de clase y que gira en torno a elementos ficcionales y vivenciales sobre los que deben articular su hipernarración, se erige en un relato compartido de vida, mediante el cual cada uno de los participantes logra «recrear su identidad sin desvincularse completamente de la experiencia de las relaciones sociales en un espacio y tiempo específicos» (Ortiz, 2004, p. 75), de ahí que en las sesiones en que se desarrolla este trabajo los alumnos profundicen en la indagación y en la construcción de sus identidades.

## 5. UN MODELO DE HIPERFICCIÓN NARRATIVA

El modelo de propuesta hipertextual que se plantea en este trabajo se basa en experiencias reales realizadas entre los años 2020 y 2022 con alumnos de etapas educativas medias (Secundaria y Bachillerato). Para mostrar un análisis ejemplificativo, se ha seleccionado un trabajo reciente llevado a cabo entre enero y marzo de 2022 en un curso de 2.º de Educación Secundaria. La exposición descriptiva del mismo ofrecerá una guía para la pauta general de elaboración, con algunas matizaciones específicas de prácticas pasadas.

Consecuentemente, el modelo aplicable es el mismo para todos los niveles educativos, de ahí que se describa de un modo general, aunque en algunos de los resultados se especificarán diferencias que, ya se adelanta, no han resultado significativas para el ámbito de la didáctica de la literatura.

### 5.1. OBJETIVO GENERAL DE LOS PROYECTOS

Con este modelo se pretende aprovechar la omnipresencia de las redes sociales para trabajar la competencia escritora y lectora del alumnado mediante herramientas TIC que le supongan una mayor motivación y lo conviertan en protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

### 5.2. OBJETIVO PRINCIPAL

Distinguimos el objetivo general del modelo expuesto del objetivo principal del trabajo, que se concreta en la creación de un hipertexto ficcional y original por parte del alumnado para la enseñanza y fomento de la lectura y de la escritura. Dicha hiperficción es restringida, si bien presenta simultáneamente un carácter constructivo y explorativo (Broullón y Santos, 2020) dado que se precisa de la actuación del lector para indagar en la hiperficción, y la autoría de la narración se atribuye a un grupo de discentes que actúan como uno solo y que ofrecen su creación de un modo restringido y pautado, para que el lector encuentre respuestas en su lectura.

### 5.3. PERFIL DE LOS ESTUDIANTES

Se trata de un grupo de veintisiete alumnos de 2.º de Educación Secundaria, con una edad de 14 años y, en general, sin mucho interés por la

lectura, salvo un subgrupo de cuatro alumnas que leen mucho y escriben ficciones en plataformas como Wattpad. Curricularmente, son buenos estudiantes, salvo tres que no trabajan nada en ninguna asignatura. Se propuso que los alumnos formasen los grupos a su criterio, de modo que las agrupaciones se hicieran por afinidad y amistad, ya que la existencia de afectos, confianza y experiencias comunes entre los miembros de un grupo facilita el proceso de creación.

#### 5.4. MATERIALES Y DURACIÓN

En cuanto a los materiales empleados, se pretende con estos proyectos que el discente realice un uso responsable de los dispositivos móviles para su propio proceso de aprendizaje. Según indican algunos autores, su empleo contribuye a una mejora activa del aprendizaje, así como del rendimiento académico de los estudiantes (Romero-Rodríguez et al., 2021). Por tanto, estos dispositivos constituyen la principal herramienta de trabajo.

Conscientes de las limitaciones que puedan existir en algunos centros educativos con respecto al uso de estos dispositivos (Cantillo et al., 2012) o acceso a redes sociales por parte de estudiantes de Secundaria, se propone la firma de un documento por parte de los padres o tutores de todos los alumnos en el que se hace constar el permiso explícito para que manejen los móviles en el aula y accedan a la red con fines exclusivamente académicos. En el caso de los estudiantes de Bachillerato, aunque sea una etapa superior, no cambia la necesidad de obtener dicho permiso, puesto que solo algunos de ellos son mayores de edad, de modo que es preferible que sean autorizados por sus tutores para poder trabajar desde el comienzo de curso con ellos.

En relación con la duración del proyecto, esta suele oscilar entre dos y tres meses. Es preciso establecer una planificación temporal concreta, puesto que su prolongación en el tiempo no es adecuada para la elaboración coherente y cohesionada de la ficción hipertextual (Barbosa y Moura, 2013). Aunque puede ocurrir que, dada la idiosincrasia de las mismas actividades que lo componen, la extensión del proyecto pueda reducirse o alargarse dependiendo de la reacción de los estudiantes a las tareas propuestas.

Concretando, el proyecto que se está describiendo tuvo una duración de doce sesiones lectivas, distribuidas en dos sesiones para cada actividad y extendidas a lo largo del segundo trimestre en el que se organiza el curso docente.

## 5.5. ENFOQUE METODOLÓGICO

Es importante considerar el enfoque metodológico que implica el modelo propuesto y que se considera la principal innovación del presente trabajo. Este enfoque distingue entre el tipo de actividades, la organización del trabajo en grupos cooperativos y la inclusión de las TIC y redes sociales como principales instrumentos de elaboración. Mención aparte merece la necesaria creatividad del discente, que se presume en todos los individuos y que se desarrolla en estos proyectos para crear el hipertexto ficcional.

### 5.5.1. *Trabajo cooperativo*

Señalan Johnson et al. (1992) que el trabajo cooperativo consiste en trabajar juntos para conseguir objetivos comunes. En consecuencia, este tipo de trabajo conlleva un aprendizaje dialógico (Ovejero, 1993), puesto que se basa en un diálogo entre iguales para llegar a acuerdos sobre una determinada cuestión, en este caso la creación de cada uno de los textos y de los enlaces que constituyen el hipertexto. Estudios como el de Sánchez Marín et al. (2019) han demostrado que este sistema cooperativo da mejores resultados que el trabajo individual, de ahí su inclusión en estas propuestas didácticas.

Los principios inspiradores de este trabajo cooperativo tienen su reflejo en estos proyectos, puesto que en ellos se incluyen, a tenor de lo señalado por Johnson y Johnson (1999), los siguientes rasgos: interdependencia positiva, pues los alumnos realizan tareas comunes y las aportaciones individuales contribuyen a un resultado global positivo (Slavin, 1985); interacción estimuladora e interacción promotora, pues los miembros del grupo deben llegar a acuerdos; trabajo de habilidades personales y de equipo, para repartir las tareas de forma eficaz y resolver los conflictos; responsabilidad grupal e individual, pues todos asumen el resultado final de la tarea; y procesamien-

to grupal, pues los discentes autoevalúan su trabajo y, en su caso, corrigen errores para mejorar los resultados.

En este trabajo, el gran grupo clase se distribuirá en grupos de 3 o 4 estudiantes, puesto que es en el pequeño grupo en donde todos estos principios se intensifican y logran que el discente obtenga su mayor rendimiento. Se dejó a los discentes total libertad para la formación de los grupos advirtiéndolos de la obligatoriedad para todos de formar parte de alguno y de que, si el docente observaba alguna irregularidad, podía realizar los cambios que considerase oportunos. No suele ser necesario realizar dichos cambios, y en este caso tampoco lo fue, dado que suelen formar grupos en los que se encuentran cómodos e ilusionados para comenzar a elaborar las tareas propuestas.

#### 5.5.2. *Uso de las TIC*

El uso de las TIC como herramienta de trabajo principal conlleva el aumento del interés por el aprendizaje de los discentes. Experiencias previas (Cantero-Sandoval y Morales-Moreno, 2018b) han demostrado que, si el alumno escribe y lee en red, está más motivado para el desarrollo de las tareas propuestas por el docente (Cassany, 2011).

Las herramientas TIC incluidas en esta propuesta serán fundamentalmente redes sociales, puesto que, en la actualidad, la predisposición del alumno para su uso permite el acercamiento al conocimiento y al estudio en cualquier momento y situación, dado que el discente está en permanente contacto con ellas (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019). Pese a que en la literatura se pueden encontrar estudios que refieren algunos inconvenientes del uso de las redes en educación, como la falta de formación de los alumnos para ser críticos en red (Prats et al., 2018), de lo que se trata con este modelo es de superar dichos inconvenientes y contribuir a educar a los estudiantes para que logren los objetivos de aprendizaje referidos.

En este modelo de trabajo hipertextual, cada actividad se elaborará con una herramienta o aplicación y será preciso que el discente conozca su funcionamiento. Como marco principal y referente para obtener el vínculo

del hipertexto se debe usar un tablero interactivo como Padlet en el que se vayan incorporando los enlaces de cada tarea. En principio, este tablero puede ser creado con cualquier otra herramienta o aplicación, basta con la obtención del enlace hiperficcional único.

En primer lugar, se recurre a TikTok, que es una red social en la que se comparten vídeos cortos y originales entre los usuarios; otra tarea se elaborará mediante Instagram, que se usa para intercambiar contenido audiovisual (fotos o vídeos breves), pudiéndose generar «historias» en red y transmitiendo información a través de etiquetas o «hashtags», y es la red más usada entre los adolescentes. También se incluye WhatsApp, que es la red de mensajería instantánea por excelencia; a continuación, se usará YouTube, una aplicación para el libre intercambio de contenido audiovisual y, finalmente, se usará Twitter, red social en la que la comunicación se establece mediante tuits o mensajes limitados a un número concreto de caracteres y en la que se pueden generar «hilos» constituidos por varios tuits, que permiten una mayor profundización o extensión para un tema.

## 5.6. APLICACIÓN DE ACTIVIDADES

Las actividades propuestas por el docente no se ceñían a instrucciones concretas. Antes bien, lo que se pretende con estos proyectos es que los alumnos sean creativos y, aunque se les dan unas pautas generales, se opta por la mayor libertad creativa posible (Rodari, 2012). Las tareas señaladas a continuación son similares a las llevadas a cabo en otras propuestas parecidas y que han concluido con semejantes resultados (de ahí que se optase por exponer el modelo con un único ejemplo).

La descripción de estas actividades, que se corresponde con la información proporcionada a los grupos de estudiantes, queda distribuida en una actividad inicial y otra final y en los capítulos de la hiperficción constituidos por cada una de las tareas propuestas. Así, este trabajo concreto quedó estructurado del siguiente modo:

En primer lugar, los estudiantes crean los grupos de trabajo y se les presenta la propuesta, indicándoles que van a crear una «hipernarración bre-

ve» o una «mininovela multimedia» utilizando diversos formatos: escritura, vídeo, fotografía, música. Para ello, cada grupo producirá cinco capítulos, cada uno de los cuales contendrá un episodio que se pueda entender sin hacer una lectura ordenada de los capítulos.

#### 5.6.1. *Actividad inicial*

Crear un tablero interactivo en Padlet donde figuren los nombres de los integrantes del grupo y el título del hiperrelato, quedando, así, preparado para ir poniendo los enlaces a los capítulos. El enlace a ese tablero es lo único que se debe enviar al docente. Un tablero elaborado por un grupo de alumnos puede verse en la dirección [https://padlet.com/Mis\\_cinco\\_vidas/o3r3noxsq63tx3i4](https://padlet.com/Mis_cinco_vidas/o3r3noxsq63tx3i4).

#### 5.6.2. *Capítulo 1*

Crear un vídeo, que se subirá a TikTok, en el que presenten al protagonista y a otros personajes. No es necesario que aparezcan los integrantes del grupo, salvo que quieran interpretarlos ellos mismos; puede ser un vídeo de Pixabay (libre de derechos de autor) al que le pongan la voz del narrador y, en su caso, de los personajes, o bien un vídeo de elaboración propia. Pueden verse dos perfiles de novelas en [www.tiktok.com/@southlake\\_official](http://www.tiktok.com/@southlake_official) y [www.tiktok.com/@mis\\_cinco\\_vidas](http://www.tiktok.com/@mis_cinco_vidas).

#### 5.6.3. *Capítulo 2*

Crear un perfil en Instagram en el que se publicarán, al menos, tres imágenes o *reels* en los que se narre, en la parte textual, otro episodio o aventura. Las imágenes o *reels* deben tener relación con lo que se cuenta y deben ser o bien de creación propia o bien libres de derechos de autor. Como ejemplo, puede verse esta publicación: <https://www.instagram.com/p/CbLG1VWMMEW/>

#### 5.6.4. *Capítulo 3*

Elaborar, en un grupo de WhatsApp, dos conversaciones entre los personajes que dé cuenta de otro episodio. En este caso no hay narrador, pues es

un capítulo dialogado. Se pueden incluir algunas fotografías que ilustren lo que se dice. Una conversación elaborada por un grupo de alumnos puede verse en la dirección <https://cutt.ly/CSmtcf1>.

#### 5.6.5. *Capítulo 4*

Elegir una canción que pueda ser la banda sonora original de la vida del protagonista, copiar su enlace en el tablero de Padlet y justificar su elección. Otra opción, para quienes se atrevan, es componer la letra de la canción, buscarle música (en Pixabay o en cualquier página donde haya música libre de derechos), grabarla y subirla a YouTube, con una imagen de fondo o con un vídeo (libres de derechos); en este último caso, en el tablero de Padlet hay que poner simplemente el enlace al vídeo de YouTube.

#### 5.6.6. *Capítulo 5*

Crear en Twitter un perfil para el protagonista donde este escriba un hilo en el que cuente otra aventura. En cada tuit se puede incluir una imagen (de creación propia o libre de derechos) para ilustrar lo que se cuente. El número mínimo de tuits es 5, y deben usarse todos los caracteres disponibles, marcando, al final de cada tuit que la historia continúa con una flecha o con una numeración (1/6, 2/6, etc.). Además, es elección del grupo decidir si se deja un final abierto o si se concluye la historia con un final cerrado. Puede verse un capítulo en esta red social en la dirección [https://twitter.com/SamHenderson\\_0](https://twitter.com/SamHenderson_0).

#### 5.6.7. *Actividad final*

Cada grupo debe, por un lado, leer las creaciones de los demás grupos, comentarlas y darles «me gusta» a las publicaciones que consideren; por otro lado, han de difundir su tablero de Padlet o algunos capítulos a través de las redes sociales y comprobar si suscitan reacciones y generan interacciones con otros usuarios de redes.

## 6. RESULTADOS

Cada uno de los grupos de trabajo elaboró una narración hipertextual utilizando los diversos formatos señalados en las actividades: escrito (textos), visual (imágenes) y audiovisual (vídeos). Dos de las novelas tenían como cronotopo (Bajtín, 1989) el conflicto bélico ruso-ucraniano; las otras giraban en torno al tema de los superhéroes y los superpoderes, las aventuras en un campamento de un grupo de estudiantes de criminología y las relaciones de unos adolescentes en un instituto.

Los autores de esta última solo realizaron los dos primeros capítulos. Los demás, siguiendo las pautas marcadas y realizando algunos cambios motivados por su creatividad, subieron el vídeo del primer capítulo a TikTok, contaron el episodio del capítulo 2 con tres o cuatro publicaciones en Instagram; escribieron un capítulo dialogado a través de WhatsApp, salvo un grupo, que hizo las dos conversaciones exigidas; seleccionaron una canción como banda sonora de la novela, justificándola, y escribieron un hilo en Twitter para contar el quinto capítulo. Se ofrecen aquí los enlaces a los cuatro tableros de Padlet para que puedan verse los trabajos realizados por estos estudiantes de 2.º de ESO:

- *Mis cinco vidas*: [padlet.com/Mis\\_cinco\\_vidas/o3r3noxsq63tx3i4](https://padlet.com/Mis_cinco_vidas/o3r3noxsq63tx3i4).
- *South Lake Camp*: [padlet.com/Kell08/ecd1zed4mdu0us73](https://padlet.com/Kell08/ecd1zed4mdu0us73).
- *III Guerra Mundial*: [padlet.com/sergiocanorosique/s3vu6m6jvz6rb574](https://padlet.com/sergiocanorosique/s3vu6m6jvz6rb574).
- *Teletransporter*: [padlet.com/4352896/sbm8c34l0oi5sa0f](https://padlet.com/4352896/sbm8c34l0oi5sa0f).

También se ofrecen, por si los alumnos propietarios de los perfiles creados los eliminan, las grabaciones de pantalla de las hiperficciones:

- *Mis cinco vidas*: <https://youtu.be/aXOX7qAMMzU>
- *South Lake Camp*: <https://youtu.be/cL6kV7gBwVw>
- *III Guerra Mundial*: <https://youtu.be/k15JbDnKAIw>
- *Teletransporter*: <https://youtu.be/MOPcfzxAifM>

Por otro lado, se produjeron interacciones en las diversas publicaciones, que fueron comentadas y recibieron varios *likes*, llegando uno de los vídeos a alcanzar las 835 visualizaciones.

Se observó que todos los grupos crearon sin dificultad el panel interactivo y facilitaron al profesor el enlace correspondiente, y las sesiones atribuidas a cada actividad fueron suficientes para llevarla a cabo, si bien dos de los grupos requirieron de tiempo fuera del aula para terminar sus trabajos, por una mala distribución de las tareas y un aprovechamiento del tiempo poco eficiente, a lo que se añade un grupo que, ilusionado por el proyecto, invirtió más tiempo del exigido para construir mejor su hiperrelato.

Los capítulos producidos, cuyas extensiones variaban según las capacidades y destrezas de los alumnos, tenían una composición coherente y cohesionada, y se ajustaban a la definición de hipertextualidad narrativa señalada (García y González, 2019), de modo que los discentes no solo entendían estas propuestas, sino que las componían acertada y correctamente.

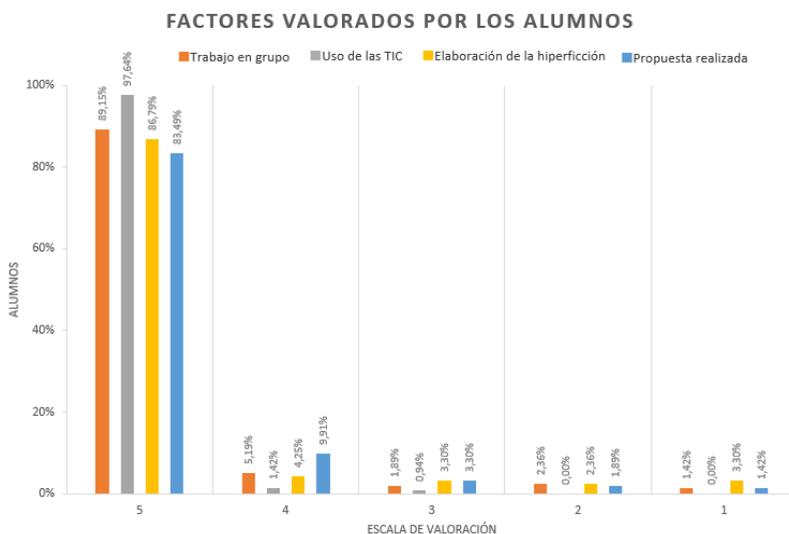
También se puso de manifiesto el acierto en la elección de las redes, pues los alumnos se sintieron muy cómodos manejando TikTok e Instagram, así como WhatsApp y, en menor medida, Twitter. Por tanto, el uso de las redes sociales y de las TIC resulta adecuado para incrementar la motivación e interés en el aprendizaje de alumnos de Secundaria.

Al finalizar el trabajo, se proporcionó un cuestionario de valoración a los estudiantes. Se les preguntaba en él por su grado de satisfacción con respecto a diversos factores: trabajo en grupo, uso de las TIC, la creación de la hiperficción y la propuesta desarrollada, con una escala de valoración del 1 al 5 (1=muy poco; 2=poco; 3=normal; 4=bastante; 5=mucho).

Como se ha señalado anteriormente, aunque aquí se expone un ejemplo concreto, este modelo se practicó en otros grupos a lo largo de los cursos 2020-2021 y 2021-2022.

Por su interés, se ha optado por incluir en este apartado los cuestionarios contestados por todos estos grupos. Así, de 218 alumnos que participaron en el desarrollo de estas propuestas, cumplieron el cuestionario 212. Como se observa en el Gráfico 1, el uso de las TIC para la realización de las tareas tiene un porcentaje abrumador de valoración máxima (97,64 %), al igual que el trabajo en grupo (89,15 %). Un porcentaje menor recibe la elaboración de la hiperficción (86,79 %) y la propuesta realizada (83,49 %).

GRÁFICO 1. Factores valorados por los alumnos



Fuente: Elaboración propia.

Se comprueba que la mayoría de los estudiantes estaba muy satisfecha con su obra, manifestaba haberlo pasado muy bien en su elaboración y mostraba su predisposición para elaborar propuestas semejantes en un futuro.

## 7. CONCLUSIONES

Con los resultados ofrecidos podemos concluir que la hiperficción textual ofrece múltiples posibilidades en el ámbito de la enseñanza y, más concretamente, en el de la didáctica de la lectura.

Como se ha comprobado, todas las prácticas educativas previas expuestas en este trabajo, aunque comparten algunos elementos con el concepto de hipertextualidad aquí mostrado, presentan también notables diferencias. En primer lugar, la propuesta que aquí se defiende implica la creación de una narración hiperficcional en la que el discente no debe buscar enlaces que completen la información relacionada con un contenido, ni tiene que tomar apuntes en una red social. Teniendo como único instrumento su creatividad,

los alumnos deben buscar soluciones originales a situaciones ficcionales originales (Pajares, 1997) e integrar en sus relatos vivencias individuales o colectivas. En segundo lugar, tampoco se trata en este modelo de desarrollar una obra existente, sino de crear una obra nueva, con un argumento inventado por los alumnos, que se retroalimenta de lo que ellos mismos van escribiendo, lo cual funciona como referente constante para que se pueda mantener la coherencia discursiva. Se trata, por tanto, de una propuesta didáctico-literaria que se realizará «en un ámbito de libertad con el protagonismo absoluto de la creatividad e imaginación del alumno» (Cantero-Sandoval y Morales-Moreno, 2018a, p. 29). En uso de dicha libertad, los alumnos pueden desarrollar la historia utilizando los diferentes soportes que se admiten en Internet (escritura, fotografía, ilustración, vídeo, audio). En tercer lugar, se potencia el trabajo cooperativo en grupos para que los estudiantes maximicen su propio aprendizaje y el del resto del grupo (Marín et al., 2019). Se prescinde, por tanto, de la autoría individual que se muestra en otras propuestas, puesto que cada equipo de alumnos es el autor de un hipertexto ficcional. Finalmente, se tiene muy presente la figura de un lector multimodal, entendiéndose como tal un lector capaz de aprender e interpretar los vínculos que constituyen la hiperficción (Amo, 2015) y que difiere de todas las experiencias previas, puesto que ya no se considera en un contexto académico, sino como un lector que libre y gustosamente explora el hipertexto dotándolo de coherencia narrativa sin más pretensión que la del deleite.

Desde el ámbito de la didáctica de la LIJ, es constante la búsqueda de nuevos medios e instrumentos a través de los cuales se fomente el acercamiento de los alumnos a la lectura y se desarrolle tanto su competencia lectora y literaria como digital (Rovira-Collado y Llorens, 2017, p. 733). Atendiendo a todo lo expuesto, se puede concluir que uno de los elementos en los que se centra una de las líneas de investigación es el hipertexto en cuanto mecanismo que incrementa en el alumnado el interés por actuar como receptor de creaciones literarias hipertextuales, pero también por participar en procesos de creación literaria hipertextual. Además, la inclusión de la hipertextualidad narrativa en la didáctica de la literatura contribuye a la nueva creación de un modelo de aprendizaje lector en el que el alumno es el pro-

tagonista real de su proceso de aprendizaje, con una motivación mayor que en modelos de enseñanza lectora previos. En este sentido, el nuevo modelo conlleva también un cambio en los modelos de lector (Landow, 1995), ya que se incentiva la búsqueda y la curiosidad de este, dejando en sus manos el dotar al texto de coherencia y cohesión, de modo que el alumno-lector se ve obligado a participar activamente en la construcción del texto.

En conclusión, con este planteamiento se superan las experiencias intertextuales repasadas y se incluyen las TIC y el trabajo colaborativo para crear un nuevo modelo con el que fomentar la escritura creativa y lograr un aprendizaje motivador de la lectura en etapas educativas medias.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- ALBARELLO, F. (2020). *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas (Vol. 2)*. Ampersand.
- ALMELA PÉREZ, R. (1999). Hipertexto: ¿una clase de texto? *Revista de investigación lingüística*, 2(2), 11-19. <https://revistas.um.es/ril/article/view/4301>
- AMO, J. M. del (2015). Estructura hipertextual en la metaficción actual: proyección en la educación literaria. *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital* (p. 8). Octaedro.
- ARIAS-ROBLES, F., & GARCÍA-AVILÉS, J. A. (2017). ¿Un futuro sin enlaces? La mutación del hipertexto en las nuevas pantallas. *Hipertext.net*, 15, 28-35. <https://doi.org/10.2436/20.8050.01.43>
- BAJTÍN, M. (1989). *Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela*. Taurus.
- BARBOSA, E. F., & MOURA, D. G. (2013). *Proyectos educativos y sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. Narcea.
- BAUTISTA, J. (2015). *Generación Y: ¿cómo son los hijos y alumnos del siglo XXI?* PPC.
- BIANCHINI, A. (1999). *Conceptos y definiciones de hipertexto. Informe interno*. Universidad Simón Bolívar. <http://www ldc.usb.ve/~abianc/hipertexto.pdf>
- BROULLÓN-LOZANO, M. A., & ROMERO SANTOS, J. M. (2020). Hiperficción constructiva en el tercer entorno. *Arbor*, 196(798), a582. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4006>

- BURIN, D., KAHAN, E., IRRAZABAL, N., & SAUX, G. (2010). Procesos cognitivos en la comprensión de hipertexto: Papel de la estructura del hipertexto, de la memoria de trabajo, y del conocimiento previo [ponencia]. *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021*, Buenos Aires, Argentina. [https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/R0730\\_Burin.pdf](https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/R0730_Burin.pdf)
- CANTERO-SANDOVAL, M. A., & MORALES-MORENO, J. E. (2018a). *Cómo leer y estudiar a los clásicos con las TIC*. Síntesis.
- CANTERO-SANDOVAL, M. A., & MORALES-MORENO, J. E. (2018b). Leer «Bodas de sangre» en Secundaria: una propuesta didáctico-literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 82, 51-56.
- CANTILLO, C., ROURA, M., & SÁNCHEZ, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción Digital Magazine*, 147, 1-21. [http://educoas.org/portal/la\\_educacion\\_digital/147/pdf/ART\\_UNNED\\_EN.pdf](http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf)
- CASILLAS-MARTÍN, S., CABEZAS-GONZÁLEZ, M., & MUÑOZ-REPISO, A. G. V. (2020). Análisis psicométrico de una prueba para evaluar la competencia digital de estudiantes de Educación Obligatoria. *RELIEVE*, 26(2). <https://www.redalyc.org/journal/916/91664839002/91664839002.pdf>
- CASSANY, D. (2011). *En línea, leer y escribir en la red*. Anagrama.
- CONKLIN, J. (1987). Hypertext: An Introduction and Survey. *Computer*, 20, 17-41. <https://doi.org/10.1109/MC.1987.1663693>
- FIBLA, S. H. (2021, November). La creación de relatos digitales no lineales como herramienta intercultural en el ámbito de la filología francesa. *Anales de Filología Francesa*, 29, 311-333. <https://doi.org/10.6018/analesff.480531>
- GARCÍA, E., JIMÉNEZ, J. E., GONZÁLEZ, D., & JIMÉNEZ-SUÁREZ, E. (2015). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 113-123. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.43>
- GARCÍA-ROCA, A. (2021). Los creepypasta como textualidades metaficcionales: oportunidades formativas para la alfabetización mediática e informacional. *Tonos digital*, 40(0). <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/2715>

- GIRONA, J. R. i, & FLORES, L. M. (2006). Relatar la vida, delatar la identidad. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 36, 89-112. <http://www.jstor.org/stable/25703079>
- GOMES, L. F. (2021). *Hipertexto revisitado. Novas perspectivas para pesquisa e ensino*. Clube de Autores.
- GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, C., & URBINA-RAMÍREZ, S. (2020). Análisis de instrumentos para el diagnóstico de la competencia digital. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 9. <https://doi.org/10.6018/riite.411101>
- GUERRERO, S. (2021). Del hipertexto a la hiperaula. *Revista Ventanales*, 17, 90-91. <https://es.calameo.com/read/0063961960e71a93b3750>
- HERRADA-VALVERDE, G., & HERRADA-VALVERDE, R. I. (2017). Factores que influyen en la comprensión lectora de hipertexto. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 7-16. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1287](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1287)
- HORACIO (1777): *Epístola a los pisones*. En T. Iriarte (ed.), *El arte poética de Horacio*. Imprenta Real de la Gazeta.
- ISER, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus.
- JÁÑEZ, Á., & ROSALES, J. (2020). Novices' performance using hypertext materials: Shedding light on disorientation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 189-205. <https://doi.org/10.14742/ajet.4617>
- JIRKU, B., & POZO-SÁNCHEZ, B. (2011). Escrituras del yo: entre la autobiografía y la ficción. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 16, 9-21. <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3944>
- KUCIRKOVA, N., LITTLETON, K., & CREMIN, T. (2017). Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 67-84. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1118441>
- LABBÉ, C. (2020). No es el tiempo quien decide si existe una narrativa hipertextual. *Revista Laboratorio*, 6. <https://revistalaboratorio.udp.cl/index.php/laboratorio/article/view/143>
- LANDOW, G. P. H. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós.
- LLORENS GARCÍA, R. F., & ROVIRA COLLADO, J. (2012). De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura. En A. MENDOZA FILLOLA (coord.), *Leer hipertextos: Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 262-274). Octaedro.

- LÓPEZ-ANDRADA, C. (2020). Las posibilidades educativas del paradigma hipertextual: modelos y resultados de investigación. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 29-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305764767003>
- LORENTE, J. D. D. (2013). Hipertextos y hábitos de lectura: algunas consideraciones y propuestas desde la educación literaria. *Lenguaje y textos*, 38, 141-148. [www.sedll.org/sites/default/files/journal/hipertextos\\_y\\_habitos\\_de\\_lectura\\_algunas\\_consideraciones\\_y\\_propuestas.\\_domingo\\_j.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/hipertextos_y_habitos_de_lectura_algunas_consideraciones_y_propuestas._domingo_j.pdf)
- MARÍN-DÍAZ, V., & CABERO-ALMENARA, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.2424>
- MORENO-BADAJÓS, P., & DUEÑAS, L. (2020). Imbricaciones teóricas en la construcción de un objeto de estudio sobre estrategias metacognitivas y literacidad, en la lectura en línea de textos disciplinares en universitarios. En J. G. M. Borrayo (ed.), *Estudios sobre Cognición y Aprendizaje* (pp. 289-336). Universidad de Guadalajara. <https://cutt.ly/tSJqG1c>
- NAVARRO, J. G. (2014). Redes sociales para recrear una novela: Storify, Twitter y Facebook. En C. ARBONÉS, M. PRATS-RIPOLL, E. SANAHUJA, O. CLEGER & J. M. DE AMO (coords. y eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificación. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 347-366). Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- NELSON, T. H. (1987). *Literary Machines*. Edition 87.1. <https://vdoc.pub/download/literary-machines-v1bif4ig7f00>
- OLIVEIRA, J. B. (2018). Padrões de hipertexto e criação literária. *Intersemiose. Revista digital*, 9, 136-157. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/intersemiose/article/viewFile/252406/39779>
- ORTIZ, L. V. (2004). Identidad y migración. Relato de vida. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 31, 75-98. <http://www.jstor.org/stable/27753158>
- ORTOLANO, M. (2013). *Narrativas hipertextuales: hacia una redefinición del concepto de hipertexto* [ponencia]. Séptimas Jornadas Nacionales de Literatura Comparada, Buenos Aires, Argentina. <https://elfaroensayos.wordpress.com/2008/10/15/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>
- OVEJERO-BERNAL, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5(1), 373-391. <http://www.psicothema.com/pi?pii=1149>

- PAJARES, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. *Espéculo*, 6. [https://webs.ucm.es/info/especulo/numero6/s\\_pajare.htm](https://webs.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm)
- PAJARES, S. (2014). Hipertexto y literatura: nuevas perspectivas didácticas. En ARBONÉS, C., PRATS-RIPOLL, M., SANAHUJA, E., CLEGER, O., & AMO, J. M. D. (coords. y eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad de Barcelona (pp. 43-57). <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- PASOS, L. A. V. (1999). *Identidad, henequén y trabajo: los desfibradores de Yucatán*. El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhn0dj>
- PEINADO, A. (2014). La lectura de reescrituras e-literarias en secundaria. En C. ARBONÉS, M. PRATS-RIPOLL, E. SANAHUJA, O. CLEGER & J. M. DE AMO (coords. y eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 107-125). Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- PEINADO, F., GERVAS, P., y MORENO-GER, P. (2005). Interactive Storytelling in Educational Environments. En 3<sup>rd</sup> *International Conference on Multimedia and ICT's in Education*, Badajoz, España. *Recent Research Developments in Learning Technologies*, III, 1345-1349. FORMATEX. [www.fdi.ucm.es/profesor/fpeinado/publications/2005-peinado-interactive.pdf](http://www.fdi.ucm.es/profesor/fpeinado/publications/2005-peinado-interactive.pdf)
- PERNETT CÁRDENAS, M. (2018). Carga cognitiva en la lectura de hipertexto. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 28, 42-56. <https://doi.org/10.14482/zp.28.9505>
- PRATS, M. A., TORRES-RODRÍGUEZ, A., OBERST, U., y CARBONELL, J. (2018). Diseño y aplicación de talleres educativos para el uso saludable de internet y redes sociales en la adolescencia: descripción de un estudio piloto. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 52, 111-124. <https://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.08>
- ROMERO-RODRÍGUEZ, J. M., AZNAR-DÍAZ, I., HINOJO-LUCENA, F. J., GÓMEZ-GARCÍA, G. (2021). Uso de los dispositivos móviles en educación superior: relación con el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 327-335. <https://hdl.handle.net/11162/212489>
- ROVIRA-COLLADO, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 137-151. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259122665011.pdf>

- ROVIRA-COLLADO, J., & LLORENS GARCÍA, R. F. (2012). Blogs para la enseñanza de literatura infantil y juvenil en español: espacio central de la LIJ 2.0. *Perspectiva*, 30(3), 789-816. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p789>
- ROVIRA-COLLADO, J., & LLORENS GARCÍA, R. F. (2017). Epitextos digitales como estrategia LIJ 2.0 para la formación integral en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En R. ROIG-VILA (ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 733-743). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/71194>
- ROVIRA-COLLADO, J., LLORENS GARCÍA, R. F., DÍEZ MEDIAVILLA, A., MENDIOLA OÑATE, P. J., MARTÍN-MARTÍN, A., FERNÁNDEZ TARÍ, S., & SOLER-QUÍLEZ, G. (2014). De las tabletas a los MOOC en la LIJ 2.0 y la didáctica de lengua y literatura. En M. T. TORTOSA YBÁÑEZ, J. D. ÁLVAREZ TERUEL & N. PELLÍN BUADES (coords.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 201-215). Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/41709>
- SÁNCHEZ-MARÍN, F. J., PARRA-MEROÑO, M. C., & PEÑA-ACUÑA, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 147, 87-108. <http://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108>.
- SCOTT, J. W. (2006). El eco de la fantasía: la historia y la construcción de la identidad. *Ayer*, 62, 111-138. <http://www.jstor.org/stable/41324974>
- SILVEIRA, A. G., PEREIRA, V. C., & BORGES, F. G. B. (2021). O rizoma hipertextual no romance digital 253, de Geoff Ryman. *REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS*, 2(22), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8085183.pdf>
- TABERNEIRO SALA, R. M. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15 (2), 21-36. [https://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1125](https://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125)
- TOMACHEVSKI, B. (1982). *Teoría de la literatura*. Akal.

# IDENTIDAD Y NARRACIÓN: GUÍA DOCUMENTAL PARA UNA SECUENCIA DE APRENDIZAJE ORIENTADA AL BACHILLERATO

IGNACIO ROLDÁN MARTÍNEZ  
*Universidad Internacional de la Rioja*  
*Grupo de investigación «Innovacion,  
Identidad y Literatura en Español (INILE)»*

## RESUMEN

El objetivo que se plantea es diseñar una guía documental que permita elaborar secuencias de aprendizaje para Bachillerato a partir de los relatos «Juliana Insfrán», «Las destinadas» y «Facundo Machaín», de *Curuzú cadete*, de Guido Rodríguez Alcalá. Su trama se sitúa en los tribunales de sangre de San Fernando y en la cautividad de mujeres durante la Guerra Guazú, y en el asesinato de Machaín en los años de la postguerra. Previamente, y tras analizar en ellos la voz del narrador, se reúnen los principales aportes realizados al tema de la identidad por parte, sobre todo, de la hermenéutica, la psicología y la teoría de la literatura. Por último, se propone una guía general que, a partir del papel de la narración, la memoria y la alteridad contribuyan a la reflexión sobre la identidad individual y colectiva mediante una lectura de textos multimediales y la asunción de una voz narrativa.

*Palabras clave:* identidad; narración; multimedialidad; secuencia de aprendizaje; Bachillerato.

## ABSTRACT

The objective is to design a documentary guide that allows the elaboration of learning sequences for high school, based on the stories «Juliana Insfrán», «Las

destinadas» and «Facundo Machaín» (*Curuzú cadete*, by Guido Rodríguez Alcalá). Its plot is located in the blood courts of San Fernando and in the captivity of women during the Guazú War, and in the murder of Machaín in the postwar years. Previously, and after analyzing the narrative voice in them, the main contributions made to the issue of identity by, specially, hermeneutics, psychology and literary theory are brought together. Finally, it's proposed a general guide based on the role of narration, memory and otherness, wich contributes to reflection on individual and collective identity through a reading of multimedia texts and the assumption of a narrative voice.

*Keywords:* identity; storytelling; multimedia; learning sequence; high school.

EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS, la identidad ha sido uno de los temas que ha atraído la atención de diversas disciplinas. No solo de la hermenéutica o la psicología, sino también de la teoría de la literatura. Aunque la narratología no se lo ha planteado directamente, la dimensión narrativa de la mente hace necesarios sus aportes: «creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa (...) el Yo es un producto de nuestros relatos» (Bruner, 2003, p. 122). Y si la narración enuncia una acción que se contempla como conclusa, los aportes de la historia, también en su dimensión biográfica, son ineludibles.

En el ámbito educativo, la importancia de esta reflexión es cada vez más notoria. La complejidad del mundo, en una época en que la historia parece haber perdido el sentido, exige dotar al alumnado de herramientas para articular la propia vida y la de la colectividad de acuerdo con un sentido que se descubre o configura. No en torno a uno que se transmita desde la docencia como producto acabado, sino a aquel que se vislumbra, se descubre y, por último, se enuncia.

En esta tarea es necesaria la lectura de diversos tipos de documentos: relatos, testimonios, obras artísticas y culturales, mapas, planos, fotografías, grabados, textos periodísticos. El concepto de documento es amplio y permite una lectura semejante a la hipertextual. Recordemos que la razón de esta es conducir a una integración dotada de sentido: en el tema que nos ocupa, a una expresión narrativa.

De esta manera, el objetivo que se plantea en estas páginas es diseñar una guía documental para el Bachillerato, que permita a los docentes elaborar secuencias de aprendizaje a partir de tres relatos de *Curuzú cadete* (1990) de Guido Rodríguez Alcalá, en las que se puedan aplicar las claves teóricas de la identidad individual y colectiva. Para ello, se emprenderá una síntesis de estas claves a partir de la hermenéutica, la narratología y el dialogismo. A continuación, se planteará la selección de documentos multimediales y multisoporte capaces de recrear el mundo de los relatos de *Curuzú cadete* seleccionados. Por último, se propondrá la asunción de una voz narrativa que exprese la identidad a partir de los documentos seleccionados y teniendo en cuenta las claves teóricas de la identidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

El título *Curuzú cadete* remite a la historia del cadete Benítez, torturado y asesinado en tiempos de Stroessner. Aún hoy se yergue, en el barrio Villa Guaraní de la capital, una capillita a la que acuden peregrinos: fue allí donde hicieron aparecer al cadete colgado de un tataré y donde brotó la fuente (*ykuá*) de la cual mana el agua milagrosa que la gente sencilla recoge. De alguna manera, esta historia manifiesta un aspecto de la religiosidad popular: la conversión en santo de quien es víctima de la violencia.

Es curioso que de todos los relatos solo uno esté dedicado al cadete. Y es que su caso sirve a Rodríguez Alcalá para descifrar una de las constantes del Paraguay independiente: la tiranía, el miedo, el destino que convierte a los paraguayos en peones de un juego macabro. Por eso, la obra consta de dos partes: «Ayer» y «Hoy».

Tres de los relatos del «Ayer» revelan una configuración similar: son «Las destinadas», «Juliana Insfrán» y «Facundo Machaín». Estos dos últimos tienen como centro un espacio clausurado y carcelario; el primero, un espacio abierto que se recorre, pero también de detención. La enunciación tiende, en menor o mayor medida, a una corriente de pensamiento que filtra los padecimientos de quienes han sido acusados de una conspiración imaginaria. En los tres relatos, los hechos pasados y presentes tienden a convivir

en simultaneidad, como a menudo acontece en este tipo de enunciación. Y esto, porque el personaje está preso y se asoma a la muerte (presas están las dos francesas destinadas a seguir contra su voluntad a las tropas de López en su huida). De esta situación límite en la que se enfrentan el ayer y el hoy surge la reflexión acerca de la temporalidad.

La condición de prisionero es consecuencia de la guerra y de la tiranía. La pregunta, por tanto, es acerca de la libertad: en esta cadena temporal de acontecimientos, ¿puedo descubrir quién soy?; ¿puedo, a partir de ese descubrimiento, actuar libremente?; ¿puede el mero acto libre reconfigurarme y elevarme sobre aquellos que pretenden privarnos de nuestra libertad?

## 2. EL AYER

Los relatos de *Curuzú cadete* se inspiran en la Historia. Así, cuando la fortaleza de Humaitá sucumbe a las tropas brasileras, argentinas y uruguayas, los acontecimientos de la Guerra Guazú (1864-1870) contra Paraguay se encaminan a su desenlace. Son momentos en los que se agudiza el miedo del mariscal López a ser víctima de una conspiración y cuando se culpa de traición a aquellos que se rinden al enemigo –incluso habiendo luchado hasta el final y sin medios–. La acusación recae también sobre los familiares: Juliana es conducida a San Fernando para obligarla a declarar contra su esposo<sup>1</sup>, el último defensor de Humaitá; y las familias de los llamados traidores, condenadas a seguir como destinadas a las tropas del Mariscal en su huida hacia el norte.

Facundo Machaín no vive estos hechos, alejado como se encuentra desde joven en Chile y la Argentina, cursando sus estudios de Derecho. Sin embargo, su apellido parece marcado por el destino de quienes sufren la tiranía, pues uno de sus abuelos fue preso y asesinado por el dictador Francia (1820-

<sup>1</sup> «Colonel Martinez and Captains Cabral and Pedro Gill surrendered to the enemy; and it is reported that the wife of the first-named officer was cruelly murdered by Marshal-President Lopez, because her husband had succumbed after so glorious a resistance» (Burton, 1870, p. 335).

1840). Facundo regresa a Paraguay cuando cae la capital, Asunción. Llega a ser presidente, apenas por unas horas, de un gobierno provisorio. En los años sucesivos, se desempeñará como ministro y, por último, como defensor de quienes perpetraron el asesinato del presidente Juan Bautista Gill. Como tal, y como sospechoso de participar de una conspiración para derribar al gobierno, es encarcelado en la cárcel pública, y asesinado junto con otros presos políticos.

La Guerra Guazu y los años posteriores han sido y siguen siendo re-creados por la ficción. El mismo Rodríguez Alcalá se inspira para dos de sus novelas, *Caballero* y *Caballero rey*, en el general Caballero, uno de los pocos que acompañó al Mariscal López hasta su muerte en Cerro Corá, y protagonista de diversas tramas de la política de la postguerra: de hecho, figura entre los fundadores del Partido Colorado. También en *Caballero rey* Machaín se enfrenta a la muerte en la cárcel pública, como una muestra de intertextualidad.

Más allá de las obras de Rodríguez Alcalá, es posible identificar una corriente poética y narrativa idealizadora del Paraguay: los poemas de la lírica de la consolación, algunos de Alejandro Guanes, «La mujer paraguaya» de Blas Garay, el *Canto secular* de Fariña Núñez, los relatos de Teresa Lamas, la obra de Natalicio González y la de Concepción Leyes de Chávez son algunos ejemplos. Es una corriente que idealiza el Paraguay, necesitado de elaborar y ensalzar una imagen de sí mismo tras la derrota y su casi desaparición en 1870.

Gabriel Casaccia, desde *El guajhu* y, sobre todo, a partir de la publicación de *La Babosa*, rompe con esta corriente idealizadora. La realidad que retrata es la de las convulsionadas décadas de 1940 y 1950, marcadas por la revolución de 1947, la subida al poder del Partido Colorado y los inicios de la dictadura de Stroessner. La decadencia de la villa veraniega de Aregua (precisamente por ella pasan las destinadas del relato de Rodríguez Alcalá) sirve al narrador para que la memoria retroceda a las primeras décadas del siglo xx y a la polémica entre lopiztas y antilopiztas: aquellos identificaban en el mariscal López la encarnación de la identidad paraguaya, mientras que estos lo consideraban un tirano usurpador de aquella.

### 3. NARRATIVA E IDENTIDAD

Si nos centramos en relatos es por el papel que juega la narrativa en el develamiento y configuración de la identidad: «It is commonly accepted that identity, or a sense of self, is constructed by and through narrative: the stories we all tell ourselves and each other about our lives»<sup>2</sup> (King, 2003, p. 2). Su acto de comprensión,

está mediado por historias, por cuentos que son como recuentos de lo que, como decía Ortega, se ha conseguido convertir de viaje en equipaje y se tiene como parte de uno mismo. (...) Contar la propia vida es recontar o inventariar nuestro nombre: sustanciar (en el plano biográfico) lo que nos ha pasado, hemos hecho y dicho en un relato cuya urdimbre es el «yo». (Marín Pedreño, 1997, p. 30)

Esta es la razón de que el análisis de los mecanismos de la narrativa nos sea especialmente idóneo. Si partimos de cómo la situación ante la historia configura la voz narrativa, nociones como la temporalidad y la focalización cobran especial relevancia.

En los relatos que nos ocupan, la voz narrativa se sumerge en la figura principal. En los casos de «Juliana Insfrán» y «Facundo Machaín», lo hace adoptando una narración en tercera persona, omnisciente; en el caso de «Las destinadas», identificando su voz con la del viejo soldado encargado de conducir a las dos francesas al éxodo tras las tropas. Más allá de la voz omnisciente de aquellos dos relatos, hay que aclarar que la mirada del narrador a menudo se identifica con lo que el protagonista percibe, lo cual es evidente en el caso de «Las destinadas», narrado en primera persona. Podríamos hablar, entonces, de la presencia de focalización interna en los tres relatos, la cual se extiende a la totalidad en el caso de «Las destinadas».

<sup>2</sup> «Es comúnmente aceptado que la identidad, o un sentido de sí mismo, se construye a través de la narrativa: las historias que todos nos contamos a nosotros mismos y a los demás sobre nuestras vidas» (traducción propia).

Así, el narrador menciona que «Juliana Insfrán de Martínez recordó en esta hora los consejos de su madre o de su tía materna» (p. 15). Sin embargo, un párrafo antes el relato había comenzado sumergiéndose en los pensamientos de la protagonista:

Quando tenía doce... ¿cuántos años tenía?... ¿doce?, ¿o eran trece?... le dijeron (eso recuerda, sí, que le dijeron) no se mirase tanto en el espejo, porque Dios podía castigar su vanidad de niña (o de mujer) coqueta haciéndole mirar, en la luna del espejo, los visajes del diablo. (CC, p. 15)<sup>3</sup>

En esta inmersión, reconocemos la tercera persona de un narrador externo a Juliana, pero que se identifica de tal manera con ella que en ocasiones es difícil distinguir si las palabras son suyas o pertenecen a la corriente de pensamiento de la protagonista: «... ¿cuántos años tenía?... ¿doce?, ¿o eran trece?...». Estas preguntas son propias de la oralidad interna de quien, tras recordar, reconoce el recuerdo: «eso recuerda, sí». Solo los verbos *dicendi* o análogos y la tercera persona al referirse a Juliana nos recuerdan al narrador externo.

Algo similar ocurre en «Facundo Machaín». El relato comienza así:

Facundo Machaín se despertó sobresaltado por la visita del hombre sin cara que lo había visitado varias veces en su infancia de exilio y de recuerdos trágicos. La historia, tantas veces repetida por las mujeres de negro, se remontaba al año cuatro, cuando el coronel español José de Zavala, hombre de mayor valía en Asunción, tenía reunidos a sus confidentes para un asunto de particular atención: José Rodríguez França le pedía la mano de su hija, Petrona Zavala. (CC, p. 59)

El hecho de que el narrador nombre desde el principio a Facundo indica a las claras la adopción de una mirada externa al personaje. Los hechos, parece, se nos van a mostrar de manera objetiva; y si se nos presentan pen-

<sup>3</sup> A partir de aquí, identificamos la cita de *Curuzú cadete* con las letras CC.

samientos y sueños, es para dejar la necesaria constancia. Más adelante, sin embargo, el lector, seguro de que la enunciación corresponde a un narrador externo (como indica el empleo del tiempo pasado para referirse al presente de la historia), se plantea si está verbalizando la corriente de pensamiento de Machaín (como sugieren una pregunta que bien puede ser interna: «¿Con qué?»; una mención en presente: «Si yo no hago...»; o unas palabras asimilables al estilo directo: «Otro ha de hacer. Otro ha de ser»):

No se consideraba necio ni obstinado pero se sentía comprometido. ¿Con qué? En los siete años de su regreso al país había visto la viabilidad del oportunismo. Si yo no hago, otro ha de hacer. Esa fue la explicación de un funcionario público a quien se reprendió su venalidad. Otro ha de hacer. Otro ha de ser, en opinión de cada cual, el defensor de la República soñada por los jóvenes liberales. (CC, p. 66)

Y es que el narrador, que es externo, se sumerge en la corriente de pensamiento de Facundo (como, con cierta frecuencia, de Juliana), y oscila del estilo indirecto al indirecto libre al trasponer los pensamientos. La frontera entre narrador y personaje termina por borrarse en «Las destinadas». Desde el principio, el tiempo de la voz narrativa coincide en el presente con los hechos narrados; y el estilo con que se textualiza el pensamiento del viejo soldado es el directo:

Yo lo conozco bien a mi comandante, que no suele hacer esas cosas, pero tiene a los dos soldados encepados, aunque él mismo fue quien los mandó en una comisión, y por eso fue que llegaron tarde a la retreta, pero se olvidó o no les quiso escuchar razones, así que los metió en el cepo a los dos como castigo. (CC, p. 21)

Tenemos así que, siguiendo a Genette (1989), desde el punto de vista de la relación historia-narrador, la intención de la voz narrativa en «Juliana Insfrán» y «Facundo Machaín» es la de constituir un relato primordialmente heterodiegético (el narrador ausente de la historia); mientras que el de «Las destinadas» es claramente homodiegético (el narrador es parte de la histo-

ria). En cuanto a la relación relato-narrador, la voz narrativa constituye, en los dos primeros, relatos extradiegéticos (el narrador fuera del relato); intradiegético, en el caso del tercero.

La hetero y extradiégesis parecen contradecir el hecho de que el narrador tiende a sumergirse en la interioridad de los protagonistas de «Juliana Insfrán» y «Facundo Machaín», tal y como lo hemos descrito más arriba. Por eso conviene profundizar más en el análisis.

En cuanto al modo narrativo, interesa observar el relato de palabras y de pensamientos. ¿Qué encuentra el lector en los tres cuentos? En «Juliana Insfrán» y «Facundo Insfrán» abunda el discurso narrativizado genettiano, al cual se refiere Navascués como «filtración omnisciente del narrador»: «Se trata de la narración de la conciencia interior de un personaje con las palabras del narrador [verbo *dicendi* más conjunción] y representa el grado máximo de distanciamiento entre la voz de éste y la del personaje» (2001, p.70).

En «Las destinadas» el relato lo articula el monólogo interior, en el cual el acercamiento de la voz del narrador a la del personaje es máxima, pues lo que aparece es un fluir o corriente de pensamiento exteriorizado en primera persona. En consecuencia, el presente de la enunciación verbaliza el presente de la acción, al cual se incorporan también los hechos del pasado. La oralidad imprime un carácter de espontaneidad al discurso, y el registro empleado es el del personaje, aunque, como en el caso que nos ocupa, sea agramatical.

Por último, podemos hablar de la asunción de una focalización que en los relatos de espacio confinado oscila entre la externa y la interna (focalización variable); mientras que en el de espacio abierto es interna.

TABLA 1. Modo narrativo: focalización (elaboración propia)

Relato	Focalización
<i>Juliana y Facundo Machaín</i>	Externa e Interna
<i>Las destinadas</i>	Interna

Por tanto, no es arriesgado afirmar que tanto la mirada como la voz del narrador se acerca más a la del personaje en «Las destinadas», mientras que en los otros dos relatos se oscila entre el acercamiento y una distancia mayor. La pregunta que deberá hacerse el lector es si esta última se traduce o no en una mayor objetividad.

#### 4. LECTURA E IDENTIDAD

El análisis narratológico permite establecer las claves de una lectura a partir de la cual, y en interacción con el texto, el lector descubre y configura la identidad.

Al ocuparse de la lectura como terapia o biblioterapia, Caldin (2010) recuerda la catarsis aristotélica, la cual relaciona con los conceptos de identificación e introspección. Son las tres fases de este tipo de terapia. Gracias a esa identificación que se da en el primer contacto entre lector y personaje (como tal o en una situación determinada), aquel enriquece la visión de sí mismo o disminuye la sensación de ser diferente de los demás. La identificación da lugar a la catarsis, que implica compartir y experimentar indirectamente los sentimientos y conflictos presentados en la historia: de esta manera, se liberan las tensiones emocionales y se aplica lo aprendido a situaciones propias y similares. Por último, por la comprensión, los lectores se ven reflejados en los comportamientos manifestados en la historia, lo cual ayuda a que puedan aflorar sus problemas a la superficie.

Caldin (2010) añade una observación relevante para la educación: el efecto de la lectura no siempre es visible, pues la mayoría de las veces es realmente el sujeto –y no el observador externo– quien adivina hasta qué grado el texto ha apelado a sus emociones, ha activado su imaginación o le ha llevado a hacer una reflexión (p. 121). Esta observación nos lleva a valorar la importancia de crear situaciones adecuadas de lectura, sabedores de que los fines que nos proponemos son apenas la punta del iceberg de los que realmente va a alcanzar el alumno: entre otros, una opinión positiva de sí mismo, la capacidad de crear soluciones alternativas frente a los problemas y una mayor comprensión de la propia identidad (Başari y Ayhan, 2021, p. 8).

La lectura no se reduce al ámbito individual. El mismo Caldin, junto con Bravo, recuerdan cómo los grupos de lectura «e as discussões sobre obras intentam levar o leitor a um mundo novo, onde é possível se identificar com personagens e encontrar sentido em sua própria crise»<sup>4</sup> (Bravo y Caldin, 2017, p. 61). En efecto, la consciencia del otro es necesaria para que emerja la propia consciencia, como afirma Bajtin cuando habla de los primeros años del ser humano (1982, p. 360). Más allá de estos primeros años, Bravo y Caldin desembocan en la vertiente dialógica de la lectura: «E pelo diálogo, trocamos significações, partilhamos novos sentidos, concedemos oportunidade ao outro de expressar-se»<sup>5</sup> (2017, p. 61).

El interlocutor contribuye al descubrimiento, configuración y reconfiguración de significados y sentidos: de la propia identidad. Quizás sea este uno de los aportes más significativos al concepto que nos ocupa. Alejos García, por ejemplo, nos advierte sobre el error de reducir la identidad a la mismidad, excluyendo la otredad:

Mediante esta abstracción se separa el objeto del entorno, de sus múltiples contextos de sentido, para definirlo en su singularidad. La alteridad es entonces vista como un no-yo, como lo absolutamente ajeno, externo, o como un referente de contraste u oposición respecto al yo. (2006, pp. 47-48)

Por esta razón, el autor nos recuerda que la alteridad es uno de los factores que constituye la identidad, y no solo a manera de contraste u oposición (Alejos García, 2006, p. 48), sino dialógica. Por ello acude a la noción bajtiniana de dialogismo, «que refiere a la interacción de dos o más logoi, cada uno con sus propios valores, voliciones y posicionamientos» (pp. 49-50).

<sup>4</sup> «y las discusiones sobre obras intentan llevar al lector a un mundo nuevo, donde es posible identificarse con los personajes y encontrar sentido en su propia crisis» (traducción propia).

<sup>5</sup> «Y a través del diálogo, intercambiamos significados, compartimos nuevos sentidos, damos al otro la oportunidad de expresarse» (traducción propia).

Esta interacción dialógica con la otredad acontece en el tiempo, en un intercambio de enunciados y reacciones (Alejos García, 2006, p. 51). En definitiva,

Valoramos nuestro propio ser desde el otro, buscamos conocernos a través del otro, vemos nuestra exterioridad con los ojos del otro, orientamos nuestra conducta en relación con el otro, construimos nuestro discurso propio en referencia al discurso ajeno, entrelazado con éste, en respuesta a él y en anticipación a sus futuras respuestas. (p. 53)

A la vez, la contemplación del otro desde la propia perspectiva esclarece el conocimiento que tiene de nosotros y su valoración.

Ahora bien, la identidad es siempre un aquí y ahora, que son las coordenadas en las que se conjuga la forma «Soy». La pregunta «¿quién soy?» es siempre actual, y desde esta actualidad se hace uso de la memoria del intercambio de enunciados y reacciones ya mencionado. Saramago apunta: «El niño que fui no vio el paisaje tal como el adulto en que se convirtió estaría tentado de imaginarlo desde su altura de hombre» (2007, p. 16). En efecto, la memoria no presenta, sino que representa el pasado (Porras Mendoza, 2014, p. 25), porque, al situarse en el aquí y el ahora, ve mediada su mirada por todo lo que implica el paso del tiempo.

Conviene abrir un paréntesis al referirse a este aquí y ahora en relación con la mirada que se dirige a las huellas del ahí pretérito. En el develamiento y configuración de la propia identidad, y en especial cuando esta es colectiva, el espacio que percibe el sujeto es convencional, apto para (re)interpretar la historia común:

Modelés par l'écriture, ils [los espacios históricos] perdent leur signification historique pour acquérir une nouvelle image, imaginaire, apte à véhiculer une nouvelle conception de l'histoire nationale<sup>6</sup>. (Castro, 1997, pp. 233-234)

<sup>6</sup> «Modelados por la escritura, [los espacios históricos] pierden su significación histórica para adquirir una nueva imagen, imaginaria, capaz de transmitir una nueva concepción de la historia nacional» (traducción propia).

Así, la contemplación de las construcciones de otra época y las huellas del pasado colectivo en la naturaleza puede dar lugar a determinada concepción de la nación, de la historia, de la misma ciudadanía: «Une mission particulière va être confiée à l'espace historique, celle de fixer dans l'imaginaire populaire une conception de la nation, de l'état et de la 'citoyenneté'»<sup>7</sup> (Castro, 1997, p. 234). Esta concepción es también moral, e incluye la interpretación no solo de las victorias, sino también de las derrotas: «Peu importe que le lieu historique évoque une défaite ou une victoire dans la mesure où il est lié à l'idée de sacrifice, d'abnégation, de soumission totale à l'autorité»<sup>8</sup> (p. 235).

Estas palabras pueden aplicarse también al ámbito de la identidad individual. En efecto, las huellas del pasado en el presente son contempladas por el narrador, que al espacializarlas en íntima simbiosis con el tiempo construye *cronotopos portadores* de una nueva concepción (Bajtín, 1991, p. 237). Ya no soy aquel niño que contempló el paisaje, sino el adulto-testigo teñido de subjetividad y de emotividad que lo recrea y lo enuncia. En este sentido se debe interpretar el yo que acude al pasado en el proceso de reconocimiento de sí:

la dialéctica entre duración y cambio performa los tiempos verbales asociados a la respuesta que se opone al cuestionamiento ¿quién soy? Las dos respuestas posibles, «yo fui» y «yo he sido» se anclan con el pasado. La primera supone una ruptura entre pasado y presente; la segunda, revela un lazo de continuidad entre los tiempos. (Mieres, 2019, p. 176)

El enunciado, necesariamente narrativo, no enuncia la historia (acontecimientos ordenados temporalmente), sino la trama (acontecimientos que

<sup>7</sup> «Se le encomendará una misión particular al espacio histórico, la de fijar en el imaginario popular una concepción de la nación, del Estado y de la 'ciudadanía'» (traducción propia).

<sup>8</sup> «No importa si el sitio histórico evoca una derrota o una victoria en la medida en que se vincula a la idea de sacrificio, abnegación, sumisión total a la autoridad» (traducción propia).

responden a un orden causal, de acuerdo con la voluntad del narrador). El final de esta trama –y aquí conviene recordar la distinción que Navascués hace entre desenlace y final o cierre (2001, p. 68)– está por llegar, ya sea mientras dura la narración, ya mientras dura la vida.

Este discurso temporal y narrativo manifiesta la identidad que permanece y se articula como carácter y como palabra dada. El carácter, según Ricoeur, permite reconocer al ser humano como siendo-el-mismo: yo soy el que he sido, también el que fui. Designa la mismidad, que incluye la identidad numérica, la identidad cualitativa, la continuidad ininterrumpida y la permanencia en el tiempo. Por su parte, la palabra dada designa la ipseidad, pues su mantenerse remite no a lo de algo en general, sino a un quién (Mieres, 2019, p. 170).

La palabra dada es promesa, proyección hacia el futuro de ese yo que es, resultante del ha sido. Por eso, la narración no se reduce al componente descriptivo, sino que incluye el prescriptivo. Se trata de buscar en la trama la intencionalidad ética «de la ‘vida buena’ con y para otro en instituciones justas» (Mieres, 2019, p. 176). Cuando esta intencionalidad se traslada a la experiencia vital o se manifiesta en ella, se convierte en atestación, que implica la consciencia de la autoría del «propio discurso y de sus propios actos» (p. 170), ser protagonista del juzgar y obrar bien, en camino –de aquí la provisionalidad– hacia la vida buena:

El sí mismo es capaz de regenerarse o envilecerse. Empero, independiente del camino que tome, siempre será capaz de reconocerse y cambiar, si así se lo propone. Una decisión de cambio supone un reconocimiento de sí que se concluye como un «yo fui». Por último, la atestación y el reconocimiento de una ipseidad mantenida a través de la promesa se engarza con el tiempo del «yo he sido». (Mieres, 2019, p. 176)

En este proceso, importa ser conscientes de la acción, pero también de la pasión o recepción de la acción del otro. Una relación yo-tú en virtud de la cual el reconocimiento de sí es también reconocimiento mutuo y de la participación, pues «las respuestas a las cuestiones de imputabilidad moral –por

lo demás, fundamentales en educación– siempre exigirán un compromiso de responsabilidad a la otredad» (Mieres, 2019, p. 176)..

Ahora bien: ¿es posible relacionar el relato con la vida misma, como venimos haciendo en estas páginas? Una respuesta afirmativa lo será con ciertas restricciones: por ejemplo, la vida está en curso, mientras que el relato se percibe como concluido, al menos desde un punto de vista provisional. Y, sin embargo, autores como Ricoeur (cuyas nociones de prefiguración, configuración y refiguración dejamos de lado en estas páginas) advierten la necesidad de afrontar esta relación para «que la ficción contribuya a hacer de la vida, en el sentido biológico del término, una vida humana» (2006, p. 9). Así, al abordar la construcción de la trama en la *Poética* de Aristóteles, la considera

una operación, un proceso integrador, un proceso que sólo llega a su plenitud en el lector o espectador, es decir, en el receptor vivo de la historia narrada (...). Por proceso integrador entiendo el trabajo de composición que dota a la historia narrada de una identidad, digamos, dinámica: lo que es narrado es una u otra historia, singular y completa. (Ricoeur, 2006, p. 10)

La trama articula en un todo inteligible una serie de acontecimientos, así como elementos tan variados como

las circunstancias encontradas y no queridas, los agentes de las acciones y los que las sufren pasivamente, los encuentros casuales o deseados, las interacciones que sitúan a los actores en relaciones que van del conflicto a la colaboración, los medios más o menos ajustados a los fines y, finalmente, los resultados no queridos. (Ricoeur, 2006, p. 11)

A propósito de estas consideraciones de Ricoeur, conviene recordar que para la inteligibilidad de la trama es necesaria una magnitud adecuada,

puesto que lo bello, tanto un animal como cualquier cosa compuesta de partes, no sólo debe tener orden en éstas, sino también una magnitud que

no puede ser cualquiera (...) así también las fábulas deben tener extensión, pero que pueda recordarse fácilmente. (Aristóteles, Poética, 1450b35ss)

De esta manera, las partes en función del todo pueden ser percibidas en su totalidad, lo cual permite que la trama pueda seguirse. A este seguimiento, necesario para la comprensión, afectan las expectativas del lector, las cuales «corregimos poco a poco y a medida que la historia se desarrolla, hasta que alcanza su conclusión» (Ricoeur, 2006, p. 11). Ya se ve que, para Ricoeur, la narración no está acabada hasta que el lector realiza esta lectura que podríamos llamar expectante, manifestación de que es vital, personal. Esta lectura es el puente entre narración y vida, entre ficción y realidad: «el sentido o el significado de un relato surge en *la intersección del mundo del texto con el mundo del lector*» (p. 15). Por eso Ricoeur se remite a la fusión de horizontes de Gadamer, cuando advierte que «el lector pertenece a la vez al horizonte de experiencia de la obra imaginativamente y al horizonte de su acción, realmente. Horizonte de espera y horizonte de experiencia no cesan de encontrarse y de fusionarse» (p. 15).

Fijemos ahora nuestra atención en la experiencia vital del lector y en su pregunta por la identidad. Hemos dicho que esta se devela y se configura. En estos dos procesos la totalidad del ser humano pone su empeño: partiendo de lo que somos, nos configuramos como agentes y pacientes, y al configurarnos descubrimos nuevamente, con más actualidad aún, quiénes somos.

Evidentemente, de los actos que el sujeto realiza como agente importan, sobre todo, los que son libres; pero también la conciliación de la *praxis* y la *poiesis*, del *facere* y el *agere* (Polo, 2005, p. 7). Además, la acción que sufre el yo como paciente incluye también la mirada del otro, por lo que el develamiento de la identidad en un momento dado implica integrar en una la mirada propia y la ajena, y lograr así una narración unitaria.

## 5. EL ÁMBITO EDUCATIVO

En el ámbito educativo, una de las consecuencias es la necesidad de recrear la complejidad del mundo en el que se habita a la hora de plantearse la cuestión de la identidad a partir de un relato. Esta recreación –irremediablemente incompleta– pasa por el empleo de documentos diversos: por ejemplo, los que hacen referencia al abordaje histórico de los hechos incluidos en la trama, textos periodísticos contemporáneos o posteriores al momento narrado, diarios, mapas, planos, testimonios diversos. También multimediales, y aquí habría que incluir imágenes, audios y audiovisuales, además de los textos escritos.

Es fácil reconocer en Internet la posibilidad de recurrir a esta variedad de documentos. Y es precisamente esta red la que nos habla de otra de las consecuencias de recrear la complejidad del mundo contenido en los relatos: la flexibilización de los espacios de aprendizaje (Bannister, 2017). Esta no consiste únicamente en evadirse más allá de los muros del aula, sino en sumergirse en espacios virtuales cuya multimedialidad e hipertextualidad semejen la realidad.

En el caso que nos ocupa, el de los tres relatos de *Curuzu cadete* seleccionados, los documentos podrían ser:

### Documentos:

#### Relatos

«Juliana Insfrán», «Las destinadas», «Facundo Machaín», de *Curuzú cadete*  
Parte 2: Capítulos VI y VII de *Caballero*  
Tratado quinto de *Caballero rey*  
«De aquel viejo dolor», de *La casa y su sombra*

#### Testimonios históricos

*Mocedades. Los sucesos de «Puerto Pacheco»*, de Juan Crisóstomo Centurión  
*Etapas de mi vida*, de Fidel Maíz

### Mapas y planos

Plano de Asunción (1885)

Plano de la cárcel pública de Asunción: contenido en *Curuzú cadete*

Mapa de Paraguay incluido en el de Argentina y repúblicas adyacentes, de A. Petermann (1875)

### Fotografías o imágenes

Construcciones civiles en la Asunción de pre-guerra

Paraguay: 1864-1870 y 1870-1880

López Decoud, A. (ed.). (1911). *Álbum Gráfico de la República de Paraguay*. Buenos Aires: Monte Domeq y Cía.

### Audiovisuales

Guerra Guasú. Captítulo 03. Vídeo de Fernández Mouján y Reyro. Televisión Pública Argentina.

### Testimonios de extranjeros

*La guerra del Paraguay*, de George Thompson

*Letters from the battle-fields of Paraguay*, del capitán Richard F. Burton

### Ensayo

*Bases y tendencias de la cultura paraguaya*, de Natalicio González

---

El número de documentos es razón suficiente para dividir al alumnado en grupos de trabajo; pero también lo es la necesidad de incluir la alteridad en un diálogo que se plantea como logro expresar la identidad colectiva y del personaje a partir de los relatos. Un objetivo intermedio será la recreación del mundo retratado en la ficción, y que se supone trasunto del histórico. Su consecución permite la reflexión y el debate acerca de la diferencia y la relación entre los textos históricos y los literarios, entre lo real y lo verosímil.

Casi todos los documentos se encuentran en Internet. Así, en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, los relatos de *Curuzu cadete* y las novelas *Caballero* y *Caballero rey*, de Guido Rodríguez Alcalá. De estas dos últimas

interesan la Parte 2: Capítulos VI y VII de *Caballero*, en los que se narran los sucesos de San Fernando en los que Juliana Insfrán pierde la vida; y el Tratado quinto de *Caballero rey*, en el que se cuentan los sucesos de la cárcel pública de Asunción que culminan con el asesinato de Machaín. En esta biblioteca se encuentra también «De aquel viejo dolor», relato de *La casa y su sombra*, de Teresa Lamas. Su importancia radica en que muestra, a través de una trama sobre las mujeres obligadas a seguir al ejército paraguayo en su huida, la pérdida del espacio ideal y su recuperación tras la contienda. Una lectura simbólica permite descubrir en él tres momentos: el esplendor de Paraguay, la catástrofe provocada por la Guerra y la redención en los años que siguieron a esta. Es una narrativa idealizadora de la identidad, frente a la visión crítica de Rodríguez Alcalá.

Si esta doble visión se ve asegurada por los relatos de estos dos autores, la de los extranjeros que vivieron los acontecimientos narrados se refleja, por ejemplo, en Thompson: *La Guerra del Paraguay*; y Burton: *Letters from the battle-fields of Paraguay*. Ambos se encuentran en versión completa en Google Books.

Es bien sabido que la memoria no retrata la realidad tal y como fue. Sin embargo, en la esencia más profunda del género testimonial se encuentra una voluntad de veracidad, en lucha constante con la subjetividad y el deseo de justificación: al fin y al cabo, el testimonio, cuando trata de un personaje imbricado en la historia, es siempre una búsqueda del propio sentido, de la identidad. De ahí que cuando responde a la voluntad de falsear o esconder la realidad, el testimonio pierde su razón de ser. Esa intención de atestiguar la verdad aconseja incluir dos, de los muchos que pueblan la memoria de la Guerra: *Mocedades. Los sucesos de «Puerto Pacheco»*, de Juan Crisóstomo Centurión; y *Etapas de mi vida*, de Fidel Maíz. El primero describe los años anteriores a la contienda, cuando el Paraguay prosperaba en el campo de la educación, las obras públicas, el transporte y la industria. Y es que la dicotomía entre civilización y barbarie (aquella bosquejada por Centurión, esta por Rodríguez Alcalá) emerge con frecuencia cuando se plantea la identidad del Paraguay a partir de aquellas décadas cruciales. En cuanto a *Etapas de mi vida*, de Fidel Maíz, contiene testimonios de los juicios de San Fernando, en los que el propio Maíz fue fiscal de sangre. Como la intención de presentar

la verdad por parte de este convive con la de justificarse a sí mismo frente a sus compatriotas, la lectura de estos dos testimonios permite compararlos desde un punto de vista pragmático, en el cual cobran relevancia la intencionalidad y el contexto.

La identidad no solo se articula en el tiempo, sino en el espacio. Y lo mismo que el individuo erige la casa y domestica la naturaleza en torno a esta, la colectividad siembra el espacio público de construcciones y deja huellas en el espacio común. Con el transcurrir de los años, o de los siglos, la pregunta por la identidad encuentra en estos motivos espaciales signos visibles de ella. Por eso es pertinente contemplar y analizar planos, mapas, construcciones... Como recordábamos más arriba de la mano de Castro (1997), no se trata de revivir la historia tal y como fue, sino de reflexionar sobre cómo pueden contribuir a la pregunta por la identidad del presente. Quizás el documento de este tipo más relevante sea el plano de Asunción de la época. En internet solo hemos podido localizar uno de 1885; sin embargo, esta Asunción es muy similar a la de 1877, año de los sucesos de «Facundo Machaín», y seguramente a la de 1864, año en el que se declara la Guerra Guazu.

Una de las ventajas de este plano es que no contiene el nombre de las principales construcciones de la Asunción de Francisco Solano López y de después de la Guerra: el palacio presidencial, el que iba a ser Teatro Nacional, la estación de ferrocarril, el club Nacional, el ahora llamado Panteón de los Héroes. Esta ausencia de nomenclatura permite al alumnado una sencilla tarea de investigación, favorecida porque en la actualidad se conservan tales edificios. Esta tarea se ve enriquecida por las fotografías que de ellos se pueden encontrar en Internet, y cuya colección ha dado lugar, incluso, a la formación de grupos en redes sociales como Facebook, en los que se comparten este tipo de documentos gráficos. Sin duda alguna, el *Álbum Gráfico de la República de Paraguay* de Arsenio López Decoud (1911) es una verdadera joya en esta tarea de recuperación, pues frente a su cámara se expusieron personajes públicos y anónimos del país en ese año aún marcado por la memoria de la guerra, así como multitud de edificios, paisajes y pueblos.

De 1875 es un mapa de Argentina, Uruguay y Paraguay que figura en Referencias bibliográficas. En él pueden rastrearse los lugares mencionados

en los relatos de *Curuzú Cadete*. Además, permite una investigación acerca de los territorios que pertenecían a Paraguay antes de la contienda, los cuales hablan de un espacio que siglos atrás fue Provincia Gigante de las Indias y, posteriormente, una nación independiente de una extensión superior a la actual.

El plano de Asunción y el mapa sirven como soporte y guía para la búsqueda de grabados y fotografías (también darregotipos) de aquellas décadas cruciales para la historia del Paraguay y su identidad. Muchos de estos son aún inaccesibles para el gran público, el cual solo puede acceder a ellos mediante el visionado de documentos audiovisuales. Un ejemplo es la serie de la Televisión Pública Argentina «Guerra Guasú» (2015), en concreto el capítulo 3, que interpreta los años narrados en «Juliana Insfrán», «Las destinadas» y «De aquel viejo dolor».

Ahora bien, la pregunta que nos hacemos es cómo volcar esta variedad documental en una secuencia de aprendizajes, a partir de las premisas de trabajo en equipo, recreación del mundo y flexibilización de espacios.

Para responder a esta pregunta fijaremos los productos cuyo proceso de elaboración servirá como «disparador» de aprendizajes. Estos pasan por un ejercicio de la memoria a partir de las fuentes documentales propuestas, así como por la consideración del espacio y de la narración en el develamiento y configuración de la identidad. De esta manera, la secuencia básica de aprendizaje quedaría así:

1. Lectura compartida de los relatos de *Curuzú cadete*.
2. Formación de los equipos de trabajo.
  - a. Distribución de documentos entre los miembros del grupo.
  - b. Lectura y análisis de los documentos.
  - c. Puesta en común de lo aportado por cada miembro.
3. Espacialización
  - a. Inserción de imágenes en el plano de Asunción y en el mapa de Paraguay (versión mural físico).

- b. Traslado de la inserción realizada al espacio virtual, mediante el empleo de Google Maps.
4. Narración individual:
    - a. Reescritura de uno de los relatos: el alumno asume una voz narrativa que se identifica con el protagonista del relato. Los hechos narrados proceden de una selección que cada cual realiza de los incluidos en los relatos de *Curuzú cadete* y en los documentos analizados. Cabrían, según los intereses del alumno y del docente, otras posibilidades, como la voz narrativa de un personaje secundario, que asume mayor protagonismo; o la inserción de voces nuevas u otras perspectivas. La modalidad más adecuada es la de taller de escritura.

La guía que presentamos no constituye en sentido estricto una secuencia de aprendizaje, tal y como se entiende en nuestros días, sino una línea argumental que cada docente está invitado a concretar en su planificación, según el modelo empleado en cada centro educativo. Y es que, al fin y al cabo, no podemos prescindir de su figura, única conocedora de la realidad del aula y del alumnado.

## 6. CONCLUSIONES

El bosquejo de esta secuencia es el resultado del propósito enunciado al inicio de estas páginas: diseñar una guía documental que permita a los docentes elaborar una secuencia de aprendizaje a partir de los tres relatos seleccionados. Para ello, ha sido necesario sistematizar las claves teóricas de la identidad individual y colectiva a partir de la hermenéutica, la narratología y el dialogismo.

El diseño de la secuencia de aprendizaje en la que se vuelcan los documentos seleccionados no es exhaustivo. Lo que se pretende con él es aportar una guía general que pueda concretarse de múltiples modos, según el criterio de cada docente, conocedor de la realidad del aula, del entorno y del alumnado. De ahí que se haya procedido a seleccionar una serie de textos que permitan la reflexión acerca de la identidad, teniendo en cuenta las premisas de trabajo en equipo, recreación del mundo y flexibilización de

espacios. Los productos que se persiguen a partir de esta documentación son un paso intermedio para la expresión del yo y del nosotros en un relato, pues permiten el ejercicio de la memoria gracias a las fuentes propuestas, así como la consideración del espacio.

En la composición del relato, la lectura y análisis de los cuentos de Rodríguez Alcalá cobran sentido. En efecto, el estudio de la voz y del modo del narrador dotan al alumno de las herramientas necesarias para elaborar un enunciado en el que expresarse a sí mismo y a la colectividad. Y no solo esto: le permite simular la toma de decisiones en un entorno adverso, reorientando el yo-he-sido del personaje a la promesa. Tarea, desde nuestro punto de vista, urgente, dada la complejidad e inestabilidad de un mundo que se ha vuelto peligroso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alamy.es. (2023). *Plano de Asunción. 1885*. Antiqua Print Gallery. <https://www.alamy.es/asuncion-paraguay-1885-antiguedades-vintage-mapa-grafico-de-plan-image185251899.html>
- ALEJOS GARCÍA, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta poética*, 27(1), pp. 45-61. Recuperado en 22 de febrero de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30822006000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000100004&lng=es&tlng=es)
- ARISTÓTELES (1974). *Poética*. Gredos. [Edición de Valentín García Yebra].
- BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- BAJTÍN, M. (1991). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- BANNISTER, D. (2017). *Pautas para estudiar y adaptar los espacios de aprendizaje en centros educativos*. European Schoolnet.
- BAŞARI, Ş. y AYHAN, S. B. (2021). A compilation on the application dimension of creative drama and bibliotherapy method in education. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33). DOI: 10.20952/revtee.v14i33.15662
- BRAVO, M. y CALDIN, C. F. (2017). Programas de aplicação da Biblioterapia no Reino Unido. *Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends*. 11(3), pp. 53-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6146582>
- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. FCE.

- BURTON, R. F. (1870). *Letters from the battle-fields of Paraguay*. Tinsley Brothers. <https://books.google.com.ec/books?id=M9hUAAAAcAAJ>
- CALDIN, C. F. (2010). *Biblioterapia: um cuidado com o ser*. Porto das Ideias.
- CASTRO, C. (1997). La Guerre du Paraguay: Un espace pour diverses interpretations de l'histoire. En Jacqueline Covo (ed.), *Historia, espacio, imaginario*, (pp. 229-236). Septentrion.
- CENTURIÓN, J. C. (1975). *Mocedades. Los sucesos de «Puerto Pacheco»*. Instituto Colorado de Cultura-Biblioteca Clásicos Paraguayos.
- FERNÁNDEZ PRIETO, C. (1997). Figuraciones de la memoria en la autobiografía. En José María Ruiz-Vargas (comp.), *Claves de la memoria*, (pp. 67-82). Trotta.
- GENETTE, G. (1989). *Figures III*. Lumen.
- GONZÁLEZ, N. (1942, septiembre-octubre). Bases y tendencias de la cultura paraguaya. *Cuadernos americanos*, 5(5), pp. 87-106. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcmd0v5>
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, A. y REYERO, P. (2015). *Guerra Guasú. Capítulo 03*. [Video]. YouTube. Televisión Pública Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=-J7bVFwjgqIk>
- KING, N. (2003). *Memory, Narrative, Identity. Remembering the Self*. Edimburgh University Press.
- LAMAS, T. (1955). De aquel viejo dolor. En Teresa Lamas, *La casa y su sombra*, (pp. 47-53). América-Sapucaí. <https://www.cervantesvirtual.com/buscador/?q=la+casa+y+su+sombra>
- LÓPEZ DECOUD, A. (ed.). (1911). *Álbum Gráfico de la República de Paraguay*. Buenos Aires: Monte Domeq y Cía. [Edición Facsimilar realizada en Asunción, en 1983, por Cromos S.R.L., Talleres Gráficos].
- MAÍZ, F. (1919). *Etapas de mi vida*. Imprenta La Mundial.
- MARÍN PEDREÑO, H. (1997). *De dominio público. Ensayos de teoría social y del hombre*. Eunsa.
- MIERES CHACALTANA, M. (2019). Identidad, itinerario y temporalidad en el reconocimiento de sí. Algunos aportes al campo educativo. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 24 (extra 4), pp. 166-177.
- NAVASCUÉS, J. de. (2001, marzo). Destino y sentido en El sueño de los héroes. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (609), pp. 67-74.

- PETERMANN, A. (1875). *Mapa original de la República Argentina y estados adyacentes, comprendiendo las repúblicas de Chile, Paraguay y Uruguay* [Mapa]. <https://viejosmapas.com/descargas/mapa-de-la-republica-argentina-y-estados-adyacentes-chile-paraguay-y-uruguay-de-1875/?wpdmdl=10935&refresh=64022a31188061677863473>
- POLO, L. (2005). *La libertad trascendental*. Cuadernos de Anuario Filosófico de la Universidad de Navarra.
- PORRAS MENDOZA, E. (2014, julio-diciembre). La odisea de la Historia en tiempos de memoria: entre los cantos de sirenas y el manto de Penélope. *Historia y Memoria*, (9), pp. 21-56. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.2946>
- RICOEUR, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25(2), pp. 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565910&orden=413688&info=link>
- RODRÍGUEZ ALCALÁ, G. (1987) *Caballero*. Editorial Sudamericana. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmckd1v1>
- RODRÍGUEZ ALCALÁ, G. (1988). *Caballero rey*. R.P. Ediciones, <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc28070>
- RODRÍGUEZ ALCALÁ, G. (1990). *Curuzú cadete. Cuentos de Ayer y de Hoy*. RP & Criterio. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9z931>
- RUIZ-VARGAS, J. M. (1997). La complejidad de la memoria. En José María Ruiz-Vargas (comp.), *Claves de la memoria*, (pp. 9-14). Trotta.
- SARAMAGO, J. (2007). *Las pequeñas memorias*. Alfaguara.
- THOMPSON, G. (1869). *La guerra del Paraguay: acompañada de un bosquejo histórico del país y con notas sobre la ingeniería militar de la guerra*. Buenos Aires: Imprenta americana. <https://books.google.es/books?id=mU9EAQAAMAA-J&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>





SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO

Profesor Contratado Doctor en la Universidad de Salamanca. Ha sido secretario de la Federación de Asociaciones de Profesores de Español y es director de la revista *Cálamo FASPE*. Dirige el Congreso Internacional *Las Desconocidas. Estudios sobre la construcción de la identidad femenina en la literatura*. En 2021, recibió el Premio al mejor ensayo de la *Asociación Canadiense de Hispanistas*. Ha sido finalista del III y del IV Premio Educa Abanca. Mejor Docente de España, en la categoría Universidad; del Premio de investigación de la Primera edición del Congreso Internacional de Escritores y Artistas; y del International Research Awards on Psychiatry and Mental Health (2021), en la categoría Research award. Su línea de investigación se centra en el estudio de la relación entre la identidad, la narración y las competencias comunicativas.



La literatura es una forma de comunicación que permite fomentar el disfrute, el juego y el crecimiento porque produce experiencias personales que nos ayudan a dar sentido a la propia identidad. En la sección «Las identidades de los niños, de género y la identidad colectiva», Íñigo Salinas reflexiona sobre el valor humano de los personajes olvidados en las obras de Miguel Delibes; Lara Marchante analiza las relaciones que se establecen sobre el teatro y su función educativa en el nuevo paradigma femenino dieciochesco; y Oriol Miró demuestra la originalidad de la autoría de la leyenda renacentista de la pérdida de España de Onofre Manescal. En la sección «Enseñar literatura a través de las nuevas tecnologías», Álvaro Rosa vincula la didáctica del patrimonio y la literatura en Primaria, teniendo como modelo el diseño de una situación de aprendizaje; Santiago Sevilla-Vallejo analiza los arquetipos colectivos empleando el Modelo SAMR; María-Ángel Somalo emplea medios digitales para analizar la presencia de personajes masculinos y femeninos. En la sección «Enseñar competencias comunicativas a través de las nuevas tecnologías», María Dolores Ouro expone el papel de los pop-up en la biblioteca escolar; Concepción María Jiménez desarrolla el papel de la biblioteca de aula en Educación Infantil; María Almudena Cantero delimita los conceptos de autobiografía y de hipertexto; e Ignacio Roldán analiza la voz del narrador en relatos de Guido Rodríguez Alcalá para tratar la identidad.



Ediciones Universidad  
**Salamanca**

**80**  
AÑOS 1943  
2023

**unir**  
LA UNIVERSIDAD  
EN INTERNET

