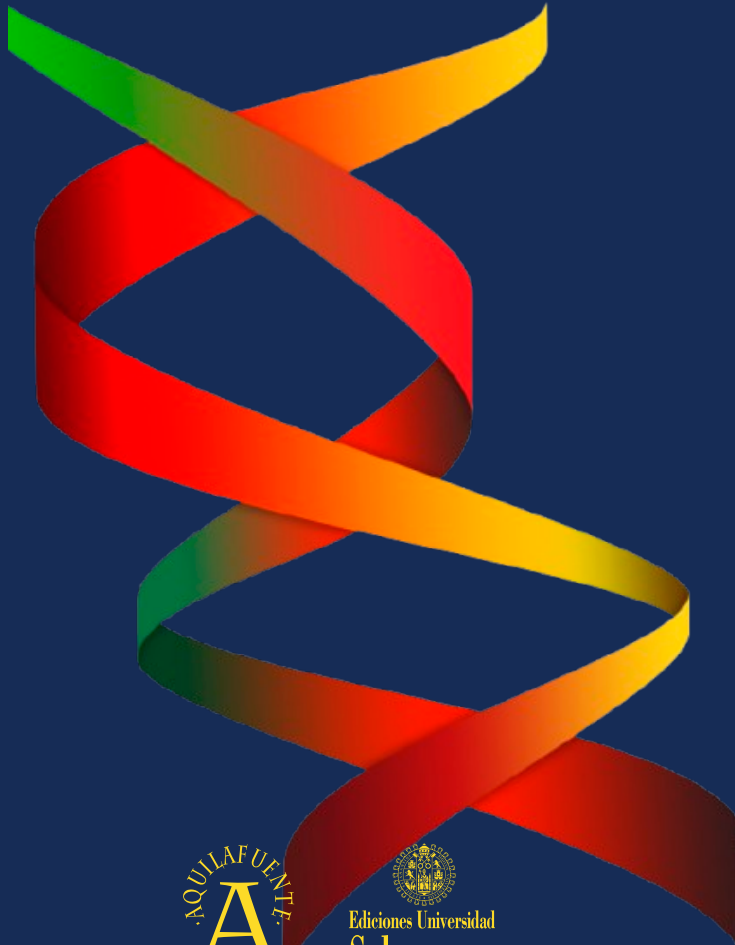


MIRTA FERNÁNDEZ DOS SANTOS
MARTA PAZOS ANIDO
PILAR NICOLÁS MARTÍNEZ
(Coords.)

**ESTUDIOS HISPÁNICOS EN PORTUGAL
EN EL SIGLO XXI:
UNA VISIÓN PANORÁMICA.
HOMENAJE A LA PROFESORA
MARIA DE LURDES CORREIA FERNANDES**



ESTUDIOS HISPÁNICOS EN PORTUGAL
EN EL SIGLO XXI: UNA VISIÓN PANORÁMICA.
HOMENAJE A LA PROFESORA
MARIA DE LURDES CORREIA FERNANDES

MIRTA FERNÁNDEZ DOS SANTOS

MARTA PAZOS ANIDO

PILAR NICOLÁS MARTÍNEZ

(Coords.)

ESTUDIOS HISPÁNICOS EN PORTUGAL
EN EL SIGLO XXI: UNA VISIÓN PANORÁMICA.
HOMENAJE A LA PROFESORA
MARIA DE LURDES CORREIA FERNANDES



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 392

© Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

Este trabalho foi elaborado no quadro das atividades do grupo de investigação «Literatura e Diálogos Interculturais» do CITCEM e é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UID/4059/2025.

DOI institucional del CITCEM <https://doi.org/10.54499/UID/04059/2025>



1ª edición: diciembre, 2025

ISBN: 978-84-1091-175-8 (PDF)

ISBN: 978-84-1091-176-5 (POD)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0392>

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

Hecho en UE-Made in EU

Maquetación y realización:
Cícero, S.L.U.
Tel.: +34 923 12 32 26
37007 Salamanca (España)



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

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



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

Índice

NOTA DE LAS COORDINADORAS.....	9
--------------------------------	---

INTRODUCCIÓN

SUSANA ROCHA RELVAS (Centro de Estudos de Filosofia e Humanidades da Universidade Católica Portuguesa, UID/FIL/00701/2019)	11
--	----

BLOQUE I

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS SOBRE EL ESPAÑOL EN PORTUGAL

La enseñanza del español y sus materiales en Portugal durante el siglo XX: luces y sombras

ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO (Centro de Linguística da Universidade do Porto, UID/00022/2025)	51
--	----

Los estudios de español en la educación superior en Portugal en el siglo XXI: una perspectiva diacrónica

MARTA PAZOS ANIDO (Centro de Linguística da Universidade do Porto, UID/00022/2025) Y MÓNICA BARROS LORENZO (Centro de Linguística da Universidade do Porto, UID/00022/2025)	69
---	----

El fomento de la competencia crítica en las clases universitarias de Español como Lengua Extranjera en Portugal: de la teoría a la práctica docente

MIRTA FERNÁNDEZ DOS SANTOS (Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», UID/4059/2025) Y ANDREA RODRÍGUEZ IGLESIAS (Centro de Linguística da Universidade do Porto, UID/00022/2025)	89
--	----

BLOQUE II
CULTURAS, LITERATURAS E IDENTIDADES IBÉRICAS EN DIÁLOGO

<i>Del iberismo a la razón europea. Notas para el análisis de las relaciones ibéricas en los últimos 50 años</i>	
CARLOS PAZOS-JUSTO (Grupo Galabra da Universidade do Minho, UID/00305/2025)	109
<i>Narrar el Atlántico. Coproducciones transfronterizas, imaginarios e itinerarios de ficción en la eurorregión Galicia-Norte de Portugal</i>	
XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍS (Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, UID/00305/2025)	123
<i>El amigo invisible: sobre la recepción de la literatura vasca en Portugal</i>	
SANTIAGO PÉREZ ISASI (Centro de Estudos Comparatistas da Universidade de Lisboa, UID/00509/2025)	139
<i>Catalunya e Portugal: entre o esquecimento mútuo e uma suave cumplicidade</i>	
GABRIEL MAGALHÃES (IA*- Investigação em Artes, Universidade da Beira Interior, UID/PRR/06428/2025)	153
<i>Apuntes del mundo natural en narrativas ibéricas contemporáneas: Sara Mesa e Isabela Figueiredo</i>	
ÂNGELA FERNANDES (Centro de Estudos Comparatistas da Universidade de Lisboa, UID/00509/2025)	167

NOTA DE LAS COORDINADORAS

A LA PAR QUE LOS SISTEMAS DEMOCRÁTICOS se asentaban en España y Portugal, crecía el interés por profundizar en el conocimiento de las relaciones culturales y lingüísticas peninsulares, así como en el estudio de sus literaturas comparadas. En los últimos cuarenta años, el hispanismo en Portugal ha ido superando la negativa herencia de las tensiones históricas y consolidando la difusión y el aprecio por el aprendizaje de la lengua y la pluralidad cultural de los países de habla hispana. Este proceso ha favorecido que los estudios hispánicos alcancen una presencia cada vez mayor en los programas formativos de las universidades portuguesas.

A su vez, el ambiente académico del hispanismo portugués ha acompañado esta tendencia, abordando con dinamismo una panoplia de enfoques y campos específicos de estudio. Entre ellos, destacaría la articulación de los estudios hispánicos con los estudios ibéricos, que parten de «la reconsideración de la Península Ibérica, con toda su riqueza y variedad lingüística, cultural y artística, como un sistema complejo de interrelaciones históricas, susceptibles de ser estudiadas conjuntamente más allá de las tradicionales divisiones lingüístico-literarias» (Sáez Delgado & Pérez Isasi, *De espaldas abiertas. Relaciones literarias y culturales ibéricas (1870-1930)*, 2018).

Por todo ello, hoy en día, los intercambios entre el mundo hispánico y Portugal ya no representan la historia de una ausencia; razón por la que cabe preguntarse, a finales del primer cuarto del siglo XXI, en qué punto se encuentran los trabajos que estudian estas conexiones.

El objetivo de esta publicación es, por lo tanto, ofrecer una perspectiva general y actualizada sobre la disciplina en análisis. Internamente, se divide en dos bloques que recogen, por subáreas, algunas de las investigaciones recientes. Todas ellas ahondan en el análisis de las relaciones culturales, literarias y/o lingüísticas del siglo XX a la actualidad. Pese a que no es posible incluir todas las líneas de investigación actualmente abiertas, los trabajos aquí recogidos ayudan a reflejar la

solidez científica del hispanismo portugués. Rendimos, así, tributo a los profesores e investigadores que, en las últimas décadas, han arrojado luz sobre los vínculos que nos unen y los aspectos que nos diferencian, con el propósito de construir espacios de encuentro, tradicionalmente invisibilizados, que resaltan el rico acervo de este amplio territorio que compartimos.

Este libro se plantea también como un homenaje, con motivo de su jubilación, a la reconocida hispanista portuguesa Prof. Dr.^a Maria de Lurdes Correia Fernandes (<https://orcid.org/0000-0002-0787-2974>), de cuya excelente labor en pro de la difusión del hispanismo en Portugal somos hoy todos herederos.

MIRTA FERNÁNDEZ DOS SANTOS

MARTA PAZOS ANIDO

PILAR NICOLÁS MARTÍNEZ

INTRODUCCIÓN

SUSANA ROCHA RELVAS

<https://orcid.org/0000-0002-5526-8325>

Presidenta de ACIS / CEFH - UCP¹

sssrrelvas@gmail.com

TRIBUTO A LA PROF. DRA. MARIA DE LURDES CORREIA FERNANDES

En este volumen, concebido como homenaje a la insigne hispanista Prof.^a Dra. Maria de Lurdes Correia Fernandes, tomamos como punto de partida la diversidad temática, teórica y metodológica de los estudios aquí reunidos para plantear una breve reflexión sobre los desafíos y las perspectivas que enfrentan los Estudios Hispánicos en Portugal en el siglo XXI.

Especialista de referencia y autora de una prolífica obra dedicada al pensamiento, la cultura, la literatura y la religión en la Península Ibérica entre los siglos XV y XVIII, Maria de Lurdes Correia Fernandes –profesora catedrática jubilada de la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto– se distinguió asimismo por su incansable labor como presidenta del Instituto de Estudos Ibéricos y como directora de *Península: Revista de Estudos Ibéricos* (2003-2008). Su trayectoria ejemplar, caracterizada por un acercamiento riguroso e innovador a temas y autores a menudo relegados, se vio complementada por su entusiasmo y su perseverancia en la consolidación y proyección de los Estudios Hispánicos en Portugal. En reconocimiento a esta sobresaliente contribución, ha sido nombrada recientemente miembro correspondiente de la Academia de las Ciencias de Lisboa.

¹ ACIS – Association for Contemporary Iberian Studies, Reino Unido; CEFH – Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Universidade Católica Portuguesa, Braga, projeto UID/FIL/00701/2019.

Afortunadamente, su espíritu resiliente ha dejado una huella perdurable. Hoy, los Estudios Hispánicos continúan desarrollándose con notable dinamismo en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), impulsados por el compromiso de un equipo cohesionado de docentes e investigadores vinculados al CITCEM, al IF y al CLUP², algunos de los cuales participan también en este volumen. Esta vitalidad se proyecta más allá de la FLUP y se extiende a otras universidades portuguesas, donde los Estudios Hispánicos se integran en distintos programas académicos y se ven fortalecidos por la labor de centros de investigación que los acogen, consolidan y difunden a escala internacional.

1. ORÍGENES Y DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS HISPÁNICOS EN PORTUGAL: BREVÍSIMA SÍNTESIS DE SU ESTATUS INSTITUCIONAL

Tal como evidencian los trabajos de Rogelio Ponce de León Romeo y de Marta Pazos Anido y Mónica Barros Lorenzo incluidos en este volumen, los Estudios Hispánicos han atravesado en Portugal un proceso sostenido de expansión y consolidación en el ámbito universitario. Este desarrollo se manifiesta, por un lado, en el crecimiento de una producción científica cada vez más plural y multidisciplinaria, abierta a diversos enfoques teóricos, problemáticas críticas y corpus de estudio

² El CITCEM (Centro de Investigación Transdisciplinar «Cultura, Espacio y Memoria») es una unidad de investigación acreditada y financiada por la Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) de Portugal. Su sede principal se encuentra en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). De carácter transdisciplinar, el CITCEM reúne a investigadores de diversas áreas de las humanidades y las ciencias sociales, como la historia, la literatura, la arqueología, el arte, la geografía, la filosofía, los estudios culturales y la lingüística. Entre sus principales líneas de investigación, destaca el eje temático «Literatura y Diálogos Interculturales», que impulsa estudios centrados en los intercambios culturales, el análisis comparatista y las dinámicas de traducción y recepción literaria en contextos multiculturales (<https://bit.ly/47pUgcj>). Por su parte, el Centro de Lingüística de la Universidad de Oporto (CLUP), fundado en 1976 por iniciativa de Óscar Lopes, es una unidad de investigación dedicada al desarrollo de estudios lingüísticos. Desde 1994 funciona como unidad de I+D bajo la tutela de la Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Con más de 70 miembros, entre docentes, investigadores y estudiantes con beca, el CLUP centra su actividad en áreas como la semántica, la sintaxis, la fonología, el léxico, la traducción y la lingüística computacional. Organiza regularmente actividades científicas y edita dos revistas especializadas: *Linguística* y *ELingUp* (<https://bit.ly/3JHrQ3N>). El Instituto de Filosofía (IF) es una unidad de investigación reconocida por su excelencia, centrada en diversas áreas filosóficas. Con sede en la Faculdade de Letras, agrupa a investigadores, docentes y estudiantes de posgrado y desarrolla proyectos en filosofía medieval, moderna y contemporánea. Promueve una investigación interdisciplinaria, con fuerte proyección nacional e internacional, y mantiene una activa colaboración académica. Su sitio web de acceso abierto difunde resultados y actividades. El IF destaca por su compromiso con la calidad, la docencia de posgrado y la consolidación de redes en el ámbito lusófono y global. (<https://ifilosofia.up.pt/about>)

que abarcan tanto a autores canónicos como a voces emergentes; y, por otro, en el fortalecimiento de una reflexión metateórica orientada a la construcción de un marco epistemológico propio. En esta confluencia, el campo ha adquirido progresivamente autonomía disciplinar³, articulando una compleja red de influencias, tensiones y convergencias que configuran sus actuales dinámicas de investigación y que constituyen el objeto de análisis de las páginas siguientes.

A pesar de su implantación lenta, limitada y tardía, consecuencia de «siglos de rivalidades y recelos» (Ponce de León, 2014, p. 151), los estudios hispánicos en Portugal cuentan con una notable nómina de precursores que, a lo largo del siglo xx, no solo impulsaron de manera decisiva el desarrollo del campo, sino que también sentaron las bases para la consolidación de una auténtica escuela de hispanistas en territorio lusitano. Entre estas figuras eminentes destacan pioneros como Carolina Michaëlis de Vasconcelos y Vitorino Nemésio, así como continuadores de su labor, entre ellos Maria de Lourdes Belchior, Maria Idalina Rodrigues, Maria Graciete Besse, Luís Reis Torgal, Carlos Reis, José Adriano de Carvalho, Maria de Lurdes Correia Fernandes y Maria Fernanda de Abreu, cuyas aportaciones abarcan desde la filología y la crítica literaria hasta los estudios culturales e históricos. A este valioso legado se suma una nueva generación de investigadores portugueses y españoles que, desde distintas universidades del país, desarrollan una intensa labor docente y científica, contribuyendo así al dinamismo y a la constante renovación de los estudios hispánicos en el panorama académico actual.

A partir de la década de 1990, y con mayor impulso en la primera del siglo xxi, la enseñanza de la lengua y las literaturas española e hispanoamericana se consolidó en las universidades portuguesas, configurando una oferta estable de grados, másteres y doctorados en los ámbitos literario, cultural, artístico y lingüístico⁴. Inicialmente integradas en los programas de Filología Románica o de Lenguas y Literaturas Románicas y más tarde en los de Lenguas, Literaturas y Culturas Modernas, los Estudios Hispánicos fueron ganando progresivamente protagonismo

³ Aplicar la noción de «campo literario» (Bourdieu, 1996) permite analizar la literatura como un espacio de disputas simbólicas en el que se construye el canon y se configuran jerarquías geopolíticas, culturales y lingüísticas. Este enfoque pone de relieve el papel de las instituciones (editoriales, universidades y premios) en la validación de obras y autores, así como las estrategias empleadas por los escritores para subvertir el orden dominante. Asimismo, facilita la comprensión de cómo las lenguas y literaturas periféricas reclaman visibilidad y legitimidad dentro del sistema literario global.

⁴ Con la entrada de Portugal en la Unión Europea, se produjo un incremento sustancial de los flujos migratorios y de los intercambios académicos con España. Este nuevo contexto impulsó un notable auge del interés por la lengua española, que pasó a situarse entre las más demandadas en los programas de lenguas extranjeras. (cf. Abreu, 2001; Núñez Sabarís & Pazos Justo, 2013; Ponce de León, 2014; Santos Rovira & Serrano Lucas, 2022).

en las principales universidades públicas⁵ y privadas⁶, habiendo salido fortalecidos en su base teórica y metodológica, gracias a la introducción de la especialidad de Literatura Comparada.

En el ámbito de la investigación, destacan por su carácter pionero e innovador, el Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos (IEIIA) de la FCSH de la Universidade Nova de Lisboa⁷ y el Instituto de Estudos Ibéricos de la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto (FLUP), fundados ambos en 2002⁸. Estas unidades de investigación han sido clave en el desarrollo de los estudios hispánicos e ibéricos en Portugal, como refleja la proliferación de congresos, seminarios y publicaciones. Sin embargo, la reestructuración derivada del Proceso de Bolonia fragmentó muchos proyectos⁹, y sigue pendiente el reto de reactivar la Associação

⁵ Efectivamente, las literaturas española e hispanoamericana pasaron a ocupar un lugar destacado en los programas de investigación de diversos centros universitarios, a menudo en estrecha articulación con los estudios comparatistas. Un ejemplo de ello, aún en el periodo pre-Bolonia, lo constituyen el máster en Literaturas Comparadas Portuguesa y Francesa y el doctorado en Lenguas y Literatura Románicas, ambos impartidos por la FCSH – UNL, que incorporaron la Literatura Española como asignatura y área de especialización.

⁶ Un hito particularmente significativo en este contexto fue la creación, en 1990, de la primera licenciatura en Literatura Comparada en la Universidade Fernando Pessoa, en Oporto. Pionero en el panorama académico portugués, este grado dedicaba una parte sustancial de su plan curricular a los estudios ibéricos e iberoamericanos, integrando las literaturas portuguesa, gallega, española e hispanoamericana, y otorgando al mismo tiempo un lugar destacado a las literaturas de los espacios lusófono (África y Brasil), francófono y anglófono. Además, incluía disciplinas fundamentales como la lingüística, la antropología literaria y la semiótica, así como la teoría y la crítica literarias. Concebido como un curso modélico, aspiraba a ofrecer la formación más completa posible al profesional docente y/o investigador, fortaleciendo su preparación teórica, ampliando su horizonte cultural y potenciando su proyección estratégica.

⁷ El IEIIA fue fundado por Maria Fernanda de Abreu, António Pedro Vicente y la autora de este texto, entonces estudiante de doctorado.

⁸ El I.E.Ib., bajo la presidencia de Maria de Lurdes Correia Fernandes, junto con la sección de Estudos Ibéricos Comparados, dirigida por Rogelio Ponce de León Romeo, impulsó, entre otras actividades, la ya mencionada publicación de *Península: Revista de Estudos Ibéricos*, editada entre 2003 y 2009.

⁹ En Portugal, varios centros de investigación han incorporado los Estudios Ibéricos a sus líneas de trabajo, reflejando una creciente apertura hacia enfoques comparatistas, transversales e interdisciplinarios. Destaca, en primer lugar, el Centro de Estudos Comparatistas (CEC) de la Universidad de Lisboa, que aborda las cuestiones ibéricas en el marco de un proyecto más amplio dedicado a los estudios comparados. El Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM) de la Universidade do Minho también ha desarrollado relevantes proyectos en torno a la literatura y la cultura, integrando la dimensión ibérica en sus investigaciones. Asimismo, el CITCEM, a través del ya mencionado grupo de investigación «Literatura e Diálogos Interculturais» –antes denominado «Representações locais e globais»–, ha organizado varios eventos y editado publicaciones con foco en los estudios hispánicos. Cabe destacar el Congreso Internacional «Narrativas y poéticas del yo: identidad y espiritualidad en

Portuguesa de Hispanistas, cuya revitalización reforzaría la cohesión y proyección estratégica del área.

2. ¿ESTUDIOS HISPÁNICOS VS ESTUDIOS IBÉRICOS? GÉNESIS DE UN CAMPO DISCIPLINARIO EN PORTUGAL

Al examinar la trayectoria de los Estudios Hispánicos en Portugal, resulta imprescindible situar sus orígenes en el siglo XIX, en un horizonte intelectual marcado por corrientes unionistas y federalistas que concebían la Península como un espacio de afinidades culturales y políticas. En este marco, la obra de figuras como Antero de Quental, Oliveira Martins y Teófilo Braga no solo contribuyó a delinear un proyecto de integración ibérica, sino que también sentó las bases para la ulterior institucionalización académica de la disciplina. Sus reflexiones, en las que lo literario se entrelaza con aspiraciones culturales y utopías políticas, anticiparon un modo de concebir los estudios hispánicos como un campo transnacional y comparatista, cuya vitalidad epistemológica se nutre precisamente de esta intersección entre pensamiento crítico, tradición literaria y proyectos de modernidad peninsular, tales como iniciativas intelectuales, políticas o culturales.

Esta herencia intelectual encuentra continuidad en el primer cuarto del siglo XX, con una constelación de pensadores y escritores de la talla de António Sardinha, Teixeira de Pascoaes, Leonardo Coimbra, Carolina Michaëlis de Vasconcelos, Fidelino de Figueiredo o Ricardo Jorge. Desde posiciones diversas, pero convergentes en su afán de autognosis y construcción identitaria, estos intelectuales impulsaron un renovado esfuerzo por reimaginar los vínculos históricos, lingüísticos, culturales —e incluso espirituales— entre las comunidades de habla hispana y portuguesa. Sus proyectos, anclados en discursos de matriz nacionalista, pero abiertos al diá-

los estudios hispánicos contemporáneos» (2021) (<https://bit.ly/465Ibqt>), con publicación homónima (<https://bit.ly/4m50l1v>), (Fernández dos Santos y Nicolás Martínez, Eds., 2024); el Coloquio Internacional «Mulher, espaço público e diálogos interculturais» (2025) (<https://bit.ly/42eta4n>); y el «I Colóquio sobre Estudos Hispânicos em Portugal. Homenagem à Professora Maria de Lurdes Correia Fernandes» (2025) (<https://bit.ly/464nxqC>), en colaboración con otras entidades (IF-UP, CLUP, DEPER, IC-Lisboa, APPELE y Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal). Por su parte, el Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa (FLUP) ha contribuido ocasionalmente con publicaciones y eventos centrados en los estudios españoles e ibéricos. Cabe subrayar, además, la fundación en 1999 del Centro de Estudios Ibéricos en Guarda, respaldado por las universidades de Salamanca y Coimbra, que ha promovido cursos de lengua y cultura españolas, proyectos de investigación y la publicación de la revista *Iberografías*. A todo ello se suma la labor sostenida de la Cátedra de Estudos Ibéricos de la Universidade de Évora, bajo la coordinación de Antonio Sáez Delgado, que ha desempeñado un papel clave en la consolidación de un espacio de diálogo crítico entre las culturas ibéricas, a través de congresos, publicaciones y proyectos académicos conjuntos.

logo transnacional, configuraron un espacio de reflexión en el que la literatura, la filosofía y la cultura funcionaron como instrumentos de mediación simbólica y como plataformas de modernización política y cultural. En este sentido, tales aportaciones no solo reafirman la densidad histórica de los Estudios Hispánicos e Ibéricos, sino que también muestran cómo su desarrollo temprano se vio atravesado por tensiones entre particularismo nacional y aspiraciones de integración peninsular, prefigurando los dilemas epistemológicos que aún marcan la disciplina en la actualidad (cf. Rocamora, 1994; Torre Gómez, 1985; Matos, 2017; Sardica, 2013; Ferreira, 2016; Rocha Relvas, 2025). Ya en aquel momento se delineaban las dos corrientes que, con diferentes modulaciones, perduran como objeto de debate, revisión crítica y reconfiguración conceptual: el hispanismo y el iberismo¹⁰. Transpuestas al ámbito universitario, estas tradiciones han cristalizado en lo que hoy se reconocen como Estudios Hispánicos y Estudios Ibéricos. No obstante, la delimitación entre ambas áreas de estudio dista de ser unívoca: los términos suelen emplearse de manera ambigua, e incluso como categorías sinónimas o intercambiables, pese a remitir a genealogías intelectuales, marcos metodológicos y alcances epistemológicos distintos. Esta polisemia no constituye únicamente un problema terminológico, sino que refleja tensiones más profundas en torno a los objetos de estudio, las escalas de análisis y las formas de concebir la identidad cultural y literaria en el espacio peninsular y transnacional.

Procedente fundamentalmente del ámbito anglosajón, y en particular de la academia estadounidense, ha emergido en las últimas décadas una corriente crítica que problematiza los límites del hispanismo tradicional, introduciendo cuestionamientos de orden epistemológico, teórico, metodológico e incluso político¹¹. En

¹⁰ Mientras António Sardinha defendía en *A Aliança Peninsular* (1924) la idea de una España unificada como condición para su afirmación nacional y su proyección internacional, Leonardo Coimbra y Teixeira de Pascoas adoptaban una postura más abierta y plural, que no solo reconocía la diversidad lingüística y cultural del país vecino, sino que promovía activamente su valorización y cultivo, en un diálogo particularmente enriquecedor. Este intercambio resultó especialmente fecundo en la articulación con el *Noucentisme* catalán y con el movimiento nacionalista gallego (Rocha Relvas, 2018, 2019; Martínez-Gil, 2017; Revelles Esquirol, 2022), así como en el ámbito de las vanguardias artísticas y literarias (Sáez Delgado, 2014), por citar solo algunas de sus múltiples proyecciones. Conviene subrayar, además, que Leonardo Coimbra, en su doble condición de Ministro de Instrucción Pública y, sobre todo, como Director de la recién creada Faculdade de Letras do Porto (1919–1928), desempeñó un papel clave en la representación institucional de Portugal tanto en España como en actos oficiales celebrados en territorio portugués con participación española. No menos relevante fue su labor como director de la *Revista da Faculdade de Letras do Porto*, que se convirtió en una plataforma decisiva para la recepción de autores y publicaciones españolas y para el establecimiento de vínculos de intercambio con revistas madrileñas, gallegas y catalanas (Rocha Relvas, 2010).

¹¹ La idea de una España poscolonial y postestatal, que reconozca su pluralidad y supere el centralismo, se impulsa desde el ámbito académico, especialmente el estadounidense, mediante un giro

proceso de consolidación dentro de la comunidad académica europea, esta línea de reflexión, representada por especialistas como Mabel Moraña (2005), Joan Ramon Resina (2009, 2013), Sebastiaan Faber (2005)¹², L. Elena Delgado (2012), Susan Bassnett (1998) o Germán Labrador Méndez (2016), propone una diferenciación más rigurosa entre las vertientes hispánica e ibérica. Si bien reconoce los avances derivados de la apertura del hispanismo hacia las literaturas y culturas portuguesa y brasileña, subraya que dicho campo continúa anclado en una lógica nacional, monolingüe y castellanocéntrica, proyectada además sobre el mundo hispanohablante¹³.

Desde esta perspectiva, los *Iberian Studies* se configuran como una alternativa crítica que, mediante un enfoque comparado y transnacional, se orienta a descentralizar el canon, reconocer y valorar la pluralidad lingüística y cultural de la Península, así como a cuestionar las asimetrías históricas que han condicionado la producción y circulación del conocimiento. De este modo, los Estudios Ibéricos favorecen la construcción de un espacio de interlocución más inclusivo y equitativo entre las diversas tradiciones ibéricas, en el que las dinámicas de hegemonía y marginalidad pueden ser repensadas desde un horizonte dialógico y plural. (cf. Cornejo Parriego & Villamandos, 2011; Resina, 2013). Esta corriente, denominada en el ámbito académico anglosajón *Peninsular Studies* y presentada también

epistemológico y ontológico en los estudios literarios y culturales, abriendo un debate crítico sobre soberanía, ciudadanía y pertenencia en el contexto ibérico y europeo (Resina, 2009, 2013; Faber, 2008).

¹² Sebastiaan Faber y Joan Ramón Resina han cuestionado con firmeza los límites del hispanismo tradicional, al que critican por su orientación conservadora, centralista y excluyente. Mientras Faber (2002, 2005) subraya la función ideológica del hispanismo en la construcción de un discurso identitario homogéneo, Resina (2009), critica el apego del hispanismo a tradiciones filológicas de corte eurocéntrico que, en su opinión, han negado sistemáticamente la pluralidad lingüística y cultural de la Península. En su lugar, propone una reconfiguración del campo desde una perspectiva iberista que promueva enfoques comparatistas, críticos y transversales.

¹³ El mundo hispánico comprende el conjunto de países, regiones y comunidades en las que el español constituye no solo una lengua de comunicación, sino también un vector cultural y simbólico de cohesión que abarca a España, a la América hispanohablante, a Guinea Ecuatorial, a amplios sectores de los Estados Unidos y a diversas comunidades de la diáspora. En este vasto y heterogéneo escenario, las literaturas hispánicas se configuran como un campo plural, atravesado por tensiones históricas, procesos de contacto y dinámicas de transculturación. Un caso paradigmático lo constituyen las literaturas caribeñas en español, cuyo carácter multilingüe y mestizo refleja la impronta de la colonización, las migraciones y la hibridez cultural que caracteriza a la región. De manera análoga, la literatura chicana se erige como una tradición consolidada en el espacio fronterizo de los Estados Unidos, en la que convergen la memoria histórica, la reivindicación identitaria y la creación estética. Autores como Gloria Anzaldúa, Sandra Cisneros, Rudolfo Anaya o Rodolfo «Corky» Gonzales han sido fundamentales en la configuración de un corpus que, desde la frontera lingüística y cultural, amplía los límites del canon hispánico y plantea nuevas formas de pertenencia y de representación.

bajo la etiqueta de *New Hispanism* (Niño Rodríguez, 2024), se afianzó tras el giro posestructuralista de los años ochenta y noventa, en un contexto marcado por la irrupción de los Estudios Culturales y Poscoloniales, así como por sus derivas críticas más recientes, entre ellas los estudios decoloniales. Con especial fecundidad en los estudios literarios comparados e incluso en el dominio de la traductología (Gimeno Ugalde, 2021a), este enfoque plantea una relectura de Iberia bien como sistema interliterario, en la línea de Dionýz Ďurišin (Casas, 2003), bien como un polisistema –político, cultural y literario– interconectado, siguiendo los fundamentos teóricos de Itamar Even-Zohar (cf. Torres Feijó, 2002; Fernandes & Pérez Isasi, 2013, p. 11; 2021, p. 26)¹⁴. Estas herramientas metodológicas han demostrado su eficacia no solo en el análisis de las dinámicas intraibéricas (Sáez Delgado, 2014), sino también en la exploración de las conexiones transatlánticas entre la Península Ibérica y América Latina, como ponen de manifiesto recientes investigaciones desarrolladas en el ámbito académico portugués (Branco, 2020).

En el contexto británico, ambas orientaciones ilustran las principales tendencias que han configurado el campo: por un lado, la vertiente de corte filológico, representada institucionalmente por la Asociación Internacional de Hispanistas (AIH, 1962)¹⁵, que consolidó el hispanismo en torno al canon literario y a los

¹⁴ En el marco de la definición epistemológica de los Estudios Ibéricos, puede integrarse, desde una perspectiva sociológica, la noción de conciencia colectiva de Émile Durkheim, entendida como un sistema compartido de valores e imaginarios que configura una identidad común dentro de la diversidad peninsular: «the set of beliefs and sentiments common to the average members of a single society [which] forms a determinate system that has its own life» [...] thus the beliefs and sentiments comprising the «conscience collective» are, on the one hand, moral and religious, and, on the other, cognitive» (Durkheim, *apud* Lukes 1985, p.4). La noción durkheimiana de «conciencia colectiva» se revela particularmente fecunda para analizar la herencia intelectual de las corrientes decimonónicas del hispanismo y del iberismo, movimientos que, desde marcos ideológicos divergentes, aspiraban a definir y proyectar una identidad cultural compartida entre los pueblos de la Península Ibérica. Más que una propuesta de homogeneización, esta conciencia puede entenderse como la aspiraban de un espacio relacional sustentado en el diálogo, la memoria histórica y el reconocimiento de la alteridad. En este sentido, la idea de una identidad cultural común, con proyección hacia el ámbito hispánico en su conjunto, se concibe como un terreno de convergencia dinámica, donde las distintas tradiciones lingüísticas y culturales no se diluyen en una síntesis uniforme, sino que interactúan en un proceso continuo de negociación, relectura y resignificación.

¹⁵ La Asociación Internacional de Hispanistas (AIH), que cuenta con el castellano como única lengua oficial, ha contribuido decisivamente a consolidar figuras del canon literario como Cervantes, Lope de Vega o Galdós. Esta orientación restringió durante décadas la inclusión sistemática de otras tradiciones culturales y literarias del ámbito ibérico e hispánico. No obstante, en las últimas décadas se ha evidenciado una apertura hacia enfoques más interdisciplinarios y críticos, incorporando cuestiones como género, identidad, memoria, migraciones y estudios poscoloniales. Sus congresos trienales convocan a investigadores de diversas procedencias y generaciones, y, pese a su monolingüismo, resulta revelador observar la evolución de su programa desde el primer congreso, celebrado en Oxford

estudios lingüísticos tradicionales; y, por otro, la línea renovadora e interdisciplinaria, orientada hacia el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de la Península Ibérica, impulsada por la Association for Contemporary Iberian Studies (ACIS, 1978)¹⁶.

Pese a sus avances, los Estudios Ibéricos todavía se enfrentan a cuestiones críticas, tanto epistemológicas como metodológicas. Una de los más significativas, como advierte Pérez Isasi (2021, p. 29), es la ausencia de una definición clara y consensuada de sus «límites geográficos o culturales», una indefinición que refleja tanto la complejidad histórica como la hibridez constitutiva del espacio peninsular. Esta dificultad ya había sido señalada por Fidelino de Figueiredo en los años treinta, al referirse a los «alicerces movedizos» de una «base territorial hermética» (1935, p. 16), subrayando la inestabilidad inherente a cualquier intento de delimitar sus contornos. La problemática se manifiesta con especial intensidad en los ámbitos vasco y catalán, donde la fluidez geocultural tensiona las categorías académicas y dificulta la determinación de su *locus* de enunciación, tanto en el plano epistémico como en el ontológico. De igual modo, Galicia constituye un caso paradigmático: situada en un espacio fronterizo y transnacional, su proyección cultural se orienta de manera privilegiada hacia Portugal y el universo lusófono, cuestionando las taxonomías rígidamente peninsulares¹⁷. A ello se suma el ejemplo de Gibraltar, cuya singular cultura llanita (Newcomb, 2025) pone de relieve la existencia de espacios liminales e híbridos dentro de la Península, que desestabilizan las categorías geopolíticas y geoculturales tradicionales y obligan a replantear los fundamentos mismos del campo.

en 1962. Sin embargo, ya entonces se incluyeron estudios sobre literatura catalana, trabajos dedicados a las literaturas hispanoamericanas e, incluso, aproximaciones a expresiones literarias entonces consideradas periféricas, como la poesía afroantillana. Cf. *Actas del Primer Congreso Internacional de Hispanistas*, celebrado en Oxford del 6 al 11 de septiembre de 1962, publicadas bajo la dirección de Frank Pierce y Cyril A. Jones, en *The Dolphin Book* (1964).

¹⁶ La ACIS se distingue por su enfoque multidisciplinar centrado en los periodos moderno y contemporáneo, así como por su firme compromiso con el multilingüismo, integrando las diversas lenguas y culturas de la Península Ibérica. En 2016, adoptó formalmente los Estudios Comparados como marco metodológico, en diálogo con su consolidada trayectoria en los Estudios de Área. Desde entonces, ha ampliado su alcance geográfico, tendiendo puentes con América Latina, África y Asia.

¹⁷ La Rede Galabra, con sede en la Universidade de Santiago de Compostela es, en ese sentido, un ejemplo paradigmático. Este centro de investigación parte de la afirmación del vínculo histórico y lingüístico entre Galicia y el restante espacio lusófono, desde su origen común en el gallegoportugués medieval. Fomenta la continuidad diacrónica mediante la edición de textos y estudios filológicos, impulsa el diálogo interlingüístico con instituciones de Portugal y otras comunidades lusófonas (Brasil, África, Asia) y amplía su mirada a la lusofonía global para enriquecer la comprensión de Galicia como parte de un *continuum* cultural compartido. <https://redegalabra.org/galabra/>

Otro desafío fundamental concierne al alcance y definición multidisciplinar de los Estudios Ibéricos. Persiste la cuestión de si su radio de acción debe circunscribirse a los ámbitos lingüístico, literario, histórico, cultural o artístico, o si, por el contrario, debe proyectarse hacia el conjunto de las ciencias sociales, incorporando disciplinas como la ciencia política, la economía, la geografía o la sociología. La apertura hacia este horizonte más amplio no constituye únicamente un ensanchamiento temático, sino una verdadera reconfiguración epistemológica, en tanto que obliga a replantear los marcos teóricos y metodológicos que han estructurado el campo hasta el presente. Desde nuestro punto de vista, la ampliación disciplinaria no solo diversificaría los instrumentos analíticos disponibles, sino que también profundizaría y enriquecería la comprensión de los fenómenos que configuran el espacio peninsular en sus múltiples dimensiones.

3. LITERATURA COMPARADA, ESTUDIOS DE ÁREA (COMPARADOS) Y ESTUDIOS CULTURALES: HACIA UN MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO COMPARTIDO

Atendiendo a lo expuesto, los Estudios Hispánicos y, en particular, los Estudios Ibéricos, concebidos como un subcampo crítico y especializado de aquellos, se ubican en la confluencia de la Literatura Comparada, los Estudios Culturales y los Estudios de Área. Este anclaje múltiple les confiere una flexibilidad epistemológica que permite al investigador seleccionar, de manera situada, los marcos teóricos y metodológicos más adecuados para abordar su objeto de análisis. Más que reproducir esquemas rígidos, se propone una integración ecléctica y dialógica de enfoques, orientada a generar análisis interdisciplinarios con una sensibilidad renovada hacia los contextos socioculturales, históricos y políticos que los atraviesan. En este marco, los Estudios Ibéricos se consolidan como un espacio de reflexión epistemológicamente híbrido y metodológicamente plural, capaz de responder tanto a los desafíos teóricos como a las especificidades empíricas que plantea cada línea de investigación.

3.1. ESTUDIOS ÁREA (EA) Y ESTUDIOS ÁREA COMPARADOS (CAS)

Los Estudios de Área (EA) se desarrollaron en Estados Unidos tras la Segunda Guerra Mundial, en el marco de la Guerra Fría, como una respuesta estratégica a la necesidad de comprender en profundidad las dinámicas sociales, culturales, políticas, económicas e históricas de diversas regiones del mundo¹⁸. Esta aproximación

¹⁸ La desintegración de la Unión Soviética, las transiciones políticas en diferentes países a nivel mundial, incluso en la Península Ibérica, la creación de nuevos estados independientes en Europa

interdisciplinaria, en sus orígenes estrechamente vinculada a objetivos geopolíticos, fue reorientándose progresivamente hacia fines académicos, lo que facilitó el desarrollo de herramientas conceptuales transferibles y aplicables a contextos regionales diversos (Ahram et al., 2018; Köllner & Basedau, 2007)¹⁹.

En estrecha conexión con la irrupción de corrientes como los estudios culturales, coloniales, poscoloniales y espaciales, los Estudios de Área han incorporado nuevos enfoques críticos gracias a aportaciones procedentes de un amplio marco interdisciplinar que incluye la antropología, la historia, la geografía y la teoría cultural. Entre sus influencias más destacadas se encuentra Edward Said, cuya noción de «desposesión»²⁰ (1994) y reflexiones sobre el exilio (2001) han marcado campos tan diversos como la teoría política, la economía crítica, los estudios de género y la literatura comparada. Benedict Anderson (1983) profundizó en la construcción imaginada de las comunidades nacionales, mientras que Immanuel Wallerstein (1974) desarrolló la teoría del sistema-mundo, posteriormente aplicada tanto al contexto ibérico –por autores como Franco Moretti (2000) y Andrea Joan Lawrence (2023)– como a la realidad sudamericana (Grosfoguel, 2003).

Desde la geografía crítica, Henri Lefebvre (1991) planteó una concepción del espacio como producto sociocultural, mientras que Arjun Appadurai (1990) introdujo categorías fundamentales para comprender la globalización y las culturas transnacionales, como los *ethnoscapes* (flujos migratorios, desplazamientos y diásporas), los *ideoscapes* (narrativas políticas, ideológicas y culturales) y los *social imaginaries* (representaciones colectivas de pertenencia, identidad y territorio). Por su parte, Walter Dignolo (2007) y Gayatri Spivak (1988) realizaron aportes decisivos desde las epistemologías decoloniales –temática a la que volveremos más adelante–,

central, tras la guerra en Yugoslavia, la emergencia de nuevos imperios económicos provenientes de Asia, condujeron a la necesidad de reconfigurar los principios de los Estudios Área (Köllner & Basedau 2007).

¹⁹ En la estela de Szanton (2003), Köllner y Basedau proponen entender los Estudios de Área como un término paraguas que engloba campos académicos comprometidos con el estudio intensivo de lenguas locales; la investigación de campo profunda; la atención a perspectivas e interpretaciones locales; el desarrollo teórico basado en la observación detallada; y el diálogo multidisciplinar entre ciencias sociales y humanidades. En Köllner, Basedau, 2007, p.109.

²⁰ En su influyente y aún vigente obra *The Politics of Dispossession. The Struggle for Palestinian Self-Determination* (1994), Edward Said desarrolla el concepto de «desposesión», una noción que ha adquirido notable relevancia en el ámbito de los estudios culturales, poscoloniales y decoloniales. Esta categoría permite analizar la lógica sistémica de pérdida o expropiación que atraviesa múltiples dimensiones de la vida contemporánea: desde la pérdida de voz, identidad o territorio, hasta fenómenos como la erosión de la memoria colectiva, la supresión de lenguas minoritarias o la violencia estructural. Lejos de circunscribirse al contexto palestino, estas problemáticas poseen un carácter transversal y pueden aplicarse al estudio de distintas realidades históricas, como el periodo de la dictadura franquista en España.

cuestionando las perspectivas eurocéntricas y poniendo de relieve los discursos y representaciones de sujetos históricamente relegados a la subalternidad.

En este contexto, los Estudios Ibéricos encuentran en los EA un terreno fértil dentro del marco más amplio de las ciencias sociales, caracterizado por su enfoque interdisciplinario y por la búsqueda de una comprensión integral de regiones específicas. En el Reino Unido, a partir de la década de 1960, figuras como Raymond Carr y Paul Preston desempeñaron un papel decisivo en la incorporación y consolidación de los Estudios Ibéricos en el ámbito de los EA. Estos historiadores hispanistas redefinieron los marcos conceptuales y metodológicos de la disciplina al articular de manera innovadora perspectivas históricas y culturales (González, 2010). Este vínculo entre los Estudios Ibéricos y los EA en el ámbito británico sigue plenamente vigente, como lo demuestra la labor de asociaciones como la ya mencionada Association for Contemporary Iberian Studies (ACIS) y publicaciones especializadas como el *Bulletin of Spanish Studies*, editado por Taylor & Francis²¹.

También en el ámbito académico alemán, que cuenta con una consolidada tradición en Estudios de Área, destacan aportaciones relevantes como las de los ya citados Köllner y Basedau (2007), así como las de Teresa Pinheiro (2013), enriquecidas posteriormente a través su colaboración con Núria Codina Solà (2019, 2021). Estas autoras subrayan la necesidad de integrar diversas áreas del conocimiento para abordar la complejidad cultural y lingüística de la Península Ibérica, concibiendo los Estudios Ibéricos como un campo epistemológico en construcción (Codina Solà & Pinheiro, 2019, pp. 15-30). Asimismo, destacan la importancia de una aproximación plural que reconozca las realidades periféricas y fomente la crítica a los cánones dominantes, incentivando una constante reevaluación metodológica que garantice la pertinencia y vitalidad del campo (Codina Solà & Pinheiro, 2021, pp. 50-65).

Sin embargo, en las últimas décadas, y en respuesta a los profundos cambios políticos, económicos y culturales del mundo globalizado, este enfoque ha derivado hacia los Estudios de Área Comparados (*Comparative Area Studies*, CAS).

²¹ La naturaleza interdisciplinaria y la amplitud temática de los Estudios de Área combinados con los Estudios Comparados se reflejan en publicaciones como el *International Journal of Iberian Studies* y los volúmenes anuales de ACIS, entre los que destacan *Challenges and Perspectives of Iberia and Beyond* (2025), *Peninsular Identities, Transatlantic Crossings and Iberian Networks* (2024), *Memory, the Transition and the Transnational in Iberia* (2023), *Transcultural Spaces and Identities in Iberian Studies* (2020), *Revisiting Centres and Peripheries in Iberian Studies: Culture, History and Socioeconomic Change* (2019), *New Journeys in Iberian Studies. A (Trans-)National and (Trans-)Regional Exploration* (2018) e *Iberian Interconnections* (2016). Estos trabajos abarcan desde análisis políticos, históricos y sociales hasta estudios lingüísticos, literarios, culturales, cinematográficos y de otras expresiones artísticas, lo que evidencia la diversidad disciplinaria y la riqueza de enfoques.

Entre sus precursoras destaca la antropóloga estadounidense Laura Nader (2016), quien demostró la viabilidad de articular la labor académica en *Area Studies* con la perspectiva comparatista, mediante su propuesta de «studying up, down and sideways». Esta metodología privilegia el diálogo intercultural y se orienta al análisis de las relaciones, contrastes e interacciones entre diversas culturas que coexisten o han coexistido dentro de un mismo espacio geográfico o marco histórico.

Uno de los métodos más empleados en los CAS —y aplicado con especial provecho a los estudios ibéricos e iberoamericanos— es la triangulación, que combina datos cualitativos y cuantitativos con enfoques comparativos *cross-regional*, *intra-regional* e *inter-regional* (Köllner & Basedau, 2007, p.118). Este procedimiento permite abordar una amplia gama de dominios, desde el análisis lingüístico hasta la geografía humana²², favoreciendo la integración de perspectivas históricas, etnográficas, literarias y documentales. Al trascender los modelos tradicionales de relación bilateral o centro-periferia, la triangulación concibe el espacio atlántico como una red dinámica de intercambios múltiples. Este enfoque ha sido desarrollado y aplicado por autores como Manning & Taylor (2007), Enjuto-Rangel et al. (2019) y García-Caro (2007).

En este sentido, los *Comparative Area Studies* (CAS) ofrecen una perspectiva crítica y holística de gran valor para los Estudios Hispánicos, al permitir el análisis de las nuevas configuraciones glotopolíticas y geoculturales que vinculan la Península Ibérica a los países con los que comparte lazos de proximidad. Existen contribuciones afines a este marco teórico, aunque desarrolladas desde enfoques diversos, en autores como Labrador Méndez (2016), Joseba Gabilondo (2022)²³, Ramón Grosfoguel (2003) y Roberto Vecchi (2013)²⁴.

²² En este marco, cobran especial relevancia las variaciones dialectales, las políticas lingüísticas y las tensiones ideológicas en torno a las lenguas, abordadas desde una dialéctica centro-periferia que pone de manifiesto las jerarquías y asimetrías entre comunidades lingüísticas. En esta misma línea, la cartografía cultural se presenta como una herramienta analítica clave para rastrear prácticas socioculturales, redes comunitarias y tránsitos migratorios, mientras que el estudio de las redes de circulación intelectual, junto con las perspectivas de género y etnicidad, permite enriquecer nuestra comprensión de las dinámicas transnacionales y de las identidades en constante reconfiguración. (Köllner & Basedau 2007).

²³ Aunque Gabilondo no se refiere explícitamente a los Estudios de Área en sus publicaciones, está familiarizado con este marco teórico, habiendo estado a cargo entre 2015 y 2020 del curso *Area Studies and Multicultural Civilizations: The Americas* (D). Descripción del curso: Artes y humanidades de América: literatura, artes visuales, música, religión y filosofía presentadas en contexto histórico. Regiones, culturas y temas seleccionados: <https://bit.ly/3HKcV8p> [consultado el 21 de julio de 2025].

²⁴ Vecchi traza una cartografía del espacio cultural ibérico desde la perspectiva del sur europeo, prestando atención no solo a las tensiones entre centro y periferia, a las identidades regionales y a la memoria urbana, sino también problematizando ontológicamente la propia noción de cultura ibérica.

3.2. LITERATURA COMPARADA

Desde la consolidación de los Estudios Hispánicos a comienzos del siglo xx hasta la reciente emergencia de los Estudios Ibéricos, puede trazarse un paralelismo con la evolución de la Literatura Comparada, especialmente en su vertiente crítica e interdisciplinaria. Esta última se ha caracterizado por una creciente apertura hacia los estudios culturales, poscoloniales y transatlánticos, entre otras corrientes y perspectivas contemporáneas, lo que ha ampliado significativamente su campo de acción. En este contexto, la Literatura Comparada ha proporcionado herramientas teóricas y metodológicas fundamentales para repensar la «ibericidad» (Rina Simón, 2022), desde una perspectiva plural, descentralizada y transnacional, favoreciendo un enfoque más inclusivo y dinámico en el análisis de las culturas y literaturas de la Península Ibérica.

Pero es preciso remontarse al siglo xix, cuando surge en Francia y Alemania²⁵ la crítica comparativa, con figuras como Madame de Staël (*De l'Allemagne*, 1810/13) y Johann W. Goethe, quien propuso el concepto de «Weltliteratur» (1827), promoviendo una visión transnacional del fenómeno literario (Kaiser, 1989, pp.35-66 y pp.143-155). En su etapa fundacional, de orientación positivista y filológica, esta disciplina se orientó al estudio de las relaciones entre literaturas nacionales, centrándose en el análisis imagológico, en el estudio de influencias y en la identificación de temas y motivos recurrentes, actuando también como herramienta de legitimación cultural en el contexto de los nacionalismos decimonónicos.

A lo largo del siglo xx, diversas escuelas y movimientos contribuyeron de manera decisiva a la institucionalización de la Literatura Comparada. En paralelo,

Por su parte, en el ámbito latinoamericano, Grosfoguel (2003) combina enfoques poscoloniales y del sistema-mundo para comparar las migraciones puertorriqueña y caribeña, tanto hacia Estados Unidos como hacia Europa Occidental.

²⁵ Entre las corrientes europeas más influyentes en la consolidación de la Literatura Comparada destacan la escuela alemana y la escuela francesa, ambas decisivas en la configuración del campo disciplinar. La primera, pionera en el desarrollo del pensamiento comparatista, estuvo representada por Johann Gottfried Herder, August Wilhelm Schlegel, Johann Wolfgang von Goethe, Gerhard Kaiser y Hans Robert Jauss, y se caracterizó por anclar sus análisis en una profunda conciencia histórica y cultural, vinculando la literatura a las tradiciones nacionales y a los marcos filosóficos propios del pensamiento alemán (Kaiser, 1980). Por su parte, la escuela francesa, con amplia proyección en todo el espacio francófono, desde Jean-Jacques Ampère hasta Fernand Baldensperger, pasando por Paul Van Tieghem, Paul Hazard, Joseph Texte, René Étiemble, Pierre Bourdieu, Michel de Certeau y Daniel-Henri Pageaux, desarrolló un enfoque centrado en el análisis de fuentes, influencias y relaciones intertextuales, consolidando una metodología filológica y documental. Asimismo, esta tradición mostró tempranamente, en autores como René Étiemble, un interés por la cuestión colonial, anticipando debates poscoloniales que serían retomados y reformulados décadas más tarde (Machado & Pageaux, 1988).

se avanzó hacia la consolidación de una teoría y un método propios mediante la elaboración de manuales —entre los que destacan los de Fernand Baldensperger y Paul Van Tieghem—, la fundación de revistas especializadas, como la *Revue de Littérature Comparée* (1921), y la creación de cátedras universitarias. Todo ello otorgó al comparatismo una legitimidad científica cada vez mayor, afianzándolo como disciplina autónoma dentro del campo de las humanidades. Sin embargo, en el marco jerárquico y eurocéntrico que predominaba, las literaturas española y portuguesa solían ser tratadas de manera aislada y en una posición periférica respecto a las grandes tradiciones europeas. Esta laguna fue señalada tempranamente por el crítico portugués Fidelino de Figueiredo, quien, en sus estudios pioneros sobre historiografía literaria comparada, reivindicó la Literatura Comparada como una disciplina autónoma, que asienta en bases científicas, teóricas y metodológicas. Su propuesta subrayaba tanto la individualidad de cada tradición, con sus rasgos distintivos— «o espírito nacional numa língua nacional» (Figueiredo, 1935, p. 17)— como sus afinidades estructurales y temáticas, en la búsqueda de una «unidade do génio peninsular» (p. 14). Una de las afinidades más significativas, según Fidelino de Figueiredo, se manifiesta en el terreno de la crítica literaria, donde señala la existencia de una tradición peninsular caracterizada como una «forma híbrida de crítica». En ella rastrea un vasto patrimonio de autores y obras ibéricas pertenecientes a los más diversos géneros literarios. Esta contribución, admirable tanto por su amplitud como por su lucidez, resulta especialmente valiosa para el estudioso de las literaturas y culturas ibéricas, puesto que reconoce tempranamente la existencia de una poética ibérica comparada y advierte sobre los desafíos inherentes a su análisis. Fidelino de Figueiredo identificaba ya una problemática que, aunque atribuida en su tiempo a la literatura portuguesa, hoy podría extenderse al conjunto de las demás literaturas «intraibéricas», término acuñado por él mismo:[el] «drama da nacionalidade, com uma fatal raiz ibérica e uma voluntária tendência desiberizante, e com uma separação abissal entre o querer duma minoria e a indiferença da massa passivamente integrada na paisagem» (Figueiredo, 1935, p. 181). Asimismo, el crítico portugués situaba la coexistencia de las literaturas peninsulares dentro del más amplio «conjunto románico» (p. 184), reconociendo, como hoy se admite, no solo sus vínculos históricos y estructurales, sino también su pertenencia a una tradición literaria europea de mayor alcance.

En paralelo, Ramón Menéndez Pidal (1869-1968), junto con su influyente escuela de discípulos, entre los que destacan Amado Alonso y Dámaso Alonso, desempeñó un papel decisivo en la proyección de las literaturas ibéricas en el marco

de la Literatura Comparada, contribuyendo a su visibilidad y consolidación en los debates internacionales de la disciplina²⁶.

Gracias a las valiosas contribuciones de figuras como Fidelino de Figueiredo y Ramón Menéndez Pidal, junto con Marcelino Menéndez Pelayo, Álvarez de Carré Aldao, Américo Castro o Claudio Guillén, puede reconocerse con pleno fundamento la existencia de una auténtica «escuela ibérica» de críticos y pensadores literarios. Muchos de ellos –en no pocos casos desde el exilio– realizaron aportes decisivos tanto a la historiografía literaria hispánica como a los estudios comparatistas. Esta tradición, que articula perspectivas singulares y, al mismo tiempo, una conciencia de pertenencia a un horizonte común, merece ser valorada y situada al mismo nivel que las grandes escuelas nacionales europeas que, a lo largo del siglo xx, impulsaron avances sustanciales en ambos dominios.

Paralelamente, en América del Sur, diversos críticos literarios sobresalieron en este ámbito, articulando sus análisis en torno a temas, motivos y estructuras propios de literaturas emergentes en contextos poscoloniales, lo que enriqueció el campo con nuevas perspectivas teóricas y problemáticas críticas. En este sentido, puede hablarse con fundamento de una auténtica «escuela latinoamericana» de Literatura Comparada, representada por figuras clave como Ángel Rama (1982), António Cândido (2006) y Alejo Carpentier (1971), quienes supieron coadunar la reflexión estética con una atención constante a las condiciones históricas, sociales y culturales de América Latina, proyectando así un comparatismo situado y con vocación universal.

Entre las décadas de 1960 y 1980, la Literatura Comparada atravesó una profunda renovación metodológica, marcada por la irrupción de corrientes críticas como el Estructuralismo Marxista, el Posestructuralismo y, más adelante, los Estudios Culturales. Este giro teórico permitió una ampliación del canon y una mayor atención a las literaturas periféricas, así como a las dinámicas de poder implicadas en los procesos de producción y recepción literarias. En este contexto, los Estudios Hispánicos/ Ibéricos comenzaron a abrirse al diálogo con las literaturas de Latino-

²⁶ Fidelino de Figueiredo no solo promovió una visión integradora, crítica y estética, que abogaba por la inclusión de autores y obras portuguesas y españolas en los estudios comparativos, sino que también otorgó un destaque particular a la historiografía literaria, defendiendo su dimensión crítica y metodológica como eje fundamental para comprender la evolución de las literaturas peninsulares en diálogo con otros sistemas culturales. A su vez, el crítico gallego compartió esta orientación historiográfica, a la que añadió una marcada perspectiva filológica, centrada especialmente en la épica medieval y en la evolución de la lengua, estableciendo así vínculos sólidos entre la tradición literaria española y el panorama literario europeo (Abad, 1997).

américa y África, apertura que coincidió con el *boom* literario en América Latina²⁷ y con la emergencia de la literatura brasileña (Jorge Amado, Clarice Lispector y João Guimarães Rosa) y de las literaturas africanas de expresión portuguesa²⁸ (Ferreira, 1977; Trigo, 1999), lo que supuso un avance hacia enfoques más transnacionales, descentralizados y sensibles a las cuestiones de identidad, memoria e historicidad.

A partir de la década de 1990, bajo la influencia de los Estudios Culturales, los Estudios Poscoloniales y los enfoques derivados de la Globalización (Saussy, 2006), la Literatura Comparada experimentó un giro decisivo hacia perspectivas transnacionales, interdisciplinarias y críticas (Domínguez et al. 2015, 2016). En este marco de renovación teórica y metodológica, los Estudios Ibéricos comenzaron a consolidarse como un ámbito autónomo dentro de las humanidades, al integrar de manera sistemática las distintas lenguas y culturas de la Península Ibérica y al profundizar en el análisis de las relaciones coloniales y poscoloniales.

* * *

Entre los métodos que configuran la tradición teórica de la Literatura Comparada, y que han sido profusamente cultivados por los Estudios Hispánicos y siguen vigentes en los Estudios Ibéricos, destaca la conocida trilogía imagen, influencia y recepción, que ha orientado el análisis comparativo hacia aspectos clave de la imagología literaria y de la representación de la alteridad entre tradiciones nacionales. En este marco, cobra especial relevancia el concepto de horizonte de expectativa (Jauss, 1970), que permite analizar cómo una obra literaria es interpretada y legitimada por sus lectores en función de sus marcos culturales y estéticos. Esta noción abre un espacio dialéctico entre «lo uno y lo diverso» y entre «lo local y lo universal», tal como han señalado pensadores como Claudio Guillén (1985) y Mikhail Bakhtin (1981), al destacar la tensión creativa entre el particularismo cultural y las aspiraciones transnacionales que atraviesan el fenómeno literario.

²⁷ El *boom latinoamericano* fue un movimiento literario de los años 60 y 70 que dio proyección internacional a una nueva generación de escritores latinoamericanos. Se caracterizó por la innovación narrativa, la experimentación formal y el uso del realismo mágico. Entre sus figuras clave destacan Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa y Carlos Fuentes. Aunque no perteneció al *boom* por razones generacionales, la obra de Jorge Luis Borges fue fundamental para su consolidación.

²⁸ Tras la Revolución de los Claveles (1974) y las independencias africanas, se amplió en Portugal la visibilidad de las literaturas africanas de expresión portuguesa, revelando su riqueza temática y estilística. Escritores como Pepetela, Luandino Vieira y Alda do Espírito Santo comenzaron a circular, y figuras como Mia Couto y José Eduardo Agualusa consolidaron su proyección internacional. Paralelamente, la literatura brasileña también aumentó su visibilidad en Portugal, con autores como Jorge Amado, Clarice Lispector y João Guimarães Rosa, que alcanzaron un gran reconocimiento.

Entre las herramientas analíticas más fecundas en el campo de la Literatura Comparada, destaca el ejercicio dialógico de la intertextualidad, que vertebra, de hecho, varias de las contribuciones de este volumen. Este concepto, formulado por Julia Kristeva (1980), permite identificar correspondencias entre textos a través de la recurrencia de patrones temáticos, motivos, mitos y figuras literarias, revelando así las redes de significación que los enlazan más allá de sus contextos de producción específicos. En esta línea, Pascale Casanova, en *La République mondiale des lettres* (1999), ofrece una lectura comparatista que examina los sistemas literarios desde una perspectiva geopolítica. Su enfoque crítico supera las fronteras nacionales para revelar las dinámicas que estructuran el campo literario global.

* * *

Por restricciones de espacio, nos limitamos a un tópico bastante productivo en el ámbito de la Literatura Comparada con resonancia en los Estudios Hispánicos: la literatura de viajes. Originada en el Romanticismo y alimentada por el interés en lo exótico y lo desconocido, la literatura de viajes se consolidó como un espacio privilegiado para la representación de la alteridad cultural. Como apunta Rina Simón (2021, p. 151), este subgénero se articula con diversos campos de estudio, como la geografía literaria y los estudios imagológicos. Lejos de limitarse a la narración de experiencias personales, los relatos de viaje se erigen en herramientas epistemológicas que permiten observar, clasificar e interpretar las diferencias geográficas y culturales. En ellos convergen la subjetividad del viajero, el registro etnográfico y la reflexión crítica, otorgándoles un valor singular como documentos capaces de revelar tanto las formas de percepción del «otro» como las tensiones identitarias del propio sujeto de la enunciación.

Como han señalado estudios fundamentales como *Lire l'exotisme* (1992) de Jean-Marc Moura y *Da teoria da literatura à literatura comparada* (1988) de Álvaro Manuel Machado y Daniel-Henri Pageaux, la literatura de viajes desempeñó un papel decisivo en el surgimiento de una conciencia comparatista, al propiciar un diálogo intercultural basado en la confrontación y el reconocimiento entre lo propio y lo ajeno. Por su parte, Fernández Cifuentes (2010) propone una orientación de corte sistémico para el análisis de este género, vinculándolo a las dinámicas culturales del contexto en que se produce y se recibe. Cabe destacar también el estudio *El descubrimiento de la alteridad peninsular en los viajeros ibéricos del siglo XIX* de César Rina Simón (2021), que examina cómo los relatos de viaje contribuyeron a la construcción de las identidades culturales en la Península Ibérica.

En el ámbito del análisis colonial, como señala Mary Louise Pratt en *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation* (2008), la literatura de viajes ha funcionado históricamente como un instrumento del imperialismo europeo y ha des-

plegado lo que denomina «una economía del ver», articulando formas discursivas que reflejan las tensiones y negociaciones entre colonizadores y colonizados. Este tópico de la Literatura Comparada ha resultado particularmente fructífero en el ámbito ibérico, dando lugar a la organización de congresos, seminarios y grupos de investigación centrados en el estudio del viaje como práctica discursiva y cultural. Un ejemplo destacado es la obra colectiva *Literatura e turismo: viagens, relatos e itinerários* (2016), coordinada por Rita Baleiro, Sílvia Quinteiro e Isabel Dâmaso Santos, que investiga las múltiples intersecciones entre narrativa de viaje, turismo y construcción de imaginarios culturales²⁹.

3.3. ESTUDIOS CULTURALES

La década de 1960 representa, sin lugar a dudas, un punto de inflexión en los estudios humanísticos, puesto que estuvo marcada por tres transformaciones fundamentales: el declive de los grandes imperios coloniales, la emergencia de los movimientos feministas y la consolidación de los Estudios Culturales como un campo interdisciplinario. Autores clave como Stuart Hall (1990, 1997), Raymond Williams (1983), Homi Bhabha (1994), Edward Said (1994) y Michel Foucault (1984) desempeñaron un papel decisivo en este giro epistemológico, cuestionando los discursos hegemónicos y abriendo nuevas vías de análisis centradas en la construcción de la identidad y los modos de representación. Este campo de estudio, en estrecha relación con los Estudios de Área y los Estudios Comparados, comparte el interés por analizar prácticas culturales, discursos e identidades desde perspectivas locales, regionales y transnacionales. En este sentido, *What Is World Literature?* (2003) de David Damrosch resulta ejemplar, dado que examina cómo se produce, circula y transforma la literatura en contextos globales, subrayando la relevancia de los marcos geográficos, los contextos culturales y las dinámicas de recepción.

De este modo, la consolidación de los Estudios Culturales aportó nuevas perspectivas teóricas y herramientas metodológicas a los estudios literarios comparados, especialmente aplicables al ámbito de los Estudios Hispánicos e Ibéricos. El «giro cultural» propone un enfoque transfronterizo de las culturas peninsulares, en sintonía con el concepto de «Literatura-Mundo», al subrayar su capacidad para generar redes de diálogo más allá de los límites nacionales (Pérez Isasi, 2013, p. 12). Al desplazar su atención del centro hacia los márgenes, la crítica literaria, influida por los Estudios Culturales, ha fomentado una sensibilidad renovada hacia la diversidad lingüística y cultural de la Península Ibérica. En las últimas décadas, esta

²⁹ Entre las iniciativas promovidas por este grupo de trabajo, merece especial mención *LIT&TOUR: International Journal of Literature and Tourism Research*.

perspectiva ha impulsado la proliferación de investigaciones que conciben el espacio ibérico como intrínsecamente multilingüe y multicultural (Pérez Isasi, 2014, 2017, 2019, 2021; Sáez Delgado & Pérez Isasi, 2018; Resina, 2013). De manera paralela, se ha intensificado la producción de estudios de caso que examinan, desde un enfoque crítico y contextualizado, las interacciones entre literatura y cultura. Entre ellos destacan obras como *Eugénio de Castro y la cultura hispánica. Epistolario* (Álvarez & Sáez Delgado, 2006), que estudia los vínculos culturales y literarios a través del diálogo epistolar, y *De espaldas abiertas: relaciones literarias y culturales ibéricas (1870-1930)* (Sáez Delgado & Pérez Isasi, 2018), que profundiza en las conexiones literarias y culturales de la Península. Los Estudios Culturales se ven potenciados al articularse con enfoques críticos contemporáneos, como los estudios feministas y de género. En este mismo marco, la recuperación y visibilización de las redes culturales e intelectuales femeninas en el espacio ibérico ha comenzado a consolidarse, desafiando un canon históricamente dominado por voces masculinas y contribuyendo a una relectura crítica y más inclusiva del legado cultural peninsular³⁰.

4. ESTUDIOS POSCOLONIALES Y DECOLONIALES

A partir del auge de los Estudios Culturales, los Estudios Poscoloniales emergen como una respuesta crítica al legado colonial, introduciendo un giro decisivo en la Literatura Comparada y abriendo nuevas perspectivas teóricas y analíticas. Sus antecedentes pueden rastrearse en autores como René Étiemble (1963), Aimé Césaire (2000), Léopold Sédar Senghor (1964) y Frantz Fanon (1963), pero la consolidación del campo se produce con *Orientalism* (1978) de Edward Said, al que se suman posteriormente las aportaciones fundamentales de Gayatri Chakravorty Spivak (1988) o Homi Bhabha (1994). A esta corriente se suma el pensamiento decolonial, que brota desde América Latina, representado por autores como Walter Dignolo (2007), Ramón Grosfoguel (2003), Aníbal Quijano (2000) y Santiago Castro-Gómez (2021), quienes cuestionan las lógicas epistémicas eurocéntricas y

³⁰ Cabe destacar iniciativas recientes tanto en Portugal como en España que han contribuido a replantear los relatos canónicos desde una perspectiva de género. En España, merece especial mención el proyecto transmedia *Las Sinsombrero*, dedicado a rescatar del olvido la obra y la figura de las mujeres vinculadas a la Generación del 27, poniendo en valor su papel en la vida cultural y política de la época (<https://leer.es/proyectos/las-sinsombrero/>, consultado el 18 de junio de 2025). Por su parte, en Portugal, el proyecto de investigación coordinado por Santiago Pérez Isasi y Catarina Sequeira Rodrigues, *Escritoras e intelectuales mujeres en las redes de intercambio cultural ibérico (1870-1930). Tareas pendientes* (Silex, 2021), adopta una perspectiva comparada para analizar los vínculos intelectuales y literarios en el universo femenino ibérico, contribuyendo al mapeo de redes transfronterizas poco exploradas y a la relectura del canon ibérico desde una óptica transnacional y feminista.

promueven una descolonización del saber, estructurada desde las llamadas epistemologías del sur (Meneses & Santos, 2018). Estas corrientes han impulsado una renovada atención al diálogo entre ambas orillas del Atlántico, concebido como un espacio de convergencia, fricción y retroalimentación mutua, en el que los textos, las identidades y las representaciones se replantean desde enfoques que cuestionan los marcos eurocéntricos tradicionales. Un ejemplo destacado es *The Empire Writes Back* (1989) de Ashcroft, Griffiths y Tiffin, que pone de relieve el papel de la literatura, junto con otras artes, como medio eficaz para expresar las experiencias vividas por los pueblos subyugados y los efectos perdurables del dominio colonial. En este marco, Joseba Gabilondo (2013) propone una crítica posnacional y decolonial de los estudios ibéricos e iberoamericanos, cuestionando su vinculación con un imaginario imperial hispánico. Salvaguardando las debidas distancias y diferencias, Gabilondo plantea una relectura atlántica de la Península como espacio colonial interno y aboga por unos Estudios Ibéricos críticos, pluriversales y en diálogo con los estudios subalternos, la Literatura Comparada y el pensamiento decolonial latinoamericano. En la misma línea, *Postcolonial Spain: Coloniality, Violence and Independence* (2024), editado por Helena Miguélez-Carballeira, reúne diversas contribuciones que examinan los conflictos nacionales en España desde la crisis de 1898 hasta la actualidad, abordando temas como la biopolítica, la desposesión y las políticas de memoria en el País Vasco tras la desarticulación de ETA.

5. ESTUDIOS TRANSATLÁNTICOS

Los Estudios Transatlánticos, surgidos en el ámbito académico anglosajón tras el auge de los Estudios Culturales y Poscoloniales, ofrecen una perspectiva crítica, interdisciplinaria, multilingüe y transnacional que desafía las fronteras del Estado-nación. Este enfoque permite observar, desde una mirada relacional y descentralizada, las continuidades y rupturas históricas entre la Península Ibérica, América Latina y África, así como las interacciones culturales, literarias y sociales que se producen a través del Atlántico (Enjuto-Rangel et al., 2019; Manning & Taylor, 2007).

Los Estudios Transatlánticos se sitúan igualmente en la intersección entre los Estudios de Área y la Literatura Comparada. Mientras los primeros proporcionan un marco para comprender las interconexiones geopolíticas y culturales a través del análisis de los flujos de personas, ideas, bienes, prácticas culturales y lenguas en el espacio atlántico, la Literatura Comparada aporta herramientas críticas para examinar fenómenos translingüísticos y transnacionales, incorporando conceptos clave como el de «Literatura-Mundo». Esta convergencia metodológica hace posible una lectura cruzada de la compleja red de relaciones transnacionales, al analizar, por ejemplo, los intercambios culturales y la circulación de revistas cultu-

rales³¹. De este modo, se contribuye a delinear una cartografía crítica que abarca las migraciones, las redes de exilio y de intercambio intelectual, así como los cruces literarios (cf. Faber, 2002; Altman, 2011; Russell-Wood, 2011). El campo se extiende igualmente a cuestiones vinculadas con el legado del colonialismo, como la diáspora africana y las prácticas religiosas híbridas³² (cf. Russell-Wood, 2011; Naro, Sansi-Roca & Treece, 2007; Gilroy, 1993; Canny & Morgan, 2011). Estas aproximaciones integran además perspectivas críticas sobre género, raza y memoria histórica, que consolidan los Estudios Transatlánticos como un espacio fértil para repensar los vínculos entre el Atlántico ibérico y sus múltiples orillas.

En torno a este objeto de estudio, destacan diversas metodologías de investigación que enriquecen el análisis de las dinámicas transatlánticas. Entre ellas, sobresale la propuesta de Lisa Surwillo (2014), quien plantea una lectura circumatlántica del fenómeno colonial y poscolonial, considerando los movimientos «alrededor, a través y dentro del sistema atlántico mundial» (Baucom, 2005, p. 314, citado en Surwillo, 2014, pp. 76–84). Por su parte, Labrador Méndez (2016), en el marco de los estudios culturales panhispánicos, propone la elaboración de un macro-mapa glotopolítico que articule territorios y comunidades, tanto reales como imaginadas, a partir de la noción de «extraterritorialidad» cultural, desarrollada por Steiner (1976) y Guillén (1985). Esta cartografía crítica no solo cuestiona las coordenadas tradicionales del canon literario, sino que también abre la posibilidad de construir una historia transnacional de la literatura hispánica, alejada de las lógicas de subalternización impuestas por la narrativa hegemónica. Inspirado por las reflexiones de Sebastiaan Faber y Joan Ramon Resina, Trigo (2019) plantea una relectura de este campo desde una perspectiva decolonial, lo que permite abrir nuevas vías de análisis orientadas a repensar las relaciones entre América Latina y la Península Ibérica desde la descentralización, la diferencia cultural y la crítica a las jerarquías establecidas.

³¹ Consúltese, por ejemplo, el volumen colectivo de José García-Velasco et al. *Redes transatlánticas de la cultura española 1914-1939* (Residencia de Estudiantes, 2014), en el que se analizan los flujos culturales entre España y América en el período de entreguerras o nuestro reciente estudio *Diálogos Ibéricos y Transatlánticos. Mapeando las redes intelectuales en torno al hispanismo de António Sardinha* (Editora Universidade Católica, 2025), en el que se cartografían las conexiones intelectuales en torno a figuras clave del pensamiento conservador hispánico. Desde una perspectiva anglosajona, cabe citar el siguiente trabajo de Cecilia Enjuto-Rangel, Sebastiaan Faber, Pedro García-Caro & Robert Newcomb (Eds.): *Transatlantic Studies: Latin America, Iberia, and Africa*. Liverpool UP, 2019.

³² Sobre esta temática, puede consultarse, por ejemplo, el estudio de Raphael Ribeiro da Silva, *Oriality in Africa-Brazil: Outlining an Aesthetic-Epistemological Perspective in Brazilian Popular Philosophy*, incluido en *Regional, International, and Transatlantic Relations From the Iberian Peninsula to the World*, (Eds.) S. Rocha Relvas, Mark Gant, Deirdre Kelly & Siân Edwards. IGI Global, 2025, pp.327-362.

6. ESTUDIOS ESPACIALES

En las últimas décadas, los avances teóricos en Literatura Comparada y en Estudios Ibéricos se han visto fortalecidos por el auge de los *Spatial Studies* o Estudios Espaciales. Desde perspectivas geocríticas y ecocríticas, se promueve un ejercicio multidisciplinar de topoanálisis que sitúa el espacio, el lugar y el mapeo literario en red en el centro del debate, con el propósito de delinear nuevas cartografías lingüísticas, literarias y textuales. Entre los referentes más influyentes en este campo se encuentran Michel Foucault (1984), con su concepto de espacios «otros» o heterotopías; Marc Augé (1995), con la noción de «no-lugares»; Gaston Bachelard (1994) y Yi-Fu Tuan (1974, 2001), quienes exploraron las ideas de topofilia y topofobia; Robert T. Tally (2013, 2018), que introduce la «topofrenia» como representación mental del lugar; y Maurice Blanchot (1988), que analiza los espacios liminales, marginales y fronterizos.

El «giro espacial» ha producido efectos epistemológicos significativos en la Literatura Comparada al incorporar la noción de espacialidad como uno de los ejes centrales del discurso historiográfico contemporáneo (Aseguinolaza, 2011). Este enfoque amplía y enriquece el análisis lingüístico y cultural de la Península Ibérica y del mundo hispánico, atravesados por una herencia polifónica y transnacional. En este marco, las lenguas dejan de concebirse únicamente como sistemas de comunicación para transformarse en auténticas geografías del conocimiento, articuladas globalmente y en constante tránsito entre territorios, memorias y comunidades discursivas (Labrador Méndez, 2016).

7. TRÁNSITOS, MIGRACIONES Y EXILIOS

En estrecha conexión con los campos de estudio previamente mencionados, los tránsitos, migraciones y exilios constituyen una de las líneas de investigación más fecundas de la Literatura Comparada, especialmente cuando se perspectiva desde los Estudios Transatlánticos. Este enfoque adquiere una relevancia creciente en un mundo caracterizado por fronteras permeables, dinámicas poscoloniales y discursos posmodernos que cuestionan y desestabilizan las nociones tradicionales de identidad, pertenencia y memoria³³. En este ámbito, destacan las contribucio-

³³ En los últimos años, los estudios sobre la memoria histórica en España han adquirido una centralidad destacada tanto en el ámbito literario como en el debate público, especialmente desde la transición democrática. Autores como Arturo Barea, con *La forja de un rebelde* (1941–1946), o Max Aub, con *El laberinto mágico* (1943–1948), narraron de manera pionera las experiencias de la Guerra Civil y del exilio republicano. En tiempos más recientes, obras como *Soldados de Salamina* (2001) de Javier Cercas o los *Episodios de una guerra interminable* (2010–2020) de Almudena Grandes han

nes no solo de autores consagrados, como George Steiner (1976), David Bevan (1990), Andrew Gurr (1981), Claudio Guillén (1976, 1986, 1998), Edward Said (1994, 2001) y Gilles Deleuze y Félix Guattari (1992), sino también de autores emergentes de la academia portuguesa como Ana Paula Coutinho Mendes (2010), cuyas obras aportan marcos conceptuales fundamentales para comprender los desplazamientos culturales y literarios en contextos transnacionales. Estos autores comportan un valioso arsenal teórico y metodológico que enriquece los Estudios Hispánicos e Ibéricos, al proporcionar herramientas para abordar el exilio desde perspectivas complementarias. Steiner concibe la lengua como un territorio extraterritorial que desborda los límites nacionales, situando al traductor en el papel de mediador cultural y proponiendo una ética literaria orientada a la diversidad lingüística y al cuestionamiento de las narrativas de la memoria colectiva. En una línea convergente, Bevan aborda el exilio como experiencia simultáneamente individual y colectiva, ofreciendo un marco analítico especialmente útil para el estudio de autores ibéricos desplazados y para la articulación de vínculos con los contextos literarios hispánico y lusófono. Guillén³⁴, por su parte, interpreta el exilio como una condición estructural de la modernidad literaria (1998), subrayando en particular el impacto del exilio republicano en la renovación estética de la literatura española de posguerra (1986). En esta misma dirección, Gurr (1981) analiza la forma en que los escritores en la diáspora reconstruyen creativamente la noción de «hogar», aportando claves interpretativas aplicables al ámbito ibérico. Said (1994, 2001), a su vez, entiende el exilio como una condición compleja que excede el mero desplazamiento físico, pues implica pérdida y cuestionamiento de normas y poderes establecidos, al tiempo que posibilita una mirada crítica y una comprensión más profunda de la identidad y la pertenencia. Finalmente, Deleuze y Guattari (1992) introducen la noción de «desterritorialización», estrechamente vinculada al tópico del exilio, ya que ambos procesos implican desarraigo y ruptura respecto al territorio de origen, ya sea este físico, simbólico, cultural o lingüístico. Asimis-

ahondado en la fractura de la memoria colectiva, combinando ficción y testimonio para dar voz y rostro tanto a víctimas como a verdugos. En el plano teórico, estos trabajos dialogan con los conceptos de «memoria colectiva» (Halbwachs, 1992) y «lugares de memoria» (Nora, 1989), resaltando que la memoria trasciende la dimensión individual para configurarse como una construcción social y cultural que influye directamente en la definición de identidades colectivas. Trasladados al ámbito ibérico, estos enfoques permiten examinar cómo las sociedades peninsulares elaboran, negocian y transmiten sus relatos históricos a través de prácticas culturales, producciones literarias y espacios simbólicos.

³⁴ En «El sol de los desterrados», incluido en *Múltiples Moradas* (1998), Guillén analiza, a través de un enfoque comparatista, cómo los escritores desterrados configuran nuevas formas de pertenencia simbólica y reelaboran la memoria desde una perspectiva desgarrada pero creativa. El exilio, según Guillén, no solo implica desplazamiento físico, sino también una transformación profunda del lenguaje, de la percepción del tiempo y del espacio.

mo, su noción de «rizoma», modelo de pensamiento descentralizado y basado en la multiplicidad y la interconexión, resulta especialmente valiosa para el análisis de identidades y culturas fragmentadas y transfronterizas y ha sido ampliamente adoptada en los estudios ibéricos, ofreciendo herramientas conceptuales clave para abordar fenómenos de hibridez, desplazamiento y reconfiguración identitaria. Ana Paula Coutinho Mendes (2010), por su parte, identifica en la narrativa del exilio cinco ejes que configuran su representación literaria: discursos liminales, testimonios, autobiografías oblicuas, topografías de la ausencia y de la memoria³⁵. En conjunto, estas aportaciones propician una lectura comparativa, crítica y ontológica que dialoga directamente con la realidad peninsular e iberoamericana, o que puede adaptarse de manera acertada a sus contextos históricos, culturales y políticos específicos (*cf.* Faber, 2002; Rocha Relvas 2020).

8. ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

Nos detenemos ahora en los Estudios de Traducción. Al igual que en otros campos, este ámbito ha experimentado en las últimas décadas una profunda renovación metodológica y epistemológica, impulsada en gran medida por los Estudios Culturales. El denominado «giro cultural» marcó un punto de inflexión desde una concepción meramente lingüística y textual de la traducción hacia una práctica de construcción de significado que privilegia la mediación literaria y la circulación cultural entre distintos contextos lingüísticos, históricos y geográficos (Gimeno Ugalde, 2021a; Bassnett & Lefevere, 1998). En el ámbito de los Estudios Ibéricos, este enfoque se articula con el concepto de «zona de contacto», formulado por Mary Louise Pratt (1991, 2008), que entiende la Península Ibérica no como un espacio uniforme, sino como un territorio marcado por tensiones históricas y negociaciones entre lenguas, culturas y comunidades (Gimeno Ugalde, 2021b).

9. RECONFIGURACIÓN DEL CANON

En contraste con la concepción de canon propuesta por Harold Bloom (1994), anclada en la tradición occidental y fundamentada en supuestos criterios estéticos universales, en las últimas décadas se ha afianzado un proceso de democratización

³⁵ La autora, profesora en la FLUP, profundiza en este tema señalando que los discursos liminales subrayan la condición intersticial del exiliado; los testimonios aportan una dimensión documental a la memoria personal y colectiva; las autobiografías oblicuas, fragmentarias y sugerentes revelan el «yo» a través de discontinuidades; las topografías de la ausencia, con sus espacios vacíos o transformados, evidencian la pérdida del lugar natal; y las topografías de la memoria constituyen mapas emocionales y simbólicos que entrelazan pasado y presente (2010).

que ha redefinido de manera profunda la noción misma de canon literario. Esta reconfiguración no solo cuestiona los parámetros jerárquicos tradicionales, sino que amplía de manera significativa el repertorio de obras consideradas imprescindibles, incorporando a autores regionales, voces femeninas, minorías étnicas y lingüísticas, así como literaturas no occidentales³⁶. Según Pérez Isasi (2021, p. 34), asistimos ya a la consolidación de un «canon común ibérico», constituido por los autores de la denominada «genealogía ibérica» (Sáez Delgado, 2014, p. 26) y definido por la articulación de voces, tradiciones y lenguas diversas desde una perspectiva crítica y transnacional. Este canon no puede entenderse como una mera compilación de obras representativas de las distintas culturas de la Península Ibérica, sino como el resultado de una voluntad explícita de repensar dicho espacio en términos de un territorio compartido, configurado como campo literario múltiple, descentralizado y relacional. La incorporación progresiva de autores gallegos, catalanes, vascos, portugueses, asturianos, gibraltareños e incluso mirandeses (Martins, 2025)³⁷ a estudios académicos, antologías y programas universitarios constituye una muestra elocuente de esta transformación, que redefine simultáneamente los criterios de inclusión y los modos de lectura³⁸. En este sentido, la reconfiguración del canon ibérico no solo busca cuestionar las jerarquías tradicionales, sino también abrirse a la pluralidad y reconocer formas emergentes de producción cultural, en tanto que el canon se concibe como un campo dinámico y sujeto a permanente revisión. Este mismo proceso encuentra su correlato en la evolución del canon literario universal, que avanza hacia una concepción crecientemente plural, descentralizada y transnacional³⁹.

³⁶ En este marco, las literaturas africanas de expresión portuguesa han adquirido una creciente visibilidad crítica, hasta el punto de que Salvato Trigo (1999) e Inocência Mata (2023) han abogado por la constitución de un «canon lusófono» que atestigüe su especificidad y relevancia dentro de los estudios literarios contemporáneos.

³⁷ El mirandés, segunda lengua oficial de Portugal desde la publicación de la *Ley n.º 7/99* (29 de enero de 1999), es patrimonio cultural del noreste de Trás-os-Montes y se habla en Miranda do Douro. Perteneciente al grupo asturleonés y con raíces en el galaico-portugués medieval, conserva tres variedades principales. Aunque ha perdido hablantes, su revitalización se apoya en la enseñanza, publicaciones, señalización bilingüe y la labor de asociaciones culturales, que lo reivindican como emblema de la diversidad lingüística e identitaria portuguesa.

³⁸ Autores como Rosalía de Castro, ahora leída no solo como figura del *Rexurdimento* gallego sino también en clave feminista y transnacional; Mercè Rodoreda, ampliamente estudiada por su aportación a la narrativa europea del siglo xx desde la literatura catalana; Bernardo Atxaga, que ha llevado la literatura vasca a los circuitos internacionales; o Mía Couto y Paulina Chiziane, desde el espacio lusófono africano, ejemplifican este desplazamiento del centro hacia las periferias y viceversa.

³⁹ A modo de ejemplo, las literaturas africanas, asiáticas e indígenas americanas, antes relegadas a los márgenes, han adquirido creciente visibilidad en foros académicos y circuitos editoriales. La inclusión de escritoras como Chimamanda Ngozi Adichie, de narrativas poscoloniales como las de Salman

10. CONCLUSIÓN Y HACIA EL FUTURO

Aunque inevitablemente parcial, nuestro objetivo ha sido trazar una reflexión en torno a los orígenes, las potencialidades y los desafíos que enfrentan los Estudios Hispánicos, Ibéricos e Iberoamericanos. Como señala Elena Delgado (2008, p. 98), la incertidumbre, el cuestionamiento y la crisis de los Estudios Hispánicos no deben concebirse como obstáculos, sino como componentes inherentes al pensamiento crítico. Lejos de debilitar el campo, estos factores ponen de manifiesto su vitalidad epistemológica y su apertura a la revisión permanente. La autora advierte, sin embargo, contra la «ilusión de neutralidad» e invita a reconocer los intereses enunciativos –personales, institucionales y culturales– que atraviesan nuestras prácticas académicas. Confiamos, no obstante, en que la «circunstancia» del investigador, entendida como su *locus* de enunciación –regional, nacional, europeo o incluso americano–, no llegue a condicionar su labor hasta el punto de erigir trincheras epistemológicas. Para contrarrestar esta tendencia, es imprescindible fomentar un diálogo crítico entre narrativas y tradiciones diversas, avanzando hacia una perspectiva equitativa, sustentada en la apertura y en el intercambio de posturas, tal como proponen Enjuto-Rangel et al. (2019) en el marco de los estudios transatlánticos.

Estos desafíos ponen de relieve, entre otras cuestiones, la necesidad apremiante de una formación rigurosa e interdisciplinaria que articule saberes provenientes de distintas áreas. Solo a través de esta integración el investigador será capaz de abordar fenómenos culturales complejos y de desenvolverse con solvencia en múltiples marcos teóricos y metodológicos. Del mismo modo, la ampliación progresiva del acceso a recursos físicos y digitales⁴⁰ contribuye no solo a democratizar el conocimiento, sino también a potenciar el desarrollo de investigaciones comparadas de mayor alcance y proyección crítica.

De cara al futuro, los Estudios Hispánicos, Ibéricos e Iberoamericanos se configuran como un campo dinámico, caracterizado por una revisión crítica perma-

Rushdie o Arundhati Roy, y de voces indígenas latinoamericanas como las de Rigoberta Menchú o José María Arguedas, evidencia cómo el repertorio global se ha diversificado y descentralizado.

⁴⁰ En el marco de los esfuerzos por cartografiar las redes culturales e intelectuales ibéricas e iberoamericanas, destacan iniciativas como el proyecto IstRes – Iberian Studies Reference Site, coordinado por Santiago Pérez Isasi y Esther Gimeno Ugalde (<https://istres.letras.ulisboa.pt/>), que constituye un espacio académico de referencia al reunir publicaciones, autores y noticias vinculadas con los Estudios Ibéricos. De manera complementaria, cabe destacar el proyecto que coordinamos desde 2017, Rede Ibérica e Ibero-Americana de Casas-Museu, Fundações e Arquivos de Escritores e Artistas, que reúne a las instituciones encargadas de la custodia de archivos personales y promueve la articulación de redes dedicadas a la memoria literaria y artística en el ámbito ibérico e iberoamericano: (<https://intellektualselitesandhistoryofideas.wordpress.com/>).

nente y por una marcada vocación multidisciplinaria. La pluralidad metodológica, junto con la integración de epistemologías emergentes, se erigen como pilares fundamentales para asegurar no solo su vitalidad intelectual, sino también su capacidad de mantener una relevancia sostenida en un escenario académico y cultural en constante transformación.

* * *

Este volumen, planteado como homenaje a Maria de Lurdes Correia Fernandes, ofrece una visión renovada de los Estudios Hispánicos en Portugal, destacando su consolidación académica, vitalidad y apertura cultural. Organizado en dos bloques, reúne contribuciones que, desde perspectivas comparadas y transdisciplinarias, analizan dimensiones lingüísticas, literarias y culturales, articulando enfoques clásicos e innovadores en un ejercicio de sincretismo crítico.

El primer bloque, titulado «Estudios lingüísticos sobre el español en Portugal» aborda la evolución y los retos de la investigación lingüística y de la enseñanza del español en Portugal. Lo inaugura el ensayo de Rogelio Ponce de León Romeo, «La enseñanza del español y sus materiales en Portugal durante el siglo xx: luces y sombras», que ofrece un diagnóstico crítico de los avances y limitaciones registrados a lo largo del siglo xx en la investigación y en la docencia de la lengua española, con especial atención a los materiales didácticos elaborados en este contexto. El autor distingue tres ámbitos de enseñanza del español en Portugal –institucionalizado, no institucionalizado y de uso ocasional–, y destaca dos hitos fundamentales: su implantación a mediados del siglo xx en centros españoles y universidades, y su posterior incorporación a la educación secundaria en la última década de la centuria.

Seguidamente, Marta Pazos Anido y Mónica Barros Lorenzo, en «Los estudios de español en la educación superior en Portugal en el siglo xxi: una perspectiva diacrónica», reconstruyen la trayectoria reciente de esta área, caracterizada por el incremento del alumnado, la consolidación curricular y la progresiva cualificación del profesorado. Sin embargo, las autoras advierten que persisten importantes desafíos, entre ellos la falta de políticas que favorezcan un verdadero plurilingüismo, la necesidad de consolidar los avances alcanzados y la urgencia de impulsar másteres y programas de doctorado en estudios hispánicos que trasciendan la mera formación docente.

Esta sección concluye con el estudio de Mirta Fernández dos Santos y Andrea Rodríguez Iglesias, titulado «El fomento de la competencia crítica en las clases universitarias de Español como Lengua Extranjera en Portugal: de la teoría a la práctica docente». El trabajo reflexiona sobre la limitada atención que los docentes de español suelen prestar a la dimensión ideológica de los textos y a los mecanismos

discursivos que resaltan cierta información mientras ocultan otra con fines determinados. Las autoras buscan fomentar la reflexión sobre esta competencia clave en la actualidad y proponen estrategias pedagógicas para estimular el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de español de niveles avanzados.

El segundo bloque, «Culturas, literaturas e identidades ibéricas en diálogo», analiza las relaciones culturales y memorias compartidas en el espacio ibérico. Carlos Pazos Justo inaugura la sección con un estudio sobre la evolución de los vínculos peninsulares en los últimos 50 años, destacando dos etapas clave: la transición democrática y la adhesión a la CEE/UE. Mientras la primera fase sentó las bases de un nuevo marco relacional, la segunda transformó de manera profunda los vínculos ibéricos, intensificando la interdependencia económica y consolidando un policentrismo impulsado desde Bruselas. En este contexto, regiones como Extremadura adquieren más protagonismo, al tiempo que el espacio catalán ve reducido su papel en la articulación peninsular.

Por su parte, Xaquín Núñez Sabarís, en «Narrar el Atlántico. Coproducciones transfronterizas, imaginarios e itinerarios de ficción en la euroregión Galicia–Norte de Portugal», examina cómo la ficción contemporánea representa y resignifica este espacio privilegiado de las relaciones interculturales peninsulares. Desde un enfoque cartográfico e intermedial, aborda un amplio repertorio de narrativas, que van de las rutas patrimoniales a las narcoficciones y a las geografías urbanas, para mostrar cómo estas construcciones contribuyen a generar identidades compartidas y nuevas formas de cooperación cultural en clave posnacional. El estudio subraya, además, el potencial de la ficción como motor de activación territorial y como generadora de cartografías tanto culturales como comerciales.

A su vez, Santiago Pérez Isasi, en «El amigo invisible: sobre la recepción de la literatura vasca en Portugal», analiza la escasa visibilidad de lo vasco en el ámbito académico portugués dentro del marco de los Estudios Ibéricos. A partir de cuatro ejes – autores, traducciones, docencia universitaria y participación en eventos académicos–, el autor concluye que su presencia sigue siendo muy limitada, lo que evidencia no solo un déficit de circulación cultural, sino también una brecha en la consolidación de una perspectiva verdaderamente plural dentro de los Estudios Ibéricos.

A continuación, Gabriel Magalhães, en «Catalunya e Portugal: entre o esquecimento mútuo e uma suave cumplicidade», examina las dinámicas cambiantes de olvido y afinidad entre ambos territorios, condicionadas por factores históricos, geográficos y simbólicos. Destaca, no obstante, una alianza periférica frente al centralismo castellano, reforzada por el iberismo moderno, la Revolución de 1974, la proyección internacional de Barcelona tras 1992 y el auge de los Estudios Ibéricos. De acuerdo con el investigador, en el futuro dichas relaciones dependerán del equilibrio entre nacionalismos y proyectos de integración europea.

Cierra este bloque la aportación de Ângela Fernandes con el capítulo «Voces de la narrativa ibérica contemporánea: Isabela Figueiredo y Sara Mesa», donde se examinan las estrategias usadas por ambas escritoras en la producción de una literatura fronteriza que desestabiliza los ejes identitarios tradicionales. Su análisis demuestra, desde una perspectiva crítica afín a los Estudios Ibéricos, que estas narrativas generan espacios de diálogo transnacional al entrelazar lenguas, geografías y memorias desplazadas. Al mismo tiempo, resalta los rasgos estilísticos de una prosa que, al explorar las tensiones entre pertenencia y desarraigo, cuestiona los límites de las categorías literarias nacionales y abre vías de lectura comparada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, F. (1997). Los estudios comparatistas en la escuela de Menéndez Pidal. *Exemplaria. Revista de Literatura Comparada*, 1, 13-21.
- ABREU, M.F. (2001). El hispanismo en Portugal. *Arbol*, CLXVIII(664), 589-593. <https://doi.org/10.3989/arbol.2001.i664.865>
- AHRAM, A., KÖLLNER, P. & SIL, R. (Eds.). (2018). *Comparative Area Studies: Methodological Rationales and Cross-Regional Applications*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190846374.003.0001>
- ALTMAN, I. (2011). The Spanish Atlantic, 1650-1780. En N. Canny & P. Morgan (Eds.). *The Oxford Handbook of the Atlantic World: 1450-1850* (pp. 183-200). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199210879.013.0011>
- ÁLVAREZ, E. & SÁEZ DELGADO, A. (2006). *Eugénio de Castro y la Cultura Hispánica. Epistolario 1877-1943*. Editora Regional de Extremadura.
- ANDERSON, B. (1983). *Imagined Communities: Reflexions on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- APPADURAI, A. (1990). Disjuncture and difference in the Global Cultural Economy. *Theory, Culture & Society*, 7(2-3), 295-319. <https://doi.org/10.1177/026327690007002017>
- ASEGUINOLAZA, F.C. (2011). The Spatial Turn in Literary Historiography. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13(1), 1-9. <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1903>
- ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G. & TIFFIN, H. (1989). *The Empire Writes Back- Theory and Practice in post-Colonial literature*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203402627>
- AUGÉ, M. (1995). *Non-places. Introduction to an anthropology of supermodernity* (J. Howe, Trans.). Verso.
- BACHELARD, G. (1994). *The Poetics of Space: The classic look at how we experience intimate places*. Beacon Press.
- BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.
- BALEIRO, R., Quinteiro, S., & Santos, I. D. (2016). *Literatura e turismo: viagens, relatos e itinerários*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- BASSNETT, S. & Lefevere, A. (1998). *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800417892>
- BEVAN, D. (1990). *Literature and Exile*. Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789004656383>

- BHABHA, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- BLANCHOT, M. (1988). *L'espace littéraire*. Gallimard.
- BLOOM, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Harcourt Brace & Company.
- BOURDIEU, P. (1996). *As regras da Arte. Gênese e estrutura do campo literário*. Companhia das Letras.
- BRANCO, I. A. (2020). *Tradução e edição de obras hispano-americanas em Portugal*. Peter Lang.
- CÂNDIDO, A. (2006). *Literatura e Sociedade* (9ª ed.). Ouro sobre Azul.
- CANNY, N. & MORGAN, P. (Eds) (2011). *The Oxford Handbook of the Atlantic World: 1450-1850*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199210879.001.0001>
- CARPENTIER, A. (1971). *Literatura e consciência política na América Latina* (M. J. Palmeirim, Trad.). Publicações Dom Quixote.
- CASANOVA, P. (1999). *La République mondiale des lettres*. Éditions du Seuil.
- CASAS, A. (2003). Sistema interliterario y planificación historiográfica a propósito del espacio geocultural ibérico. *Interlitteraria*, 8(1), 68-96.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2021). *Critique of Latin American Reason*. Colombia University Press.
- CÉSAIRE, A. (2000). *Discours sur le colonialisme, suivi de : Discours sur la Négritude*. Présence Africaine.
- CODINA SOLÀ, N. & PINHEIRO, T. (Eds.). (2019). *Iberian Studies: Reflections Across Borders and Disciplines*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15866>
- CODINA SOLÀ, N. & PINHEIRO, T. (Eds.). (2021). Estudos ibéricos: Diálogos Plurais. *Revista de Estudos Literários*, 11(1), 47-76. https://doi.org/10.14195/2183-847X_11_2
- CORNEJO PARRIEGO, R. & VILLAMANDOS, A. (Eds.). (2011). *Un hispanismo para el siglo XXI: ensayos de crítica cultural*. Biblioteca Nueva.
- DAMROSCH, D. (2003). *What is World Literature?* Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691188645>
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1992). *O que é a Filosofia?* Ed. 34.
- DELGADO, L. E. (2008). El hispanismo ensimismado. *Olivar*, 11(1), 95-99.
- DELGADO, L. E. (2012). Un hispanismo para el siglo XXI: ensayos de crítica cultural. (Reseña). *Revista de Estudios Hispánicos*, XLVI(2), 351-353. <https://doi.org/10.1353/rvs.2012.0026>
- DOMÍNGUEZ, C., SAUSSY, H. & VILLANUEVA, D. (2015). *Introducing Comparative Literature. New Trends and Applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315770987>
- DOMÍNGUEZ, C., GONZÁLEZ, A.B. & SAPEGA, E. (2016). *A Comparative History of Literatures in the Iberian Peninsula*. Vol. II Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/chlel.xxix>
- ENJUTO-RANGEL, C., FABER, S., GARCÍA-CARO, P. & NEWCOMB, R. P. (Eds.). (2019). *Transatlantic Studies: Latin América, Iberia, and África*. Liverpool University Press. <https://doi.org/10.3828/liverpool/9781789620252.001.0001>
- ÉTIEMBLE, R. (1963). *Comparaison n'est pas raison. La crise de la Littérature Comparée*. Gallimard.

- EVEN-ZOHAR, I. (1990). System, Dynamics, and interference in culture: A synoptic view. *Poetics Today*, 11 (1 Polysystem Studies), (Spring), 85-94.
- FABER, S. (2002). Contradictions of left-wing hispanismo: The case of Spanish Republicans in exile. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 3(2), 165-185. <https://doi.org/10.1080/1463620022000013965>
- FABER, S. (2005). La hora ha llegado: Hispanism, Pan-Americanism, and the Hope of Spanish/American Glory (1938-1948). En M. Moraña (Ed.), *Ideologies of Hispanism* (pp. 62-104). Vanderbilt University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv17vf6h2.6>
- FABER, S. (2008). Economies of Prestige: the place of Iberian Studies in the American University. *Hispanic Research Journal Iberian and Latin American Studies*, 9(1), 7-32. <https://doi.org/10.1179/174582008X269990>
- FANON, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. Preface Jean Paul Sartre. Trans. Constance Farrington. Grove Press.
- FERNANDES, A. y Pérez Isasi, S. (2013). *Looking at Iberia. A Comparative European Perspective*. Peter Lang.
- FERNÁNDEZ CIFUENTES, L. (2010). Travel writing. En C. Aseguinolaza, A. Abuín González & C. Domínguez (Eds.), *A Comparative History of the Literatures of the Iberian Peninsula* (pp.183-210). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/chlel.xxiv.06fer>
- FERNÁNDEZ DOS SANTOS, M. y NICOLÁS MARTÍNEZ, P. (Eds.) (2024). *Narrativas y poéticas del yo. Identidad y espiritualidad en los estudios hispánicos contemporáneos*. Verbum.
- FERREIRA, M. (1977). *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. Editora Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- FERREIRA, P. B. R. (2016). *Iberismo, hispanismo e os seus contrários. Portugal e Espanha (1908-1931)*. Tese de Doutoramento inédita. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- FIGUEIREDO, F. (1935). *Pyrene: ponto de vista para uma Introdução à História Comparada das Literaturas Portuguesa e Espanhola*. Empresa Nacional de Publicidade.
- FOUCAULT, M. (1984). Of Other Spaces, Heterotopias. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5(1), 46-49.
- GABILONDO, J. (2013). Spanish Nationalist Excess: a Decolonial and Postnational Critique of Iberian Studies. *Prosopopeya: revista de crítica contemporánea*, 8(1), 23-60.
- GABILONDO, J. (2022). Postimperialismo, poscolonialismo y decolonialidad: hacia una teoría geopolítica del Estado español en la globalización. *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, 50(1), 106-117.
- GARCÍA-CARO (2007). Triangulating the Atlantic: Blanco White, Arriaza, and the London debate over «Spain». En S. Maning & A. Taylor (Eds.). *Transatlantic Literary Studies: A Reader* (pp. 178-190). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3828/liverpool/9781789620252.003.0016>
- GARCÍA-VELASCO, J. et al. (2014). *Redes transatlánticas de la cultura española 1914-1939*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- GILROY, P. (1993). *The Black Atlantic Modernity and Double Consciousness*. Verso.
- GIMENO UGALDE, E. (2021a). ¿El giro translacional en los estudios ibéricos? *Revista de Estudos Literários*, 11(1), 47-76. https://doi.org/10.14195/2183-847X_11_2

- GIMENO UGALDE, E., Pinto, M.P. & Fernandes, A. (2021b). *Iberian and Translation Studies. Literary Contact Zone*. Liverpool University Press. <https://doi.org/10.3828/liverpool/9781800856905.001.0001>
- GONZÁLEZ, M. J. (2010). *Raymond Carr: la curiosidad del zorro. Una biografía*. Galaxia Gutenberg/Círculo de lectores.
- GROSFOGUEL, R. (2003). *Global Subjects: Puerto Ricans in a global perspective*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520927544>
- GUILLÉN, C. (1976). On the Literature of Exile and Counter-Exile. *Books Abroad*, 50(2), 271-280. <https://doi.org/10.2307/40130427>
- GUILLÉN, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso: Introducción a la literatura comparada*. Tusquets.
- GUILLÉN, C. (1986). Exilio y literatura española contemporánea. *Revista de Occidente*, 372(1), 45-67.
- GUILLÉN, C. (1998). *Múltiples Moradas. Ensayo de Literatura Comparada*. Tusquets.
- GURR, A. (1981). *Writers in Exile: the creative use of Home in Modern Literature*. Brighton Humanities Press.
- HALBWACHS, M. (1992). *On Collective Memory*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226774497.001.0001>
- HALL, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. En J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 222-237). Lawrence and Wishart.
- HALL, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage.
- JAUSS, H.R. (1970). Literary History as a Challenge to Literary Theory (E. Benzinger, Trans.). *New Literary History*, 2(1), 7-37. <https://doi.org/10.2307/468585>
- KAISER, G. R. (1980). *Introdução à Literatura Comparada* (T. Alegre, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- KÖLLNER, P. & BASEDAU, M. (2007). Area studies, comparative area studies, and the study of politics: Context substance, and methodological challenges. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 1(1), 105–124. <https://doi.org/10.1007/s12286-007-0009-3>
- KRISTEVA, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (T. Gora, A. Jardine & L. S. Roudiez, Trans.). Columbia University Press. Original work published 1969.
- LABRADOR MÉNDEZ, G. (2016). New Directions in Iberian Cultural Studies? (Glotopo)litical Geographies of Peninsular Hispanism After 2008. *Hispanic Issues on line (HIOL Debates)*, 6(1), 57-71.
- LAWRENCE, A. J. (2023). *Iberian Studies through the lens of combined and uneven development: the world-system in literature, translation and multicultural exchange* [PhD Thesis]. University of Warwick.
- LEFEBVRE, H. (1991). *The Production of Space* (trans. By D. Nicholson-Smith). Blackwell.
- LUKES, S. (1985). Émile Durkheim. His life and work. A historical and critical study. Stanford University Press.
- MACHADO, A. M. & PAGEAUX, D.H. (1988). *Da teoria da literatura à literatura comparada*. Edições 70.

- MANNING, S. & TAYLOR, A. (2007). *Transatlantic Literary Studies: A Reader*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474470674>
- MARTÍNEZ-GIL, V. (2017). A saudade portuguesa e a enyorança catalá: um exemplo de aproximação entre nacionalismos na área ibérica. En S. Campos Matos & L. Bigotte Chorão (Eds.), *A Península Ibérica. Nações e Transnacionalidade entre dois séculos (XIX-XX)* (pp. 249-273). Edições Húmus.
- MARTINS, C. (2025). Mirandese studies: language, literature, landscape and pedagogy. *International Journal of Iberian Studies*, 38(2), 93-99. https://doi.org/10.1386/ijis_00159_2
- MATA, I. (2023). Estudos literários africanos e literatura-mundo: reflexão sobre a epistemologia da crítica literária. *Revista Brasileira de História*, 43(93), 43-60. <https://doi.org/10.1590/1806-93472023v43n93-04>
- MATOS, S.C. (2017). *Iberismos. Nação e Transnação, Portugal e Espanha c. 1807-c.1931*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1368-0>
- MENDES, A. P. C. (2010). *Representações do exílio: entre referência e ficção* [Relatório referente à unidade curricular «Tópicos em Comparatismo»]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- MENESES, M. P. & SANTOS, B. S. (2018). *Epistemologias do Sul*. Coleção CES. Almedina. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d>
- MIGNOLO, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- MIGUÉLEZ-CARBALLEIRA, H. (Ed.). (2024). *Postcolonial Spain: Coloniality, Violence and Independence*. University of Chicago Press.
- MORAÑA, M. (2005). Mapping Hispanism. En M. Moraña (Ed.), *Ideologies of Hispanism* (pp. IX-XXI). Vanderbilt University. <https://doi.org/10.2307/j.ctv17vf6h2.3>
- MORETTI, F. (2000). Conjectures on World Literature. *New Left Review*, 1(1), 54-68.
- MOURA, J. M. (1992). *Lire l'exotisme*. Dunod.
- NADER, L. (2016, April 13). *Area Studies: the Pluses and Minuses* [Lecture]. CLACS (Center for Latin American & Caribbean Studies), Berkeley. <https://www.youtube.com/watch?v=5r4iMvhPwBU>
- NARO, N. P., SANSI-ROCA, R & TREECE, D.H. (Eds.). (2007). *Cultures of the Lusophone Black Atlantic*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230606982>
- NEWCOMB, R.P. (2025). Strategies for writing Gibraltar into the world. *International Journal of Iberian Studies*, 38(1), 3-23. https://doi.org/10.1386/ijis_00149_2
- NIÑO RODRÍGUEZ, A. (2024). Las revistas del hispanismo internacional. En Peiró, I; Gascón, J. & Lafuente, M. (Eds.), *Las publicaciones periódicas en la historiografía de los siglos XX y XXI. La Revista de Historia Jerónimo Zurita (1951-2021)* (pp. 111-203). Institución Fernando el Católico.
- NORA, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, 26(1), 7-24. <https://doi.org/10.1525/rep.1989.26.1.99p0274v>
- NÚÑEZ SABARÍS, X. & PAZOS JUSTO, C. (2013). La enseñanza de la literatura en la docencia universitaria en Portugal: oferta educativa y selección de contenidos. En L. P. Cancelas

- Ouviña et al. (Coord.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. (pp.1-12). Grupo Editorial Universitario.
- PÉREZ ISASI, S. (2013). Iberian Studies: A State of the Art and Future Perspectives. En Á. Fernandes & S. Pérez Isasi (Eds.). *Looking at Iberia. A Comparative European Perspective* (11-26). Peter Lang.
- PÉREZ ISASI, S. (2014). Relaciones culturales ibéricas. Presentación. *1616: Anuario de Literatura Comparada*, 4(1), 19-24.
- PÉREZ ISASI, S. (2017). Los Estudios Ibéricos como estudios literarios: algunas consideraciones teóricas y metodológicas. En C. Rina (Ed.), *Procesos de nacionalización e identidades en la península ibérica* (pp. 347-361). Universidad de Extremadura.
- PÉREZ ISASI, S. (2019). On the polysemic nature of Iberian studies: definitions, spaces, limits. *International Journal of Iberian Studies*, 32(1-2), 13-32. https://doi.org/10.1386/ijis.32.1-2.13_1
- PÉREZ ISASI, S. (2021). Luces y sombras en los estudios ibéricos: un estado de la cuestión diez años después. *Revista de Estudos Literários*, 11(1), 19-46. https://doi.org/10.14195/2183-847X_11_1
- PÉREZ ISASI, S. & RODRIGUES, C. S. (2021). *Escritoras e intelectuales mujeres en las redes de intercambio cultural ibérico (1870-1930)*. Tareas pendientes. Silex.
- PINHEIRO, T. (2013). Iberian and European Studies. Archaeology of a New Epistemological Field. En Á. Fernandes & S. Pérez Isasi (Eds.), *Looking at Iberia. A Comparative European Perspective* (pp. 27-41). Peter Lang.
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2014). El hispanismo en Portugal: itinerarios del pasado, del presente, del futuro. En V. García de la Concha et al. (Eds.), *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014* (pp. 151-166). Instituto Cervantes.
- PRATT, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 91(1), 33-40.
- PRATT, M. L. (2008). *Imperial Eyes: Travel writing and Transculturation* (2nd ed.). Routledge.
- QUIJANO, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- RAMA, A. (1982). *Transculturación narrativa en América Latina*. Siglo Veintiuno Editores.
- REVELLES ESQUIROL, J. (2022). Diplomacia catalana e iberismo catalanista en el siglo xx. *Ibericidad: Rubrica Contemporanea*, 11(22), 51-67. <https://doi.org/10.5565/rev/rubrica.276>
- RESINA, J. R. (2009). *Del hispanismo a los estudios ibéricos: Una propuesta federativa para el ámbito cultural*. Biblioteca Nueva.
- RESINA, J. R. (Ed.) (2013). *Iberian Modalities. A Relational Approach to the Study of Culture in the Iberian Peninsula*. Liverpool University Press. <https://doi.org/10.5949/liverpool/9781846318337.001.0001>
- RINA SIMÓN, C. (2021). El descubrimiento de la alteridad peninsular en dos viajeros ibéricos del siglo XIX. *Revista de Estudos Literários*, 11(1), 149-173. https://doi.org/10.14195/2183-847X_11_6
- RINA SIMÓN, C. (2022). Introducción. *Rubrica Contemporanea*, 11(22), 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/rubrica.288>
- ROCAMORA, J. A. (1994). *El Nacionalismo Ibérico (1792-1936)*. Universidad de Valladolid.

- ROCHA RELVAS, S. (2010). *O Pensamento de Leonardo Coimbra: afinidades e convergências no espaço Ibérico e Ibero-Americano*. Tese de Doutoramento em Ciências Literárias - Literaturas Românicas. FCSH Universidade Nova de Lisboa.
- ROCHA RELVAS, S. (2018). Mirrors, reflexions and shadows: Portuguese-Galician relations in the 1920s. En M. Gant, P. Ruzzante & A. Hatton (Eds.), *New Journeys in Iberian Studies. A (Trans-)National and (Trans-)Regional Exploration* (pp. 172-181). Cambridge Scholars Publishing.
- ROCHA RELVAS, S. (2019). Portuguese-Catalan Intellectual Networks in the Inter-War Period: Interconnections between *Noucentisme* and *Renascença Portuguesa*. En M. Gant (Ed.), *Revisiting Centres and Peripheries in Iberian Studies: Culture, History and Socioeconomic Change* (pp. 233-263). Cambridge Scholars Publishing.
- ROCHA RELVAS, S. (2020). António Sardinha à Lareira de Castela. O exílio espanhol na construção de uma identidade hispânica. *Topus Journal*, 6(1), 36-51.
- ROCHA RELVAS, S. (2025). *Diálogos ibéricos y transatlánticos. Mapeando las redes intelectuales en torno al hispanismo de António Sardinha*. Editora Universidade Católica.
- RUSSEL-WOOD, A. J. R. (2011). The Portuguese Atlantic World C.1650-C.1760. En N. Canny & P. Morgan (Eds.), *The Oxford Handbook of the Atlantic World: 1450-1850* (pp. 201-218). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199210879.013.0012>
- SÁEZ DELGADO, A. (2014). Relaciones Literarias entre Portugal y España 1890-1936. Hacia un nuevo paradigma. *1616: Anuario de Literatura Comparada*, 4, 25-45.
- SÁEZ DELGADO, A. & PÉREZ, S. (2018). *De espaldas abiertas: relaciones literarias y culturales ibéricas (1870-1930)*. Editorial Comares. <https://doi.org/10.15658/CES-MAG18.11080106>
- SAID, E.W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- SAID, E. W. (1994). *The Politics of Dispossession. The struggle for Palestinian Self-Determination 1969-1994*. Pantheon Books.
- SAID, E.W. (2001). *Reflexion on Exile. And Other Literary and Cultural Essays*. Granta Books.
- SANTOS ROVIRA, J. M. & SERRANO LUCAS, C.M. (2022). *Demolingüística del Español en Portugal*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich.
- SARDICA, J. M. (2013). *Ibéria. A relação entre Portugal e Espanha no século xx*. Aletheia.
- SAUSSY, H. (Ed.). (2006). *Comparative Literature in an Age of Globalization*. JHU Press. <https://doi.org/10.56021/9780801883798>
- SENGHOR, L. S. (1964). *Liberté, tome 1. Négritude et humanisme*. Seuil.
- SILVA, R. R. (2025). Orixality in Africa-Brazil: Outlining an Aesthetic-Epistemological Perspective in Brazilian Popular Philosophy. En *Regional, International, and Transatlantic Relations From the Iberian Peninsula to the World*. S. Rocha Relvas, Mark Gant, Deirdre Kelly & Siân Edwards (Eds.) (pp. 327-362). IGI Global.
- SPIVAK, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson; L. Grossberg (Eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 24-28). Macmillan.
- STEINER, G. (1976). *Extraterritorial. Papers on Literature and the Language Revolution*. Atheneum.

- SURWILLO, L. (2014). *Monsters by Trade Slave Traffickers in Modern Spanish Literature and Culture*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804788793.001.0001>
- TALLY JR., R. T. (2013). *Spatiality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203082881>
- TALLY JR., R. T. (2018). *Topophobia: Place, narrative, and the spatial imagination*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv7r40df>
- TORRE GÓMEZ, H. (1985). *Do «Perigo Espanhol» à Amizade Peninsular. Portugal–Espanha 1919-1930*. Editorial Estampa.
- TORRES FEIJÓ, E. J. (2002). Sistemas emergentes, intersistemas culturais: o estudo do mundo lusófono no sistema literário galego. En R. Zilberman (Ed.), *Actas do VII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas* (pp. 103-114). Brown University.
- TRIGO, A. (2019). Transatlantic studies and the geopolitics of Hispanism. *Transatlantic Studies: Latin América, Iberia, and África*. Cecília Enjuto-Rangel, Sebastian Faber; Pedro García-Caro & Robert Patrick Newcomb (Eds.) (pp. 67-75). Liverpool University Press, <https://doi.org/10.3828/liverpool/9781789620252.003.0006>
- TRIGO, S. (1999). *A literatura africana de expressão portuguesa: cânone e marginalidade*. Campo das Letras.
- TUAN, Y-Fu (1974). *Topophilia. A study of environmental Perception, Attitudes, and Values*. Columbia University Press.
- TUAN, Y-Fu (2001). *Space and Place: The Perspective of Experience* (8th ed.). University of Minnesota Press.
- WALLERSTEIN, I. (1974). *The Modern World-System*, vol. I: *Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Academic Press.
- WILLIAMS, R. (1983). *Culture and Society, 1780-1950*. Columbia University Press.
- VECCHI, R. (2013). Thinking from Europe about an Iberian «South»: Portugal as a case study. In Á. Fernandes y S. Pérez Isasi (Eds.), *Looking at Iberia. A Comparative European Perspective* (pp. 69-85). Peter Lang.

LEGISLACIÓN

- LEI n.º 7/99 da Assembleia da República Portuguesa: Reconhecimento oficial de direitos linguísticos da comunidade mirandesa. Diário da República n.º 24/1999, Série I-A de 1999-01-29. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/7-1999-182838>

BLOQUE I

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS SOBRE EL ESPAÑOL EN PORTUGAL

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y SUS MATERIALES EN PORTUGAL DURANTE EL SIGLO XX: LUCES Y SOMBRAS

The Teaching of Spanish and its Materials in Portugal During the 20th Century: Lights and Shadows

ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO

<https://orcid.org/0000-0002-2392-1422>

Universidade do Porto, CLUP (UID/00022/2025), Porto, Portugal

rromeo@letras.up.pt

RESUMEN

En el presente trabajo, se lleva a cabo una panorámica de la enseñanza del español y, especialmente, de los materiales que se produjeron para este efecto durante el siglo xx en Portugal. Tras presentar una breve noticia de las gramáticas y de los manuales de español, así como de los diccionarios bilingües con esta lengua publicados en el siglo xix, nos centramos en los contextos educativos en los que, durante el siglo xx, se impartió el español; en concreto, distinguimos tres: la enseñanza institucionalizada, la no institucionalizada y el uso ocasional de la lengua. Teniendo como referencia dichos contextos, analizamos dos períodos: el primero se puede situar a mediados de siglo, durante el cual el español se imparte en centros de enseñanza gestionados por el Estado español y en la Universidad portuguesa; presentamos sucintamente las obras que se elaboraron a mediados de la centuria pasada, así como los autores que las redactaron, la mayoría de ellos profesores del Instituto Español de Lisboa, del Colegio Oficial Español de Oporto y de la Universidad de Coimbra. También nos referimos a otros manuales de español empleados para el aprendizaje ocasional. Un segundo período se debe situar en la última década de siglo, momento en el que la lengua española se integra en el currículo de las enseñanzas medias en Portugal, con la consiguiente producción de programas y de materiales de apoyo para su enseñanza. En la parte final del trabajo, reflexionamos sobre las diferentes motivaciones para la extensión de la enseñanza del español en los dos momentos indicados.

Palabras clave: *lengua española; enseñanza; manualística; historia; siglo xx.*

ABSTRACT

This paper provides an overview of the teaching of Spanish and, in particular, of the materials produced for this purpose during the 20th century in Portugal. After presenting a brief account of Spanish grammars and manuals, as well as bilingual dictionaries with this language, published in the 19th century, we focus on the educational contexts in which, during the 20th century, Spanish was taught; specifically, we distinguish three: institutionalised teaching, non-institutionalised teaching and occasional use of the language. Taking these contexts as a reference, we analyse two periods: the first can be situated in the middle of the century, during which Spanish is taught in teaching centres managed by the Spanish State and in the Portuguese University: we briefly present the works that were produced in the middle of the last century, as well as the authors who wrote them, most of them teachers at the Instituto Español de Lisboa, the Colegio Oficial Español de Oporto and the University of Coimbra. We also refer to other Spanish manuals used for occasional learning. A second period is to be found in the last decade of the century, when the Spanish language was integrated into the secondary school curriculum in Portugal, with the consequent production of programmes and support materials for its teaching. In the final part of the paper, we reflect on the different motivations for the development of Spanish as a foreign language.

Keywords: *spanish language; teaching; manuals and handbooks; history; 20th century.*

1. CONSIDERACIONES INICIALES

EN EL RIGUROSO TRABAJO QUE SÓNIA DUARTE llevó a cabo como tesis de doctorado, esta investigadora enumera, como nota final, las razones (de diversa índole) para la aparición tardía en Portugal, de materiales lingüísticos centrados exclusivamente en la lengua española. Son las siguientes:

- i) la intensidad y cotidianeidad del contacto con el castellano asociada a la percepción de facilidad del idioma y a la auto-representación de los portugueses como hablantes de castellano especialmente competentes; ii) todo un marco histórico-político de resistencia al poder castellano; iii) la necesidad de un cambio de paradigma cultural en el siglo XVIII que viene a ser ocupado por el francés y, en consecuencia, el reconocimiento de una modificación en la situación de contacto y (des)conocimiento entre el portugués y el castellano. (Duarte, 2017, p. 366)

Las causas que apunta Duarte son ciertamente reveladoras de la falta de interés, en Portugal, hasta fechas relativamente recientes (si lo comparamos con otras lenguas), por la elaboración de gramáticas, diccionarios o manuales para la enseñanza del español (entre otros productos metalingüísticos). Es bien conocido (Ponce de León Romeo, 2007, pp. 60-64) que la primera gramática de esta lengua publicada en Portugal data de 1848; nos referimos a la *Grammatica hespanhola para uso*

*dos portugueses*¹ (Oporto, 1848), que salió a la luz de la mano de Nicolau António Peixoto (†1862) y que, corregida y aumentada, reeditó años después (Oporto, 1858) el hijo de este, José Maria Borges da Costa Peixoto (1833-1862). A este último autor se debe también la publicación del primer material (no específicamente gramatical) destinado exclusivamente a la enseñanza del español en contexto portugués: la *Guia de conversação hespanhola para uso dos portugueses* (Lisboa, 1860) (Salas Quesada, 2011). Por su parte, entre 1864 y 1866, se publicó, en Lisboa, el primer diccionario bilingüe español y portugués: el *Diccionario Español-Portugués*, de Manuel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez (1819-1886), estudiado de forma rigurosa por Ignacio Vázquez Diéguez (2008a, pp. 122-428), investigador que también ha reflexionado sobre las razones para el retraso de la producción lexicográfica bilingüe español-portugués en el país vecino (Vázquez Diéguez, 2008b, pp. 265-272). Fuesen cuales fuesen las causas (y todas ellas nos parecen plausibles), lo cierto es que, por lo menos algunas de ellas, siguieron teniendo efectos (negativos) en la (escasa) producción de gramáticas, manuales y diccionarios de español en Portugal hasta bien entrado el siglo xx². En las páginas que siguen, nos proponemos presentar una panorámica de los materiales sobre el español en Portugal durante el siglo xx, integrados en los ámbitos de enseñanza en los que esta lengua se impartió.

2. DE LA PRODUCCIÓN GRAMATICAL (Y LEXICOGRÁFICA) A LA MANUALÍSTICA

2.1. LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA ACCIÓN EXTERIOR ESPAÑOLA

La elaboración y la publicación (y su posible reedición) de los materiales a los que nos vamos a referir están determinadas por ciertos factores, entre los que destacan la presencia, la enseñanza y la extensión de dicha enseñanza de la lengua objeto de tales trabajos. A este respecto, en un estudio reciente (Ponce de León Romeo, 2020, p. 918), establecimos –de forma más o menos implícita– tres contextos en los que surgen aquellos:

¹ A los trabajos de Nicolau Peixoto y José Maria Peixoto ha dedicado Sónia Duarte, la mayor especialista sobre los materiales para la enseñanza del español en Portugal, una buena parte de su investigación (2008a; 2008b; 2009; 2010; 2014).

² Ni que decir tiene que dicho desinterés, muy posiblemente debido a razones diferentes, también se hizo sentir (se ha hecho sentir) acerca del portugués en España, con la consecuente casi total ausencia –si lo comparamos con otros idiomas– de materiales centrados en esta lengua hasta hace relativamente poco tiempo (Ponce de León Romeo, 2008, pp. 113-117; Ponce de León Romeo, 2009, p. 2).

- i) la enseñanza institucionalizada, que favorece la elaboración de materiales gramaticales, lexicográficos y didácticos, y que determina su divulgación —en términos de reediciones, evolución teórica y metodológica, etc.—; dentro de esta, deberíamos diferenciar tres tipos diferentes: de grado medio, de grado superior o universitario, y no reglada;
- ii) la enseñanza no institucionalizada, que propicia la elaboración de gramáticas prácticas y manuales, habitualmente integrados en series o colecciones que imponen patrones metodológicos³;
- iii) el uso ocasional, para el que se elaboran materiales como guías de conversación, guías para turistas, etc.

Las obras centradas en la lengua española, hasta finales del siglo xx —como veremos más adelante—, se integran en estas tres categorías, si bien, una buena parte de estos materiales se produce en un contexto de institucionalización específica. Por otro lado, no cabe duda de que, a falta del interés entre los portugueses por el español y su enseñanza, aspectos de lo que se podría designar *grosso modo* como «política educativa de la acción exterior española» pudieron llegar a ser relevantes para la extensión de esta lengua en ciertos períodos del siglo xx.

El primero puede situarse cronológicamente a mediados de la centuria pasada y tiene como foco las denominadas «Escuelas Españolas», asentadas en suelo portugués. A inicios —por lo menos— de la década de los treinta, existían centros en Lisboa, Oporto y Elvas; de ellos, los de estas dos últimas ciudades cerraron temporalmente a partir del curso 1936-1937 —muy posiblemente, a consecuencia de la guerra civil española y de la depuración de algunos de sus docentes—; la de Elvas no volvió a reabrir sus puertas, al tiempo que la de Oporto se transformó en el Colegio Oficial Español de Oporto, un centro para la enseñanza de la lengua y la cultura patrias (Chica Blas, 2012, pp. 141-143); por su parte, la de Lisboa se integró en 1933 en el Instituto Español —el actual Instituto Español *Giner de los Ríos*— (Chica Blas, 2012, p. 189). Pues bien, algunos de los maestros que trabajaban en estos

³ En las últimas décadas del siglo xix, las (pocas) obras dedicadas al aprendizaje del español que se editan en Portugal deben incluirse en este grupo (Ponce de León Romeo, 2020, pp. 920-922). Nos referimos a *A pronuncia da lingua hespanhola apprendida sem mestre, contendo principios grammaticaes, vocabularios e phrases com todos os sons figurados applicados ao uso dos portugueses* (Lisboa, 1872) de Carlos Barroso e Macedo (Ponce de León Romeo, 2005, p. 678; Salas Quesada, 2011, pp. 126-127), el *Curso de lingua hespanhola* (Porto, 1888) de Henrique Brunswick (1846-1919) (Ponce de León Romeo, 2014a), y la *Grammatica hespanhola theorico-pratica para uso dos portugueses* (Lisboa, 1895) de José Cervaens y Rodríguez (1870-?) (Ponce de León Romeo, 2005, pp. 678-679).

centros fueron los autores de la mayor parte de los materiales de español (gramáticas, diccionarios y manuales) publicados a mediados del siglo xx.

Uno de ellos, Julio Martínez Almoyna (1909-2006), impartía clases en las Escuela Española de Lisboa en 1933; tras unos años en la Escuela Española de Toulouse, pasó, en 1938, al Colegio Oficial Español de Oporto, del cual, un año después, ya era director (Chica Blas, 2012, pp. 141, 146). En el marco de la, por así decir, institucionalización no reglada de la enseñanza del español en Oporto (Ponce de León Romeo, 2020, p. 922), Martínez Almoyna compuso una *Gramática espanhola para uso dos portugueses* (Oporto, Livraria Educação Nacional de Adolfo Machado, 1947) —reeditada en la misma ciudad y en la misma casa editorial, en 1959—, a cuyos aspectos metodológicos, hace pocos años, dedicamos un trabajo (Ponce de León Romeo, 2021). Dicha obra, no obstante haberse podido utilizar fuera del Colegio portuense (por ejemplo, pudo gozar de cierta difusión en Brasil, a juzgar por las observaciones de Leandro Silveira de Araújo [2024, p. 100]), no tuvo ni mucho menos el impacto de los diccionarios que el maestro gallego publicó en la editorial Porto Editora en la década de los cincuenta: el *Dicionário espanhol-português*⁴ (Oporto, 1951) y el *Dicionário de português-espanhol* (Oporto, 1959), obras estudiadas, en términos bibliográficos y lexicográficos, por Ignacio Vázquez Diéguez (2011, pp. 91-93). Sobre estas, Vázquez Diéguez afirma que:

A partir dos anos cinquenta, começam a publicar-se os dicionários bilingues da PORTO EDITORA dirigidos por Julio Martínez Almoyna. Desde o seu aparecimento até à actualidade, os dicionários do par espanhol-português e vice-versa da PORTO EDITORA gozaram e continuam a gozar de imensa popularidade, sendo a referência quase exclusiva que qualquer utilizador conhece e consulta. Aparecem editados em três formatos diferentes: espanhol-português, português-espanhol e uma versão conjunta espanhol-português/português-espanhol. (2011, p. 91)

⁴ De la obra hubo una segunda edición en 1957, en cuyo prólogo se puede leer lo siguiente: «No pudimos sospechar que la publicación de este Diccionario Español-Portugués, en su primera edición, iba a tener un éxito tan rotundo y clamoroso como representa el agotarse con bastante rapidez. Prueba evidente de la necesidad que había de una obra que llenase el vacío existente entre las lenguas y las literaturas de los fraternos países peninsulares» (tomamos la cita de Ignacio Vázquez Diéguez [2011, p. 92]). Sobre las ediciones y (por lo general) reimpresiones posteriores de estas obras, remitimos al estudio de este investigador (Vázquez Diéguez, 2011, p. 93). En 2008, el *Dicionário espanhol-português* fue revisado y actualizado a conciencia (y profundamente mejorado) por un equipo coordinado por Álvaro Iriarte Sanromán, que también fue uno de los redactores (Iriarte Sanromán, 2011, p. 157).

Dicha observación corrobora el contraste, en cuanto a su divulgación, entre la producción gramatical y la lexicográfica de Martínez Almoyna⁵.

Una trayectoria muy semejante a la del profesor gallego se puede observar en la vida académica de Pablo Gayán Hernanz (del que se sabe que nació en 1905), maestro, a inicios de la década de los treinta del siglo pasado, de la Escuela Española de Elvas y, tras el cierre de este centro educativo, a partir de noviembre de 1939, de la de Lisboa – integrada ya, en aquel año, como hemos mencionado, en el Instituto Español (Chica Blas, 2012, pp. 189-190)–; de hecho, a finales de 1940, fue nombrado director de la Escuela Española de Lisboa (Chica Blas, 2012, p. 198). Gayán Hernanz publicó una *Gramática elemental de la lengua española* (Lisboa, Livraria Luso-Espanhola, 1947) (Ponce de León Romeo, 2007, pp. 69-72) el mismo año en el que Martínez Almoyna sacó a la luz la suya; como esta última obra, la *Gramática elemental* gozó de una segunda edición en 1961 (Lisboa, Livraria Luso-Espanhola). De la *Gramática elemental* hemos analizado someramente (Ponce de León Romeo, 2021, pp. 109-111) sus características metodológicas en contraste con la *Gramática* de Martínez Almoyna y con el *Español para lusitanos. Método práctico de lengua española* (Coimbra, Casa do Castelo, 1952) de José María Viqueira Barreiro (1912-1982), manual al que nos referiremos más adelante. La obra gramatical de maestro del Instituto Español de Lisboa debió de tener, como la congénere de Martínez Almoyna, alguna difusión más allá del centro educativo; así lo revelan los datos presentados, para Brasil, por Leandro Silveira de Araújo (2024, p. 100). Como el director del Colegio Oficial Español de Oporto, Gayán Hernanz emprendió también tareas lexicográficas: fue coautor, junto con Gonçalo Gayán Mouta y José Rodríguez Júnior, de un *Vocabulário Espanhol-Português* (Lisboa, Livraria Luso-Espanhola), del que da noticia Ignacio Vázquez Diéguez (2011, p. 94).

En el marco de la actividad laboral del Instituto Español de Lisboa, debemos integrar también el quehacer de A. Saiz de Omeñaca, quien, en la década de los cincuenta o a inicios de la década siguiente, publicó *O espanhol sem mestre. Novo método práctico para aprender a língua espanhola pela conversação com a pronúncia figurada* (Lisboa, Empresa Literária Universal, s. a.), en cuya portada el autor se presenta como profesor y como «bibliotecário do Instituto Espanhol em Lisboa». No nos vamos a ocupar sobre los aspectos metodológicos de esta obrita, a los que

⁵ Respecto de la producción gramatical del español en Portugal, lo mismo puede decirse de la producción lexicográfica bilingüe de español y portugués: desde la edición del *Dicionário Espanhol-Português* de Manuel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez hasta la publicación del *Dicionário espanhol-português* de Julio Martínez Almoyna, se publicaron en Portugal siete diccionarios (cinco bidireccionales y dos monodireccionales portugués-español) (Vázquez Diéguez, 2011, p. 100); desde la segunda edición de la gramática de los Peixoto hasta la de Martínez Almoyna, no hay, en Portugal, rastro editorial de gramáticas de español para portugueses.

hemos dedicado recientemente un estudio aún inédito (Ponce de León Romeo, 2023a); sí quisiéramos resaltar el hecho de que, pese a que, como hemos dicho, Saiz de Omeñaca trabajaba como bibliotecario –y muy posiblemente también como profesor– en el Instituto Español de Lisboa, no creemos que el manual que estamos presentando se utilizase como libro de texto en el Centro lisboeta y, por consiguiente, no debería integrarse entre los materiales producidos para el contexto de enseñanza institucionalizada del español en Portugal. Nos inclinamos a pensar, en este sentido, que se compuso para el aprendizaje de esta lengua de forma no institucionalizada, o simplemente –dada la macroestructura y la microestructura de la obra– para el uso ocasional.

Otro aspecto relevante que merece subrayarse tiene que ver con la difusión (considerable, teniendo en cuenta la escasa producción y divulgación de la manualística del español en Portugal) de la obra de Saiz de Omeñaca: como obra autónoma, tenemos noticia de dos ediciones (Lisboa, Empresa Literária Universal, s. l.; Oporto, Livraria Civilização – Editora, 1964); dado el subtítulo en las páginas iniciales de estas («edição actualizada»), debemos partir del supuesto de que, por lo menos, hubo una edición anterior. Pero además el manual del bibliotecario del Instituto Español de Lisboa se incluyó en una obrita multilingüe también salida, en 1963, de las prensas de la lisboeta Empresa Literária Universal y de la portuense Livraria Civilização – Editora, e intitulada *Espanhol, italiano, francês, inglês e alemão sem mestre com a pronuncia figurada*, al cuidado de Mme. Berty, quien, según reza en la cubierta, era «professora de línguas» y, de acuerdo con la información de la portada, redactó dicha obra «com a colaboração de outros professores»; entre estos, debemos contar a A. Saiz de Omeñaca. Integrado en el manual de Mme. Berty, *O espanhol sem mestre* se divulgó en, por lo menos, seis ediciones más (la última, según los datos de los que disponemos, data de 1987). Teniendo en cuenta el (muy) limitado alcance de los materiales para la enseñanza-aprendizaje del español en Portugal, el manual de Saiz de Omeñaca, con el nombre del autor o de manera anónima, gozó de una divulgación muy considerable si lo comparamos con la de las obras comentadas hasta ahora (excepción hecha de los diccionarios de Julio Martínez Almoyna).

2.2. EN TORNO A LA ENSEÑANZA INSTITUCIONALIZADA DE GRADO SUPERIOR

Hace algunos años, reconocíamos (Ponce de León Romeo, 2014b, p. 153) que el desarrollo y la difusión del hispanismo en Portugal, durante el siglo xx, se encauzó a través de los estudios literarios y culturales, en términos generales, bajo una orientación comparatista (Reis, 2007, p. 39). No cabe duda de que dichos estudios se vieron impulsados por la creación de asignaturas de literatura española en las instituciones de enseñanza universitaria. En el caso de la Universidad de

Coimbra, su docencia se inicia en 1914 de la mano del poeta Eugénio de Castro (1869-1944) (Álvarez, 2005, p. 50). En este contexto de difusión de los estudios hispánicos en la institución conimbricense, debe integrarse el quehacer del ferrolano José María Viqueira Barreiro (1921-1982), que fue miembro correspondiente de la Real Academia Galega y, según reza en la portada de su *Español para lusitanos. Método práctico de lengua española*, catedrático de lengua y literatura españolas⁶ y lector de la Universidad de Coimbra a mediados de la centuria pasada⁷. La obra cuyo título acabamos de mencionar constituye otro de los materiales que se pueden circunscribir al contexto de enseñanza institucionalizada del español, en este caso de grado superior.

Sobre el *Español para lusitanos* hemos tratado muy sucintamente –y, por ello, bien merecería un estudio monográfico– en un artículo anterior (Ponce de León Romeo, 2007, pp. 72-74). En el presente trabajo, nos limitamos a realzar algunas especificidades metodológicas del *Español para lusitanos*, respecto de las gramáticas, ya referidas, de Martínez Almoyna y Gayán Hernanz –que presentamos hace poco tiempo, al contrastar la microestructura de las lecciones de las tres obras (Ponce de León Romeo, 2021, pp. 108-112)–; especialmente, el hecho de que en la obra de Viqueira Barreiro, a diferencia de las gramáticas –por decirlo así, prácticas– de aquellos, podemos observar una preocupación de tipo didáctico⁸ que determina la exposición de la materia lingüística –cuya lengua vehicular es el español–, en la que, en cuanto a la gramática, no se sigue el orden impuesto por la preceptiva; en dicha exposición, en efecto, se presentan intercalados contenidos correspondientes a diversas clases de palabras. Por otro lado, el profesor gallego renuncia a la presentación de ejercicios exclusivamente gramaticales, dando prioridad a la lectura y comprensión de textos y a la traducción directa e inversa. La explicación gramatical, asimismo, se reduce a lo mínimamente necesario, si bien no se renuncia a ella, como ocurre en las lecciones xxv y xxvi, que reciben el título de «Algunas normas para hablar bien español», con indicaciones gramaticales contrastivas entre el portugués y el español. La designación de «método práctico» nos parece, a este respecto, a la luz de la manualística del español en aquella época, más que justificada. Sea

⁶ Esta categoría debe vincularse con los institutos de Enseñanza Media. Años antes, en 1941, Viqueira Barreiro había recibido el nombramiento de encargado de curso de lengua y literatura españolas en el Instituto Cervantes de Madrid (Ministerio de Educación Nacional, 1941, p. 10020).

⁷ Por la correspondencia conservada, en el Centro de História Religiosa de la Universidad Católica Portuguesa, entre el profesor gallego y personalidades portuguesas, Viqueira Barreiro, en torno a 1971, firmaba algunas de sus notas como «Catedrático del Instituto Español». Deducimos, por ello, que, al menos por aquellas fechas, era docente de este centro educativo lisboeta.

⁸ Preocupación que, dicho sea de paso, ya mostraba al reflexionar sobre la enseñanza de la literatura en los Centros de enseñanza media, en un estudio que salió a la luz avanzada la década de los cuarenta (Viqueira Barreiro, 1947).

como sea, de acuerdo con los datos de los que disponemos, el *Español para lusitanos* tuvo una difusión aún menor que las gramáticas de Martínez Almoyna y Gayán Hernanz, limitándose aquel a la primera edición conimbricense. Lo mismo ocurrió con el *Diccionario español-portugués y portugués-español* (Madrid, Editorial Aguilar, 1961) que publicó el autor ferrolano, obra esta que, como los restantes materiales lexicográficos a los que nos hemos referido, ha sido estudiada bibliográficamente por Ignacio Vázquez Diéguez (2011, pp. 93-94).

2.3. LA ENSEÑANZA NO INSTITUCIONALIZADA Y OCASIONAL: UNA ILUSTRACIÓN MODÉLICA

Entre los contextos de enseñanza-aprendizaje, hemos distinguido aquellos ámbitos en los que se enseña el español (u otra lengua) de forma externa a los cauces oficiales (sean estos públicos o privados), aun cuando pueda haber convenios con entidades oficiales para la enseñanza de la lengua en cuestión; nos estamos refiriendo a escuelas de lenguas o a su enseñanza particular; a saber: la enseñanza no institucionalizada. Hemos procedido, asimismo, a diferenciar este ámbito de la enseñanza o uso ocasional; esto es: el aprendizaje o la práctica individual –para diversos fines– que surge de la lectura y, en cierto modo, de la interacción entre el usuario y la obra que sirve de soporte para el aprendizaje de la lengua (Ponce de León Romeo, 2020, p. 921). Somos conscientes de que las obras que se han presentado en los apartados anteriores pudieron utilizarse en estos contextos de enseñanza-aprendizaje; en especial, como indicamos recientemente, *O espanhol sem mestre* de A. Saiz de Omeñaca, manual que gozó de una difusión, como hemos visto, considerable. En cuanto a la divulgación editorial, mención especial merece un manual que debe integrarse en dichos ámbitos y que, por lo tanto, se produce en un contexto diferente al de las escuelas de la acción exterior española y al de la enseñanza universitaria; nos estamos refiriendo a *O espanhol tal qual se fala. Novíssima guia de conversação* (Lisboa, Livraria Clássica Editora, s. a.) de Acácio Lobo, cuya 6ª edición –que salió a la luz en torno a 1953– fue, precisamente, «totalmente revista, modificada e actualizada pelo Prof. A. Sáiz de Omeñaca».

De *O espanhol tal qual se fala* –del que se ha ocupado con cierto pormenor Nerea Fernández de Gobeo Díaz de Durana (2019, pp. 41-46)– no conocemos la fecha de la primera edición. A este respecto, Fernández de Gobeo Díaz de Durana afirma que la publicación de la primera edición debe ser anterior a 1926, dado que la segunda edición de dicha obra salió a la luz en aquel año (2019, p. 41). En la línea de la investigadora vasca, barajamos la hipótesis de que se publicó entre 1912 y 1916. Nos basamos en el hecho de que, en el ejemplar que poseemos, por un lado, se añade como paratexto, la lista de obras publicadas que integran la colección *Primeiros passos nas línguas estrangeiras*; el manual dedicado al español aparece

en último lugar (por, aparentemente, ser el último editado hasta la fecha); el anterior es *O esperanto tal qual se fala* –también de la autoría de Acácio Lobo, quien compuso manuales de otras lenguas en la misma colección, así como diccionarios bilingües de portugués-francés (Fernández de Gobeo Díaz de Durana, 2019, p. 41)–, del que sabemos que se publicó en 1912 y del que no tenemos noticias de ediciones posteriores. Por otro lado, nuestro ejemplar lleva en la primera página la firma de la pintora catalana Josefina Prat de la Riba con el año manuscrito de 1916. De ahí los límites temporales que hemos propuesto para determinar la fecha de la primera edición del manual del maestro políglota. Por lo que se refiere a la estructura y a los contenidos de *O espanhol tal qual se fala*, nos encontramos con apartados de expresiones monoverbales y pluriverbales, presentadas a tres columnas (portugués, español, y con la pronunciación figurada), en términos generales, agrupadas temáticamente y, en la última parte del manual, con una serie de diálogos agrupados por situaciones. De todo ello, se ha ocupado, como hemos dicho, Fernández de Gobeo Díaz de Durana (2019, pp. 42-46). En relación también con el manual de Acácio Lobo, hace algunos años indicamos (Ponce de León Romeo, 2020, pp. 920-921) la extraordinaria difusión de la que gozó esta obra, que se ha ido reeditando (o reimprimiendo) hasta prácticamente nuestros días: de acuerdo con los datos obtenidos en el catálogo de la Biblioteca Nacional de Portugal, del manual, en 2004, se publicó la 33ª edición; tenemos, además, noticias de que, en 2015, se publicó una nueva edición (o reimpresión) de dicho manual. Por lo que se refiere a los materiales lingüísticos publicados en el siglo xx, centrados en la lengua española, la divulgación de *O espanhol tal qual se fala* solo es comparable a aquella de la que gozaron los diccionarios bilingües de Julio Martínez Almoyna, que salieron de las prensas de la Porto Editora.

3. EL IMPACTO DE LA IMPLANTACIÓN DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÉS PREUNIVERSITARIO

En estudios anteriores (Ponce de León Romeo, 2016; Ponce de León Romeo, 2023b), hemos subrayado las repercusiones (decisivas) que tuvo, para la producción de documentos de orientación curricular, la implantación del español como asignatura en las enseñanzas medias en Portugal: de acuerdo con Sónia Duarte (2008b, p. 29), la materia de español se introduce, «em regime de experiência pedagógica» (Ministério da Educação, 1999, p. 1399), en la enseñanza secundaria, en 1996, al tiempo que, en la enseñanza básica, se integra como opción curricular –como «Língua Estrangeira II»– en el 3º ciclo de la enseñanza básica a partir del curso 1997-1998 (Ministério da Educação. Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, 1997, p. 5849). No obstante, tanto en un ciclo de enseñanza como en el otro, años antes, parece que algunos centros educativos ya ofertaban en

su proyecto curricular la lengua española –como hemos indicado arriba, «em regime de experiência pedagógica»–, según se nos informa en el *Despacho* n.º 757/97⁹.

La extensión de la lengua española en el currículo educativo portugués (medida esta desconocida hasta ese momento), como hemos adelantado, tuvo efectos en la elaboración de programas para las asignaturas de español que a inicios de la década de los noventa se iban abriendo en los centros. Por lo que se refiere a la enseñanza secundaria, hace algunos años establecimos tres etapas en cuanto al desarrollo de documentos normativos, de las que nos interesan para el presente trabajo las dos primeras, por situarse estas en el siglo xx:

- a) En la primera, que va desde los primeros años de la década de los noventa hasta 1996, los programas se producen en el marco de la «aplicação em regime de experiência pedagógica», tal como se puede leer en la portada del *Programa de língua espanhola. Nível inicial* para el curso 1994-1995, o en la del *Programa de língua espanhola. Nível de continuação*, homologado el 28 de agosto de 1996 y, por lo tanto, en vigor para el curso 1996-1997.
- b) El segundo momento podemos identificarlo con la estabilización curricular de la materia de español en las enseñanzas medias portuguesas, que pasa a dejar el citado régimen de experiencia pedagógica; en dicha etapa –que hemos designado, por lo que se refiere a los documentos normativos de enseñanza secundaria, como «de transición» (Ponce de León Romeo, 2016, p. 144) hacia los programas de español de enseñanza secundaria que se elaborarían a partir de 2002 bajo las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (2001)–, se producen los programas de español para el 3^{er} ciclo de la enseñanza básica, publicado en 1997 y vigente hasta el 2 de julio de 2021, y el *Programa de língua espanhola. Nível inicial*, para la enseñanza secundaria, de 1999. Todos los programas fueron realizados, de acuerdo con José León Acosta Carrillo¹⁰, por la entonces asesora lingüística de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, Juliana Ortega García, si bien solo en el programa de 1999 aparece su nombre en la ficha técnica.

Fruto también de la extensión del español en aquellos últimos años del siglo xx fue la publicación de materiales para la clase de español que fueron editados por el *Departamento do Ensino Secundário*; nos referimos a *¿PREPARADOS? ¿Listos? ¿Ya!* (vol. 1) (Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 1998), *¿Preparados? ¿LISTOS? ¿Ya!* (vol. 2) (Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e de

⁹ De la exposición que aparece en dicho *Despacho*, deducimos que esta experiencia se refiere a la inclusión del español en el 3^{er} ciclo de la enseñanza básica.

¹⁰ Comunicación personal recibida por correo electrónico el 9 de septiembre de 2023.

Desenvolvimento Curricular, 1998) y *¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya!* (vol. 3) (Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 1999), de Juliana Ortega García y en los que también colaboró el docente de la Universidad de Lisboa José León Acosta Carrillo¹¹. Todos ellos llevan el subtítulo de *material de apoio* y basan su propuesta en la práctica gramatical y léxica con un enfoque predominantemente contrastivo y con abundantes actividades de comprensión lectora a partir del volumen 2. Sea como fuere, en el presente estudio, más que analizar las características metodológicas de estos manuales, así como de los programas arriba mencionados, quisiéramos subrayar que unos y otros constituyen una manifestación de la introducción y del establecimiento de la enseñanza del español en el sistema educativo preuniversitario portugués, hasta entonces, pensamos, desconocida. Algunos de estos materiales tuvieron, además, un cierto impacto, como el *Programa de língua estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo*, vigente, como hemos indicado, hasta hace pocos años. En el caso de los materiales de apoyo, algunos de ellos se han seguido publicado (tenemos noticias de reediciones de los dos primeros volúmenes en 2009) y aún se siguen vendiendo (por lo menos los dos primeros volúmenes) en la página web de la librería del Ministério da Educação e Ciência.

4. NOTAS FINALES

Antes hemos aludido al hecho de que, ante un contexto educativo, como aquel que se dio en tierras portuguesas, de desinterés casi generalizado, en la centuria pasada, por el español (insistimos: si lo comparamos con la extensión de la enseñanza de otras lenguas), la labor de lo que hemos denominado como «política educativa de la acción exterior española» constituyó un elemento determinante. A este respecto, hemos establecido, en el siglo xx, dos momentos:

- a) El primero lo comenzamos a estudiar recientemente (Ponce de León Romeo, 2020, pp. 922-923) y afecta muy especialmente a la enseñanza y a la producción de materiales del portugués en España; puede ir desde el inicio de la Guerra Civil española y hasta bien entrada la década de los cincuenta: así, por orden ministerial del 22 de septiembre de 1936, la Junta de Defensa Nacional (esto es: el órgano de gobernación creado por los militares sublevados) incluye el idioma portugués como lengua adicional en los centros de segunda enseñanza de las zonas limítrofes a Portugal (desde Galicia hasta la parte oeste de Andalucía (Junta de Defensa Nacional de España, 1936, p. [3]); años después, en 1946, reimplanta, por orden ministerial, el portugués en la Escuela Central de Idiomas de

¹¹ Comunicación personal recibida por correo electrónico el 9 de septiembre de 2023.

Madrid (Ministerio de Educación Nacional, 1947, p. 234); en ella, se justifica la medida como sigue:

El idioma Portugués tiene y merece una especialísima estimación por parte de los españoles: Portugal y España, ramas de un mismo tronco, se sienten ligadas ante la Historia, no sólo por la unidad geográfica peninsular, sino también por la similitud de sus grandes servicios a la cultura y a la civilización, aportaciones realizadas en ambos países con el más alto espíritu cristiano, que constituye por su peculiaridad un imperativo de cooperación íntima y constante en la obra común que el Destino nos señala. (Ministerio de Educación Nacional, 1947, p. 234)

No cabe duda de que el Gobierno franquista, por aquellos años, parecía tener un «especialísimo» interés en una aproximación cultural (y quizás también política), por vía de la enseñanza de la lengua portuguesa en España. Por ello mismo, pensamos que, a la sazón, las autoridades españolas intentaron también difundir el español en Portugal; de ahí que, en los años cuarenta y cincuenta, como hemos visto, aumente la producción de gramáticas prácticas, manuales y diccionarios; todo ello, posiblemente, dirigido hacia «la obra común que el Destino nos señala»¹²... Fuese como fuese, parece que las autoridades educativas portuguesas no colaboraron en esta tentativa de hermanamiento cultural (y quizás también político).

b) Un segundo momento se da en un contexto político radicalmente diferente y se debe situar, según hemos explicado, en la última década de la centuria pasada, a través de la integración de la materia de lengua española en el currículo de las enseñanzas medias portuguesas, con la cooperación decisiva de las autoridades portuguesas y la consecuente producción de documentos curriculares de referencia y de materiales de apoyo. Tal proceso culminó con la creación del grupo de docencia de español para el 3^{er} ciclo de la enseñanza básica y para la enseñanza secundaria, sancionada en el *Despacho Normativo* n.º 14/99 del 12 de marzo (Ministério da Educação, 1999, p. 1399-1400), que tuvo como consecuencia el inicio de la formación inicial de profesores de español¹³. También de la última década del siglo xx data un hecho que afecta decisivamente a la institucionali-

¹² El adoctrinamiento del régimen franquista, a inicios de la década de los cuarenta, se hacía sentir intensamente en Portugal: en las Bases de organización de la Escuela Española de Lisboa, una de las finalidades, además de preparar a los alumnos para «reaccionar verdadera, recta y noblemente con arreglo a las esencias permanentes del Alma Hispana [...]», era «[c]onstituir [...] un Centro de expansión cultural española» (Chica Blas, 2012, p. 196).

¹³ En la Universidad de Oporto, esta formación –integrada, en aquellos años, en el «ramo pedagógico» de la *Licenciatura de Línguas e Literaturas Modernas – Variante de Estudos Portugueses e Estudos Espanhóis*– se inició en el curso 2000-2001.

zación no reglada del español –y del que no nos hemos ocupado en el presente trabajo–; nos estamos refiriendo a la fundación, en 1991, del Centro Cultural Español de Lisboa, que se transformó, en 1993, en el Instituto Cervantes de Lisboa, inaugurándose el 27 de marzo de ese año. Dicho acontecimiento, a todas luces positivo, tuvo un efecto francamente negativo: el cierre del Instituto Español de Cultura de Oporto (nuestro Colegio Oficial Español de Oporto...), inminente ya a finales de 1992. Sobre este asunto, José María Moreiro, corresponsal del diario ABC en Lisboa, escribía lo siguiente:

El cierre del Instituto de Cultura en Oporto adquiere el valor de símbolo contradictorio y de signo de retirada vergonzante en un país donde Francia, Italia e Inglaterra disponen de otros tantos institutos con millares de alumnos, frente al heredado desprecio de que nuestro Gobierno sigue haciendo gala ante nuestros «hermanos» lusos. (ABC, 30-11-92, p. 56)

Estaba claro que, a finales de la centuria pasada, se abrían expectativas y se tomaban medidas, relacionadas con la enseñanza del español en Portugal, que se consolidaron a inicios del siglo XXI; pero también se ponía punto final a otros recursos que, tal vez, se sentían como anticuados o decadentes... Todos ellos, los recientes y los considerados desfasados, forman parte de nuestra memoria, que, con sus luces y sus sombras, debemos alumbrar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, E. (2005). Decadencia de la lengua española, primeras gramáticas para luso-hablantes y comienzos de la enseñanza de esta literatura en la Universidad de Coimbra. En L. F. Teixeira, M^a J. Salema e A. C. Santos (Orgs.), *O livro no ensino das línguas e literaturas modernas em Portugal: do século XVIII ao final da Primeira República. Actas do II Colóquio da A.P.H.E.L.L.E* (pp. 39-56). A.P.H.E.L.L.E.
- ARAÚJO, L. S. de (2024). Crônica da gramaticografia do espanhol e do português como línguas estrangeiras no Brasil. *Revista Linguagem*, 45(1), 78-108. <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1675/1012>
- CHICA BLAS, Á. (2012). *Cien documentos de archivo. Instituto Español* Giner de los Ríos de Lisboa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/183837/free_download/
- DUARTE, S. (2008a). O contributo de Nicolau Peixoto para o ensino do Espanhol em Portugal: edição crítica da *Grammatica Hespanhola para uso dos portugueses*. [Tesis de máster. Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora]. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/17250>
- DUARTE, S. (2008b). Los apéndices de la *Grammatica hespanhola para uso dos portugueses* de Nicolau Peixoto: el apartado «Phrases familiares». *Boletín de la Sociedad Española*

- la de Historiografia Lingüística*, 6, 29-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2917626.pdf>
- DUARTE, S. (2009). Fuentes de la *Grammatica Hespanhola para uso dos Portugueses* de Nicolau Peixoto (1848). *Documents pour l'histoire du Français langue étrangère ou seconde. Approches contrastives et multilinguisme dans l'enseignement des langues en Europe (XVIIe-XXe siècles)*, 42, 165-183.
- DUARTE, S. (2010). A presença da GRAE em Peixoto (Porto 1848) e Cervaens y Rodriguez (Porto 1895). En C. Assunção, G. Fernandes e M. Loureiro (Orgs.), *Ideias linguísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX). Projeção da linguística ibérica na América Latina e Ásia* (Vol. 1, pp. 177-188). Nodus Publikationen.
- DUARTE, S. (2014). El contraste portugués / español en Nicolau Peixoto (1848). En M. L. Calero Vaquera, A. Zamorano Aguilar, M. del C. García Manga, M. Martínez-Atienza de Dios y F. J. Perea Siller (Orgs.), *Métodos y resultados actuales en historiografía de la lingüística* (pp. 137-146). Nodus Publikationen.
- DUARTE, S. (2017). *La lengua y la gramaticografía españolas en la tradición portuguesa: gramáticas y ortografías (siglos XVI-XIX)*. [Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de León]. <http://hdl.handle.net/10612/6781>
- FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA, N. (2019). Repertorios léxicos hispano lusos en los manuales de conversación de finales del siglo XIX y principios del XX. *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 10, 39-55. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/6509/6071>
- IRIARTE SANROMÁN, Á. (2011). Dicionários bilingues de espanhol-português. En T. Verdelho e J. P. Silvestre, *Lexicografia bilingüe. A tradição dicionarística Português – Línguas Modernas* (pp. 157-169). Centro de Linguística da Universidade de Lisboa / Universidade de Aveiro.
- JUNTA DE DEFENSA NACIONAL DE ESPAÑA (1936). «Órdenes. Del 22 de septiembre de 1936. 207». *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España* 30 (septiembre): [3]. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1936/09/28/pdfs/BJD-1936-30.pdf>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). «Despacho Normativo n.º 14/99». *Diário da República I Série-B*, 60 (marzo): 1399-400. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1999/03/060b00/13991401.pdf>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO (1997). «Despacho n.º 757/97 (2.ª série)». *Diário da República II Série*, 117 (mayo): 5849. <https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/2s/1997/05/2S117A0000S00.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1941). «Orden de 1.º de diciembre de 1941 por la que se designa Encargados de Curso de los Institutos de Enseñanza Media que se mencionan a los señores que se citan». *Boletín Oficial del Estado* Año VI, 356 (diciembre): 10018-21. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1941/12/22/pdfs/BOE-1941-356.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1947). «Orden de 16 de diciembre de 1946 por la que se restablece la enseñanza del idioma portugués en la Escuela Central de Idiomas». *Boletín Oficial del Estado* Año XII, 6 (enero): 234. https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1947/01/06/pdfs/BOE-1947-6.pdf
- MOREIRO, J. M.ª (30 de noviembre de 1992). El recorte presupuestario obliga a cerrar el Instituto Español de Cultura en Oporto. *ABC*, 56.

- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2005). Textos para la enseñanza-aprendizaje del español en Portugal durante el siglo XIX: una breve historia. En M^a A. Castillo Carballo, O. Cruz Mayo, J. M. García Platero, J. P. Mora Gutiérrez y M^a R. Cordero Raffo (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla 22-25 de septiembre de 2004* (pp. 675-682). Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0673.pdf
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2007). Materiales para la enseñanza del español en Portugal y para la enseñanza del portugués en España: gramáticas, manuales, guías de conversación (1850-1950). En G. Magalhães (Org.), *Actas do Congresso RELIPES III* (pp. 59-86). UBI. Departamento de Letras / CELYA. <http://hdl.handle.net/10216/4849>
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2008). Gramática y traducción en la historia de la enseñanza-aprendizaje del portugués en España: la Gramática elemental de la lengua portuguesa (Heidelberg 1911) de Francisco Carrillo Guerrero. En X. M. Dasilva (Ed.), *Perfiles de la traducción hispano-portuguesa*, II (pp. 113-128). Academia del Hispanismo.
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2009). Los inicios de la enseñanza-aprendizaje del portugués en España: breves consideraciones sobre el *Primero y segundo curso de portugués* (Madrid 1876) de Francisco de Paula Hidalgo. *Documents pour l'histoire du Français langue étrangère ou seconde. Approches contrastives et multilinguisme dans l'enseignement des langues en Europe (XVIIe-XXe siècles)*, 42, 185-196.
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2014a). Breves considerações sobre o *Curso de lingua hespanhola* (Porto 1888) de Henrique Brunswick. En S. Duarte, F. Outeirinho e R. Ponce de León Romeo (Orgs.), *Dos autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)* (pp. 151-162). Faculdade de Letras da Universidade do Porto / Centro de Linguística da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77821/2/95814.pdf>
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2014b). El hispanismo en Portugal: itinerarios del pasado, del presente, del futuro. En R. Gutiérrez Rivilla (Coord.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes. 2014* (pp. 151-167). Instituto Cervantes / Boletín Oficial del Estado. Ministerio de la Presidencia. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/romeo/p01.htm
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2016). Notas sobre el diseño curricular de la disciplina de español en Portugal: Enseñanza Secundaria. En J. Lloret Cantero (Coord.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 142-152). <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/87331>
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2020). Materiales para la enseñanza del portugués en España y del español en Portugal: contextos de aparición y divulgación. *Orillas. Revista d'Ispanística*, 9, 913- 928. <https://www.orillas.net/orillas/index.php/orillas/article/view/100/96>
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2021). La *Gramática espanhola para portugueses* (Oporto, 1947) de Julio Martínez Almoyna. Características metodológicas. *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 12, 101-113. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/11043/10100>
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2023a). *Para la manualística del español en Portugal: O espanhol sem mestre de A. Saiz de Omeñaca* [Comunicación]. Congreso Internacional

- Interassociações – História do Ensino das Línguas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, junho de 2023.
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2023b). Los documentos de orientación curricular de la asignatura de español en la enseñanza básica portuguesa: una mirada al pasado (y al presente). *Boletim da APPELE*, 4, 23-34. <https://hdl.handle.net/10216/156118>
- REIS, C. (2007). Bons ventos e costas voltadas. Reflexões tempestivas sobre alguns lugares comuns. En Á. Marcos de Dios (Coord.), *Aula ibérica. Actas de los congresos de Évora y Salamanca (2006-2007)* (pp. 33-42). Ediciones Universidad de Salamanca.
- SALAS QUESADA, P. (2011). Cuatro pequeños vocabularios como testimonio de la lexicografía hispano-portuguesa del siglo XIX. En T. Verdelho e J. P. Silvestre (Eds.), *Lexicografia bilingüe. A tradição dicionarística Português – Línguas Modernas* (pp. 116-130). Centro de Linguística da Universidade de Lisboa / Universidade de Aveiro.
- VÁZQUEZ DIÉGUEZ, I. (2008a). *Lexicografia bilingüe hispano-lusa: Mascarenhas Valdez*. [Tesis de doctorado. Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona]. <https://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/lexicografia-bilingue-hispanolusa-mascarenhas-valdez--0/>
- VÁZQUEZ DIÉGUEZ, I. (2008b). Los orígenes (tardíos) de la lexicografía bilingüe español-portugués. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 22, 263-277. <https://doi.org/10.14198/>
- VÁZQUEZ DIÉGUEZ, I. (2011). Contribuição para a história da lexicografia bilingue entre as línguas espanhola e portuguesa. En T. Verdelho e J. P. Silvestre (Eds.), *Lexicografia bilingüe. A tradição dicionarística Português – Línguas Modernas* (pp. 82-102). Centro de Linguística da Universidade de Lisboa / Universidade de Aveiro.
- VIQUEIRA BARREIRO, J. M^a (1947). Sobre la didáctica de la literatura de la Enseñanza Media. *Revista Española de Pedagogía*, 5(17), 67-90.

LOS ESTUDIOS DE ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PORTUGAL EN EL SIGLO XXI: UNA PERSPECTIVA DIACRÓNICA

Spanish Studies in Higher Education in Portugal in the 21st Century: A Diachronic Perspective

MARTA PAZOS ANIDO Y MÓNICA BARROS LORENZO

<https://orcid.org/0000-0003-4147-0888>; <https://orcid.org/0000-0001-8210-8725>

Universidade do Porto, CLUP (UID/00022/2025), Porto, Portugal

manido@letras.up.pt

mlorenzo@letras.up.pt

RESUMEN

En este trabajo se expone una breve panorámica de la evolución de los estudios de español en el sistema educativo portugués en el ámbito universitario en este primer cuarto del siglo XXI. Desde su tardía y tímida integración en el currículo de las enseñanzas medias durante la década de los 90, el español experimentó un fuerte crecimiento llegando a ser la segunda lengua extranjera en todas las etapas de enseñanza reglada en Portugal, incluida la universitaria, en la que su presencia se fortaleció como consecuencia del desarrollo en la enseñanza preuniversitaria y la implantación del Proceso de Bolonia a partir de 2006. Tras tocar techo en torno a 2012, el número de estudiantes ha disminuido gradualmente, pero en los últimos años se ha estabilizado y sigue disputando el puesto de segunda lengua extranjera más estudiada en el territorio portugués.

A la luz de este análisis, se reflexiona sobre los desafíos y oportunidades de esta área disciplinar en los próximos años. De hecho, pese a la innegable progresión de los estudios de español en el sistema educativo portugués y a la superación de algunos retos que enfrentaban a inicios de siglo, como el aumento generalizado de estudiantes o su consolidación curricular en las instituciones de enseñanza superior, con un mayor número de personal docente cualificado, aún persisten dificultades que frenan esa tendencia positiva, como las políticas educativas que no favorecen un plurilingüismo real en las enseñanzas medias, y varios desafíos que encarar, tales como mantener el estatus alcanzado en los últimos años y

apostar por la creación de másteres –más allá de los de enseñanza– y programas de doctorado en estudios hispánicos.

Palabras clave: *español; enseñanza universitaria; Portugal; siglo XXI.*

ABSTRACT

This paper offers a brief overview of the evolution of Spanish studies within the Portuguese educational system at the university level during the first quarter of the 21st century. Since its late and tentative integration into the secondary school curriculum in the 1990s, Spanish has undergone significant growth, becoming the second most studied foreign language across all stages of formal education in Portugal, including higher education. Its presence at university level was strengthened by the expansion of Spanish teaching in pre-university education and the implementation of the Bologna Process from 2006 onwards. After peaking around 2012, the number of students gradually declined, but in recent years it has stabilised and continues to compete for the position of the second most studied foreign language in Portugal.

In light of this analysis, the paper reflects on the challenges and opportunities that this disciplinary area may face in the coming years. Despite the undeniable progress of Spanish studies in the Portuguese educational system and the overcoming of certain early-century obstacles –such as the general increase in students and the curricular consolidation of Spanish in higher education institutions, alongside a larger body of qualified teaching staff– there remain difficulties that hinder this positive trend. These include educational policies that do not promote genuine multilingualism in secondary education, and several challenges to be addressed, such as maintaining the status achieved in recent years and investing in the creation of master's programmes –beyond those focused on teaching– and doctoral programmes in Hispanic studies.

Keywords: *Spanish; higher education; Portugal; 21st century.*

1. PANORÁMICA DE LOS ESTUDIOS DE ESPAÑOL EN PORTUGAL EN EL SIGLO XXI

EL ESTATUS DEL ESPAÑOL en el sistema educativo portugués es una realidad compleja y contradictoria, sobre todo si se compara con su situación en otros países europeos. Ya manifestaba Unamuno a inicios del siglo pasado en su obra *Por tierras de Portugal y España* (1911) la conexión y a la vez la distancia entre los dos países vecinos. Esta percepción parece que se mantiene cuando, casi un siglo más tarde, José Boal (2009) afirma que «[l]a cercanía entre Portugal y España a veces aleja» (p. 115). Esta coyuntura se evidencia en lo que respecta al estudio del español en la enseñanza reglada hasta las últimas décadas del siglo xx, momento en el que comienza a introducirse tímidamente en las universidades y las escuelas

portuguesas¹, alcanzando su auge a finales de la primera década del siglo XXI y, tras una acusada disminución, consolida su presencia en estos últimos diez años. Esta tardía incorporación –que no deja de ser llamativa teniendo en cuenta que se produce más de 150 años después de la introducción de otras lenguas extranjeras en el currículo de las enseñanzas medias, aun siendo el español histórica y culturalmente una lengua con bastante presencia en el país–, se debe a varios factores relacionados con el contexto sociopolítico que contribuyeron a una representación negativa sobre el español en Portugal (Ponce de León Romeo, 2009, 2014; Reis, 2023), además de la cuestionable y arraigada creencia de que, por su afinidad, los portugueses hablan español sin necesidad de tener que estudiarlo (Boal, 2009; Duarte, 2016; Gil Clotet y Abad Leguina, 2021; Vigón Artos, 2005).

En 2023 la noticia de que en Portugal hay más de un millón de hablantes de español acaparó titulares en la prensa española. Concretamente señalan la cifra de 1 089 995, de entre sus diez millones de habitantes, la mayoría gracias al sistema educativo, un dato extraído del encomiable trabajo realizado por los profesores de la Universidad de Lisboa José María Santos Rovira y Celso Miguel Serrano Lucas (2022) titulado *Demolingüística del español en Portugal*, en el que investigan la situación de la lengua española en este país, a partir de datos demográficos correspondientes a los hispanohablantes residentes, los hablantes de español con competencia limitada y los estudiantes de español como lengua extranjera en los diferentes niveles educativos.

En este análisis nos centraremos en la evolución de la presencia de los estudios de español en la enseñanza superior pública en Portugal, si bien en ocasiones se hace necesario referenciar su situación en las enseñanzas medias², por la evidente relación entre dichas etapas educativas. Los últimos datos disponibles, publicados en el *Anuario del Instituto Cervantes 2024* (Moreno Fernández y Álvarez Mella, 2024) revelan que 95 506³ estudiantes cursan la asignatura de Español en la ense-

¹ Este texto se centra únicamente en la enseñanza de los estudios de español en el sistema educativo universitario público en Portugal y no aborda su presencia en otros ámbitos.

² La enseñanza básica (Ensino Básico) en Portugal se organiza en tres ciclos. El primero consta de cuatro cursos, desde primero hasta cuarto (abarca las edades de 6 a 9 años). El segundo de dos cursos, quinto y sexto (edades de 10 a 11 años). El tercer ciclo equivale a los tres primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del sistema educativo español (edades de 12 a 15 años). En cuanto a secundaria (Ensino Secundário), esta etapa formativa de tres años de duración (hasta los 18 años) es obligatoria y se corresponde con el último curso de la ESO y con los dos del Bachillerato en España. Para una descripción más detallada, véase MEFPD (2024, p. 402).

³ Este dato mencionado en el *Anuario del Instituto Cervantes 2024* procede de Eurostat (2024) para el año escolar 2021-2022.

ñanza primaria, secundaria y formación profesional, mientras que 5600⁴ lo hacen en la enseñanza universitaria, superando así los 101 000 alumnos en total, sin contabilizar los que aprenden esta lengua en el marco de la enseñanza no reglada⁵. Esta cifra sorprende si la comparamos con el número de inscritos en 1991, año de la incorporación oficial de la enseñanza de la lengua española en el currículo de la enseñanza media⁶, en el que se computaron 35 estudiantes (Abreu, 2001; Vigón Artos, 2005) o con los cerca de 2500 matriculados en el curso escolar 1999-2000, de acuerdo con los datos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa (Abreu, 2001). De hecho, Santos Rovira y Serrano Lucas (2022) constatan, en su estudio antes citado, que el español es la lengua extranjera que más ha crecido en todos los niveles del sistema educativo portugués en el siglo XXI, registrando un incremento de más del 3000 % en solo una década. Según estos autores, es la segunda lengua extranjera con más alumnos en la enseñanza secundaria y superior; sin embargo, según los datos del *Anuario del Instituto Cervantes 2024*, publicado un año más tarde, ocupa la tercera posición. Independientemente de esta disparidad, es evidente que la evolución del español en Portugal en estos 25 años ha sido muy positiva.

En esta modificación del estatus del español y en esta evolución positiva influyen múltiples aspectos, como factores sociales, económicos, institucionales o culturales o la mejora en las relaciones bilaterales entre los dos países fronterizos (Núñez Xabaris, 2018; Saracho-Arnáiz y Vigón Artos, 2009), así como el cambio en la percepción de la sociedad portuguesa respecto a España y a la lengua española en las últimas décadas, que pasa a ser valorada como lengua internacional y útil (MEFP, 2018). Además, no podemos dejar de mentar la incansable labor de hispanistas que sembraron el germen y allanaron el terreno para que este desarrollo fuera posible (Ponce de León Romeo, 2014), bien como el apoyo de instituciones que velan por la difusión del español y la cultura hispánica en Portugal. De hecho, la situación del español en el sistema educativo portugués no puede entenderse sin tener en cuenta la evolución de los estudios hispánicos, los cuales no se reducen al ámbito de la enseñanza secundaria y superior, a pesar de que este factor ha determinado en buena medida su crecimiento y reconocimiento en las últimas décadas. No obstan-

⁴ Esta información está extraída del estudio de Santos Rovira y Serrano Lucas (2022) anteriormente referido.

⁵ En el ámbito de la enseñanza no reglada, el número de estudiantes que decide aprender español en centros de lenguas, el Instituto Cervantes y en cursos dependientes de las instituciones de educación superior también experimenta un fuerte crecimiento desde inicios del 2000 hasta 2012.

⁶ En un primer momento el español se enseña en régimen de experiencia pedagógica y es en el curso lectivo 1997/1998 cuando se introduce en el tercer ciclo de la enseñanza básica (Vigón Artos, 2005; Mira, 2012).

te, siendo los estudios hispánicos un campo más abarcador que el de su presencia en el sistema educativo portugués, en el presente trabajo no nos adentraremos en un análisis histórico de su trayectoria, por no ser el objetivo de este texto; pese a ello, no podemos dejar de mencionar algunas publicaciones de consulta obligatoria que abordan el asunto con detalle y perspectiva crítica, como las de Carlos Reis y Luis Reis Torgal (1984), María Fernanda Abreu (2001) o Rogelio Ponce de León (2009, 2014), entre otras.

En esta progresiva consolidación de la presencia del español, como comentábamos anteriormente, es de destacar la relevante labor de asociaciones e instituciones que, de un modo u otro, han contribuido –aunque en ocasiones de manera discontinua– y siguen contribuyendo a la divulgación del hispanismo en Portugal y, en lo que concierne a la enseñanza del español, a que logre situarse al mismo nivel que las otras lenguas extranjeras estudiadas en el país. Nos referimos, en primer lugar, a la Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira (APPELE), creada en el año 2000, que interviene en cuestiones relacionadas con la enseñanza del español y la cultura hispana en todos los niveles de enseñanza, cuenta con su propio centro de formación responsable de la elaboración de un plan anual de actividades con varios cursos de formación continua y colabora con instituciones implicadas en las áreas del currículo, la formación y la evaluación⁷. Además, en su web, pone a disposición del profesorado una amplia variedad de recursos didácticos, publicaciones e información sobre eventos científicos y concursos para el público escolar, uno de ellos organizado por la propia asociación. Actualmente cuenta con 399 socios.

En segundo lugar, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal es otra de las entidades que debe ser nombrada. De las múltiples funciones enumeradas en su página web⁸, destacan la organización de actividades culturales y formativas de difusión de la lengua y la cultura españolas, entre ellas los premios Pilar Moreno, dirigidos al alumnado de primaria y secundaria de centros portugueses en los que se enseña español; y la gestión del Centro de Recursos de Lisboa, cuyo objetivo es dar apoyo a la enseñanza de español en Portugal, poniendo a disposición una gran variedad de recursos físicos y digitales. En lo que se refiere al profesorado, son de reseñar iniciativas que inciden en su formación y la difusión del conocimiento, como cursos de formación continua; la colaboración en la organización de eventos de carácter científico y formativo, como el Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español en Portugal –cuya primera edición se celebró

⁷ Información extraída de la página web de APPELE: <http://www.appele.pt/>

⁸ Datos obtenidos de la página web <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/portugal/oficinas-y-centros/consejeria-educacion.html>

en 2003 y que ya va por la novena—; o la coordinación de publicaciones didácticas y académicas, como las revistas *Retos* (en los años 2014, 2016 y 2023) y los catorce números de *Azulejo para el aula de español*, datando el primero de 2008. Asimismo, también en relación con el profesorado, gestionan programas y proyectos, como el programa de auxiliares de conversación en escuelas (que desde 2022 es bilateral) o el programa de lectorados de El Corte Inglés en las universidades portuguesas financiado por la Fundación Ramón Areces. Dos iniciativas recientes y particularmente interesantes para la promoción del español son el Programa de Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera, con el apoyo de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), en funcionamiento desde el curso 2021-2022; y la creación del Consejo Asesor Interuniversitario (CAI) —heredero del anterior Grupo Interuniversitario (Núñez Sabarís, 2018)— constituido por los representantes de las instituciones portuguesas de enseñanza superior en las que se imparte español, que se reúnen dos veces al año con el objetivo de analizar la situación de esta lengua en los distintos centros educativos y fomentar la colaboración entre dichas instituciones y con la Consejería. Teniendo en cuenta la trascendencia de las funciones y actividades desarrolladas o respaldadas por la Consejería, convendría que su apoyo a las entidades que enseñan español en Portugal fuera continuado y eficaz.

Por último, otra institución cuyo objetivo principal es promover la enseñanza del español y de las lenguas cooficiales de España y contribuir a la difusión de la cultura de los países de habla española en Portugal es el Instituto Cervantes de Lisboa (Valenzuela, 2012). Además de ser una entidad de enseñanza y certificación del Español Lengua Extranjera, también ofrece cursos de formación de profesorado, frecuentemente en colaboración con la Consejería de Educación y en ocasiones con los establecimientos de enseñanza superior. No entraremos en detalle sobre la actividad de este centro; sin embargo, consideramos oportuno destacar la pertinencia de que promueva acciones conjuntas con las demás instituciones que se dedican a la enseñanza de la lengua española, contribuyendo a una estrategia coordinada en un país de dimensión geográfica reducida como es Portugal.

Tras esta breve descripción del escenario del español en el contexto educativo portugués, a continuación caracterizamos con más detalle su situación en la enseñanza superior. Para ello, nos basamos en la consulta de algunos estudios publicados en el siglo XXI sobre este tema, como los realizados por Mira (2012), Núñez Sabarís (2018), Ponce de León (2009, 2014, 2017), Santos Rovira y Serrano (2022), Saracho-Arnáiz y Vigón Artos (2009) y Vigón Artos (2005), además de los informes *El mundo estudia español* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España desde 2005 hasta la actualidad, de los *Anuarios del Instituto Cervantes* publicados por esta institución desde 1998, la legislación pertinente, la información recopilada de las páginas web de las instituciones de enseñanza superior —completada con la facilitada por varios colegas— y los datos proporcionados

por la Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Concluimos este texto con una reflexión general y algunas propuestas para el futuro.

2. LOS ESTUDIOS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR PORTUGUESA

La presencia de los estudios de español en el ámbito de la enseñanza superior en Portugal es muy anterior a su implantación en las enseñanzas medias, si bien hasta principios de este siglo XXI era residual. Sin pretender profundizar en sus inicios, por no ser el objetivo de este trabajo, nos parece interesante mencionar que la enseñanza de la lengua y literatura españolas en la educación superior reglada, en la modalidad de asignaturas optativas, data de inicios del siglo XX en la Universidad de Lisboa y en la Universidad de Coímbra y de la década de los 70 en la Universidad de Oporto (Ponce de León Romeo, 2009⁹); sin embargo, no es hasta 1978 cuando se crea, con la aprobación del *Decreto-Lei n.º 53/78 de 31 de Maio*, que reformula las licenciaturas en las facultades de letras, la especialización en «Estudos Portugueses e Espanhóis» y en «Estudos Franceses e Espanhóis», dentro de la licenciatura de «Línguas e Literaturas Modernas», aumentando el número de asignaturas ofrecidas, en las áreas de lengua, literatura y cultura (Duarte, 2016). En los diez años siguientes, las universidades van ampliando su oferta de estudios de español en sus planes curriculares; no obstante, el español continúa sin despertar el interés del estudiantado universitario, por carecer de salidas profesionales (Gil Clotet y Abad Leguina, 2021).

El profesor de la Universidad de Oporto Rogelio Ponce de León Romeo (2009, 2014), quien describe en algunos de sus trabajos la lenta trayectoria de los estudios hispánicos en Portugal desde sus inicios hasta la mitad de este primer cuarto de siglo teniendo en cuenta su carácter pluridisciplinar (cultura, lingüística, literatura, traducción, didáctica y formación de profesorado), establece períodos clave que facilitan la comprensión del desarrollo de estos estudios en el sistema educativo portugués. Centrándonos en el siglo XXI —foco de este texto—, destaca dos momentos cruciales que han supuesto un cambio significativo en su evolución en el ámbito universitario.

El primero, desde finales de la década de los 90 hasta mediados de la siguiente, cuando comienza a extenderse la enseñanza del español a todas las etapas educativas, incluida la universitaria, en buena medida impulsada por el crecimiento

⁹ Para consultar un análisis más pormenorizado y abarcador de la implantación de los estudios de español en el sistema universitario portugués anterior al año 2000, consúltense los trabajos de Ponce de León Romeo (2005, 2009, 2014).

registrado en las enseñanzas medias. En este periodo se amplía la variedad de asignaturas y se inicia la formación que habilita a los estudiantes para la docencia de portugués y español en la enseñanza básica y secundaria, con una especialización en educación (*ramo educacional*), en el marco del área de la licenciatura de Estudios Portugueses y Españoles, que constaba además de un periodo de prácticas pedagógicas en el quinto curso, el último año de estudios. Asimismo, a inicios de siglo, se crea un máster¹⁰ en Estudios Ibéricos e Iberoamericanos en la Universidad Nueva de Lisboa, otro en Estudios Ibéricos en la Universidad de Évora y un curso integrado¹¹ en estudios posgraduados en Culturas Ibéricas en la Universidad de Oporto, que funciona, como posgrado y máster, hasta 2008.

El segundo momento comienza a partir de 2007, año en el que las instituciones de enseñanza superior portuguesas¹² reestructuran sus planes de estudio y aparecen nuevas titulaciones con motivo de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Ponce de León Romeo, 2014), estableciéndose para los estudios de grado tres años y para los de posgrado, dos. Esta modificación conlleva el incremento considerable de la oferta académica de estudios de español en los primeros y segundos ciclos:

Esta expansión académica viene acompañada de un estatuto diferente de la enseñanza de español en los nuevos grados y posgrados de Bolonia, diferente al que había tenido hasta entonces. En consecuencia, pasa de tener una posición residual en los planes de estudio, a formar parte de los contenidos troncales de las diferentes licenciaturas y a introducirse en los posgrados, con especial presencia en los *mestrados* de formación de profesores. (Núñez Sabarís, 2018, p. 398)

En cuanto a los estudios de primer ciclo, conviene comenzar por aclarar que la creación de nuevas titulaciones no conlleva la aparición de licenciaturas universitarias especializadas solo en los estudios de español –y aún a día de hoy no se oferta ninguna–, sino que continúa formando parte de grados con componentes de lenguas como materia troncal –con el mismo estatus que otras lenguas como el alemán, el francés y el inglés–, como, por ejemplo, Lenguas, Literaturas y Culturas, Estudios Portugueses y Españoles, Lenguas Aplicadas, Lenguas y Relaciones

¹⁰ El concepto de máster antes de la implantación del EEES en Portugal no era el mismo que el actual. Véase la siguiente nota a pie de página.

¹¹ Los «cursos integrados» abarcaban los estudios de posgrado (dos semestres lectivos), de máster (dos semestres lectivos y dos semestres de preparación de la tesis) y de doctorado (dos semestres lectivos y ocho semestres de preparación de la tesis) (https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=266&pv_ano_lectivo=2004).

¹² La educación superior en Portugal, tal como explica la Direção-Geral de Ensino Superior, se organiza en un sistema binario, que integra la enseñanza universitaria y la enseñanza politécnica (https://www.dges.gov.pt/pt/diagrama_ensino_superior_portugues?plid=371).

Internacionales, Lenguas y Culturas Extranjeras, Estudios Europeos, etc. En estos grados los estudios de español normalmente no son el área de especialización lingüística principal, aunque en algún caso, como en el grado de Lenguas, Literaturas y Culturas de la Universidad de Oporto, las asignaturas de español pueden suponer un 60% de la totalidad de los ECTS, a pesar de que no es este el escenario habitual. A partir de la implantación del EEES, se determinan nuevos niveles de lengua en función de lo establecido en las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) –en los últimos años varias instituciones han añadido los niveles C1 y C2– y se amplía la oferta de los estudios de español, con opciones como lingüística española y varias asignaturas de literaturas (incluida la hispanoamericana), cultura y traducción. Por otro lado, los estudiantes de otros grados también pueden escoger el español como optativa.

En lo que se refiere al segundo ciclo, tal como ocurre con los de primer ciclo, los estudios de español actualmente forman parte de los planes de estudio de másteres relacionados con la literatura, la cultura y la traducción, que pueden contemplar un área de especialización en estudios ibéricos o hispánicos, no en titulaciones completas; a diferencia de lo que ocurría a inicios de siglo con los cursos de posgrado antes nombrados. Los másteres que entre 2009 y 2014 cuentan con un mayor número de inscritos son los de enseñanza de lenguas, en las especialidades portugués/español o inglés/español. Este es, sin duda, uno de los cambios más significativos en el periodo pos-Bolonia, pues con el *Decreto Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro* la formación inicial de profesorado de primaria y secundaria deja de formar parte de las licenciaturas y pasa a ser un máster de dos años¹³, que incluye un periodo de prácticas y la realización de un trabajo de fin de máster¹⁴, originando así un crecimiento exponencial del número de investigaciones en didáctica del español (Ponce de León Romeo, 2014). Durante los años en los que la demanda de profesores de español en las enseñanzas medias es muy alta, estos másteres registran un gran número de inscritos, pero a medida que va decreciendo, ese descenso también

¹³ Conviene aclarar que, a pesar de esta condición, ante la falta de profesorado de español derivada de la gran demanda experimentada en ese periodo en las enseñanzas medias, el Ministerio de Educación portugués aprueba, en la *Portaria n.º 303/2009 de 24 de Março*, medidas excepcionales que amplían la habilitación profesional a todos los profesores licenciados en otras lenguas extranjeras o lengua materna que hubieran cursado asignaturas de español en la educación superior o que hubieran obtenido u obtuvieran el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) de nivel C2 antes del final del curso lectivo 2010/2011 (Pinto, 2013). El Ministerio de Educación portugués justifica esta decisión, en su momento muy polémica, amparándose en las directrices del Consejo de Europa y de la Unión Europea en la promoción del plurilingüismo. Esta disposición se revoca dos años después, con la *Portaria n.º 141/2011 de 5 Abril*.

¹⁴ Para más información sobre la organización de la formación inicial del profesorado de lenguas en Portugal, consúltese Pazos Anido (2022).

se refleja en los másteres. En pocos años, de no haber casi docentes con formación especializada en español, el profesorado de esta lengua pasó a ser el cuerpo docente con un grado académico más elevado (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2023). Por último, conviene mencionar también en este punto, por su singularidad, el Curso de Formación Especializada en Español Lengua Extranjera de la Universidad del Miño creado en 2009 y que, en 2012, pasa a ser el Máster de Español Segunda Lengua/Lengua Extranjera, en modalidad a distancia, centrado únicamente en el español y que, hasta 2024 que deja de ofertarse, da respuesta a las necesidades de docentes que pretendían enseñar español fuera del sistema educativo reglado portugués (Núñez Sabarís, 2018).

Por último, respecto al tercer ciclo, los estudios de español siguen la misma tendencia e integran seminarios o asignaturas de doctorados en ciencias del lenguaje, cultura o literatura, aunque no existen doctorados en ninguna de las áreas exclusivamente de estudios de español. Sin embargo, en los últimos 15 años se ha incrementado el número de tesis en esta área, especialmente en el ámbito de la lingüística y la didáctica.

Siguiendo con la identificación de momentos clave en este siglo XXI sugerida por Ponce de León Romeo (2014), podríamos añadir a su propuesta, un tercer momento un tercer momento, coincidente con la disminución de estudiantes de español que se comienza a sentir en la enseñanza superior a partir de 2012-2013, tras alcanzar su punto álgido en la enseñanza reglada en el curso 2011-2012 (Núñez Sabarís, 2018; Rioyo, 2019). Este descenso se debe especialmente a dos motivos: uno tiene que ver con la crisis económica que sufre Portugal en esos años (Núñez Sabarís, 2018; Rioyo, 2019), que obliga a la rebaja del déficit público y, en consecuencia, se reducen los recursos humanos y se cierran aquellos ciclos de estudio con menos inscritos; y el segundo se debe al menor número de alumnos que pueden escoger español en las enseñanzas medias debido a las restricciones impuestas a la contratación de profesorado y al estudio de una segunda lengua extranjera en los primeros cursos de la enseñanza básica a partir de 2012¹⁵, evidenciando una vez más el impacto en la enseñanza superior de la situación del español en las enseñanzas medias. En efecto, esta acusada caída de las matrículas en los estudios de español repercute en los grados, pero muy especialmente en los másteres en enseñanza del español a partir de 2014 (Núñez Sabarís, 2018), ya que la baja de-

¹⁵ El *Decreto Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho*, en el Artículo 9.º Apartados 2 y 3 impone el aprendizaje del inglés en el segundo ciclo de la enseñanza básica y solo permite la elección de una segunda lengua extranjera a partir del tercer ciclo de la enseñanza básica. Además, en ese mismo año, se aprueba el *Despacho n.º 5106/2012 de 12 de abril* que determina que el número mínimo para la apertura de un grupo en el caso de asignaturas opcionales, como es el español, es de 20 alumnos, una norma que aún se mantiene hoy en día (*Despacho Normativo n.º 10-A/2018 de 19 de junho*).

manda de profesores en las escuelas por las condiciones impuestas en 2012 antes referidas reduce significativamente la cantidad de interesados en formarse para ser docentes de español. En estos diez últimos años, nos encontramos en una fase de estabilización del número de alumnos y, por ende, asistimos a la consolidación curricular de los estudios de español en la enseñanza superior. En este periodo merece la pena destacar la creación de la Cátedra de Estudios Ibéricos de la Universidad de Évora en 2020, con el objetivo de desarrollar conocimiento científico sobre las relaciones entre las culturas de la Península Ibérica¹⁶.

Para evidenciar esta tendencia ascendente y posteriormente descendente, además de la bibliografía consultada, sería conveniente aportar cifras concretas acerca de las inscripciones en las distintas asignaturas de los estudios de español en la enseñanza superior; sin embargo, los datos disponibles son escasos, al contrario de los registros correspondientes a las enseñanzas medias. Tras analizar todas las publicaciones de *El mundo estudia español* del Ministerio de Educación español –de carácter bianual– y el *Anuario del Instituto Cervantes* –anual– desde el año 2000 hasta la fecha, nos damos cuenta de que los datos no se actualizan, y en algunos casos, su veracidad es cuanto menos dudosa. La información recopilada se muestra en la siguiente tabla:

TABLA 1. *Número de inscritos en asignaturas de español en la educación superior.*

Curso lectivo	2006- 2007	2010- 2011	2013- 2014	2017- 2018	2019- 2020
Alumnado inscrito en licenciaturas con el español como asignatura troncal	1225	800	850	850	
Alumnado inscrito en asignaturas de español como asignatura optativa	2275	2900	3700	3700	
Alumnado inscrito en estudios de segundo ciclo		300	300	300	
Total	3500 ¹⁷	4000 ¹⁸	4850 ¹⁹	4850 ²⁰	5600 ²¹

Nota: Elaboración propia a partir del análisis de la bibliografía.

¹⁶ Se puede consultar más información en <https://www.uevora.pt/investigar/catedras/catedra-estudios-ibericos>

¹⁷ Fuente: Santa María de Abreu, en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*.

¹⁸ Fuente: *El mundo estudia español* (MECD, 2012).

¹⁹ Fuente: *El mundo estudia español* (MECD, 2014).

²⁰ Fuente: *El mundo estudia español* (MEFP, 2020).

²¹ Santos Rovira y Serrano Lucas (2022), en *Demolingüística del español en Portugal*.

Si observamos la tabla, comprobamos que los datos se refieren únicamente a cinco años lectivos de los 25 que abarca este estudio y, además, hay cifras que no reflejan la trayectoria descrita por los autores mencionados en este subapartado. Por ejemplo, teniendo en cuenta la información consultada y los datos correspondientes a las enseñanzas medias expuestos en el subapartado anterior, sorprenden varias situaciones: que no haya un aumento más significativo de inscritos entre 2006-2007 y 2010-2011 y que la cifra total en ese curso sea de 4000 estudiantes en el conjunto del territorio portugués, cuando ya solo en la Universidad de Oporto el total de matrículas en ese periodo en primer y segundo ciclo asciende casi a 2000; que en el curso 2019-2020 la cantidad sea mayor que en pleno *boom* del español; que los números coincidan en los cursos 2013-2014 y 2017-2018; o que los inscritos en los segundos ciclos sean los mismos en pleno auge de los másteres en enseñanza que en 2017-2018. El dato más fiable parece ser el correspondiente al año 2020, ya que los autores explican con detalle el procedimiento seguido para su cálculo, información que no se especifica en las otras publicaciones. En este sentido, conviene aclarar que esa cifra de 5600 corresponde al número de inscritos en las distintas instituciones de educación superior, es decir, universidades, institutos politécnicos y escuelas e institutos superiores (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022).

En ese estudio de Santos Rovira y Serrano Lucas (2022) se presentan además tres comparativas interesantes sobre el número de inscritos en las asignaturas de Español A2, Español B2 y Lingüística española en tres universidades portuguesas en los cursos 2007-2008 (primer curso con la reestructuración de los planes de estudio), 2011-2012 (momento álgido del español en el sistema educativo portugués) y 2019-2020 (dato más reciente del trabajo publicado). Esta información sirve como muestra de la evolución de los estudios de español en las universidades portuguesas y evidencia esa tendencia creciente que después de 2011-2012 se vuelve decreciente. A modo de ejemplo, mostramos el caso de la asignatura de Español A2 que, en la Universidad de Lisboa cuenta con 173 inscritos en 2006-2007, sube a 306, registrando un crecimiento del 76,88%, en 2011-2012 y desciende a 78, un 74,51% menos en 2019-2020; la curva evolutiva es la misma en el caso de la Universidad de Oporto, donde se registran 146 estudiantes en 2006-2008, 264 (un 80,82% más) en 2011-2012 y baja hasta 127 (un 51,89% menos) en 2019-2020. Esta tendencia es común a las asignaturas antes nombradas. Puede parecer que el panorama es pesimista, aunque si se compara con el de inicios del siglo, la evolución es claramente positiva.

No contamos con datos correspondientes a este último lustro, pero, si tomamos como referencia la situación en la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto, en concreto el número de inscritos en los seis niveles de lengua española (A1-C2), comprobamos que las cifras se mantienen e incluso mejoran ligeramente, registrándose unos 70 inscritos más en estos cinco años. De hecho, desde la disminución

acentuada en 2013-2014, en esta institución no se manifiestan cambios significativos en las asignaturas antes mencionadas.

En relación con el cuerpo docente que imparte las asignaturas correspondientes a los estudios de español, apenas hay datos publicados. El profesor Secundino Vigón, en un trabajo de 2005, señala que en las universidades públicas en ese momento hay 30 profesores. En el informe *El mundo estudia español* (MECD, 2016), esa cifra asciende a 64, unos años después del *boom*. En la misma publicación, cuatro años más tarde, el número indicado es de 70 docentes²² (MEFP, 2020). No hay registros oficiales más actuales, pero en los últimos años, no parece que haya aumentado. Estimamos –a falta de confirmación de algunas instituciones– que en el curso 2024-2025 en las universidades públicas hay aproximadamente 60 docentes. En cuanto a su categoría profesional, de los que están en activo, solo 1 es profesor catedrático, 4 son profesores asociados, aproximadamente 25 profesores auxiliares, 2 profesores *auxiliares convidados* y el resto –calculamos que en torno a 30– son profesores lectores.

3. LOGROS, DIFICULTADES Y DESAFÍOS DE LOS ESTUDIOS DE ESPAÑOL EN PORTUGAL EN EL SIGLO XXI

El análisis anterior permite afirmar que la situación del español en estas dos últimas décadas ha mejorado significativamente y su desarrollo ha sido muy positivo, si la comparamos con el escenario descrito en los textos publicados durante la primera década del siglo (Ponce de León Romeo, 2009; Saracho-Arnáiz y Vigón Artos, 2009; Vigón Artos, 2005), antes del inicio del *boom* del español, los cuales identificaban problemas y presentaban propuestas para su futura evolución, algunas de ellas ya implementadas, otras solo parcialmente y otras que siguen siendo asignaturas pendientes. En efecto, como advierte Carlos Reis (2023), quien reconoce el innegable cambio experimentado con la implantación de la lengua española en el sistema educativo portugués en lo que respecta al iberismo (y nosotras añadiríamos al hispanismo), «no es menos verdad que esa implantación no ha conseguido borrar por completo mitos y traumas antiguos» (p. 19).

En lo que concierne a la integración de los estudios de español en el sistema educativo portugués, los números –incluso considerando el descenso posterior al momento del *boom* en 2012-2013– no dejan lugar a dudas en lo que se refiere a su consolidación curricular (especialmente en la enseñanza secundaria y superior), estando en este sentido, al mismo nivel que otras lenguas extranjeras (exceptuan-

²² En esta publicación no se especifica si este número de docentes corresponde solo a universidades o también a politécnicos.

do el inglés), una reivindicación que apuntaban en 2008 Marta Saracho-Arnáiz y Secundino Vigón Artos. Aun siendo innegable esta conquista a nivel curricular y la proliferación de la oferta académica en el periodo pos-Bolonia, el español continúa sin contar con titulaciones propias en los tres ciclos de la enseñanza superior, compartiendo casi siempre planes de estudios con otras áreas, constituyendo este un problema que se perpetúa (Núñez Sabarís, 2018; Ponce de León Romeo, 2014) y que afecta a su estatus. En este sentido, un reto para el futuro sería crear alguna titulación, un máster o un programa de doctorado —o retomar con los cambios oportunos los existentes a inicios de siglo—, que podrían ser, como sugiere Núñez Sabarís (2018), interuniversitarios.

Otra dificultad que limita el crecimiento del español es la política educativa sobre la promoción del plurilingüismo en las enseñanzas medias, con consecuencias directas para los estudios de español en la educación superior. En estos 25 años se ha demostrado la interrelación entre estas etapas educativas (Gil Clotet y Abad Leguina, 2021; Núñez Sabarís, 2018), tanto para lo positivo como para lo negativo. La evolución del español en las enseñanzas medias repercute en la superior, pues, por un lado, es más probable que aquellos estudiantes que comienzan su estudio en escuelas e institutos lo prosigan en la universidad; por otro, si hay demanda de profesores de español en las enseñanzas medias, también se incrementa el número de interesados en cursar estudios de español en la universidad, siendo la docencia una de las principales salidas profesionales. Este escenario queda patente con las decisiones políticas tomadas en 2012, y ya referidas en este texto, que impulsan el aprendizaje del inglés y merman el del resto de lenguas extranjeras, sin dar la posibilidad al alumnado de optar por la lengua que más le atrae. Esta disposición, aún en vigor, y la crisis económica sufrida en ese periodo afectaron significativamente a los estudios de español en Portugal. Pese a estas trabas, en secundaria continúa siendo la lengua extranjera más estudiada después del inglés —pero no en las etapas educativas anteriores— y en la enseñanza superior, en los estudios de primer ciclo, la demanda sigue siendo notoria.

En relación con este interés del alumnado, no podemos dejar de aludir, en este apartado final, a la percepción sobre nuestra lengua en territorio portugués. Ya hemos comentado en este trabajo que la idea extendida de que el español es fácil y no es necesario estudiarlo y la perpetuación de ciertas ideas preconcebidas (Gil Clotet y Abad Leguina, 2021; Vigón Artos, 2005) han afectado negativamente al reconocimiento de los estudios de español, no solo entre el alumnado, sino también entre parte del profesorado de otras áreas que desvalorizan la competencia profesional de los docentes de estudios españoles y su investigación. Y esta percepción continúa, aunque en menor medida, ya que desde hace años se empieza a aceptar la importancia del español para el mundo en los ámbitos económico, turístico, cultural,

profesional y académico²³ (MECD, 2009; Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022, 2023). Sería interesante, por tanto, proyectar y dar mayor visibilidad a la imagen del español como lengua internacional útil y de futuro (Gil Clotet y Abad Leguina, 2021; Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022). En este sentido, la labor de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, el Instituto Cervantes, APPELE y el Consejo Asesor Interuniversitario será fundamental.

Respecto al profesorado de los estudios de español –uno de los elementos clave para la permanencia y expansión del español en Portugal–, la situación también ha evolucionado tanto en las enseñanzas medias como en la educación superior. La falta de docentes cualificados y su precariedad laboral son algunos de los problemas mencionados en los trabajos sobre estudios de español en Portugal desde inicios del siglo hasta hace unos diez años (Núñez Sabarís, 2018; Ponce de León Romeo, 2009, 2014; Saracho-Arnáiz y Vigón Artos, 2009), en los que se demandaban «recursos docentes suficientes, estables y viables» (Núñez Sabarís, 2018, p. 422) que permitiesen implementar proyectos educativos a largo plazo. En las enseñanzas medias, ya hemos comentado que el cuerpo de docentes del área de español es el más formado (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022), aunque eso no siempre conlleva su estabilidad laboral. En la enseñanza superior tanto el número, como la cualificación y categoría profesional del profesorado ha mejorado, pues a partir de la primera década del siglo varios docentes han concluido el doctorado, un buen número de ellos en áreas de lingüística y didáctica (respondiendo parcialmente a una de las necesidades identificadas por Ponce de León Romeo en 2009) y desde hace poco más de cinco años, varios han tenido la oportunidad de pasar de la categoría de lector a la de profesor auxiliar (titular), bien como consecuencia de la aplicación del *Decreto-Lei n.º 122/2019 de 23 de agosto*, que aprueba normas complementarias al régimen de transición de los lectores previstas en el Estatuto da Carreira Docente Universitária de 2009²⁴, bien gracias a la apertura de concursos internacionales en las instituciones de enseñanza superior en las áreas de estudios españoles o hispanoamericanos. En efecto, los lectores han sido fundamentales para dar respuesta a la creciente demanda del español en la enseñanza superior. Ponce de León Romeo contabilizaba en su trabajo de 2009, en la totalidad de instituciones universitarias portuguesas, una catedrática y siete profesores auxiliares, la mayoría investigadores en literatura y cultura españolas, y el resto, lectores, teniendo en cuenta el gran

²³ Merece la pena mencionar que, según datos de Santos Rovira y Serrano Lucas (2022), España es el destino más elegido por los estudiantes universitarios portugueses para realizar el programa Erasmus. Es obvio que la lengua no es el único motivo de esta elección, pero es probable que sea un factor importante.

²⁴ El *Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto* altera el Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprobado en 1979.

número de estudiantes inscritos y la diversidad de asignaturas implantadas a partir del Plan Bolonia. Actualmente el número de profesores auxiliares ha aumentado, pero sigue habiendo un único profesor catedrático y en torno a cinco profesores asociados, aun cuando los estudios de español están presentes en casi todas las universidades públicas portuguesas. En cuanto a los lectores, tanto los contratados a través del programa de Lectorados de Español en Universidades Portuguesas de El Corte Inglés como los empleados directamente por las universidades –en la mayoría de los casos con contratos precarios– continúan siendo un pilar primordial para asegurar y posibilitar la oferta de estudios de español en la enseñanza superior en Portugal.

Por último, en cuanto a la investigación en el área de estudios de español, si partimos del escenario descrito en los trabajos de inicios de siglo sobre los estudios ibéricos e hispánicos (Abreu, 2005; Ponce de León Romeo, 2009; Saracho-Arnáiz y Vigón Artos, 2009) podemos constatar que hay indicios de mejora. En los últimos 20 años, se ha registrado un aumento de la actividad investigativa en esta área, con la celebración de eventos científicos –es de destacar, además de las varias ediciones del ya mencionado Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español en Portugal y numerosas iniciativas promovidas por las distintas universidades, el I Coloquio sobre Estudios Hispánicos en Portugal, celebrado en octubre de 2025 en la Universidad de Oporto, en homenaje a la reconocida hispanista Prof.^a Dr.^a Maria de Lurdes Correia Fernandes–, la publicación periódica de revistas editadas en las instituciones de enseñanza superior o por la Consejería de Educación –pese al cese de otras como la revista *Península: Revista de Estudos Ibéricos* (2003-2009)– y la conclusión de trabajos académicos en estudios de segundo ciclo (sobre todo, investigaciones sobre didáctica del español) y de tercer ciclo (sobre cultura, didáctica, formación de profesores, lingüística, literatura y traducción) (Ponce de León Romeo, 2014). No obstante, en 2018, Núñez Sabarís aún reivindica la necesidad de «crear núcleos de investigación que den respuesta a problemáticas y cuestiones específicas de los estudios de español y potencien la innovación académica» (p. 423), en el marco de másteres y doctorados. Además, como admite el mismo autor, convendría que la investigación realizada tuviera un mayor impacto internacional. En esa proyección ayudaría contar con asociaciones o entidades que aunaran el mayor número posible de investigadores y profesores de estudios de español en Portugal y promovieran su colaboración y la divulgación de sus trabajos, como podría ser la extinta Associação Portuguesa de Hispanistas, fundada por un grupo de investigadores de las Universidades de Oporto, Lisboa y Coímbra y que funcionó entre 2004 y 2007 (Ponce de León Romeo, 2014).

En definitiva, los estudios de español en Portugal en este primer cuarto de siglo han fortalecido su representatividad, consolidándose a nivel curricular especialmente en la enseñanza secundaria y superior, y han ampliado su espectro a otras

áreas, más allá de la cultura, la lengua y la literatura, a pesar de que, como hemos mencionado en los párrafos anteriores, aún persisten dificultades y limitaciones. Sin embargo, es evidente que también existen oportunidades de crecimiento y de mejora. Como admite Javier Rioyo en un texto de 2019: «[e]stá claro que queda trabajo por hacer. Y que es posible y necesario crecer» (p. 412). Y ello dependerá del empeño de las entidades de enseñanza y su profesorado, de las instituciones que velan por la difusión del español y sus culturas en el país vecino, de la representación positiva de lo español y lo hispano en Portugal y de las decisiones políticas en torno al fomento del plurilingüismo en Portugal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. F. de (2001). El hispanismo en Portugal. *Arbor*, 168(664), 589-593. <https://doi.org/10.3989/arbor.2001.i664.865>
- BOAL, J. (2009). La enseñanza del español en Portugal en los niveles no universitarios. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M.^a I. Fernández, (Eds.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, (Vol. 1, pp.115-118). Universidad de Extremadura. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. CELM - Instituto Cervantes.
- DUARTE, T. (2016). Veinte años de la enseñanza de español en la Universidad de Coimbra (1980-2000). *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 10, 155-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5917098>
- FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2020). El español: una lengua viva. Informe 2020. *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L., 15-109. <https://short-link.me/1apdz>
- GIL CLOTET, J. y ABAD LEGUINA, I. (2021). El español en Portugal. *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L., 265-277. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/portugal.htm
- MARTÍN VALENZUELA, J. M. (2012). La enseñanza del español en Lisboa. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 14, 137-144. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2524/1660>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2009). *El mundo estudia español 2009*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-mundo-estudia-espanol-2009_181263/
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *El mundo estudia español 2012*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-mundo-estudia-espanol-2012_174801/
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). *El mundo estudia español 2014*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-mundo-estudia-espanol-2014_179586/

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *El mundo estudia español 2016*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2016.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018). *El mundo estudia español 2018*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-mundo-estudia-espanol-2018_180043/
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020). *El mundo estudia español 2020*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. <https://short-link.me/160Ra>
- MIRA, A. R. (2012). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura* 14, 86-108. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2519/1655>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. y ÁLVAREZ MELLA, H. (2024). Demografía del español en el mundo 2024. *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, 30-97. <https://short-link.me/160Ro>
- NÚÑEZ SABARÍS, X. (2018). Diez años después de Bolonia: los estudios de español en perspectiva. En A. M. Cea Álvarez, C. Pazos Justo, J. Lloret Cantero, M. L. Moreda Leirado, H. Otero Doval, P. Dono López (Eds.), *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE. Avances y desafíos* (pp. 397-425). Editorial Humus - CEHUM. https://cehum.elach.uminho.pt/cehum/static/publications/ensenanza_espanhol.pdf
- PAZOS ANIDO, M. (2022). La formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria en Portugal: perspectiva histórica y marco legal. *Formação Docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, 14(31), 109-124. <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/670/336>
- PINTO RODRIGUES BRITO DOS SANTOS, P. (2013). La situación de la enseñanza del español en Portugal en todos los niveles educativos. En J. M. Sainz García (Dir.), *Actas del V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* (pp. 459-461). Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2005). Textos para la enseñanza-aprendizaje del español en Portugal durante el siglo XIX: una breve historia. En M.^a A. Castillo (Coord.), O. Cruz (Coord.), J.M. García Platero (Coord.), J. P. Mora Gutiérrez (Coord.) y M.^a R. Cordeiro Raffo (Col.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, (pp. 675-682). Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2009). La enseñanza del español en la universidad portuguesa. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M.^a I. Fernández, (Eds.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, (Vol. 1, pp. 119-125). Universidad de Extremadura. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0119.pdf
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2014). El hispanismo en Portugal: itinerarios del pasado, del presente, del futuro. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes. 2014*. Instituto Cervantes. <https://short-link.me/160RT>

- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2017). A formação de professores de línguas na encruzilhada: instâncias decisórias e documentos de referência). En *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva: volume II. Coleção: Seminários e Colóquios* (pp. 833-846). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/geral/af_lei_de_bases_vol-ii_vfinal.pdf
- PONCE DE LEÓN ROMEO, R. (2018). La presencia de los documentos reguladores y de referencia en los programas de didáctica del español como lengua extranjera: el contexto de la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto. En A. Carvalho, J. Almeida Domingues de, N. Hurst, R. Ponce de León y S. Tomé, Auf der Maur, *As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros* (189-201). Faculdade de Letras da Universidade do Porto/APROLÍNGUAS.
- SARACHO-ARNÁIZ, M. y VIGÓN ARTOS, S. (2009). Las universidades, los politécnicos y los profesores de español en Portugal. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado y M.^a I. Fernández, (Eds.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, (Vol. 2, pp. 779-791). Universidad de Extremadura. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm
- REIS, C. (2023). *Iberismo y transiberismo: mitos, traumas y representaciones*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- REIS, C. y REIS TORGAL, L. (1984). Acerca de los estudios hispánicos en Portugal. *Revista de la Universidad Complutense*, 1, 43-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2042799>
- RIOYO, J. (2019). La evolución de la lengua y la cultura en español en Portugal. *El español en el mundo 2019. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L., 402-412. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/rioyo/p04.htm
- SANTA MARÍA DE ABREU, P. (2006). El español en Portugal. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores, pp. 223-226. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/lengua.htm
- SANTOS ROVIRA, J. M. y SERRANO LUCAS, C. M. (2022). *Demolingüística del español en Portugal*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_portugal/default.htm
- SANTOS ROVIRA, J. M. y SERRANO LUCAS, C. M. (2023). *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, 305-321. <https://short-link.me/1apfv>
- UNAMUNO, M. de. (1911). *Por tierras de Portugal y España*. Biblioteca Renacimiento.
- VIGÓN ARTOS, S. (2005). La enseñanza del español en el sistema educativo portugués. En J. M. Izquierdo, O. Juan Lázaro, J. P. Basterrechea de, M. Alonso, R. Prieto, A. Mochón, H. Lim y W. Altmann (Eds.), *I Congreso Internacional: el Español, lengua del futuro*. FIAPE. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 1-9. <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/5966/1/toledo.pdf>

LEGISLACIÓN

- DECRETO-LEI n.º 53/78 do Ministério da Educação e Cultura: Reformula os cursos das Faculdades de Letras. (1978). Diário da República n.º 124/1978, Série I de 1978-05-31. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/53-294565>
- DECRETO LEI n.º 43/2007 do Ministério da Educação: Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. (2007). Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. <https://short-link.me/1apgY>
- DECRETO-LEI n.º 205/2009 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro. (2009). Diário da República n.º 168/2009, Série I de 2009-08-31. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/205-2009-488485>
- DECRETO LEI n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência: Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. (2012). Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- DECRETO-LEI n.º 122/2019 da Presidência do Conselho de Ministros: Aprova normas complementares ao regime de transição dos leitores previsto no Estatuto da Carreira Docente Universitária. (2019). Diário da República n.º 161/2019, Série I de 2019-08-23. <https://short-link.me/1apfX>
- DESPACHO n.º 5106/2012 do Ministério da Educação e Ciência: Definição de um conjunto de normas relacionadas com as matrículas, distribuição dos alunos por escolas e agrupamentos, regime de funcionamento das escolas e constituição de turmas. (2012). Diário da República n.º 73/2012, 2º Suplemento, Série II de 2012-04-12. <https://short-link.me/1apgZ>
- DESPACHO NORMATIVO n.º 10-A/2018 dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação: Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória. (2018). Diário da República n.º 116/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-06-19. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-a-2018-115552668>
- PORTARIA n.º 303/2009 do Ministério da Educação: Estabelece medidas excepcionais destinadas a suprir a carência de pessoal docente com habilitação profissional legalmente exigida para o grupo de recrutamento de Espanhol (código de recrutamento 350). (2009). Diário da República n.º 58/2009, Série I de 2009-03-24. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/303-2009-605506>
- PORTARIA n.º 141/2011 do Ministério da Educação: Revoga a Portaria n.º 303/2009, de 24 de Março, que estabelece medidas excepcionais destinadas a suprir a carência de pessoal docente com habilitação profissional legalmente exigida para o grupo de recrutamento de Espanhol (código de recrutamento 350). (2011). Diário da República n.º 67/2011, Série I de 2011-04-05. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/141-2011-278062>

EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA CRÍTICA EN LAS CLASES UNIVERSITARIAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN PORTUGAL: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA DOCENTE

*Promoting Critical Competence in University Classes
of Spanish as a Foreign Language in Portugal:
From Theory to Teaching Practice*

MIRTA FERNÁNDEZ DOS SANTOS Y ANDREA RODRÍGUEZ IGLESIAS

<https://orcid.org/0000-0003-0887-678X>; <https://orcid.org/0000-0003-0345-3278>

Universidade do Porto, CITCEM (UID/4059/2025), CLUP (UID/00022/2025),

Porto, Portugal

mfernandez@letras.up.pt

aiglesias@letras.up.pt

RESUMEN

En el ámbito educativo, si bien se empieza a investigar sobre la promoción del pensamiento crítico en la enseñanza reglada, en el campo del Español como Lengua Extranjera (ELE) todavía no se le presta suficiente atención a esta competencia, aunque el tema ya ha sido abordado por algunos autores desde el punto de vista teórico. En ese sentido, los profesores de español no solemos dar destaque a la ideología que subyace a los textos ni tampoco dedicamos tiempo a analizar qué información se resalta y cuál se oculta y con qué propósitos (Cassany, 2003). Ante tal coyuntura, a fin de propiciar la reflexión sobre esta habilidad tan necesaria hoy en día, en este capítulo analizamos el estado de la cuestión en lo que respecta al fomento del pensamiento crítico en las clases de ELE impartidas a estudiantes de niveles avanzados en el contexto universitario portugués, desde la perspectiva del profesorado. Para ello, se analizan y comentan las respuestas aportadas por un grupo de 21 docentes a un cuestionario creado *ad hoc*, cuyas preguntas inciden sobre esta cuestión.

Palabras clave: *pensamiento crítico; ELE; profesorado universitario; Portugal; materiales didácticos.*

ABSTRACT

In the educational field, although research is beginning to be done on the promotion of critical thinking in formal education, in the field of Spanish as Foreign Language (SFL) it is still not given enough attention to this skill, although the subject has already been addressed by some authors from a theoretical point of view. In this sense, Spanish teachers do not usually give prominence to the ideology underlying texts, nor do we spend time analysing what information is highlighted and what is hidden and for what purposes (Cassany, 2003). Given this situation, in order to encourage reflection on this competence that is so necessary today, in this chapter we analyse the state of the art regarding the training of critical thinking in SFL classes taught to advanced level students in the Portuguese university context, from the professors' perspective. To this end, the responses provided by a group of 21 professors to an *ad hoc* questionnaire, whose questions address this issue, are analysed and commented on.

Keywords: *critical thinking; SFL; university professors; Portugal; teaching materials.*

1. INTRODUCCIÓN

EN UNA ÉPOCA en la que las noticias falsas y la desinformación se propagan de forma extraordinaria a través de los medios de comunicación y de las redes sociales, provocando en los ciudadanos una reacción automática –y a menudo, emocional– que contribuye a la polarización social y al consecuente surgimiento de conflictos, se hace necesario abordar en el aula la competencia crítica de forma autónoma o integrada en otras competencias, como la sociocultural, la intercultural, la pragmática o la existencial (Cabot, 2019).

Como apunta Daniel Cassany (2003), ante el mundo conflictivo en el que vivimos, «la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento» (p. 114).

Siguiendo la misma línea de raciocinio, Francesc Torralba y Mar Rosàs (2019) señalan que «educar al alumnado en pensamiento crítico es clave para que puedan tener una vida académica, profesional y personal rica y comprometida con las injusticias que nos rodean»¹ (p. 11).

En ese sentido, estos autores abogan por aplicar el escepticismo metodológico a cualquier fuente de información como un método eficaz para ejercitar el cuestionamiento de la realidad. Para ello, hay que aprender a distanciarse de la información que nos llega, enfrentándose a ella con perspectiva, pues, una vez realizado este proceso, cualquier análisis resultará más objetivo.

¹ Traducción propia.

Por otra parte, en un marco más amplio, la necesidad de trabajar la competencia crítica en el ámbito educativo se justifica por su inclusión en documentos de referencia tan importantes como el titulado *Competencias para una cultura democrática*, que fue publicado por el Consejo de Europa en 2016. Este documento se describe como «un modelo conceptual de las competencias que deben adquirir los educandos para poder participar efectivamente en una cultura de democracia y convivir de manera pacífica con los demás en sociedades democráticas culturalmente diversas» (Consejo de Europa, 2016, p. 8). En él se dividen las competencias en cuatro inventarios, uno de los cuales gira en torno a los «Conocimientos y comprensión crítica» en relación con uno mismo, con el lenguaje y la comunicación y con el mundo, en temas como política, derechos humanos, religiones o medio ambiente.

Conscientes de la pertinencia de abordar la competencia crítica también en el entorno de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, hemos querido indagar en la forma en la que se cultiva el componente crítico en las clases universitarias de Español como Lengua Extranjera (en lo sucesivo, ELE) en el contexto universitario portugués. Para ello utilizamos como herramienta metodológica un cuestionario creado *ad hoc* y dirigido a profesores universitarios, que son los sujetos en estudio en esta investigación.

Partiendo de esta contextualización general, este capítulo se divide en tres partes fundamentales: en la primera, se presentan algunas consideraciones teóricas respecto a la criticidad como objeto de estudio; en la segunda, se abordarán algunas consideraciones de índole práctica que los profesores deben tener en cuenta a la hora de enfrentarse a «lo crítico» en el aula; y en la tercera y última parte, se analizarán las respuestas de los profesores de ELE de la enseñanza superior portuguesa al cuestionario antes mencionado. El capítulo concluye con las consabidas consideraciones finales y con las referencias bibliográficas citadas a lo largo del texto.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

2.1. «LO CRÍTICO» A LA LUZ DE DIFERENTES DISCIPLINAS Y CORRIENTES TEÓRICAS: BREVE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

El término «crítico», que se define en el *Diccionario de la Lengua Española* como «perteneciente o relativo a la crítica», procede del latín «criticus» y este, a su vez, del griego «kritikós» y, de acuerdo con su etimología, significa «capaz de discernir». Este vocablo forma parte de la designación y del área de estudio de diferentes disciplinas y corrientes teóricas que van desde la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 1944), pasando por la pedagogía crítica (Freire, 1970; Apple, 1979; Bernstein, 1990; Macedo, 1994), el *Critical Thinking* (Paul y Elder, 2005), la literacidad crítica (Lye, 1997; Wallace, 2005) o los estudios críticos del

discurso (Van Dijk, 2003; Wodak, 2009; Fairclough, 1995), hasta la lingüística aplicada crítica (Gray, J. 2010; Littlejohn, 2012; Thornbury, 2013).

Según Lacorte y Atienza (2018), en todas estas disciplinas y corrientes teóricas se utiliza el adjetivo «crítico» para definir «un tipo de pensamiento que facilita el análisis autónomo de diversas cuestiones por parte de un individuo [...], con la consiguiente construcción de un criterio propio» (p. 138).

2.1.1. *La pedagogía crítica en el contexto educativo*

En el ámbito educativo general, la pedagogía crítica se suele relacionar con el trabajo de Paulo Freire, un educador y teórico de la educación que propuso un modelo de alfabetización basado en la sensibilización del estudiante en relación con su propia realidad, una condición que, en última instancia, le permitiría convertirse en un agente de cambio y producción cultural (Freire, 1967 y 1970).

Por otra parte, en el contexto más específico de la pedagogía de lenguas extranjeras o segundas lenguas, la perspectiva crítica considera, por una parte, las condiciones concretas de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en relación con asuntos políticos, sociales o culturales de carácter general (Pennycook, 2001, p. 114) y, por otra parte, propone estrategias que persiguen el desarrollo de una actitud crítica en el alumnado (Fairclough, 1989; Wallace, 2005).

Lacorte y Atienza (2018) señalan que hasta el momento las investigaciones en torno a «lo crítico» son más numerosas en el contexto del inglés como segunda lengua y, por lo tanto, sus resultados son más visibles. Sin embargo, estos mismos autores reconocen también que el interés hacia cuestiones críticas en los procesos de enseñanza de otras lenguas ha crecido desde mediados de los años 90, una tendencia que atribuyen a «un giro crítico en el aprendizaje y enseñanza de L2 respecto a conceptos y supuestos tradicionales» (p. 139).

En el campo concreto de la enseñanza de ELE, sin embargo, este interés no se ha desarrollado al mismo ritmo, lo que se traduce en la escasa atención concedida hasta hace relativamente poco tiempo a la perspectiva crítica en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera. Pese a esta constatación, en los últimos años van surgiendo trabajos de investigadores del ámbito hispánico atraídos por esta temática.

En España, entre otras, destacan las investigaciones de Daniel Cassany (2003, 2006, 2017 y 2021), que se centran en la importancia del fomento de la lectura crítica en el alumnado; los estudios de Encarna Atienza que, individualmente (2006, 2007 y 2011) o en colaboración con otros autores (Atienza y López, 2007 y 2009; Atienza y Van Dijk, 2010 y Van Dijk y Atienza, 2011; Atienza y Lacorte, 2018; Ascaso y Atienza, 2018), pone el foco fundamentalmente en la triangulación de

los conceptos de ideología, poder y discurso; el trabajo de López Ferrero y Martín Peris (2011), que aborda el componente práctico de la competencia crítica en el contexto específico de enseñanza-aprendizaje de ELE, a partir de la explotación de textos; y la pesquisa de Carmen Marimón Llorca (2016), quien, basándose en las directrices teóricas del análisis crítico del discurso, propone un modelo para trabajar la competencia comunicativa intercultural crítica (CCIC) en el aula de ELE.

Es importante señalar, no obstante, que, a pesar de los esfuerzos que se vienen haciendo, la pedagogía crítica todavía no ha alumbrado un método crítico general aplicable específicamente a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. No obstante, de acuerdo con Crawford (1978), citado por Crookes (2012), sí es posible hablar de una serie de principios derivados de la pedagogía crítica de la lengua (basados en la filosofía de Paulo Freire), cuya implementación implica desafíos para los docentes. La toma de conciencia de que «the purpose of education is to develop critical thinking by presenting [students'] situation to them as a problem so that they can perceive, reflect and act on it» (Crookes, 2012, p. 3) es, en ese sentido, el fundamento de partida de dicha teoría.

Por otra parte, en general, las aproximaciones críticas a la enseñanza de L2 parecen haberse realizado desde postulados teóricos distintos, con poca o nula relación entre ellos: «[...] the literatures of Critical Pedagogy and Critical Thinking hardly discuss one another, and therefore, the two disciplines have been developed separately and in different directions (Yamada, 2009, p. 13) ». Esta circunstancia, además de provocar confusión en lo que respecta a las posibles propuestas para la investigación y su posterior aplicabilidad en el aula, explica la prolijidad de definiciones de competencia crítica y de pensamiento crítico que coexisten en la actualidad.

2.1.2. *Hacia una definición unívoca de los conceptos de competencia crítica y de pensamiento crítico*

Así, por citar solo algunos ejemplos, Ascaso y Atienza (2018), definen la competencia crítica como «la capacidad de desvelar la ideología en los discursos, con especial atención al modo en que el discurso se construye social y lingüísticamente» (p. 124), partiendo del presupuesto de que ningún discurso es totalmente objetivo y que esa circunstancia se refleja en los usos lingüísticos. Para López Ferrero y Martín Peris (2011), la competencia crítica supone «capacidad de razonamiento y concebir la lectura y la escritura como procesos de interacción comunicativa [...], de participación social y de desarrollo personal» (p. 510). Cots (2006), en cambio, considera que la competencia crítica es sobre todo una actitud y que para activarla es necesario fomentar la discusión y el intercambio de puntos de vista.

Su visión coincide parcialmente con la de Serrano y Madrid (2007), quienes relacionan la noción de competencia crítica con la activación de un pensamiento analítico «estrechamente ligado a la capacidad de observación y de reflexión para desentrañar lo implícito, objetar y refutar con consciencia, cuestionar razonablemente y argumentar los puntos de vista con convicción» (p. 60).

La definición de competencia crítica aportada por Serrano y Madrid a la que acabamos de hacer referencia nos conduce a la noción de pensamiento crítico que, desde la perspectiva de Torralba y Rosàs (2019), es un ejercicio crítico de discernimiento en el que el objeto de estudio es filtrado por un doble cribado: el del rigor lógico y el del compromiso con unos mínimos éticos.

En ese sentido, el pensamiento crítico, de acuerdo con estos mismos autores, tiene una serie de características: surge de plantearse dudas y preguntas; tiene en cuenta el contexto del autor y del texto; es independiente o individual (si bien los puntos de vista pueden ser compartidos); parte de la premisa de que el discurso no es neutro ni objetivo; es sensible al lenguaje que usamos; consiste en analizar un determinado tema con perspectiva; busca puntos de vista diferentes; se basa en razonamientos con criterios sólidos; contribuye a construir discursos alternativos; favorece la deconstrucción de prejuicios; y fomenta la construcción de una sociedad más plural y respetuosa.

Por consiguiente, enfrentarnos al fomento de la competencia crítica entre nuestro alumnado supone tener en consideración todos estos factores que definen el pensamiento crítico, con el objetivo de proponerles actividades que sean realmente significativas y que contribuyan a su formación como miembros de sociedades modernas que apuestan por la cultura democrática.

3. CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

3.1. EL CURRÍCULO OCULTO Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN

A la hora de trasladar las perspectivas teóricas de especialistas en la investigación crítica al contexto concreto de enseñanza-aprendizaje de ELE, es importante tener en cuenta que la educación en sí misma no es una realidad objetiva:

Educar presupone tomar partido, ya sea respecto al rol del docente o del estudiante en el aula, la presentación y uso de los materiales didácticos o la función que se le quiera otorgar a distintos mecanismos de evaluación en un programa de L2. (Lacorte y Atienza, 2018, p. 140)

Esta falta de neutralidad de la educación, de la que los sujetos implicados podemos ser más o menos conscientes, presupone la existencia de un currículo oculto,

que discurre de forma paralela al currículo formal. Como afirman Giroux y Penna (1983), el currículo oculto actúa como un magma subterráneo que permea la educación con miras a transmitir determinados normas, creencias y valores, influyendo así en la representación de lo que se construye en el aula.

Así, para abordar de forma crítica la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera, es fundamental ser conscientes de las confluencias y las divergencias existentes entre el currículo formal y el currículo oculto, en cuanto a objetivos, contenidos y valores, pues existe una relación directa entre las diferentes percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las ideologías que se transmiten.

3.2. EL CARÁCTER SUBJETIVO DEL DISCURSO Y SUS IMPLICACIONES DENTRO Y FUERA DEL AULA

Por otra parte, como ya hemos apuntado, a la parcialidad de las prácticas curriculares hay que sumar la falta de neutralidad del discurso, que se convierte de este modo en una poderosa herramienta que, en última instancia, puede conducir a la manipulación o incluso al adoctrinamiento, dentro y fuera del aula.

Empezando por el contexto externo al aula, a modo de ejemplo, no hay más que fijarse en los resultados que devuelven algunas herramientas de traducción automática que, al basarse en algoritmos, contribuyen a perpetuar, aunque sea de forma no deliberada, algunos estereotipos de género². No obstante, cabe reconocer que existe la preocupación por mejorar las traducciones automáticas, evitando el sesgo de género, y, de hecho, algunas de estas herramientas tecnológicas ya ofrecen la doble traducción junto con la indicación de que el texto cambia según el género³.

Otro ejemplo de la manipulación basada en el discurso a la que somos sometidos casi sin darnos cuenta tiene que ver con la selección léxica que llevan a cabo algunos periodistas para transmitir informaciones aparentemente objetivas. En ese sentido, para ilustrar esta realidad, nos servimos de un vídeo⁴ en el que el espectador asiste a la *performance* de las animadoras del equipo de Corea del Norte en los Juegos Olímpicos de Invierno del año 2018, que se celebraron en Corea del Sur. Esta actuación generó un sinnúmero de titulares en la prensa española y extranjera⁵ y,

² Consúltese, en ese sentido, la traducción al español que ofrece la herramienta *Google Translate* de la frase en inglés «The nurse gave the engineer the injection».

³ Consúltese, por ejemplo, en *Google Translate* la traducción al español de la frase «My friend is a hairdresser».

⁴ El vídeo se puede visionar integralmente en <https://bit.ly/3bDPwVA>.

⁵ En los siguientes enlaces se pueden leer algunos de estos titulares: <https://bit.ly/3y97mYf> (*El Mundo*); <https://bit.ly/3a96H0W> (*Vanity Fair*); <https://nyti.ms/3OZdZDk> (*The New York Times*).

contrariamente a lo que sería esperable, en dichos titulares el vocabulario deportivo fue sustituido por términos del ámbito bélico («escuadrón», «quinta columna», «ejército», «disciplina militar»), en evidente alusión al estricto y militarizado régimen político que existe en el país de procedencia de las animadoras. Además, cabe señalar que, en paralelo a la activación del léxico militar, en los referidos titulares se movilizó también vocabulario relacionado con los atributos físicos de las chicas⁶.

Teniendo en cuenta que el léxico es una de las rendijas por las que más fácilmente se cuela la ideología (de forma muchas veces imperceptible a primera vista), como acabamos de demostrar, en términos didácticos es fundamental concienciar al alumnado del carácter subjetivo y valorativo de las palabras y de lo que ello implica a la hora de comunicar.

Asimismo, hay que tener en cuenta que el léxico no es el único componente de la lengua en el cual se pone de manifiesto la condición subjetiva del discurso. Así, en un nivel aparentemente más neutro, como es el gramatical, el orden de las palabras, la elección lingüística que supone usar la voz pasiva en lugar de la activa (o a la inversa) o la opción de presentar el sujeto como agente de la acción o de invisibilizarlo a través del uso de una estructura impersonal, entre otros fenómenos, obedecen a distintas representaciones de la realidad, que hay que explorar con los alumnos, con la finalidad de que comuniquen de la forma más precisa y consciente posible.

En ese orden de ideas, cabe apuntar que ni siquiera el componente fonético-fonológico de la lengua escapa a la subjetividad, pues es innegable que la entonación, el volumen, los picos o la tensión vocal transmiten información que hay que decodificar para que el mensaje se interprete correctamente.

En definitiva, fomentar una actitud crítica en el alumnado presupone implementar estrategias que vayan más allá de la mera explotación en clase de textos que aborden algún tema polémico o de actualidad. Así, una de las principales tareas del profesorado será la de enseñar a los estudiantes a cuestionar el contenido de cualquier texto con el que se enfrenten: qué dice, qué oculta, con qué finalidad, desde qué punto de vista, quién es el autor, a quién va dirigido, etc. De esta forma, los estudiantes aprenderán a problematizar los hechos y, consecuentemente, a desnaturalizar lo que se presenta como natural o normal (Gasca, 2017), algo que solo se consigue a través del ejercicio de la lectura crítica, que va mucho más allá de la comprensión literal e incluso de la comprensión inferencial. A fin de cuentas, pensar y leer críticamente nos prepara no solo para la escuela, sino también para la vida y, en ese sentido, son dos de los grandes retos de la educación en el siglo XXI.

⁶ <https://bit.ly/4e3X7sA> (*El mostrador de Chile*).

3.3. EDUCAR EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO: CONDICIONES Y BENEFICIOS PARA EL ALUMNADO DE ELE

De acuerdo con Torralba (2019), educar en el pensamiento crítico exige el cumplimiento de una serie de condiciones *sine qua non*⁷: crear un entorno adecuado, sin censura, en el cual los estudiantes se sientan cómodos para dar su opinión y discutir sus puntos de vista; saber tomar una distancia intelectual de los hechos, a fin de evitar sucumbir al fanatismo; pensar en clave de comunidad, lo que comporta acostumbrarse a dar voz a miembros de colectivos que habitualmente no la tienen o a quienes no se les suele dar; tener la audacia de criticar, evitando caer en el cuadrado ideológico de lo políticamente correcto; no excluir ningún objeto de la crítica, incluidos nosotros mismos, para no caer en el dogmatismo; evitar acogerse al principio de autoridad, cuestionando incluso la doctrina de grandes sabios, intelectuales y filósofos; y, por último, actuar con humildad, reconociendo que la crítica de los demás a veces puede tener más consistencia que la nuestra.

Verificados estos requisitos, el ejercicio del pensamiento crítico como reto intelectual resulta muy beneficioso y motivador para el alumnado de ELE. En primer lugar, los estudiantes aprenden a buscar información fiable en español (y en su propia lengua materna), contrastando fuentes; en segundo lugar, aprenden a argumentar y a cuestionar los estereotipos culturales; en tercer lugar, se acostumbran a activar estrategias y técnicas para hacer emerger el significado profundo de los textos, interpretándolos de forma más eficaz; en cuarto lugar, aprenden a usar el léxico con mayor amplitud y precisión; en quinto lugar, por lo general, se vuelven más respetuosos con las ideas de los demás y se convierten en mejores mediadores lingüísticos y culturales; y, para concluir, aprenden a detectar noticias falsas y a frenar su difusión, una competencia extremadamente necesaria en los días que corren, considerando que los bulos son uno de los grandes males de nuestra era, ya que generan desinformación y caos en un mundo *infoxicado*⁸.

⁷ Estas condiciones fueron enunciadas por el filósofo y teólogo Francesc Torralba en la conferencia de clausura de una serie que puso el colofón a unas jornadas, talleres y visitas a escuelas organizada en Barcelona por la Fundación Bofill en 2019, en torno al *hashtag* #somcrítics (somos críticos).

⁸ A propósito de la difusión de bulos, en este enlace se presenta una infografía, creada por el proyecto EducaSinc (Peñas, 2021), que permite seguir paso a paso el recorrido de una posible noticia falsa, desde el momento en el que la recibimos hasta que decidimos qué hacer con ella. Se trata de una herramienta muy útil para el profesorado, ya que, además de la infografía, en la página web se ofrecen recursos para su explotación didáctica en clase.

3.4. EL PAPEL DEL PROFESORADO DE ELE ANTE EL RETO DE EDUCAR EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Para cerrar este apartado de consideraciones prácticas, resulta ineludible mencionar el rol que debe desempeñar el profesorado de ELE ante el ambicioso reto de estimular la criticidad de su alumnado.

Por una parte, un docente crítico debe ser consciente de que «los hechos y los textos están situados socialmente y es en el contexto en el que emergen que cobran sentido pleno» (Lacorte y Atienza, 2018, p. 146). Ignorar esta realidad supone convertir el objeto de enseñanza en un banco de datos, lo que contribuye a la perpetuación de una educación anestesiada (Freire, 1970).

Por otra parte, el profesor, en su calidad de mediador entre los estudiantes y la perspectiva crítica, debe mantener una postura neutral en relación con su propia ideología política, es decir, tiene que inspirar confianza, promoviendo el intercambio de ideas y de puntos de vista respecto a una determinada cuestión problemática y evitando el pensamiento único o el adoctrinamiento.

En ese sentido, el principal papel del profesor en el desarrollo de la competencia crítica consiste en facilitar un entorno seguro a los estudiantes, donde puedan expresarse sin miedo. No obstante, a fin de evitar el sectarismo en el aula y la evolución de las discusiones hasta situaciones que a veces pueden llegar a rozar lo absurdo, corresponde también al docente la tarea de establecer algunos límites. Dichos límites, en nuestra opinión, deberían estar situados en el respeto por los derechos humanos y la evidencia científica.

Por supuesto, cabe también al profesorado el cometido de analizar los materiales didácticos desde una perspectiva crítica para proponer actividades que estimulen dicha competencia en el alumnado.

En relación con la evaluación de la competencia crítica, es importante fijar algunos criterios, que incluso se pueden negociar con los estudiantes. A este propósito, Ascaso y Atienza (2018) defienden que la pregunta motriz para la evaluación de la competencia crítica debería ser la siguiente: ¿por qué se caracteriza una persona crítica? Al responder a esta pregunta, «estamos dando entrada a la explicitación por parte de los estudiantes de lo que significa ser crítico y, por lo tanto, a la verbalización de criterios» (p. 130). Desde este punto de partida, se puede indagar posteriormente acerca de posibles recursos para el desarrollo e implementación de un sistema de evaluación de lo crítico en el aula.

Finalmente, el docente debe, asimismo, dar el ejemplo, aceptando las críticas constructivas que puedan hacerle llegar los estudiantes con modestia y buen humor.

En suma, en nuestro rol de profesores, es esencial que animemos al alumnado a pensar críticamente dentro y fuera del aula, partiendo de la premisa de que estamos formando no solo alumnos sino también ciudadanos que deben saber desenvolverse en un mundo en constante cambio.

4. COMPETENCIA CRÍTICA Y ENSEÑANZA DE ELE EN UNIVERSIDADES PORTUGUESAS

Como señalábamos en la «Introducción» de este capítulo, uno de los objetivos que perseguíamos al concebir la investigación que aquí se presenta era el de indagar acerca de la promoción de la competencia crítica en las clases de lengua, literatura y cultura españolas impartidas durante el curso lectivo 2022-2023 en las distintas universidades portuguesas.

Con ese propósito en mente, optamos por elaborar un cuestionario como instrumento de investigación para la obtención de datos. Una vez formuladas las preguntas, creamos la encuesta virtual, con recurso a los formularios de *Google*, y difundimos el enlace generado entre los profesores universitarios de lengua, literatura y cultura españolas que ejercen su labor profesional en Portugal. Para la difusión contamos con la inestimable colaboración de la *Associação Portuguesa de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira* (en lo sucesivo, APPELE), que cuenta con una base de datos de contactos de este colectivo.

4.1. EL CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

A través de este cuestionario, que constaba de doce preguntas (de selección múltiple y de respuesta abierta) y al que respondieron 21 docentes⁹, pretendíamos averiguar, fundamentalmente, con qué concepto de criticidad se identificaban más los profesores, si ponían en práctica esta competencia en sus clases y, en tal caso, cómo lo hacían.

En términos más concretos, en la primera pregunta solicitábamos a los inquiridos que indicasen qué definición de las cinco presentadas (Cots, 2006; Serrano y Madrid, 2007; López Ferrero y Martín Peris, 2011; Ascaso y Atienza, 2018; y Torralba y Rosàs, 2019) correspondía más a lo que ellos entendían por «competencia crítica»; en la segunda pregunta se les ofrecía una serie de características del pensamiento crítico y se les pedía que seleccionasen un máximo de tres, en función

⁹ Si bien el número de sujetos de la investigación no es muy elevado, consideramos que es significativo, ya que, de acuerdo a la información proporcionada por APPELE, el número de profesores universitarios de ELE que están inscritos en la asociación no supera la treintena.

de su relevancia; el tercer ítem correspondía a la siguiente pregunta total: «¿Suele trabajar la competencia crítica de sus estudiantes en las clases de ELE de nivel universitario?»; las preguntas cuatro y cinco se relacionaban directamente con la tercera: en la cuarta solicitábamos que apuntaran el grado de importancia (en una escala de Likert de 1 a 5) que atribuían a esta competencia en sus clases, en caso de respuesta positiva a la tercera cuestión; en caso contrario, en la pregunta cinco debían seleccionar de una lista predeterminada los motivos por los que no trabajaban la competencia crítica en el aula; en la pregunta seis se les instaba a indicar a partir de qué nivel del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en lo sucesivo, *MCERL*) consideraban que se debía empezar a trabajar esta competencia; con la séptima cuestión pretendíamos averiguar si los profesores evitaban abordar en sus clases algún tema de los considerados «polémicos», dándoles una serie de opciones para elegir, mientras que en la octava pregunta poníamos el foco en los motivos por los cuales no tocaban dichos temas, ofreciéndoles también una lista predeterminada de razones; en las preguntas número nueve y número diez se indagaba, respectivamente, acerca de la actividad comunicativa de la lengua que consideraban más adecuada para trabajar la competencia crítica y acerca de los materiales o recursos más apropiados para ese efecto; en la undécima pregunta se les preguntaba directamente si creían que la competencia crítica debía ser objeto de evaluación en el aula; y, por último, en la duodécima cuestión se les solicitaba que describieran brevemente alguna actividad o explotación didáctica que hubieran usado en alguna ocasión para fomentar la competencia crítica de su alumnado.

4.2. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS OBTENIDAS

Para empezar, cabe señalar que, en relación con la primera pregunta, el 63% de los encuestados afirmó sentirse más identificado con la definición de competencia crítica propuesta por Serrano y Madrid (2007). En cambio, la definición con la que se identificó solo el 7% del profesorado fue la de López Ferrero y Martín Peris (2011).

Con respecto a la pregunta número dos, las características del pensamiento crítico más relevantes para los docentes son, por orden, las siguientes: «Surge de plantearse dudas y preguntas», «Parte de la premisa de que el discurso no es neutro ni objetivo» y «Fomenta la construcción de una sociedad plural y respetuosa». Por su parte, la característica menos seleccionada fue «Busca puntos de vista diferentes».

En lo concerniente a las preguntas tres, cuatro y cinco, el 100% de los sujetos de la investigación señaló que trabajaba la competencia crítica en sus clases y el 75% apuntó que le atribuía una importancia de entre 4 y 5 en la escala de Likert propuesta. Solo un docente seleccionó el nivel 1 de dicha escala. Consecuentemente,

no hubo ninguna respuesta a la pregunta número cinco, con la que pretendíamos averiguar los motivos por los cuales esta competencia no era trabajada.

En relación con la cuestión número seis, el 60% de los profesores respondió que la competencia crítica se debería trabajar en todos los niveles del *MCERL*, dado que los estudiantes a los que imparten clases son adultos. En consonancia con esta respuesta, otro 20% de los encuestados señaló que se debía trabajar a partir del nivel A1.

Respecto a abordar o no temas polémicos en el aula (pregunta número siete), obtuvimos 12 respuestas, entre las cuales destacan las siguientes: el 25% de los profesores reconoció que evitaba hablar con sus estudiantes de religión, mientras que el 15% afirmó obviar la política y otro 15%, el sexo.

A propósito de los motivos por los cuales evitaban estos temas (octava cuestión), las principales razones apuntadas tenían que ver con la posibilidad de herir sensibilidades o de generar conflictos entre los estudiantes (el 85% de los encuestados señaló alguno de estos dos motivos). Asimismo, el restante 15% reconoció que no abordaba determinadas temáticas en clase debido a las diferencias culturales entre el contexto español o portugués y otros países con una realidad muy diferente a la nuestra, respecto, por ejemplo, al papel de la mujer en la sociedad.

Por otra parte, la actividad comunicativa de la lengua que los encuestados consideran más adecuada para trabajar la competencia crítica (novena pregunta) es la comprensión lectora, seguida muy de cerca por la interacción oral. En cambio, la destreza que les parece menos adecuada es la de mediación.

Con relación a los materiales o recursos más apropiados para fomentar esta competencia (pregunta número diez), el 75% de los docentes inquiridos se inclinó por las noticias (tanto si son extraídas de la prensa como de medios audiovisuales) y las películas. Por su parte, los materiales y recursos que consideran menos adecuados para esta finalidad son las presentaciones de PowerPoint, los videoclips y los juegos.

En lo tocante a la evaluación de la competencia crítica (undécima cuestión), el 75% de los encuestados contestó que sí debería evaluarse, frente al 25% que seleccionó la opción contraria.

Finalmente, por lo que se refiere a los materiales que utilizan en sus clases para desarrollar el pensamiento crítico (duodécima pregunta), al tratarse de una pregunta de respuesta abierta, los sujetos describieron diversas dinámicas aisladas y explotaciones un tanto anárquicas. Entre ellas sobresale, por un lado, el uso de texto escritos (fundamentalmente noticias) para fomentar el debate y la expresión oral y, por el otro, el uso de otros materiales audiovisuales, como cortometrajes o películas, con miras a favorecer la reflexión del alumnado.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La perspectiva crítica es común a varias disciplinas y corrientes teóricas que promueven el desarrollo de un pensamiento analítico en los individuos que les conduzca a la construcción de un criterio propio mediante el raciocinio.

El hecho de que el término «crítico» sea abordado desde tantas disciplinas y, consecuentemente, haya dado lugar a una gama tan diversa de acepciones, pone de manifiesto el interés que suscita la criticidad como objeto de estudio.

Sin embargo, la notoriedad y difusión de «lo crítico» contrasta con la inexistencia de vínculos o conexiones entre las diferentes corrientes y teorías que articulan sus postulados en torno a este concepto.

Así, en el campo específico de la pedagogía de segundas lenguas o lenguas extranjeras, el enfoque crítico, más dinámico en el ámbito del inglés, no ha convergido aún hacia un método o modelo de aplicabilidad general, lo que, indudablemente, se debe a la poca atención que ha recibido hasta la fecha la dimensión crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

A pesar de esta constatación, en el contexto de la enseñanza de ELE, poco a poco se empieza a perfilar un nuevo horizonte, puesto que van surgiendo investigaciones centradas, por un lado, en el fomento del pensamiento crítico entre el alumnado y, por otro, en la creación de materiales didácticos cuyo propósito es trabajar de forma eficaz la competencia crítica en el aula.

Abordar la criticidad en el aula de ELE comporta que nuestros alumnos tomen conciencia de que existe un currículo oculto, que discurre de forma paralela al currículo formal, e implica que comprendan que el discurso nunca es neutro o totalmente objetivo. Partiendo de esta premisa, cualquier elección lingüística supone tomar partido por una u otra representación de la realidad.

Despertar esa conciencia resulta beneficioso para nuestros estudiantes, dado que el hecho de convertir el ejercicio crítico en una práctica habitual les permitirá comunicar con más eficacia y, además, contribuirá a la deconstrucción de estereotipos lingüísticos y culturales.

En este proceso, el papel del profesor es esencial, ya que actúa como un mediador entre el alumnado y la actitud crítica que se pretende desarrollar.

En lo concerniente a la visión del profesorado, la investigación mediante cuestionario que hemos llevado a cabo en el terreno concreto de la enseñanza de ELE en el contexto universitario de Portugal, a propósito de la promoción del componente crítico en el aula, ha arrojado resultados que, sin ser de amplio alcance, son significativos. Dicha investigación nos ha permitido colegir, por ejemplo, que, de una forma general, los docentes encuestados son conscientes de la importancia de esta competencia y tratan de fomentarla en sus clases, fundamentalmente a través

del comentario de textos escritos o de productos audiovisuales. Sin embargo, lo hacen de una forma prácticamente intuitiva y poco pautada, lo que denota que todavía queda mucho camino por recorrer en este campo.

Sin embargo, no debemos cejar en el empeño, pues el hecho de que nuestros alumnos sean adultos no significa que debamos relegar la criticidad a un segundo plano. A fin de cuentas, como defiende Leal Rivas (2019), «la Universidad debe seguir siendo transmisora de determinados valores existentes o generadora de cambios que permitan la transformación de estos en otros más acordes con las necesidades académicas y profesionales de la sociedad futura» (p. 77).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- ASCASO, S. y ATIENZA, E. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en ELE y su evaluación. *E-Aesla*, 4, 122-132.
- ATIENZA, E. y LÓPEZ, C. (2007). Producción de un texto escrito a partir de la lectura crítica de una imagen de actualidad. En R. Mairal et al. (Eds.), *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas. Actas del XXIV Congreso Internacional AESLA 2006* (pp. 1293-1299). UNED.
- ATIENZA, E. (2006). Ideología y discurso en contextos educativos. Manifestación del currículo oculto. En M. Villayandre (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 135-151). Universidad de León.
- ATIENZA, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.
- ATIENZA, E. (2011). La construcción de identidades colectivas en libros de Ciencias Sociales en España. En T. Oteiza y T. Pinto (Eds.), *En reconstrucción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares* (pp. 321-349). Cuarto Propio.
- ATIENZA, E. y LÓPEZ, C. (2009). El discurso en la mirada crítica. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 191-206). Paidós.
- ATIENZA, E. y VAN DIJK, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de ciencias sociales. *Revista de educación*, 353, 67-106.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- CABOT, M. (17 de mayo de 2019). Competencia crítica y enseñanza del español. Un blog para profesores de español. International House. [Entrada de blog]. <https://bit.ly/3nyNmcz>
- CASSANY, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista De Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- CASSANY, D. (2017). Lectura crítica: qué, cómo, dónde y por qué. En P. Quintanilla y A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales* (pp. 75-102). Pontificia Universidad Católica del Perú.

- CASSANY, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 9 (1), 20-37.
- CONSEJO DE EUROPA (2016). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. SPDP.
- COTS, J. M. (2006). Teaching 'with an Attitude': Critical Discourse Analysis in EFL Teaching. *ELT Journal*, 60 (4), 336-345.
- CRAWFORD, L. M. (1978). *Paulo Freire's philosophy: derivation of curricular principles and their application to second language curriculum design* [Doctoral dissertation]. University of Minnesota.
- CROOKES, G. (2012). Critical pedagogy in Language Teaching. En L. Ortega (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-9). Wiley-Blackwell.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Addison Wesley.
- FREIRE, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- GASCA, L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. *International Journal of Foreign Languages*, 6, 9-30.
- GIROUX, H. y PENNA, A. (1983). Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum. En H. Giroux y D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* (pp. 100-121). McCutchan Publishing Corporation.
- GRAY, J. (2010). *The construction of English: culture, consumerism and promotion in the ELT Global Coursebook*. Palgrave Macmillan.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. (1944). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Trotta.
- LACORTE, M. y ATIENZA, E. (2018). Dimensiones críticas en la enseñanza del español. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 137-149). Routledge Handbooks.
- LEAL RIVAS, N. (2019). Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmática-discursiva en estudiantes de movilidad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 33, 65-78.
- LITTLEJOHN, A. (2012). Language teaching materials and the (very) big picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1), 283-297.
- LYE, J. (1997). *Critical Reading: a guide*. Brock University. <https://bit.ly/3OGp1gX>
- MACEDO, D. (1994). *Literacies of power: what Americans are not allowed to know*. Paradigm.
- MARIMÓN LLORCA, C. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: la competencia comunicativa intercultural crítica (CCIC). *Revista española de lingüística aplicada*, 29 (1), 191-211.
- MARTÍN PERIS, E. y LÓPEZ FERRERO, C. (2011). La competencia crítica en el aula de español. L2/LE: textos y contextos. En J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 507-516). ASELE.

- PAUL, R. y ELDER, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- PENNICOOK, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Laurence Erlbaum.
- PEÑAS, J. A. (2021). *Guía para frenar la difusión de bulos*. EducaSinc. <https://bit.ly/3a5zUKg>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). crítico. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 01 de julio de 2025, de <https://bit.ly/3a7uwX0>
- SERRANO DE MORENO, S. y MADRID DE FORERO, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16, 58-68.
- THORNBURY, S. (2013). Resisting Coursebooks. En J. Gray (Ed.), *Critical perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 204-223). Palgrave Macmillan.
- TORRALBA, F. y ROSÀS, M. (2019). *Som crítics? Fonaments per a una educació compromesa*. Informes Breus#69. Fundació Jaume Bofill.
- VAN DIJK, T. A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Ariel.
- VAN DIJK, T. y ATIENZA, E. (2011). Knowledge and discourse in secondary school social science textbooks. *Discourse Studies*, 13 (1), 93-118.
- WALLACE, C. (2005). *Critical reading in language education*. Palgrave Macmillan.
- WODAK, R. (2009). Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods for critical discourse analysis* (pp. 1-33). Sage.
- YAMADA, E. (2009). Discussion on the concept of criticality. *Literacies WEB Journal*, 6 (1), 11-20.

BLOQUE II

CULTURAS, LITERATURAS E IDENTIDADES IBÉRICAS EN DIÁLOGO

DEL IBERISMO A LA RAZÓN EUROPEA. NOTAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS RELACIONES IBÉRICAS EN LOS ÚLTIMOS 50 AÑOS

*From Iberianism to the European Idea:
Notes for the Analysis of Iberian Relations in the Last 50 Years*

CARLOS PAZOS-JUSTO

<https://orcid.org/0000-0001-6172-3059>

Universidade do Minho, Grupo Galabra-UMinho (UID/00305/2025), Braga, Portugal

carlospazos@elach.uminho.pt

RESUMEN

Partiendo de una sucinta explicitación de las lógicas de relación en la Época Contemporánea, en este trabajo se aborda la evolución del marco relacional peninsular de los últimos 50 años en dos períodos: el de la instauración y la consolidación de las democracias ibéricas (1974/75-1985/86) y el de la adhesión al proyecto europeo de la CEE-UE. Si el primer momento sirvió para sentar las bases para un nuevo marco relacional, el segundo resignificó cuantitativa y cualitativamente el contacto en varias dimensiones. A pesar de la perennidad de discursos y prácticas precedentes, el devenir peninsular está marcado por una progresiva interdependencia económica; además, los designios con origen en Bruselas han promovido, se propone, un acusado policentrismo, en el que los dos Estados ceden protagonismo en favor de otros actores regionales y locales. Entre ellos, Extremadura gana visibilidad y capacidad de actuación y ocupa una posición tendencialmente secundaria el espacio catalán.

Palabras clave: *relaciones luso-españolas; iberismo; policentrismo; Unión Europea.*

ABSTRACT

Starting from a succinct explanation of the logic of relations in the Contemporary Era, this work addresses the evolution of the peninsular relational framework over the last 50 years in two periods: the establishment and consolidation of Iberian democracies (1974/75-1985/86) and the accession to the European project of the EEC/EU. If the first period served to lay the foundations for a new relational framework, the second phase

quantitatively and qualitatively redefined contact in several dimensions. Despite the endurance of preceding discourses and practices, the peninsular future is marked by a progressive economic interdependence; moreover, the designs originating in Brussels have promoted, it is proposed, a marked polycentrism, in which the two states cede prominence in favor of other regional and local actors. Among them, Extremadura is gaining visibility and capacity to act, while the Catalan region is tending to occupy a somewhat secondary position.

Keywords: *Portuguese-Spanish relations; iberism; polycentrism; European Union.*

1. INTRODUCCIÓN

CUANDO SE CUMPLEN 50 años del inicio de la transformación de los dos regímenes ibéricos en democracias liberales parece oportuno echar la vista atrás e intentar analizar y comprender la trayectoria de las relaciones ibéricas, cuyos orígenes se remontan al mismo surgimiento de las entidades que hoy componen el *mosaico ibérico*, en palabras del escritor José Saramago. Para tal, conviene tener presentes las líneas de fuerza dominantes en el marco relacional ibérico durante las décadas anteriores a 1974/75.

A pesar de la complejidad, entendemos posible identificar una tendencia centrífuga en toda la Época Contemporánea que nos informa del desencuentro, la distancia o el desinterés mutuo en el espacio ibérico (Torre, 1985, 2002; Pageaux, 2010; o Lois, Escudero y Gusman 2019), a menudo formulado discursivamente por la expresión *estar de espaldas* («costas voltadas», en portugués) (e.g. Sardica, 2013). Si el desconocimiento y el desinterés en relación a lo portugués es asociado comúnmente al ámbito español (e.g. Taibo, 2015), el recelo o distanciamiento, incluso un cierto *antiespañolismo*, es atribuible a Portugal en relación a lo español (e.g. Chato, 2018).

Esta lógica relacional dominante, no obstante, estuvo lejos de ser hegemónica. En primer lugar, en el plano de las ideas, es preciso subrayar la relevancia del surgimiento del *iberismo* hacia la segunda mitad del siglo XIX, cuyo ideograma central se construye a partir de la creencia en la similitud/igualdad, en varias dimensiones, base propicia para una articulación o unión, también en varias dimensiones (política, cultural, etc.) (Rocamora, 1994, 2000; Ferreira, 2005; Rina, 2020). Con notable resistencia, el iberismo ha ido mutando a lo largo del tiempo, lo que bien reflejan las numerosas variantes que han ido surgiendo: *paniberismo*, *transiberismo*, *iberofonía*, *posiberismo*, por ejemplo. A ello habrá que añadir también, especialmente en el caso portugués, el iberismo como problema, los *antiiberismos* (Pereira, 2018).

Impulsadas por el iberismo o por otros programas ideológicos, las relaciones culturales intrapeninsulares en la Época Contemporánea, anteriores a 1974/75, estuvieron marcadas igualmente por periodos de acercamiento y de interés recípro-

co (Sáez y Pérez, 2018); también con el concurso de actores, en el caso del Estado español, vinculados al galleguismo (Villares, 1983; Torres, 1999) o el catalanismo (Martínez-Gil, 2010, 2010a), desde el siglo XIX interesados en el contacto con Portugal. Además, la *raia*/raya luso-española ha sido sobre todo un espacio poroso, marcado por el intercambio, la interacción humana o comercial.

A partir de este marco general, nos proponemos abordar las relaciones ibéricas durante los últimos 50 años con el objetivo de caracterizar reflexivamente la evolución de estas, en relación a los cambios políticos y socioculturales —denominados más abajo *momentos*— que han tenido lugar en el periodo, la implantación de la democracia y la adhesión al proyecto europeo representado en la Comunidad Económica Europea (CEE). En diálogo con una selección de trabajos sobre el objeto de estudio¹, la exposición de las páginas siguientes pretende, desde una perspectiva amplia, identificar la evolución de las líneas de fuerza del marco relacional luso-español, con especial atención al devenir portugués en tal marco.

2. PRIMER MOMENTO: DEMOCRATIZACIÓN

En función, entre otros factores, del fracaso de los dos regímenes autoritarios ibéricos de transmutarse en sistemas participativos, la Península Ibérica entró, a partir de abril de 1974, en un proceso complejo de democratización paralelo y al mismo tiempo marcadamente diferente (*cf.* Sánchez Cervelló, 2007). Probablemente, una de las diferencias más notorias de la realidad político-social derivada del constitucionalismo peninsular de los años setenta del siglo pasado surge del desigual entendimiento de la diversidad cultural o la conformación de espacios político-culturales internos: en cuanto en el Estado español, la construcción del llamado «estado de las autonomías», emanado de la Constitución de 1978, permite a los territorios autónomos (no sin desafíos varios) ostentar importantes capacidades administrativas y políticas, en el caso portugués (sin detenernos ahora en el caso de las regiones autónomas de Madeira y de la Azores) la democratización no ha implicado una apuesta clara por la descentralización, pese a los designios de la norma legal suprema de Portugal aprobada en 1976 (Gusman, Lois y Trillo, 2019).

Desde el punto de vista relacional, el golpe de Estado del 25 de abril de 1974 en Portugal va a desencadenar dos procesos efímeros pero de gran intensidad. Por un lado, va a inaugurar un corto periodo de amplia atención (frente al desinterés

¹ Este trabajo, anotamos, se enmarca en una línea de investigación acerca de las relaciones hispano-portuguesas, cuyos resultados principales son: Pazos-Justo, 2023, 2024 y 2025; también Castañer, Pazos-Justo & Iriarte, 2024. A lo largo del texto, se harán numerosas referencias a los trabajos publicados en Pazos-Justo, Pérez & Gusman, 2025.

y desconocimiento precedente) al Portugal revolucionario, por parte de diferentes grupos políticos, sociales y culturales del Estado español, que se traduce, por ejemplo, en la publicación de numerosos libros de temática portuguesa durante ese año y el siguiente (Sánchez Cervelló, 1993)². Este renovado interés por Portugal se manifiesta igualmente entre grupos catalanistas y, sobre todo, galleguistas (Pazos-Justo y Samartim, 2024). Por otro lado, según la información a nuestro alcance, tendrá lugar en este lapso de tiempo el último episodio particularmente crítico en las longevas relaciones hispano-lusas: en septiembre de 1975, como respuesta a las últimas ejecuciones de la Dictadura franquista, la Embajada de España es parcialmente incendiada y el Consulado, también en Lisboa, es destruido (Sardica, 2013, p. 252 y ss.). Transcurridos varios meses, el inicio de la denominada Transición española, tras la muerte del Dictador (noviembre de 1975), provocó un ensimismamiento español (paralelo al portugués) que pone fin a esta intensa curiosidad por lo portugués.

Será dos años más tarde, en 1977, cuando se sienten las bases políticas para el contacto a través de la firma del nuevo Tratado de Amistad y Cooperación entre el Reino de España y la República Portuguesa que (junto con Protocolo Adicional de noviembre de 1983) «enterraban al ajado Pacto Ibérico» de 1942 (Sánchez Cervelló, 2002, p. 285) y en que los dos estados peninsulares se comprometen a «mantener relaciones de buena vecindad y de múltiple cooperación» (Art. I) y a respetar «la igualdad soberana y [...] la identidad de cada una de ellas, reafirman [...] la inviolabilidad de sus fronteras comunes y la integridad de sus territorios, absteniéndose de cualquier injerencia en los asuntos propios de la otra parte» (Art. II). Significativamente, el Tratado marca un rumbo compartido de los dos Estados al disponer la creación del Consejo para la Cooperación Hispano-Portuguesa (Art. IX) e, interpretamos, apunta (y reivindica) hacia un espacio identitario que será determinante en el futuro, el de la «identidad europea» de los dos estados. Ese mismo año, sintomáticamente, Portugal (en marzo) y España (en septiembre) presentan su petición de adhesión a la CEE (Sánchez Cervelló, 2007, p. 56).

En este marco de aspiraciones europeas, de estabilización de la relación hispano-lusa mediante el Tratado de Amistad y Cooperación y de perennes recelos lusos³, los años siguientes, hasta la entrada en la CEE, estarán marcados por progre-

² Para el filósofo portugués Eduardo Lourenço:

Nos anos mais recentes, as mudanças ocorridas na Europa e no mundo implicaram também alterações significativas nas relações entre os dois países ibéricos. O primeiro sinal de mudança foi proporcionado pela eclosão em Portugal da «Revolução de los Claveles». Portugal constituiu-se, como não acontecia há séculos, num modelo para o país vizinho, ainda imerso na ditadura franquista (Lourenço, 2007, p. 680).

³ Por ejemplo, en 1985, cuando inicia su mandato como primer ministro, A. Cavaco Silva sintió que «reinava uma atitude de desconfiança, de reserva mental e de conflitualidade de interesses em

sivos movimientos de aproximación. En el ámbito político, a pesar de las fricciones derivadas de la entrada de España en la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), en 1982 (Sánchez Cervelló, 2002, p. 285), las llamadas Cumbres Luso-Españolas⁴ van a escenificar un claro acercamiento entre las élites políticas de los dos estados, a partir de 1983 y hasta la fecha.

En el ámbito sociocultural, como relata J. M. Sardica (2025, pp. 41-42), varias iniciativas promueven la cultura portuguesa en el Estado español. Así por ejemplo, en 1977, el Gobierno portugués y la importante *Fundação Calouste Gulbenkian*, promueven una muestra de escultura, pintura y gravado en Madrid. En 1984, Portugal acude, por primera vez, a la Feria Internacional del Libro de Barcelona y, un año más tarde, participa en ARCO - Feria Internacional de Arte Contemporáneo de Madrid. Además, varios autores portugueses (Camilo Castelo Branco, Antero de Quental, Eça de Queirós o Fernando Pessoa, también Fernando Namora, José Cardoso Pires, Agustina Bessa-Luís, Eugénio de Andrade o José Saramago) comienzan a estar presentes en el mercado editorial español. La iniciativa de mayor trayectoria es, con todo, el FITEI - Festival Internacional de Teatro de Expressão Ibérica que tiene lugar ininterrumpidamente desde 1978 en la ciudad de Oporto.

El período que va desde el fin de las dictaduras ibéricas hasta, *grasso modo*, 1986 está marcado, podríamos afirmar, por una reformulación del *estar de espaldas*, antes citado. En esta dirección, con el impulso derivado del reajuste de la posición de los dos estados en el concierto internacional, ahora marcadamente europeo, estos años implican un lento pero progresivo acercamiento, en mayor medida en su dimensión política, que va a cimentar la base del marco relacional luso-español de las décadas siguientes.

3. SEGUNDO MOMENTO: EUROPEIZACIÓN

«[D]esde que entramos en la CEE, actual Unión Europea, Europa sirvió como un excelente catalizador de las relaciones peninsulares [...] La Unión Europea representó el maestro de ceremonias perfecto para el gran reencuentro ibérico de las últimas décadas» (Magalhães, 2016, p. 155).

relação a Espanha, a qual, receava-se, talvez ainda não tivesse perdido toda a esperança de reunificar politicamente a Península» (*apud* Sardica, 2025, p. 42).

⁴ Según J. M. Sardica, las Cumbres Luso-Españolas tenían por objetivo general «incrementar e rotinizar a amizade peninsular» (Sardica, 2025, p. 39). Su puesta en marcha, no obstante, «causou um pequeno atrito simbólico: a diplomacia espanhola queria chamar aos encontros cimeiras ibéricas, mas a congénere portuguesa conseguiu consagrar a definição de cimeiras luso-espanholas» (Sardica, 2025, pp. 39-40).

No parece haber dudas al respecto: como refiere Gabriel Magalhães, el nuevo marco europeo ejerció de gran «maestro de ceremonias» que impulsó cuantitativa y cualitativamente el contacto luso-español en varias dimensiones hasta la fecha. En otras palabras, la entrada en la Unión Europea (UE), en el año 1986, resignificó el contacto intraibérico como nunca antes en la Época Contemporánea; y, es preciso afirmarlo, en función, principalmente, de las propias lógicas de construcción europea en el seno de la UE (el europeísmo, podríamos apuntar) y no tanto a partir de un incierto iberismo de origen decimonónico⁵.

En primer lugar, el recorrido democrático y, sobre todo, el paraguas europeo han propiciado un «clima de paz indubitável» (Magalhães, 2025, p. 26), en parte inédito en los dos últimos siglos de la historia peninsular, en el que, por ejemplo, la colaboración en materia de seguridad se ha afianzado con diversas acciones (Correia, Berenguer y Claro, 2024)⁶. Ello no implica, como veremos sintéticamente a continuación, que no hayan surgido, malentendidos, divergencias o conflictos de intereses por el camino.

El análisis del marco relacional ibérico debe considerar la construcción del Mercado Único Europeo (a partir sobre todo de 1992) y con especial atención, en función de su capacidad de resignificación simbólica y práctica, los procesos de *desfronterización* promovidos desde la UE (Lois, Escudero y Gusman, 2019), principalmente tras la entrada en vigor del Tratado de Maastricht (en 1993), cuyos impactos más visibles y determinantes se vienen produciendo en el ámbito económico:

Pese a longa fronteira comum, foi necessário aguardar pela integração de Portugal e Espanha na CEE (Comunidade Económica Europeia), União Europeia (UE), na expressão atual, para que as relações económicas entre os dois países se desenvolvessem significativamente, passando a Espanha de um parceiro pouco relevante no período pré-reintegração europeia para primeiro parceiro comercial de Portugal a partir do final da década de 90 do século xx. (Cadima Ribeiro, 2025, p. 204)

En efecto, los datos económicos dibujan una Península Ibérica fuertemente interconectada: el principal socio comercial de Portugal, tanto a nivel de exportaciones como de importaciones, es el mercado español, a bastante distancia del siguiente mercado (el francés y el alemán, respectivamente); por su lado, Portugal

⁵ G. Magalhães establece una interesante (y a la vez discutible) relación entre el iberismo y el europeísmo: «o projeto europeu permitiu uma aproximação muito positiva entre Portugal e Espanha. A União Europeia deu lugar a um iberismo pragmático, muito funcional. E, por isso, temos afirmado que *o melhor iberismo que se inventou foi o europeísmo*» (Magalhães, 2025, p. 21; cursivas nuestras).

⁶ Cabría aquí tener presente el diferendo luso-español en relación a Olivenza/*Oliveira*, hoy aparentemente desactivado pero no definitivamente resuelto (Píriz, 2022).

significa un mercado importante para la economía española, 3.º como destino de exportación, 7.º en lo que se refiere a importaciones (INE/INE, 2024, p. 57). En la serie histórica desde 1986, año del inicio de la nueva relación económica, se consolida, sin embargo, el déficit comercial portugués en relación al mercado español (Cadima Ribeiro, 2025, p. 218).

Esto último y, especialmente, la desigual dimensión económica (territorial, demográfica, etc.) han contribuido al resurgir cíclico de los recelos lusos frente a lo que frecuentemente se ha denominado o «perigo espanhol». Aconteció en los inicios de la década de los noventa, a raíz de la entrada en el mercado portugués de grandes grupos de capital español (Lourenço, 1995; Oliveira, 1995; Chislett, 2004) y, con menor impacto mediático, parece haber enrarecido la reciente venta del Novo Banco (antes Banco Espírito Santo) a un grupo de capital francés⁷. Merece capítulo aparte, entendemos, las divergencias, hasta la fecha insalvables, acerca del desarrollo de las conexiones por ferrocarril en la península que el periodista catalán Juliana (2024) analizaba así:

¿Temen a Madrid, los gobernantes portugueses? Sí. Temen la absorción de energías, si previamente ellos no han conectado bien sus dos áreas metropolitanas y no han acercado Oporto a Vigo. Los portugueses han estudiado la potente red radial española y no quieren repetir la experiencia del Corredor Mediterráneo, que tanto costó poner en marcha y que aún no está concluido. Los científicos especialistas en redes de transporte llevan tiempo aportando evidencias de que la construcción de una red de alta velocidad beneficia fundamentalmente a los nodos centrales en detrimento de las ciudades medias con las que conecta. Se produce un efecto succión de actividad, de talento, en definitiva, de desarrollo económico desde la ciudad central respecto a las menos potentes. Lisboa no quiere convertirse en una ciudad subordinada a Madrid.

Estos y otros episodios ayudan a dibujar un marco relacional marcado también, como apuntamos más arriba, por *divergencias* o intereses encontrados, en los que asoma el citado «perigo espanhol».

Paralelamente al surgimiento de estos frecuentes desencuentros, a partir de la década de los años noventa, en paralelo a la intensificación del contacto a nivel político y económico, comienzan a tomar forma iniciativas en el ámbito sociocultural, entre las que destacan las acciones que podemos denominar de diplomacia cultural (y paradiplomacia). Así, el Instituto Camões, con la apertura del Centro

⁷ En las páginas de economía del semanario portugués *Expresso*, Marques (2025), afirmaba: «com a venda do Novo Banco ao BPCE [de capital francés] [toda] a gente suspirou de alívio. O Governo, porque se livrou dos espanhóis e encaixou dois mil milhões de euros [...] As associações empresariais, porque também não queriam os espanhóis».

Cultural Português de Vigo, en 1998, inició el desarrollo de una incipiente red de centros, con actividad en Barcelona, Madrid o Cáceres; antes, por su parte, el Instituto Cervantes⁸ de Lisboa abre sus puertas en 1993. Otras iniciativas contribuyen igualmente a promover el Estado español y su cultura, como por ejemplo el festival bienal Mostra Espanha (8.^a edición en el año 2024), iniciativa del Ministerio de Cultura y Deporte español o la plataforma gubernamental SPAIN arts & culture (*vid.* www.spainculture.pt) cuyo objetivo pasa por divulgar y promover eventos y actividades culturales que, vinculadas a la cultura española, se desarrollen en Portugal. En general, no parece equivocado afirmar que la diplomacia cultural española ha mostrado un interés claro y sostenido en el tiempo por Portugal y que, en línea con las lógicas centrípetas del país, se ha centrado especialmente en la capital lusa, Lisboa (Castañer, Pazos-Justo y Iriarte, 2024).

En esta senda, destacamos el lanzamiento, en el año 2006, del Premio Luso-Español de Arte e Cultura que ha homenajeado Perfecto E. Cuadrado, Siza Vieira o Pilar del Río. En el capítulo sociocultural, no obstante, el hito más reseñable del nuevo marco relacional en análisis lo constituye la rápida expansión del español como lengua extranjera (ELE) en la enseñanza preuniversitaria (también en el ámbito universitario⁹): si a inicios de los años noventa, el sistema educativo portugués no contaba con tradición alguna en esta dirección, hoy el ELE cuenta con más de 100 mil alumnos/as (Acción Educativa Exterior, 2025, p. 405; Ponce de León, 2014; Santos y Serrano, 2022).

A pesar de la dificultad mayúscula que supone evaluar su real impacto al día de hoy, otra dimensión que ha adquirido una proyección inédita en el marco relacional luso-español está conformado por el surgimiento de numerosas iniciativas de carácter político, económico, patrimonial o incluso turístico a lo largo de la *raya/raia* luso-española (Godinho, 2021; Amante, 2025; Medeiros, 2025), al abrigo de las políticas de integración de cuño europeo y de desfronterización. Eurociudades y eurorregiones pasan por ser, sin duda, las nuevas estructuras que mejor escenifican la resignificación de la frontera (Jurado-Almonte, Pazos-García y Castanho 2020); gran parte del territorio portugués continental, nótese, se encuentra bajo el influjo de alguna de estas estructuras.

⁸ El Instituto Cervantes es una de las organizaciones centrales del *soft power* español (Noya, 2003; Delgado, 2014; Valle, 2007; Faber, 2022) que en Portugal realiza una intensa labor de proyección de la cultura española con especial impacto en la capital lusa.

⁹ En el ámbito universitario, la Consejería de Educación de la *Embaixada de Espanha* en Lisboa cuenta, desde hace ya algunos años, con el apoyo económico de la Fundación Ramón Areces a través del Programa de Lectorados El Corte Inglés en Universidades Portuguesas (Acción Educativa Exterior, 2025, p. 401), por medio del cual un número significativo de universidades portuguesas cuentan con un/a lector/a financiado por la citada fundación.

En esta dirección cabe destacar la proliferación de iniciativas institucionales, asociativas o privadas que han contribuido a configurar la Eurorregión Galicia-Norte de Portugal, uno de los espacios más dinámicos (también a nivel de la UE) en lo relativo al contacto económico (Cadima Ribeiro, 2021) o sociocultural¹⁰. Es el interés de organizaciones gallegas por lo portugués (y el mundo en portugués) que explica el hecho, dicho sea de paso, de que España sea Observador Asociado de la *Comunidade de Países de Língua Portuguesa* (CPLP), desde 2021 (González, 2024). El caso de Extremadura es también significativo en el sentido que ha promovido inequívocamente el contacto con la región adyacente portuguesa amparándose, en opinión de Gabriel Magalhães (2025, p. 22), en una actualización del iberismo de origen decimonónico.

Por último, la resignificación del marco relacional peninsular también se puede entender a partir de la evolución de las representaciones del *Otro*. En el caso portugués, menudean los indicios que nos remiten a una conjugación de lo español en un sentido abiertamente positivo (Real Instituto Elcano, 2021), frente a una imagen histórica construida a partir de la noción de *enemigo* (Pazos-Justo, 2024). Dejando a un lado el caso gallego y extremeño, la imagen española de Portugal, siempre escasa y tendencialmente negativa, parece estar en fase de reformulación, probablemente gracias a la nueva atracción de Portugal como destino turístico (Pazos-Justo, 2025; Peyró, 2025).

4. SÍNTESIS CONCLUSIVA

El rápido recorrido planteado acerca de las relaciones luso-españolas durante las últimas cinco décadas nos permite vislumbrar un marco relacional resignificado a la vez que atravesado por varias tensiones. En primer lugar, proponemos que lo expuesto traduce una tensión entre la permanencia y lo nuevo. La lógica o, mejor, la inercia de entender/promover las relaciones luso-españolas a la luz de ideas y prácticas en funcionamiento en épocas precedentes parece una de las líneas de fuerza del contacto durante el período en análisis. De este modo, el iberismo (y sus numerosas mutaciones), el *estar de espaldas* (cada vez más matizable) o el citado «perigo espanhol» son constantes en el funcionamiento y, sobre todo, en el entendimiento del marco relacional.

Frente a esto, lo nuevo, en ocasiones lo inédito, se conjuga con un exponencial aumento de las relaciones de variado tipo, destacadamente la interdependencia económica (mayor en el caso de Portugal), consecuencia directa, no ya del iberismo

¹⁰ Hemos desarrollado esta dimensión previamente en Pazos-Justo, 2023 y Pazos-Justo & Paz-Félix, 2023.

de raíz decimonónica, sino de la aspiración europea (entre 1974/75 y 1985/86) y, ya en el seno de la CEE/UE (a partir de 1985/86), de las lógicas políticas, institucionales y económicas promovidas desde Bruselas. Cabría discutir, en qué medida el programa ideológico del iberismo y sus variantes (con matices, aún activo discursivamente) ha contribuido a la consolidación (o no) de lo que podemos denominar la razón europea que preside, desde hace décadas, el contacto luso-español; cabría, en este sentido, aun corriendo el riesgo de contribuir innecesariamente a la ya compleja profusión de terminología difusa, hablar de un *euroiberismo* en que el horizonte y objetivo europeo (de la UE), abiertamente perseguidos por los dos estados ya durante la fase de implementación y consolidación de las democracias, se nutre también del ideograma central del iberismo.

Aunque parece pasar desapercibido, las lógicas de la UE han diversificado el contacto al promover su regionalización. Podríamos hablar en esta dirección de una incipiente tensión entre los espacios más centrales (Madrid y Lisboa, por ejemplo) y los considerados más periféricos (Badajoz y Elvas o Chaves y Verín). Lo nuevo aquí, desde los años noventa del siglo pasado, se manifiesta en el policentrismo como una de las líneas de fuerza del marco relacional ibérico, quizás también promovido de alguna forma por el interés de los diferentes actores por acceder a fondos europeos (Lange, 2017). Sea como fuere, el contacto, mediado por una suerte de *eurorregionalización*, ya no es protagonizado en régimen de exclusividad por los estados; hay más actores, entre los que progresan los locales y regionales. Estaríamos así ante una bilateralidad imperfecta o, desde otro punto de vista, una multipolaridad igualmente imperfecta.

En un análisis de conjunto, resulta novedoso igualmente el programa político (y económico y cultural) que han venido desarrollando desde la Junta de Extremadura. Sin contar de partida, en apariencia, con un programa ideológico propio, más allá del iberismo como apuntamos (y a diferencia del caso gallego), Extremadura parece haber conseguido convertirse en un centro sobresaliente del marco relacional peninsular. En dirección contraria, cabe individualizar el caso del mundo catalán, otrora interesado por Portugal y acaso hoy más atento a su proyección mediterránea (y a sus desafíos domésticos), en función de los designios emanados de Bruselas. Así, la fotografía actual del marco relacional luso-español sería expresión de una progresiva occidentalización en línea con las premisas de la razón europea; en ella figurarían gran parte del Portugal continental y, del otro lado de la *raia*/raya, la capital del Estado, Galicia, Extremadura y algunos territorios más occidentales de Castilla y León y Andalucía. Se impondría, de esta manera, una lógica relacional anclada en la proximidad territorial (en la que la frontera, lugar privilegiado para el contacto, adquiere un renovado protagonismo) y, por tanto, menos dependiente de programas ideológicos que, como el iberismo, han ido surgiendo en la Península Ibérica durante la Época Contemporánea y antes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR (2025). *El mundo estudia español. 2024*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- AMANTE, M. F. (2025). «Portugueses e espanhóis é igual... ou talvez não!»: Narrativas sobre pertença, cultura e política em comunidades de fronteira. En C. Pazos-Justo, S. Pérez Isasi & I. Gusman (Eds.), *Espanha e Nós. Visões atuais sobre as relações hispano-portuguesas* (pp. 109-129). Colibri.
- CADIMA RIBEIRO, J. (2021). O intercâmbio económico Portugal-Galiza no período pós-integração europeia: fragmento do percurso realizado. En C. Pazos-Justo, M. J. Botanar Vilar & G. André (Eds.), *Galiza e(m) nós. Estudos para compreensão do relacionamento cultural galego-português* (pp. 293-314). Humus; CEHUM.
- CADIMA RIBEIRO, J. (2025). As relações comerciais entre Portugal e Espanha: O período pós-integração na CEE/UE. En C. Pazos-Justo, S. Pérez Isasi & I. Gusman (Eds.), *Espanha e Nós. Visões atuais sobre as relações hispano-portuguesas* (pp. 203-220). Colibri.
- CASTAÑER BERENGUER, R., PAZOS-JUSTO, C. & IRIARTE SANROMÁN, Á. (2024). Spanish cultural diplomacy in Portugal: Cultural programming of the Instituto Cervantes de Lisboa and SPAIN arts & culture. *International Journal of Iberian Studies*, 37(2), 149-166.
- CHATO, I. (2018). Antiespanholismo. En J. E. Franco (Dir.), *Dicionário dos ANTIS. A cultura portuguesa em negativo* (Vol. I, pp. 627-634). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- CHISLETT, W. (2004). España y Portugal: de vecinos distantes a socios incómodos. *Boletín Elcano*, 57.
- CORREIA, E., BERENGUER, L. & CLARO, R. (2024). Portugal e Espanha – cultura securitária ibérica. En M. F. Rollo, S. Vaquero Martínez & A. Cueto-Rodríguez (Coords.), *Estudos sobre a(s) polícia(s) e os desafios contemporâneos* (pp. 100-115). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- DELGADO, L. (2014). Un siglo de diplomacia cultural española: de la Junta para Ampliación de Estudios al Instituto Cervantes. *Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos (DT 12/2014 - 9/10/2014)*. Real Instituto Elcano.
- FABER, S. (2022). *Leyendas negras, marcas blancas. La malsana obsesión con la imagen de España en el mundo*. Revista Contexto.
- FERREIRA, A. B. (2005). Cultura de fronteira: um desafio à integração. En R. Jacinto & V. Bento (Coords.), *Territórios e Culturas Ibéricas* (pp. 233-250). Campo das Letras.
- GODINHO, P. (2021). Fronteira, liminaridade, Âpeiron: memória do couto misto e condição cosmopolita. En C. Pazos-Justo, M. J. Botanar Vilar & G. André (Eds.), *Galiza e(m) nós. Estudos para compreensão do relacionamento cultural galego-português* (pp. 271-291). Humus; CEHUM.
- GONZÁLEZ PALAU, D. (2024). A Acción Exterior en Galicia, a Lei Paz Andrade e a internacionalización do goberno local (1981-2024). *Tempo exterior*, 49(2), 55-74.
- GUSMAN, I., LOIS, R. C. & TRILLO, J. M. (2019). Os efeitos da cooperação transfronteiriça nas configurações territoriais estatais: o caso do Norte de Portugal. En *Anais do VII Seminário Internacional de Estudos Fronteiriços* (pp. 450-471). Corumbá; MS.

- INE/INE (2024). *PENÍNSULA IBÉRICA EN CIFRAS 2023 / PENÍNSULA IBÉRICA EM NÚMEROS 2023*. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA.
- JULIANA, E. (2024, 29 de octubre). Expreso de medianoche. *La Vanguardia*.
- JURADO-ALMONTE, J. M., PAZOS-GARCÍA, F. J. & CASTANHO, R. A. (2020). Eurocities of the Iberian Borderland: A Second Generation of Border Cooperation Structures. *An Analysis of Their Development Strategies. Sustainability*, 12, 6438, 1-22.
- LANGE, E. (2017). Espessura Institucional Transfronteiriça: da Raia Ibérica à Galiza-Norte de Portugal. *Geopolítica(s)*, 8(2), 225-251.
- LOIS, R. C., ESCUDERO, L. A. y GUSMAN, I. (2019). El debate actual sobre la(s) frontera(s) aplicado al caso ibérico: elementos de des-fronterización y re-fronterización entre España y Portugal en el siglo XXI. *Revista de historiografía*, 30, 157-180.
- LOURENÇO, E. (1995). O novo destino da Península. *Finisterra. Revista de reflexão e crítica*, 17, 7-11.
- LOURENÇO, E. (2007). Um olhar sobre a Lusitânia. Portugal visto de Espanha. *Revista de História das Ideias*, 28, 649-683.
- MAGALHÃES, G. (2016). *Los españoles*. Elba.
- MAGALHÃES, G. (2025). Matemática e geometria do iberismo: Ensaio sobre os sentimentos ibéricos ontem e hoje. En C. Pazos-Justo, S. Pérez Isasi & I. Gusman (Eds.), *Espanha e Nós. Visões atuais sobre as relações hispano-portuguesas* (pp. 13-34). Colibri.
- MARQUES, L. (2025, 20 de junho). O Novo Banco e a Velha Banca. *Expresso – Economia*, p. 11.
- MARTÍNEZ-GIL, V. (2010). De Camões a Verdaguer: Portugal i Ibèria en l'imaginari poètic de *L'Atlàntida*. En F. Lafarga, L. Pegenaute & E. Gallén (Eds.), *Relaciones literarias en el ámbito hispánico: traducción, literatura y cultura. Interacciones entre las literaturas ibéricas* (Vol. 3, pp. 267-304). Peter Lang.
- MARTÍNEZ-GIL, V. (2010a). Portugal y Cataluña ante la modernidad: intercambios artísticos y literarios. En A. Sáez Delgado & L. M. Gaspar (Eds.), *En Suroeste. Relaciones literarias y artísticas entre España y Portugal (1890-1936) / Relações literárias e artísticas entre Portugal e Espanha (1890-1936)* (Vol. 1, pp. 189-203). Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo; Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- MEDEIROS, E. (2025). Papel das cidades transfronteiriças na cooperação entre Portugal e Espanha. En C. Pazos-Justo, S. Pérez Isasi & I. Gusman (Eds.), *Espanha e Nós. Visões atuais sobre as relações hispano-portuguesas* (pp. 157-176). Colibri.
- NOYA, J. (2003). *Luces y sombras de la acción cultural exterior. Imagen de España*. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.
- OLIVEIRA, C. (1995). O triunfo da democracia na Península Ibérica: do 25 de Abril à adesão às Comunidades Europeias. *Finisterra. Revista de reflexão e crítica*, 17, 13-39.
- PAGEAUX, D.-H. (2010). La Península Ibérica como espacio intercultural: el diálogo intercultural. En F. Lafarga, L. Pegenaute & E. Gallén (Eds.), *Relaciones literarias en el ámbito hispánico: traducción, literatura y cultura. Interacciones entre las literaturas ibéricas* (Vol. 3, pp. 365-381). Peter Lang.
- PAZOS-JUSTO, C. & PAZ-FÉLIX, A. (2023). Ressemantização e euroregionalização. Contributos para a análise das linhas de força do quadro relacional galego-português no século XXI. *População e Sociedade*, 40, 32-44.

- PAZOS-JUSTO, C. & SAMARTIM, R. (Eds) (2024). *50 anos de Abril na Galiza*. Através Editora.
- PAZOS-JUSTO, C. (2023). ¿Euroiberización? Para una interpretación del marco relacional ibérico actual: desfronterización, policentrismo y regionalización. En M. Grant, S. Rocha Relvas & S. Edwards (Eds.), *Memory, Transition, and Transnationalism in Iberia* (pp. 237-254). Cambridge Scholars Publishing.
- PAZOS-JUSTO, C. (2024). The Image of Spain in Contemporary Portugal: Hypotheses for its Delimitation. En M. Gant, S. Edwards & S. Rocha Relvas (Eds.), *Peninsular Identities, Transatlantic Crossings and Iberian Networks* (pp. 58-80). Cambridge Scholars Publishing.
- PAZOS-JUSTO, C. (2025). Viejas y nuevas miradas. Aproximación a la imagen española de Portugal en la época contemporánea. En M. Gant, S. Edwards & S. Rocha Relvas (Eds.), *Iberia and Beyond: Challenges and Perspectives*. Cambridge Scholars Publishing [en prensa].
- PAZOS-JUSTO, C., PÉREZ ISASI, S. & GUSMAN, I. (Ed.) (2025). *Espanha e nós. Visões atuais sobre as relações hispano-portuguesas*. Colibri.
- PEREIRA, C. (2018). Anti-iberismo. En J. E. Franco (Dir.), *Dicionário dos ANTIS. A cultura portuguesa em negativo* (Vol. I, pp. 955-962). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PEYRÓ, I. (2025, 5 de julio). Gracias, Portugal, por descansarnos de España. *El País*.
- PÍRIZ, C. (2022). El incordio ibérico: Oliven(z/ç)a, el lobby ultranacionalista portugués y la frontera irredenta (c. 1936-1968). *Revista Contemporánea*, XI(22), 91-112.
- PONCE DE LEÓN, R. (2014). El hispanismo en Portugal: itinerarios del pasado, del presente, del futuro. En Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 151-166). Instituto Cervantes.
- REAL INSTITUTO ELCANO (2021). *Barómetro de la imagen de España (BIE). 9ª oleada, 2021*. Real Instituto Elcano. <https://www.realinstitutoelcano.org/encuestas/9a-oleada-barometro-imagen-de-espana-abril-2021/>
- RINA, C. (2020). *Imaginar iberia. Tiempo, espacio y nación en el siglo XIX en España y Portugal*. Comares.
- ROCAMORA, J. A (1994). *El nacionalismo ibérico: 1792-1936*. Publicaciones Universidad de Valladolid.
- ROCAMORA, J. A (2000). El iberismo en el contexto de la expansión del nacionalismo en la Península Ibérica. En Fundação Rei Afonso Henriques (Ed.), *Relações Portugal-Espanha: Cooperação e Identidade. I Encontro Internacional* (pp. 113-121). Fundação Rei Afonso Henriques.
- SÁEZ DELGADO, A. & PÉREZ ISASI, S. (2018). *De espaldas abiertas: relaciones literarias y culturales ibéricas (1870-1930)*. Comares.
- SÁNCHEZ CERVELLÓ, J. (1993). *A Revolução Portuguesa e a sua Influência na Transição Espanhola (1961-1976)*. Assírio & Alvim.
- SÁNCHEZ CERVELLÓ, J. (2002). Portugal y España: encuentros y desencuentros (1640-2002). *Historia y Política. Ideas, procesos y movimientos sociales*, 7, 267-287.
- SÁNCHEZ CERVELLÓ, J. (2007). La interrelación entre Portugal y España durante la consolidación democrática. *ResPublica. Revista Lusófona de Ciência Política e Relações Internacionais*, 5-6, 47-58.

- SANTOS, J. M. & SERRANO, C. M. (2022). *Demolingüística del español en Portugal*. Instituto Cervantes; Universidad de Heidelberg; Universidad de Zürich.
- SARDICA, J. M. (2013). *Ibéria. A relação entre Portugal e Espanha no século XX*. Aletheia.
- SARDICA, J. M. (2025). Do distanciamento à proximidade: As novas inter-relações peninsulares no tempo da democracia e da europeização. En C. Pazos-Justo, S. Pérez Isasi & I. Gusman (Eds.), *Espanha e Nós. Visões atuais sobre as relações hispano-portuguesas* (pp. 35-63). Colibri.
- TAIBO, C. (2015). *Comprender Portugal*. Catarata.
- TORRE GÓMEZ, H. de la (1985). *Do «perigo espanhol» à amizade peninsular. Portugal-Espanha (1919-1930)*. Estampa.
- TORRE GÓMEZ, H. de la. (2002). *El imperio del Rey. Alfonso XIII, Portugal y los ingleses (1907-1916)*. Gobierno de Extremadura.
- TORRES FEIJÓ, E. J. (1999). Cultura Portuguesa e legitimação do sistema galeguista: historiadores e filólogos (1880-1891). *Ler História*, 36, 273-318.
- TRATADO DE AMISTAD Y COOPERACIÓN ENTRE EL REINO DE ESPAÑA Y LA REPÚBLICA PORTUGUESA (17 de abril de 1978). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-13831>
- VALLE, J. del. (2007). La lengua, patria común la «hispanofonía» y el nacionalismo panhispánico. En J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español* (pp. 31-56). Iberoamericana/Vervuet.
- VILLARES, R. (1983). As relacións da Galiza con Portugal na época contemporánea. *Grial*, 81, 301-314.

NARRAR EL ATLÁNTICO. COPRODUCCIONES TRANSFRONTERIZAS, IMAGINARIOS E ITINERARIOS DE FICCIÓN EN LA EURORREGIÓN GALICIA-NORTE DE PORTUGAL

*Narrating the Atlantic: Cross-Border Co-Productions, Imaginaries
and Fictional Routes in the Galicia–North Portugal Euroregion*

XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍS

<https://orcid.org/0000-0001-5311-742X>

Universidade do Minho, CEHUM (UID/00305/2025), Braga, Portugal

xnunez@elach.uminho.pt

RESUMEN

Este capítulo explora cómo la ficción contemporánea –literaria, audiovisual y transmedia– representa y resignifica el espacio en la Eurorregión Galicia–Norte de Portugal. A través de un enfoque cartográfico e intermedial, el estudio analiza diversas producciones que construyen narrativas simbólicas de esta área: desde las rutas naturales y patrimoniales del Miño y el Camino de Santiago, hasta la narcoficción atlántica y las nuevas geografías urbanas de Vigo, Oporto o Viana. El capítulo demuestra cómo estas representaciones *glo-cales* trascienden la posición geográfica, consolidando imaginarios comunes, identidades compartidas y nuevos modelos de cooperación cultural en un marco europeo posnacional. Se aborda también el potencial de la ficción para dinamizar el territorio, promover la ciudadanía cultural y construir nuevas cartografías afectivas y comerciales en el espacio transfronterizo.

Palabras clave: *Cartografías literarias; ficción transfronteriza; Eurorregión Galicia-Norte de Portugal; narrativas intermediales; geografías culturales.*

ABSTRACT

This chapter explores how contemporary fiction –literary, audiovisual and transmedia– represents and re-signifies space in the Galicia–North Portugal Euroregion. Through a

cartographic and intermediate approach, the study analyses various productions that construct symbolic narratives of this area: from the natural and heritage routes of the Minho and the Way of St. James, to the Atlantic narcofiction and the new urban geographies of Vigo, Oporto or Viana. The chapter demonstrates how these glocal representations transcend geographical position, consolidating common imaginaries, shared identities and new models of cultural cooperation in a post-national European framework. It also addresses the potential of fiction to dynamise the territory, promote cultural citizenship and build new affective and commercial cartographies in the cross-border space.

Keywords: *Literary cartographies; cross-border fiction; Galicia-Northern Portugal Euroregion; intermedial narratives; culture geographies.*

1. NARRAR EL ESPACIO

LOS ESTUDIOS HISPÁNICOS EN PORTUGAL, de los que la profesora Lurdes Correia ha sido una distinguida pionera, han cobrado un notable impulso cuantitativo y cualitativo en el siglo XXI y han contribuido enormemente a renovar las investigaciones en el ámbito ibérico. Los nuevos enfoques incorporados a la relación entre las lenguas y culturas peninsulares quizás se destaquen hoy por su *descentralización*. Los ejes de comparación ya no pivotan tanto alrededor de los flujos entre sus capitales culturales, ni entre figuras o producciones consolidadas y canónicas, sino que se han incorporado nuevas espacialidades, agentes y objetos de estudio. La potencialidad semiótica de las nuevas cartografías ibéricas resulta sumamente eficaz para la construcción de las geografías literarias (des)localizadas de la contemporaneidad. La actual cultura convergente y en transformación permanente (híbrida, interactiva, digital...) ofrece nuevos enfoques para modificar los imaginarios e identidades de sus diferentes territorios, así como para estimular una renovada acción cultural y de interacción social en la construcción de ciudadanía.

Será este el punto de partida de este trabajo con el que pretendo sumarme a la visión panorámica de este volumen, en justo homenaje a la profesora Correia.

La entrada en la Unión Europea de España y Portugal, en 1986, modificó sustancialmente la historia reciente de ambos países y aceleró el proceso de modernización política y económica, originando, además, nuevas sinergias de colaboración comercial, turística y educativa, rectificando los caminos divergentes que habían tradicionalmente seguido, pese a su vecindad geográfica. La eliminación de las fronteras posibilitó nuevas realidades, un modelo de cooperación más estrecho y la emergencia de prácticas culturales que trascendían las antiguas demarcaciones estatales.

La creación de las eurorregiones supuso un avance en todo ello y el reconocimiento de áreas con enormes similitudes sociales, demográficas y antropológicas, que podían impulsar modelos de desarrollo más articulados, que superasen las ba-

lizas municipales, regionales o nacionales. Así ocurrió con la eurorregión Galicia-Norte de Portugal, que ha tenido un creciente fortalecimiento, lo cual ha posibilitado una mayor convergencia, sustanciada en el establecimiento de consorcios transfronterizos. A juicio de Baamonde (2021) la concertación luso-galaica supone una oportunidad para anclar las ciudades gallegas y portuguesas en un escenario de competitividad internacional: «Esa rede urbana, de Ferrol ao Porto, e mesmo máis alá, ata Setúbal, debería constituír unha única cidade global, na que desenvolver a colaboración estratéxica que permita obter beneficios comúns» (p. 76).

En este sentido, este capítulo se centrará en las producciones literarias y audiovisuales como mecanismos de representación del área que engloba Galicia y el Norte de Portugal. Las relaciones entre ambos territorios muestran notables continuidades históricas, culturales y sociodemográficas, pero también desconexiones seculares y significativas diferencias político-administrativas: la autonomía de Galicia no tiene su correlato en la organización regional portuguesa, lo que redundará en asimetrías en el desarrollo de sus industrias culturales y creativas. Pese a estas particularidades específicas, la eurorregión ha alcanzado, como se ha dicho, un notable grado de articulación e institucionalización, en el marco de los organismos europeos, sus políticas y estrategias, dando lugar a consorcios de diferente naturaleza. Se dinamiza a través de estructuras como la Agrupación Europea de Cooperación Territorial Galicia-Norte de Portugal - AECT-GNP (www.gnpaect.eu) o el consorcio Eje Atlántico del Noroeste Peninsular - (www.eixoatlantico.com), que integra las ciudades al norte y al sur del río Miño¹. Estas redes tienen como objetivo valorizar las fortalezas culturales y económicas de la franja atlántica comprendida entre el río Duero y el mar Cantábrico, a través de una sociedad del conocimiento, como acredita la bibliografía específica sobre el Eje Atlántico (Araújo y Souto González, 1999) o sobre el impacto de las industrias culturales de Galicia y del Norte de Portugal (Agrupación Europea de Cooperación Territorial, 2011). La constitución en los años noventa de estas entidades y las oportunidades que ofrecía el contexto europeo estimularon, de hecho, iniciativas de interacción e integración artística transfronterizas, en concreto en el ámbito de las industrias teatrales. En 1996 el Teatro do Noroeste - Centro Dramático de Viana, creaba su festival con el significativo nombre de FESTEIXO (Festival do Eixo Atlántico), concebido en diálogo con sus vecinos gallegos para potenciar circuitos escénicos e intercambios profesionales (Núñez Sabarís, 2014).

Estudiar cuál es, o cuál puede ser, el papel de la ficción y la cultura para representar simbólicamente este espacio es el principal objetivo que nos proponemos

¹ Pazos Justo (2023) detalla las asociaciones cooperantes en el marco de la eurorregión y sintetiza su evolución histórica.

desarrollar y que se enmarca en un proyecto y unas líneas de investigación, tanto colectivas como individuales. El Grupo de Investigación Identidad(es) e Intermedialidad(es) - G2i del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidade do Minho tiene, entre sus principales metas, la investigación sobre las identidades – individuales o colectivas– y sus formas de expresión, a partir de una noción amplia del objeto literario, en su interacción con otras artes (visuales, escénicas o musicales) y medios (cine, teatro, televisión o videojuegos). Dentro de este contexto, he desarrollado acciones de investigación y de transferencia de conocimiento que parten teórica y metodológicamente de las humanidades espaciales y, más en concreto, del papel que la ficción tiene a la hora de reflejar un determinado territorio y qué aspectos semióticos revela del mismo, en términos sociales, políticos o demográficos. Tal como nos advierte Piatti (2017), el estudio cartográfico de la literatura nos proporciona cuestiones relevantes a la hora de comprender realidades específicas, que, a su vez, inciden en los propios procesos de escritura y lectura:

Can literature be mapped? How do literary and cartographic topographies differ? Which map effects arise in literary texts? How have historical contexts brought literature and cartography into dialogue and with what consequences? In which ways did the development of new mapping techniques impact the writing and reading of texts? Are there distinct genres of literary cartographies or of cartographic writing? And which possibilities have emerged with the rise of the digital humanities?

La dimensión semiótica del espacio en la ficción también es interesante en la medida en que contribuye a delimitar las nociones discursivas y políticas en las que se basa el discurso literario (Aguilar e Silva y Mayor, 2007 y López Sáñez, 2008). A tal efecto, las teorías de campo o de sistema literario (Even-Zohar, 1990 o Bourdieu, 2004) ofrecen un soporte conceptual para indagar la articulación entre autores, instituciones, consumo y mercado, a efectos de evaluar el impacto de la ficción en sus respectivas comunidades.

El creciente interés por la cartografía en las sociedades contemporáneas, sustanciado en la indispensabilidad de los mapas (geográficos, urbanos, conceptuales, temáticos...) y en la preeminencia de los sistemas de información geográfica, ha motivado alteraciones epistemológicas en las ciencias sociales y humanas, que han pasado a conceder mayor interés a la geografía y al espacio que a la historia y al tiempo, pasando de un paradigma nacional a uno más global (Cunha, 2011). En este sentido, es significativo que Soja (1993), al teorizar sobre los estudios geográficos, lo haga citando al escritor argentino Jorge Luis Borges y a su libro *El Aleph*. Al igual que en la obra del bonaerense, los mapas son una representación convencional para captar el infinito.

El giro teorizado por Soja (1993) tuvo un gran seguimiento en la reorientación metodológica de las disciplinas literarias, que acogieron el uso de metáforas espa-

ciales (cartografiar, mapear...). Este nuevo enfoque se plasmó tanto en desarrollos teóricos en el dominio de la literatura (Cabo, 2004; Moretti, 2004 o Besse, 2017) como aplicados, en proyectos de investigación, tales como *Compostela geoliteraria* (<https://www.compostelageoliteraria.org/>) o *Atlas das paisagens literárias de Portugal Continental* (<https://litescape.ielt.fcsh.unl.pt/>).

La triangulación de espacio y ficción ofrece, consecuentemente, ángulos de renovación metodológica y crítica en el ámbito de las humanidades. Ello ha nortado los estudios que he desarrollado en los últimos años, que se han materializado en iniciativas científicas y de divulgación de las que proceden los resultados que presentaré en estas páginas. El libro *Cartografías da narrativa galega contemporánea* (Núñez Sabarís, 2020) se centraba en analizar la interrelación entre diferentes ciudades y comarcas gallegas (Santiago de Compostela, Vigo y la Ría de Arousa) y modelos narrativos específicos (el *thriller* religioso, el género negro y la narcoficción). La dimensión cualitativa de este trabajo, focalizada en el ámbito gallego, dio como resultado la base de datos «Ficción policial e negra galega» (Núñez Sabarís, 2023), que identifica la localización de las obras encuadradas en este género, información que fue transferida a un mapa digital e interactivo «Cartografía do *noir* galego» (López Sáñez y Núñez Sabarís, sf). En el ámbito de la transferencia de conocimiento y la acción cultural, cabe destacar también la concepción de los contenidos de la exposición *Noroeste cuarta oeste: Itinerarios de ficción*, centrada en las rutas de la ficción gallega y del norte de Portugal y promovida por el programa *Nortear*, financiado por la Consellería de Cultura da Xunta de Galicia, la Direção Geral da Região Norte de Portugal y la Agrupación Europea de Cooperación Territorial Galicia-Norte de Portugal (GNP-AECT).

En la continuidad de estos trabajos, en este capítulo pretendo exponer algunos resultados acerca de cómo las comunidades de la eurorregión son representadas y cuáles son los paradigmas geográficos, discursivos, políticos y estéticos predominantes. Veremos que varios de los casos que se describirán obedecen a coproducciones luso-galaicas evidenciando las fluidas relaciones comerciales, industriales y artísticas existentes.

2. IMAGINARIOS, ITINERARIOS DE FICCIÓN Y COPRODUCCIONES TRANSFRONTERIZAS

La ficción ha sido, y todavía es, consecuentemente, un artefacto singular para representar el espacio desde un punto de vista simbólico, para ofrecernos una síntesis de sus zonas privilegiadas o silenciadas o de cómo su proyección refuerza o diluye comunidades y fronteras, más o menos sólidas, más o menos imaginadas, o cómo los productos creativos contribuyen —a menudo estimulados por las propias necesidades de la industria— a crear nuevas cartografías artísticas. A tal efecto, a

continuación, abordaremos las geografías, motivos temáticos y modelos narrativos recurrentes en la ficción ambientada en los territorios de la eurorregión.

2.1. RUTAS NATURALES, RUTAS PATRIMONIALES. EL RÍO MIÑO Y EL CAMINO DE SANTIAGO

El curso del río Miño supone, en su tramo final, una frontera natural entre España y Portugal, lo cual le otorga un carácter simbólico, acrecentado por la singularidad de su trazado que recorre el territorio de Galicia, en diagonal, prácticamente de norte a sur. Esta condición le concedió una presencia, no muy continuada, pero sí significativa en la literatura. En el caso gallego, el texto fundacional de su tradición teatral es el *Entremés famoso sobre a pesca do río Miño*, que Gabriel Feijoo de Araújo escribió en torno a 1671. La acción se situaba en los márgenes del río y con la disputa entre gallegos y portugueses por su pesca como conflicto dramático de la pieza. El tono sainetesco, que no carecía de dimensión trágica —el hidalgo luso muere por un golpe propiciado por el campesino gallego— se conseguía con el final feliz y con la reconciliación de los labradores de Caldelas con sus vecinos portugueses. El texto fue objeto de algunos montajes, siendo el más reciente, del año 2021, con el que se abría el Festival Internacional de Teatro Clásico de Almagro. La producción estaba a cargo del Centro Dramático Galego y de la Companhia de Teatro de Braga. La adaptación insistía en el tono humorístico y en la cooperación que dejaba atrás las seculares disputas. El entremés se completaba con escenas —casi a modo de *sketchs*— en las que se reflexionaba acerca de la economía como motor del mundo —antes y ahora—, e ironizaba sobre asuntos de actualidad que incidían en la posición periférica del noroeste. Remataba con un tono festivo que reivindicaba el Miño, no como lugar de frontera, sino de hermandad.

El curso del río es el protagonista también del libro de viajes de Xesús Fraga (2023), *Río Miño. Unha viaxe entre solsticios*. Narra y describe, con un tono poético y meditaciones sobre el patrimonio arquitectónico, natural e histórico, el itinerario que el autor realizó a lo largo del cauce que va desde su nacimiento en la sierra de Meira hasta su desembocadura en el Atlántico. Fraga, además, trasladó la información a un mapa interactivo para acompañar las presentaciones del libro: <https://uploads.knightlab.com/storymapjs/1f86d24f572d477134039411fae63f64/rio-mino/index.html>². Su traducción al portugués (Fraga, 2025) evidencia su interés, debido a la importancia que el Miño tiene también en la geografía portuguesa. Esta versión introduce un añadido interesante: un mapa de Galicia, en las primeras páginas, con el trazado fluvial y los puntos destacados de la expedición, lo cual su-

² Agradezco a Xesús Fraga la disponibilidad de este enlace.

pone toda una declaración de intenciones acerca del significado que su rivera tiene en ambas culturas y de la concepción cartográfica del proyecto.

El relato de viajes de Xesús Fraga era una reivindicación de los espacios naturales, enmarcados en el paisaje de los lindes luso-galaicos. En esa misma área se sitúa otra creación, en este caso con una perspectiva más *mainstream*. Se trata de la serie de televisión, de seis capítulos, *Lume* (Pin y Rodi, 2025). Este *thriller* procede también de una coproducción de los dos canales públicos: la Radio Televisión de Galicia (RTVG) y la Rádio e Televisão de Portugal (RTP). Se centra en la historia de una periodista gallega afincada en Lisboa que se traslada a su aldea gallega, Seara, en la franja con Portugal para investigar los incendios que asolan y han asolado la superficie forestal. Los fuegos descontrolados suponen, año tras año, un problema ambiental, material y en ocasiones humano –véase la tragedia de Pedrógrão Grande en 2017–. La serie, con actores de ambos lados y que utiliza tanto el gallego como el portugués, parte de esta intriga para reflejar las causas de la devastación que año a año se come millares de hectáreas, además de las consecuencias del cambio climático y del descuido de masa boscosa en el territorio. La aldea Seara –topónimo frecuente en suelo gallego y luso– no responde a una localización específica, aunque –conscientemente o no– coincide con una localidad con el mismo nombre de un reportaje de la revista *National Geography* (Huguet Millat, 2025) que abordaba la condición paleozoica de una aldea situada en la sierra del Caurel.

La colaboración televisiva descrita evidencia que, si bien en el mercado del libro y en la literatura, siguen existiendo rígidos límites, en el mundo escénico y audiovisual, en virtud de las necesidades de la industria, los intercambios y las cooperaciones luso-galaicas resultan mucho más frecuentes y habituales.

Otro itinerario, en este caso de origen religioso y cultural, une las localidades lusas y gallegas. Se trata de la vía portuguesa del Camino de Santiago, que recorre las localidades del norte. Santiago de Compostela y su peregrinación han ocupado una notable posición en ficciones contemporáneas, en lo que he calificado como el *thriller* xacobeo (Núñez Sabarís, 2020). Si el primer impulso fue literario, con los libros de Paulo Coelho, Roberto Vidal Bolaño o Suso de Toro, recientemente ha concitado la atención de la industria televisiva. La producción hispano-portuguesa *3 Caminos* (Moliner, Macías y Ruíz de Somavía, 2021) conjugaba la narración fílmica con el relato publicitario del viario compostelano, en virtud de la detallada ambientación de las villas y ciudades por las que transitaba la trama. La serie, distribuida por Amazon Prime, la RTVG y la RTP, se centra en el viaje que realizan cinco amigos procedentes de diversos países –Alemania, Corea del Sur, España, Italia y México– en tres momentos de su vida 2000, 2006 y 2021.

Situada específicamente en el tramo que va desde Oporto hasta Santiago de Compostela está la serie *Santiago*, del canal portugués SIC, a través de su plataforma OPTO. La condición mística del Camino se abre a una narración de misterio

y terror en la que un asesino en serie va sembrando el pánico entre los viandantes. Como en el caso precedente, la fotografía de esta ficción incide en los escenarios, como atractivo visual y turístico de las poblaciones, como se puede verificar en el primer capítulo que transcurre en Oporto.

En las creaciones descritas, la concepción subyacente remite a mapas naturales y a continuidades paisajísticas, que trascienden los límites institucionales, políticos y administrativos contemporáneos. Además, los caminos medievales y los pretéritos episodios históricos situados en esa época, como el Pío Latrocinio (Vázquez Freire, 2022), entre las antiguas capitales religiosas, vuelven la vista a un pasado en que las diócesis y no los estados estructuraban el mundo y delineaban una continuidad entre los territorios de la franja atlántica más fluida de la posteriormente establecida por las fronteras modernas.

2.2. ONDE HAI FRONTEIRA, HAI CONTRABANDO

La frase que figura en este epígrafe corresponde a la madre de Fins Malpica, uno de los protagonistas de la novela de Manuel Rivas, *Todo é silencio* (Rivas, 2010). El libro del escritor coruñés fue una de las primeras aproximaciones literarias al relato del narcotráfico en Galicia (Núñez Sabarís, 2020). En la ficticia Noitía sitúa esta narración que sigue el esquema narrativo habitual de las narcoficciones que le seguirán: el joven contrabandista que crece hasta la cúspide de las organizaciones criminales, cuya evolución transita, en los años ochenta, del tráfico de tabaco al de cocaína. Rivas (2018) volverá sobre el tema en *Vivir sen permiso e outras historias de Oeste*, tres relatos sobre el narcotráfico situadas en otro topónimo literario, «Oeste». El que le da título, «Vivir sen permiso», se corresponderá con la serie de televisión homónima (Gabilondo, 2018), cuya primera temporada contará con la participación del escritor como guionista.

Volviendo a la frontera, la *raia* con Portugal fue uno de los lugares predilectos para el contrabando de mercancías. Carretero (2015) inicia su libro *Fariña. Historia e indiscreciones del narcotráfico en Galicia*, con una anécdota sobre el contrabando de bicicletas, cuando todavía existían las restricciones aduaneras. En la investigación periodística relata, de hecho, cómo los clanes gallegos buscaron refugio en los pueblos portugueses del norte. El texto documental de Carretero pasó a la ficción en la serie de televisión *Fariña* (Sedes y Tarragosa, 2018), producida por Bambú Producciones y emitida por Antena 3 Televisión, en primera instancia, y, posteriormente por la plataforma Netflix, sumándose a las producciones televisivas que se centraban en las organizaciones delictivas de tráfico de drogas, como la internacional *Narcos*, dedicada a Pablo Escobar y a los cárteles de Medellín y Cali.

Ahora, el Atlántico, desembocadura del Miño, y la ría de Arousa son el escenario preferente de la narcoficción peninsular, a la que se irán incorporando producciones y ambientaciones portuguesas.

La teleserie *Operación Marea Negra* (Amézcua y López, 2022), basada también en el libro de investigación homónimo (Romero, 2021) y que dio lugar, igualmente, a un documental televisivo (Avilés, 2022), narra el viaje de un narcosubmarino desde Manaos hasta el litoral de Galicia. La investigación periodística (Romero, 2021) que dio lugar a *Operación Marea Negra* introduce también un mapa que detalla las 3.500 millas náuticas que recorrió la embarcación y los puntos importantes de la operación, desde el delta del Amazonas hasta las rías gallegas. En las Azores, las agencias internacionales ya ubican su posición, que empieza a ser monitorizado por la policía marítima de Viana de Castelo, que, en colaboración con la gallega, cercan con mayor precisión el sumergible. *Operación Marea Negra* mantenía los diálogos en las respectivas lenguas de los actores y resultaba, de nuevo, de la cooperación entre plataformas y televisiones públicas, entre ellas, de nuevo, la RTVG y la RTP, con participación de actores españoles, portugueses y brasileños.

En aguas del archipiélago azoriano está ambientada una de las pocas producciones portuguesas que aborda el tema. *Rabo de peixe* (Fraga, 2023), nombre del pueblo de la isla de São Miguel en la que ocurrieron los hechos –libremente ficcionalizados–, fue producida y emitida por Netflix y relata el naufragio de un barco con cocaína y la adicción que provoca en su pequeña población. A partir de ahí la trama se centra en la narración arquetípica de las series de narcos, en las que jóvenes con escasas expectativas laborales se adentran en el beneficioso negocio de las drogas, mientras la policía y los poderosos clanes del tráfico de drogas les pisan los talones.

La RTVG y la RTP volvieron a sumar energías para crear la serie *Auga seca* (Blanco, 2020), ahora centrada en el tráfico de armas y ambientada en Vigo y Lisboa. La familia Galdón, respetables empresarios del puerto de Vigo, cuentan con flotas de transporte marítimo por el Atlántico. «Auga seca» es el nombre del programa de innovación y desarrollo tecnológico para mejorar la potabilidad en Angola. La iniciativa es, sin embargo, una tapadera para transportar armamento, en colaboración con un antiguo militar lisboeta con contactos con la excolonia. La trama abunda en los arquetipos narrativos del crimen, la investigación policial, los infiltrados o las disputas familiares.

Por último, la producción de Netflix, *Clanes*, prosigue con el relato del narco tráfico en Galicia, articulando historias de la época dorada de las organizaciones criminales en los ochenta con el presente de la narración. El argumento se configura entreverando varios episodios reales para crear esta ficción, que abunda en los elementos narrativos ya adelantados. La abogada Clara se instala en Cambados para indagar la misteriosa muerte de su padre, afincado en Fuerteventura, y su

enigmático pasado. Ahí se encuentra con Daniel, hijo del jefe del clan de los Padín, del que termina enamorada. El enredo amoroso es la ventana hacia las disputas que tienen el narcotráfico como centro de esta ficción y que revela un microcosmos de silencios, ocultaciones, rencores y venganzas en este pueblo de las Rías Baixas.

Como he señalado en el estudio de la narcoficción (Núñez Sabarís, 2020), estas propuestas creativas, que obedecen a menudo al tirón que este modelo narrativo tiene a nivel global, incide en las condiciones políticas y sociales de la Galicia de los años ochenta. En ella, su posición periférica respecto a la capital del estado y su localización atlántica son aspectos que se destacan en la concepción de sus tramas. El crimen y el delito como una salida a la pobreza y a la falta de recursos y el océano como una oportunidad que había dejado de estar entre las prioridades estratégicas de Galicia, imantada por la fuerza centrípeta de la geopolítica peninsular. La ficción portuguesa se sumaba a este filón narrativo para construir producciones de impacto internacional, que le otorgaban un fuerte protagonismo a la geografía y a sus connotaciones políticas y sociales. La televisión halló en estos episodios de contrabando sugerentes narraciones con su dosis de drama, costumbrismo y suspense. El favorable contexto internacional hacia este tipo de teleserie y el tiempo transcurrido sobre los hechos relatados remó a favor y el Atlántico peninsular se convirtió en un reconocible paisaje de la pantalla global.

2.3. NARRATIVAS DE LA CIUDAD. DE FERROL A OPORTO

La incorporación de nuevas esferas creativas se ha articulado con prácticas culturales y de ocio globalizadas en las que las marcas específicas de la ciudad promueven el turismo y el consumo experiencial del lector/espectador. La especificidad geográfica de los textos literarios y narrativas audiovisuales representan, como hemos visto, este renovado interés por la geografía cultural y el asentamiento de modelos globales en productos locales, que ponen de manifiesto el comportamiento paradójico de la globalización: cuánto más horizontal se hace el planeta, más cerramos el foco hacia coordenadas específicas. En el corpus utilizado sobresalen ejemplos de ello, en la medida en que las ciudades de Galicia y el norte de Portugal han alcanzado una notable visibilidad creativa, en virtud de la creciente urbanización de ambos territorios (Baamonde, 2021).

La ficción literaria y audiovisual de suspense ha encontrado un escenario idóneo en la condición mística, mítica y mágica de Santiago de Compostela, sumándose a los *thrillers* más populares de inspiración religiosa; las narrativas (transmedia) negras, ambientadas en Oporto, Vigo o la comarca de Arousa han irrumpido con fuerza en los mercados del libro y las plataformas televisivas. El auge policial del Vigo literario pone el acento en el plano urbano de la ciudad y sus alrededores, concediéndole un lugar sobresaliente en sus narraciones. La traducción y proyec-

ción en otras literaturas supone, además, un refuerzo de la marca de la ciudad y un atractivo para el turismo cultural³. Esta literatura de proximidad propicia prácticas interactivas, como evidencia el Mapa Literario de Vigo, creado por la Biblioteca Pública Neira Vilas: www.mapaliterariodevigo.com, o los talleres creativos y guías de lectura inspirados en los textos de Domingo Villar, Pedro Feijoo, Leticia Costas o Francisco Castro.

Por su parte, el *noir* de Francisco José Viegas se sitúa en Oporto, ofreciendo una crónica social y costumbrista de la ciudad. También son paradigmáticas de esta acción cultural e institucional iniciativas como las vinculadas al programa Braga Media Arts (Braga es ciudad creativa en Media Arts de la UNESCO) o, en Viana do Castelo, el proyecto Viana Film, con el que pretende afirmarse como espacio cinematográfico de excepción.

Es decir, la ficción se ha convertido en un agente indispensable en la proyección de la ciudad y, de manera singular, en las del arco atlántico que se han apoyado en los productos creativos para reforzar su marca, potenciar políticas culturales y de ciudadanía y ofrecer experiencias turísticas más plurales y de mayor calidad. El reportaje de Martín Aparicio (2023), para el suplemento *El Viajero*, de *El País*, describía como la localización de las series estimulaba los destinos en los viajes de ocio, reforzando las experiencias inmersivas. La identidad urbana se erige como un factor indispensable de los objetos creativos y sus mapas se incorporan como elementos paratextuales, pero semióticamente relevantes en la concepción artística. Véanse los libros del vigués Beto Luaces (2019), en la tetralogía *Vicvs*, que concluyen con un mapa dibujado de sus tramas o las distopías ambientadas en Santiago de Compostela de Patricia Janeiro (2019), *Rueiro da cidade escura*, o de Diego Ameixeiras y Tomás Guerrero (2023) *Os Suicidantes* (novela gráfica) que incluyen planos indicando los puntos geográficos por los que transcurre la acción.

Con todo, este boom de la ficción urbana presenta asimetrías notables en los territorios de la eorregión. Mientras las ciudades gallegas han despuntado como geografías literarias, las portuguesas, excepción hecha de la *Invicta*, apenas han tenido una presencia significativa en la literatura actual. Incluso en el caso de Oporto, notable en el campo de las letras, no ha tenido especial acomodo en el audiovisual. En una crítica acerca de la ya comentada *Santiago* se señalaba que esta serie «marca a diferença por decorrer no Norte do país, já que a maioria das produções nacionais ocorrem noutras zonas (Rodrigues, 2022). De hecho, la película *Os conselhos da noite* (Oliveira, 2019), que transcurría en Braga, relataba el reencuentro con su ciudad de origen de un periodista que regresaba de una larga estancia en Lisboa.

³ Iolanda Galanes ha investigado la traducción de la novela negra gallega y su impacto, de manera muy especial el caso de Domingo Villar (Galanes, 2023).

Latía a lo largo del filme la contraposición entre el cosmopolitismo de la capital y el ambiente local bracarense.

Contribuye a todo ello no solo el despliegue cultural y presupuestario que la constitución en comunidad autónoma de Galicia posibilita, sino la consolidación de un sistema literario y cinematográfico específico de esta «nación cultural», en palabras de Villares (2019). En este sentido, la potencia creativa e industrial de Galicia en el audiovisual no se puede explicar sin el impulso que le había dado en los años noventa la RTVG, como reconoce Ramón Campos (2025), director y cofundador de Bambú Producciones, una de las empresas más importantes en el sector en el ámbito español. Quienes ahora sobresalen en el contexto hispánico con creaciones como *La unidad*, *Fariña* o *Las chicas del cable* proceden de esa generación que se formó en la Televisión de Galicia. Portugal carecía y carece de una entidad homóloga, lo que no contribuye a una descentralización del sector.

No se abordará por falta de espacio y por no desequilibrar los tres ámbitos geográficos que hemos seleccionado una descripción panorámica de la abundante producción literaria situada en las ciudades del eje atlántico. Para el caso gallego, ya lo he efectuado en Núñez Sabarís (2020). A propósito de la articulación entre ficción y espacio es muy recomendable el artículo de Diz (2021) que estudia el impacto de la novela viguesa en el turismo cultural de la ciudad.

La investigación de la concepción geográfica de las ciudades de la eurorregión presenta, consecuentemente, un potencial interés, más allá de la categorización teórica y crítica de las diferentes creaciones literarias. Dentro del giro performativo que han tenido las humanidades como procesos transitivos que impactan en la ciudadanía, en sus comunidades y políticas públicas, profundizar en estos aspectos proporcionará respuestas relevantes para analizar la posición de la eurorregión en un mundo globalizado y en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030.

La cartografía de cada uno de los productos creativos mencionados nos muestra una interesante semiótica del espacio. Profundizar en su análisis permitirá identificar las zonas calientes de su geografía humana, sus áreas privilegiadas o postergadas. La iluminación de los escenarios sirve para reflexionar sobre hegemonías y silenciamientos que expresan dinámicas de integración/exclusión desde un punto de vista sociológico (urbanístico, de edad o de género). El territorio transfronterizo, como hemos señalado, presenta notables continuidades en la organización de su territorio, caracterizado por potentes áreas urbanas, pero también con una notable demografía periurbana y rural. Estudiar la plasmación de estas interrelaciones en los objetos creativos señala interesantes flujos en la red poblacional de las diferentes áreas regionales, en un marco determinado por dinámicas comerciales, culturales o turísticas posnacionales.

3. CONCLUSIONES

La investigación cartográfica de la ficción, en la medida que representación simbólica, ayuda a comprender y potenciar la sostenibilidad y la resiliencia de los territorios y sus respectivas comunidades. La valorización de las obras culturales y creativas de una de las regiones geográficamente más periféricas de Europa contribuye a la diversidad del patrimonio cultural mundial, desde una perspectiva intercultural y diversificada. El posicionamiento de alguna de las ficciones mencionadas es un buen indicio de ello. Valga, como ejemplo, que *Lume*, en su tercera semana de emisión en la plataforma HBO escaló hasta la quinta posición de las series más vistas en el canal.

Así pues, uno de los resultados que la investigación desarrollada ha arrojado radica en la verificación de cómo las producciones de la eurorregión se convierten en fenómenos *glocales* al trascender el ámbito local, e incluso regional o nacional para proyectarse internacionalmente. Con todo, la diferente identidad cultural y organización político-administrativa entre Galicia y el norte de Portugal tiene un impacto sustantivo en la identidad de geografías literarias específicas y en la constitución de campos culturales más o menos autónomos y cómo estos dialogan en el marco del espacio peninsular. Los indicios apuntados proporcionan una serie de cuestiones que podrían contribuir a una acción de investigación más integral y concertada en el conjunto de los estudios hispánicos en Portugal: ¿la autonomía sistémica que se observa en Galicia, con editoriales y unidades de producción propias, qué grado de correspondencia guarda con el norte (u otras regiones) de Portugal, en iniciativas específicas de desarrollo regional? ¿Existen desequilibrios significativos? ¿En qué medida y cómo se articulan ambos territorios con los grandes campos culturales hispanos y lusófonos? ¿Qué papel desempeñan los grandes modelos narrativos, poéticos y visuales en la configuración y representación de los objetos creativos locales? ¿Cómo repercuten estos en iniciativas culturales concretas y cómo dinamizan una determinada ciudad, comarca, región...?

Son cuestiones que dibujan el rico y plural mosaico de la investigación hispanista en Portugal en el siglo XXI y que se nutren de una sostenible base teórica, metodológica y epistemológica, en la que se debe remarcar la notable contribución que ha supuesto la trayectoria académica de la profesora Lurdes Correia.

BIBLIOGRAFÍA

AGRUPACIÓN EUROPEA DE COOPERACIÓN TERRITORIAL GALICIA/NORTE DE PORTUGAL (2011). *Estudo das industrias culturais e creativas en Galicia e no Norte de Portugal*. Agrupación Europea de Cooperación Territorial Galicia / Norte de Portugal.

- AGUIAR E SILVA, V. (texto) e MAYOR, J. P. S. (fotografía) (2007). *Caminhos da memória e do saber: Esboço de uma geopoética e de uma antropologia literária do Minho*. Universidade do Minho / Casa de Sarmento.
- AMEIXEIRAS, D. e GUERRERO T. (2023). *Os Suicidentes*. Xerais.
- AMÉZCUA, P. e LÓPEZ, N. (Creadores). (2022). *Operación Marea Negra* [Serie de televisión]. Ficción Producciones; Ukbar Filmes.
- ARAÚJO, M. A. e SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (Coord.). (1999). *Xeografía do Eixo Atlántico*. Eixo Atlantico do Noroeste Peninsular.
- AVILÉS, L. (Director). (2022). *Operación Marea Negra: La travesía suicida* [Documental televisivo]. Ficción Producciones.
- BAAMONDE, A. (2021). *Unha nova Olanda. De Ferrol ao Porto: As cidades galegas e o norte de Portugal no escenario global*. Galaxia.
- BESSE, J. M. (2017). Cartographic Fiction. In A. Engberg-Pedersen (Ed.). *Literature and Cartography. Theories, Histories, Genres* (pp. 21-43). The Mit Press [versión Kindle].
- BLANCO, A. (Creador). (2020). *Auga seca* [Serie de televisión]. RTVG; RTP; Portocabo; SP Televisão.
- BOURDIEU, P. (2004). *O campo literario* (trad. Carlos Pérez Varela). Laiovento [1991].
- BRITO, D., BRAGA, I. e MOURÃO, C. (Creadores). (2022). *Santiago* [Serie de televisión]. 313 Features, Blanche Filmes.
- CABO ASEGUINOLAZA, F. (2004). El giro espacial de la historiografía literaria. En A. Abuín González e A. Tarrío Varela (Eds.). *Bases metodolóxicas para unha historia comparada das literaturas na Península Ibérica* (pp. 21-43). Universidade de Santiago de Compostela.
- CAMPOS, R. (2025, 13 de julio). Hay que concienciarse de que el sector audiovisual es, ante todo, industria. Entrevista de Salvador Rodríguez. *Faro de Vigo. Suplemento Estela*, 6-8.
- CARRETERO, N. (2015). *Fariña*. Libros del KO.
- CUNHA, C. M. (2011). *A(s) geografia(s) da literatura: do nacional ao global*. Opera Omnia.
- DIZ, A. (2021). Literatura, turismo y promoción cultural: (re)conocer la ciudad de Vigo a través de rutas, mapas y guías literarias. En J. Rivero Grandoso (Ed.). *Caminando por la literatura. Reflexiones sobre la literatura como fuente para el turismo cultural* (pp. 83-104). Peter Lang.
- EVEN-ZOHAR, I. (1990). Polysystem Studies. *Poetics Today*, 1. <https://doi.org/10.2307/1772051>
- FRAGA, A. (Creador). (2023). *Rabo de peixe* [Serie de televisión]. Ukbar Filmes, Netflix.
- FRAGA, X. (2023). *Río Miño. Unha viaxe entre solsticios*. Kalandraka.
- FRAGA, X. (2025). *Río Minho. Uma viagem entre solsticios* [trad. de Elisabete Ramos]. Kalandraka.
- GABILONDO, A. (Director). (2018). *Vivir sin permiso* [Serie de televisión]. Mediaset y Alea Media.
- GALANES, I. (2023). Domingo Villar: Traducción e impacto. *Transfer. Revista electrónica sobre traducción e interculturalidad*, 18.1. <https://doi.org/10.1344/transfer.2023.18.40574>.
- HUGUET MILLAT (2025, 13 de marzo). El micropueblo negro de Galicia considerado una aldea paleozoica. *National Geography*.
- JANEIRO, P. A. (2019). *Rueiro da cidade escura*. Edicións Positivas.
- LUACES, B. (2019). *Vicvs. Un lugar do común*. Bolanda.

- LÓPEZ SÁNDEZ, M. (2008). *Paisaxe e nación. A creación discursiva do territorio*. Galaxia.
- LÓPEZ SÁNDEZ, M. y NÚÑEZ SABARÍS, X. (sf): Cartografía do noir galego. *Portal da Cultura Impresa en Lingua Galega* [sitio web]. <https://ilg.usc.gal/cultura-impresa/mapas/?id=Cartograf%C3%ADa+do+Noir+galego>.
- MARTÍN APARICIO, G. (2023, 25 de enero). Cuando la localización de una serie se convierte en el próximo destino. *El País. Suplemento El viajero*.
- MOLINERO, C., MACÍAS, A. y RUÍZ DE SOMAVÍA, J. R. (Creadores). (2021). *3 Caminos* [Serie de televisión]. RTP, Amazon Prime Video, RTVG, Cinemate, Ficcion Producciones, Beta Film.
- MORETTI, F. (2004). *Graphs, Maps, Trees*. Verso.
- NÚÑEZ SABARÍS, X. (2014). Convergencias actuais entre o teatro galego e o portugués: construíndo un teatro do aquí. *1616. Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 4, 77-106.
- NÚÑEZ SABARÍS, X. (2020). *Cartografías da narrativa galega contemporánea*. Galaxia.
- NÚÑEZ SABARÍS, X. (2023). Ficción policial e negra galega. *Repositório de Dados da Universidade do Minho*, V1. <https://doi.org/10.34622/datarepositorium/UFZEZC>.
- OLIVEIRA, J. (Director). (2019). *Os conselhos da noite* [Película]. The Stone and The Plot.
- PAZOS JUSTO, C. (2023). ¿Euroberización? Para una interpretación del marco relacional ibérico actual: desfronterización, policentrismo y regionalización. In Gant, M.; Rocha Relvas, S. y Edwards, S. (Eds.) *Memory, Transition, and Transnationalism in Iberia* (pp. 137-154). Cambridge Scholars Publishing.
- PIATTI, B. (2017). Literary cartography: mapping as method. In A. Engberg-Pedersen (Ed.). *Literature and Cartography. Theories, Histories, Genres* (pp. 45-72). The Mit Press [versión Kindle].
- PIN, I. e RODI, S. (Creadoras). (2025). *Lume* [Serie de televisión]. Coral Europa, Setemedia Producciones / RTVG, RTP.
- RIVAS, M. (2010). *Todo é silencio*. Xerais.
- RIVAS, M. (2018). *Vivir sen permiso e outras historias de Oeste*. Xerais.
- RODRIGUES, M. (2022, 22 de octubre). Crítica. O caminho de ‘Santiago’ traz novidade à ficção portuguesa. *Espalha e Factos* [sitio web].
- ROMERO, J. (2021). *Operación Marea Negra*. Ediciones B.
- SEDES, C. y TARRAGOSA, J. (Directores). (2018). *Fariña* [Serie de televisión]. Bambú Producciones.
- SOJA, E. (1993). *Geografías pós-Modernas. A reafirmação do espaço na teoria social crítica* (trad. Vera Ribeiro). Jorge Zahar Editor [1989].
- VILLARES, R. (2019): *Galicia. Una nación entre dos mundos*. Pasado y Presente.
- VÁZQUEZ FREIRE, M. (2022). *De Compostela a Braga e de Braga a Compostela (O Pío Latrocinio e outras vellas inimizadas)*. Edicións Positivas.

EL AMIGO INVISIBLE: SOBRE LA RECEPCIÓN DE LA LITERATURA VASCA EN PORTUGAL

The Invisible Friend: on the Reception of Basque Literature in Portugal

SANTIAGO PÉREZ ISASI

<https://orcid.org/0000-0002-9548-4655>

Universidade de Lisboa, CECComp (UID/00509/2025), Lisboa, Portugal

santiagoperez@edu.ulisboa.pt

RESUMEN

Este capítulo pretende ofrecer un panorama, y una reflexión, sobre la (in)visibilidad de la lengua, la literatura y la cultura vasca en Portugal, en el contexto de la implantación del campo de los Estudios Ibéricos. Este estudio se realizará atendiendo a cuatro elementos diferentes: la presencia efectiva de obras y escritores/as vascos/as en Portugal; la traducción de obras literarias del euskara al portugués; la enseñanza de lengua o literatura vascas; y por último la presencia de lo vasco, y de investigadores vascos, en eventos, publicaciones o proyectos de investigación desarrollados en Portugal. El análisis de estos cuatro aspectos permitirá concluir, como quizás era esperable, que la presencia de la literatura vasca en Portugal es muy reducida: no existen apenas traducciones de literatura vasca al portugués; quizás como consecuencia de ello, la presencia de escritores vascos en Portugal es muy residual, como también lo es la docencia de lengua, literatura o cultura vascas en el sistema universitario portugués. Solo en el campo de la investigación es posible decir que el ámbito vasco se ha asentado como un espacio imprescindible en el campo de unos Estudios Ibéricos realmente comprehensivos.

Palabras clave: *Estudios Ibéricos; literatura vasca; cultura vasca; traducción; recepción.*

ABSTRACT

This chapter aims at offering a panorama, and a reconsideration, of the (in)visibility of Basque language, literature and culture in Portugal, in the context of the development of

the field of Iberian Studies. This study will be carried out by assessing four different aspects: the factual presence of Basque works and authors in Portugal; the translation of literary works from Basque into Portuguese; the teaching of Basque language and literature in Portugal, and lastly the presence of a Basque element, and of Basque researchers, in events, publications and research projects carried out in Portugal. This analysis will show, as could perhaps be expected, that the presence of Basque literature in Portugal is very limited: there are very few translations of Basque literary works into Portuguese and, maybe because of this, the presence of Basque writers in Portugal is residual, as is the teaching of Basque language, literature or culture in the Portuguese higher education. The area of research is, therefore, the only one in which we can attest that the Basque space has become an integral part of a truly comprehensive view of Iberian Studies.

Keywords: *Iberian Studies; Basque literature; Basque culture; translation; reception.*

HAN PASADO YA MÁS DE DOS DÉCADAS desde que en 2003 Maria de Lurdes Correia Fernandes, en colaboración con otros colegas de la Universidade do Porto, fundó *Península. Revista de Estudos Ibéricos*, dando así simbólicamente inicio, en particular en lo que se refiere al término, a la implantación de este campo de estudio en las universidades portuguesas¹. Habrían de pasar aún seis años más hasta que Joan Ramon Resina publicase su influyente volumen *Del Hispanismo a los Estudios Ibéricos* (2009) y, al menos, una década hasta que el término comenzó a ser aceptado y reconocido, tanto en las universidades portuguesas como a nivel global. Desde entonces, con sus avances y limitaciones (Pérez Isasi, 2021), los Estudios Ibéricos se han consolidado como un campo reconocible, con unos objetivos y unos principios comunes, si bien no necesariamente con una metodología específica (Casas, 2019). En el caso portugués, podría decirse que la creación de la Cátedra de Estudos Ibéricos de la Universidade de Évora, en 2020, vendría a culminar este ciclo, con la implementación de una concepción de los Estudios Ibéricos como un campo con espíritu policéntrico, relacional, interesado en todas las literaturas y culturas ibéricas sin exclusiones ni jerarquías. Con todo, y como algunas voces críticas han apuntado, ese espíritu en cierto modo utópico se ve, en ocasiones, traicionado por las propias prácticas o inercias del campo, lo que, sin invalidarlo en absoluto, exige una especial atención. Un ejemplo de estos desequilibrios tiene que ver, precisamente (y este es el objeto del presente trabajo), con la situación todavía marginal que ocupan la literatura y la cultura vascas, en el contexto de los Estudios Ibéricos en general, y en Portugal específicamente.

¹ El Centro de Estudos Ibéricos de Guarda había sido fundado, es cierto, en 2000, por sugerencia de Eduardo Lourenço, pero su naturaleza y sus objetivos son otros, como es sabido.

En un congreso celebrado, también, en Oporto, pero en 2016, una colega (siento no recordar si fue Cristina Martínez Teixeira o Rosario Mascato Rey) me preguntó si creía que la inclusión de los Estudios Vascos en los Estudios Ibéricos tenía sentido; mi respuesta fue positiva e ingenua: dado que la literatura y la cultura vascas formaban parte, al menos parcialmente, del espacio ibérico, deben naturalmente integrarse en el campo de estudios que se dedica específicamente a este espacio. Aunque en esencia siga estando de acuerdo con esta idea, lo cierto es que la pregunta era mucho más compleja e interesante de lo que en aquel momento logré identificar, puesto que puede responderse desde muy diferentes puntos de vista: lingüístico-cultural, histórico, científico o académico... En definitiva, creo que lo que la pregunta de esta colega planteaba es un debate para el cual no hay una respuesta tan evidente: ¿qué ganan, o qué pueden ganar, los Estudios Vascos si son integrados o subsumidos en los Estudios Ibéricos, y qué pierden, o qué pueden perder? Y aún: ¿qué Estudios Ibéricos son estos, cuál es su configuración epistemológica, académica y, también, ideológica, y qué papel ocupan las literaturas y culturas sin Estado en esta nueva disciplina? O en otras palabras, ¿están justificadas las suspicacias de Gabilondo (2013) cuando considera que los Estudios Ibéricos son, o pueden ser, una herramienta de reapropiación postimperial por parte de un Hispanismo en crisis?

Sea por estas (al menos parcialmente justificadas) resistencias, o por las cuestiones históricas, lingüísticas o culturales anteriormente mencionadas (la falta de intercomprensibilidad del euskara con las restantes lenguas ibéricas; la ausencia histórica de iberismo en el País Vasco, o de un interés del iberismo histórico por el espacio geocultural vasco; la especificidad de la historia literaria vasca, cuantitativa y cualitativamente diversa de la de las literatura vecinas, y al menos parcialmente desarrollada fuera del marco geográfico de la Península Ibérica, es decir, en el País Vasco francés o *Iparralde*...), lo cierto es que el ámbito vasco sigue ocupando una posición incierta en el contexto de los Estudios Ibéricos.

Por una parte, es verdad que las publicaciones y proyectos recientes de estudios literarios y culturales de ámbito ibérico incluyen, de forma generalizada, algún texto o textos sobre el espacio vasco (Codina Solà y Pinheiro, 2019; Poch Olivé y Julià, 2020; López Vega, 2022, por ejemplo); pero también es cierto que en muchos casos lo hacen, como lamenta Kortazar (en prensa), de forma aislada, testimonial, y en la mayoría de los casos sin establecer interrelaciones con otras culturas, lo que provoca un cierto efecto aislante y exotizante hacia esta cultura, que puede estar invitada a la fiesta de los Estudios Ibéricos, pero casi nunca consigue participar en las conversaciones. Por otra parte, también es cierto que desde los propios estudios vascos se ha priorizado lo que el mismo Kortazar (en prensa) denomina «nostalgia de Galeusca», esto es, la interacción con las culturas gallega y catalana como referentes de analogía (Beramendi, 1986, p. 382), o con la cultura castellana (referente

de oposición, nuevamente en la terminología de Beramendi), en detrimento de la portuguesa, con la cual, como vamos a ver con detenimiento a continuación, apenas existen conexiones simbólicas o factuales.

En efecto, para comprobar el grado de integración de un posible sistema literario ibérico, cabría preguntarse hasta qué punto existen interacciones o interrelaciones en el eslabón más débil de la cadena, o el nodo más frágil de la red, es decir, en qué medida se han conectado la literatura vasca y la portuguesa, y más concretamente, cuál es la penetración o recepción de la literatura vasca en Portugal². Se trata, nuevamente, de una pregunta compleja, y que vamos a intentar afrontar desde diferentes puntos de vista: reconstruyendo presencias efectivas de escritores u obras literarias vascas en Portugal; analizando los procesos de traducción de literatura vasca al portugués (y en Portugal); estudiando la docencia de la lengua y la cultura vasca en este país o, por último, y volviendo al ámbito de los Estudios Ibéricos, explorando la existencia de investigación sobre cultura vasca en Portugal.

No es fácil abordar el primer aspecto, relativo a la circulación de autores u obras de la literatura vasca en el contexto portugués, no a través de la traducción (pues a eso dedicaré el siguiente apartado), sino con su presencia factual, sea en eventos o encuentros, en publicaciones colectivas, o a través de contactos individuales que pueden ir de lo institucional a lo afectivo. Dado que no existen, como se ha apuntado, interacciones sistémicas entre ambos sistemas culturales (como sí existieron, en diferentes momentos, entre los sistemas portugués y castellano, o portugués y catalán), este tipo de presencias son siempre ocasionales, dispersas, y por ello más difíciles de identificar y encontrar. Así, por ejemplo, una revisión manual de los programas del festival Correntes d'Escrita, sin duda uno de los festivales literarios más importantes de Portugal, celebrado todos los años em Póvoa de Varzim, solo permite identificar, desde el año 2010 hasta el presente, un autor vasco: Kirmen Uribe, quien participó en el festival en el año 2011, con motivo de la publicación en Portugal de la traducción de *Bilbao – New York – Bilbao*. Comparativamente, es evidente una mayor presencia de las literaturas catalana y gallega en el festival, tanto por la participación regular de escritores de estas culturas, como por la presentación de libros y proyectos literarios en sesiones específicas: así, por ejemplo, el proyecto Compostela Literaria fue presentado en el festival Correntes d'Escrita de 2019 (PGL, 2019), mientras que la literatura catalana fue invitada especial en la edición de 2020 (Lusa, 2020).

² Por motivos metodológicos limito las reflexiones que aparecen a continuación al ámbito literario; sería potencialmente interesante, pero también complejo, ampliar el marco para incluir otras formas de producción cultural y artística, como la música o el cine.

Por supuesto, el panorama de los festivales literarios en Portugal no se agota en Correntes d'Escrita; una revisión exhaustiva de cada uno de los eventos y actividades culturales de este tipo celebrados a lo largo de las últimas décadas podría dar lugar a hallazgos inesperados, que solo con una búsqueda extensiva, o algo de suerte, permitirán revelar. Por ejemplo, Uxue Alberdi formó parte de la mesa redonda de escritoras incluida en el evento *Ibéricas – Mulheres e mediação cultural no espaço peninsular*, que tuvo lugar en la Fundação José Saramago en 2022, mientras que la *II Noite da Literatura Ibero-Americana*, promovida por la Organização de Estados Ibero-Americanos y celebrada el 26 de septiembre de 2024, contó con la presencia de Miren Agur Meabe. Curiosamente, no he conseguido localizar, por el momento, ninguna noticia sobre ninguna visita de Bernardo Atxaga a Portugal, lo que resulta en cierto modo sorprendente, teniendo en cuenta que es, como veremos a continuación, el autor vasco más traducido al portugués; sí hay constancia, por el contrario, de la proyección de la película *Obaba*, en febrero de 2019, en el Instituto Cervantes, aunque sin la presencia del autor de la novela.

Dado lo esporádico y lo asistemático de estas presencias, es posible que hayan existido, incluso en un pasado más lejano y difícil de investigar, otros cruces entre ambas literaturas que aún no conocemos. Un ejemplo de este potencial caudal invisible, sobre cuya (in)existencia por ahora solo podemos plantear hipótesis, es el reciente descubrimiento, realizado por Jordi Cerdá y divulgado por Jon Kortazar (2023), de una serie de seis poemas de Gabriel Aresti (cinco de ellos inéditos en aquel momento), que, en 1976, fueron publicados en versión bilingüe (euskara-castellano) en el primer número de la revista lisboeta *Pasárgada*, dirigida por el portugués Manuel de Seabra. Este descubrimiento resulta relevante por varios motivos: en primer lugar, porque algunos poemas de Aresti que hasta el momento se consideraban inéditos (incluido el que, según el editor de la revista, fue el último poema que escribió antes de morir), habían visto de hecho la luz en esta publicación multilingüe lisboeta; pero también porque se trata de la primera presencia, hasta ahora localizada, de la literatura vasca en Portugal (y, lo que es aún más significativo, del euskara en una publicación portuguesa).

Así, tal como esta publicación lisboeta había pasado desapercibida incluso para los especialistas en la obra de Gabriel Aresti, es posible que existan otras semejantes, en otros puntos de Portugal y en otros momentos históricos anteriores o posteriores, que hayan incluido ediciones originales o traducidas de literatura vasca. Encontrarlas exige, además de alguna fortuna, un trabajo al mismo tiempo amplio y minucioso de búsqueda en publicaciones periódicas y aisladas, con particular atención, naturalmente, a aquellas con vocación multilingüe o panibérica, como es el caso de *Pasárgada*.

Cuantificar la existencia de traducciones de literatura vasca hacia el portugués es comparativamente más sencillo, sobre todo gracias a la existencia de bases de da-

tos como *ELI – Euskal Literatura Itzuliaren Katalogoa* o *Nor da Nor*, que reúnen información sobre traducciones de literatura vasca a otras lenguas, y cuyos resultados son en gran medida coincidentes. Un trabajo anterior (Pérez Isasi, 2024) centrado en el género poético, mostró que, hasta 1975, no existía ninguna traducción de poesía vasca en portugués. De hecho, es posible ahora afirmar que la primera traducción de literatura vasca al portugués, en cualquier género literario, solo apareció diecisiete años más tarde: se trata de la traducción de *Obabakoak* publicada en la editorial Quetzal en 1992. Esta ausencia de traducciones puede deberse a motivos ya avanzados anteriormente: la comparativamente reducida producción literaria vasca escrita, hasta bien entrado el siglo xx; su aún más reducida difusión fuera del ámbito del propio País Vasco, o las escasas relaciones culturales entre ambos espacios, sin que hayan existido mediadores culturales que hayan promovido de forma intensa y deliberada los intercambios entre ellos.

Si se amplía el marco cronológico hasta el presente, los resultados son, lógicamente, algo superiores, pero aún muy marginales: un análisis contrastivo de las dos bases de datos mencionadas anteriormente permite identificar un total de catorce traducciones del euskara al portugués en todos los géneros (poesía, narrativa, ensayo, literatura infantil y juvenil, cómic), si bien cuatro de ellas fueron publicadas en Brasil, y tres en España, con lo que restan apenas siete traducciones de literatura vasca efectivamente publicadas en Portugal. De ellas, cuatro corresponden a obras de Bernardo Atxaga (*Obabakoak*, publicada en portugués en 1992; *O homem só*, en 1998; *Memórias duma vaca*, em 2000, y *Sete casas em França*, en 2018) y dos a obras de Kirmen Uribe (*O Dois Amigos*, versión portuguesa de *Bilbao – New York – Bilbao*, publicada en 2011, y *A hora de acordarmos juntos*, en 2017). Así, la única obra que no pertenece a estos dos autores, y la única obra también de autoría (parcialmente) femenina, es el cómic *Santa família*, de Eider Rodríguez y Julen Ribas, publicado en Portugal en 2022³. Por otra parte, cabe indicar que, hasta donde es posible averiguar (pues no todas las obras contienen esa indicación en las bases de datos consultadas) se trata, en todos los casos, de traducciones indirectas, en las que el castellano funciona como lengua puente entre el euskara y el portugués.

Naturalmente, a pesar de la fiabilidad de las bases de datos consultadas, es necesario tratar estos datos con alguna cautela, puesto que se restringen a las publicaciones en formato de libro, lo que excluye una parte potencialmente relevante de la transmisión de literatura traducida, por ejemplo en revistas, a las cuales volveré a referirme más adelante, o en páginas de internet de diverso tipo, más o menos in-

³ En Brasil las escritoras vascas han tenido algo más de suerte, ya que en este país se han publicado las obras *As mãos da minha mãe* (2006) y *A casa do pai* (2021), de Karnele Jaio, y la novela *As mães são muitas* de Katixa Agirre (2018).

formales u oficiales, que publican con alguna frecuencia textos literarios. Tampoco se puede excluir la posibilidad de que hayan aparecido traducciones portuguesas de textos breves (poemas o cuentos) originalmente escritos en euskara, en antologías colectivas con obras de diversos orígenes. Es el caso de la que creo que es, hasta ahora, la única traducción directa de literatura vasca al portugués: la que tuve la oportunidad de realizar del cuento «Urrezko vespa / A vespa dourada», de Ur Apalategi, que apareció en el volumen colectivo *O irresistível charme da tradução... Uma antologia de histórias de tradutores* (Mourinha y Pacheco Pinto, 2023, pp. 30-52). Aunque en este momento no tenga conocimiento de ello, no es imposible que existan otras traducciones de este tipo en otros volúmenes colectivos, difíciles de identificar con la información públicamente disponible.

Tampoco es sencillo profundizar, más allá de lo evidente, en la situación de la docencia de la lengua, la literatura y la cultura vasca en Portugal; y lo evidente es que no existe (habrá que puntualizar por precaución, como siempre: con la información que he podido reunir hasta ahora) ningún curso o centro de enseñanza de lengua, literatura o cultura vasca en Portugal, a diferencia de lo que sucede con el gallego (que cuenta con tres Centros, en la Universidade do Minho, en la Universidade Nova de Lisboa, y en la Universidade do Algarve, y una Cátedra de Estudos Galegos, en la Universidade de Lisboa) o del catalán (que cuenta con un lectorado del Instituto Ramon Llull, también en la Universidade de Lisboa). Así, cualquier penetración de la literatura vasca en la enseñanza portuguesa, de existir, tiene lugar de forma en cierto modo subrepticia, a través de cursos o módulos de temas más amplios, cuyos responsables, si así lo entienden, pueden incluir autores y obras de la literatura vasca.

Así, por ejemplo, el Máster en Literatura de Évora mantiene aún, de su predecesor, un Máster en Estudios Ibéricos ya extinguido, una asignatura sobre «Literaturas Ibéricas Comparadas», impartida por Antonio Sáez Delgado, que se describe así: «A U[nidade] C[urricular] pretende uma aproximação à área dos Estudos Ibéricos e analisar diferentes fenómenos literários registados na Península Ibérica do âmbito da Literatura Comparada» (Universidade de Évora, 2024). Otros ejemplos de cursos similares, que he podido recopilar gracias a la generosidad de mis colegas de otras instituciones portuguesas (ya que esta información no siempre es fácil de encontrar o identificar *online*), se refieren a disciplinas de licenciatura, la mayoría de las cuales se incluyen en las especializaciones de Estudios Españoles. Es el caso de la asignatura «Representações Ibéricas» de la Universidade do Minho, impartida por Carlos Pazos-Justo, que se centra en la Imagología hispano-portuguesa, o «Introdução à História Comparada das Literaturas na Península Ibérica», ofrecida en la Universidade Nova de Lisboa, en todas las carreras de la Licenciatura en Linguas, Literaturas y Culturas que combinan los Estudios Españoles con otra área lingüística y cultural. Por su parte, en el módulo «Culturas Ibéricas», de la Fa-

culdade de Letras de la Universidade de Lisboa, se ofrece una aproximación crítica a la diversidad cultural ibérica, con particular atención a los universos culturales diferentes del castellano y el portugués. En todas estas asignaturas y cursos, la presencia de la literatura y la cultura vasca no es obligatoria, pero sí posible; cuando yo mismo he enseñado, en años recientes, la disciplina de «Culturas Ibéricas», un tercio de esta estaba dedicado a la lengua, la literatura o el cine vascos, por ejemplo.

En otros casos, la presencia de una perspectiva ibérica o un acercamiento a la diversidad lingüística y cultural más allá de la producción hispanohablante, que podría permitir la presencia de la literatura o la cultura vasca, no se desprende necesariamente del título del curso, y depende en gran medida de las decisiones e intereses del docente. Por ejemplo, las asignaturas de «Cultura Espanhola Contemporânea» o «História da Cultura Espanhola», impartidas por Mirta dos Santos Fernández en la Universidade do Porto, han incluido, al menos en algunas de sus iteraciones, aproximaciones a la diversidad lingüística, cultural y artística ibérica. En cambio, los cursos sobre «Literatura Española y de Literatura Oral o Tradicional» impartidas por Pedro Ferré, en distintas épocas desde finales del siglo xx, en la Universidade Nova de Lisboa o en la Universidade do Algarve, de acuerdo con su testimonio, siempre incluyeron una aproximación ibérica a la literatura oral, y un especial interés por los contextos literarios hispano-catalanes, pero no, en cambio, por la literatura oral vasca, esa sí muy rica y con una muy extensa tradición.

El último apartado de este análisis es el que ofrece, sin duda, resultados más positivos. En efecto, si bien los Estudios Ibéricos en Portugal estuvieron centrados primordialmente, en sus primeros años, en el estudio de las relaciones entre las literaturas castellana y portuguesa (por ejemplo, en los fundacionales encuentros RELIPES, de Covilhã, Évora y Salamanca [Magalhães, 2007a; 2007b], el foco estaba en las «relações literárias entre Portugal e Espanha», como su título indicaba), desde la década de 2010 se ha producido una clara, deliberada y consciente evolución hacia un modelo de investigación más poliédrica e inclusiva, de la que la cultura vasca (como la gallega y la catalana, entre otras) es parte integrante e imprescindible. Esto es notorio en una multitud de eventos, publicaciones y proyectos recientes, celebrados en múltiples universidades portuguesas; por motivos de espacio, me limitaré a analizar una breve selección a continuación, con especial foco en las actividades del grupo DIIA – Diálogos Ibéricos e Ibero-Americanos del Centro de Estudos Comparatistas de la Universidade de Lisboa, y de la Cátedra de Estudos Ibéricos de Évora, por ser los dos centros en los que se verifica, creo, una interacción más intensa con la cultura vasca.

En el caso del grupo Diálogos Ibéricos e Ibero-Americanos, coordinado por Ângela Fernandes, el ámbito vasco estuvo presente desde su misma fundación: en el congreso titulado, precisamente, *Diálogos ibéricos e iberoamericanos*, de la Asociación ALEPH de jóvenes investigadores de la literatura hispánica, celebrado en

2008, hubo al menos dos comunicaciones relacionadas con la cultura vasca, aunque en ninguna de ellas se estableciese una relación con Portugal: una de Calderón Puerta (2010) sobre José María Merino y Bernardo Atxaga, y otra de Pozo Sánchez (2010) sobre Miren Agur Meabe y María Josep Escrivá. Por su parte, el evento *Looking at Iberia from a Comparative European Perspective* (2011), financiado por la European Science Foundation, y que dio lugar a una publicación derivada de título casi idéntico (Pérez Isasi y Fernandes, 2013), marcó el inicio de una larga y productiva colaboración entre el grupo DIIA y el grupo de investigación LAIDA, dirigido por Jon Kortazar, de la Universidad del País Vasco, y que se ha mantenido a lo largo de los pasados doce años. Muestra de ello es la presencia de varios representantes del grupo LAIDA en el congreso *Os estudos ibéricos desde a periferia*, organizado en 2018, uno de cuyos oradores plenarios fue, también, Joseba Gabilondo, especialista en literatura vasca y en aquel entonces profesor en Michigan State University; su contribución apareció publicada en el volumen *Perspetivas críticas sobre os estudos ibéricos* (Martínez Tejero y Pérez Isasi, 2019), derivada de este evento. Del mismo modo, la colaboración con Jon Kortazar y su equipo se plasmó en los sucesivos eventos del proyecto IberTranslatio, coordinado por Esther Gimeno Ugalde, Ângela Fernandes y Marta Pacheco Pinto (2021), en los cuales hubo siempre una importante presencia vasca, hasta el punto de que el último de estos coloquios, en 2023, fue organizado en Bilbao por el propio grupo LAIDA. Por concluir esta revisión, el congreso *Ibéricas – Mulheres e mediação cultural no espaço peninsular* (2022) contó también con una nutrida presencia de especialistas en literatura vasca, que presentaron trabajos sobre escritoras de diferentes épocas, aunque con un evidente foco en la más reciente generación de creadoras que está ganando visibilidad y relevancia en el contexto de la literatura y sobre todo de la narrativa vasca (Kortazar, 2022).

En cuanto a la Cátedra de Estudos Ibéricos de la Universidade de Évora, dirigida por Antonio Sáez Delgado, esta mostró siempre una comprensión multilateral de los Estudios Ibéricos, visible desde la composición (y el propio título) de su serie de webinarios *Polibéricos*, que incluyeron, en casi todas sus temporadas, al menos una sesión dedicada a la literatura vasca. Del mismo modo, la «acción de investigación» *A invasão silenciosa*, que estudia la presencia portuguesa en revistas literarias ibéricas a lo largo del siglo xx, y que ha dado ya lugar a dos publicaciones colectivas (Sáez Delgado et al., 2022; Sáez Delgado et al., 2023), incluye un equipo dedicado específicamente al área vasca, coordinado, una vez más, por Jon Kortazar. Del mismo modo, los eventos organizados por esta Cátedra, tales como el coloquio internacional *Tradução de poesia na Península Ibérica no século xx* (que dio lugar a la publicación *Versões, inversões*; Mochila, 2024) o *Literatura e poder. Centenários, gerações e cânone literário na configuração das identidades ibéricas (séculos XIX-XXI)* continuaron esta línea de trabajo con la representación de la diversidad lingüísti-

ca, literaria y cultural ibérica, entre la cual, evidentemente, se incluye también el ámbito vasco.

Aunque esta revisión pueda dar la impresión de que la cultura vasca está, por fin, suficientemente representada en al menos uno de los aspectos estudiados, el que corresponde a la investigación, esta conclusión debe matizarse con algunas puntualizaciones. En primer lugar, estas iniciativas que parten de una visión multidimensional de que las culturas ibéricas conviven, en Portugal y en ocasiones en los mismos dos centros a los que acabo de referirme, con otros proyectos, publicaciones o actividades enfocadas exclusivamente en el eje hispano-luso; esto no les resta, aclaro, ninguna validez o relevancia, pero es obvio que en este segundo tipo de actividades la presencia de la literatura y la cultura vascas será muy marginal, o completamente inexistente. Por otra parte, a pesar de que, como espero haber mostrado, la última década de desarrollo de los Estudios Ibéricos en Portugal ha traído una mayor presencia de lo vasco en la academia portuguesa, esta presencia sigue siendo inferior a la de otras literaturas y culturas ibéricas como la gallega o la catalana, por no mencionar la castellana. La cultura gallega se beneficia, por decirlo así, de la secular conexión (histórica y simbólica) con Portugal (Torres Feijó, 2008), sobre todo con el Norte del país, algo que se manifiesta, desde el punto de vista académico, en la vinculación de la Universidade do Minho con la Red Galabra; por su parte, la cultura catalana mantiene una dinámica de intercambios en cierto modo heredera del «iberismo catalanista» de finales del siglo xix e inicios del siglo xx (Martínez Gil, 2013): una corriente de simpatía mutua y de intercambios culturales que tiene también su correlato científico. Así, es difícil no recordar las palabras de Jon Kortazar, cuando se lamenta por el aislamiento de la cultura vasca, en el contexto de los Estudios Ibéricos, cuando se la compara con la situación de las restantes culturas peninsulares.

De los datos reunidos a lo largo de las páginas anteriores se desprende, quizás, una visión algo pesimista de la penetración de la literatura vasca en Portugal y, por extensión, de la realización efectiva de los ideales de unos Estudios Ibéricos que respondan y representen la diversidad lingüística y cultural ibérica, y superen antiguas clasificaciones y jerarquizaciones. Si, como suele decirse, una cadena es tan fuerte como su eslabón más débil, entonces podríamos interpretar que este campo se encuentra aún, y a pesar de todo, en un estado de gran fragilidad, a pesar de existir algunas conexiones ya fuertemente establecidas (por ejemplo, la que relaciona la literatura portuguesa y la española, o la cultura gallega con la portuguesa). Sin querer caer en alarmismos ni en derrotismos, lo cierto es que no sería malo considerar este panorama, incluso con lo que pueda tener de incompleto o provisional, como una llamada de atención: si los factores históricos o culturales, o si la mano invisible del mercado (editorial y académico) no han favorecido una presencia fuerte de la literatura vasca en Portugal (y, me atrevería a decir, tampoco viceversa, aunque

esa afirmación tendría que apoyarse en una investigación sistemática semejante a esta), entonces serán necesarios esfuerzos redoblados y conscientes para construir estas relaciones por parte de individuos e instituciones culturales y académicas, esfuerzos estos que hasta ahora apenas han existido. Solo así será posible evitar que la literatura vasca siga siendo «el amigo invisible» en la fiesta de las literaturas ibéricas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA LUSA (2020). Correntes d'Escritas. Festival literário da Póvoa de Varzim abraça literatura catalã em 2020. <https://observador.pt/2020/01/23/correntes-descritas-festival-literario-da-povoa-de-varzim-abraca-literatura-catala-em-2020/>
- BERAMENDI, J. G. (1986). Os referentes nacionais en Rosalía e no provincialismo galego. En *Actas do Congreso Internacional de estudos sobre Rosalía de Castro e o seu tempo* (pp. 381-394). Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- CALDERÓN PUERTA, A. (2010). José María Merino y Bernardo Atxaga: La metamorfosis de la identidad en los relatos en la Península Ibérica hoy. En Â. Fernandes et al. (Eds.), *Diálogos Ibéricos e Iberoamericanos: Actas del VI Congreso Internacional de ALEPH* (pp. 250-260). ALEPH – Asociación de Jóvenes Investigadores de la Literatura Hispánica & Centro de Estudos Comparatistas.
- CASAS, A. (2019). Iberismos, comparatismos y estudios ibéricos: ¿Por qué, desde dónde, cómo y para qué? En C. Martínez Tejero y S. Pérez Isasi (Eds.), *Perspetivas críticas sobre os estudos ibéricos* (pp. 23-56). Edizioni Ca'Foscari. <https://edizionicafoscari.unive.it/libri/978-88-6969-324-3/>
- C. M. PÓVOA DE VARZIM (2011). *Correntes d'Escrita. Programa*. https://www.cm-pvarzim.pt/territorio/povoa-cultural/pelouro-cultural/areas-de-accao/correntes-d-escritas/edicao-2011/programa_net-pdf/
- CODINA SOLÀ, N. & PINHEIRO, T. (2019). *Iberian Studies. Reflections Across Borders and Disciplines*. Peter Lang.
- ELI – EUSKAL LITERATURA ITZULIAREN KATALAGOA (2021). <https://www.ehu.eus/ehg/eli/>
- FUNDAÇÃO JOSÉ SARAMAGO (2022). Mesa redonda de escritoras ibéricas. <https://www.jose-saramago.org/programacao/mesa-redonda-de-escritoras-ibericas/>
- GABILONDO, J. (2013). Spanish Nationalist Excess: A Decolonial and Postnational Critique of Iberian Studies. *Prosopopeya: revista de crítica contemporánea*, 8, 23-60.
- GIMENO UGALDE, E., PINTO, M. P. & FERNANDES, Â. (Eds.). (2021). *Iberian and Translation Studies. Literary Contact Zones*. Liverpool University Press.
- INSTITUTO CERVANTES DE LISBOA (2019). Obaba. <https://cultura.cervantes.es/lisboa/pt-PT/obaba/125167>
- KORTAZAR, J. (en prensa). Reflections on the Place of Basque Studies in Iberian Studies. En S. Pérez Isasi, E. Gimeno Ugalde & M. Santana (Eds.), *Mapping Iberian Studies*. Brill.
- KORTAZAR, J. (14 de enero de 2023). Gabriel Aresti Lisboan. *El Correo*. <https://www.elcorreo.com/zurekin/gabriel-aresti-lisboan-20230115192449-nt.html>
- KORTAZAR, J. (2022). *De la periferia al centro. Nuevas escritoras vascas*. Ca Foscari.

- LÓPEZ VEGA, M. (2022). *Periferias emancipadas. Políticas de la representación espacial en la Iberia reimaginada*. Vaso Roto.
- MAGALHÃES, G. (Ed.). (2007a). *Actas do Congresso RELIPES III—Universidade da Beira Interior - 18, 19, 20 de Abril de 2007*. Celya.
- MAGALHÃES, G. (Ed.). (2007b). *RELIPES - Relações Linguísticas e Literárias entre Portugal e Espanha desde os Inícios do Século XIX até à Actualidade*. Universidade da Beira Interior/ Celya.
- MARTÍNEZ-GIL, V. (2013). La visió lusocatalana d'Ibèria / A visão luso-catalã da Ibéria. En E. Gimeno Ugalde, F. F. da Silva, e F. S. Lopes (Eds.), *ACT 25. Catalunya, Catalunha* (pp. 21-54). Húmus / Onada.
- MARTÍNEZ TEJERO, C. e PÉREZ ISASI, S. (2019). *Perspetivas críticas sobre os estudos ibéricos*. Edizioni Ca' Foscari. <https://edizionicafoscari.unive.it/libri/978-88-6969-324-3/>
- MOCHILA, M. (ed.) (2024). *Versiones, inversiones: La traducción de poesía entre las literaturas ibéricas modernas y contemporáneas*. Trea.
- MOURINHA, M. e PACHECO PINTO, M. (Eds.) (2023). *O Irresistível Charme da Tradução... - Uma Antologia de Histórias de Tradutores*. Documenta.
- NOR DA NOR. *Base de datos de la traducción vasca*. <https://nordanor.eus/>
- ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS (2024). *II Noite da Literatura Ibero-Americana*. <https://oei.int/pt/escritorios/portugal/eventos/ii-noite-da-literatura-ibero-americana/>
- PÉREZ ISASI, S. (2021). Luces y sombras en los Estudios Ibéricos. Un estado de la cuestión diez años después. *Revista de Estudos Literários*, 11, 19-46.
- PÉREZ ISASI, S. (2024). La traducción de poesía vasca a otras lenguas ibéricas durante el siglo XX: un mapa de silencios. En M. Mochila (Ed.), *Versiones, inversiones La traducción de poesía entre las literaturas ibéricas modernas y contemporáneas* (pp. 21-33). Trea.
- PÉREZ ISASI, S. & FERNANDES, Â. (Eds.). (2013). *Looking at Iberia: A comparative European perspective*. Peter Lang.
- PGL (2019). A literatura galega arriba na Póvoa de Varzim. <https://pgl.gal/a-literatura-galega-arriba-na-povoa-do-varzim/>
- POCH OLIVÉ, D. y JULIÀ, J. (Eds.). (2020). *Escribir con dos voces. Bilingüismo, contacto idiomático y autotraducción en literaturas ibéricas*. Universitat de València. <https://puv.uv.es/escribir-con-dos-voces.html>
- POZO SÁNCHEZ, B. (2010). Miren Agur Meabe y María Josep Escrivá: Dos poet(ic)as a través de El código de la piel. En Â. Fernandes et al. (Eds.), *Diálogos Ibéricos e Iberoamericanos: Actas del VI Congreso Internacional de ALEPH* (pp. 763-772). ALEPH – Asociación de Jóvenes Investigadores de la Literatura Hispánica & Centro de Estudios Comparatistas.
- RESINA, J. R. (2009). *Del hispanismo a los estudios ibéricos: Una propuesta federativa para el ámbito cultural*. Biblioteca Nueva.
- SÁEZ DELGADO, A., CERDÀ, J., NÚÑEZ SABARÍS, X. y KORTAZAR, J. (Eds.) (2023). *La invasión silenciosa. Presencia portuguesa en las revistas literarias ibéricas (1950-2000)*. Trea.
- SÁEZ DELGADO, A., CERDÀ, J., NÚÑEZ SABARÍS, X. y KORTAZAR, J. (Eds.) (2022). *La invasión silenciosa. Presencia portuguesa en las revistas literarias ibéricas (1900-1950)*. Trea.

- TORRES FEIJÓ, E. (2008). A mais poderosa ponte identitária: Portugal e a Saudade no nacionalismo galego. En M. C. Natário, A. B. Teixeira, A. Rocha e R. Epifânio (Eds.), *Actas do III Colóquio Luso-Galaico sobre a Saudade, em homenagem a Dalila Pereira da Costa* (pp. 149-166). Zéfiro edições. <http://www.grupogalabra.com/wp-content/uploads/docs2016/amaispoderosaponte2008.pdf>
- UNIVERSIDADE DE ÉVORA (2024). Culturas Ibéricas Comparadas. <https://www.uevora.pt/estudar/cursos/mestrados?cod=M805&v=plano-estudos&uc=LLT11253M&ano=2024>

CATALUNYA E PORTUGAL: ENTRE O ESQUECIMENTO MÚTUO E UMA SUAVE CUMPLICIDADE

*Catalonia and Portugal:
Between Reciprocal Oblivion and a Gentle Complicit*

GABRIEL MAGALHÃES

<https://cienciavita.pt/portal/4811-BEE8-7428>

Universidade da Beira Interior, IA (UID/PRR/06428/2025), Covilhã, Portugal*

gm@ubi.pt

RESUMO

As relações entre Portugal e a Catalunha caracterizam-se pela sua dupla natureza: por um lado, estas duas culturas têm-se ignorado mutuamente e, por outro, houve entre elas, ao longo da história e nas últimas décadas, uma suave cumplicidade. O afastamento mútuo deve-se à forma como o universo catalão foi ocultado pela presença de Aragão, durante a Idade Média, e mais tarde pela de Espanha. Do mesmo modo, existem motivos geográficos e históricos para este esquecimento mútuo. Outro aspeto distingue estes dois mundos: a cultura catalã é, como defende Ferrater Mora, sobretudo visual, enquanto em Portugal a identidade do país se baseia principalmente na sua literatura. Não obstante, a proximidade entre catalães e portugueses também existiu: funcionando historicamente como a aliança entre duas periferias que procuram defender-se do impulso centrípeto de Castela, esta cumplicidade acentuou-se com os iberismos dos séculos XIX e XX e, mais recentemente, com o 25 de abril de 1974 – que projetou a realidade portuguesa em toda a Península Ibérica –, com o auge da Barcelona posterior aos Jogos Olímpicos de 1992 – que transformou a cidade condal numa das grandes metrópoles da globalização – e com o surgimento do quadro teórico dos estudos ibéricos, que ultrapassou a visão tradicional da vida peninsular baseada no binómio Portugal/Espanha. O futuro das relações entre Portugal e a Catalunha dependerá da evolução política das próximas décadas: o regresso aos nacionalismos oitocentistas irá travá-las, mas a manutenção de mecanismos de diálogo e integração na Europa contribuirá para o seu pleno desenvolvimento.

Palabras clave: *Catalunya; Portugal; cultura; história; iberismo.*

ABSTRACT

The relations between Portugal and Catalonia are characterized by their dual nature: on the one hand, these two cultures have often ignored each other, and on the other, there has been a subtle complicity between them throughout history and in recent decades. This mutual distancing stems from the way the Catalan world was overshadowed by the presence of Aragon during the Middle Ages, and later by that of Spain. There are also geographical and historical reasons for this mutual oblivion. Another aspect distinguishes these two worlds: Catalan culture is, as Ferrater Mora suggests, primarily visual, whereas in Portugal the country's identity is based mainly on its literature. Nevertheless, the closeness between Catalans and Portuguese has also existed: historically functioning as an alliance between two peripheries attempting to defend themselves from the centripetal pull of Castile, this complicity became more pronounced with the Iberian movements of the 19th and 20th centuries and, more recently, with the Carnation Revolution of April 25, 1974 –which projected Portuguese reality across the Iberian Peninsula–, the rise of post-Olympic Barcelona in 1992 –which turned the Catalan capital into one of the great metropolises of globalization– and the emergence of the theoretical framework of Iberian studies, which has moved beyond the traditional view of peninsular life based on the Portugal/Spain binary. The future of relations between Portugal and Catalonia will depend on the political developments of the coming decades: a return to 19th-century-style nationalisms will slow them down, but the maintenance of mechanisms for dialogue and integration within Europe will contribute to their full development.

Keywords: *Catalonia; Portugal; culture; history; iberism.*

SE RUY BELO DECLAROU – no prólogo que fez para a segunda edição de *Aquele Grande Rio Eufrates* – que Madrid era «uma das cidades do mundo mais distantes de Lisboa» (Belo, 1984, p. 18), não seria errado afirmar que um português que desembarca em Barcelona pode ter a sensação de se encontrar já num outro planeta. Começando por um poeta, fizemos também um pouco de poesia, o que implica sempre uma certa dimensão de desmesura. Mas a verdade é que este estudo se ocupará, em primeiro lugar, de um catálogo de distâncias que tem afastado estas duas culturas, a catalã e a portuguesa, e, depois, de uma coleção de complicitades que as tem aproximado. Concluiremos com um breve perspetivar do que poderá ser o porvir das relações entre estas duas realidades culturais.

Se existem estas distâncias de que falamos, desde o lado português elas são consequência desde logo de uma cortina que, correndo-se, oculta a Catalunya. Referimo-nos ao termo *Aragão*, detrás do qual fica muito do que falou catalão na nossa história. Assim, cita-se Isabel de Aragão, referindo a Rainha Santa, ou Leonor de Aragão, mencionando a esposa de D. Duarte, «a triste rainha» (Sousa, 2025). De facto, no baú desta designação, *Aragão*, viajava, como que escondida, como que em contrabando, a projeção da língua catalã e da sua cultura em Portugal. Do

mesmo modo, uma princesa portuguesa que foi rainha de Aragão, D. Leonor, filha do nosso Afonso IV e de D. Beatriz de Castela, também fica oculta por trás desse véu onomástico, *Aragão*, mesmo que o seu casamento com D. Pedro IV tenha acontecido em Barcelona.

Portanto, se a Catalunya tem um problema identitário, o começo desse diluir da sua personalidade tem a ver com a sua aliança com Aragão, com a federação que se criou e que, segundo Jaume Vicens Vives, autor de *Notícia de Catalunya*, uma obra capital para compreender esta cultura, constitui um reflexo «d'un esperit pactista essencialment ancorat en llur mentalitat» (Vicens Vives, 2013, p. 183). Portanto, o catalão teria uma tendência natural para a integração, uma capacidade de criar conjuntos maiores para benefício de toda a coletividade humana. Façamos uma citação longa de este mesmo Vicens Vives, que nos mostra bem como funcionou esta cortina aragonesa, que ocultou a Catalunya, não só para Portugal como para as outras nações:

Des de mitjan segle XIX ens ha molestat que els comtes de Barcelona fossin coneguts arreu sota el nom de reis d'Aragó; que els nostres besavis guerrers i marxants transcendissin a les planes de la història estrangera batejats com a aragonesos; que en parlar de la nostra expansió mediterrània s'embrés el qualificatiu d'aragonesa. Hem acudit als procediments més refinats per evitar aquest confusió: hem parlat de confederació catalanoaragonesa, de reis de Catalunya-Aragó, de comtes reis, de monarques amb una, dues o tres numeracions. (Vicens Vives, 2013, p. 181)

Contudo, curiosamente, a visão que Jaume Vicens Vives tem desta cortina não é, paradoxalmente, negativa. É algo que não o incomoda, posição que explica da seguinte maneira:

Si ens diuen i escriuen aragonesos alguns historiadors poc amatents en la qüestió de forma, però assenyalen que hem contribuït a resoldre, harmònicament, un problema d'organització política i econòmica relatiu a diversos grups humans, acceptarem humilment aquell mot, amb la convicció que fàcilment es destriarà l'aportació concreta de la nostra originalitat creadora. De la mateixa manera, no em fa angúnia que en la dedicació catalana a una comuna obra hispànica, l'ull poc entenedor malmeti els perfils de la nostra idiosincràsia i en la boirina de la seva incultura ens confongui sota una mateixa designació específica. La història sap mesurar exactament allò que hi ha de veritat en els processos seculars; sap fer justícia de les obres reeixides, com dels egoïsmes pertorbadors. (Vicens Vives, 2013, pp. 181-182)

Esta longa citação de Jaume Vicens Vives permite-nos passar da cortina, do véu aragonês que nos tem ocupado, ao grande reposteiro espanhol, uma cortina ainda maior, de mais amplos panejamentos, que oculta desde o século XV a identidade catalã, para Portugal e para outras nações. E agora torna-se-nos mais perceptível

como, para a cultura portuguesa, a existência do mundo da Catalunya ficou, durante muito tempo, como que oculta, tapada, sobretudo para aquele olhar «poc entenedor», na expressão de Vicens Vives, incapaz de encontrar em figuras maiores do hispanismo – como sejam, nas artes plásticas, Salvador Dalí, ou, na literatura, Pere Gimferrer – o seu profundo étimo catalão.

São pois duas as distâncias que se sobrepõem na invisibilidade de que, para muitos portugueses, a Catalunya se revestiu: a barreira aragonesa e a espanhola. Contudo, isto não basta para explicar uma certa incomunicabilidade entre estas duas nações: também a Catalunya não se interessou muito pelo mundo português – sendo que este último não estava recoberto nem por um manto hispânico, que o nosso país rejeitou, nem por um qualquer pano galego – que fosse, para nós, aquilo que Aragão representou para a Catalunya. E foi assim que, bem visível nas cartografias da Península Ibérica e da Europa, Portugal não constituiu um poderoso motivo de atração para a Catalunya durante bastantes séculos. De aí que se possa falar de um certo mútuo esquecimento, como indicamos no título deste texto.

Com efeito, além das distâncias que mencionamos, existem mais duas com uma grande importância para a desfocagem do diálogo entre as duas nações: a sua diferença significativa na sua relação com o espaço, isto é, a geografia, e com o tempo, ou seja, com a história. A expansão da confederação aragonesa e catalã aconteceu no Mediterrâneo; a plataforma inicial dos descobrimentos portugueses encontra-se no Atlântico. A Catalunya dirigiu-se para a Europa Oriental e para o Próximo Oriente; Portugal derivou para a África, a América e o Extremo Oriente. Realizamo-nos em dimensões geográficas diferentes, o que contribui para desfocar a nossa mútua compreensão.

Num curioso artigo de Joaquim Sala-Sanahuja, publicado numa obra coletiva importante que estuda as relações entre a Catalunya e Portugal (Sala-Sanahuja, 2010, pp. 135-147), este autor chama a nossa atenção para os diferentes mares (Mediterrâneo) e oceanos (Atlântico), que funcionam como espelhos destas duas importantes culturas. Após ter relacionado a nação lusa com o Atlântico, ao afirmar que os portugueses «semblen voler aprofitar més i més aquest flux natural del Tejo més enllà de la barra de Belém» (Sala-Sanahuja, 2010, p. 135), este estudioso articula a Catalunya com o velho Mare Nostrum:

Als catalans, en canvi, ens pertocà un mar més clàssic, petit, de límits ben traçats, i tanmateix reblert de ressons mítics: un mar que era, tot sol, una literatura. No pas un infinit angoixant, una blavor que es perdia entre illes ignotes, absurdes o prodigioses, sinó el centre de la terra, o si més no de la terra coneguda. El nostre Mediterrani era ja un camí ben fresat quan nosaltres hi senyorejàvem, ben entrat el segle XIII, quan Ramon Llull el travessava, enderiat de fe i de visions, quan hi vam establir el Consolat de Mar, potser la primera constitució internacionalista de la història. Encara el Tirant lo Blanc, el nostre heroi cavaller, el travessarà per conèixer

noves aventures, però és un fet que el Mediterrani, massa disputat, s'exhaureix, tot exhaurint, de retop, Catalunya. La descoberta d'Amèrica, en la qual participen, avui ho sabem, nombrosos navegants catalans, però sense recompensa, marcarà el començament de la nostra decadència literària: privada d'oceans, a la nostra literatura li manca un gran mar fluent, els embats renovadors de mares més altes, platges extremes com ara aquella on morí el capità Bartolomé Dias, el «Capità de la Fi» al qual Fernando Pessoa dedica un bellíssim epitafi, a la segona part de *Mensagem*, intitulada «Mar Português». (Sala-Sanahuja, 2010, 135-136)

Por conseguinte, para lá das cortinas que nos ocultam a Catalunya, sejam elas aragonesas ou espanholas, existem também estas assimetrias que distanciam as duas culturas, a portuguesa e a catalã. Neste caso, trata-se de um forte contraste geográfico, em forma de mares e oceanos. A Catalunya abraça-se a um velho mar, hoje em dia já esgotado, segundo Sala-Sanahuja, ao passo que Portugal se projeta na viva vastidão do Atlântico. Pelas diferentes superfícies líquidas em que se projetam, as duas culturas sublinham ainda mais a sua distância mútua – explicando melhor aquilo que designamos como «mútuo esquecimento».

A assimetria, porém, não é só geográfica, mas também histórica. Como vimos, Sala-Sanahuja refere o século XIII como o momento máximo do esplendor catalão, erigido num trono desenhado pelo Mare Nostrum. Já no caso português esse ponto alto histórico ocorre depois, nos séculos XV e XVI, tendo como pedestais o Atlântico e o Índico, dois grandes oceanos. Não seria errado dizer que os portugueses, com a sua expansão, viraram a Península Ibérica ao contrário: esta deixou de estar voltada para o Mediterrâneo, com um rosto catalão e aragonês, passando a fitar o Atlântico, com uns olhos que são já portugueses e espanhóis. E esta assimetria geográfica articula-se com uma outra histórica: o momento maior da cultura catalã é sobretudo uma epifania ocorrida na parte final da Idade Média, ao passo que o esplendor de Portugal – ainda que se trate de um país que é, sem dúvida, «filho legítimo da Idade Média», como diz Alexandre Herculano (1985, p. 228) – se projeta no Renascimento e na Idade Moderna.

Gostaríamos ainda de acrescentar uma importante diferença tipológica entre as culturas catalã e portuguesa. A primeira, na realidade, afirma-se sobretudo, como muito bem viu Ferrater Mora, no âmbito das artes plásticas, isto é, ela é eminentemente visual. Recordemos a opinião deste autor:

De manera semblant a la continuïtat, el català aspira doblement a la concreció, a una concreció que no sigui massa vaga ni massa precisa, que porti en el seu si allò que sembla la seva contradicció i la seva antítesi: determinació, contorn, figura. Això es posa ben clarament de manifest en el seu art. Ja és característic de tal tendència a les coses concretes i de tal afany de mesura el fet que, entre totes les formes de l'art, sigui la forma plàstica la que a Catalunya s'ha cultivat amb més insistència, la que ens brinda una tradició brillant i no sols una història més o menys estimable.

Ni la literatura ni la música no poden comparar-s'hi. Perquè, naturalment, no es tracta sols que existeixen obres excel·lents; es tracta que, àdhuc les obres menys significatives, àdhuc els artistes de menys relleu, posseeixin una extraordinària i mai desmentida capacitat plàstica. No esbrinem ací les causes. No ens importen els motius. Subratllem simplement el fet. I aquest és ben evident. L'art plàstic no és a Catalunya el propòsit d'unes quantes persones desvagades, sinó la finalitat d'un bon nombre. El pintor, l'escultor, el dibuixant, no són a Catalunya, com el bon literat o el bon músic, éssers d'excepció. (Ferrater Mora, 2012, pp. 79-80)

Pelo contrário, no caso português, a dimensão predominante nas nossas artes é, sem lugar a dúvidas, a da literatura. Desde que Aubrey Bell fez a sua célebre declaração consagrando a nossa literatura – recordemo-la: «A LITERATURA [*sic*] portuguesa é a maior que um pequeno povo tem produzido, exceptuada a Grécia Antiga.» (Bell, 1924, p. 23) – existe uma clara consciência de que a criação literária é a joia da coroa da nossa atividade cultural. Quer o Estado, a um nível geral, quer as autarquias locais desenvolvem um trabalho constante de promoção dos seus melhores autores, como se eles fossem o espelho onde damos com o rosto da nossa identidade. As pessoas conhecem os grandes nomes da nossa literatura do passado, sendo que ignoram, habitualmente, quem foram os nossos melhores pintores dos séculos pretéritos. Um poeta ou um romancista funciona como uma autoridade moral, sendo habitual que discursem na festa nacional do 10 de junho, algo que não acontece normalmente com os criadores plásticos. Portanto, aquilo que na Catalunya se passa com as artes plásticas, como explica Ferrater Mora, sucede em Portugal com a literatura.

Resulta aqui curioso citar um recente romance publicado sobre estas questões ibéricas, uma narrativa muito centrada na cumplicidade entre Portugal e a Catalunya: referimo-nos à obra *Ibéria: Sob o luar de Cruïlles*, de Maria do Carmo Marques Pinto. Nela encontramos, por um lado, uma constatação daquilo que, neste estudo, temos vindo a analisar através do sintagma «mútuo esquecimento»: «Abria-se, de facto, uma nova fase nas relações entre Portugal e a Catalunha que punha fim a uma ignorância e um desconhecimento mútuos seculares tão negativo para a cidadania de ambos os países» (Pinto, 2025, p. 175). Mas, mais do que isto, o romance de Maria do Carmo Marques Pinto comenta de um modo muito curioso o carácter visual da cultura catalã, contraposto à dimensão literária da identidade portuguesa. Numa determinada cena, comparando Sintra com Cruïlles, uma bela localidade catalã, Inês, a protagonista, dirigindo-se a uma amiga da Catalunya, afirma o seguinte:

Sintra não é Cruïlles, mas também temos devoção pelo luar, pelas pedras, a luz, as sombras... Não da maneira como o imortalizou o teu Meifrèn [um importante pintor catalão], mas como o cantaram os meus poetas, que lhe dedicaram palavras

com tanta magia como os óleos e as aguarelas mais inspiradas dos teus pintores... (Pinto, 2025, p. 316)

Repare-se na curiosa antítese dos «meus poetas» da personagem portuguesa com os «teus pintores» da sua amiga catalã, o que confirma este último ponto que temos vindo a desenvolver.

Deste modo, com todas estas distâncias e esquecimentos, não nos deve estranhar uma reflexão de Fèlix Cucurull num dos grandes clássicos sobre as relações entre a Catalunya e Portugal, o estudo *Dois Povos Ibéricos (Portugal e Catalunha)*, aparecido em língua portuguesa em 1975 e republicado, mais recentemente, em 2017:

Até agora, a Catalunha apenas teve um lusófilo. Alguns escritores catalães, poucos, ocuparam-se esporadicamente de certos aspectos de Portugal, de um determinado autor português, de alguma faceta da arte ou da literatura portuguesas. Mas apenas Ignasi Ribera i Rovira empreendeu a tarefa de divulgar na Catalunha a cultura portuguesa em todos os seus aspectos. (Cucurull, 1975, p. 55)

Ora, isto comprova a forma como estas duas culturas ibéricas se alhearam uma da outra. De facto, poderíamos afirmar que em Portugal pouco se tem estudado a arte ou a literatura catalã. Na verdade, só muito recentemente se celebrou, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em 8 de julho de 2024, o I Congresso Português de Literatura Catalã¹ (Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória – CITCEM, 2025).

Contudo, as duas edições em língua portuguesa, atrás citadas, do trabalho de Cucurull demonstram-nos duas coisas: que também existiram relações, por um lado, e que essas relações se têm incrementado nas últimas décadas. Passemos, pois, à dimensão do encontro, depois de nos termos ocupado dos desencontros que se deram entre a Catalunya e Portugal. Referiremos, em primeiro lugar, dois aspetos mais antigos desta cumplicidade entre as duas culturas ibéricas – e finalmente três evoluções mais recentes.

Na verdade, Portugal e a Catalunya partilham há muitos séculos algo fundamental: uma relação problemática, tão entusiasmante quanto preocupante, com o mesmo grande vizinho: o reino de Castela, núcleo duro da realidade espanhola. Por saberem que ambos se encontravam nessa mesma situação, os reinos de Aragão e de Portugal foram tecendo alianças. Já citámos duas das mais significativas, os matri-

¹ Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória - CITCEM (2025). *De costa a costa, frente a frente: I Congresso Português de Literatura Catalã*. <https://citcem.org/eventos/de-costa-a-costa-frente-a-frente-i-congresso-portugues-de-literatura-catala/>

mónios reais de D. Dinis com Isabel de Aragão e de D. Duarte com Leonor de Aragão. Firmava-se assim uma aliança entre duas periferias, a aragonesa (e, também, catalã) e a de Portugal, para melhor resistir ao poder centrípeto castelhano. Outro ponto alto desta cumplicidade personifica-se na figura de D. Pedro de Portugal, neto de D. João I e filho do infante D. Pedro. Como explica Oliveira Martins (1993, p. 280), D. Pedro foi «coroado conde em Barcelona em 1464» porque «era filho da filha mais velha dos antigos condes de Urgel, pretendentes à Coroa catalã». Bom historiador, Oliveira Martins não se deixa obnubilar pela cortina aragonesa a que se referia Vicens Vives – e vê a realidade política individualizada da Catalunya. Se D. Duarte se tinha casado com Leonor de Aragão, D. Pedro, seu irmão, contraíra matrimónio com Isabel de Urgel. Como vemos, no seu dealbar, a dinastia de Avis esmerou-se nestas cumplicidades entre a periferia de Aragão e a de Portugal, através de uma meada de enlances matrimoniais.

Contudo, o destino catalão deste Pedro não foi venturoso: depois de ter sido sagrado como conde de Barcelona, aspirou à coroa aragonesa, apoiado pelos catalães contra D. João II, chegando a intitular-se Pedro V de Aragão durante a guerra civil que então se travou. Mas faleceu em Granollers em 1466, com indícios de ter sido envenenado, como informa Oliveira Martins (1993, p. 280). Personagem interessante, com obra literária digna de menção, este Pedro de Portugal representa ao mesmo tempo a força e a fragilidade destas alianças que se desenharam entre duas periferias da Península Ibérica. Elas realmente aproximaram estas culturas, tiveram consequências, mas ao mesmo tempo acabaram por se verem goradas, no que diz respeito às suas finalidades mais ambiciosas.

Para além destas estratégias de cumplicidade entre duas distâncias periféricas, houve uma outra fase da nossa história peninsular em que Portugal e a Catalunya se aproximaram. Referimo-nos ao iberismo dos séculos XIX e XX ou, talvez melhor, aos vários iberismos destas centúrias e da história peninsular. Como explica Sérgio Campos Matos, «De facto, historicamente, o termo *iberismo* foi aplicado em conjunturas muito diversas a posições políticas e intenções bem variadas, do progressismo liberal monárquico e do republicanismo federal ao tradicionalismo conservador e ao anarquismo» (Matos, 2019, p. 116). Na mesma linha, também César Rina Simón, grande especialista nesta matéria, se serve do plural para falar dos movimentos iberistas do século XIX (Rina Simón, 2019, pp. 139-174). Contudo, dentro dessa pluralidade de iniciativas, a Catalunya teve realmente um papel crucial. Com efeito, Sinibaldo de Mas, um dos fundadores das movimentações iberistas do século XIX, era catalão. Outros grandes nomes do iberismo tiveram também as suas raízes na Catalunya: Pi i Margall, por exemplo, e também o poeta Joan Maragall, autor do célebre *Himne Ibèric* (Unamuno e Maragall, 1976, pp. 202-204).

Na verdade, o próprio Ribera i Rovira, de que nos falava Fèlix Cucurull, foi um iberista empenhado. Como nos diz Cucurull, ele «procurou estreitar os laços culturais e de amizade entre os dois povos. Movido pelo desejo de os irmanar, converteu-se, entre os Catalães, num fervoroso pioneiro do iberismo. De uma maneira entusiástica, preconizou a Grande Ibéria das nacionalidades federadas» (Cucurull, 1975, p. 55). Portanto, se durante a Idade Média e princípio do Renascimento houve uma certa cumplicidade entre estas duas periferias da Península Ibérica, materializada, por exemplo, numa série de enlances matrimoniais, o lugar onde essa articulação, essa aliança vai renascer serão os sentimentos iberistas, sobretudo do século XIX, mas também do século XX. Com efeito, Fernando Pessoa conheceu a obra de Ribera i Rovira. Na sua biblioteca particular, conservada na Casa Fernando Pessoa, em Lisboa, encontra-se o volume *La integridad de la patria* deste autor catalão (Biblioteca Particular da Casa Fernando Pessoa, 2025). E, por isso mesmo, o iberismo do autor dos heterónimos, que marcou uma fase do seu percurso, sobretudo os anos de 1917 e, principalmente, de 1918, falará amiúde das «trez nacionalidades naturais» (Pessoa, 2012, p. 61) da nossa Península Ibérica, «3 nações» (Pessoa, 2012, p. 56), sendo elas «a Catalunha, Castella e o estado natural gallaico-português» (Pessoa, 2012, p. 88). Como vemos, o iberismo de Pessoa é de marcado formato catalão e tende a esquecer a componente basca. Existe, por conseguinte, na obra do poeta da *Mensagem*, uma aguda consciência da especificidade catalã no mundo ibérico.

Contudo, além das cumplicidades medievais e renascentistas e das intimidades iberistas dos séculos XIX e XX, existem três factos mais recentes que vieram intensificar e acelerar a proximidade entre Portugal e a cultura catalã. Na verdade, no último meio século, processou-se um autêntico reencontro entre estas duas realidades, que, porém, não chegou ainda ao que poderíamos chamar uma intimidade plena, ficando-se por uma suave cumplicidade. O primeiro facto que visibilizou Portugal à Catalunya foi o 25 de abril de 1974. Aliás, essa visualização não foi apenas para a Catalunya, mas para toda a Espanha. O país dos cravos revolucionários transformou-se num local de peregrinação para muitos catalães e espanhóis. Ramon Font, que representou a Catalunya em Portugal, narra o seguinte: «Quando pessoas da minha geração conversam sobre Portugal a pergunta é sempre «Em que mês foste?». Eu costumo dizer que cheguei tarde, cheguei três meses depois» (*Diário de Notícias*, 2016). A revolução gerou, portanto, um grande entusiasmo, e é neste contexto que surge a muito conhecida balada de Lluís Llach «Abril 74», aparecida no ano de 1975, que se tornou uma composição mítica dedicada ao 25 de abril. Passado meio século da revolução, fruto da colaboração entre a Generalitat e a Fundação Mário Soares, surgiu um importante volume que analisa toda esta proximidade entre a Catalunya e Portugal motivada pelo 25 de abril de 1974 (*IDEES – Revista de Temes Contemporanis*, 2024).

Menos de 20 anos depois, outro momento crucial contribuirá para esta reaproximação: a entronização de Barcelona como grande cidade global, depois dos Jogos Olímpicos de 1992 que decorreram na capital catalã. Curiosamente, Julián Marías já tinha como que *profetizado* o importante, crucial mesmo, papel que a cidade condal poderia e deveria assumir para a afirmação da cultura catalã. Diz Marías, num texto aparecido em livro no ano 1966 e anteriormente surgido na imprensa, em 1965:

Pero Barcelona vive por debajo de sí misma, en cierto modo ausente. Yo quisiera verla tomar posesión de esa historia gloriosa, revestirse de esa grandeza de un pasado no extinguido, actualizarla, ponerla «a la altura del tiempo», proyectarla sobre el escenario nacional y más allá. Estoy deseando ver cómo Barcelona recoge toda la herencia catalana, cómo se siente responsable de ella, íntegra, con sus conexiones del pasado y del futuro; cómo la articula con la inextricablemente unida de Aragón, cómo la hace funcionar con plenitud dentro de la España total. A esto llamo la catalanización de Barcelona. (Marías, 1994, p. 83)

Na verdade, tudo isto que Marías refere passou-se 27 anos depois do seu texto quando, dentro da Espanha das autonomias, a capital da Catalunya se viu projetada pela celebração dos Jogos Olímpicos para uma dimensão universal, planetária que, desde então, nunca mais deixou de cultivar. Esta «ciudad en que todo el mundo lo sabe todo, que lo ha leído todo, que lo tiene todo, que lo ha visto todo», na curiosa enunciação de Josep Pla, na sua obra maior *El quadern gris* (Pla, 2010, p. 751), a primeira urbe, em termos ibéricos, no que diz respeito a exposição universais – celebrou um encontro deste tipo em 1888 –, aquela onde está ainda em construção um dos maiores templos do mundo, a Basílica da Sagrada Família, essa cidade que, num texto pouco conhecido, mas do maior interesse, Jaime Cortesão associava ao demónio (Cortesão, 1965) – Barcelona, a grande Barcelona atual, transformou-se num farol incontornável, luminoso, cintilante, da cultura catalã. E muitos portugueses embarcaram neste fascínio ineludível, seja na forma algo frívola do turismo, seja na mais profunda de um vivo interesse pela realidade da Catalunya.

Indiquemos um terceiro motivo próximo para esta reaproximação entre Portugal e a Catalunya. Neste caso, trata-se de algo mais específico do âmbito dos estudos literários e culturais. Tradicionalmente, a perspetiva adotada para abordar as relações ibéricas cingia-se ao par dialógico Portugal e Espanha. Ainda que houvesse exceções, como o trabalho de Cucurull que temos citado, era este o olhar privilegiado no modo de pensar a Península Ibérica. Realizaram-se mesmo projetos de investigação com apoio financeiro europeu adotando este ponto de vista, como é o caso do RELIPES (Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o século XIX até à atualidade) (Magalhães, 2007). Muitos colóquios que se faziam,

ainda que se referissem ao «espaço ibérico», privilegiavam também este esquema dialógico bipolar (*À Beira*, 2007).

Pouco a pouco, porém, o desenvolvimento da realidade plural de Espanha, proposto pela Constituição de 1978 e acontecido nas últimas décadas, acabou por dar lugar a um deslizamento teórico dos chamados estudos hispânicos para os estudos ibéricos. Robert Patrick Newcomb sintetiza isto de um modo muito claro: «what seems necessary is an evolution away from traditional Hispanism and towards an Iberian studies that is inclusive of both the Castilian canon and other Iberian languages, traditions, and cultural expressions» (Newcomb, 2019, pp. 64-65). Dentro desta linha se integram, por exemplo, os vários ciclos de seminários significativamente designados «polibéricos», organizados a partir da Universidade de Évora² (Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades – CIDEHUS, 2025).

Contudo, para Newcombe, existe um risco neste renovado formato dos estudos ibéricos, que substitui o reino dos estudos hispânicos e lusófonos: importa não cair, depois do fundamentalismo português e espanhol, num radicalismo solipsista de base catalã, galega ou basca:

This, to my mind, is perhaps the most powerful argument in favor of Iberian studies. Iberian studies, properly understood, should not aspire to dismantle an outmoded model of Castilian or Portuguese linguistic and cultural supremacy only to attempt to replace it with a competing Catalan, Galician, or Basque monolingual or mono-cultural hegemony. Such attempts would be quixotic at best, except in very specific regional or academic environments, given the much more limited global projection of the Catalan, Galician, and Basque languages relative to Spanish or Portuguese. Rather, Iberian studies, in embracing the principles of comparativism, multilingualism, and inclusivity, should affirm that Spain, Portugal, Catalonia, Galicia, the Basque Country and so on – as well as their attendant literary and cultural traditions – only mean something in dialogue, both with each other and with the world beyond the Pyrenees. (Newcomb, 2019, p. 73)

É dentro desta estrutura extremamente dialogante e aberta dos estudos ibéricos que a aproximação entre a Catalunya e Portugal, essa muito particular cumplicidade, encontrou uma nova vida, como se comprova no já citado Primeiro Congresso Português de Literatura Catalã, devido em boa parte ao generoso dinamismo do Professor Francisco Topa, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Com efeito, os estudos ibéricos funcionam como uma nova pátria teórica que convida

² Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades – CIDEHUS (2025). *POLIBÉRICOS – Ciclo de conferências online*. <https://www.cidehus.uevora.pt/agenda/polibericos-ciclo-de-conferencias-on-line-4/>

à reflexão sobre as intimidades entre os vários componentes da nossa Península, e, portanto, também sobre as relações entre Portugal e a Catalunya.

Qual o futuro desta suave cumplicidade, que ultrapassou o anterior mútuo esquecimento? Na realidade, como tantas outras coisas no mundo ocidental, o destino deste fenómeno depende das mutações políticas que se estão a dar na Europa e nos Estados Unidos da América e que já têm, neste momento, fortes implicações culturais. O regresso aos nacionalismos de tipo tradicional no mosaico europeu, com base nos países existentes, terá como consequência muito provável o retorno do paradigma luso-espanhol, com uma marcada paralela reafirmação do modelo hispanista. Pelo contrário, o desenvolvimento de constantes plataformas de diálogo e integração, na linha do que tem sido a história da União Europeia – no fundo, aquele bela visão do mundo que uma boa parte do comparatismo propõe – levaria a que esta suave cumplicidade entre a Catalunya e Portugal ainda mais se aprofundasse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELL, A. (1924). *Alguns aspectos da literatura portuguesa* (A. de Campos, Trad.). Livraria Aillaud e Bertrand; Livraria Chardron; Livraria Francisco Alves.
- BELO, R. (1984). *Obra Poética* (Vol. 1). Presença.
- BIBLIOTECA PARTICULAR DA CASA FERNANDO PESSOA (2025). *Ignasi Ribera i Rovira*. <https://bibliotecaparticular.casafernandopessoa.pt/index/aut/R/riberairoviraignasi.htm>
- CORTESÃO, J. (1965). A cidade de Satã. In *Itália Azul* (pp. 17-23). Portugália Editora. (Obra original publicada em 1922)
- CUCURULL, F. (1975). *Dois Povos Ibéricos (Portugal e Catalunya)*. Assírio & Alvim. (Obra original publicada em 1967)
- CUCURULL, F. (2017). *Dois Povos Ibéricos (Portugal & Catalunya)*. Guerra & Paz. (Obra original publicada em 1967)
- DEMOCRÀCIA AMENACADA? DE LA REVOLUCIÓ DELS CLAVELLS ALS REPTES ACTUALS (2024). *IDEES – Revista de Temes Contemporanis*, 62. <https://revistaidees.cat/monografics/democracia-amenacada-de-la-revolucio-dels-clavells-als-reptes-actuals/>
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS (2016, 11 de setembro). Ramon Font: o homem da Catalunya em Lisboa. <https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/ramon-font-o-homem-da-catalunha-em-lisboa-5382811.html>
- FERRATER MORA, J. (2012). *Les formes de la vida catalana i altres assaigs*. Edicions 62. (Obra original publicada em 1944; 1955)
- HERCULANO, A. (1985). *Opúsculos* (Vol. IV). Presença.
- III ENCONTRO DE LITERATURA E CULTURA NO ESPAÇO IBÉRICO (2007). *À Beira*, 6. Universidade da Beira Interior.
- MAGALHÃES, G. (Ed.) (2007). *Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o início do século XIX até à atualidade (RELIPES)*. Celya; Universidade da Beira Interior.

- MARÍAS, J. (1994). *Consideración de Cataluña*. Editorial Acervo. (Obra original publicada em 1965)
- MARTINS, J. P. de O. (1993). *Os Filhos de D. João I*. Guimarães Editores. (Obra original publicada em 1891)
- MATOS, S. C. (2019). Iberismos: Problemas e horizontes de pesquisa. In Duarte, D. & G. Vale, (Eds.), *Catalonia, Iberia and Europe* (pp. 113-138). Aracne Editrice.
- NEWCOMB, R. P. (2019). Iberianism's Lessons for Iberian Studies. In Duarte, D. & G. Vale, (Eds.), *Catalonia, Iberia and Europe* (pp. 55-73). Aracne Editrice.
- PESSOA, F. (2012). *Ibéria: Introdução a um imperialismo futuro* (J. Pizarro & P. J. Pérez López, Eds.). Ática; Babel.
- PINTO, M. do C. M. (2025). *Ibéria: Sob o luar de Cruïlles*. Casa das Letras.
- PLA, J. (2010). *El cuaderno gris* (D. Ridruejo, Trad.). Ediciones Destino. (Obra original publicada em 1966)
- RINA SIMÓN, C. (2019). Iberismos en el siglo XIX: Expectativas internacionalistas y regeneración nacional. In D. Duarte & G. Vale (Eds.), *Catalonia, Iberia and Europe* (pp. 139-174). Aracne Editrice.
- SALA-SANAHUJA, J. (2010). El lusitanisme a Catalunya: Ignasi Ribera i Rovira, Antoni Ribera, Fèlix Cucurull i Manuel de Seabra. In V. Martínez-Gil (Ed.), «*Uns apartats germans*»: *Portugal i Catalunya / «Irmãos afastados»: Portugal e a Catalunha* (pp. 135-147). Instituto Camões / Lleonard Muntaner.
- SOUSA, J. S. de. (2006). D. Leonor, «a triste rainha». In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques* (Vol. 2, pp. 359-373). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4864.pdf>
- UNAMUNO, M. de & MARAGALL, J. (1976). *Epistolario y escritos complementarios* (2ª ed.). Distribuciones Catalonia.
- VICENS VIVES, J. (2013). *Notícia de Catalunya*. RBA. (Obra original publicada em 1954).

APUNTES DEL MUNDO NATURAL
EN NARRATIVAS IBÉRICAS CONTEMPORÁNEAS:
SARA MESA E ISABELA FIGUEIREDO

*Notes on Natural Environment in Contemporary
Iberian Narratives: Sara Mesa and Isabela Figueiredo*

ÂNGELA FERNANDES

<https://www.cienciavitaet.pt/2E1F-101A-7102>

Universidade de Lisboa, CECComp (UID/00509/2025), Lisboa, Portugal

angela.fernandes@edu.ulisboa.pt

RESUMEN

El capítulo presenta la lectura comparada de las novelas *Cara de pan* (2018) y *Un amor* (2020), de Sara Mesa, y *A Gorda* (2016) y *Um Cão no meio do Caminho* (2022), de Isabela Figueiredo. Se subraya cómo estas obras comparten rasgos temáticos y retóricos reconocibles en la narrativa ibérica contemporánea, tales como la representación de subjetividades dilaceradas y la evocación del contexto histórico contemporáneo como elemento activo en el desarrollo de las trayectorias vitales de las protagonistas. Considerando estas confluencias, el comentario de las novelas discutirá principalmente las imágenes del mundo natural y de la ruralidad que aquí funcionan como tópicos y dispositivos retóricos propiciadores de significados renovados en la cosmovisión contemporánea. Se analizará la estrecha conexión entre lo natural y lo rural, con base en la idea de que podremos también encontrar áreas o rincones naturales o rurales en el paisaje urbano, o en las periferias de las ciudades. Lo rural no siempre es el campo o el territorio despoblado, y así se verificará cómo estas historias apuntan a la ruralidad de jardines, parques, o terrenos baldíos, entre otros. Al final, se profundizará en los matices de los espacios naturales y rurales, entendidos como elementos significativos en las tramas novelescas: los entornos naturales funcionan al mismo tiempo como ambientes peligrosos y hostiles, o como refugio y escondite, o aún como posible lugar de autenticidad y esperanza.

Palabras clave: *naturaleza; ruralidad; literatura española; literatura portuguesa; siglo XXI.*

ABSTRACT

This chapter presents a comparative reading of the novels *Cara de pan* (2018) and *Un amor* (2020) by Sara Mesa, and *A Gorda* (2016) and *Um Cão no meio do Caminho* (2022) by Isabela Figueiredo. It highlights how these works share thematic and rhetorical features that may be found in contemporary Iberian narrative, such as the representation of split subjectivities and the reference to the contemporary historical context as an active element in the development of the protagonists' life journeys. Considering these common aspects, the commentary on the novels will primarily discuss the images of the natural world and rurality that function here as topics and rhetorical devices that foster renewed meanings in the contemporary worldview. The close connection between the natural and the rural will be analyzed, based on the idea that we can also find natural or rural areas or spots in the urban landscape, or on the peripheries of cities. Rurality may not always be the countryside or unpopulated territory, and thus we will see how these stories point to the rurality of gardens, parks, and vacant lots, among others. Finally, we will delve into the nuanced values of natural and rural spaces, understood as significant elements in the plots of the novels: natural environments function simultaneously as dangerous and hostile environments, or as refuge and hiding places, or even as possible sites of authenticity and hope.

Keywords: *nature; rurality; Spanish literature; Portuguese literature; 21st century.*

ESTE ENSAYO PROPONE UNA LECTURA COMPARADA DE algunas novelas recientes de dos autoras del universo ibérico: Sara Mesa (Madrid, 1976) e Isabela Figueiredo (Lourenço Marques/Maputo, 1963). Las novelas seleccionadas, *Cara de pan* (2018) y *Un amor* (2020), de Sara Mesa, y *A Gorda* (2016) y *Um Cão no meio do Caminho* (2022), de Isabela Figueiredo, comparten características temáticas y retóricas reconocibles en la narrativa ibérica contemporánea, tales como la representación de subjetividades dilaceradas y la evocación del contexto histórico contemporáneo como elemento activo en la configuración de las trayectorias vitales de sus protagonistas. Considerando estas confluencias, el análisis de las novelas discutirá principalmente las imágenes del mundo natural y de la ruralidad que aquí funcionan como tópicos y dispositivos retóricos propiciadores de renovados significados en la cosmovisión contemporánea. Atendiendo a la multiplicidad de los caminos de la narrativa literaria que se ha escrito y publicado en Portugal y España durante las primeras décadas del siglo XXI, resulta pertinente realizar una lectura crítica de algunas representaciones de la naturaleza y del universo rural que se hallan en relatos de vidas complejas y ambiguas.

Un rasgo dominante de la novelística ibérica actual es la centralidad de los dramas vivenciales y de las memorias personales y colectivas, a menudo marcadas por traumas. Sin embargo, la atención al territorio y a los paisajes naturales se ha consolidado como línea temática en diálogo con las representaciones de dimensión

social y política. En este ámbito, destacan autores como Julio Llamazares, cuya obra literaria se ha forjado en íntima conexión con la descripción del mundo natural ibérico, y cuyo texto *Primavera extremeña. Apuntes del natural* (2020) inspira el título de este capítulo. Aunque el mundo natural asume, en las narrativas aquí comentadas, un papel variable, el principal argumento que orienta esta lectura pretende subrayar los significados subyacentes de la presencia de lo natural, incluso cuando su mención parece un simple apunte, esbozo o nota rápida.

Para el desarrollo del análisis, consideraré la estrecha conexión entre lo natural y lo rural, con base en la idea de que se pueden encontrar también áreas o rincones naturales o rurales en el paisaje urbano, o en las periferias de las ciudades. Lo rural no se limita únicamente al campo o al territorio despoblado; por ello, se intentará explorar cómo estas narrativas aluden a la ruralidad de jardines, parques o terrenos baldíos, entre otros. A continuación, profundizaré en los matices de dichos espacios naturales y rurales, entendidos como elementos significativos en las tramas novelescas: los entornos naturales pueden funcionar simultáneamente como espacios de peligro y hostilidad, pero también como refugios, escondites o posibles lugares de autenticidad y esperanza.

En esta línea de lectura, importa clarificar dos aspectos principales, que pueden traer problemas o implicar equívocos. El primer problema podrá ser el concepto mismo de «naturaleza», que, a pesar de toda su complejidad semántica, será entendido aquí en su sentido más común y trivial: la naturaleza se refiere simplemente al «medio físico en el que coexisten los seres vivos y los inertes al margen de la vida urbana» (tercera acepción mencionada en el *Diccionario* de la RAE), es decir, al conjunto de cosas que existen en el mundo o que se producen o modifican casi sin intervención del ser humano, fuera de las comunidades citadinas. Así, en el caso de las novelas de Sara Mesa e Isabela Figueredo, la «naturaleza» designa los ambientes campestres donde transcurren partes relevantes de las historias narradas y también los apuntes rurales en la vida cotidiana que, o bien no son fruto del artificio y no resultan del trabajo ni del ingenio humano, o bien escapan al control de los humanos; la «naturaleza» incluye los paisajes sin edificaciones (o con una mínima intervención humana), los campos, los jardines, los huertos, los árboles, las plantas, los animales.

El segundo aspecto problemático, que se deriva del anterior, consiste en el esfuerzo conceptual y metodológico necesario para no reducir la naturaleza al simple rol de escenario, o ambiente, que funciona tan solo como espejo o como eco de la trama de las novelas. Aunque los dilemas de las protagonistas constituyen los elementos centrales y decisivos en las narrativas de Mesa y Figueredo, trataré de argumentar que la naturaleza, o los apuntes de lo natural, adquieren casi la condición de personajes en sí mismos, como elementos activos que inciden de manera decisiva en las trayectorias vitales de las protagonistas.

En la obra narrativa de Sara Mesa, la novela *Un amor* (2020) se suele considerar un ejemplo claro de ficción anclada en las problemáticas del mundo rural, y concretamente de la «España vacía» descrita y discutida por Sergio del Molino (2016).¹ La trama gira en torno a la secuencia de episodios desgarradores vividos por Natalia, una joven de la ciudad que alquila una casa en un pueblo rural, La Escapa². Las dudas de la protagonista sobre los motivos de su cambio de vida, sumadas a la influencia de los tópicos sobre la «belleza» del campo, quedan expuestas desde el inicio de la narrativa:

Si tuviera que explicar por qué está allí, le costaría encontrar una respuesta convincente. Por eso, llegado el momento, da evasivas y se limita a hablar de un cambio de aires. [...] La zona ni siquiera es bonita, aunque al atardecer, cuando se difuminan los contornos y la luz se vuelve más dorada, encuentra cierta belleza a la que aferrarse. (Mesa, 2020, pp. 13 y 15)

Se comprende que la mudanza para La Escapa no ha sido una decisión totalmente libre, sino más bien el resultado de una circunstancia económica precaria, ya que la casa rural es lo más asequible que Natalia ha podido encontrar. No obstante, al principio la joven revela su esfuerzo para encontrar en el entorno natural —y en su «belleza»— las fuerzas que le permitan construir una vida nueva, en paz. El binomio bucolismo / brutalidad (García-Cardona 2025), como imágenes calificativas del mundo natural, acompaña el desarrollo de la historia de Nat, con un predominio creciente de los rasgos de brutalidad y de una sensación de malestar por parte de la protagonista; la belleza del entorno se ve cada vez más eclipsada por la violencia emocional y social de la comunidad local. Su breve experiencia en el pueblo está marcada por la hostilidad de los vecinos, con los cuales Natalia apenas logra establecer vínculos. Vive sola y asustada en la casa alquilada, acompañada solamente por su perro, Sieso. Y luego el acercamiento inesperado a un vecino, Andreas, alias *el Alemán*, conduce a Natalia a una historia de «amor» que todos los demás parecen desaprobador, pero que ella idealiza como «cuento romántico» (pp. 101-102) y posible fuente de felicidad, vinculada a la esperanza de que el mundo rural le ofrecerá la verdad y la autenticidad que ella busca.

Aunque sospecha que hay algo de irreal en el escenario natural donde proyecta sus sueños de felicidad, la protagonista se deja entusiasmar y seducir por las hipótesis de establecer una comunión con la naturaleza y su belleza. Y cuando sube al

¹ Cf. el estudio monográfico de Juan García-Cardona (2025), que ha elegido la novela *Un amor* como ejemplo de la «corriente brutal de lo rural» (p. 63). Para una propuesta de categorización de las «narrativas de la ruralidad», véase el artículo de María Ayete Gil y Raúl Molina Gil (2025).

² La novela *Un amor* fue adaptada al cine, en la película homónima dirigida por Isabel Coixet (2023).

monte El Glauco, que inicialmente le había parecido «siniestro» (p. 20), encuentra un paisaje con rasgos que la distancia vuelve seductores:

Desde arriba, Nat contempla una vista que no había imaginado de los campos que rodean La Escapa [...]. La belleza de la distancia, piensa, y se deja embriagar por el olor del monte, los espinos majoletos y los saúcos, el romero. (Mesa, 2020, pp.119-120)

Al cabo de un par de meses, la historia de «amor» termina, por decisión de Andreas, y Natalia entra en un estado depresivo que se acentúa cuando su perro Sieso ataca a una niña de la familia de la casa de al lado. Crece la animosidad de los vecinos («El perro mordió a la niña, el perro era de ella, así que ella es la culpable.», p. 165) y, al final, la solución para Nat va a ser marcharse del pueblo e irse a vivir a otra localidad cercana.

Si bien sigue con su vida en un entorno rural, la mirada de la protagonista sobre la naturaleza evoluciona hacia una interpretación más sofisticada y ambivalente. La narrativa termina con una nueva visita al monte El Glauco, donde Natalia admira, al mismo tiempo, «el paisaje empañado y vidrioso por las nubes, los colores desleídos y entremezclados» (p. 185) y también una hilera de hormigas donde hay una que huye, «sediciosa» (como la misma Natalia, inferimos). Esta atención a la diversidad de «lo grande y lo pequeño, todo junto, en el mismo plano mental» (*ibidem*), proporcionada por la contemplación del mundo natural, funciona como clave para la proyección de una mirada más clarividente y aguda sobre los destinos individuales.

De un modo semejante, encontramos también en la novela *Cara de pan* este tipo de reciprocidad entre las alusiones significativas de los elementos naturales y la complejidad de los mundos interiores de los personajes. Publicada por Sara Mesa en 2018, dos años antes de *Un amor*, esta novela se centra en la historia de Casi, una joven de trece años, «casi catorce» (Mesa, 2018, p. 21), que decide dejar de ir al instituto: cada día, sale de casa y pasa su tiempo en un parque de la ciudad. En el parque, Casi conoce a un hombre mayor, el «Viejo» (p. 22), que, según comprendemos gradualmente, tiene alguna discapacidad intelectual. El Viejo le habla a la adolescente de música y de pájaros, y durante algunas semanas se hacen compañía en el parque; son amigos improbables en un escenario insólito. Cuando los padres de Casi descubren que ella no va al instituto y que escribe en su diario una historia imaginada de acoso y abuso, terminan los encuentros en el parque y cambian las vidas de la niña y del hombre solitario.

Muchos meses después, Casi y el Viejo se reencuentran por casualidad, ya no en el parque sino en una cafetería. Este episodio constituye el epílogo de la narrativa, y es muy significativo que el encuentro final de los dos ocurra en un lugar confinado, en claro contraste con la historia principal de «aire libre» y ocurra.

La estructura de la novela refleja estos dos momentos, asociados justamente a dos locales distintos. La primera parte, titulada «El parque» (pp. 7-106), presenta la historia del encuentro y del conocimiento progresivo de los dos personajes, su complicidad y mutuo aprendizaje, claramente propiciados por el espacio natural y aislado donde se veían. La segunda parte, titulada «La cafetería», es mucho más breve (pp. 107-136) y presenta el último encuentro de los protagonistas y el cierre de su relación. Las miradas críticas de los demás y la antipatía de la camarera señalan la hostilidad del ambiente social simbolizado por la cafetería. Los mismos títulos de las dos partes enfatizan la importancia de los lugares donde tienen lugar estos encuentros: en este universo ficcional es especialmente relevante el parque, que representa los valores del aire libre y de la naturaleza, que protege y sorprende a la vez.

La lectura secuencial de las novelas *Cara de pan* y *Un amor* nos permite formular la hipótesis de una historia común: las dos protagonistas, Casi y Natalia, podrían ser la misma persona, y el «futuro» anunciado por la adolescente en la última frase de *Cara de Pan* («la niña hacia la izquierda, cabizbaja, asimétrica, su caminar de loca, hacia el futuro», Mesa, 2018, p. 136) sería el camino solitario y atormetado hacia la vida adulta, como el que recorre la joven Natalia en *Un amor*. Hay detalles narrativos que contradicen la verisimilitud de esta hipótesis, pero la idea de la continuidad vivencial de las dos protagonistas favorece una descripción común de la relación de cada una con la naturaleza: las dos parecen encarar el entorno natural como un refugio o un escondite, que será el punto de partida de sus historias.

En *Cara de Pan*, el refugio de la niña es el parque, y la descripción enfatiza la textura amistosa de las plantas y del entorno que la protege:

Ha pensado en cambiar de escondite, pero no encuentra ninguno tan bueno como ese. Aunque el tronco del árbol es robusto y rugoso, tiene una concavidad bastante lisa en la que puede apoyar cómodamente la espalda. Las ramas están repletas de hojas pequeñas y suaves, de un verde sedoso, que caen hacia los lados formando una especie de cobijo, con sus manchas de luz y de sombra. (Mesa, 2018, p. 14)

También para el Viejo el parque es un lugar seguro, aunque su experiencia más feliz haya sido en una reserva natural de pájaros:

Añora el tiempo en que estuvo colaborando en una reserva natural de pájaros, eso sí. No le pagaban dinero, pero para él ya era bastante sueldo que lo dejaran estar allí, rodeado de aves salvajes. [...] Entorna los ojos y dice: cuánto me gustaba estar allí, qué maravilla contemplar las aves en sus charcas, el pato colorado y los flamencos y también los picabueyes, los calamones, los moritos y las cigüeñas. (Mesa, 2018, p. 60)

Considerando que *Cara de Pan* es la narrativa de una serie de encuentros que cambian la vida de los protagonistas, será fundamental comprender hasta qué punto el escenario de los encuentros es decisivo. A pesar de tratarse de un entorno urbano, el parque funciona como un reducto natural, cómplice de los dos personajes y de su alienación frente al mundo. Al mismo tiempo, los ambientes naturales, vividos o imaginados, aparecen como hipótesis de felicidad, representando escenarios de comunión, inocencia y autenticidad. El interés del Viejo por los pájaros (y por la música de Nina Simone) es un elemento fundamental en la definición de su identidad, y el proceso de aproximación a Casi se desarrolla con base en el «contagio» del hechizo que ambos sienten por la naturaleza. Cuando se aproxima el final de sus encuentros, debido al intempestivo descubrimiento, por parte de sus padres, del abandono escolar de Casi, ella y el Viejo llegan a compartir un sueño (o a lo mejor una invención que ambos saben que es imposible) de felicidad idílica permitida en un escenario natural:

Podíamos irnos a vivir juntos, le dice sin pensar. ¿Dónde?, pregunta él. [...] El Viejo se queda pensando: podrían irse al pie de una laguna, o de una charca, para observar el ciclo de aves, los cortejos, la nidificación, las migraciones. ¿Le gustaría? Ella se entusiasma, asiente. [...]

Él conoce una charca cercana a unos pinares, un lugar donde las puestas de sol parecen de otro mundo. (Mesa, 2018, p. 105)

Al igual que en *Un amor*, los protagonistas de *Cara de Pan* se dejan seducir brevemente por una hipótesis de comunión con la naturaleza, aunque sospechan que hay algo de irreal en los escenarios naturales donde se proyectan sus sueños de felicidad. En el fondo, se sabe que el campo es hostil: el mundo de la naturaleza está regido por reglas de crueldad que, o bien no se revelan y aparentan ser algo que no son, o bien se constata que no hay forma de cambiarlas. Por ejemplo, durante sus conversaciones, el Viejo explica a Casi las brutales relaciones de poder en el mundo de los pájaros:

Entre los pájaros, o al menos entre algunas especies, también hay dominantes y dominados. No es una decisión que ellos tomen con libertad: es la misma naturaleza la que los marca al nacer, ¡vienen con un plumaje diferente! Ni que decir tiene que los dominantes son los que se llevan el bocado más rico y las hembras más sanas, los que deciden cuándo volar y dónde ha de seguirlos la bandada. En un experimento, unos científicos se preguntaron qué pasaría si camuflaban a los más débiles, haciéndolos pasar por dominantes. ¡Les tiñeron el plumaje para enmascararlos! Pero no valió de nada. La misma actitud de los farsantes los delataba; no era una cuestión de plumaje, sino de aplomo. (Mesa, 2018, pp. 45-46)

La noción de que existe una verdad ineludible que rige el mundo natural es quizás una de las ideas más complejas y paradójicas en las novelas de Sara Mesa, ya que esta verdad natural también puede implicar injusticia y prejuicios. La solución para los individuos parece ser la capacidad de establecer una relación negociada con el mundo natural o rural, donde la fascinación bucólica se combine con la consciencia de los principios salvajes y feroces de la vida, en su imitación de la naturaleza.

Esta representación matizada y compleja del mundo natural la encontramos también en las novelas de la autora portuguesa Isabela Figueiredo. Aunque las tramas no se sitúan en un ambiente rural, las narrativas introducen apuntes sobre lo natural que invitan a la reflexión en torno a las relaciones de las personas con las plantas, los animales y, en un sentido más amplio, con el territorio y el medioambiente.

La novela *A gorda*, publicada en 2016, cuenta la historia de Maria Luísa, una mujer anteriormente con sobrepeso, que recuerda su vida pasada desde su nacimiento e infancia en la antigua colonia portuguesa de Mozambique. La historia pone énfasis en el proceso de «regreso» a Portugal tras la independencia de Mozambique en 1975 (cuando Maria Luísa era adolescente) y en la soledad de la niña durante diez años, viviendo en casa de familiares hasta la llegada de sus padres en 1985. La novela ha sido interpretada principalmente desde una perspectiva feminista, memorialista y poscolonial, ya que aborda de manera destacada la introspección femenina y la memoria colectiva portuguesa de las últimas décadas.³ Sin embargo, merece igualmente atención el modo como la narrativa se desarrolla en articulación con las referencias a los espacios y a los contextos naturales.

El entorno natural juega un papel significativo en distintos fragmentos de *A gorda*, pero destaca esta descripción del esfuerzo de la madre de Maria Luísa por recrear el mundo vegetal y los recuerdos tropicales dentro de la casa de las afueras de Lisboa en la que se instalaron. La novela se organiza en capítulos que corresponden a las distintas áreas y divisiones de la casa, y a propósito del salón, la narradora recuerda:

Quando a mamã chegou de Moçambique encheu a sala de estar com vasos de filodendro, *caladium* de todas as cores, erva-da-fortuna e tronco do Brasil. Colocou o filodendro na prateleira de cima da estante de pau-rosa que veio no caixote de retornados. [...]

Em 1985, o filodendro iniciou o seu trajeto, alastrando pelas paredes da sala. A mamã encaminhava estrategicamente as hastes, passando-as pelo percurso das quatro paredes, por cima da porta, com cuidado, para não quebrar, segurando-as com

³ Véase, por ejemplo, la lectura de Bruno M. de Barros (2018).

a ajuda de pequenos pregos e criando luxuriosas cascatas de folhas e rebentos aqui e ali. Tinha orgulho na proliferação de metros da planta, que se desenvolviam partindo de pés nascidos em pequenos vasos pousados na estante, exigindo frequente e abundante rega, tarefa difícil de realizar sem encharcar a prateleira ou o chão, o que aborrecia. Trazer a selva para dentro de casa exigia um trabalho estúpido. (Figueiredo, 2016, pp. 71 y 73-74)

El juicio de la protagonista sobre este proceso de recrear «la selva» en casa es ambivalente: por un lado, le parece que es una tontería inútil y agotadora, «um trabalho estúpido»; pero, por otro lado, reconoce que, en realidad, tener las plantas tropicales en casa es importante, o incluso necesario, para la madre y para todos, como parte de la construcción de su identidad familiar con raíces y memorias lejanas. La belleza de las plantas se revela al mismo tiempo maravillosa y abrumadora, como explica Maria Luísa:

Os *caladium* eram a beleza natural completa. Eram uma miscelânea de Namaacha, Gorongosa e Amazônia em exposição botânica na nossa sala. Uma estufa húmida. [...] Os vasos de filodendro, ao princípio, não me pareceram mal, mas quando a sala se transformou numa floresta cerrada de hastes alastrando por todas as paredes, senti-me em expedição pelos trópicos húmidos [...]. O excesso vegetal tornava a casa desconfortável. (Figueiredo, 2016, pp. 74-76)

Este episodio de la novela de Figueiredo señala cómo la naturaleza, con sus múltiples significados geopolíticos y simbólicos, puede volverse excesiva, incómoda, incluso amenazante; por ello, no es posible ofrecer una valoración unívoca de los elementos naturales, aunque tampoco será posible ignorarlos o relegarlos al olvido.

La relevancia del mundo natural y, de alguna manera, del entorno rural es aún más notoria en la obra más reciente de Isabel Figueiredo, *Um Cão no meio do Caminho*, de 2022. El protagonista es aquí José Viriato, un hombre de mediana edad que se gana la vida como recolector de objetos de desecho, que repara y luego vende en la Feira da Ladra, el mercadillo callejero de Lisboa. Su relación extremadamente estrecha con sus perros, rememorada desde la infancia, constituye un rasgo distintivo de la identidad de José, y de hecho, tal como en *Un amor*, de Sara Mesa, la figura del perro adquiere en esta narrativa de Figueiredo un valor simbólico crucial, funcionando casi como el doble del protagonista. La descripción de la relación con Cristo, el perro de la infancia de José, es especialmente reveladora: «Gostávamos de estar sempre juntos. Ficávamos com a vida e os sonos misturados. Não era um rapaz e um cão, mas dois rapacões, uma só coisa de carne, sem género nem espécie, que falava a mesma linguagem.» (Figueiredo 2022, p. 152).

Esta perspectiva de indistinción entre lo humano y lo animal reverbera a lo largo de la narrativa, proponiendo una reflexión sobre los límites tradicionales entre especies y entre lenguajes. No se trata, sin embargo, de una idealización de los perros, o de los animales en general, ya que el José niño no tardó en darse cuenta de la ferocidad propia de los perros –y de todos los seres–:

Com o Cristo percebi a natureza selvagem dos cães. Vive neles, adormecida pela domesticação. Mas está lá. [...] Um cão enraivecido pode agarrar-se à garganta de um homem e matá-lo. [...] Nada disto retirava mérito ao Cristo. Era um bom cão. [...] Podia morder: eu gostava dele à mesma. Os cães mordem. Os cães podem matar. Nós também. (Figueiredo 2022, p. 167).

Este fragmento ilustra muy bien cómo la mirada cargada de matices de José sobre la vida y sobre todos los seres vivos resulta de la comprensión de la «naturaleza salvaje» de los perros y de los seres humanos, y de la aceptación de que los rasgos feroces pueden coexistir con la bondad y los comportamientos virtuosos.

Las opciones de vida del protagonista de *Um Cão no meio do Caminho* incluyen no solamente su estrecha relación con los animales y el vegetarianismo, sino también el reciclaje sistemático de objetos, la frugalidad y la búsqueda de equilibrio físico y mental. La trama de la novela se centra en su encuentro con Beatriz, una vecina igualmente solitaria y huraña (que, en algunos aspectos, permite recordar a Maria Luísa, de la novela *A Gorda*). La narrativa acompaña la amistad improbable surgida a partir de ese momento, descrito de manera impactante al principio de la novela: «Quando conheci a minha vizinha do lado a minha vida mudou» (p. 19).

No se trata de una historia de amor romántico, sino de una historia de amistad, con toques de optimismo, en la que prevalece una relación sana entre las personas y la naturaleza. José y Beatriz viven en las afueras la ciudad, en un barrio de alquileres bajos, donde aún pervive alguna conexión con el campo y una cierta ruralidad. Las consideraciones de José sobre su pequeño jardín condensan ese punto de vista optimista sobre la posibilidad de un vínculo armónico de los individuos con el mundo natural:

Quando voltei ao bairro no final dos anos 80, [...] tive sorte em encontrar aquela casa de renda barata no bairro. Era um apartamento no rés-do-chão com quintal nas traseiras. Daí tirava muito do que comia. Couves, nabo, feijão-verde, cenoura, abóbora, o que plantasse e semeasse. Se cada pessoa tivesse direito à sua centena de metros quadrados de terra fértil dependeria menos dos poderes alheios. [...] Se cada um plantasse aquilo que come seria mais livre. (Figueiredo, 2022, p. 147-148)

El protagonista de la novela de Isabela Figueiredo cree que la posibilidad de tener un pequeño huerto y, por lo tanto, llevar una vida más rural, es un medio para

alcanzar la libertad. La conexión con la naturaleza, con la «tierra fértil», se destaca, así, como una forma de posible emancipación individual.

Y dado que *Um Cão no meio do Caminho* termina con una nota de optimismo, después de analizar las narrativas de Sara Mesa y Isabela Figueiredo, podemos concluir, serpenteando entre los ambivalentes «apuntes del natural» en estas narrativas ibéricas contemporáneas, que los ambientes rurales, pese a su dimensión salvaje y amenazadora, parecen ser al final los que todavía pueden fomentar la esperanza.

En conclusión, verificamos que las novelas de Sara Mesa e Isabela Figueiredo, aunque distintas en cuanto al tratamiento de los entornos rurales y naturales, coinciden en ofrecer una visión compleja de cómo los seres humanos interactúan con su entorno físico natural, ya sea en el campo, en la ciudad o en los límites entre ambos. La naturaleza no es solo un espejo de los dilemas internos de los personajes, sino que se convierte en un espacio de transformación, de resistencia y —a veces— de lucha. Al final, estos ambientes rurales y naturales, a pesar de su carácter a menudo feroz y amenazante, ofrecen a los individuos la posibilidad de una nueva visión de sí mismos, de su pasado y de su futuro.

La esperanza emerge precisamente de ese proceso de reflexión sobre las reglas de la naturaleza, de conocimiento de sus características y de búsqueda de una relación armoniosa con el mundo circundante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYETE GIL, M. y MOLINA Gil, R. (2025). Sendas de las narrativas de la ruralidad en la España contemporánea: Una propuesta de categorización. *Monteagudo*, 30(1), 135–148. <https://doi.org/10.6018/monteagudo.640461>
- BARROS, B. M. (2018). Uma Mulher, Uma Casa, Um País: *A Gorda*, de Isabela Figueiredo. *Via Atlântica*, 19(1), 437–443. <https://doi.org/10.11606/va.v0i33.131916>
- FIGUEIREDO, I. (2016). *A Gorda*. Editorial Caminho.
- FIGUEIREDO, I. (2022). *Um Cão no Meio do Caminho*. Editorial Caminho.
- GARCÍA-CARDONA, J. (2025). *Entre el bucolismo y la brutalidad. Cuatro novelas en torno a la España vacía (2018-2024)*. Comares.
- LLAMAZARES, J. (2020). *Primavera extremeña. Apuntes del natural*. Alfaguara.
- MESA, S. (2018). *Cara de pan*. Anagrama.
- MESA, S. (2020). *Un amor*. Anagrama.
- MOLINO, S. del (2016). *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue*. Turner.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s.f.). Naturaleza. 3.ª acepción. En *Diccionario de la lengua española*, recuperado el 30 de mayo de 2025, de <https://dle.rae.es/naturaleza?m=form>.

Desde que Portugal y España consolidaron sus sistemas democráticos, el hispanismo portugués ha trabajado intensamente para superar la herencia histórica y mostrar la amplitud y riqueza de las relaciones lingüísticas, culturales y literarias entre ambos países. En consecuencia, los estudios hispánicos poseen hoy una presencia cada vez más significativa en los planes curriculares de las universidades del país vecino. Al mismo tiempo, el entorno académico viene fomentando esta tendencia de revalorización, explorando con eficacia una variedad de enfoques y áreas de investigación articuladas en torno a la enseñanza y valoración del contexto ibérico y sus culturas. Los capítulos reunidos en este volumen, que se presenta como un homenaje a la insigne hispanista Maria de Lurdes Correia Fernandes, dan fe del potencial de este fértil y polifacético campo de estudio y atestiguan su dinamismo, transcurrido el primer cuarto del siglo XXI.



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA



UIDB/40591/2025

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO



REPÚBLICA
PORTUGUESA



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

Ediciones Universidad
Salamanca

80
AÑOS 1943
2023

ISBN: 978-84-1091-175-8



9 788410 911758