

**EL CUENTO HISPÁNICO**  
**NUEVAS MIRADAS CRÍTICAS Y**  
**APLICACIONES DIDÁCTICAS**



**Eva Álvarez Ramos,**  
**María Martínez Deyros**  
**y Leyre Alejaldre Biel**  
**(Coords.)**





Actas del  
Primer Congreso Internacional  
El cuento hispánico: nuevas miradas críticas y  
aplicaciones didácticas

Todos los estudios incluidos en este libro, así como la publicación en su conjunto, han sido debidamente revisados y evaluados por pares. Para ello, se ha remitido el correspondiente dictamen por parte de evaluadores de reconocido prestigio con el objeto de garantizar su calidad y validez científica de sus contenidos.

Fecha de petición del informe: 14-11-2016

Fecha de recepción del informe: 19/20-12-2016

© Imagen de cubierta: Paula García Escribano

© De los textos y las imágenes: los autores

© De la edición: Eva Álvarez Ramos, María Martínez Deyros, Leyre Alejaldre Biel y Agilice Digital

ISBN: 978-84-16178-71-1

Impreso en España- Printed in Spain

Producción editorial: Agilice Digital ([www.agilicedigital.com](http://www.agilicedigital.com))

ACTAS DEL PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL EL CUENTO HISPÁNICO:  
NUEVAS MIRADAS CRÍTICAS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS

Eva Álvarez Ramos  
María Martínez Deyros  
Leyre Alejandre Biel  
(Coords.)

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

VALLADOLID, 2-4 DE NOVIEMBRE DE 2016

#### COMITÉ CIENTÍFICO:

Palmar Álvarez-Blanco (Carleton College, Minnesota, EE.UU.)  
Irene Andres-Suárez (Universidad de Neuchâtel, Suiza)  
Robert Blake (University of California Davis, EE.UU.)  
José Lino Barrio Valencia (Universidad de Valladolid, España)  
Paloma Castro Prieto (Universidad de Valladolid, España)  
Epícteto Díaz Navarro (Universidad Complutense de Madrid, España)  
Carmen Guillén Díaz (Universidad de Valladolid, España)  
Carlos Gutiérrez (University of Cincinnati, EE.UU.)  
Carmen Morán Rodríguez (Universidad de Valladolid, España)  
Armando Romero (University of Cincinnati, EE.UU.)  
María Mar Soliño Pazó (Universidad de Salamanca, España)  
Dolores Thión Soriano-Mollá (Universidad de Pau y Pays de l'Adour, Francia)

#### COMITÉ ORGANIZADOR:

M.<sup>a</sup> Pilar Celma Valero  
Eva Álvarez Ramos  
María Martínez Deyros  
Leyre Alejaldre Biel  
Claudia Yllera Ramos

## ÍNDICE

<u>Prólogo</u> .....	9
----------------------	---

### PONENTES INVITADOS

<u>MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA, La voz y la imagen de los cuentos en el imaginario colectivo desde la visión integradora del aula</u> .....	13
<u>LAURO ZAVALA, Breve historia de la teoría del cuento</u> .....	31
<u>PEDRO GUERRERO RUIZ, Aplicaciones didácticas del cuento</u> .....	51
<u>ANA CALVO REVILLA, Poética de la brevedad en José Jiménez Lozano</u> .....	59
<u>GABRIEL NÚÑEZ, Los cuentos en las aulas: el aprendizaje de la oralidad, la escritura y las convenciones estéticas</u> .....	97

### COMUNICACIONES

#### ESTUDIOS TEÓRICOS

<u>GUILLERMO AGUIRRE-MARTÍNEZ, Estética impresionista en los relatos de Tomás Segovia</u> .....	113
<u>ROCÍO ARANA CABALLERO, Los cuentos de Julián Ayesta, un <i>outsider</i> recuperado</u> .....	125
<u>DANIELE ARCIELLO, Arquitecturas imaginarias, imágenes arquitectónicas. El hombre viajero en meandros laberínticos según la cuentística posmoderna de Borges y Calvino</u> .....	133
<u>ROCÍO BADÍA FUMAZ, Biografía y cuento en <i>El arte de la fuga</i> de Vicente Valero</u> .....	147
<u>ELENA CAMPERO, Camino al matadero: cuento y crítica literaria de Martín Kohan</u> .....	159
<u>BLASINA CANTIZANO MÁRQUEZ, Ecos literarios sobre Fernán Caballero</u> .....	171
<u>VIOLETA CÁRDENAS, Voces indígenas y mestizas: la polifonía femenina en <i>la semana de colores</i> de Elena Garro</u> .....	185
<u>JESÚS CUETO-VALLEJO, Estudio comparativo de «La lengua de las mariposas», cuento y película (una reflexión crítica)</u> .....	195
<u>ROSA MARÍA DíEZ COBO, Tradiciones cuentísticas olvidadas: el cuento de terror fantástico en la literatura peruana</u> .....	207
<u>DANIEL ESCANDELL MONTIEL, <i>Greentexts</i>: minificciones de la empatía y el engaño en los espacios sociales de la red</u> .....	223
<u>ÁNGELA GARCÍA SORIA, Justo Sierra O'Reilly y el cuento histórico de <i>El Museo Yucateco</i></u> .....	239
<u>DARÍO HERNÁNDEZ e ISABEL CASTELLS MOLINA, Un cuento para un doble centenario: Cervantes y Rubén Darío a través de <i>D.O. Relaciones intertextuales</i></u> .....	251
<u>ROXANA GUADALUPE HERRERA ÁLVAREZ, “El reloj de Bagdad”, de Cristina Fernández Cubas: una construcción fantástica del tiempo</u> .....	269
<u>BELÉN MATEOS BLANCO, Lo real, lo imaginario y lo simbólico en la cuentística de Inés Arredondo</u> .....	285
<u>CLAUDIO MOYANO ARELLANO, Tremendismo y existencialismo en <i>los niños tontos</i>, de Ana María Matute</u> .....	293
<u>TOMÁS ORTEGA, La búsqueda del héroe en los cuentos de Borges</u> .....	309
<u>CARMEN QUINTANA COCOLINA, El contrapunto del hilo: interacción y comunicación en los cuentos de Carmen Martín Gaité</u> .....	321

<a href="#"><u>Moisés Selfa Sastre y Enric Falguera García, Pere Calders y la renovación de la cuentística infantil en catalán: <i>Cròniques de la veritat oculta</i> (1955) e <i>Invasió subtil i altres contes</i> (1978).</u></a>	335
--	-----

## APLICACIONES DIDÁCTICAS

<a href="#"><u>ANA MARÍA ALONSO FERNÁNDEZ, Aproximación didáctica a dos cuentos de Edgar Allan Poe.</u></a>	345
<a href="#"><u>M.<sup>a</sup> ISABEL BORDA CRESPO, Alfabetos y tipografías para una educación lectora.</u></a>	359
<a href="#"><u>Ignacio Ballester Pardo, El cuento en una tertulia literaria: una propuesta didáctica.</u></a>	375
<a href="#"><u>EMMA BOSCH Y SILVIA BURSET, “Familia y amigos de...”, una actividad para fomentar el conocimiento de libros ilustrados y la lectura de la imagen en los futuros maestros.</u></a>	387
<a href="#"><u>MARÍA J. CAAMAÑO-ROJO, El cuentacuentos en educación infantil y la formación de maestros.</u></a>	401
<a href="#"><u>ALMUDENA CANTERO SANDOVAL, Una lectura digital de “El conde Lucanor”.</u></a>	415
<a href="#"><u>RAIMUNDO CASTAÑO CALLE, Fernando González Alonso y Rosa M<sup>a</sup> de Castro Hernández, El cuento como recurso de apoyo para la inclusión de alumnos con necesidades especiales.</u></a>	427
<a href="#"><u>LORENA GARCÍA SAIZ, Cuentos de ayer y hoy, de acá y acullá. Propuesta didáctica e intercultural sobre la obra “El conde Lucanor”.</u></a>	441
<a href="#"><u>FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO, RAIMUNDO CASTAÑO CALLE y ROSA MARÍA DE CASTRO hernández, Cinco cuentos tradicionales para pensar y contar. Innovación didáctica con rutinas del pensamiento.</u></a>	451
<a href="#"><u>NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO y JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ, Contar cuentos, una experiencia de construcción y narración entre educación normal y básica.</u></a>	459
<a href="#"><u>FRANCISCO-JULIÁN LUJÁN SERRANO, Érase una vez... el cuento.</u></a>	473
<a href="#"><u>CRISTINA MARÍA MACHADO ARENÓS, El cuento y su implicación didáctica: el cuento motor.</u></a>	483
<a href="#"><u>MARÍA MONJAS ELETA, El cuento como recurso didáctico en educación superior: una experiencia en la asignatura de redacción periodística.</u></a>	493
<a href="#"><u>JOSÉ MANUEL MORA FANDOS, “No digas nada, hombre”. Escritura creativa, relato y teoría de la mente, a propósito de “Seguir de pobres” de Ignacio Aldecoa.</u></a>	505
<a href="#"><u>JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ, Canciones y cuentos para la educación en valores y el desarrollo emocional.</u></a>	517
<a href="#"><u>PAOLA ANDREA PALMA ROJAS, Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural a través del cuento en niveles iniciales de enseñanza del español como lengua extranjera.</u></a>	531
<a href="#"><u>MARÍA ESTHER PÉREZ DALMEDA, Yo soy, yo eres, yo es: una experiencia estética en la clase de literatura.</u></a>	541
<a href="#"><u>YOLANDA PÉREZ SINUSÍA, “Solo vine a hablar por teléfono”: el fomento de la lectura a partir de la adaptación cinematográfica de un cuento de Gabriel García Márquez.</u></a>	557
<a href="#"><u>PAULA RIVERA JURADO, La recepción de los cuentos de Poe desde el ámbito hispánico: aplicaciones didácticas para el aula de educación secundaria.</u></a>	573
<a href="#"><u>MARÍA BELÉN RODRÍGUEZ CAAMAÑO, Tu cuentacuentos es el mío.</u></a>	591



<u>ALMUDENA SANTAMARÍA MARTÍN, “Masticar una rosa”, de Ángela Hernández: propuestas didácticas a partir de las genealogías femeninas.....</u>	<u>609</u>
<u>MARIA CRISTINA SECCI, Hacia una didáctica de la traducción editorial español-italiano: <i>Dédalos</i> de cuentos hispanoamericanos contemporáneos.....</u>	<u>623</u>
<u>ALEJANDRA VELA HIDALGO, La apropiación del cuento hispánico: Una ruptura de límites de la lectura lineal en la clase ELE.....</u>	<u>633</u>



## PRÓLOGO

El Congreso virtual *El cuento hispánico: nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas* reunió, durante los días 2, 3 y 4 de noviembre, a un elenco de especialistas para debatir sobre el estado actual del cuento hispánico y sus utilidades didácticas. Pretendimos que este congreso fuera un entorno de trabajo para compartir conocimientos, ideas, resultados de investigación y experiencias docentes.

Contamos con la presencia de grandes especialistas en la materia, que compartieron con nosotros sus conocimientos en las sesiones plenarias proyectadas. Ángeles Encinar abrió el congreso el día 2 con una ponencia titulada “El cuento español entre los siglos XX y XXI: Teoría y praxis”. Le siguió Pedro Guerrero Ruiz con “Aplicaciones didácticas del cuento”. El día 3 les tocó el turno a Lauro Zavala y a Gabriel Núñez Ruiz. Mientras el mexicano nos aproximaba a “Una breve historia del cuento”, el almeriense nos acercó a “El relato: el aprendizaje de la oralidad, la escritura y las convenciones estéticas”. Cerraron el congreso Ana Calvo Revilla con “Poética de la oralidad en José Jiménez Lozano” y Manuel Fco. Romero Oliva con “La voz y la imagen de los cuentos en el imaginario colectivo desde la visión integradora del aula”.

El carácter virtual del Congreso proporcionó un entorno ideal de participación y permitió un intercambio global de resultados de investigación y propuestas didácticas, sin limitaciones espacio-temporales. Tuvieron cabida en el congreso trabajos suscritos a las diferentes categorías de los dos grandes bloques temáticos. Así en la línea de investigación teórico-crítica contamos con trabajos dedicados a estudios teóricos y genéricos sobre el cuento; a estudios críticos sobre el cuento contemporáneo en España e Hispanoamérica; a la historia del cuento; a el cuento y su relación con otras formas literarias y al cuento en la red como nueva forma de creación literaria.

Dentro del bloque destinado a la didáctica, se presentaron trabajos que versaban sobre el uso del cuento en cualquiera de los niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior. También nos aproximamos al cuento y el fomento de la lectura; a la narración oral y los cuentacuentos, al cuento, las TIC y la innovación educativa y a la didáctica del cuento en general.

Se expusieron cuarenta y una comunicaciones que fueron seguidas con gran participación por más de sesenta participantes. Los foros del congreso permitieron poner en contacto a los inscritos e intercambiar opiniones, ideas y experiencias didácticas.

El balance absoluto del congreso fue muy positivo. Los participantes manifestaron su satisfacción con el funcionamiento general del mismo y sobre todo con el formato elegido. La modalidad virtual permitió visualizar de forma continua y a cualquier hora las distintas aportaciones y permitió a los asistentes construirse un congreso totalmente a la carta y adecuarlo a sus gustos y preferencias, así como a su tiempo libre.

Estas actas recogen todos los trabajos presentados al congreso. Queremos agradecer su presencia a todos los participantes: ponentes, comunicantes y asistentes.

Eva Álvarez Ramos  
María Martínez Deyros  
Leyre Alejaldre Biel

## **PONENTES INVITADOS**



# LA VOZ Y LA IMAGEN DE LOS CUENTOS EN EL IMAGINARIO COLECTIVO DESDE LA VISIÓN INTEGRADORA DEL AULA

MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA

(Universidad de Cádiz)

## 1. La voz del cuento, una imagen entre generaciones

Las palabras de la escritora brasileña Ana María Machado, en el Seminario Internacional de Animación a la Lectura “El placer de leer”, celebrado en Santiago de Chile en 2004, permanecen vivas y justifican el eje transversal de nuestro discurso pues, si bien en la actualidad la sociedad se ve influenciada por las directrices de la imagen y el sonido, de lo espontáneo y de lo efímero, también es cierto que en ella prevalece un acervo cultural que cada generación tiene derecho a conocer y, sobre todo, a mantener, en sus propias palabras: “la literatura, arte de la palabra, es un patrimonio de la humanidad, una herencia cultural preciosa. Todo individuo tiene derecho a una parte de esa herencia y toda sociedad tiene el deber de garantizar a todos ese derecho”<sup>1</sup>.

Es el caso de los cuentos, su folclore, historias que perviven y liturgias que se llevaron a cabo en un espacio compartido y evocado; piedra angular en la formación literaria y afectiva, que, en nuestra ensoñación, han de transportarnos a paraísos inventados, cercanos a nuestra infancia, para arribar a sueños y a recuerdos de imágenes familiares que nos han acompañado en diversos momentos vitales. De ahí que la intención de este trabajo pretenda, sobre todo, *dar voz a los verdaderos sujetos* que confluyen en la escuela, entendida esta como un ecosistema donde confluye una amalgama de relaciones

---

<sup>1</sup>Disponible en Web: <https://elcanonliterario.wordpress.com/tag/ana-ma-machado/>

humanas que se dan entre los docentes –independientemente del nivel educativo al que nos podamos referir—, los estudiantes –en sus diversas conceptualizaciones evolutivas: niños, alumnos, escolares ...— y las familias –desde una visión transgeneracional de hermanos, padres, abuelos...—; y *conocer su imagen*, desde la evocación, ya que ninguno de ellos reside aislado del mundo al que pertenece, pues han de circunscribirse a las coordenadas espacio-tiempo que les ha tocado vivir y que, en consecuencia, no pueden permanecer de espaldas al entorno cercano y la globalización en la que estamos inmersos.

En definitiva, más allá de las propias investigaciones que se han centrado en la categorización de personajes, estructuras o temáticas del cuento (Propp: 1985) o en su dinamización dentro del aula (Bryant: 1965); nuestra intención es construir un relato colectivo desde la narrativa biográfica (Bolívar, de la Cruz y Domingo: 2001) en relación con la recepción de los cuentos por parte de los diferentes agentes que participan en ese ecosistema llamado escuela.

## **2. Cuento y cultura: el imaginario colectivo**

El papel del folclore, en general, y del folclore de los cuentos, en particular, adquiere una significativa importancia en la formación del individuo al acercarlo a la cultura en la que se desenvuelve ya que este tiene la oportunidad de reflexionar desde la escala de valores y temas universales que se plantean dentro del grupo. Siendo la palabra folclore de procedencia inglesa (*folklore*), esta se compone de los términos “*folk*” (gente) y “*lore*” (erudición, conjunto de hechos y creencias). De ahí que se pretenda poner en valor dos aspectos: la voz y la imagen de los receptores y destinatarios del cuento desde sus evocaciones compartidas en la escuela.

Surge, por consiguiente, un aspecto clave sobre el que pivota una consideración en torno a la conceptualización de la propia literatura: su enseñanza y su acercamiento al lector en las aulas. Frente a la abstracción de una teoría literaria que perdura en los libros de texto y que lleva al educando a un alejamiento de los textos universales, nos apartamos de la *literatura por la literatura*, de sus planteamientos vetustos y obsoletos, como el método retórico o el historicista; y optamos por una educación literaria, un deseo por la lectura y el universo personal que se amplía desde la creatividad.

Ante esta dicotomía, ¿cómo afrontar la lectura literaria? La solución viene dada por el profesor Julio Pérez Serrano. Durante un seminario que compartimos dentro del proyecto *Recuperar y compartir la memoria de la escuela*, tuvimos la oportunidad de



acercarnos a su visión de la Historia desde dos cuadros: *Lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp*, de Rembrandt; y *La libertad guiando al pueblo*, de Delacroix. Ambas pinturas sirvieron para categorizar su concepción desde dos planos: la *historia forense*, en el primer caso; y la *historia actual*, en el segundo. Este paradigma, como puede observarse en la Tabla 1, sirvió para hacer una analogía y trasladarlo a la concepción de la Literatura:

Literatura forense	Literatura actual
Procesos acabados	Ecosistema humano
Singularidad del texto	Literatura comparada
Sacralización del hecho literario	Literatura crítica
Asepsia literaria	Fuentes de la memoria

Tabla 1: Literatura forense versus literatura actual

Podemos observar cómo la *literatura forense* se vincula a la corriente de los modelos historicistas, centrada fundamentalmente en el estudio/enseñanza de los textos desde su singularidad, como resultado de una creación específica en un contexto determinado. Planteamientos vetustos, frutos de la filosofía romántica del siglo XIX, abanderados del conocimiento memorístico de la literatura, de una visión cronológica desde sus orígenes a nuestros días, de sus autores canónicos y sus obras por sí mismos... lo que provoca un distanciamiento de esta literatura, considerada aséptica, por parte de los lectores en formación. Sin embargo, la inclusión de la idea de *literatura actual* nos acerca a las relaciones humanas de quienes comparten la lectura, de los que elevan su voz y hablan de sus vivencias lectoras, más allá de las exigencias de la crítica literaria, desde su intertexto lector –vivencias, lecturas, conocimientos previos...—, construyendo travesías literarias alejadas de los itinerarios lectores impuestos desde el canon literario y acercándolo a sus lecturas vernáculas. En definitiva, la literatura se convierte en fuente de conocimiento e interpretación del universo cultural en el que nos desenvolvemos y que nos llevará a conocernos a nosotros mismos.

Desde estas concepciones, hay iniciativas, como *Proyecto Fahrenheit 451 Personas Libros*<sup>2</sup>, fruto de la investigación de años de Antonio Rodríguez Menéndez, con

---

<sup>2</sup>Disponible en Web: <https://personaslibro.com/> Según indica la propia organización, se trata de un proyecto que busca el encuentro entre las personas (y consigo mismas), y lo hace a través de los libros. Sus puso en marcha a principios del s. XXI en Madrid. Nació de la investigación de la Escuela de Lectura de Madrid y comparte la palabra vinculada con el proyecto *La voz a ti debida* y con el *Teatro Estudio Tuzla*. Son claves su aplicación a la educación, a la reinserción social y en la participación democrática.

el proyecto *La voz a ti debida*, que persiguen el reconocimiento de la lectura como un derecho de las personas más allá de los adoctrinamientos teóricos:

La palabra vinculada sirve para el encuentro de los seres humanos, y no es otro el reto de todas las culturas a lo largo de todas las épocas. Es serena, sosegada, y no gusta de las catarsis, sino de la relación libre e intensa, crítica, esa que dura mientras haya sensibilidad y no aparezca la intención de colonizar (por algo la rechaza el poder). Esto implica no ir con ideas preconcebidas, sino asumir la duda y que nuestro caminar sea rizomático, que en cualquier momento pueda cambiar de sentido. Porque el texto vinculado se puede alterar y nosotras, las personas que lo usamos, alterarnos con él.

Resulta interesante la inclusión del término “rizoma”, tomado de los filósofos Deleuze y Guattari (2005) y con auge en la semiótica social y la teoría de la comunicación, pues nos identifica con la idea del encuentro de los seres humanos, como hecho cultural, para compartir sin adoctrinamientos el significado del texto. En esta línea, nos unimos a las palabras de Rodríguez Almodóvar, en su ensayo titulado *Los cuentos populares al rescate*, abogando por una pedagogía natural del folclore:

Claro está que no de cualquier manera, y mucho menos de manera doctrinaria, como suelen hacer las pedagogías reaccionarias, sino a través de lo que venimos llamando la pedagogía «natural» del folclore. La base de esta pedagogía es, o era, el desarrollo de la función evocativa del lenguaje, que a su vez es la suma de otras tres funciones que tienden a desaparecer en la comunicación culta: la función simbólica, la función afectiva y la función lúdica. (2006: 23).

De lo que se deriva una funcionalidad cultural del cuento que toma como referencia el triple desempeño formativo al que Rodríguez Almodóvar hace alusión:

- En primer lugar, el cuento forma parte del desarrollo crítico de la estética y del hecho literario del lector y que comparte con el grupo social en el que se identifica (función simbólica). De esta forma, un conjunto de símbolos, personajes y referentes se aglutinan e interpretan en la transmisión de las diferentes historias; aunque, no podamos perder de vista la idea de que todo relato se individualiza en la construcción del significado originado por el intertexto de cada lector.
- Por otro lado, la jerarquización familiar en su transmisión genera unos lazos afectivos y emocionales (función afectiva) que permanecerán en las personas

evocando los momentos, las personas y los lugares en donde se compartieron los cuentos.

- Este hecho hace que avancemos en la idea de la cohesión que provoca entre el grupo de iguales frente a lo ajeno (función afectiva), la idea de pertenencia cultural y generacional en las diferentes acepciones que podríamos plantearnos para una educación intercultural.
- Finalmente, la lectura del cuento ha de estar orientada desde los aspectos lúdicos hacia una educación literaria que nos lleve a diferenciar los momentos de ocio y disfrute frente al *nec-otium*, superando y desterrando todo planteamiento académico o de instrumentalización curricular. Los cuentos se crearon para que fueran disfrutados y acompañados; no lo olvidemos, pues: leamos por el puro placer de leer (función lúdica)... y de compartir.

Esta triple representación de la funcionalidad del cuento y la pedagogía del folclore nos lleva a acercarnos a la idea del imaginario colectivo que, en palabras de Colomer (2005: 204), “se trata de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizan como fórmulas tipificadas para entender el mundo y las relaciones sociales”, y que, a través del folclore y las historias contadas, se familiarizan con él mediante las acciones llevadas a cabo por los diferentes agentes del ecosistema escolar. Esta idea, apoyada en la teoría de Edgar Morin (1994) que precisa la existencia de estos mitos o motivos en una sociedad en un momento determinado, nos lleva al reconocimiento de la tradición oral en diversos aspectos de nuestra realidad circundante. No debemos olvidar que el imaginario colectivo forma parte de la mente social y se alimenta de múltiples elementos de la comunicación, tales como el cine, la publicidad, internet o la información de actualidad. Veamos algunos ejemplos:

- a) *Cuento e imaginario colectivo en el cine*: un ejemplo representativo que nos recuerda a la técnica creativa de Rodari (1973: 76-77), la ensalada de fábulas, se localiza en el fotograma de la película *Shrek* (2001) –Imagen 1—, pues, como indica Ambrós (2016), en ella se produce un mosaico intertextual en el que se dan cita en esta escena de la película.



Imagen 1: Fotograma de la película *Shrek* (2001)

Es un hipertexto con relaciones transtextuales basadas en relatos tradicionales, cuentos populares y clásicos de autor, *Nursery rhymes* y otras canciones populares, películas de acción, referentes de la cultura americana, anuncios, canciones, personajes clásicos, etc. que de la forma que son tratados desembocan en la intención transgresiva del film. Buscar cada uno de estos referentes transtextuales ya sea por género, personajes, estilo, intención... favorece el desarrollo de la comprensión interpretativa y crítica y enriquece el intertexto lector.

- b) *Cuento e imaginario colectivo en la publicidad*: en esta ocasión, encontramos la referencia del hipertexto a un clásico de los cuentos, *Caperucita roja*. La empresa –Imagen 2–, con el lema “Expertos en finales felices”, pretende conseguir la fidelidad del consumidor haciéndole llegar la idea de que, con ellos, sus envíos están seguros (frente a los peligros y avatares a los que debió enfrentarse Caperucita para ir a casa de su abuela para llevarle la cesta que su madre le había encargado). De nuevo, un motivo literario es activado en el imaginario colectivo, en este caso, con fines publicitarios.



Imagen 2: Anuncio publicitario e hipertexto

- c) *Cuento e imaginario colectivo en la información de actualidad*: la tira cómica o el chiste, elementos habituales en la mayoría de periódicos, también recurre a los referentes del cuento con una intención de crítica social o denuncia. En la misma sesión de trabajo con la profesora Alba Ambrós (2016), en un momento en el que la prensa española estaba inmersa en la trama de los “Papeles de Panamá”<sup>3</sup>, mostró un ejemplo de pastiche satírico –Imagen 3—, tomando como referencia el cuento de los Hermanos Grimm, *El flautista de Hamelín*. En esta ocasión, el flautista es sustituido por una hucha en forma de cerdito que abduce a una plaga de personas con recursos económicos, en lugar de ratones, hacia los paraísos fiscales.



Imagen 3: Pastiche satírico basado en un cuento de los Hermanos Grimm

<sup>3</sup>*Panama Papers* o papeles de Panamá consistió en una trama financiera que saltó a los medios de comunicación a través de una filtración de documentos de la compañía de abogados Mossack Fonseca, en Panamá, donde se hacía referencia a paraísos fiscales de propiedades, activos y evasiones tributarias de políticos mundiales y personalidades de diferente ámbito (artistas, deportistas, financieros...).

En definitiva, niñas y niños, verdaderos sujetos y receptores de las historias que se han ido transmitiendo de generación a generación hasta nuestros días; maestras y maestros, junto a las familias, como mediadores y agentes fundamentales en el mantenimiento de la tradición oral como fuente para el reconocimiento de la historia y las costumbres; hacen posible que el cuento se convierta en una clave referencial en la competencia literaria de nuestros estudiantes, pues contribuye al proceso formativo de su intertexto lector desde la recepción de la obra y las referencias que existen de esta basadas en las experiencias y conocimientos previos que perviven en el imaginario colectivo. Sin embargo, no queremos mantener nuestra mirada en lo anecdótico y queremos acercar el *zoom* de la investigación (Waller y Simmons, 2009) a la voz de cada sujeto participante y confeccionar una panorámica del contexto en el que se desarrolla: la escuela.

### **3. Acercando el cuento al aula desde el imaginario colectivo**

Tras un breve recorrido mediante el que se ha intentado delimitar y conceptualizar nuestra acción referida al imaginario colectivo, nuestro acercamiento a la escuela va a estar centrado en las averiguaciones obtenidas durante una investigación en un centro escolar, junto a la profesora y compañera Ester Trigo, de la Universidad de Cádiz. Más explícitamente desarrollado en una publicación (Romero y Trigo, 2014), tuvo como referencia y punto de partida el cuento, en el ámbito de la tradición oral, y su relación con el fomento de la lectura desde una observación ubicua (Santos, 1998: 29-30), ya que, hasta llegar al aula y compartir la vivencia con los niños y niñas, tuvimos una percepción de los diferentes espacios que integraban el contexto (aulas, pasillos, biblioteca, rincones de lectura...), alejándonos de una visión sesgada y única, como podía ser la propia aula, y, así, advertir una visión multifacética de la realidad. Además, no solamente necesitábamos conocer la realidad física, sino que también precisábamos compartir la subjetividad de los sujetos y actores para que nos llevaran a la comprensión de realidad vivida desde la microhistoria (González, 1997: 109), en nuestro caso, los estudiantes de quinto curso, sus maestros y familias.

La acción investigadora de este proyecto se planteó desde la idea de darle “voz” a los agentes que conviven en el ecosistema llamado escuela y conocer las relaciones humanas que se dan cita en ese medio como una experiencia vivencial compartida que pretende recuperar el presente: en primer lugar, los niños y niñas, los verdaderos sujetos

y receptores de las historias que se han ido transmitiendo de generación a generación hasta nuestros días; y, en segundo lugar, los maestros y maestras, junto a las familias, como mediadores y agentes claves en el mantenimiento de la tradición oral como fuente para el reconocimiento de la historia y las costumbres.

En este universo de realidades se generan una serie de relaciones interpersonales de índole diversa que nos lleva a reflexionar sobre los aspectos culturales y de identidad del aula. Acudimos a Christian Puren (2008) y a Miquel Rodrigo Alsina (2009) para conceptualizar ese entramado de ideologías y experiencias que se producen y para confeccionar una imagen inicial. Del primero, desglosaremos los componentes que se desprenden de una educación intercultural en el aula (Tabla 2), especificando los tipos de componentes y ámbitos que se desprenden; del segundo, a partir de la metáfora del *patchwork*, analizaremos cómo se cohesionan los diferentes agentes que participan en el aula tomando como referencia la lectura y disfrute del cuento desde una visión transcultural.

COMPONENTE	CAPACIDAD	ÁMBITO
transcultural	Reconocer y respetar en las diversas manifestaciones culturales del fondo común de la Humanidad.	valores universales
metacultural	Movilizar y extraer datos culturales en el estudio de documentos auténticos contemporáneos.	conocimientos
intercultural	Intercambiar informaciones con personas de culturas diferentes en encuentros o estancias cortas.	representaciones
pluricultural	Vivir de manera armónica con personas de diferentes culturas en una sociedad multicultural.	actitudes
co-cultural	Trabajar eficazmente con personas de culturas diferentes.	concepciones

Tabla 2: Delimitación de los componentes culturales a partir de Puren (2008)

Este crisol de concepciones y representaciones del mundo podían estar representadas en la escuela a modo de *patchwork* (Rodrigo Alsina: 2009), como un elemento construido a partir de retales pero que, sin embargo, a partir de las prácticas sociales, vistas como un proceso histórico, social e individual, en definitiva biográfico, conforman la identidad colectiva. Nuestra idea se encamina a conocer qué sujetos y de

qué manera contribuye cada uno de estos agentes en la creación de la identidad colectiva a partir de un eje conductor como es el cuento, su transmisión compartida, sus actitudes y valores universales.

El proceso de acercamiento al aula se compuso de las siguientes referencias o tópicos generadores dentro de la investigación:

**a) *Érase una vez un cuento...***

Si queríamos hablar de *cuentos e imaginario lector*, solo existía una posibilidad: empezar compartiendo la lectura de un cuento y convertirlo en un tópico generador de nuestra investigación. Por ello, procedimos a realizar un cuentacuentos con la obra *La verdadera historia de Caperucita Roja*, de Baruzzi (2008), un libro álbum desplegable con solapas en el interior. El hecho de elegir esta historia como elemento motivador se debió a que en ella aparecen constantes referencias hipertextuales de distintos cuentos y autores clásicos. En palabras de Mendoza:

Entre los supuestos de la formación del lector, se ha asumido que la recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del lector (a modo de base de datos dispuesta para intervenir ante una posible conexión indicada en el texto objeto de lectura). (Mendoza, 2012: 18)

En nuestro caso, el lector podría localizar títulos como: *Los tres cerditos*, *Ricitos de oro*, *Hansel y Gretel*, *Rapunzel* o *El ganso de oro*; y autores como Hans Christian Andersen, los hermanos Grimm o Charles Perrault; siempre desde un tono lúdico y atractivo para pequeños y mayores.

**b) *Siguiendo con nuestros cuentos...***

Y de esa forma sucedió: el hecho de plantear la lectura de manera compartida, en la que niños y niñas participaran en crear una biografía lectora colectiva y generacional, nos reveló (Romero y Trigo: 2014) que era un grupo familiarizado con la literatura infantil (los títulos más mencionados son: las sagas de Gerónimo Stilton, Los Cinco y Kika Superbruja) y con los cuentos clásicos (entre los que destacan: *Caperucita Roja*, *Pinocho* y *Blancanieves y los siete enanitos*). Además, nos contaron cómo se habían acercado a la literatura: desde la escuela y desde sus propios hogares. Incluso pusieron de manifiesto la influencia que había ejercido el cine para aproximarlos al hecho literario (en unas



ocasiones este medio ha precedido a la lectura y, en otras, el itinerario ha sido el contrario). No podemos olvidar el papel destacado que la factoría Disney y las películas de animación han jugado en esta construcción del intertexto lector (entre los títulos más nombrados encontramos *Aladín*, *La Cenicienta* y *La sirenita*).

***c) La imagen de mis cuentos...***

Tras el universo de experiencias compartidas, ahora tocaba proyectar el pensamiento y convertirlo en una imagen lectora, en la evocación de nuestras lecturas. Para registrar los datos en forma de notas, nos decantamos por la elaboración de una especie de cuadernillo en formato DIN-A3, un díptico donde pudieran distribuir la información de cara a una exposición para sus familias:

- un primer registro (Anexo 1), la portada en donde los informantes ilustrarían su pensamiento sobre la imagen de lo que les representaban los cuentos en sus vidas;
- un segundo aspecto (Anexo 2), en el interior del díptico (en la segunda página, se les ofrecían una serie de tópicos para que nos dieran su opinión de los cuentos, quiénes se los habían contado, cuándo, cuáles, con quién...); y,
- en la tercera (Anexo 3), realizarían una biografía sobre el lema “Los cuentos de mi vida”. El reverso de la hoja no se emplearía puesto que, cuando se montara la exposición con los trabajos, serviría como cara de fijación en los paneles. Con este formato pretendíamos tres objetivos: desarrollar su creatividad (tanto escrita como pictórica); ofrecer un retazo de vida a sus familias en la exposición que se organizará con posterioridad y, por último, servir de soporte para que logremos poner palabras a su voz.

Los dibujos realizados evidenciaron el imaginario de los cuentos desde su ensoñación lectora, es decir, el mundo mágico del cuento y el joven lector. En este sentido, nos encontramos múltiples visiones: el cuento dentro del ocio y juego, en el mundo vital del niño; el cuento como desarrollo de la creatividad y del intertexto lector; el cuento como experiencias compartidas con mediadores lectores (la familia: como pueden ser los adultos, abuelos y padres; o con los iguales, hermanos, amigos y compañeros de clase).

**d) *El origen de mis cuentos...***

La segunda página del díptico (Anexo 2) nos sirvió para conocer (Romero y Trigo: 2014) cómo el interés por los cuentos y la lectura tenía su base fundamental en los pilares básicos de la infancia, provocando una ensoñación de espacios y seres queridos que siempre estará presente en sus vidas: la casa, un primer espacio de mediadores: la retroalimentación familia y lectura se convierte en una constante en el acervo vital y cultural de las personas como se observa en múltiples testimonios, mezclando el disfrute de los cuentos con los primeros libros infantiles; por otro lado, la escuela, desde el fomento lector como acción educativa, la lectura y escucha de historias compartidas como experiencia gratificante en los primeros momentos literarios entre los niños y diversos modelos competentes como pueden ser sus maestras o familiares que iban al aula; sin olvidar el cine, una influencia actual en el ámbito familiar: en una sociedad donde la imagen y el sonido predomina sobre la lectura y la palabra, las películas y los formatos digitales están suplantando el papel de los mediadores familiares en la transmisión de historias.

**e) *Historias de mis cuentos...***

Las historias contadas (Anexo 3) se convirtieron en una narrativa biográfica donde confluyeron ideas de pertenencia de la persona con el contexto social e histórico que compartían desde una perspectiva transgeneracional (familia-escuela-educandos), interviniendo no solo conocimientos sino también valores y una cultura que viene a formar parte de sus señas de identidad.

Haber propuesto el cuento como eje conductor de nuestra investigación sirvió para verificar la idea de José Manuel Trigo (1997: 36) al indicar que una de las grandes virtudes del cuento ha sido siempre, y sigue siendo, la de fomentar la creatividad y desarrollar la fantasía mediante mecanismos de identificación y de proyección. Unido, todo este pensamiento, a *La poética de la ensoñación* de Gaston Bachelard, “cuando, en la soledad, soñamos largamente, alejándonos del presente para revivir los tiempos de la vida primera, varios rostros de niños vienen a nuestro encuentro” (1982: 152); así, los cuentos y su transmisión nos muestran, en estos encuentros vivenciales y literarios, la añoranza del pasado y de sus costumbres en los que la escuela sigue siendo un lugar de refugio para su ensoñación.

### **f) Compartiendo los cuentos**

Sus voces evidenciaron cómo el interés por los cuentos y la lectura tenía su base fundamental en los pilares básicos de la infancia, provocando una ensoñación de espacios y seres queridos que siempre estará presente en sus vidas.



Imagen 4: El encuentro con las familias

Y así se lo hicimos saber a las familias que compartieron la exposición y el encuentro sobre nuestra experiencia de aula. Les animamos a continuar con esa labor de compartir historias y momentos con sus hijas e hijos pues, como habían podido observar en sus trabajos, la familia estaba siempre presente en sus memorias y forma parte de sus biografías.

### **A modo de cierre...**

Nos quedamos con la idea de Teresa Colomer y Teresa Durán de que “la tradición oral (en nuestro caso, el cuento) introduce a las nuevas generaciones en formas básicas de la representación literaria de la realidad, de tal forma que les permite acceder al imaginario de su cultura, aprender las formas narrativas, poéticas e icónicas fundamentales y progresar en su socialización” (2007: 248).

### **Bibliografía**

AMBRÒS, A. (2016). “Leyendo conjuntamente palabras, imágenes y sonidos con una mirada intertextual”, en *Ciclo de conferencias en torno a la enseñanza de la*

- lengua y la literatura*, Centro de Profesorado de Cádiz, Consejería de la Educación. Cádiz. Disponible en Web:  
<http://dipositub.edu/dspace/bitstream/2445/97641/1/Leyendo%20conjuntamente%20materiales.pdf>
- Baruzzi, A. (2008). *La verdadera historia de Caperucita Roja*, Barcelona: S.A. Ediciones B.
- BACHELARD, G. (1982). *La poética de la ensoñación*, México: Fondo de Cultura Económica.
- BOLÍVAR, A., DE LA CRUZ, J. M, DOMINGO J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.
- BRYANT, S. C. (1965). *El arte de contar cuentos*, Barcelona: Biblària.
- CAPELLÁN, G., FANDIÑO R. G., PÉREZ SERRANO, J. (eds.) (2011). *Historia Social, movimientos sociales y ciudadanía*, Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- COLOMER, T. (2005). “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 203-216.
- . Y DURÁN, T. (2007). “La literatura en la etapa de educación infantil”, en BIGAS, M. Y CORREIG, M.: *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis, 213-250
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. (2005). *Rizoma. Introducción*, Valencia: Pre-textos.
- GONZÁLEZ, L. (1997). *Invitación a la microhistoria*, México: Clío.
- JENSON, V., ADAMSON, A. (dir.) (2001). *Shrek*. EE.UU.: DreamWorks Animation.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Barcelona: Octaedro.
- MORÍN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- PROPP, V. (1985). *La morfología del cuento*, Barcelona: Akal.
- PUREN, C. (2008). “Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural”, en SANZ CABRERIZO, Amelia (coord.), *Interculturas/Transliteraturas*, Madrid: Arco/Libros, 253-278.
- RODARI, G. (1973). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*, Barcelona: Fontanella.
- RODRIGO ALSINA, M. (2009). “La identidad como patchwork”, *Revista Científica de Información y Comunicación* 6, 285-305

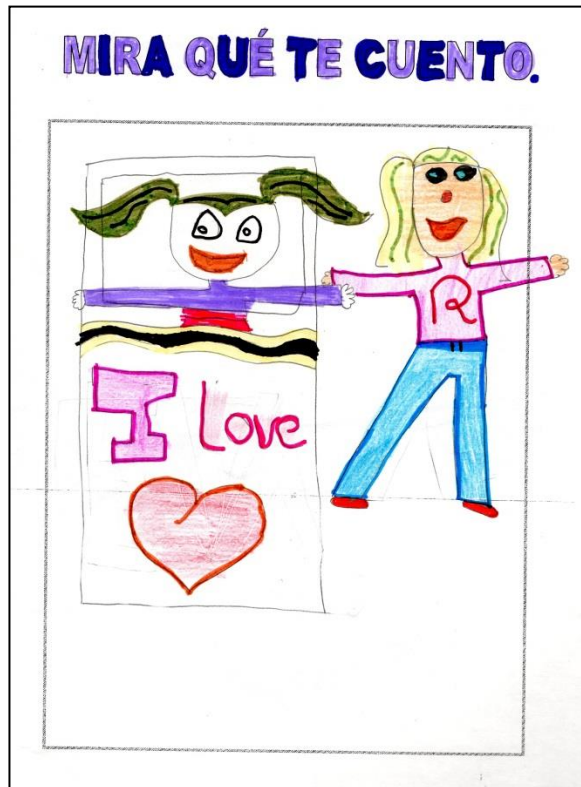
RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2006). “Los cuentos populares al rescate”, *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud* 7,15-27.

ROMERO, M. F. Y TRIGO, E. (2014). “Mira qué te cuento, la voz y la imagen de nuestras historias compartidas”, en AMAR, V. (coord.), *Recuperar y compartir la memoria de la escuela*, s.l.: GEU, 15-24.

TRIGO, J. M. (1997). *El niño de hoy ante el cuento*. Guadalmena: Sevilla.

WALKER, R. Y SIMMONS, J. (2009). “Vidas a través de la lente de un ojo de buitre; interpretando cuentos de aprendices”, en RIVAS, J. I. Y HERRERA, D., *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Barcelona: Octaedro, 55-74.

Anexos



Anexo 1: Díptico. Ejemplo de portada del díptico

¿Qué cuentos conoces?  
Caperucita Roja - Rapunzel - Kiki Superbruja - La Cenicienta -  
Blancanieves - la ratita presumida - Patataville - etc.

¿Cómo los conociste?  
Los conocí leyéndole cuentos a todos mis primos  
más pequeños.

¿Quién y con quién?  
- Mis abuelos  
- Con mi familia


¿Cuándo?  
En mi infancia.

¿Dónde? (casa, familia, escuela...)  
En la biblioteca.

Anexo 2: Díptico. Ejemplo de tópicos generadores de su imaginario lector

**LOS CUENTOS DE MI VIDA**

Frase una vez una niña llamada Andrea. Cuando se acostaba le leían muchas cuentos, por ejemplo: Caperucita Roja, los 3 cerditos, etc. Un día mi madre se puso mala y ya no me pudo contar cuentos. Andrea se puso un poco triste, pero de tanta pena que me dio mi tía empezó a venir todas las noches para cuidar a mi madre. Mi tía acostaba a mi madre y cuando tenía tiempo me leía cuentos. Bueno cuando ya empezó a sanar los días me iba ilusionando por que tenía tiempo que me me los contara.

Firmado: 

Anexo 3: Díptico. Ejemplo de biografía lectora





# **BREVE HISTORIA DE LA TEORÍA DEL CUENTO**

**LAURO ZAVALA**

(Universidad Autónoma Metropolitana, México)

La historia de la teoría del cuento puede ser estudiada estableciendo una distinción entre las poéticas de los cuentistas y las propuestas de los investigadores para la teoría y los métodos de análisis del cuento en general, incluyendo las elaboradas en el contexto hispanoamericano.

En lo que sigue presento una apretada síntesis de la teoría del cuento clásico, moderno y posmoderno, así como una reseña de la teoría del cuento en México, la teoría de la minificción y el cuento, y un panorama de las formas de infografía que han sido elaboradas como apoyo para la enseñanza y la investigación de la teoría y el análisis del cuento.

## **1. Teoría del Cuento Clásico**

El cuento literario clásico se inicia en las primeras décadas del siglo XIX con Nathaniel Hawthorne y Edgar Allan Poe. La tradición clásica se desarrolla a lo largo del siglo XIX y llega hasta 1925 en varias lenguas, como el francés (Maupassant, Daudet, etc.); inglés (O. Henry, Henry James, etc.); ruso (Chéjov, Dostoievsky, etc.); japonés (Akutagawa, etc.) y español (Darío, Quiroga, Reyes, etc.). Los numerosos teóricos del cuento clásico van desde Boris Eixenbaum en el formalismo ruso (1925) hasta Florence Goyet en la historiografía estructural (2014).

Los principales teóricos del cuento clásico en lengua española han sido M. Baquero Goyanes, Juan Paredes (España), Raúl Castagnino, Edelweiss Serra (Argentina), John Gerlach (Estados Unidos), Verónica Jaffe (Venezuela), Guillermo Samperio (México).

El cuento clásico tiene inicio catafórico, tiempo secuencial, espacio transparente, narrador omnisciente y confiable, personajes paroxísticos, lenguaje literal, ideología pedagógica y final epifánico. Este último resuelve la tensión narrativa, disuelve las contradicciones y resuelve los enigmas.

El cuento clásico tiene la estructura representada por el Triángulo de Freytag, la Flecha de Samperio y el Laberinto Micénico: en su interior sólo existe una única verdad narrativa. En sus poéticas más conocidas se han propuesto las metáforas elaboradas por Chéjov (escopeta), Hemingway (iceberg) y Cortázar (nocaut), y corresponden, respectivamente, a la economía del lenguaje, la estructura elíptica y el final epifánico.

## **2. Teoría del Cuento Moderno**

El cuento moderno es lo opuesto del cuento clásico. Surge con Chéjov a fines del siglo XIX y se expande durante todo el siglo XX en cuentistas como James Joyce (Irlanda), Virginia Woolf (Inglaterra), William Faulkner (Estados Unidos), Felisberto Hernández (Uruguay), Macedonio Fernández, Julio Cortázar (Argentina), María Luisa Bombal (Chile), Julio Torri, Juan Rulfo, Juan José Arreola (México) y muchos otros vanguardistas.

El cuento moderno ha sido teorizado por Lida Aronne Amestoy (Argentina), Rust Hills, Leonard Ashley, Charles May (Estados Unidos), Dominique Head (Inglaterra), Luis Barrera Linares (Venezuela), Catharina de Vallejo (Perú).

Los cuentos modernos tienen inicio anafórico, tiempo alegórico, espacio metafórico, narrador poco confiable, personajes contradictorios, lenguaje irónico, intertextualidad explícita, ideología moralmente ambigua y final abierto. El cuento moderno se representa como los meandros de un río, un laberinto arbóreo o la turbulencia del súbito estallido de un globo.

## **3. Teoría del Cuento Posmoderno**

El cuento posmoderno consiste en la presencia simultánea de rasgos clásicos y modernos o un simulacro de estos rasgos excluyentes entre sí. Esta escritura paradójica empieza a

ser reconocida en la década de los sesenta del siglo XX, y se expande hasta nuestros días. El referente paradigmático que prefigura esta escritura cuentística es *Ficciones* (1944) de Jorge Luis Borges

La diversidad de registros del cuento posmoderno incluye escritores tan distintos como Raymond Carver, Donald Barthelme, Julio Cortázar, Augusto Monterroso, Eduardo Galeano, Ana María Shua.

El cuento posmoderno ha sido teorizado por Enrique Anderson Imbert (Argentina), Daniel Grojnowski (Francia), László Schözl (Hungría), Lauro Zavala (México).

El cuento posmoderno tiene inicio paradójico, tiempo espacializado, espacio fragmentado, narrador paródico o autoirónico, personajes intertextuales, lenguaje autorreferencial, ideología paradójica y final múltiple o tematizado.

El cuento posmoderno comparte sus rasgos estructurales con el cine posclásico, la minificción literaria, el nanometraje y algunos medios digitales, y se representa como un tejido neuronal, una red telefónica, un rizoma vegetal o un globo de espuma.

#### **4. Teoría del Minicuento y la Minificción**

El minicuento puede ser considerado como un subgénero del cuento, pues conserva sus rasgos formales y estructurales. Se distingue del cuento sólo por su extensión, que es considerablemente más breve que el cuento convencional. Mientras un cuento literario suele tener de 10 a 50 páginas, en cambio un minicuento suele ir de una o dos líneas a una o dos páginas impresas.

En este punto es necesario distinguir el minicuento, que suele tener los rasgos del cuento clásico, con las variaciones de los minicuentos de carácter moderno y posmoderno, a los que suele llamarse minificciones. Las minificciones no necesariamente tienen un carácter narrativo y por eso es difícil que sean estudiadas en un curso de teoría del cuento.

Se suele considerar como minificciones de carácter moderno todos los géneros de la brevedad literaria, como es el caso de los hai ku, los palíndromos y el resto de los juegos de palabras, el poema en prosa y todas las otras formas de brevedad derivadas de las vanguardias históricas.

Por su parte, las minificciones posmodernas suelen ser el resultado de la hibridación de un género extraliterario (como el epitafio, el aforismo, la solapa, la confesión o la reseña) con elementos poéticos o simplemente literarios.

Sólo en algunos casos se puede considerar a las minificciones modernas o posmodernas como formas de cuento (comúnmente llamadas micro-relatos para distinguirlos de los minicuentos), y eso ocurre cuando presentan una dominante narrativa.

El minicuento es probablemente tan antiguo como las lenguas naturales, y se encuentra en todas las tradiciones religiosas en forma de parábolas moralizantes. Por ejemplo, se puede señalar la existencia milenaria de las parábolas bíblicas, las parábolas sufís y las parábolas del budismo zen.

Por otra parte, el surgimiento de las minificciones literarias de carácter moderno y posmoderno es mucho más reciente. Por ejemplo, los juegos de palabras literarios datan de la Antigüedad Clásica, si bien su estudio sistemático ha sido mucho más reciente.

Los primeros textos de lo que podemos llamar minificciones posmodernas, producidos como resultado de un proyecto literario y no de la escritura de textos aislados, datan de las primeras décadas del siglo XX. Se trata de libros como *Ensayos y poemas* de Julio Torri (1917) y *Los papeles del Recienvenido* de Macedonio Fernández (1944).

Los primeros estudios sobre el nuevo género literario datan de la tesis doctoral de Dolores Koch (1986) y la recopilación de estudios coordinada por Juan Armando Epple en 1996.

## 5. Teorías y poéticas del cuento en México

Entre los escritores mexicanos que han elaborado poéticas personales y reflexiones sobre el cuento en general, en los últimos 50 años, se encuentran Juan Rulfo, Juan José Arreola, Edmundo Valadés, Augusto Monterroso, Sergio Pitol, Jorge Ibarguengoitia, Alejandro Rossi, José de la Colina, Vicente Leñero, María Luisa *la china* Mendoza, Hernán Lara Zavala, Óscar de la Borbolla, Guillermo Samperio, Daniel Sada y Juan Villoro.

También es necesario considerar la importancia de las reflexiones sobre la escritura del cuento que se encuentran en la escritura metaficcional, como es el caso de algunos cuentos de Alfonso Reyes, Juan José Arreola, Carlos Valdés, Salvador Elizondo, Alejandro Rossi, Sergio Pitol, Guadalupe Dueñas, José Emilio Pacheco, Bárbara Jacobs, Martha Cerda, Óscar de la Borbolla y Guillermo Samperio.

Por otra parte, la reflexión teórica producida por los investigadores es mucho más escasa en México, y abarca los recientes trabajos del mismo Guillermo Samperio, y los de Martha Elena Munguía, Gabriela Valenzuela, Mercedes Peñalba (de origen español), Omar Nieto (para el cuento fantástico) y Lauro Zavala.

## 6. Infografía y Teoría del Cuento

El empleo de recursos gráficos para representar visualmente los conceptos de cualquier modelo teórico tiene una gran utilidad pedagógica. En el caso de la teoría del cuento, los antecedentes más notables se encuentran en la producción de fórmulas narrativas como parte de la tradición narratológica, como parte de la semiótica literaria.

Esta historia se inicia con el Triángulo de Freytag, producido en Alemania en 1875. Se trata de una representación gráfica de la curva de tensión dramática en el cuento clásico, si bien sólo parece funcionar para el caso de la farsa, pues el resto de la escritura literaria es mucho más compleja que esta estructura simétrica.

En 1932, Vladimir Propp propuso un modelo de morfología del relato popular, es decir, aquel que no tiene un carácter literario. Estos materiales, reunidos por el método etnográfico, están formados por elementos invariantes de una combinatoria finita. Propp los llamó actantes (encontró 7) y funciones narrativas (identificó 16). Su utilidad fue demostrada en 1976 por Will Wright al utilizar este modelo para explicar la popularidad de algunas películas del western, de tal manera que el cambio en la estructura del relato cinematográfico (aceptado por el público masivo) corresponde a un cambio en la estructura ideológica de la visión del mundo de sus espectadores. Se trata del primer trabajo de estudios culturales, al utilizar herramientas de la semiótica para responder a una pregunta de carácter social.

La narratología estructural, en las décadas de 1950 y 1960, produjo en Francia una serie de modelos narratológicos de carácter lógico, que tienen sus antecedentes en el cuadrado lógico medieval, y que fue retomado por la semiología de Greimas.

En 1957, Claude Lévi-Strauss encontró la fórmula que resume la estructura de un cuento clásico y la correspondiente ruptura que se presenta en un relato de carácter mitológico, que a su vez corresponde a la lógica de los sueños (como el Sueño de Irma, estudiado por el mismo Freud).

Relato Clásico             $Fx(a) : Fy(b) :: Fx(b) : Fy(a)$

Relato Mitológico             $Fx(a) : Fy(b) :: Fx(b) : F(a-1)$

En 1976 el teórico estadounidense Rust Hills propuso una representación del final epifánico en el cuento clásico, al cual llamó la Regla de la Inevitabilidad en Retrospectiva,

y que se representa como un árbol sobre el suelo, donde la copa se encuentra a la derecha, es decir, en el lugar del final del cuento (leído de izquierda a derecha). Se trata de representar el proceso de desambiguación progresiva de la narración, que concluye con la verdad epifánica que resuelve todos los enigmas narrativos.

Ese mismo año, Lida Aronne de Amestoy, en Argentina, contrapone el cuento epifánico al cuento clásico, y crea el primer cuadro comparativo de carácter teórico en la historia del cuento. En realidad, lo que ella llama relato epifánico es lo que ahora conocemos como cuento moderno o anti-clásico, y que caracteriza a las vanguardias históricas.

En 1984, Leonard Ashley propone un cuadro comparativo más elaborado que el de Lida Aronne, y en él contrapone lo que llama Diseño Clásico a las Variaciones Recientes. Lo interesante es que establece esta comparación para los componentes formales y temáticos que forman parte de la tradición del formalismo estadounidense y de la temalogía alemana. Estos nueve componentes son: Plot (Estructura), Setting (Espacio), Conflict (Conflicto), Characterization (Personaje), Theme (Tema), Style (Estilo), Effect (Efecto), Point of View (Focalización) y Mood / Tone (Tono). Nuevamente esta oposición se refiere a la oposición que existe entre el cuento clásico y el moderno, iniciado en las vanguardias históricas. Tal vez Ashley llama a esta segunda modalidad Variaciones Recientes porque estas formas de escritura se desarrollaron con mayor intensidad en lengua española (especialmente en los países hispanoamericanos) desde las primeras décadas del siglo XX que en la literatura estadounidense, donde empezaron a volverse más frecuentes a partir de la década de 1960, es decir, 50 años después. Se trata de cuentistas modernos como Macedonio Fernández, Felisberto Hernández, Efrén Hernández, María Luisa Bombal y muchos otros.

En 2002, el escritor mexicano Guillermo Samperio publicó su libro *Después apareció una nave. Recetas para nuevos cuentistas*, donde presenta una Gráfica de Tensión, mucho más elaborada que la Pirámide de Freytag. Y ahí mismo propone un esquema del Disparador con Núcleo Temático para graficar el proceso de creación del cuento en relación con el inicio, el medio y el final.

En el año 2006, Lauro Zavala, en México, propone un modelo que permite comparar los nueve componentes discursivos del cuento, es decir, los componentes formales, estructurales y lingüísticos de cualquier narración: Inicio, Tiempo, Espacio, Narrador, Personaje, Género, Lenguaje, Intertexto y Final, a los cuales se puede añadir el

análisis del Título. En este modelo se compara la naturaleza de cada uno de estos componentes en la escritura del Cuento Clásico, el Moderno y el Posmoderno, donde este último está formado por la Simultaneidad o los Simulacros de los rasgos Clásicos y/o Modernos. Al proponer la existencia de tres grandes paradigmas narrativos (Clásico, Moderno y Posmoderno), Zavala llama a esta teoría el Modelo Paradigmático.

Este mismo modelo ha sido útil también para establecer la distinción entre los rasgos paradigmáticos de la minificción literaria (2008) y de la minificción audiovisual (2012), en la cual se han identificado más de 35 subgéneros (tráiler, créditos, spots, nanometraje, videoclip, secuencia, celucine, epígrafe, cuña, seudotráiler, etc.).

En el Congreso de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS, 2014), el mismo Zavala presentó una propuesta para la creación de Fórmulas Narrativas, siguiendo una larga tradición derivada de la narratología. Las primeras 6 fórmulas propuestas corresponden a la Teoría Incoativa (Teoría del Inicio) y la Teoría Terminativa (Teoría del Final), y son las del Inicio Clásico y el Final Clásico, el Inicio Moderno y el Final Moderno, y el Inicio Posmoderno y el Final Posmoderno. Estas fórmulas se complementan con la del Relato Policiaco (Whodunit), la fórmula de la Transferencia de Culpa (presente en la tragedia clásica y en el cine de suspenso), la fórmula de la Sorpresa Narrativa (cuando el narrador sabe algo que el lector o espectador ignora) y la fórmula más importante de la seducción narrativa, que es la del Suspenso Narrativo (cuando el lector o espectador sabe algo que los personajes ignoran).

## **Conclusión**

Para el teórico del cine Robert Stam, el cuento es un ADN cuyo estudio es útil para conocer todas las formas posibles de narración, y esclarece también el estudio de los materiales no narrativos, pues los seres humanos tendemos a inscribir todo texto y todo signo en un marco narrativo.

Es por eso que toda discusión sobre teoría del cuento debe empezar o concluir con una discusión sobre la naturaleza de la narración. Al respecto, es suficiente recordar que una narración es una secuencia de acontecimientos en la que existe una organización lógica y cronológica, es decir, una organización que responde a las preguntas por la causalidad (causa / efecto) y por la secuencia cronológica (antes / después).

A partir de lo expuesto hasta aquí se puede concluir que la teoría del cuento ocupa un lugar estratégico en la teoría literaria y, en general, en la teoría semiótica, y en ella las

aportaciones elaboradas desde el estudio del cuento hispanoamericano ocupan un lugar central.

### **Recensión bibliográfica**

En lo que sigue se registran los principales estudios y compilaciones con la extensión de un libro en los que se proponen aproximaciones generales al cuento literario, publicados en español y en inglés durante la segunda mitad del siglo XX y los primeros años del siglo XXI (1951-2015). Esto incluye materiales originalmente escritos en inglés, español francés, italiano y ruso, publicados en Argentina, Canadá, Colombia, Chile, España, Francia, Guatemala, Honduras, Irlanda, Italia, México, Perú, Puerto Rico, Rusia y Venezuela.

Los 148 títulos que siguen están organizados como sigue, en orden cronológico: 55 sobre teoría e historia del cuento, 23 colecciones de poéticas personales, metacuentos y entrevistas a cuentistas, 17 estudios sobre un cuento particular, 42 sobre minificción y 7 sobre teoría de las series y novela fragmentaria. Casi la mitad de estos títulos (68) han sido publicados a partir del año 2000.

O'FAOLIAN, Sean (1954). *The Short Story*, Connecticut, Devin-Adair, 1974. Reimpresión del texto de 1954. Estudio sobre la experiencia de Daudet, Chéjov y Maupassant, análisis de ocho cuentos, y sección técnica sobre cuatro elementos del cuento: las convenciones narrativas, la importancia del tema, la construcción y el lenguaje.

BAQUERO GOYANES, Mariano (1967). *Qué es el cuento*, Buenos Aires, Editorial Columba. Breve estudio sobre la evolución, géneros próximos, modalidades y técnicas.

EJXENBAUM, Boris M. (1968). *O. Henry and the Theory of the Short Story* (1927), Ann Arbor.

PEDEN, William (1975). *The American Short Story. Continuity and Change, 1940-1973*, Boston, Houghton Mifflin.

LEIBOWITZ, Judith (1977). *Narrative Purpose in the Novella*, The Hague, Paris, Mouton Press.

ARONNE AMESTOY, Lida (1976). *América en la encrucijada de mito y razón*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro. Modelo para el estudio del cuento epifánico.



- REID, Ian (1977). *The Short Story*, London - New York, Methuen. Brevemente propone definiciones, formas tributarias y paralelas, y tres elementos esenciales.
- HILLS, Rust (1977). *Writing in General and the Short Story in Particular*, Boston, Houghton Mifflin. Estudia alrededor de cincuenta elementos específicos del cuento.
- CASTAGNINO, Raúl (1977). *"Cuento-artefacto" y artificios del cuento*, Buenos Aires, Nova.
- SERRA, Edelweiss (1978). *Tipología del cuento literario. Textos hispanoamericanos*. Madrid: Cupsa. Estudio general y análisis de Borges, Cortázar, Felisberto Hernández, Rulfo y algunos otros.
- ALLEN, Walter (1981). *The Short Story in English*. Clarendon Press, Oxford University Press.
- BONHEIM, Helmut (1982). *The Narrative Mode. Techniques of the Short Story*, Cambridge, D.S Brewer. Estudio de seiscientos cuentos y trescientas novelas a partir de un modelo con cuatro modalidades discursivas: reporte, diálogo, descripción, comentario.
- DE MORA VALCÁRCCEL, Carmen (1982). *Teoría y práctica del cuento en los relatos de Cortázar*, Universidad de Sevilla.
- LOHAFER, Susan (1983). *Coming to Terms with the Short Story*, Louisiana State University. Estudia el cuento siguiendo una lógica secuencial.
- SHAW, Valerie (1983). *The Short Story. A Critical Introduction*, London - New York, Longman. Caótico pero sugerente estudio de carácter general.
- GERLACH, John (1984). *Towards the End. Closure and Structure in the American Short Story*, The University of Alabama Press. Estudio del final en alrededor de veinticinco cuentos norteamericanos.
- CHAMBERS, Ross (1984). *Story and Situation. Narrative Seduction and the Power of Fiction*, Theory and History of Literature, Vol. 12, University of Minnesota. Modelo metafórico de la seducción del lector por la voz narrativa a partir de seis cuentos canónicos.
- ASHLEY, Leonard N. (1984). *The History of the Short Story*. Washington, U. S. Information Agency, English Teaching Division. Propone una cartografía de nueve rasgos del cuento clásico y el "diseño reciente".

- MORA, Gabriela (1985). *En torno al cuento: de la teoría general a su práctica en Hispanoamérica*, Madrid, José Porrúa Turanzas.
- MOLINA, Salvador (1986). ¿Qué es el cuento? Morelia (México). Número monográfico de la revista *El Centavo*. Contiene artículos sobre teoría, historia y escritura del cuento.
- EISENSTEIN, Sergei M. (1988). *On the Composition of the Short Fiction Scenario*, London, Methuen. Translation: Alan Y. Upchurch.
- LOHAFER, Susan y JO ELLEN Clarey (eds.) (1989). *Short Story Theory at a Crossroads*, Louisiana State University. Quince estudios sobre seis áreas: teoría de la teoría, definiciones, teoría del final, evolución del género, y procesos de lectura.
- HANSON, Clare, (ed.1989). *Re-Reading the Short Story*, New York, St. Martin's Press.
- MADDEN, David y Virgil Scott (eds.) (1990). *Studies in the Short Story*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- JAFFÉ, Verónica (1991). *El relato imposible*, Caracas, Monte Avila Editores. Estudio sobre la crítica del cuento venezolano entre 1970 y 1980, a partir de R. Jauss.
- DE VALLEJO, Catharina (1992). *Elementos para una semiótica del cuento hispanoamericano del siglo XX*, Miami, Ediciones Universal. A partir del modelo semiótico de Lotman se estudian cuatro autores: Quiroga, Cortázar, Bosch y Anderson-Imbert.
- ANDERSON IMBERT, Enrique (1992). *Teoría y técnica del cuento*, Barcelona, Ariel, 2ª ed. Manual didáctico dirigido a los escritores, derivado de la experiencia del autor.
- HOOPER, Brad (1992). *Short Story Writers and Their Work. A Guide to the Best*, Chicago - London, American Library Association, 2<sup>nd</sup> ed. Comentarios generales sobre ciento treinta escritores en lengua inglesa.
- GROJNOWSKI, Daniel (1993). *Lire la nouvelle*, París, Dunod. Estudio narratológico sobre las variantes en morfología, tiempo, acción, personajes, etc. Análisis de cuentos de Maupassant, Kafka, Borges y Jouet.
- BARRERA LINARES, Luis (1994). *Desacralización y parodia. Aproximaciones al cuento venezolano del siglo XX*, Caracas, Monte Ávila. Estudio de diez cuentistas a partir de la distinción entre cuentos dinámicos (énfasis en la historia) y estáticos (énfasis en el lenguaje).

- MAY, Charles E., (ed. 1994). *The New Short Story Theories*. Ohio University Press. 23 artículos sobre la evolución del cuento, incluyendo definiciones generales, poéticas personales y aproximaciones formalistas, genéricas y cognitivistas.
- SERRA, Edelweiss; Graciela Tomassini; Stella Maris Colombo (1994). *Poética del cuento hispanoamericano*. Universidad Nacional del Rosario, Argentina.
- WATSON, Noelle, (ed.1994). *Reference Guide to Short Fiction*, Washington, St. James Press, 1052 p. Contiene referencias a cuarenta y dos historias del cuento y cuarenta y ocho tratados de teoría del cuento publicados en inglés desde 1901 hasta 1992. Está formado por entradas sobre doscientos sesenta y ocho cuentistas y estudiosos del cuento, incluyendo dieciocho hispanoamericanos y tres españoles.
- MAY, Charles (1995). *The Short Story. The Reality of Artifice*, New York, Twayne Publishers. Estudio de carácter histórico con especial atención a los cuentistas más sobresalientes del canon internacional en los siglos XIX (realismo) y XX (formalismo).
- GILLES PELLERIN (1997). *Nous aurions un petit genre. Publier des nouvelles*, Québec, L'instant meme. Ensayos breves desde la perspectiva de un editor.
- FRÖHLICHER, Peter y Georges Güntert (eds. 1997). *Teoría e interpretación del cuento*, Berlín, Peter Lang. Contiene ensayos teóricos y análisis de cuentistas españoles e hispanoamericanos.
- DANIEL, John (1998). *Structure, Style, and Truth: Elements of the Short Story*, Santa Barbara, Fithian Press. Propone reglas para escribir un cuento.
- HAGEL ECHENIQUE, Jaime (1999). *Saber y contar. Producción de textos narrativos*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BECERRA SUÁREZ, Carmen (ed.) (1998) *Asedios o conto*, Universidad de Vigo.
- ROMERA CASTILLO, José y Francisco Gutiérrez Carbajo (eds.) (2001). *El cuento en la década de los noventa*, Madrid, Visor Libros.
- ZAVALA, Lauro (2002). *Cómo estudiar el cuento. Con una guía para analizar minificción y cine*, Guatemala, Palo de Hormigo. Notas de curso con glosarios y bibliografías temáticas.
- SAMPERIO, Guillermo (2002). *Después apareció una nave. Recetas para nuevos cuentistas*, México, Alfaguara Juvenil. Diseñado como apoyo para un taller de creación, contiene un cuadro sobre disparador con núcleo temático y una gráfica de tensión.

- SCHÖLZ, László (2002). *Los avatares de la flecha. Cuestionamiento del principio de linealidad en el cuento moderno hispanoamericano*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- PAREDES, Juan (2004). *Para una teoría del relato. Las formas narrativas breves*, Madrid, Biblioteca Nueva. Estudios sobre cuento literario, formas breves en la literatura románica medieval y *novella*.
- WINTER, Peretal, (eds.) (2004). *The Art of Brevity. Excursions in Short Story Theory, and Analysis*. University of South California. Ensayos sobre cuentos particulares sin mucho interés para la teoría.
- SARGATAL, Alfred (2004). *Introducción al cuento literario. Introducción al género, antología y guía didáctica*, Barcelona, Laertes. Incluye un breve ensayo sobre definición, historia y estructura del cuento.
- BLOOM, Harold (2005). *Short Story Writers and Short Stories*. Existe traducción al español: *Cuentos y cuentistas. El canon del cuento*, Madrid, Páginas de Espuma, 2009.
- ZAVALA, Lauro (2007). *Cómo estudiar el cuento. Teoría. Historia. Enseñanza*, México, Trillas. Un modelo teórico de carácter paradigmático para distinguir cuento clásico, moderno y posmoderno.
- SAMPERIO, Guillermo (2008). *Cómo se escribe un cuento. 500 tips para nuevos cuentistas del siglo XXI*, Córdoba (España), Berenice.
- RUSSELL, Paul March (2009). *The Short Story: An Introduction*, Edinburgh University Press. Veinte breves capítulos, desde Poe y O. Henry hasta el cuento posmoderno y poscolonial, hiperrealismo y minificción.
- LEAL, Luis (2010). *Breve historia del cuento mexicano*, México, UNAM.
- BELLVER, Sergi (ed.) (2010). *Chéjov comentado*, Salamanca, Colección Perspectivas. Dieciséis cuentos de Chéjov comentados por otros tantos analistas.
- PATEA, Verónica (ed.) (2012). *Short Story Theories. A Twenty-First-Century Perspective*, Amsterdam – New York. Dieciséis artículos sobre los orígenes y la herencia de Poe; análisis del discurso; teorías cognitivas; pragmática; poscolonialismo; oralidad; género; minificción, intertextualidad y narrativa serial.
- GOYET, Florence (2014). *The Classic Short Story, 1870-1925. Theory of a Genre*, Cambridge, Open Book Publishers. Personajes paroxísticos y estructura

paradójica en cinco lenguas: James (inglés), Maupassant (francés), Verga (italiano), Chéjov (ruso) y Akutagawa (japonés).

Poéticas personales del cuento y entrevistas a cuentistas:

CURRENT-GARCÍA, E. y PATRICK, W. R. (1961). *What Is the Short-Story?* Chicago, Scott, Foresman & Co. Compilación en lengua inglesa de textos de escritores y teóricos.

MARTÍN GAITE, Carmen (1983). *El cuento de nunca acabar. Notas sobre la narración, el amor y la mentira*, Madrid, Trieste.

AA.VV. (1985). *El cuento está en no creérselo*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas.

AA.VV. (1988). *Teoría y práctica del cuento. Encuentro Internacional 1987*, Morelia, Instituto Michoacano de Cultura.

DE VALLEJO, Catharina, (ed.) (1989). *Teoría cuentística del siglo XX. Aproximaciones hispánicas*, Miami, Ediciones Universal. Incluye veinticinco textos, principalmente poéticas personales de cuentistas españoles e hispanoamericanos.

LUGO FILIPPI, Carmen (1991). *Los cuentistas y el cuento: encuesta entre cultivadores del género*, San Juan, Puerto Rico, Instituto de Cultura Puertorriqueña.

GIARDINELLI, Mempo (1992). *Así se escribe un cuento*. Beas Ediciones, Buenos Aires.

ZAVALA, Lauro, (ed.) (1993). *Teorías de los cuentistas*, Teorías del Cuento, Vol. I, México, UNAM. Treinta y dos ensayos de cuentistas acerca del cuento.

BRIZUELA, Leopoldo, (ed.) (1993). *Cómo se escribe un cuento*, Buenos Aires, El Ateneo

METCALF, John y J. R. (Tim) Struthers (1993). *How Stories Mean*. Ontario, Canadá, The Porcupine's Quill.

HANSEN, Ron & Jim Shepard, (eds.) (1994). *You've Got to Read This: Contemporary American Writers Introduce Stories That Held Them in Awe*, Harper Collins Publishers.

ZAVALA, Lauro (ed.) (1995). *La escritura del cuento*, Teorías del Cuento, Vol. II. México, UNAM. Treinta y ocho ensayos de cuentistas acerca del cuento.

———. (ed.) (1996). *Poéticas de la brevedad*. Teorías del Cuento, Vol. III. México, UNAM. Sesenta y cinco ensayos de cuentistas acerca del cuento

- IFTEKHARUDDIN, Farhat, Mary ROHRBERGER & Maurice LEE (1997). *Speaking of the Short Story. Interviews with Contemporary Writers*, Jackson, University Press of Mississippi.
- KAYLOR, Noel, (ed.) (1997). *Creative and Critical Approaches to the Short Story*, Edwin Mellen Press.
- PACHECO, Carlos & Luis BARRERA LINARES, (eds.) (1997). *Del cuento y sus alrededores*, Caracas, Monte Ávila Editores, 2ª ed. Incluye cuarenta y cuatro textos de teóricos, cuentistas y críticos, originalmente escritos en español y en inglés.
- BRIZUELA, Leopoldo (ed.) (1998). *Instrucciones secretas. Guía para empezar a escribir*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- LOUNSBERRY, Barbara (ed.) (1998). *The Tales We Tell: Perspectives on the Short Story*, Greenwood Publishing Group.
- ZAVALA, Lauro (ed. 1998). *Cuentos sobre el cuento*, Teorías del Cuento, Vol. IV, México, UNAM. Cincuenta cuentos metaficcionales hispanoamericanos.
- PIGLIA, Ricardo (1999). *Formas breves*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- BECERRA, Eduardo (2006). *El arquero inmóvil. Nuevas poéticas sobre el cuento*, Madrid, Páginas de Espuma. Veintidós poéticas de escritores residentes en España.
- BONILLA, Betuel (ed.2009). *El arte del cuento. Reflexiones, ejercicios, entrevistas, nuevas poéticas*, Bogotá, Trilce Editores
- BELLVER, Sergi (edición y prólogo) (2010). *Chéjov comentado*, Salamanca, Nevsky Prospects. Estudios sobre un cuento particular.
- MOYNIHAN, William T. (ed.) (1965). *Joyce's "The Dead"*. Boston, Allyn and Bacon.
- MASOTTA, Óscar (1974). *Introducción a la lectura de Jacques Lacan*. A partir de "La carta robada" de Edgar Allan Poe. Buenos Aires, Corregidor.
- CASTAGNINO, Raúl (1975). "Sentido" y estructura narrativa. Análisis estructural de *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez, Buenos Aires, Editorial Nova.
- GREIMAS, A. J. (1976). *La semiótica del texto: Ejercicios prácticos. Análisis de un cuento de Maupassant*, Barcelona, Paidós. Estudio de "Dos amigos".
- SÁNCHEZ MACGREGOR, Joaquín (1982). *Rulfo y Barthes. Análisis de un cuento*, México, Domés. Estudio de "Nos han dado la tierra" a partir de *S/Z*.

- GARCÍA MÉNDEZ, Javier (1983). *El ser social del texto literario*. Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro. Análisis de “Los funerales de la Mamá Grande” de Gabriel García Márquez.
- DERRIDA, Jacques (1986). *La tarjeta postal. De Freud a Lacan y más allá*. México, Siglo XXI Editores. A partir de “La carta robada” de Edgar Allan Poe.
- MUELLER, John P. & William J. RICHARDSON (eds.) (1988). *The Purloined Poe. Lacan, Derrida, and Psychoanalytic Reading*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press. Compilación de análisis de “La carta robada” de Edgar Allan Poe.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1994). *El mismo cuento distinto*, Barcelona, Tusquets. Acerca de “El hombre de la calle” de Georges Simenon.
- BAUER, Horacio (ed.) (1995). *Cortázar: Doce ensayos sobre el cuento “La noche boca arriba”*. Buenos Aires, Arca.
- SABINO, Osvaldo (1998). *Jorge Luis Borges: Una nueva visión de “Ulrica”*. Madrid, Huerga y Fierro.
- ZENTENO BÓRQUES, Genaro Eduardo (1998). *Luvina. Geografía de la desesperanza, encuentro con la desilusión*, Colima, Universidad de Colima. Análisis del cuento de Juan Rulfo.
- STEFANOVICS, Tomás (1998). *Análisis del cuento “Una historia cualquiera” de Arturo Martínez Galindo*, Tegucigalpa, Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- MIGUENES, Silvia (2003). *Cuento “El aleph” de Jorge Luis Borges. Estudio literario*, Bogotá, Panamericana, 2003.
- ZAVALA, Lauro (ed.) (2016). *Variaciones sobre “El dinosaurio”*. Con autorización de Augusto Monterroso, Lima, Micrópolis.

Teoría de la minificción:

- KOCH, Dolores (1986). “El micro-relato en México: Julio Torri, Juan José Arreola y Augusto Monterroso”. Tesis doctoral, CUNY (The City University of New York). Colgado en la revista en línea *El Cuento en Red*: <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>
- LAGMANOVICH, David (1986). *Microrrelatos*, Buenos Aires - Tucumán, Cuadernos de Norte y Sur.
- BELL, Andrea (1991). “The *cuento breve* in Modern Latin American Literature”. Tesis doctoral, Stanford University. Trabajo inédito.

- DÍAZ, R.; Carlos PARRA (1993). *Breve teoría y antología sobre el minicuento latinoamericano*, Neiva, Samán Editores (Colombia).
- RODRÍGUEZ ROMERO, Nana (1996). *Elementos para una teoría del minicuento*, Tunja (Colombia), Colibrí Ediciones.
- EPPLE, Juan Armando (comp.) (1996). *Brevísima relación sobre el cuento brevísimo*, Washington, Organización de Estados Americanos. Número especial cuádruple de la *Revista Interamericana de Bibliografía*. Contiene doce estudios sobre el género y una antología de cien minificciones hispanoamericanas.
- VALLE PEDROSA, Concepción del (1997). “Como mínimo. Un acercamiento a la microficción hispanoamericana”. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Incluye una tipología de los títulos, inicios y finales de las microficciones. Trabajo inédito.
- PÉREZ BELTRÁN, Ángela María (1997). *Cuento y minicuento*, Bogotá, Página Maestra Editores. Contiene un estudio del género y una antología.
- ALLEN, Roberta (1997). *Fast Fiction. Creating Fiction in Five Minutes*, Cincinnati, Ohio, Story Press.
- ROJO, Violeta (1997). *Breve manual para reconocer minicuentos*, México, UAM-Azcapotzalco. Contiene un estudio del género y una antología.
- TOMASSINI, Graciela & Stella MARIS COLOMBO (1998). *Comprensión lectora y producción textual. Minificción hispanoamericana*, Rosario, Editorial Fundación Ross. Contiene una breve antología didáctica.
- ZAVALA, Lauro (comp.) (1999). *Lecturas simultáneas. La enseñanza de lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto*, México, UAM Xochimilco. Contiene ocho estudios y ensayos provenientes de Brasil, Canadá, Chile, Estados Unidos, México y Perú.
- . (ed.) (2000). *Actas del Primer Congreso Internacional de Minificción, Ciudad de México, 1998*. Revista *El Cuento en Red*, núms. 1 y 2 (primavera y otoño 2000), en <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>
- NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca, (ed.) (2004). *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. Actas del Segundo Congreso Internacional de Minificción.



- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Henry Y Patricia DUARTE AGUDELO (2006). *La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- ZAVALA, Lauro (2006). *La minificción bajo el microscopio*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección de Literatura. Hay edición colombiana en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- CÁCERES MILNES, Andrés; Eddie MORALES PIÑA (eds.) (2006). *Asedios a una nueva categoría textual: el microrrelato*, Universidad de Playa Ancha, Chile. Actas del Tercer Congreso Internacional de Minificción 2004.
- LAGMANOVICH, David (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*, Palencia, Menoscuarto.
- . (2007). *El microrrelato hispanoamericano*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- SILES, Guillermo (2007). *El microrrelato hispanoamericano. La formación de un género en el siglo XX*, Buenos Aires, Corregidor.
- GRACIDA, Ysabel; Carlos LOMAS (eds.) (2007). *Las minificciones en el aula*, Revista *Textos*. Didáctica de la Lengua y la Literatura, núm. 46. Barcelona, Grao.
- HUAMÁN MORI, Reinhard (coord.) (2007). *De los orígenes de la narrativa corta en Occidente*, Lima, Chätáro Editores / Universidad de Barcelona / Embajada de España en Perú.
- VALLS, Fernando (2008). *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*, Madrid, Páginas de Espuma.
- ZAVALA, Lauro (2008). *El boom de la minificción y otros materiales didácticos*, Calarcá (Colombia), Serie Cuadernos Negros.
- ANDRÉS-SUÁREZ, Irene; Antonio RIVAS, (eds.) (2008). *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*, Palencia, Menoscuarto. Actas del IV Congreso Internacional de Minificción, Universidad de Neuchatel, 6-8 de noviembre de 2006.
- VALENZUELA, Luisa; Raúl BRASCa; Sandra BIANCHI (eds.) (2008). *La pluma y el bisturí*, Buenos Aires, Catálogos / Sociedad de Escritoras y Escritores de la Argentina. Actas del Primer Encuentro Nacional de Microficción.
- PERUCHO, Javier (2009). *Dinosaurios de papel. El cuento brevísimo en México*, México, Ficticia.

- BRASCA, Raúl y otros (2010). *Minificción. Tradición de lo novísimo*, Calarcá (Colombia), Serie Cuadernos Negros.
- ROAS, David (comp.) (2010). *Poéticas del microrrelato*, Madrid, Arco Libros.
- ANDRÉS-SUÁREZ, Irene (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*, Palencia, Menoscuarto.
- COLOMBO, Stella Maris, (ed.) (2010). *La minificción ante la crítica argentina*, Cuadernos del Centro Interdisciplinario de Literatura Hispanoamericana (CILHA), Universidad del Cuyo, Mendoza (Argentina). Disco CD-ROM
- POLLASTRI, Laura, (ed.) (2010). *La huella de la clepsidra. El microrrelato en el siglo XXI*, Universidad Nacional del Comahue, Argentina, 2008. Actas del V Congreso Internacional de Minificción,
- BALCÁZAR OROZCO, Armando (2011). *Cuento, minificción, intertextualidad y hermenéutica*, México, Plaza y Valdés.
- TOMASSINI, Graciela; Stella Maris COLOMBO (comp.) (2011). *La minificción en español y en inglés*, Universidad Nacional del Rosario. Actas de las III Jornadas Nacionales de minificción.
- QUEZADA, Silvia (2012). *El microcuento en lenguaje radiofónico. Análisis de sus formas discursivas*, Guadalajara, Ediciones de la Noche.
- CLARK, Roy Peter (2013). *How to Write Short. Word Craft for Fast Times*, New York, Little, Brown and Company.
- LAGMANOVICH, David (2013). *Abismos de la brevedad. Seis estudios sobre el microrrelato*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- CLARK, Roy Peter (2014). *How to Write Short. Word Craft for Fast Times*, New York, Little, Brown, and Company.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Henry (ed.) (2014). *La minificción en el siglo XXI: aproximaciones teóricas*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- PALDAO, Carlos E.; Laura POLLASTRI (eds.) (2014). *Entre el ojo y la letra. El microrrelato hispanoamericano actual*, New York, Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- ZIEGLER, Alan (ed.) (2014). *Short. An International Anthology of Five Centuries of Short Stories, Prose Poems, Brief Essays, and Other Short Prose Forms*, New York, Perse Books.

ETTE, Ottmar; Dieter INGESCHAY; Friedrich SCHMIDT-WELLE; Fernando VALLS (eds.) (2015). *Micro-Berlín. De minificciones y microrrelatos*, Frankfurt (Vervuert) / Madrid (Iberoamericana). Con el apoyo del Institut für Romanistik de la Humboldt-Universität zu Berlin.

Teoría de las series y novela fragmentaria:

INGRAM, Forrest (1971). *Representative Short Story Cycles of the Twentieth Century: Studies in a Literary Genre*, Mouton de Gruyter.

MANN, Susan Garland (1989). *The Short Story Cycle: A Genre Companion and Reference Guide*, Greenwood Publishing Group.

KENNEDY, J. Gerald (1995). *Modern American Short Story Sequences: Composite Fictions and Fictive Communities*, Cambridge University Press.

DUNN, Maggie M.; Ann R. MORRIS (1995). *The Composite Novel: The Short Story Cycle in Transition*, MacMillan Library Reference.

D'LUGO, Carol Clark (1997). *The Fragmented Novel in Mexico: The Politics of Form*, University of Texas Press.

BRESCIA, Pablo; Evelia ROMANO (coords.) (2006). *El ojo en el caleidoscopio. Las colecciones de textos integrados en la literatura hispanoamericana*, México, Dirección de Literatura, Universidad Nacional Autónoma de México.

SÁNCHEZ CARBÓ, José (2012). *La unidad y la diversidad. Teoría e historia de las colecciones de relatos integrados*, Puebla, Universidad Iberoamericana de Puebla.



## **APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL CUENTO**

**PEDRO GUERRERO RUIZ**

(Universidad de Murcia)

Antes de comenzar dando cuenta de las aplicaciones didácticas el cuento, de la historia del cuento y de la relación que tiene con su enseñanza tanto en Educación Infantil como en Primaria y en Educación Secundaria, me gustaría recordar a los maestros que han de formar a nuestros alumnos que la didáctica de la lengua es una ciencia consolidada hace ya tiempo, y que sobre la didáctica de la literatura habría que matizar algo: nosotros no enseñamos literatura. Hay facultades que puede que hagan eso, que enseñen literatura y hayan de estudiarse autores, obras, etc. Nosotros lo que hacemos en Didáctica de la lengua y la literatura, es decir, en educación literaria, es formar lectores. ¿Qué significa formar lectores? Significa, por ejemplo, y en el caso del cuento, estudiar la traducción y la transcripción del cuento, cómo se produce en Europa y en España, cuál es la tipología existente, etc. Y leer y leer y leer. Y analizar esas lecturas. Eso es lo que nosotros debiéramos de hacer en Didáctica de la Lengua y la Literatura, más concretamente en Educación literaria, formar lectores, con avanzada interpretación literaria, formar lectores, que es tanto como construir lectores eficaces en el tiempo que tendrá nuestro alumnado en la universidad de situar metodologías lectoras para la enseñanza no universitaria.

Didáctica de la Lengua y la Literatura vs. educación literaria. Hay que elegir. Mi grupo de investigación ha elegido Educación literaria, y muestra de ello es la reciente obra aparecida en Pirámide, coordinada con una compañera, bajo el título *Didáctica de*

*la lengua y educación literaria.* Así, cuando hablamos de didáctica del cuento nos referimos a las aplicaciones didácticas del cuento. No podría ser de otra manera, porque no creemos que se pueda enseñar cuentos. Nosotros enseñamos a leer, enseñamos a enseñar a leer a los alumnos y alumnas que tenemos en nuestra Facultad de Educación, y por tanto nuestra finalidad es la transposición didáctica de la teoría llevada a la práctica en el cuento. En ese sentido, en la literatura, que forma lectores, el cuento tiene una importancia extraordinaria, sobre todo en infantil y primaria. Los niños mayores de Educación Primaria ya no son gustosos de leer cuentos, aduciendo que eso es cosa de niños pequeños, pero se les puede decir que lean un cuento y que cambien el rol de los personajes, lo que sería una aplicación didáctica posible. Crearíamos así un taller de cambio de roles. Es decir, si Caperucita es una niña muy bonita vestida de rojo, y el lobo es malo y está por la noche en el bosque, pues que cambien roles, y que sea, por ejemplo, Caperucita una revoltosa y el lobo un santurrón. Tenemos que lograr que se acerquen a esos cuentos que no quieren leer, porque se sienten mayores en los últimos cursos de Educación Primaria, porque las personas mayores que no tienen en su currículum una lectura de cuentos tienen un déficit tremendo, les falta algo si sus abuelos o sus padres o ellos mismos no han leído cuentos.

El cuento es una palabra que procede del alemán, que significa rumor, algo que va, que fluye, que corre, que se distribuye oralmente y la gente lo va recibiendo y lo va incluso interpretando. Un cuento tiene mucho de érase una vez, en un país lejano, hace años, pues señor, érase que se era... Y las terminaciones son siempre parecidas. Y colorín colorado, este cuento se ha acabado... Tienen la facilidad de ser muy sencillos para los primeros años de nuestro alumnado —sobre todo de Educación Infantil y de los primeros cursos de Primaria—, de ser muy sencillos y de constar de una introducción, un nudo y un desenlace. El desenlace debe ser feliz.

Recuerdo una pequeña experiencia que realizamos con niños pequeños de lo que entonces se conocía como Preescolar y ahora llamamos Educación Infantil. Y contamos un cuento que venía a ser un príncipe que debía ir a una farmacia a comprar penicilina a la princesa que estaba enferma, y el príncipe tomaba su caballo que era muy veloz y llegaba a la farmacia. Llegaba, estaba llena de gente, tardaban en atenderle y cuando finalmente volvía al castillo, ya con la penicilina, el caballo tenía un traspié y caía y se rompió la pata. El príncipe debía seguir su camino corriendo con la penicilina para llevársela a la princesa, que estaba muy grave ya. ¿Qué sucedía? Pues que el príncipe,

que era un gran corredor, llegaba al castillo y acababa encontrando a la princesa muerta. Y eso se lo conté a los niños, y los niños decían que no, que no podía ser, que no podía ser que muriera la princesa. Y lloraban y lloraban, toda la clase llorando. Hubo que cambiar entonces el final y decir que había llegado a tiempo, que le dieron a la princesa la penicilina y se curaba. Ya los niños se calmaron, y sucedió que al poco tiempo me llamó la profesora y me pidió que volviera y contara de nuevo el cuento, porque ellos saben y memorizan el cuento y no podían entender que yo les hubiera dicho que la princesa podía morir. Regresé entonces y les dije que iba a contarles un cuento, y preguntaron si sería el de la princesa, y me pidieron que en esta ocasión "lo contara bien". Y es que los finales para los niños pequeños no deben ser tristes, porque en su cabeza solo cabe que la vida es maravillosa en los cuentos de hadas y no entienden que los finales sean tristes. Ese es el fin pedagógico de un cuento infantil: la alegría, el bienestar, los finales felices...

Hace años, un compañero y yo hicimos una recolección de poemas populares en la Región de Murcia. Nos costó muchos años recoger aquel material de tradición oral, como nos gustaba llamarlo a nosotros. Pedimos a una compañera que nos hiciera un prólogo de aquella obra, y en el prólogo nos descubría que habíamos errado en tres poemas, pues ya existían en otro lugar del mundo, que venían de otro país y tenían autor conocido, pero que pronto pasaron al colectivo popular, y por eso nos aconsejaba —y nosotros también lo vimos muy claro— que no fuera nuestro título *cuentos de tradición oral* sino *cuentos populares*. Recordemos a este propósito, y como ejemplo, que las leyendas de nuestros románticos, que el lector aprendía de memoria y transmitía de boca en boca, se popularizaban también.

Las aplicaciones didácticas tienen la fase de la comprensión y la fase de la producción. Muy importante la de la comprensión, sobre todo después de los informes que algunas agencias están haciendo de evaluación de la comprensión lectora, como PIRLS y PISA, que muestran el estado en que se encuentra la sociedad española, el alumnado de esos cursos —cuarto para PIRLS y Secundaria para PISA—, que existe un problema de comprensión, sobre todo de interpretación final de los textos. Los textos resultaban mal interpretados en dichos cuestionarios precisamente porque existe una falta de atención en la lectura, una falta también en la capacidad de formular un análisis textual en condiciones, etc. Esa fase de comprensión, que resulta complicada, conlleva que la de

producción también lo sea, esa capacidad de leer y escribir y su relación con la escritura creativa y en nuestro caso con el manejo de cuentos.

¿Qué podemos hacer a este respecto? Que ellos inventen cuentos. Cambiar el rol a los personajes, como señalé antes, puede ser una opción. Otra opción son los talleres que surgieron en los movimientos democráticos de los maestros de los años setenta en España, monografías que hacían de personas más o menos interesantes en la sociedad donde vivían los niños, y también la posibilidad de que crearan personajes propios y a partir de ahí elaboraran su historia. O crear un cuento en el aula, contando con todos los alumnos como autores: explicarles que van a escribir entre todos un cuento, que existe un orden de redacción y que deberán ir pasándose el libro entre ellos, y que cada autor deberá leer lo que ha escrito el anterior, y seguir así hasta que finalmente se cierre la obra. Eso en el caso de Educación Primaria, un cuento colectivo, que para Bachillerato podría ser una novela colectiva.

¿Cuestiones didácticas que conviene también trabajar sobre el cuento? Las traducciones, el cuidado con los arreglos. Algunos cuentos son arreglos, la tradición no dice que haya que arreglar los cuentos, bastante hicieron ya Perrault y los hermanos Grimm con cambiar algunos cuentos que eran francamente dramáticos y darles un final feliz, caso de Caperucita Roja. ¿Qué le pasó a Caperucita Roja? Que se la comió el lobo, igual que a la abuelita, y que no apareció ningún cazador. Eso fue lo que pasó. Pero luego se pensó que parecía grave contarlos así, y efectivamente todo eso se cambió.

El origen de los cuentos españoles ha sido muy estudiado. Véase el magnífico trabajo de Ramón López Tames, su introducción a la literatura infantil. Los cuentos españoles vinieron de la India, y también a través del Islam, igual que luego nosotros los transmitimos cuando llegamos a América. Hay muchos y buenos trabajos sobre los *folktales*, entre los que destacamos los de Joaquín Díaz. En América, los cuentos arrastran los topónimos, la geografía, determinados nombres de árboles y animales, pero en el fondo los cuentos son muy parecidos a los nuestros.

Nosotros tenemos que tener en cuenta dos cuestiones importantes: una, que hay una literatura infantil antes de la revolución pedagógica *L'occhio si salta el muro*, que se llevó a cabo en Italia en la Reggio Emilia, en el norte de Italia, sobre todo en lo que llamaban allí escuelas infantiles y aquí guarderías infantiles; la otra es todo el movimiento pedagógico en esa región de Italia y en países como Francia, Bélgica, Holanda, Dinamarca, y, posteriormente, también en España.



Los pedagogos y los maestros hicieron una verdadera revolución, con Gianni Rodari y su *Gramática de la Fantasía* muy a la cabeza, que nos permite trabajar ese taller tan extraordinario *Qué pasaría si...* Qué pasaría si los caballos entraran al cine, qué pasaría si las paredes hablaran... Y a partir de ahí un invento, que desemboca en un cuento fantástico. Esa hipótesis fantástica y todo ese mundo literario y preliterario es un hallazgo que encuentran los italianos en ese movimiento social y educativo que se llama *El Ojo se salta el muro*. Historia de una vida. Empiezan a contar la vida los niños cuando son pequeños, sus abuelos, qué hacen, cómo viven, etc.

La factoría Disney también puede ser muy interesante, y lo que tiene de relación el cuento tradicional con los niños, con la infancia, pues conocen esos cuentos, los conocen sus abuelos, sus padres, y ahí se puede crear el cuarto de hora del cuento que no es mucho tiempo, el cuarto de hora del cuento que sería un ratito por las noches antes de acostarse, que al niño hay que contarle o seguir el cuento anterior o contárselo otra vez hasta que se lo aprenda, que les gusta aprenderlo de memoria, y observan cuándo te equivocas y te lo hacen notar. También los niños pueden recoger cuentos, bien a través de sus abuelos o sus familiares más cercanos, los vecinos. Recogerlos, y si no saben escribir, que la maestra los escriba y hagan su libro de cuentos de la zona, cuentos populares.

Hay también dos momentos importantes para estudiar todo lo que tiene relación con la literatura infantil. En nuestro caso con los cuentos. En primer lugar, el servicio tan extraordinario de la Segunda República que fomentó aquellas editoriales, como la de hijos de Santiago Rodríguez o los cuentos de Calleja...

Cuando don Saturnino Calleja hizo los cuentos coloreados, que resultó un atrevimiento formidable porque permitía a los niños ver aquellos dibujos tan bonitos con aquellos cuentos chiquitos que salían con el azafrán o el chocolate... Todo ese mundo que la Segunda República promocionó a través de las Misiones Pedagógicas, de personajes tales como Rafael Alberti o María Teresa León, ese matrimonio tan extraordinario que tanto luchó por la literatura infantil y por que los niños tuvieran una educación mejor, igual que hicieron las Misiones pedagógicas y la Institución Libre de Enseñanza y las Escuelas Normales de Magisterio, con aquel profesorado tan libre y tan estupendo.

Recuerdo por ejemplo el estudio que se hizo sobre el trabajo que hicieron Rafael Alberti y María Teresa León por los pueblos españoles con sus cuentos, sobre todo los *cuentos para soñar* de María Teresa León y *Rosafría*, y los que inventara Alberti y poetizara, como el caso de *La pájara pinta*, que era prácticamente una obrita de teatro

con todos los personajes populares que salen en los cuentos de Andalucía: el conde de Constantinopla, la pájara pinta, el pregonero, en una obrita en dos actos que no se conserva totalmente, salvo lo que pudo encontrar Robert Marrast (introducción y primer acto) y que en la conferencia he introducido una pequeña parte (la introducción de Pipirigallo, que no es sino una sarta onomatopéyica de palabras sin sentido), y posteriormente, Alberti, crearía una serie de poemas sobre lo que él llamaba "los tontos del cine mudo", todo cuanto tiene relación con aquellos cómicos del cine..., que son poemas contables muy bonitos. Y todo ese mundo forma parte de lo que lo llevaban por los pueblos...

Recuerdo cuando en 1971 tuve la suerte de conocer a Rafael Alberti y María Teresa León en su casa romana de Garibaldi 88, y así me contaban sus viajes por los pueblos con García Lorca también. Y cómo terminó todo tristemente con aquel golpe de estado, aquella guerra incivil, y allí acabó la literatura y todo lo que tenía de bueno la Institución Libre de Enseñanza de la II República... Me gustaría a este propósito citar aquí el poema que escribí a María Teresa León en aquellos días que compartí con ellos en Roma, diciembre, de 1971, y que apareció muchos años después (2004) publicado en *Letras Peninsulares*, una revista estadounidense, en un monográfico homenaje a la escritora titulado "Besar las sombras", estudios sobre María Teresa León. El Poema se titula "A María Teresa León", y dice así:

No era fiesta en Garibaldi.  
Pero la puerta y sus brazos se me abrieron  
y sus ojos –grandes y sentidos—  
llenaban la estancia sobre aquella colina.  
Melancolía peregrina y recuerdo perpetuo  
de una tibia sombra de nube plateada.

Yo no llevaba plaza, yo no llevaba fuente,  
ni siquiera un poco de agua para la sed de una memoria.  
Sólo llevaba viejos recuerdos.  
Un pequeño almacén de paisajes en bruma  
y una foto –tan gastada— de color caramelo,  
tierra veleda, indefensa,  
por al tacto de un frío impertinente.

Pero todo, para nosotros, era fiesta.  
Entre burla inocente y una leve sonrisa  
de espuma ondulada, caballos andaluces  
y una oreja labriega del destino clemente.  
Poesía en el mono azul de los obreros  
y en la memoria viajera de Velázquez.

Recuerdo aquellos ojos.  
Nostalgia y geometría pintada en difumino,  
cromática paleta del candor,  
estrella no apagada.  
Lo demás, lo que allí había,  
Trastévere de libros en el imperio de los gatos  
sobre el austero bermellón de las paredes.  
Sus manos eran blancas, íntimas,  
habitadas de un aire singular.  
Apacible misterio, regocijo sereno  
y maravilla cumbre de ceniza.

El patio, ya sin luz, gozaba en su penumbra.  
Y, súbitamente, Roma quedaba  
en un austero patio de concierto en silencio.  
Dulce presencia. Memoria de una extraña luz  
que, para siempre, dejaba sus ojos en mis ojos.

Para cerrar esta conferencia me gustaría proponer otra actividad posible, otra aplicación didáctica: la de recoger cuentos a partir de una ficha donde aparezca el nombre del informante, cómo lo recibe el informante, en qué época sucedió, quién se lo transmitió, qué edad tenía entonces y tiene ahora, qué estudios... La ficha incluiría el nombre de quien recopila, qué estudios posee, el nombre de sus padres. Todo esto puede recopilarse, e incluso grabarse a quienes ceden su testimonio, y con ello es posible hacer un libreto que pueda publicar el colegio.

Muchísimas gracias.



# POÉTICA DE LA BREVEDAD EN JOSÉ JIMÉNEZ LOZANO

ANA CALVO REVILLA

(Universidad CEU San Pablo)

«La literatura es levantar vida con palabras»

José Jiménez Lozano

## Preliminar

Estas palabras que José Jiménez Lozano pronunció el 1 de febrero de 2007 en el Instituto San Juan de la Cruz de Fontiveros sirven de pórtico al estudio que emprendemos sobre la poética de la brevedad, que preside la extensa obra narrativa del autor, desde que iniciara su producción literaria en la década de los sesenta hasta nuestros días<sup>1</sup>. Hoy contemplamos la madurez literaria de un escritor, que se ha mantenido “ajeno al sentir del mundo y sus reconocimientos”, como expresa en una de las anotaciones de *La luz de una candela* (1996: 32). Desde el silencio de Alcazarén nos regala una obra vasta y profunda, que llega a los entresijos del alma y la mantiene en un estado de permanente

---

<sup>1</sup> A pesar del silencio que ha acompañado al escritor, ha sido vivo el interés de algunos críticos por restituir al escritor el papel que le corresponde dentro del panorama literario hispánico, entre los que sobresale Guadalupe Arbona. Tras la tesis doctoral *La narrativa histórica de Jiménez Lozano*, de Francisco Javier Higuero, a lo largo del siglo XX han sido numerosas las Tesis doctorales realizadas sobre la obra literaria de Jiménez Lozano; han abordado el conjunto de su obra narrativa las investigaciones de Martínez (2001), Moreno González (2008), Martínez Díaz (2011), Martínez Martínez (2012), Álvarez de Toledo (2015). Sobre narrativa histórica se han centrado los trabajos de Higuero (1987), Paiano (1998), Kovrova (2005) y Salgado Casas (2006). En el pensamiento religioso y las fuentes intertextuales bíblicas han profundizado Nardi (2005; 2009), Pedron (2009); Howell (2008) y García Sánchez (2015). En el ámbito de la literatura ensayística sobresalen los estudios de Ibáñez Ibáñez (1999) y Merino (2007; 2009; 2011).

vigilia con el fin de alertarla acerca de las formas que el poder social, ideológico o político ejerce sobre ella.

Antes de adentrarnos en el estudio de los principios que presiden su poética, realizamos un sencillo recorrido cronológico sobre los hitos más destacados en el ámbito de la narrativa breve, especialmente en el cuento, por ser este el tema que nos ocupa<sup>2</sup>. Es relevante la atención que el escritor abulense le ha prestado a lo largo de los treinta ocho años, que median entre la publicación del primer volumen de cuentos, titulado *El santo de mayo* (Destino, 1976) hasta *Abram y su gente* (BAC, 2014). La unidad de su obra literaria viene dada, en gran medida, por un modo de narrar, en el que prima la capacidad de estar a la escucha y la sensibilidad para plasmar los adentros del alma, mientras contempla el acontecer humano: “Por qué se escribe?”, se pregunta el escritor. Y responde: “Probablemente porque no se sabe hacer y no se puede hacer otra cosa” (2003b: 85).

Dentro de la narrativa breve, conformada por un total de once títulos, cabe considerar su atención a dos géneros literarios: al cuento [*El santo de mayo*; *El grano de maíz rojo* (Anthropos, 1988), *Los grandes relatos* (Anthropos, 1991), el volumen de cuentos para niños *Tom, ojos azules* (Diputación Provincial de Valladolid, 1995)<sup>3</sup>, *El ajuar de mamá* (Menoscuarto, 2006), *La piel de los tomates* (Encuentro, 2007), *El azul sobrante* (Encuentro, 2009), *El atlas de las cinco ínsulas* (El Gato Gris, 2010) y el ya citado *Abram y su gente*. Dentro de su atención al microrrelato sobresalen las piezas narrativas incluidas en *El cogedor de acianos* (Anthropos, 1993) y en *Un dedo en los labios* (Espasa Calpe, 1996), pues ambos volúmenes reúnen ambos tipos de narraciones; y, como ha señalado Fernando Valls, son también microrrelatos algunas piezas de *Los grandes relatos* y el opúsculo “Cinco historias cortas” (2001) (Valls, 2008: 178, nota 94); asimismo, en la bitácora *La nave de los locos* fueron publicados dos microrrelatos inéditos: “La huerta de Job” (2009) y “La solitaria” (Valls, 2010: 53-60)<sup>4</sup>.

De manera aislada han sido publicados algunos cuentos en revistas o formando parte de volúmenes colectivos; así en 1999 en el primer número de la revista sevillana *Los Papeles Mojados de Río Seco* apareció el cuento “Las antiguas querellas”; en 2001

---

<sup>2</sup> En el ámbito de la narrativa breve sobresale la investigación doctoral emprendida por Vanzulli (2005). Véase, asimismo, sobre la poética del escritor el trabajo de Rosa Fernández Urtasun (2006).

<sup>3</sup> Véase el estudio de Martínez (2006).

<sup>4</sup> Irene Andres-Suárez recoge en *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo* unas piezas ya publicadas por el escritor, como “El tren”, “El original” y “La visita” (*El cogedor de acianos*) y “La condenada” (*Un dedo en los labios*). Véase Andres-Suárez (2012: 283-288).

el relato “Su Señoría, en la tierra llana” fue incluido en el volumen colectivo *Tierra de silencio. Relatos castellanos*, que fue publicado en Muchnik Editores y posteriormente recogido en *El ajuar de mamá* (2006: 210-232); los titulados “La salvación” y “La tertulia” fueron publicados en 2006 con ocasión de la edición conmemorativa de los 25 años de la editorial Anthropos. Los cuentos “El sábado por la tarde” y “La dignidad humana” fueron publicados en 2008 en la revista electrónica *IbiOculus* ([www.ibiocus.com](http://www.ibiocus.com))<sup>5</sup>; allí mismo, en 2014 publicó “La invitada”, historia dramática que nace a propósito del diálogo que entabló el escritor con la instantánea fotográfica de la artista Conchi Bueno. Anteriormente, en 2012, de manera inusual, Jiménez Lozano publicó un cuento inédito “El paseante, o Ester recontada” junto al facsímil *El rollo de Ester en la catedral de Madrid*, que editó Ignacio Carbajosa (Universidad San Dámaso-Cabildo Catedral Metropolitano, 2012: 31-37)<sup>6</sup>, y que, como el paratexto indica, gira en torno a la bíblica imagen de Ester, la joven hebrea que reinó en Persia.

Aunque seguimos inicialmente en nuestra exposición un orden cronológico, atendiendo a la fecha de la publicación de cada obra –independientemente del género literario–, no debe el lector deducir que ha ido variando la atención del escritor hacia uno u otro género narrativo breve, pues en ambos casos su cultivo se encuadra dentro de su predilección por los pequeños relatos:

Nunca ha habido grandes relatos, porque siempre que los hombres se han expresado acerca de su condición, o frente a la extrañeza y maravilla del mundo o la hostilidad de la naturaleza, o nos han narrado la alegría o el sufrimiento del vivir, y la injusticia o el dolor que se les ha infligido, o la esperanza de librarse de ellos, siempre lo han hecho a través de pequeños y fragmentarios relatos de la cotidianeidad: sueños y alegrías o testimonios atroces, pero también simples enunciaciones cómicas de la memoria cotidiana. (Jiménez Lozano, 2003: 60-61)

La elección genérica se debe atribuir a las exigencias que le vienen impuestas al autor por la historia (Jiménez Lozano, 2007: 128)<sup>7</sup>, por el acontecimiento radical que esta cuenta; pues, como afirma en *Los cuadernos de letra pequeña*, “son los personajes y su

---

<sup>5</sup> En 2010 “La dignidad humana” fue publicado en el número 131 de *Nueva revista de política, cultura y arte* (2010: 90-97).

<sup>6</sup> Es un rollo sinanogal del libro de Ester que, escrito en hebreo y datado en torno a finales del siglo XVI y/o comienzos del XVII, formaba parte del legado del padre Montaña se conserva en la actualidad en el museo de la Catedral madrileña de Nuestra Señora de la Almudena.

<sup>7</sup> Véase el estudio de Guadalupe Arbona Abacal (2008a), *El acontecimiento como categoría del cuento contemporáneo. Las historias de José Jiménez Lozano*.

historia los que deciden si debe contarse como novela o como cuento” (2003: 150). Y, en otra ocasión, en conversación con Gurutze Galparsoro sostenía que su concepción del cuento dista del molde genérico de la tradición española y se sitúa en la línea de Juan de Timoneda y Lope de Rueda:

Es un modo de narrar el del cuento que tiene una tensión como un poema; el cuento no puede ser una historia corta simplemente. Por el contrario, puede ser una historia muy larga que se narra, sin embargo, de manera esencial e intensa, como en un fulgor. Es narración, como la novela, pero de una singularidad absoluta: abre la ventana a la vida de manera directa. (Jiménez Lozano, 1998: 35)

En la mayoría de los casos cada cuento o microrrelato ha sido concebido de manera independiente, mediando en su escritura entre varios meses o años (Jiménez Lozano, 2011: 114), como el autor ha confesado:

No he escrito primero unos y luego otros. Simplemente un día reuní los más cortos; entonces no se había hablado aún de micro-relato. [...] un relato tiene que tener la longitud exacta que exija la narración de su historia. Así que no me preocupa si los relatos son largos, o cortos o cortilargos, como los pantalones de Kierkegaard [...]. (Jiménez Lozano, 2011: 108-109)

Su primera obra de cuentos *El santo de mayo*, publicado en el número 489 de la colección *Áncora y Delfín*, de la editorial Destino con la que había publicado sus tres primeras novelas<sup>8</sup>, comprende veintisiete cuentos<sup>9</sup>. Se dan cita en este volumen algunas de las historias que el autor conoció mientras preparaba el ensayo sobre los cementerios civiles –aparecerán también en otros volúmenes, como en *El grano de maíz rojo* y en *Los grandes relatos*– y en ellas están presentes ya algunas coordenadas que presidirán su producción literaria, como la recreación de escenas bíblicas o la ambientación de las historias en un marco rural, en el contexto de la guerra civil española, etc.<sup>10</sup>. En este sentido se ha pronunciado Amparo Medina-Bocos:

---

<sup>8</sup> Nos referimos a *Historia de un otoño* (1971), *El sambenito* (1972) y *Duelo en la casa grande* (1973).

<sup>9</sup> Están incluidos en este primer volumen los cuentos “El santo de mayo”, “El escopetazo”, “Los cuquillos”, “El herbolista”, “El castigo”, “el jubilado”, “El paraíso perdido”, “El teólogo”, “Hola judiíllor”, “La indemnización”, “El pintor leproso”, “La muerte del enano”, “El gusano”, “El padrenuestro”, “La masía”, “El licenciado Pachón”, “La misa de Pilatos”, “Historia de un perro”, “Los ángeles de Bernini”, “La orfandad”, “El sacrilegio”, “Inventario español”, “La instancia”, “La gloriosa invención de doña Berta”, “La conversión”, “El benefactor” y “El excomulgado”.

<sup>10</sup> Véanse los estudios realizados sobre *El santo de mayo*: Aranguren (1976), González Sainz (2003: 131-144) e Higuero (2008).



El interés de *El santo de mayo* es grande por lo que tiene de prelude de obras posteriores: relatos rurales ambientados en la guerra y la posguerra españolas, que cuentan historias de humillaciones y abusos por parte de caciques y dueños de Casas Grandes, se alternan con otros en que se recrean imaginarias escenas relacionadas con el Nuevo Testamento, y junto a personajes por lo general anónimos encontramos, por ejemplo, la doliente figura de don Antonio Machado tratando de llegar a Francia. (Medina Bocos, 2003: 29)

El escritor entabla conversación con Simone de Beauvoir y con Heráclito a través de las dos citas que abren el volumen, ya para retractarse del nihilismo partiendo de las ideas de la filósofa francesa: “La vida es sólo la memoria que de ellas tenemos, y la memoria no es nada. Esa nada ocupa tiempo, el tiempo transcurre, todo se va a ninguna parte; nos movemos sin cesar y en ese viaje sin destino permanecemos inmóviles”; o para avisar sobre la necesidad de mantener viva la esperanza, a través de las palabras del filósofo griego: “Pero el que no espera lo inesperado, no lo encontrará” (Jiménez Lozano, 2011: 30).

La segunda colección de cuentos, *El grano de maíz rojo* (1988)<sup>11</sup>, que le mereció el Premio de la Crítica un año más tarde, consta de un total de treinta y un relatos<sup>12</sup>; inicialmente, como ha recordado el escritor, iban a llevar el título de “*Nueve viernes santos y otras narraciones civiles*” (1986: 200)<sup>13</sup>, pues en ese día de la Semana Santa<sup>14</sup> se contextualizan nueve de las historias narradas y se enmarcan otras muchas historias que subrayan “el hecho histórico de un mundo y una historia ‘post mortem Dei’, entregado a la nada” (Jiménez Lozano, 2011: 60).

La tercera colección de cuentos, publicada en 1991 bajo el título *Los grandes relatos*, está conformada por treinta y tres narraciones independientes entre sí<sup>15</sup>, que no

---

<sup>11</sup> Ha sido traducida al francés *Le grain de maïs rouge* (París: Flammarion, 1999) y al islandés *Lambid og Adrar Sogur* (Rykjavik: Mal og Mennig, 1996). Sobre la traducción al francés puede verse el trabajo de y Gateau (1999).

<sup>12</sup> Son varias las investigaciones realizadas sobre el segundo volumen de cuentos: Mate (1988), Arbona (2008), Oriol Serres (2003), Ortega (1989) y Romera Galán (2010).

<sup>13</sup> Conforman el volumen estos cuentos: “El grano de maíz rojo”, “El maniquí”, “El cordero”, “La notaría”, “El estudiante”, “La mecedora”, “El zagalejo”, “El gorrión”, “El griego”, “Frio en la garganta”, “La túnica”, “El albarán”, “Informe a la Señoría”, “La huida”, “El trasponedor”, “Las costumbres griegas”, “Casa de muñecas”, “El balneario”, “El tesoro”, “El ángel del Juicio”, “El acompañante”, “El arreglo de boda”, “El silencio”, “El traje nuevo”, “El traspaso”, “El ilusionista”, “La inversión”, “La velada”, “El empleo”, “Los antojos” y “La subversión”.

<sup>14</sup> Véase Nardi, 2008.

<sup>15</sup> Configuran el volumen los cuentos “El mes más traicionero”, “El pañuelo”, “La Zótica”, “La chaquetilla blanca”, “Los oficios”, “La señorita Obdulia”, “El desamparado”, “Las gafas de leer”, “El pájaro verde”,

fueron escritas de manera continuada ni cuentan una única historia de manera fragmentada; reúne “varias historias contadas por varios narradores”, que configuran la vida de un pueblo castellano a la luz de los recuerdos del narrador y que fueron compiladas en esta ocasión por el hecho de haber sido custodiadas en unos mismos papeles (Jiménez Lozano, 2011: 76). La crítica literaria ha percibido en el paratexto principal y en el contenido del volumen “una oposición paródica a la fórmula ‘grands récits’”, de Lyotard en *La condition postmoderne* (Rossi, 1994; Medina-Bocos, 2003: 35) y la “denuncia de la fatuidad de la grandeza, sea histórica o narrativa” (Mate, 1994a: 53)<sup>16</sup>. El escritor adoptó el título para subrayar “que lo realmente importante son esas vidas que ofrecen los seres humanos sin atributos de importancia y las pequeñas historias, no las epopeyas, que ya tienen sus cronistas y sus reglas para hacer las crónicas” (2011: 74). Como ha puesto de relieve Amparo Medina-Bocos, la ironicidad del título se encuentra en estrecha relación con “la desconfianza de Jiménez Lozano ante los considerados ‘grandes relatos’, contruidos con pretensiones de verdad total y exclusiva, y con su preferencia por los pequeños relatos capaces de desenmascarar las mentiras de la Historia” (2003: 35). Es significativo dentro del volumen el cuento metanarrativo “Los Episodios Nacionales”, pues encierra una teoría del relato, que no ha pasado desapercibida por la crítica:

*Los grandes relatos* incluye un texto metanarrativo –“Los Episodios Nacionales”– en el que el narrador se detiene para reflexionar acerca del oficio de contar y tratar de aclarar las peculiaridades del trabajo que trae entre manos. Se trata de un texto de interés que vale por toda una teoría del relato y de la literatura en general, tal como lo entiende Jiménez Lozano: como memoria de quienes nunca fueron oídos, seres pequeños e insignificantes a los que sólo la narración puede salvar del olvido. (Medina-Bocos, 2003: 35)

En 1993 bajo el título *El cogedor de acianos* publica noventa y un microrrelatos con una o dos páginas de extensión (Carrillo, 2002; Beltrán, 2008)<sup>17</sup>; están narrados en

---

“El árbol”, “La señorita Eulalia”, “El Abilito”, “La purificación”, “Los *Episodios Nacionales*”, “La Sulamita”, “El desarrollo”, “El aparato”, “Las manos de los poderosos”, “El dominante”, “El concurso”, “El reloj”, “La estepa rusa”, “Don Tucídides”, “La luz del alma”, “El forastero”, “Los preparativos”, “El grajo”, “*La Ilustración*”, “Los malos pensamientos”, “El señor Torres”, “El fotógrafo”, “El molino” y “El espejo”.

<sup>16</sup> Sobre *Los grandes relatos* destacan los estudios de Senabre (1991), Mate (1991), Higuero (1993b, 1995) y Calvo Revilla (2006, 2011b).

<sup>17</sup> El libro consta de noventa y una piezas narrativas brevísimas: “La tiendecilla”, “La noticia”, “La arqueología”, “La recuperación”, “La lluvia”, “El tren”, “El convite”, “La partición”, “El capote”, “La

su mayoría en tercera persona, con excepción de aquellos que para evocar recuerdos de la infancia se reservan la utilización de la primera persona<sup>18</sup>.

Cincuenta y cuatro piezas narrativas (entre cuentos y microrrelatos) en torno a la mujer componen *Un dedo en los labios* (1996), que fue publicada en la editorial Espasa Calpe con una hermosísima e ilustrativa portada; la imagen de una Madonna de Filippo Lippi –un detalle de *La Virgen con el Niño*– plasma el susurro con que estas brevísimas piezas narrativas fueron escritas y reclama el silencio para la escucha interior de estas recordaciones (Jiménez Lozano, 2001: 106). Así puede deducirlo el lector de la cita de *Il silenzio de Molière*, del ensayista italiano Giovanni Macchia, que abre a modo de pórtico el volumen: “Una silueta que se lleva el dedo índice a los labios y con esta inscripción por encima: ‘Silentium’. Es esta cantidad de silencio la que exalta a un novelista y le permite construir un personaje”.

No puede ser sino en silencio como estas historias pueden ser acogidas, como puede deducirse tras la lectura del microrrelato “La Luisilla”:

Era como un gorrioncillo, y siempre estaba sentada en la escalera, en un descansillo, contra la pared para no hacer estorbo; y miraba a todos con aquellos ojos tan grandes que le comían media cara y eran tan azules; tan rubio y sedoso su pelo, tan triste su sonrisa.

No tenía manos, y ponía sus muñones sobre el halda para mirárselos interminablemente; y, cuando los que pasaban por allí le preguntaban qué miraba, ella respondía:

–Un pájaro.

Pero nadie veía allí, en su halda, un pájaro, ni nada, sino sus muñones. Aunque esto era porque no sabían que ella quería bordar un pájaro que había visto un día, con una

---

crisis”, “Los resplandores”, “La adivinadora”, “El recorte”, “La parada de autobús”, “El chalet”, “Matar la tarde”, “La carta”, “El pitajuelo”, “La merienda”, “La señal”, “La nuclear”, “Los votos”, “El ministro”, “Las vides”, “El bolso”, “Las vacaciones”, “El argumento”, “La competición”, “Objetos perdidos”, “El cliente”, “La flor del almendro”, “El mensajero”, “El ángel de la luz”, “Las octavillas”, “La señora de la limpieza”, “El fogonero”, “El original”, “El Ángelus nuevo”, “La gasolinera”, “El arreglador”, “La ayudadora”, “La sospechosa”, “Los manipuladores”, “El candelabro”, “La guerra interminable”, “La rana”, “El San Roque viejo”, “La vecina”, “El reloj de arena”, “Las últimas noticias”, “El logopeda”, “Los avales”, “El diagnóstico”, “El santo de la abuela”, “La visita”, “El milano”; “La boda de Chenchá”, “El vaso de agua”, “La mercería”, “Fiebre dental”, “La tarta”, “Ventanales”, “El sobre azul”, “El pocero”, “La venganza”, “Las mujeres del cuadro”, “El madrugón”, “El niño rico”, “El arquitecto”, “La Cartuja”, “El columpio”, “El accidente”, “La dolorosa”, “El abrigo de piel”, “El hombre del circo”, “El maletín”, “Los pobres de pedir”, “Los federales”, “La palabra”, “El mandarín”, “Los gastos”, “El representante”, “La esfinge”, “La camiseta”, “El transistor”, “El gran hombre”, “La onza de oro”, “La casa sin ventanas”, “La decepción”, “Los cántaros nuevos” y “El cogedor de acianos”.

<sup>18</sup> Véanse el estudio de Yu-Yeh Lin (2011: 43-68) y las reseñas de Mate (1994), Santoja (1994), Domingo (1996), Juristo (1996), Marco (1996) y Pereda (1006). Sobre los microrrelatos de José Jiménez Lozano han trabajado Beltrán (2008), Carrillo (2002), Valls (2008) y Lin (2011).

corbatilla roja al cuello. Sólo que no tenía manos la Luisilla, pero ¡le veía tan bonito! Tal y como ella le bordaría, si pudiera. (Jiménez Lozano, 1996: 67)

A pesar de que Francisco Javier Higuero atribuyó al silencio un valor simbólico (1998-1999), Jiménez Lozano considera que “la naturaleza, la causa y el significado de cada silencio son distintos” (2011: 108), pues el silencio, constitutivo esencial de los personajes, impregna también las historias que se cuentan y a quien escribe y ejercen potestad sobre el narrador, como afirma el escritor:

Así pienso que hay razón en afirmar, entonces, que lo que exalta en todos los sentidos a un narrador es todo lo que averigua de sus personajes, y ellos de él, y luego el narrador no cuenta ni puede contar; y ese silencio está en el personaje y está en quien escribe. Y los mismos personajes, aunque nacidos en contacto con lo real, son imaginarios pero necesitan también ese silencio para ser los personajes que son. (Jiménez Lozano, 2011: 107)

Una gran parte de las pequeñas piezas narrativas, que configuran *Un dedo en los labios*, están construidas con elementos mínimos (Domingo, 1996: 34) y distribuidas en varias secciones tipológicas: “Retratos de mujeres antiguas”, “Retratos de mujercillas”, “Retratos de mujeres silenciosas”, “Retratos de mujeres parleras y cuchicheadoras”, “Retratos de mujeres que ríen”, “Retratos de mujeres con secretos” y “Retratos de mujeres misericordiosas”. Están protagonizadas por personajes bíblicos<sup>19</sup> o por figuras femeninas, que desde la juventud captaron la atención del autor –bufones, mujercillas de placer, etc.<sup>20</sup>– (Jiménez Lozano, 2011: 117); como exponentes de actitudes de la condición femenina (la ternura, la delicadeza, la generosidad, la compasión, la piedad, la contemplación, etc.) han sido retratadas con magistrales pinceladas<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Es el caso de los veinticuatro narraciones de la primera sección: “La recordadora”, “La concubina”, “La parturienta”, “La prostituta”, “Zuleika”, “La seductora”, “El precio de un amor”, “Dos muchachas solas”, “La tramposa”, “Los empalados”, “Unas cuantas muchachas”, “La mujer desnuda”, “¡Abigail, Abigail!”, “Para consolar a un viejo”, “Oscuro deseo”, “La doncella vengada”, “La pitonisa”, “La suplicante”, “Las garzas”, “La mujer de la ventana”, “La desposada” y “La mujer encorvada”.

<sup>20</sup> Se encuadran aquí las piezas restantes: “La Catalinilla”, “La Luisilla”, “María Bárbola”, “Cuenta y razón sobre las mujercillas de Palacio”, “Un geranio para Emilia”, “Sólo un guijarro”, “La oficiala”, “El ventanuco”, “La santa”, “La ladrona”, “El encargo”, “El museo”, “Las combinaciones”, “El descubrimiento”, “Los zapatos”, “La analfabeta”, “La escritora”, “El libro del juicio”, “La indecencia”, “Remordimientos”, “La amanecida”, “El pecho izquierdo”, “La escuchona”, “El don”, “La inocente costumbre”, “Juicio y sentencia”, “La Besaduros”, “El caballito”, “La condenada”, “La patrona” y “Los espejos”.

<sup>21</sup> Es abundante la atención que le ha prestado la crítica a *El dedo en los labios*; sobresalen, entre otros, los estudios de Schneider (1994), Higuero (1998), Oriol Serres (1998) y Arbona (2010).

Diez años transcurren hasta la publicación en el número 17 de la colección “Reloj de Arena”, de la editorial Menoscuarto, de los cuarenta y un cuentos que componen *El ajuar de mamá* (2006)<sup>22</sup>; algunos habían sido escritos con anterioridad (Jiménez Lozano, 2011: 121)<sup>23</sup>. El pórtico triádico de la obra está integrado por una cita del escritor de cuentos británico Victor Sawdon Pricett [“Un cuento es algo que se ve fugazmente con el rabillo del ojo”] y por dos del lingüista francés Marcel Cohen, que escribió un libro en judeo-español titulado *Letras a un pintor que keria hazer retratos imaginarios*, que se publicó en Madrid en 1989 [“Qyeres ke te diga? Los eskribidores no tyenen nada ke decir. La sola coza es ke lo kieren decir byen. Esto es el seckreto suyo: avlar para amostrar kualmente siempre estan vivos, esto es lo ke kieren” y “Y los libros? Os livros son como los jouetes ke se dan a los tchikos. Komo los jouetes los libros dan un poko de repozo. Esto es. Ama no te olvide ke, en kada livro, siempre es el silensio ke se gana la mijor parte”]. En este pórtico traza el escritor una poética de su escritura: “lo que es una narración, y el lugar del silencio en ella” (Jiménez Lozano, 2011: 122). Y lo cierran unas palabras del escritor, con las que manifiesta el deseo de acercarse al sufrimiento y misterio de los seres de desgracia: “¡Ojalá sea el silencio el que se lleve también la mejor parte en ellos, y luego le acompañe!”.

Estas “fábulas extraordinarias”, como las ha llamado Guadalupe Arbona por la conjunción que presentan entre la pervivencia de un personaje más allá del tiempo y de “cosas no acontecidas sino compuestas e inventadas” (2011: 126), condesan tonos diversos. En el primero de ellos, “El secreto de la nieve”, recupera al protagonista de *Maestro Huidobro* (1999), un contador de cuentos que narra su viaje a Rusia; aunque en un principio la historia formó parte de la novela homónima, pronto se percató el escritor de que no se insertaba en el *continuum* de la narración, por lo que decidió sacarlo para reescribirlo como cuento, sin ocultar, sin embargo, el parentesco que traban ambas narraciones (Jiménez Lozano, 2011: 127).

---

<sup>22</sup> Las breves piezas narrativas que conforman *El ajuar de mamá* son: “El ajuar de mamá”, “Baruch”, “El tren expreso”, “Andresillo”, “De un solo tajo”, “Los latinos”, “El Amado del Pueblo”, “El defensor”, “La tertulia”, “el hermano más querido”, “El Instituto Superior de Educación”, “La escapada”, “Cambio de mobiliario”, “El día del plato único”, “Ministro Plenipotenciario”, “Un recelo”, “El profeta”, “El puestecillo”, “El puente”, “El recibo de la luz”, “La expedición”, “Actividades diversas”, “El debido respeto”, “Ala de cuervo”, “El secreto de la nieve”, “El superdotado”, “El trajinero”, “El plan secreto”, “El trastero”, “El velo”, “Memorias políticas”, “La fresquera”, “Política mendicante”, “la biblioteca”, “La catalinas”, “Una historia muy triste”, “La teología”, “Su majestad no puede”, “Su señoría en la tierra llana” y “El testigo”.

<sup>23</sup> Ha sido traducido al checo por Jana Novotná con el título *Věno po mé matce* (Vysehrad, 2009).

Siguiendo el ejemplo de Dostoievski, Hawthorne o Flannery O'Connor, Jiménez Lozano acoge en sus cuentos la memoria de vidas fascinantes, historias de sufrimiento y los rastros que las atrocidades y humillaciones de los poderosos han dejado en las vidas de los seres humanos. A pesar de que la crítica ha visto en este conjunto de narraciones una denuncia de las formas de barbarie “que ha ido configurando el Poder” (Pozuelo Yvancos, 2006: 15)<sup>24</sup>, no responden tanto a esta intencionalidad como a la búsqueda de la verdad; el escritor confía en que “si se cuenta lo injusto de algún modo se esté haciendo justicia y se contagie el deseo de la misma, y si, a la vez, se ofrece hermosura, como debe ser, se ofrece un tejadillo como poco contra el odio, un rinconcillo de alegría, un trozo de vida” (2011: 126). Estamos, por lo tanto, ante una escritura orientada hacia la búsqueda de la verdad, sin compromisos que la dañen por acallamiento o relativismo, sin cesiones ante los poderes que pretenden ocultarla y silenciarla. Sin temor a abordar cuestiones políticamente incorrectas ni a herir susceptibilidades, el escritor se muestra coherente con su actitud de rechazo de la concepción de la tolerancia, que la modernidad impone a través de la asepsia de memorias y significados<sup>25</sup>:

La capacidad para aceptar a los diferentes en su expresión vital total, sin que tengan que recortar aspectos de esa expresión, que tantas veces fue algo que iba de suyo en el pasado, parece ahora algo imposible. El recorte y la asepsia de las diferencias se imponen. (Jiménez Lozano, 2003c: 3)

Los treinta y cuentos, que configuran *La piel de los tomates* (2007), van precedidos de una cita de *Para mayores de cuarenta años*, de Willa Cather [“Hay muchas clases de personas en el estado de Maine, y en los estados colindantes, que no aparecen en los libros de la señorita Jewett. Puede que haya Otelos, Yagos y Donjuanes, pero no son muy propios del campo, no aparecen espontáneamente como lo hace lo eterno en los campos de enebros”], con la que Jiménez Lozano rinde homenaje a “lo eterno en los campos de enebros”, que se “esconde en cualquier pliegue de la narración” (Arbona,

---

<sup>24</sup> Reproducimos a continuación el análisis vertido sobre algunos cuentos: “‘Baruch’ denuncia el holocausto judío; ‘Ala de cuervo’ los crímenes de la Revolución francesa; la mentalidad actual que impide hablar de Dios está denunciada en ‘Política mendicante’; las consignas que pretenden organizar las costumbres alimenticias de un pueblo en ‘El día del plato único’; la regulación de lo que se debe respetar en ‘El debido respeto’, o el poder anónimo y omnímodo en la parábola ‘El Amado del Pueblo’” (Pozuelo Yvancos, 2006: 15).

<sup>25</sup> Estos aspectos son abordados en el trabajo de Calvo Revilla (2013).

2007: 8)<sup>26</sup>; el cuento homónimo condensa el amor a los detalles aparentemente banales en los que se encierra toda vida humana:

En el cuento que da título al conjunto, el narrador describe los tomates que cultiva la señora Julia: la piel de éstos es tan suave como la chaquetilla que pone una madre a su hijo cuando hace fresco y que nadie, excepto ella, sabe que el niño necesita; o esa piel tan fina y tan lisa como la de una mujer sana, alegre y sonrosada. En la transparencia y sencillez de la piel de unos tomates, eso sí, cultivados en los márgenes de un enigmático, estático y extraño lugar, hace descansar todo el significado de su libro. (Arbona, 2007: 7)

Si algunos cuentos compendian la tensión dramática del acontecer humano entre la vida y la muerte, como “La compasión”, “El revivir de los clásicos”, “El viajero”, “Una taza de té”, otros relatan acontecimientos históricos, como los englobados bajo el epígrafe “Cinco pliegos lacrados” (“Sesión secreta”, “El paseo”, “La falta de respeto”, “Pago por adelantado” y “Un extraño encuentro”)<sup>27</sup>:

Sus historias inacabadas, rotas, o entrevistas tan fugazmente que casi, casi podrían parecer prescindibles, ofrecen en su pequeñez la vibración del ser; de este modo, el lector se siente comprometido en un mundo imaginario tan vital que parece llamado a implicarse en su entorno y puede, si quiere, verse envuelto en la vertiginosa experiencia de la vida que sugieren. (Arbona, 2007: 8)

Dos años más tarde la editorial Encuentro publica treinta y dos cuentos bajo el título *El azul sobrante* (2009)<sup>28</sup>. El volumen se abre con una cita de las memorias *Contre tout espoir*, de la escritora rusa Nadejda Mandelstam [“He pasado noches llorando por el hecho de que los verdugos no leen nada que pueda humanizarles, y todavía lloro. Pero yo

---

<sup>26</sup> Los títulos incluidos en *La piel de los tomates* son: “Los útiles del jardín”, “Confidencia”, “La piel de los tomates”, “El día del Juicio”, “Al regreso”, “El viajero”, “La amenaza del estratega”, “Estirpes”, “La educación sentimental”, “La compasión”, “La despreciada”, “La casa”, “Cinco pliegos lacrados (I. Sesión secreta, II. El paseo, III. La falta de respeto, IV. Pago por adelantado. V. Un extraño encuentro)”, “La guerra de los guerrillos”, “La farsa”, “El traspaso”, “El homenaje”, “Revivir los clásicos”, “La lavandería”, “La nariz griega”, “El artista”, “La rifa”, “La salvación”, “La traición”, “El hallazgo”, “Un fin de semana largo” y “Una taza de té”.

<sup>27</sup> Véanse los análisis críticos realizados sobre *La piel de los tomates* por Arbona (2007), Higuero (2012), Martínez Illán (2007) y Moreno Pedrosa (2007).

<sup>28</sup> El volumen comprende estos cuentos: “La educación política”, “Cuello de garza”, “La picota”, “El fabulador”, “El butano”, “Marzo”, “Las tarifas”, “La llave de plata”, “Un remusguillo”, “En la tienda”, “La cojita”, “La casa ajena”, “Ángeles detectives”, “El testamento del payaso”, “Foto de grupo en las escaleras”, “La mujer de piedra”, “Los contemporáneos”, “La generala”, “El merendero”, “Los titiriteros”, “El libro de los broches de plata”, “El sobretodo”, “La burra de Balaam”, “El silbato del Diablo”, “El azul sobrante”, “La señora inspectora”, “Los ocho días de Canosa”, “El mesón del flamenco”, “La audiencia”, “Los papeles de España”, “La segunda remesa” y “Una cena íntima”. Véase el estudio de Rodríguez Fischer (2010).

tampoco he leído casi nada... Aprendí a leer, cuando releía a Dostoievski”], con la que el escritor abulense, además de enfatizar su convicción de que la lectura nos humaniza, subraya el tono dolorido con que hace suyas las lágrimas de los verdugos (Arbona, 2009: 7), como puede percibir el lector en este fragmento extraído del cuento “El butano”:

Se las saltaban las lágrimas y se estuvieron mirando mucho tiempo en silencio y, cuando volvieron a darse cuenta de la televisión, ya había acabado el telediario y estaban con anuncios, que nunca veían, porque ¿para qué iban a verlos, si no necesitaban nada de lo que allí anunciaban?

Y ya ni tuvieron gana de tomarse el vaso de leche, que mientras tanto se había quedado fría, y no sabían cómo comentar lo que habían oído.

- Muchas veces lo pienso. ¡Bendita mi madre, que nunca tuvo que ver ni escuchar las cosas que ahora tenemos que ver y escuchar nosotras! –dijo la señora Juana.

Y la señora Eulalia respondió que eso mismo pensaba muchas veces, y que también su madre la decía a ella que no quisiera ver ni saber todas las cosas que pasan en el mundo, y que por eso a veces no se atrevía, algunos días, a encender la televisión era que, viendo y oyendo lo que allí ponían, se daba cuenta de que ellas muchas veces se quejaban de vicio.

- Yo también lo creo, Eulalia. Nos debía dar vergüenza. ¡Que Dios nos perdone!

Y ya dejaron la leche para el desayuno. (2009: 47-48)

Y acompaña en el descenso a los infiernos que emprenden, ya sea en el ámbito político-social (los totalitarismos que hallamos en “El libro de los broches de plata” o en “El silbato del Diablo”; el exilio judío, en “La burra de Balaam”; la inmigración, en “La segunda remesa”) o en la esfera familiar, como en los cuentos “Cuello de garza” y “La tienda”.

Los cuentos de *El atlas de las cinco ínsulas* (El Gato Gris, 2010) van acompañados de 35 xilografías polícromas, que han sido talladas por el ilustrador José Noriega con minuciosidad japonesa. Estuchado en caja de madera de nogal con portada pintada a mano y serigrafiada, esta joya artística aúna los paisajes contemplados por el Premio Cervantes y los paisajes interiores, que el editor intercala, estableciendo una complicidad dialógica entre unas manifestaciones artísticas perfectamente ensambladas, entre la prosa poética que ofrecen los textos y las imágenes.



Y finalmente, en 2014, la Biblioteca de Autores Cristianos publica un conjunto de veintisiete narraciones de temática bíblica en el volumen *Abram y su gente*<sup>29</sup>, acompañado de un estudio de Ignacio Carbajosa.

Sus cuentos han sido recogidos en numerosas antologías, entre las que entresacamos *Objetos perdidos* (Ámbito, 1993), de Francisco Javier Higuero; reúne algunos cuentos, que habían permanecido hasta entonces inéditos, como “La luz de tus ojos”, “La garza”, “Alzheimer”, “La santera”, “El test”, “El africano”, “Las guerras antiguas”, “Yo vi una vez a Ícaro” e “Internet” (1993: 13-18), que oscilan entre el cristianismo atormentado y el marchamo luterano, como ha afirmado el escritor: “El narrador es un hombre que se tiene que meter en camisa de once varas de los demás, lo mismo la de un hombre de negocios, que la de una monja o la de un pastor atormentado en este caso” (Belloso, 1994: 6). Sobresalen también la selección de cuentos realizada por el escritor y publicada en una edición no venal, *El balneario* (1998); *Yo vi una vez a Ícaro* (Castilla Ediciones, 2002), de José Luis Puerto; y *Antología de cuentos* (Cátedra, 2005), de Amparo Medina-Bocos.

Por cesión del autor para su publicación en la página oficial del escritor en la red figuran tres cuentos inéditos (“Ni un detalle”, “El abrigo” y “La mancha imborrable”), que guardaba en su biblioteca de Alcazarén, junto con otros que aún no han visto la luz<sup>30</sup>.

Son numerosas las ocasiones en que Jiménez Lozano nos ha dado las claves de su preferencia por el relato breve y el cuento. Si bien se hallan expuestas con la claridad y sencillez que le caracterizan en la conferencia “Un mundo sin historias”, que pronunció en la Residencia de Estudiantes en octubre de 2002, en algunas declaraciones sobre este género literario (2006; 7-53; 2007: 125-128) y en numerosas anotaciones volcadas en sus dietarios<sup>31</sup>, nos detenemos en su análisis.

---

<sup>29</sup> Reúne “La compañía de cada día”, “La torre”, “El disgusto de Teraj”, “El pozo”, “Las particiones”, “El encuentro de los hermanos”, “Aquel desconocido”, “La hija única”, “Una educación difícil”, “La zarza”, “Las dudas y los cabildos”, “Más laberintos de familia”, “Las dos cóleras de Moisés”, “El preferido”, “José en la corte”, “Una asnilla y un ángel”, “Espionaje”, “Una novia inesperada”, “La bruja nigromante”, “¡Abshalom, Abshalom, hijo mío”, “La tierra para hortalizas”, “Ruth, la espigadora”, “El profesor”, “Paseos de un navegante”, “Entre la espada y la pared”, “El canto del gallo” y “Al caer la tarde”.

<sup>30</sup> Esta Página web Oficial de José Jiménez Lozano está dirigida por Guadalupe Arbona Abascal, Profesora de Literatura en la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con M<sup>a</sup> Amada Álvarez, Blanca Álvarez de Toledo, Victoria Howell, Alicia Nila Martínez, Isabel Acerete y José Luis Rodríguez Torrego. Véase en [http://www.jimenezlozano.com/v\\_portal/informacion/informacionver4c93.html?cod=204&te=14&idage=209&vap=0](http://www.jimenezlozano.com/v_portal/informacion/informacionver4c93.html?cod=204&te=14&idage=209&vap=0)

<sup>31</sup> Son siete los cuadernos de notas publicados por el escritor: *Los tres cuadernos rojos* (1986), *Segundo abecedario* (1992), *La luz de una candela* (1996), *Los cuadernos de letra pequeña* (2003), *Advenimientos* (2006), *Los cuadernos de Rembrandt* (2010) e *Impresiones Provinciales. Cuadernos 2010-2014* (2015).

## 1. La narración como instrumento de conocimiento

Uno de los principios que rige la narrativa breve de Jiménez Lozano radica en la concepción filosófica y profundamente humanística de la narración como “medio de conocimiento” y como forma de nombrar el mundo, pues el escritor reclama para la literatura el estatuto de conocimiento, de verdad y pensamiento: “O dicho de otra manera, es un modo más de conocimiento de la realidad” (Jiménez Lozano, 2010).

¿Cuál es la fuente de dónde procede? La proporciona el escritor en la conferencia, que pronunció en 2010 en el VI Congreso Internacional de Análisis Textual celebrado en Ávila, cuando, acogiendo las tesis del discípulo heideggeriano y profesor Ernesto Grassi, subraya que “frente a la filosofía tradicional y racionalista, según las cuales la verdad es un ente fijado por la “ratio”, que a su vez sustenta la palabra, entiende que, cuando se trata del hombre y de la existencia humana, es en la palabra donde se revelan el ente y su verdad” (Jiménez Lozano, 2010). Es, de modo especial, en la narración y en la poesía, donde la literatura alcanza su dimensión más honda, la de ser un medio privilegiado de conocimiento de lo humano y de los hombres en su relación con los demás y con sus adentros. De acuerdo con la afirmación de Archangelo Poliziano de que las fábulas “no son solo un conocimiento elemental, sino también, algunas veces, instrumento de la filosofía”, que Grassi cita en una de sus obras (1993: 56), escribe el escritor abulense en el primer volumen de sus dietarios:

La novela o el cuento son ciertamente, antes que nada, un instrumento de conocimiento mediante un acercamiento por los sótanos, por el lado de atrás de la trama. [...] La narración tiene que descubrir el corazón humano y la trama o urdimbre de las acciones humanas, el misterio terrible de lo que al hombre le ocurre. Asomarse a eso, quiero decir. Y para eso hay que asomarse al Infierno. (Jiménez Lozano, 1986: 78)

Esta es una idea recurrente en el escritor, que subraya una y otra vez que contar una historia es “nombrar la realidad pero, a la vez, levantar vida con palabras” (2010). De manera semejante a como las culturas judía y bíblica transcurren al margen de la especulación filosófica y moralizante y privilegian la narración de historias, que giran en torno a la vida diaria y al destino del hombre, en su narrativa el escritor abulense otorga un lugar primordial a las historias existenciales que, sin abstractos morales, nombran la realidad con imágenes poéticas impregnadas de belleza. Al margen de los constructos intelectuales y filosóficos, las historias que vertebran su narrativa breve proporcionan el

descubrimiento del corazón humano y revelan la preocupación por la justicia y el destino del hombre. No son sus piezas narrativas documentos de una época histórica ya pretérita, anclados en el pasado, sino historias que interpelan vivamente a los lectores.

Se alza el relato como “iluminación y puerta del conocimiento” (Jiménez Lozano, 2003b: 70), que muestra la verdad porque, “si prescindiese de ella, no podría narrar una memoria de sufrimiento o de esperanza, una pura memoria de hombre, sino que fabularía un mito y, en vez de repetir el pasado que repite el Gran Relato, haría otro Gran Relato con esa fábula mítica, épica y mendaz” (Jiménez Lozano, 2003b: 72).

No sólo recuerda lo que ha quedado invisible, o incluso han aplastado los Grandes Relatos, no sólo enjuga el sufrimiento, y pone una verdadera púrpura sobre el sufrimiento al recabar la atención de quien escribe y de quien lee, no sólo alza la fábula y el sueño, sino que se alza como una *primacía cognoscitiva* de lo real, revelando lo que no está en la *positividad* de la historia erigida y documentada, la pequeña historia, la alegría o los pesares de la cotidianidad, y cuenta necesariamente todo eso en una lengua carnal y verdadera, que es un *novum*, y sitúa todo eso en el centro del mundo. (Jiménez Lozano, 2003b: 86)

El protagonismo que el cuento adquiere en su obra literaria se debe a la pretensión ética que persigue —él no duda calificarla como categoría teológica—: despertar las conciencias aletargadas y “levantar vida de muerte”, con expresión del autor (Jiménez Lozano, 2003b: 53).

## 2. Poética de la alteridad

El amor de Jiménez Lozano por la narración no tiene su génesis en una concepción lógica del ser humano sino en un humanismo ético, que brota del amor por el otro, que me es próximo y cercano. Siguiendo la tesis de Emmanuel Lévinas de que “desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago” (2000: 80), Jiménez Lozano sostiene que “cuando hablamos nos hacemos responsables de alguien y ante alguien, no comunicamos simplemente” (2011: 38). Es decir, la narración de historias afecta tanto a quien las cuenta como a quien las escucha, pues de la escucha brota el reconocimiento y la acogida de otro ser, que me interpela: “Ese tú a quien se cuenta es quien deberá acoger la historia del acontecimiento que se cuenta y responsabiliza a quien cuenta, y dice incluso

por qué cuenta” (Jiménez Lozano, 2011: 38). Del encuentro con el otro y sus historias brota la responsabilidad que, como sostiene el filósofo de Kaunas, “me habla y me invita a una relación que no tiene medida común con un poder que se ejercita aunque sea por el gozo o el conocimiento” (Lévinas, 1977: 219). Y fruto granado del hallazgo es el cuento, que puede hacer germinar “otros entendimientos de las historias contadas”, hasta convertirse en un “árbol inmenso”, a cuya sombra pueda cobijarse el mundo (Jiménez Lozano 2011: 17). Nace, por lo tanto, la narrativa breve del manantial del que brota de la historia humana y de los adentros (Jiménez Lozano, 2011: 15).

Del amor al otro derivan tanto la importancia de la narración en sí misma como la revelación de lo acontecido a través del decir, de las palabras y los signos y del rostro, pues, como afirmó el filósofo judío, “la forma que traiciona incesantemente su manifestación aliena la exterioridad del Otro [...] El rostro habla. La manifestación del rostro es ya discurso” (Lévinas, 1977: 89). Afirma en este sentido el escritor:

No se escoge una parte de lo que se ve y se oye, porque tampoco se elige el acontecimiento ni lo que se ve y se oye en él. De lo único que hay que estar pendiente es precisamente de lo que nuestros ojos ven y nuestros oídos oyen, de no subjetivar nada, y sobre todo no amplificar. (Jiménez Lozano, 2011: 14)

Siguiendo a Walter Benjamin cuando afirma que “cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído” (1998: 118), Jiménez Lozano considera que la memoria actúa como fuente perenne de vida. El narrador parte de una experiencia, que escucha y rememora, y se transforma en un sujeto capaz de escuchar y construir su identidad, sin prescindir de lo que ha acontecido, pues el acontecimiento se convierte en la experiencia esencial para el hombre de carne y hueso que la recibe (1998: 115). De lo contrario, como ha subrayado Reyes Mate, si muriera el recuerdo, el hombre sería “su propio experimento, un objeto científico” (1991: 34).

El escritor abulense reclama la narración como manera privilegiada para mostrar la alteridad del otro y la anamnesis benjaminiana como uno de los modos esenciales de salvar el olvido del sufrimiento y de la muerte<sup>32</sup>. Con las historias no pretende tanto “rescatar un modo de narrar, sino de no olvidar el narrar”, como confiesa (Jiménez Lozano, 2011: 40). Podríamos decir, por lo tanto, que la memoria, fuente nutricia del

---

<sup>32</sup> Véase Mèlich (2000).

conocimiento, configura el imaginario lozaniano de modo especialísimo<sup>33</sup>. Es el lugar secreto, el desván escondido y el refugio que graba la experiencia del vivir cotidiano, el espejo de la propia identidad, donde cada ser humano se cuenta a sí mismo y a los otros lo que recuerda:

Los relatos fueron siempre pequeñas y fragmentarias narraciones, decía, como en las que también nosotros buscamos ahora refugio, no pretendiendo siquiera que ofrezcan alguna pretensión de verdad, porque nos aterra la verdad envuelta en púrpuras y escarlatas, y nunca, como vimos, ha hecho así, y nunca hace así, la verdad su aparición en la Historia. (Jiménez Lozano, 2003b: 62)

En contra de lo que Walter Benjamin pensaba acerca de la ausencia de historias dignas de ser recordadas y de ser contadas, nuestro Premio Cervantes, consciente de que la Historia está hecha de pequeñas historias, recupera en su narrativa breve el afán por contar historias de forma realista<sup>34</sup>:

La historia era un refugio y una casa, y sabíamos cuán honda era la solidaridad que al pasado y a los demás nos ataba, porque lo veíamos pasar por nuestra puerta. Porque también conocíamos hidalgos que, de tanto rumiar la injusticia, o de abrigar desesperanzas, se les secó el cerebro, y vimos su burla igualmente, porque, como en todo tiempo, pero quizás con un peculiar énfasis, asistimos al triunfo del realismo. (Jiménez Lozano, 2003b: 89)

Lo que nace pequeño, sin pretensiones de poder, no se impone ni tiraniza y se mantiene al margen de la influencia de las grandes ideologías, que pretenden alcanzar un poder omnímodo sobre el hombre.

Son innumerables los frutos que se derivan de la narración de las historias, compañeras ineludibles del caminar humano. La narración le ofrece al lector la posibilidad de instalarse en la contemporaneidad de lo narrado y de revivir lo acaecido:

Al volver a leer y a contar esos relatos –por lo menos en el ámbito religioso y cultural de su tradición, pero no sólo en él–, quienes los cuentan y quienes leen o escuchan son conducidos por virtud de los relatos mismos a instalarse en aquella contemporaneidad, y a esperar que se produzca de nuevo lo que entonces se produjo. De modo que toda memoria y todo relato quedan así definidos en su misma esencia como *novedad*, mientras

---

<sup>33</sup> Véase el estudio de Francisco Javier Higuero sobre el papel de la memoria en la narrativa de Jiménez Lozano, *La memoria del narrador. La narrativa breve de Jiménez Lozano* (1993).

<sup>34</sup> El análisis de las relaciones entre ambos intelectuales ha sido ya abordado en “José Jiménez Lozano y Walter Benjamin: historia, memoria y narración” (Calvo Revilla, 2011a).

que la esencia del Gran Relato, que realmente no relata ni cuenta nada, es la exacta repetición, “la perduración del pasado inmodificado en el presente”, su prolongación en el más allá de sí mismo, y produce el tedio y el terror; es una exhibición monótona de prestigio y poder que busca la sumisión de aquellos a quienes se muestra y a los que se obliga a escuchar. No se trata de relatos, entonces. (Jiménez Lozano, 2003b: 62)

Permite recuperar el pasado en su integridad, sin renegarlo ni guillotinarlo:

De manera que el pasado entero no podrá ser evacuado sin más de la mirada escindida de nuestra conciencia de la modernidad, ni renegado y liquidado a toda prisa, guillotinado en realidad, después de un juicio sumarísimo en el que la modernidad se sentase en el tribunal, ontologizándose y absolutizándose a sí misma. Esto es, juzgando del pasado y del presente y decidiendo un futuro creado a su imagen y semejanza: la abolición de la Historia que *habrá de ser* pero no *de devenir*, porque las grandes opciones de ella estarían ya determinadas desde el *ahora*, una verdad nuevamente poderosa y *pensamiento fuerte*, un nuevo Gran Relato en suma, exactamente igual a los viejos Grandes Relatos, aunque sea el Gran Relato *del Progreso y la Razón*. (Jiménez Lozano, 2003b: 63-64)

La narración rejuvenece al lector y lo interpela. Siguiendo la tesis de Benjamin de que la escucha implica el olvido de sí para prestar atención al otro y a lo otro, Jiménez Lozano sostiene que solo a partir del desasimiento y despojamiento del yo puede el yo ser verdadero y alcanzar la identidad ética, de que hablara Paul Ricoeur en “Las implicaciones éticas del relato” (1996: 166 y ss.):

Y el relato de una injusticia, por ejemplo, tiene la virtud de situar a la víctima, al menos en el acto de la escritura, y luego en el acto de la lectura, en el centro del mundo, haciendo desaparecer incluso a ese mundo, o señalando a la víctima como centro de él y haciendo comulgar a los demás con su sufrimiento, que es lo que hace decir a Simone Weil que solamente unas cuantas obras y unos cuantos escritores de la literatura universal habían sido capaces de contar la desgracia humana. (Jiménez Lozano, 2010)

Para el escritor abulense, como para George Steiner, la escritura no es un juego, sino una parábola de la condición humana, una vía de acceso a la realidad más profunda del ser humano y del mundo:

La historia de los hombres ha sido un tormento de sufrimiento o esperanza, y el relato que huya de esta condición ética o teológica del recuerdo, evocando esa historia como recreación de estilo, no se diferenciará gran cosa de la física recreativa de los salones

dieciochescos, que no era un simple juego, sino *di-vertimento* en el sentido pascaliano de huida de la realidad peligrosa, y pura banalidad; palabras sembradas en agua negra, una instantánea muerta, memoria muerta del pasado muerto. (Jiménez Lozano, 2003b: 89)

Jiménez Lozano se muestra convencido de que a través de la memoria de historias la belleza de la verdad sigue trastornando los ojos, las inteligencias y los corazones, vence las corrientes de la modernidad en boga y ofrece una inusual visión del mundo, una cosmovisión “alternativa, más allá de las modas literarias y/o políticas (incluidas las ‘correctas’) y de las circunstancias” (Bonnín, 2003: 98):

Y lo cierto es que nunca hubo Grandes Relatos. En el principio y desde el principio, fue siempre el relato pequeño y cotidiano, testimonial de la existencia particular, el primero y único camino de acceso al saber sobre el mundo y los hombres. Los Grandes Relatos, que no sólo en este momento sino siempre a través de los siglos han atemorizado a los hombres y contra los que éstos se han alzado y tratado de destruir, no han sido nunca relatos ni narraciones, sino construcciones intelectuales o ideológicas, políticas, morales, o sacrales. Son sistema o ideogramas que a veces fueron levantados incluso sobre viejos relatos humildes y verdaderos, cuya verdad tan débil, travistieron, aplastaron o instrumentalizaron, y hasta cuya escritura formal usurparon o parodiaron. Pero no son relatos, sino su *ersatz* o *como si*, su contrafigura e irrisión. (Jiménez Lozano, 2003a: 59)

Su narrativa breve establece las bases de una ética, de una antropología y ontología del arte, como se puede deducir de estas palabras del autor:

Esta mirada del narrador [...] es, a la vez, una opción estética de contar lo más hermoso de él, y comporta una opción ética que se constituye en protesta contra la injusticia y en la esperanza de liberación de ésta. O, si se quiere, es una ética, en primer lugar, que sólo puede ser expresada en la estética de un pequeño relato, que es el que únicamente puede revelar su belleza. (Jiménez Lozano, 2003b: 72)

Dado que la palabra es esencialmente un compromiso ante el otro, que compromete la existencia, y que ante el rostro de lo Otro se hace patente que el discurso “no es violencia, ni retórica, sino encuentro con la verdad y la justicia (Lévinas, 1977: 106), la palabra ha de quedar al margen “de toda acción política, social o pedagógica” (Jiménez Lozano, 2008), de toda violencia o sometimiento:

El mundo del narrador está efectivamente lleno de materia, y no hay lugar en él para los abstractos; pero curiosamente –y para desgracia nuestra– la modernidad está regida por

los abstractos. El hombre concreto no cuenta para nada, sino que queda subsumido en las abstracciones en que se le hace vivir. Se supone que es libre, por ejemplo, porque vive en un régimen de libertades públicas (...) La ideología, la sociología, la psicología, etc. no tienen que hacer nada en una narración, no sólo serían puro *mobiliario*, como decía la también excelente novelista norteamericana Willa Cather, sino abominables ectoplasmas para relleno, irrisorias explicaciones especulativas. El material narrativo siempre es concretísimo: el de las pasiones humanas encarnadas en unos personajes vivos y contadas en una historia. (Prólogo a *Un encuentro tardío con el enemigo*, 2006)

Partiendo de la diferenciación que establece Lévinas entre el decir –lenguaje original que entraña una responsabilidad sin palabras– y lo dicho –lenguaje encaminado a representar el mundo y comprenderlo–, el escritor abulense concibe que el eje de la narración se sustenta en lo acontecido, en el decir ajeno al poder y al dominio, a un uso instrumental y comunicativo. Y, por este motivo, el contar, “que no es lo mismo que fabricar o fingir una historia, es un don” (Jiménez Lozano, 2010).

### **3. Poética de los seres de desgracia**

Aunque resulta difícil la adscripción del escritor a una corriente literaria concreta, la crítica ha aludido al centro nuclear, que recorre sus cuentos y poemas, novelas o ensayos: el silencio y el respeto ante cualquier ser de desgracia, a lo herido y doliente, que somos cada uno de los mortales. Una de las mejores interpretaciones que se han hecho de la obra literaria de José Jiménez Lozano proviene de J. A. González Sainz, quien ha hecho hincapié en este sentido, en el tono esencialista que preside su obra literaria:

Jiménez Lozano realiza una operación de mucho mayor calado y tanto más compleja cuanto que parece la sencillez hecha literatura; el *descenso a los infiernos* de la realidad y su *desposorio* con ella se completan con una *elevación* que nos la devuelve transfigurada, cernida, apurada, esencializada en un conjunto de personajes, cuya factura guarda relación con la de los iconos y en esa inmensa constelación de paradojas y contrastes en que se despliega su narrativa, de ironías y símbolos y coincidencias, de equívocos, de gestos y destinos y tragedias donde alientan y vibran capacidades significativas riquísimas e indescifrables sobre el ser y la vida del hombre que en esa transfiguración quedan desocultados, puestos en inquietante evidencia, sacados turbadoramente a relucir, dejados peliagudamente al descubierto. (González Sainz, 1996: 143)



Descreído del uso instrumental con que las distintas formas de poder dictaminan cuáles son los hechos acaecidos y crítico con el discurrir de la historia, pues esta ha procurado buscar un chivo expiatorio y legitimar una víctima culpable que sea, siguiendo a René Girard, “el precio del apaciguamiento general” (2002: 190), el escritor abulense reivindica en su narrativa la memoria de las víctimas y acoge la vida de los seres de desgracia y la escucha de los hombres que no quieren callar<sup>35</sup>. Tomando como punto de partida la lectura de Simone Weil, dejó escrito en una anotación de 1984 de su diario *Segundo abecedario*:

“L’histoire –dice también Simone Weil– est basée sur la documentation, c’est à dire sur le témoignage des meurtriers concernant les victimes.” Y así es, porque son siempre “les meurtriers”, esto es, los triunfadores y los señores, los que tienen voz y han hablado, quienes poseen el poder de la lectura-escritura y de la hermenéutica de los signos y de los *facta*, e incluso de quienes pueden decidir también lo que es ser hombres o desechos humanos, y lo que es la realidad. Y ellos han fabricado la documentación.

Sólo en el tiempo más reciente los historiadores se han decidido a preguntar a las víctimas, a los silenciosos y a los invisibles, pero su rostro y su voz sólo la narración puede salvarlos. (Jiménez Lozano, 1992a: 20)

El afecto hacia los seres más desdichados de la sociedad, hacia los marginados y renegados por el poder, rescata del olvido a los débiles e indefensos, redimiéndolos de la insignificancia, como ha subrayado con acierto la crítica (González Sainz, 1996: 141):

Estos protagonistas no construyen la historia (con mayúscula o minúscula), ni siquiera tienen participación en ella, pero padecen las consecuencias de las decisiones de otros y cuentan, a veces, a borbotones, su propia versión, que a modo de memoria imaginada, no es otra cosa que la vida misma. (Bonnín, 2003: 99)

La inmensa mayoría de los cuentos y microrrelatos de Jiménez Lozano están protagonizados por los *seres de desgracia*, término con el que Simone Weil se refirió a los sufrientes de la historia, a quienes en cada momento histórico los poderes fácticos han rechazado, como expuso el escritor tras contemplar los bufones de Velázquez en una visita a la pinacoteca del Museo Nacional del Prado:

Estos seres de desgracia se llamaban en su tiempo “hombres y hombrecillos de placer”, “sabandijas de palacio” o simplemente “sabandijas”; otras, “bufones” o, un poco antes de

---

<sup>35</sup> Véase el estudio de Martínez Illán (2013).

ese tiempo, “dominguillos”, medio secretarios, medio recaderos. Y estaban en el escalón social más bajo, como esa palabra, “sabandijas” lo denota. Es decir, eran medio hombres”. Cada cultura establece un patrón cultural de humanidad, y el grupo de seres humanos que en él no encaja o sólo encaja de modo analógico –es decir, mediante una operación intelectual y una mediación moral añadidas y siempre muy frágiles– ve entregada la afirmación o la negación de su condición humana a la discusión de los expertos o a la decisión política, o incluso a conveniencias empíricas. Hoy como ayer. (Jiménez Lozano, 1992b: 13)

La evidencia del sufrimiento de los seres de desgracia le conduce, como a Simone Weil en algunas de sus obras (*Carta a un religioso* o *La gravedad y la gracia*), a una escritura, impregnada de pensamiento antropológico-teológico, a través de la cual plantea los verdaderos interrogantes que acompañan a todo ser humano. Con el ofrecimiento de su existencia, con los balbuceos y gritos enmudecidos de los adentros del alma, estos hombres sin poder se convierten en despertadores de conciencia porque, como aprecia el autor, “los *gritos mudos* pueden ponerse a hablar y a decir cosas atronadoras, y a balbucear o susurrar hermosuras y esperanzas” (Jiménez Lozano, 2003b: 65), sacuden las conciencias de su adormecimiento y encarnan la plasmación de una propuesta ética<sup>36</sup>:

[...]; la obstinada realidad es que otra historia hecha de muy pequeñas historias, y esta vez con minúscula, está ahí; aunque, como no lleva manto de escarlata, no reluce. En realidad, no llevó nunca ningún manto; quizá sólo un saco roto o unos harapos, si es que tuvo alguna vez con qué cubrirse, y, como todos los desgraciados, resulta invisible, según nos ha enseñado Hölderlin. (Jiménez Lozano, 2003b: 64)

Nos recuerdan todos ellos a Blanca, protagonista de *El diálogo de las carmelitas* de Bernanos, quien, al entrar en el Carmelo para hacer la ofrenda a Dios de su debilidad, encarna, con la inversión paradigmática de los parámetros humanos, el espíritu de las Bienaventuranzas. Sus silencios y sus voces espolean la conciencia y la mantienen despierta con los alfilerazos del vivir, utilizando una expresión de Martín Descalzo:

El mero acto de recordar, la pura operación de invocar el pasado, tal y como siempre se hizo en los Grandes Relatos y en la Gran Historia, o en sus trasuntos literarios, siembran

---

<sup>36</sup> Véase sobre este aspectos los estudios de Calvo Revilla (2008; 2011a). En sus fábulas y relatos el escritor aborda temáticas diversas: la verdad de la naturaleza doliente, las heridas de las estirpes silenciadas, de los sin-nombre, que, en palabras del autor, “nunca están en *la corriente del uso* del mundo y sus mundanidades de poder y de gloria” (Jiménez Lozano, 2003b: 84). No sin razón, por este motivo, la crítica ha hablado de la “apuesta estética y ética de su narración” (Pozuelo Yvancos, 2003: 48).

en *agua negra*, y “apuntan siempre y únicamente a una misma cosa”, como ya nos dijo Platón en su *Fedro*; esto es, lo que hacen es invocar el pasado sólido y de poder, el pasado que está ahí a la mano como *positividad*, porque ha dejado escritura o testimonio y vestigios de su poder. Incluso en el sueño nostálgico de ese pasado y de su narración complacida y mórbida o resplandeciente, lo que se busca es hacer resonar aún más fuertemente la permanencia del Gran Relato, que no resuena suficientemente con su paso soberano y único, eternamente repetible, y que debe repetirse. (Jiménez Lozano, 2003b: 65)

Con una mirada entrañablemente humana, impregnada de piedad y misericordia<sup>37</sup>, la narrativa breve del escritor abulense se alza dentro del panorama del cuento hispánico contemporáneo como un altavoz de relatos memorables y como memoria viva de los hombres que los protagonizaron, pues, como ha señalado la crítica, “son sabios, por lo mucho que, en carne propia o en la de sus antepasados, han vivido y han padecido, por lo mucho que han heredado del conocimiento oculto en el dolor” (Bonnín, 2003: 98). A pesar de que el protagonismo de los humillados no impregna al cuento de una función social o de denuncia de las injusticias, el escritor habla de la capacidad del relato para alzarse como “subversión contra la Gran Historia” (Jiménez Lozano, 2003b: 70), si bien, para que sus voces no formen parte de la relación de quienes detentan la mundanidad, ha de mantenerse en el susurro:

Todo sigue moviéndose en el plano de la generalidad y la mundanidad, mientras que el relato sólo se susurra, cuando éste es el relato de la singularidad del sufrimiento y la esperanza, como en el Tolstoi de los cuentos y en Dostoievski, por poner dos ejemplos igualmente singulares. (Jiménez Lozano, 2003b: 67)

Se alza así la narración contra la pretensión de la modernidad de contar el instante como “fragmento de vida sin memoria ni eticidad” (Jiménez Lozano, 2003b: 73; Calvo Revilla, 2013), dando eternidad al instante. Afirma en este sentido el escritor:

Lo específico del relato pequeño y fragmentario, es decir, no falseado y redondeado, no tocado por ningún demiurgo fabricante de mundos, es paralizar la Historia entera que inútilmente los Grandes Relatos han querido eternizar en una relampagueante

---

<sup>37</sup> Subraya el escritor en una anotación de 1989, registrada en *La luz de una candela*: “Nunca se tiene demasiada indulgencia, demasiada comprensión. Sólo el orgullo, la prepotencia y la bruticie merecen desprecio” (Jiménez Lozano, 1996: 19).

instantánea; y, mientras el Gran Relato es repetitivo, el pequeño relato, o relato verdadero, es único e inolvidable; siempre es capaz de hacerse presente y de afectarnos como un hachazo en la cabeza o un desastre, que decía Kafka a su amigo Oscar Pollack acerca de los relatos que son tales. (Jiménez Lozano, 2003b: 87)

Como acertadamente ha señalado José Ramón González, son estas historias mínimas “las únicas en las que puede apoyarse el individuo para hacer frente a esa Historia con mayúscula que en muchas ocasiones no es otra cosa que la forzada esclavitud de la alienación, el desconcierto íntimo y la barbarie elevada a norma” (2003: 17).

#### 4. Poética de un sigiloso minotauro

La poética lozaniana tiene otra de sus fuentes en el proceso con que la memoria rastrea los adentros del alma a través de las conversaciones, confidencias y confesiones de los personajes, o de los relatos históricos o bíblicos (Jiménez Lozano, 2011: 36-38):

Las gentes llevaban en sus adentros un laberinto, y, dentro de él, un Minotauro sangriento, que podía ser despertado por la palabra y el recuerdo. Y eran conscientes de ello. Las conversaciones estaban punteadas por locuciones como “es mejor callar” o “si yo hablara”, que, sin embargo, sólo eran el prólogo de una confesión o descarga y descubrimiento de sus propias vidas, o narración de otras de las que habían sido testigos y cuya cuenta. (Jiménez Lozano, 2003a: 87)

Como ha señalado Lea Bonnín, los personajes de sus cuentos, como los de Flannery O’Connor, son personajes de los que ella misma decía que eran gente pobre, afligida en el alma y en el cuerpo, con escaso sentido trascendente de la vida y cuyas acciones –como las del Desequilibrado que preside el cuento *Un hombre bueno es difícil de encontrar* (*A good man is hard to find*) (1955), para quien “no hay verdadero placer en la vida”– no dan garantía de alegría de vida (O’Connor, 2005: 212) — son seres de carne y hueso con los que, el lector “podría toparse en las callejuelas de alguna aldea castellana, en los suburbios de una gran ciudad o en alguna frontera” (2003: 99)<sup>38</sup>.

Como las figuras que aparecen en las estancias holandesas de Vermeer –que el autor ha comentado–, son siempre retratos, “porque tienen un yo, y ahí están con su melancolía o su serenidad, ataviadas de éste o el otro modo, con su tocado y aderezos”

---

<sup>38</sup> Véanse los estudios de Eggenschwiler (1972), Enjolras (1998) y Hendin (1970).

(2004: 61). Desconocemos la relación de Jiménez Lozano con cada una de ellas, porque son secretos de ánimo, que entablan relaciones secretas en confianza íntima a través del silencio de las palabras:

Y, otras veces, tú mismo no sabes quién es y de dónde ha venido tal y personaje y tal historia, preguntas a esos tus parientes y amigos, y a los más cercanos y a quienes te une el amor más acendrado, y tampoco lo saben: pero están ahí dentro de ti y, cuando cuentas su historia y son ya independientes y están ahí, en la realidad tampoco te explican ni quizás pueden decirte de dónde vienen. Aunque tú los zarandeas y torturas incluso, por ver si son reales, como los cartesianos hacían inmisericordiosamente con los animales para comprobar que eran máquinas para cerciorarte de que no son fanteoches, ni figuraciones de tu cerebro; porque también aprendiste en casa de esos grandes que ese oficio de escritor es bien humilde y no un taller de demiurgos y dioses: oficio de realidad y verdad, de memoria y lenguaje, de vivir y sufrir o gozar tú, dejando de ser tú, las vidas que narras o transparentas. (Jiménez Lozano, 2003a: 86-87)

Los personajes, en busca de la autenticidad de lo narrado, aluden con frecuencia a que lo que cuentan lo han visto u oído:

[...] el narrador cuenta lo que ve y oye en sus adentros, y a él le cuentan sus personajes, y su único comportamiento es con todo eso”, y también: “el escritor, en tanto que escritor, no tiene otros compromisos que los que le decía: contar lo que ve y oye y sus voces le cuentan, poner una pared de cristal o, mejor, de puro aire, entre la realidad y el lector; y escribir, por lo tanto, con palabras verdaderas y carnales, que nombren esa realidad. Sin la mínima voluntad de estilo. (Piedra, 1996: 134-135)

En su condición de testigos legitiman la veracidad de lo acaecido y se constituyen en garantes de lo recordado, no sin estar exentos del temor a las huellas del olvido, como se deduce del cuento metanarrativo “*Los Episodios Nacionales*”, al que hemos aludido anteriormente:

Y yo ya le digo a usted y a todos que esto de contar lo que pasó y de lo que se acuerda uno, o se acuerdan otros y te espolean para que te acuerdes tú mismo, es un asunto que según se mire. Siempre te queda no sé cómo decir, después de haberlo contado; porque se te olvida algo o qué sé yo (...). Siempre tienes miedo, porque es como si anduvieses vertiendo el agua de una vasija a otra y luego a otra, que siempre algo se pierde o se evapora o qué sé yo. (1991: 64)

En otras ocasiones, el narrador aparece como protagonista de lo narrado, expresando sus emociones y sentimientos más profundos, como percibimos en el cuento “La Zótica”, que forma parte de *Los grandes relatos*:

A mí me hubiera gustado casarme con la Zótica, si hubiera llegado al gallinero, y no se hubiera muerto. Y lo pensaba cada vez que la veía sus ojos. Pero bien se ve que ya estaba señalada para no llegar allí, y ni asomo tenía de pechos ni caderas ni nada: sólo ojos que la comían toda la cara como dos carbones. (1991: 17)

Sus cuentos presentan un desfile polifónico de voces a través de las cuales el escritor no impone su visión del mundo, sino que crea personajes autónomos, con personalidad y vida propia. La conciencia de estos seres de carne y hueso, sujetos de su propio mundo insignificante, no se funde con la del autor ni se subordina a su punto de vista, sino que conserva su integridad e independencia. No es la voz social la que predomina, sino la de cada uno de sus protagonistas, a los que el escritor concede un rostro y una mirada personalísima sobre la realidad que los circunda, como sostiene el escritor:

Yo no he vivido lo que se cuenta en cada cuento del libro; no estaría nada bien literariamente hablando que se oyese una sola voz; eso significaría que hablaba o manipulaba el autor real al narrador y a cada personaje. (Jiménez Lozano, 2011: 75)

Sobresale Jiménez Lozano en su narrativa breve por su extraordinaria capacidad fabuladora. El imaginario de los mundos ficcionales es realista, en el sentido bajtiniano del término: “Yo soy tan sólo un realista en el sentido superior, es decir, represento las profundidades del alma humana” (1972: 193). Sus historias, con el juego literario propio de la ficción, nos enseñan a vivir y a contemplar la vida de otros hombres, para aprender de ellos e identificarnos con sus anhelos, frustraciones y esperanzas.

## **5. Poética rapsódica**

La concepción y utilización del lenguaje del solitario de Alcazarén parece hacerse eco de la tesis del lenguaje de Walter Benjamín cuando, comentando los primeros capítulos del *Génesis*, distingue tres etapas: la primera, la del lenguaje divino (“En el principio era el Verbo”); la segunda etapa, la del lenguaje original de la humanidad antes del pecado original, denominada *lenguaje paradisíaco* o *adámico*, en que reina una perfecta adecuación y transparencia entre las palabras y las cosas; y tras la pérdida del lenguaje

adámico (*simbólico* o *religioso*), representada en la Torre de Babel, se llegaría al lenguaje convencional o *profano*, en que este quedaría a merced del designio y capricho del hombre con el riesgo de convertirse en un medio de engaño y de ser reducido a mera palabrería. Son, por ello, los poetas y los místicos y los narradores quienes pueden recuperar la función salvadora del lenguaje y transmitir la palabra verdadera.

Por ser la incapacidad de hablar “el gran dolor de la naturaleza” –idea muy benjaminiana– Jiménez Lozano otorga la palabra a quienes redimen el mundo con la narración de su sufrimiento (*pathos*), como sostuvo Walter Benjamin (1967: 101), pues la buena literatura es “creadora y salvífica” (Mate, 1994b: 49). Y porque la palabra nombra, busca la palabra más cercana a la realidad y a la existencia. Aquí radica la sencillez de su narrativa breve, en la significación del lenguaje cotidiano, a través del cual “nos aproximamos al prójimo en lugar de olvidarlo en el “entusiasmo” de la elocuencia” (Lévinas, 1997: 156).

El escritor, formado intelectual y estéticamente en la fórmula de la navaja de Ockam y en la estética del Císter, ha guardado en su narrativa una prevención extrema hacia toda amplificación y adorno, hacia “los serpenteos del decir y el escribir” (2007: 125). Ha sido la tentación de encuadrar la literatura bajo la óptica de la objetivación y el deseo de concederle un carácter científico lo que ha provocado la aparición de un tipo de escritor, que busca la novedad en el lenguaje, desatiende los tradicionales modos de contar y otorga primacía a los aspectos formales:

El relato o narración, y recuerdo de lo ocurrido, que fue desde el principio el instrumento privilegiado del conocimiento del mundo y de la condición humana –*el comienzo rapsódico del pensamiento* del que habla Kant–, ha sido así desplazado, tanto de la historia científica como de la fábula literaria, por expedientes técnicos y formales dirigidos a la objetivación. (Jiménez Lozano, 2003b: 49- 50)

Pues cuando desaparece de la escritura la memoria del hombre y el recuerdo del pasado, hacen mella el protagonismo del lenguaje, la ausencia de “significatividad” –expresión del gusto del escritor–, el escepticismo y la irrisión ante la verdad. Es la muerte del relato y de la narración de los adentros del alma:

La propia alienación de esta vida secular y urbana sólo es la materia para componer un nuevo lenguaje, en el que tampoco haya ni memoria ni espera, ninguna significatividad, sólo una comunicación instrumental, juego para el olvido y el embellecimiento. La narración vuelve a ser fantástica y mitológica, sin rastro ni memoria de hombre. Todo

menos esto. Todo menos que se nos cuenten los latigazos y las lágrimas, o la esperanza, el sueño de la hermosura, asuntos sólo pertinentes para la psicología y, en su caso, para la psicopatología. No son nada. El hombre no es nada, su lenguaje no significa nada, sino lo que en cada momento se acuerde que signifique, y esto en el plano de lo funcional, porque tanto la palabra como el gesto significativos del lenguaje verbal y gestual del pasado están inficionados de sentido, y no hay ni debe haber sentido. (Jiménez Lozano, 2003b: 53)

Con este modo tan personalísimo que tiene el escritor abulense de concebir la narrativa breve es camino de encuentro con la sabiduría humana, según la concepción eliotiana de la cultura, como “aquello que hace que la vida merezca la pena ser vivida” (Eliot, 1984: 36). José Jiménez Lozano sigue siendo en su refugio de Alcazarén “a quiet and solitary thinker”, como Kierkegaard decía de Descartes. ¿Es que podría ser otra cosa? Con un poco más de melancolía, simplemente”, como afirma en *La luz de una candela*.

## Bibliografía

### Fuentes primarias

#### Cuentos y microrrelatos:

- JIMÉNEZ LOZANO, José (1976). *El santo de mayo*. Barcelona: Destino.
- . (1988). *El grano de maíz rojo*. Barcelona: Anthropos.
- . (1991). *Los grandes relatos*. Barcelona: Anthropos.
- . (1993). *El cogedor de acianos*. Barcelona: Anthropos.
- . (1995). *Tom, ojos azules*. Valladolid: Diputación Provincial.
- . (1996a). *Un dedo en los labios*. Madrid: Espasa Calpe.
- . (1999). “Las antiguas querellas”. *Los Papeles Mojados de Río Seco* 1.
- . (2001). “Su Señoría, en la tierra llana”. *Tierra de Silencio. Relatos castellanos*. Barcelona: Muchnik, pp. 37-54.
- . (2001). “Cinco historias cortas”. *Cuadernos del Noroeste* 5. Nota de presentación de José Luis Puerto.
- . (2006). “La salvación” y “La tertulia”. Barcelona, Anthropos.
- . (2006). *El ajuar de mamá*. Palencia: Menoscuarto
- . (2007). *La piel de los tomates*. Madrid: Encuentro.
- . (2009). *El azul sobrante*. Madrid: Encuentro.



- . (2010). *El Atlas de las Cinco Ínsulas*. Velliza: El Gato Gris.
- . (2010). «La dignidad humana». *Nueva revista de política, cultura y arte* 131, 90-97.
- . (2012). “El paseante, o Ester recontada”, en *El rollo de Ester de la Catedral de Madrid*. Madrid: Universidad de San Dámaso. Ed. facsimilar de Ignacio Carbajosa, pp. 31-37.
- . (2014). *Abram y su gente*, Madrid: BAC. Epílogo de Ignacio Carbajosa.

Antologías de narraciones o cuentos:

- JIMÉNEZ LOZANO, José (1993). *Objetos perdidos*, Valladolid: Ámbito y Fundación Municipal de Cultura. Introducción y selección de Francisco Javier Higuero.
- . (1998). *El balneario*, Oviedo: Selección del autor. Edición No venal.
- . (2002). *Yo vi una vez a Ícaro*, Valladolid: Castilla Ediciones (Raíces, 13). Selección de José Luis Puerto.
- . (2002). *Dos historias de otro tiempo*, Salamanca: Gabriel Rivas (Cuento de Navidad)
- . (2003). *Contra el olvido*, León: Edileasa. Selección de Amparo Medina-Bocos.
- . (2005). *Antología de cuentos*, Madrid: Cátedra. Edición de Amparo Medina Bocos.
- . (2005). *El balneario*, Oviedo: Alsa.
- . (2006). *La salvación. La tertulia (Dos cuentos)*, Barcelona: Anthropos.

Novelas:

- JIMÉNEZ LOZANO, José (1971). *Historia de un otoño*, Barcelona: Destino.
- . (1972). *El sambenito*, Barcelona: Destino.
- . (1973). *La salamandra*, Barcelona: Destino.
- . (1971). *Historia de un otoño*, Barcelona: Destino.
- . (1972). *El sambenito*, Barcelona: Destino.
- . (1973). *La salamandra*, Barcelona: Destino.
- . (1982). *Duelo en la Casa Grande*, Barcelona: Anthropos.
- . (1985). *Parábolas y circunloquios de Rabí Isaac Ben Jehuda (1325-1402)*, Barcelona: Anthropos.
- . (1989). *Sara de Ur*, Barcelona: Anthropos.

- . (1992). *El mudejarillo*, Barcelona: Anthropos.
- . (1992). *Relación topográfica*, Barcelona: Anthropos.
- . (1993). *La boda de Ángela*, Barcelona: Seix Barral.
- . (1995). *Teorema de Pitágoras*, Barcelona: Seix Barral.
- . (1996). *Las sandalias de plata*, Barcelona: Seix Barral.
- . (1997). *Los compañeros*, Barcelona: Seix Barral.
- . (1998). *Ronda de noche*, Barcelona: Seix Barral.
- . (1999). *Las señoras*, Barcelona: Seix Barral.
- . (1999). *Maestro Huidobro*, Barcelona: Anthropos.
- . (2000). *Un hombre en la raya*, Barcelona: Seix Barral.
- . (2001). *Los lobeznos*, Barcelona: Seix Barral.
- . (2002). *El viaje de Jonás*, Barcelona: Ediciones del Bronce.
- . (2004). *Carta de Tesa*, Barcelona: Seix Barral.
- . (2005). *Las gallinas del licenciado*, Barcelona: Seix Barral.
- . (2007). *Libro de visitantes*, Madrid: Encuentro.
- . (2008). *Agua de noria*, Barcelona: RBA.
- . (2010). *Un pintor de Alejandría*, Madrid: Encuentro.

JIMÉNEZ LOZANO, José; EGIDO, Teófanos, (2015). *Teresa*, Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Turismo y Cultura [coautor Teófanos Egido].

JIMÉNEZ LOZANO, José (2016). *Se llamaba Carolina*, Madrid: Encuentro.

#### Dietarios:

JIMÉNEZ LOZANO, José (1986). *Los tres cuadernos rojos*, Valladolid: Ámbito.

- . (1992). *Segundo abecedario*, Barcelona: Anthropos.
- . (1996). *La luz de una candela*, Barcelona: Anthropos.
- . (2003). *Los cuadernos de letra pequeña*, Valencia: Pre-textos.
- . (2006). *Advenimientos*, Valencia: Pre-textos.
- . (2010). *Los cuadernos de Rembrandt*, Valencia: Pre-textos.
- . (2015). *Impresiones Provinciales. Cuadernos 2010-2014*, Salamanca: Confluencias.

Referencias Bibliográficas:

- ALBALADEJO MAYORDOMO, Tomás (1992). *Semántica de la narración: la ficción realista*, Madrid: Taurus.
- ÁLVAREZ DE TOLEDO MARTÍN DE PERALTA, Blanca (2015). *Apuntes para una poética de las novelas de José Jiménez Lozano: Historia de un otoño, Ronda de noche y Maestro Huidobro*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ANDRES-SUÁREZ, Irene (2012). *Antología del microrrelato español (1906-2011): El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra.
- ARANGUREN, José Luis (1976). “Relatos de cristianismo castellano”. *El País*, 12 de septiembre.
- ARBONA ABASCAL, Guadalupe (2007). “Preliminar” a *La piel de los tomates*, Madrid: Encuentro, 7-25.
- . (2008a). *El acontecimiento como categoría del cuento contemporáneo. Las historias de José Jiménez Lozano*, Madrid: Arco Libros.
- . (2008b). “El acontecimiento como principio generador del cuento: *El grano de maíz rojo*, de José Jiménez Lozano”. *Espéculo* 38, año XIII: [www.ucm.es/info/especulo/numero38/gr\\_rojo.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/gr_rojo.html)
- . (2011). *Las llagas y los colores del mundo. Conversaciones literarias con José Jiménez Lozano*, Madrid: Encuentro.
- ARBONA ABASCAL, Guadalupe; CARBAJOSA, Ignacio (2010). “Huellas de la poética bíblica en *Retratos de mujeres antiguas*, de José Jiménez Lozano”. *Actas del XVII Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, vol. 2 (Reescrituras y traducción: perspectivas comparatistas), Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, 315-326.
- BAJTÍN, Mijaíl (1992). *Estética de la creación verbal*, Madrid: Siglo Veintiuno.
- BELLOSO, Carlos (1994). “Entrevista a José Jiménez Lozano”, *Líneas Universitarias* 14, mayo-junio, 6-11.
- BELTRÁN BROTONS, María Jesús (2008). “Los microrrelatos de José Jiménez Lozano”, *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas* 741, 22-26.
- BENJAMIN, Walter (1967). “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres”, en *Ensayos escogidos*, Buenos Aires: Sur.
- . (1998). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, Madrid: Taurus.

- BONNÍN, Lea (coord.) (2003). *José Jiménez Lozano. Una narrativa y un pensamiento fieles a la memoria*, Barcelona: Anthropos.
- CALVO REVILLA, Ana (2006). “Rasgos lingüísticos que configuran el discurso literario en *Los grandes relatos* de José Jiménez Lozano”, en ROMERO GUALDA, Victoria; CASADO VELARDE, Manuel; GONZÁLEZ RUIZ, Ramón (eds.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*, Madrid: Arco Libros, 263-276.
- . (2008). “Semblanza de José Jiménez Lozano: los adentros del oficio de escribir”, en JIMÉNEZ LOZANO, José (eds.), *Personajes creados y personajes encontrados*, Madrid: CEU Ediciones, pp. 9-20.
- . (2011a). “José Jiménez Lozano y Walter Benjamin: historia, memoria y narración”, en BLANCO ALFONSO, Ignacio; FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Pilar (eds.), *Entre la ficción y la realidad. Perspectivas sobre periodismo y literatura*, Madrid: Fragua, 112-128.
- . (2011b). “*Los grandes relatos*, de José Jiménez Lozano: La narración como modo de conocimiento”, *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos* XXI, 1-27. Disponible en web: [www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/665](http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/665)
- . (2013). “Las perplejidades de la modernidad en el pensamiento de José Jiménez Lozano”, *Rilce. Revista de Filología Hispánica* 29.1, 5-24.
- CARBAJOSA, Ignacio (ed.) (2012). *El Rollo de Ester de la Catedral de Madrid* [Edición facsímil], Madrid: Universidad San Dámaso-Cabildo Catedral Metropolitano de Madrid.
- CARRILLO MARTÍN, Nuria (2002). “Todo con muy poco o los microrrelatos de José Jiménez Lozano”, *Quimera. Revista de literatura* 222, 36-38.
- DOMINGO, María Teresa (1996). “El espejo de Jiménez Lozano”, *La mirada. El Correo de Andalucía*, 26 de abril, 34.
- EGGENSCHWILER, David (1972). *The Christian Humanism of Flannery O'Connor*, Detroit: MI, Wayne State UP.
- ELIOT, Thomas Stearns (1984). *Notas para la definición de la cultura*, Barcelona: Bruguera.
- ENJOLRAS, Laurence (1998). *Flannery O'Connor's Characters*, Lanham: MD UP of America.

- FERNÁNDEZ URTASUN, Rosa (2006). “Algunas reflexiones sobre la poética de José Jiménez Lozano: un estudio de *El narrador y sus historias*”, en RICA, Álvaro de la (ed.), *Homenaje a José Jiménez Lozano*, Pamplona: EUNSA, 63-78.
- GARCÍA SÁNCHEZ, Marta María (2015). *El relato bíblico en la novela de José Jiménez Lozano*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GATEAU, J.-C. (1999). “Espagn. Lépreux, bouffons, crétins, moines, innocence...”. *Le Samedi, suplemento de Le Temps, recogido en Aarhus der Presse, Zúrich*, 3 de julio.
- GIRARD, René (2002). *La voix méconnue du réel*, Paris: Grasset.
- GONZÁLEZ, José Ramón (ed.) (2003). “Introducción”, en *Jiménez Lozano. Nuestros Premios Cervantes*, Valladolid: Junta de Castilla y León / Universidad de Valladolid, 15-21.
- GONZÁLEZ SAINZ, José Ángel (1996). “Para que todo esto no sea todo”, *Archipiélago* 26-27, 141-146.
- . (2003). “*El santo de mayo* (1976). Escribir como si se pusiera una vela (La índole de la belleza)”, en GONZÁLEZ, José Ramón (ed.), *José Jiménez Lozano, Nuestros Premios Cervantes*, Valladolid: Junta de Castilla y León/Universidad de Valladolid, 131-144.
- GRASSI, Ernesto (1993). *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra*, introducción de Emilio Hidalgo Serna y traducción de Manuel Canet, Barcelona: Anthropos.
- HENDIN, Josephine (1970). *The World of Flannery O'Connor*, Bloomington: Indiana UP.
- HIGUERO, Francisco Javier (1987). *La narrativa histórica de Jiménez Lozano*, Nueva York: The City University of New York.
- . (1998-1999). “Huellas diseminadoras del silencio intempestivo en *Un dedo en los labios* de Jiménez Lozano”, *Letras Peninsulares* 11, 2-3, 551-569.
- . (1990). “Multiplicidad funcional de la memoria en cuatro cuentos de José Jiménez Lozano”, *Lucanor* 5, 39-57.
- . (1991). *La imaginación agónica de Jiménez Lozano*, Barcelona: Anthropos.
- . (1993a). *La memoria del narrador. La narrativa breve de Jiménez Lozano*, Valladolid: Ámbito.
- . (1993b). “Los códigos metanarrativos en *Los grandes relatos*, de Jiménez Lozano”, *Ojáncano. Revista de Literatura Española* 8, 52-68.

- . (1995). “Metanarración oral en *Los grandes relatos*, de Jiménez Lozano”, en MARTÍN, Gregorio C. (ed.), *Selected Proceedings of the Pennsylvania Foreign Language Conference (1991-1992)*, Pittsburg: Duquesne University, pp. 143-151.
- . (2008). “Hermenéutica del contagio mortífero en *El santo de mayo* de Jiménez Lozano”, *Monographic Review / Revista Monográfica XXIV*, 153-170.
- . (2012). “Realismo diseminatorio de caídas en *La piel de los tomates* de José Jiménez Lozano”, en FUENTE BALLESTEROS, Ricardo de la; PÉREZ MAGALLÓN, Jesús (eds.), *Realismo y decadentismo en la literatura hispánica*, Valladolid: Universitas Castellae, 187-201.
- HOWELL, Victoria (2008). *Las figuras religiosas y la dimensión religiosa, en la obra narrativa de José Jiménez Lozano*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- IBÁÑEZ IBÁÑEZ, José Ramón (1999). *Fuentes intertextuales en la escritura ensayística de José Jiménez Lozano*, Detroit: Wayne State University.
- JIMÉNEZ LOZANO, José (1986). *Los tres cuadernos rojos*, Valladolid: Ámbito.
- . (1992a). *Segundo abecedario*, Barcelona: Anthropos.
- . (1992b). “Sobre inditos, sabandijas y meninas”, en MATE, Reyes; NIEWÖHNER, Friedrich (eds.), *El precio de la “invención” de América*, Barcelona: Anthropos, 11-41.
- . (1996b). *La luz de una candela*, Barcelona: Anthropos,
- . (1994). “Entrevista de Cristina Abad. ‘El escritor no puede lamer los zapatos de la clientela’”, *Nuestro Tiempo*, mayo, 68-75.
- . (2000). *Retratos y naturalezas muertas*, Madrid: Trotta.
- . (2003a). “Por qué se escribe”, en BONNÍN, Lea (ed.), *José Jiménez Lozano. Una narrativa y un pensamiento fieles a la memoria*, Barcelona, Anthropos, 85-101. [(1994b). *José Jiménez Lozano, Premio Nacional de Las Letras Españolas*, Madrid: Ministerio de Cultura-Centro de las Letras Españolas, 19-34].
- . (2003b). *El narrador y sus historias*, Madrid: Residencia de Estudiantes y Fundación Jorge Guillén.
- . (2003c). “Cuestión de asepsia”, *ABC*, 29 de junio, 3.
- . (2004). “Estancias holandesas”, *ABC*, 20 de febrero, 61.
- . (2006). “Prólogo-coloquio de Guadalupe Arbona con José Jiménez Lozano”, en O’CONNOR, Flannery, *Un encuentro tardío con el enemigo*, Madrid: Encuentro, 7-53.

- . (2007). “Sobre cuentos breves. Una simple declaración de autor”, en GÓMEZ TRUEBA, Teresa (ed.), *Mundos mínimos. El microrrelato en la literatura española contemporánea*, Valladolid: Cátedra Miguel Delibes, 125-128.
- . (2008). “La invención de la misericordia”, *Cuadernos de pensamiento político*, 207-222.
- . (2010). “La narración, la palabra y sus milagros”, en *VI Congreso Internacional de Análisis Textual*, Valladolid: Universidad de Valladolid, Campus de Segovia, 15 al 17 de abril. Disponible en web: <http://www.tramayfondo.com/actividades/congreso-VI/actas/josejimenezlozano.html>
- . (2011). *Las llagas y los colores del mundo. Conversaciones literarias con José Jiménez Lozano*. Ed. Guadalupe Arbona. Madrid: Encuentro.
- JIMÉNEZ LOZANO, José; GALPARSORO, Gurutze (1998). *Una estancia holandesa*, Barcelona: Anthropos, 1998.
- JURISTO, Juan Ángel (1996). “La transparencia de la verdad”, *Esfera*, suplemento de *El Mundo*, 23 de febrero.
- KOVROVA, A. (2005). *Filosofía de la historia en la narrativa de José Jiménez Lozano*, Universidad Estatal de San Petersburgo.
- LÉVINAS, Emmanuel (1977). *Totalidad e infinito*, Salamanca: Sígueme.
- . (1997). *Fuera de sujeto*, Madrid: Caparrós.
- . (2000). *Ética e infinito*, Madrid: A. Machado Libros.
- LIN, Yu-Yeh (2011). “Un acercamiento a los microrrelatos de José Jiménez Lozano: en el caso de *El cogedor de acianos*”, *Providence Forum: Language and Humanities* IV, 2, Taiwan, Department of Spanish Language and Literature, Providence UP, 43-68.
- MARCO, Joaquín (1996). “*Un dedo en los labios*”, *ABC Literario*, 16 de febrero.
- MARTÍN GARZO, Gustavo (1992). “Contar historias sirve para contar vidas de hombres”, *Cambio 16* 1080, 3 de agosto.
- MARTÍNEZ, Ana María (2006). “La poética del imaginario lee *Tom, ojos azules*, de José Jiménez Lozano”, en RICA, Álvaro de la (ed.), *Homenaje a José Jiménez Lozano. Actas del II Congreso Internacional de la Cátedra Félix Huarte*, Pamplona: EUNSA, 207- 230.

- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, A. M. (2012). *El imaginario antropológico de Maestro Huidobro de José Jiménez Lozano*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MARTÍNEZ ILLÁN, Antonio (2006). “Sobre la narración en los cuentos de José Jiménez Lozano”, en *Personaje, acción e identidad en cine y literatura*, Pamplona: Ediciones Internacionales Universitarias, pp. 231-250.
- . (2007). “Cuentos para cuando anochece”. *Nuestro Tiempo* 640, 84.
- . (2013). “El retrato de los seres de desgracia en los cuentos de José Jiménez Lozano”, en GUTIÉRREZ, Ruth (ed.), *Poéticas de la persona. Creación, responsabilidad y vigencia en la Comunicación Pública y la Cultura. Estudios en homenaje a Juan José García Noblejas*, Salamanca: Comunicación Social Ediciones.
- MATE, Manuel Reyes (1991a). “Razón y memoria. La difícil herencia europea”, *Claves de razón práctica*, 17 de noviembre, 28-34.
- . (1991b). “Despertar sentimientos”, *El País*, 6 de octubre.
- . (1994a). “Narración y memoria. Reflexiones filosóficas sobre la obra de Jiménez Lozano”, en VV. AA., *José Jiménez Lozano. Premio Nacional de las Letras Españolas, 1992*, Valladolid: Ministerio de Cultura, 47-60.
- . (1994b). “El lenguaje puro del relato”, *Babelia*, 19 de febrero.
- MEDINA-BOCOS, Amparo (2003). “De Port-Royal a Nínive: un recorrido por la obra de José Jiménez Lozano”, en *José Jiménez Lozano*, Valladolid: Junta de Castilla y León, 25-45.
- Merino Bobillo, María (2007). *La trayectoria intelectual de José Jiménez Lozano a través de sus artículos en Destino y Vida Nueva*, Valladolid: Universidad de Valladolid (Tesina).
- . (2009). *La trayectoria intelectual de José Jiménez Lozano a través de su obra en prensa*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- . (2011). *Palabras que apuntan lejos. La obra en prensa de José Jiménez Lozano*. Madrid: Fragua.
- MÈLICH, Joan-Carles (2000). “Narración y hiospitalidad”. *Anàlisi* 25, pp. 129-142.
- MORENO GONZÁLEZ, Santiago (2008). *El exilio interior de José Jiménez Lozano. Estudio de una propuesta narrativa singular*, Universidad de Murcia.
- . (2010). “Libertad e inconformismo: sobre la concepción del relato de José Jiménez Lozano”, *Revista de Literatura* 144, 455-478.



- MORENO PEDROSA, Javier (2007). “La piel de los tomates”, *Aceprensa*, 99/07, 4.
- NARDI, Sara (2005). *Analisi traduttiva di alcuni racconti di José Jiménez Lozano*, Roma, Università degli Studi Roma Tre. (Tesina).
- . (2008). “Il Viernes santo nell’opera di José Jiménez Lozano: un ‘simbolismo oscuro’”, Roma: Università degli Studi Roma Tre. (Tesis doctoral).
- . (2009). *Il Viernes Santo nell'opera di José Jiménez Lozano: un "simbolismo" oscuro*. Roma: Università degli Studi Roma Tre.
- O’CONNOR, Flannery (2005). *Cuentos completos*, Barcelona: Lumen.
- ORIOI SERRES, Caridad (1998). “Un dedo en los labios, de José Jiménez Lozano”, *Cátedra Nova* 7, 107-117.
- . (2003). “El grano de maíz rojo”, *Anthropos* 200, 217-222.
- ORTEGA, Alfonso (1989). “El grano de maíz rojo”, *Un ángel más* 6, 237-241.
- PAIANO, Cristina (1998). *La repressione franchista in Castiglia nei racconti di José Jiménez Lozano*, Roma: Università degli Studi Roma Tre.
- PEDRÓN, E. (2009). *El pensamiento religioso de José Jiménez Lozano. Trayecto temático a partir de la lectura de sus diarios*, Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia.
- PEREDA, Rosa (1996). “La terrible condición”, *Babelia*, 9 de marzo.
- PIEDRA, Antonio (1996). “Conversación de un cuarto de hora. Entrevista con José Jiménez Lozano”, *Archipiélago* 26-27, 133-141.
- POZUELO YVANCOS, José María (2003). “José Jiménez Lozano: fábulas pequeñas de historias memorables”, en GONZÁLEZ, José Ramón (ed.), *José Jiménez Lozano*, Universidad de Valladolid-Junta de Castilla y León, 47-80. [(2004): *Ventanas de la ficción. Narrativa hispánica, siglos XX y XXI*, Barcelona: Ediciones Península, 219-245].
- . (2006). “El desván de los inútiles”, *ABC de las Letras*, 749, 10 de junio, 13.
- PUERTO, José Luis (2002). “Nota de presentación” a *Yo vi una vez a Ícaro*, Valladolid: Castilla Ediciones, 7-9.
- RICOEUR, Paul (1996). *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ FISCHER, Ana (2010). “Grandezas y miserias”, *Babelia*, 1 de mayo.
- ROMERA GALÁN, Fernando (2010). “Identidad y signo espacial en los relatos de *El grano de maíz rojo*, de José Jiménez Lozano”, en CELMA VALERO, Pilar; MORÁN RODRÍGUEZ, Carmen (eds.), *Geografías fabuladas. Trece miradas al espacio en la última narrativa de Castilla y León*, Madrid, Iberoamericana, 107-126.

- ROSSI, Rosa (1994). “La mirada planetaria de un escritor de pueblo”, en VV. AA., *José Jiménez Lozano. Premio Nacional de las Letras Españolas, 1992*. Valladolid: Ministerio de Cultura, 37-45.
- SALGADO CASAS, M<sup>a</sup> Ángeles (2006). *Poder, historia, víctima en la obra de José Jiménez Lozano*, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- SANTOJA, Gonzalo (1994). “Basta lo suficiente”, *Esfera*. Suplemento de *El Mundo*, 16 de julio.
- SCHNEIDER, Marshall J. (1994). “José Jiménez Lozano, *Los grandes relatos*”, *Anales de la Literatura española contemporánea* 19, 399-401.
- SENABRE, Ricardo (1991). “Los grandes relatos”, *ABC Literario*, 13 de julio.
- VALLS, Fernando (2008). “Fulgores en un espejo oscuro: *las cajas de cosas* de José Jiménez Lozano”, *Soplando vidrio*, Madrid: Páginas de Espuma, 177-234.
- . (2010). *Velas al viento. Los microrrelatos de La nave de los locos*, Granada: Cuadernos del Vigía.
- VANZULLI, Vanesa (2005). *La narrativa breve di José Jiménez Lozano*, Milano: Università degli Studi di Milano.

# LOS CUENTOS EN LAS AULAS: EL APRENDIZAJE DE LA ORALIDAD, LA ESCRITURA Y LAS CONVENCIONES ESTÉTICAS

GABRIEL NÚÑEZ

(Universidad de Almería)

## Presentación

Lo que conocemos como relato ha estado presente prácticamente en todas las sociedades y culturas y ha contribuido a la conservación y transmisión de las mismas a lo largo de la historia. Las historias, por tanto, son compañeras inseparables de nuestras vidas. Desde que en la infancia oímos los primeros cuentos de hadas hasta que, paseando por el Prado, por el Louvre o por la Tate, reparamos en la narratividad de la pintura, nuestra existencia y las manifestaciones artísticas que la acompañan –teatro, cómic, cine, fotografía— están impregnadas de ciertos modos narrativos. En general, podríamos decir que nos pasamos la vida narrando, pues no otra cosa es la verbalización *a posteriori* de cuanto nos sucede a diario (Villanueva, 1999: 213-236). Además, también podríamos afirmar con Barthes (1974: 9-44) que el relato comienza con la historia de la humanidad y que no ha habido pueblo sin relatos; es decir: el discurso narrativo es la “metáfora orientadora” por la que comprendemos el mundo en que vivimos y las distintas culturas con las que convivimos. Aprendemos asimismo las distintas disciplinas, desde la religión a la filosofía o las ciencias, mediante relatos. La literatura, el cine, la televisión o la pintura se nos presentan mediante historias. E incluso nuestros sueños los recordamos en forma de historia.

El cine tampoco escapa a la narratividad: normalmente asistimos a las salas de proyección con la intención de que nos cuenten historias. Si bien, la narración

cinematográfica también ha sido una construcción histórica, que ha evolucionado desde una primera fase ligada a la reproducción del movimiento en la pantalla y apegada a tradiciones populares como el circo o el vaudeville, hasta otra fase más artística y basada en los modelos burgueses de representación: el teatro y, sobre todo, la novela decimonónica.

La posmodernidad<sup>1</sup> ha favorecido la presencia del cine narrativo en nuestras sociedades, así como el importante papel que la narratividad audiovisual juega en la escuela actual.

Ya hemos recordado con Barthes que el relato comienza con la historia de la humanidad y que no ha habido pueblo sin relatos, y, recordaremos con Bruner (1990) el papel que ha jugado el relato en la conservación y transmisión de las distintas culturas nacionales.

Y es que hasta los niños, que desde el mismo nacimiento suelen familiarizarse con las nanas y los cuentos de transmisión oral a la par que descubren la música o garabatean<sup>2</sup>, cuando cumplen los cinco o seis años, llegan a comprender muchos de los fenómenos de su entorno a través de la narración, al igual que aprenden a distinguir a esa edad entre la narración como relato en el tiempo y la descripción (Tolchinsky, 1991: 45-57; Gergen, 1986; Aplebee, 1978).

De entre las formas del relato, han sido los cuentos, especialmente los cuentos orales, los utilizados por los institucionistas para educar a los jóvenes de la Institución Libre de Enseñanza. Por ello, realizaremos una breve semblanza de lo que fueron estas relaciones y de cómo se convirtieron en materia educativa en la ILE.

## **1. Antecedentes históricos: el cuento oral, el folclore y la ILE**

En los años ochenta del ochocientos tiene lugar un amplio cruce de opiniones entre especialistas como Antonio Machado y Álvarez, Nutt, Gomme o Hartland con el objetivo

---

<sup>1</sup> Cuando mencionamos aquí el término posmodernidad, estamos pensando en el paradigma que define las dos últimas décadas de nuestra cultura, y, entre cuyos rasgos caracterizadores, que tengan que ver con este texto, podríamos enumerar los siguientes: los ataques de la posmodernidad a la razón moderna, la imposibilidad de comunicación lingüística al margen de determinadas condiciones sociales y culturales, la indiferenciación de géneros y modelos literarios y artísticos, la apertura del canon literario y del currículum escolar, la preeminencia de la imagen (y del cine), así como el importante papel que ha jugado éste en la extensión y divulgación de la cultura entre un público cada vez más multitudinario. Véanse al respecto Benjamin, 1978; Habermas, 1987; Lyotard, 1995.

<sup>2</sup> Pensamos en la utilización pedagógica que de la literatura de transmisión oral hicieron los institucionistas, no en la condena de la misma realizada por los positivistas. Sobre el folclore y la literatura infantil, puede consultarse Colomer (1998: 48-51).

de dejar sentada la idea de que el folclore es una ciencia. De ellos tal vez el que tiene una idea más amplia del folclore es Machado, para el que no sólo creencias y supersticiones populares forman parte del mismo, sino también los conocimientos empíricos y prácticos, es decir, todo lo que el pueblo sabe. De este modo resuelve Machado la tendencia existente en su época consistente en confundir el folclore con los cuentos populares, como hacen Denton o Tela. También hay quien confunde folclore con mito, cuando los mitos cumplen una función diferente e ideológica: la de contar a la sociedad lo que necesita saber de sus dioses, su historia, sus costumbres, sus clases sociales. Al desaparecer esta función ideológica y quedar reducida a su estructura literaria, los mitos se convierten en literatura. Incluso llega a considerar el folclore como un *semillero de ciencias*. Con lo que, aunque no hace una distinción entre el folclore como ciencia de los saberes, costumbres, ritos, artes y tecnologías, ni distingue entre lo espiritual y lo material del mismo, sí diferencia la literatura tradicional de las costumbres, expone un somero sumario sobre las materias incluidas bajo el término general de folclore e intuye que el folclore acabaría siendo una disciplina interdisciplinar.

Hoy sabemos que aunque el folclore como conjunto de manifestaciones populares ha existido siempre, la sistematización del mismo nace al amparo del romanticismo decimonónico.

## **2. El cuento y los institucionistas**

Nos hemos remontado a mediados del siglo XIX para establecer los primeros lazos de unión entre folclore, cuentos y krausismo. E inmediatamente nos vienen a la memoria los nombres de los folcloristas de mediados de dicho siglo: Antonio Machado y Núñez, abuelo de los poetas Machado Ruiz, y su mujer Cipriana Álvarez Durán, madre de Antonio Machado Álvarez, quien le recoge a este materiales relacionados con el folclore de Llerena y participa en las tareas de recogida de cuentos de las provincias de Badajoz y Huelva.

Desde el momento en que Giner se percata de la imposibilidad de, en la práctica y tras el decreto Orovio, ejercer la libertad de cátedra, y se convence de la necesidad de fundar un establecimiento ajeno a la Universidad y libre de toda atadura institucional en el que educar a la juventud y funda la Institución, acude al folclore y a los cuentos populares para que formen parte de los programas de sus centros educativos.

La literatura oral también es entendida como fiel trasunto de las creencias y supersticiones de otros pueblos de la antigüedad. Por ejemplo: cuando José Ramón Mérida comenta en 1882 el libro que sobre *Los cuentos populares del antiguo Egipto* publica Maspero, lo hace para juzgar el grado moral e intelectual de la civilización faraónica y para rebatir, en cierto modo, el concepto que se tenía del antiguo Egipto.

Fueron Machado y los institucionistas quienes empiezan a establecer paralelismos entre la niñez y el folclore con el siguiente argumento: nada mejor para los menores que una ciencia en formación, que una ciencia niña. Y, además, esgrimen otros argumentos más sólidos: resaltan el alcance pedagógico de los cuentos antes de que la sicología señalara pormenorizadamente sus cualidades en relación con la infancia (Bettelheim, 1980).

Debido a todo esto, se ven en la obligación de estudiar la sicología infantil y la erigen en uno de los pilares sobre los que asentar la pedagogía del niño. Y dado que los institucionistas concibieron casi como un todo el folclore y la pedagogía, en algún momento recurren a Hegel para defender el hecho de que la pedagogía no era sino un segundo momento de la idea de folclore. Y muy especialmente este doble valor, litográfico y pedagógico, lo vieron encarnado en los cuentos, por la sencillez de su estilo, por las verdades sociales que encierran, más que por su valor moral, y porque los hechos maravillosos que narran les pueden valer a los más jóvenes para conocer las diferencias entre ficción artística y realidad. Es decir, su estética de la concentración y su referencia a la realidad de la ficción son más que suficientes motivos para trasladarlos a las aulas. Como los institucionistas no están de acuerdo con el modo en que se está organizando el sistema educativo, y cómo tienen sus propias ideas sobre lo que ha de ser la educación de los escolares, es lógico que también la tengan sobre todo aquello que atañe a la educación lingüística, lectora y literaria de los alumnos de Infantil, Primaria y Secundaria.

Como, además, los institucionistas no han aceptado que en estos tramos del sistema educativo sea el libro de texto el medio primario ni único de la educación, ponen especial cuidado en la selección de los libros de lectura. Y se valen de las investigaciones que sobre folclore está realizando Antonio Machado y Álvarez para trasladar a las aulas los cuentos y los juegos basados en canciones tradicionales.

Con la introducción de la literatura en infantil rompen una tendencia sostenida desde los inicios de la modernidad que también contó con defensores incluso en el ámbito de la sicología, según la cual, la división del sistema educativo en niveles tiende a

reproducir la división en clases sociales. Así, la lengua elemental se enseñará en la escuela Primaria y la lengua literaria a partir de Secundaria. Las prácticas escolares que tengan que ver con la redacción-narración, ejercicio de simple aprendizaje de la lengua correcta, se concentran en Primaria; mientras que la explicación de textos, ejercicio fundamentalmente creador, se realiza a partir de Secundaria.

### **3. El cuento hoy**

¿Qué es un cuento? Si empezamos definiendo el cuento oral<sup>3</sup>, diríamos que es un relato transmitido de generación en generación por vía oral que tiene las siguientes características<sup>4</sup>:

- 1.- Estilo oral: apreciable en la sencillez y coloquialismo de su registro léxico, en el carácter ritualizado de su formulística (caracterizada por los clichés de inicio y conclusión, repeticiones, etc.).
- 2.- La variabilidad: cada reproducción de un mismo cuento se traduce en versiones diferentes.
- 3.- La migratoriedad: apreciable en el hecho de que cuentos del mismo tipo sean conocidos por pueblos diferentes.
- 4.- La inconcreción temporal y geográfica: reconocible en el hecho de que los cuentos empiecen por fórmulas del tipo <<Érase una vez...en un país lejano>>.
- 5.- El simbolismo: los personajes de estos cuentos son símbolos o arquetipos que encarnan valores morales (el bien o el mal), relaciones de parentesco (padres, hijos, novios), estamentos y tensiones sociales (pobres que aspiran a casarse con ricos, siervos que llegan a ser reyes), animales.
- 6.- La función de entretenimiento: el cuento desempeña un papel primordial de ocio y diversión dentro de la sociedad, especialmente entre la población infantil.
- 7.- La función endoculturadora y socializadora. El cuento, además de entretenimiento a emisores y receptores, suele contener una enseñanza moral o un mensaje de afirmación sociocultural<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Stith Thompson en su libro *The Folk Tale*, publicado por primera vez en 1946, define el cuento de hadas como un cuento extenso con una sucesión de motivos que se localizan en un espacio y un tiempo completamente irreales y simbólicos, está protagonizado por héroes que deben superar pruebas (con intervención de elementos mágicos) que terminan en un matrimonio feliz (Thompson, 1977).

<sup>4</sup> Para todo lo relacionado con la literatura oral, véase Gómez, N., Núñez G. y Pedrosa (2003).

<sup>5</sup> José Manuel Pedrosa recoge en el texto señalado la definición de cuento oral que dió Stith Thompson en su libro *The Folk Tale*: “Cuento maravilloso, cuento de hadas o Märchen. Es el cuento extenso, complejo e integrador de una sucesión de motivos que se localizan en un espacio y un tiempo completamente irreales

¿Cómo nos cuentan hoy los niños los cuentos? ¿Qué diagnóstico podemos hacer sobre el modo en que lo hacen?

#### **4. Los niños y el discurso narrativo**

Los niños oyen con placer los relatos que les contamos y los reproducen con cierta fidelidad. Vygotski nos enseñó que los relatos de los más jóvenes tienen más importancia cognitiva y psicopedagógica para estos que para la literatura (Vygotsky, 1982: 82-83). También sabemos que a pesar del sincretismo del pensamiento infantil, los niños son capaces de reconocer y reproducir textos con marcas específicas de género: tal es el caso de los relatos, las cartas o los poemas. Ellos distinguen desde los seis años aproximadamente la narración de la descripción por la longitud de ambos, por su organización sintáctica y por las referencias temporales del relato. Asimismo, Liliana Tolchinsky analizó las dificultades que encuentran los niños en relación con la producción de relatos: estas tienen que ver con la relación entre el decir y lo dicho, la presencia o ausencia del narrador, la explicación de las motivaciones de las acciones de los personajes y la interpretación de los sucesos de la narrativa (Tolchinsky, 1993). Los relatos estudiados por la autora demuestran la relativa facilidad de los jóvenes para producir o reproducir el relato de los acontecimientos o la elección del tema del mismo, pero también la dificultad para entender las diferencias entre el relato como acto de habla y el relato como género literario. Por eso, como veremos en el caso que estudiamos, aparecen en sus relatos abundancia de yuxtaposiciones o de conjunciones copulativas, y tienen dificultad para explicar la figura del narrador o para mostrar las motivaciones mentales de las acciones. Y, aunque dominan ciertas competencias gramaticales, también tienen grandes dificultades en lo relacionado con la gramática de la narración o con la calidad narrativa.

A pesar de todo, la narración oral es muy del gusto de estos escolares porque está formalmente más próxima a la lengua coloquial, sin dejar de ser una forma artística (Bryant, 1989). Estos relatos los familiarizan con la cultura tradicional transmitida oralmente y les permiten memorizarlos, como hemos adelantado, con cierta facilidad. De ahí su importancia en la formación estética de estos escolares y en la conservación de la

---

y simbólicos. Está protagonizado por un héroe o heroína que debe superar una serie de pruebas y de peripecias fabulosas (con intervención habitualmente de elementos o personajes mágicos) que terminan en un matrimonio feliz”.



cultura en la memoria de cada colectividad. Su importancia y la capacidad que tienen de seducirnos se deben a algunas de sus características. Entre ellas destacaré:

1.- Amén del carácter dramático de los mismos, los relatos tienen distintos componentes que cobran su significado pleno si los ponemos en relación con la totalidad que constituye la trama.

2.- Las narraciones pueden ser reales y explicar nuestras propias vidas, pero también imaginarias. Y esta semejanza de los relatos con la vida nos puede llevar a relacionarlos con los niños. Estos aprenden los relatos en su vida al formar parte de una comunidad que les obliga a comprender y explicar sus avatares en el contexto social en el que se desenvuelven. De este modo aprenden a representar su papel en el marco de la familia para luego explicar sus vivencias. Vivencias que acaban convirtiéndose en discurso. Por ello es tan importante desde niños contar la historia apropiada que cada momento nos exige para resolver con éxito las distintas situaciones vitales en las que nos vemos envueltos. Esta narración de nuestras vidas requiere del dominio de las distintas habilidades retórico-narrativas, habilidades que van desde la argumentación persuasiva hasta el engaño o la mentira piadosa.

También sabemos por Piaget que en este periodo los escolares adquieren la capacidad de realizar diversas operaciones, entre ellas la de *clasificación*, que les permite, por ejemplo, clasificar, además de los objetos, los diversos textos o los géneros literarios; la de *ordenamiento*, cuya habilidad les pone en disposición de ordenar relatos, una vez que admitimos que estos, si están bien contruidos, constan de diversos elementos: escenarios, actores, acciones, metas, etc. La capacidad de *descentración* les faculta para atender y entender de forma simultánea más de un aspecto de la realidad. A ella le debemos el que puedan seguir la conducta del protagonista de la acción y la de algún otro personaje de la misma. Mediante la de *coordinación* pueden relacionar distintos aspectos o acontecimientos del relato. Y por la de *reversibilidad* llegan a neutralizar las acciones con acciones recíprocas, transformando así las acciones del relato. Finalmente, recordemos que mediante el *pensamiento inductivo* pueden generalizar, es decir, establecer razonamientos genéricos basados en la observación de hechos concretos (Piaget, 1956).

A partir de estas cualidades de Piaget, y de las prácticas de los institucionalistas, podemos sacar conclusiones con respecto a la lectura o la escritura de los cuentos en el periodo de Operaciones Concretas:

- 1.- Nuestros alumnos más jóvenes pueden practicar la lectura y la escritura de cuentos sencillos.
- 2.- Estos pueden sacar conclusiones generales a partir de lecturas concretas.
- 3.- Asimismo, pueden ordenar los elementos y las partes del contenido argumental de los cuentos.
- 4.- Son capaces, igualmente, de seguir las acciones del personaje principal y las de los secundarios e incluso relacionar los personajes o los acontecimientos de los mismos.
- 5.- Entre las actividades que realizarán, estaría la de crear un diccionario personal con el vocabulario que van aprendiendo.
- 6.- Asimismo, pueden utilizar los cuentos o la escritura de los mismos para mejorar su sintaxis.
- 7.- En relación con el aprendizaje de la lectoescritura los cuentos les permiten reforzar las habilidades gráficas y fónicas con objeto de adquirir la conciencia fonológica, condición *sine qua non* para el aprendizaje de la lectoescritura.
- 8.- Y, por último, podemos iniciarlos de modo sencillo, debido a su sincretismo, en el aprendizaje de las convenciones narrativas: el narrador, el espacio y el tiempo; aunque solo se trate del narrador en primera persona y del espacio y el tiempo que viven y que perciben.

## **5. Los cuentos en las aulas de Primaria**

En una investigación hecha en los centros de Primaria de la provincia de Almería, que ha visto la luz en la Universidad de Almería con el título de *La narración oral en la Escuela* (Núñez y Quiles, 2002: 67-76), hemos pedido a los alumnos de este tramo de la enseñanza obligatoria que nos narren un cuento oralmente. De entre las grabaciones que hemos realizado expongo algún caso que me parece paradigmático en tanto que radiografía de las lagunas que sobre el discurso narrativo oral tienen los escolares de Primaria de nuestro sistema educativo.

Estudio de caso: la narración oral del alumnado de Primaria.

Caso Nº.1.

A. Ficha técnica.

**CURSO:** Pimero de Primaria.

**EDAD:** Siete años.

**SEXO:** Femenino.

**RECOGIDA DE DATOS:**

**Fecha:** Curso académico 2000-2001.

**Ubicación geográfica:** Levante almeriense.

**Medio:** Rural.

**B.- Situación narrativa oral.**

**P:** Cuéntame el cuento que más te haya gustado.

**R:** Pues el del caballo.

**P:** ¿Me lo narras?

**R:** Porque <sup>6</sup>era u::n pero un caballo e: era el caballo preferido del rey ↓.

**P:** Sí.

**R:** Que había un escarabajo ↑.

**P:** Sí.

**R:** Y entonces le estaban poniendo la herradura de oro ↓ y entonces dijo ↑ el escarabajo ↓, (es)pera, había una gallinicas allí, dijo “gallinas, gallinas, ¿Por qué ↑ le están poniendo al al caballo la herradura de oro y a mí no? ↓” *con voz atimbrada y tono triste* Y entonces va y no le hicieron caso ↓. “Porque ése es el caballo preferido del rey ↓” *con tono sentencioso* Pero, “¿Por qué a mí no me ponen la herradura de oro ↑” y entonces fue y se acostó en su lomo ↓, ¿No? ↑ Y entonces se durmió ↓, ¿No? ↑. Luego se despertó y di, entonces dijo “gallinas, gallinas, ya sé por qué ya sé por qué l’han puesto al caballo la herradura de oro ↑, ¡Porque es mi caballo! ↑ *Sonríe y hace con las manos un gesto de posesión.*

---

<sup>6</sup> Puesto que nos interesan sobre todo los niveles superiores de la competencia comunicativa en los que se fundamenta el arte de contar, proponemos esta traslación gráfica del sistema alfabético utilizado en la escritura: Cursiva para plasmar la gestualidad; () para las apócopes, aféresis y síncopas; : para los alargamientos prosódicos; [] para los solapamientos; / para las pausas; ¡! para la entonación; mayúsculas para el énfasis tonal en los vocablos; ' para las contracciones.

## 6. Configuración narrativa

La niña nos ofrece su personal versión de un relato al que ha accedido a través de la lectura en el ámbito académico, *El escarabajo vanidoso*, incluido en uno de los materiales curriculares usados por el centro escolar para la educación lingüística y literaria (AA. VV., 2001: 120-121). La narración es una situación comunicativa que supera las meras interacciones verbales en las que se conjuga el papel del emisor entre los interlocutores, dado que en este caso la tarea es mucho más compleja y específica. Siguiendo a Bocaz Sandoval podemos afirmar que

la producción de gramáticas narrativas es un proceso constreñido tanto por las exigencias de seleccionar el formato discursivo adecuado y de organizar coherentemente la información semántica que se intenta comunicar como por el requerimiento de vincular cohesivamente sus estructuras sintáctico-textuales; en otras palabras, por fenómenos inherentes a su macroestructura y a su microestructura (Bocaz Sandoval, 1991: 1311).

Aunque en el NIVEL GRAMATICAL apreciamos, por lo que respecta a la fonética y a la fonología, *aféresis*, *apócopies* y *vacilaciones fónicas*; -(es)pera. l'han, e:era)- y en lo referido al nivel léxico-semántico, *vacilaciones léxicas*, *repeticiones léxicas*, *clichés léxicos* y *expresiones de relleno*, es sobre todo en el nivel PRAGMÁTICO-DISCURSIVO, es decir, en aquél que tiene que ver con los aprendizajes del espacio, del tiempo, de la figura del narrador, así como con la coherencia y cohesión textuales y con el uso de marcas pragmáticas verbales y no verbales, en donde realmente encuentran grandes dificultades todos los escolares entrevistados. Y es lógico que así sea porque éstas son todavía las grandes lagunas existentes hoy en los aprendizajes escolares relacionados con Primaria. Toda narración como sistema formal está basada, como sugiere Vargas Llosa, en una especie de artesanía que sostiene armónicamente a aquellas buenas ficciones que llegaron a deslumbrarnos por su poder persuasivo. Los problemas y desafíos a que debe hacer frente quien se dispone a contarnos una historia están relacionados también, como hemos dicho, con el narrador, el espacio y el tiempo. En el relato que hemos puesto como ejemplo, no existe referencia al lugar de la historia, aunque los hechos se desarrollan en la granja del rey. Los tiempos verbales con los que se intenta ubicar temporalmente la historia siguen una línea indeterminada propia de ciertas narraciones infantiles. El olvido de la retórica clásica lo apreciamos claramente en la *dispositio* caótica que hace de la información que ha recibido esta alumna. Las interferencias en la dotación de la coherencia no vienen tanto dadas por la falta de información relevante, sino por su

inadecuada disposición. Por ejemplo: la niña nos presenta primero el caballo, si bien cuando es consciente de su descuido, inmediatamente menciona la figura central de la historia: el escarabajo que vivía en la granja del rey (AA. VV., 2001: 120-121). Asimismo, sólo hace uso de los marcadores discursivos y, *entonces, luego*.

En fin, la realización de investigaciones con técnica etnográfica, como esta que hemos expuesto, nos permitirán en el futuro ajustar la educación lingüística y literaria a las necesidades reales de nuestro alumnado.

## **Bibliografía**

- AA. VV. (2001). *Libro de texto. Primero de Primaria. Tercer Trimestre. Guía didáctica*, editorial Santillana, edición globalizada, 120-121.
- APLEBEE, A. (1978). *The child's concept of story*, Chicago, University of Chicago Press.
- BARTHES, Roland (1974). "Introducción al análisis estructural de los relatos", *Análisis estructural del relato*, Argentina, Tiempo contemporáneo, 9-44.
- BENJAMIN, Walter (1978). *Illuminations*, Nueva York: Schocken Books.
- BETTELHEIM, Bruno (1980). *Los cuentos de las mil y una noches*, Barcelona: Grijalbo.
- BOCAZ, Aura (1991). "Estudio evolutivo de la marcación aspectual de los sucesos en la producción de discurso narrativo", *Español de América. Actas del III congreso internacional de El Español de América*, vol. III, pág. 1311.
- BRUNER, J. (1990). *La elaboración del sentido*, Barcelona: Paidós.
- BRYANT, S. C. (1989). *El arte de contar cuentos*, Barcelona: Hogar del libro, 1989.
- COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 48-51.
- GERGEN, M. (1986) "Narrative Form and the construction of Psychological science", en SARBIN, T.R. (ed.). *Narrative Psychology*, Nueva York: Praeger.
- GÓMEZ, N., NÚÑEZ G. Y PEDROSA, J. M. (2003). *Folclore y literatura oral. Ensayo de Historia, poética y Didáctica*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- HABERMAS, Jürgen (1978). *The Philosophical Discourse of Modernity*, Cambridge: The MIT Press.
- LYOTARD, Jean-François (1995). *La posmodernidad explicada a los niños*, Barcelona: Gedisa.
- NÚÑEZ, Gabriel; QUILES, María del Carmen (2002). *La narración oral en la Escuela*, Almería: Universidad de Almería, 67-76.

- PIAGET, J. (1956). “Les stades du développement intellectuel de l’enfant et de l’adolescent”, en *Le problème des stades en psychologie de l’enfant*, París, PUF, 1956.
- TOLCHINSKY, L. (1991). “Lengua, escritura y conocimiento lingüístico”, en SIGUAN, M. (Coord.). *La enseñanza de la lengua*, Barcelona: ICE de la U. de Barcelona/Horsori, 45-57.
- THOMPSON, Stith (1977). *The Folk Tale*, Berkeley, L.A., California University Press (1ª ed. 1946).
- . (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona: Anthropos, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. (1982). “La creación literaria en la edad escolar”. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development* 17, 71-85.
- VILLANUEVA, Darío (1999). “Los inicios del relato en la literatura y el cine”, en José Luis CASTRO DE PAZ, Pilar COUTO CANTERO y José María PAZ GAGO (eds.), *Cien años de cine*, Madrid: Visor, 213-236.

## COMUNICACIONES





## ESTUDIOS TEÓRICOS



# **ESTÉTICA IMPRESIONISTA EN LOS RELATOS DE TOMÁS SEGOVIA**

**GUILLERMO AGUIRRE-MARTÍNEZ**

(Universidad de Deusto)

## **1. Primera sección**

Comprende la verdad Tomás Segovia, en una de sus entrevistas, como un algo inverificable, situándonos con ello y sin preámbulo alguno en ese margen neblinoso desde el que escuchamos su voz. En la misma entrevista, al ser interrogado sobre el valor del símbolo en la obra de su admirado Ramón Gaya, comprende, desde la duda, desde la negación incluso, la incapacidad del símbolo para denotar verdades y realidades permanentes. El símbolo, sostiene el poeta, meramente sugiere, anuncia un despertar, en el mismo momento en que la imagen vuelve a recluirse, a mostrarnos su velo e incluso su opacidad. Este mismo mundo de tono grisáceo, difuso, se despliega en su escritura con un aire fantasmal, como esa fugaz imagen de la cual observamos, casi al tiempo que su guiño de luz, se decaimiento, su declinar.

Los paisajes, los relieves que Segovia teje desde sus latitudes anímicas, concretan su condición de exiliado, aquélla que le acompañará toda su vida –primero a Francia, luego a Marruecos, más tarde a México— en uno y en todos los lugares, en ninguno diríamos. Este errante existir va a ser llevado por el poeta como manto de dolor y a su vez de protección, como un saberse permanentemente de paso y en constante acercamiento a ese “ninguna parte” tan característico de su obra.

¿Qué otra cosa puede hacer una persona que ha entregado su vida, como un aturdido, a algo que al final resulta no ser nada? Porque eso ha sido mi vida: nada, de qué sirve ocultarlo; una vida desperdiciada, disipada como un humo, como un incienso ofrecido en pleitesía a una imagen que justamente carece de olfato. Sacrificada a un ídolo de palo, a una muñeca inanimada. (Segovia, 2001: 47).

Estas significativas palabras, correspondientes a “Muñeca”, uno de los relatos que componen ese tardío *Otro invierno* en el que su pintura se enturbia en tantas de sus hojas hasta hacerse mera pátina, describe con precisión el sentir de Segovia en torno a la existencia, en torno a sí mismo, por tanto. Puesto que los datos biográficos poco nos pueden importar a la hora de adentrarnos en esos relatos con tintes líricos, impresionistas, y no porque no los determinen, sino porque en ellos su universo personal se encuentra perfectamente decantado, nos contentaremos con avanzar por los meandros de los muchos riachuelos por los que su obra se desplaza.

La escritura de Segovia, sobra decir, ya hablemos de su poesía, ya de aquella voz metamorfoseada en prosa aun de sustancia lírica, no se despliega tanto por medio de un ejercicio de voluntad como sí de organicidad. Sus palabras crecen, respiran, las oímos sollozar y hasta entregarse al sueño. Se trata, en fin, de una escritura contemplativa, del deslizarse de una voz —de puntillas, por lo común— por entre los rincones ensoñados. Escuchar, permitir que sus objetos nos hablen, será el cometido primero de su escritura. Este carácter ensimismado, paciente, en absoluto voluntarioso, podrá comprenderse a modo de *Ars poética* u oficio de escritor, tal y como observamos en narraciones como “Empieza un día más”, de *Personajes mirando a una nube* (1990), en la que brevemente nos detendremos. En sus páginas, el artesano que lleva el peso de la historia dará por buena, por bien empleada, una jornada de trabajo entregada a apoyarse sobre el alfeizar de la ventana con el objeto de contemplar el vuelo de un ave y el dibujo bosquejado en el cielo por sus alas. Ese trazo invisible, no el cielo, tampoco siquiera el pájaro, será cuanto se revele como un algo verdadero en el universo del protagonista, y de nuevo remitimos aquí a la cita atrás comentada relativa a ese entregar la vida a una nada.

El ave que sus palabras son, ese trazo que va disipándose sin que apenas lo acabemos de percibir, acabará por abrir un mundo, una bruma entre el sueño y lo concreto, una bruma a cada instante más lejana, contentándose el poeta con observar dicho deshilvanarse, con mostrarnos no su esencia, no su misterio, sino su mera realidad. Es, quizás, en las páginas de “El milagro” donde mejor podemos apreciar este gusto por lo

indefinido y por cuanto no demanda argumentos. Este último relato viene a exponer las dudas por parte de un muchacho de la naturaleza de Dios, así como el afán por parte de su tío, sacerdote, de afianzar la fe de su sobrino. Éste, siendo creyente, lo es de modo contradictorio, alimentándose su fe no de una ciega creencia sino de un conjunto de dudas, afirmaciones e incluso negaciones. Se trata, como vemos, de una fe asentada sobre un tambaleante terreno, de una fe necesitada de la incredulidad para no ver apagada su llama. Con este conflicto como fondo, es llamado al pueblo en el que la acción transcurre un ciego famoso por sus milagros, pues el aludido sacerdote comprende que un exceso de razonamiento por parte de su sobrino es cuanto empaña su fe. Realizado el deseado milagro en presencia del sobrino, éste deja súbitamente de creer, respuesta incomprensible para su tío. Y es éste el aspecto que recoge el sentir existencial —desde luego en relación con sus indagaciones estéticas— de Segovia, comprendiéndose la duda, lo ambiguo, como único atributo, como único lugar, donde puede arraigar la fe, donde puede a lo sumo esconderse esa verdad inverificable anteriormente aludida. Esa verdad, esa luz vista sólo de refilón y como de paso, encuentra su espacio allí donde crece la angustia, la provisionalidad e incluso el dolor.

Segovia, en cualquier caso, no sondeará una zona gris con el objeto de iluminar, de que observemos un brillo en ella, sino que se contentará con provocar nuestra desazón, nuestro quedar envueltos con él en esas tinieblas. Se trata, como vemos, de una sutil escritura expuesta desde lo concreto, desde lo turbio y molesto, desde lo impuro. El milagro, volviendo a la narración comentada, en cuanto se concreta, en cuanto se presenta a ojos de uno, pierde su valor como símbolo de esa verdad a la que se le demanda, aun desde la angustia, permanecer escondida, seguir siendo dudada. Este ocultamiento será al fin y al cabo el único modo de que el objeto anhelado siga gozando de credibilidad, de que el sujeto lírico, por su parte, mantenga viva esa pulsión nómada que le lleva a huir de lo presente y a avanzar sin ánimo de encontrar.

Siendo su recorrido zigzagueante, difuso, cuanto Segovia nos presenta no resulta en modo alguno vago. Lo carente de comprensión, lo irreal si se quiere, se esconde y se deja paradójicamente ver en los objetos y cuerpos que recorren sus páginas, si bien bastará con poner la mano sobre éstos para que ese algo velado desaparezca. La presente imposibilidad afecta no sólo a su relación con lo trascendente sino así mismo a su relación con la mujer e incluso al mundo, así en sentido amplio, de las emociones. Todo ello queda perfectamente reflejado en la narración “En el estruendo”, en la que nos detendremos

dada su especial significación. En ella podríamos decir que tenemos como protagonista a una mano, a una mano pútrida por los siguientes motivos. El primero obedece a su condición en sí, presentándose como tumefacta, negra, hedionda carne, de una pestilencia insoportable para quien a ella se acerca; el segundo de los motivos atañe a la persona a la que pertenece, un individuo entregado a las armas. Al inicio del relato, una mujer es llamada para sanar la mano sólo en la medida de lo posible, pues se sabe que quedará imposibilitada de por vida, condición que hace de ella un objeto privilegiado por el autor tal y como se desprende de las siguientes conclusiones clarificadoras —expuestas hacia el final de la narración— en lo tocante al cosmos lírico de Segovia

Me representaba aquella mano más blanca, más pulida que las otras por su menor uso, más olorosa a limpieza, como consciente ella misma de que ahora era antes un signo que un instrumento, y me parecía que ese sello mío que llevaba daba fe de mi participación en aquella pequeña victoria sobre la hediondez de la muerte para crear aquel signo (Segovia, 1990: 60)

El signo, el símbolo en consecuencia, no es en Segovia lo que designa, sino precisamente aquello que no designa, aquello que en su pureza ni afirma ni niega, siendo tal en cuanto que sugiere y tornándose, por el contrario, falso, en el momento de su desvelamiento cuando lo hay, como pudimos advertir en ese milagro del relato homónimo que acaba por minar la fe del protagonista. Se trata de un conflicto, éste relativo a lo concreto y a lo esencial, del que se nutre su obra, una tensión proyectada de modo constante e imposibilitada, según se deja ver, de quedar en algún momento resuelta.

Cuanto nos muestre el poeta será un universo apto para ser contemplado si bien carente de poso numinoso pues éste, de llegar a ser intuido, se evapora en el momento de nombrarse. La aludida paridad contemplación-profanación se presenta especialmente recurrente en lo referente a la relación de los protagonistas con las diferentes mujeres que surcan los textos, quedando la posibilidad de que alguna de éstas se revele, como esa Antonia del relato “Otro invierno”, a modo de “belleza basal e inamovible, hecha toda de carácter y firmeza de líneas [...] especie de diosa, una diosa fuerte” (Segovia, 2001: 13), o por el contrario a modo de mujer cercana, temperamental y, extrapolando lo ya mencionado, de belleza profanada. Las siguientes líneas del poema “Si te busco y te sueño y te persigo...”, resultan, en este punto, reveladoras:

Si quiero que conmigo, enloquecida  
goces tanto que estés avergonzada,  
no es sólo por codicia de tus prendas:

es para que conmigo, en esta vida,  
compartas la impureza, y que manchada,  
pero conmovedora, al fin me entiendas. (Segovia, 1998: 367)

Son muchos los textos, tanto narraciones como poemas, en los que observamos este papel que la mujer cumple en su obra, si bien quisiéramos detenernos, por iluminar este asunto desde una mayor hondura, en un relato en concreto que nos presenta el vínculo no ya entre dos sujetos sino entre una mujer y los objetos que habitan la casa donde residen. El relato, que tiene por título “A veces me levantaba...” y lo podemos encontrar en las páginas de *Personajes mirando una nube*, nos presenta una mujer en el acto de, llamémoslo así, desubjetivizarse, de fundirse a los objetos, de descorporalizarse, y con ello de alcanzar un grado más hondo de ser, un grado más íntimo, según se nos dice, de relación con el tiempo. Esta protagonista en ocasiones, en mitad de la noche, se levanta al abrigo de la paz reinante en las habitaciones y a continuación se desplaza lentamente por la casa. Cuando al fin repara en algún pesado mueble no movido del lugar que ocupa desde el tiempo en que allí fue situado, lo empuja sin hacer ruido y con especial cuidado con el deseo de colocarlo en algún otro rincón. Realizado esto último regresa, ya sólo ella, al lugar del que partió, con objeto de tenderse allí donde por espacio de años descansó el aludido mueble. La búsqueda de espacios sin poseer, de espacios apátridas, de tierras de nadie, no mancilladas ni tan siquiera por la mirada, se comprende en este punto como nuclear. Como indicamos, se trata de hallar lugares no hollados, de descubrirlos tras la solidez de los objetos, e incluso en este concreto caso de ocupar corporalmente el espacio antes llenado por aquéllos. No hay en ello un deseo de profanar ni tan siquiera de poseer, simplemente un mero quedar tendido, un hacerse uno objeto, tal y como nos narra la protagonista al mencionar que

[ya en ese espacio] me acurrucaba en aquella zona del piso como en un claro limpio y fresco de un bosque invisible, hueco en la sombra nuevamente abierto, nuevamente liberado, isla no tocada en el tiempo, lugar de veras virgen como no lo fue nunca ninguna

de esas regiones salvajes en realidad violadas por mil germinaciones y derrumbes o aunque sea por el viento solo. Me quedaba largamente allí, echada contra el suelo, para sentirme desconocida hasta el vértigo, restaurada hasta perderme, fluyendo como un agua de bautismo, respirando el frío aliento del nacer del tiempo que inauguraba aquella aurora de sombras (Segovia, 1990: 81-82).

Aun sólo el viento, se nos recuerda, aun sólo la luz o el recuerdo, llegan a enturbiar ese algo inefable que habita en el mundo del poeta. A sus honduras nos es vedado el acceso pese a que sólo en torno a este objeto –a este no objeto— gira la vida de sus muchos personajes, encarnación como observamos a través de la huella lírica del propio Segovia. El poeta nos conduce, sin poder adentrarnos, a un espacio descondicionado en el que lo más que podemos hacer en él es sentarnos, esperar, no hablar, no esperar. Sus palabras nos conducen más allá del tiempo, más allá de un lugar, como aquellos dos personajes de otras de sus páginas, padre e hijo, nómadas, errantes, en permanente búsqueda de nada; seres diferentes, confiesa el hijo, de cuya boca escuchamos el comentario con que se cierra la narración:

sabía que nosotros éramos diferentes, que teníamos que seguir adelante, dejando todo aquello atrás, y que eso no terminaría hasta que hubiésemos llegado a un lugar donde nada sería igual que en estos lugares, donde sólo se sabría de estos lugares lo que nosotros pudiéramos todavía contar de ellos; que eso sólo terminaría cuando estuviéramos seguros de que ya no se podría regresar (Segovia, 1990: 11).

Asistimos con ello a una búsqueda ya sea realizada por los salones de una casa o por los caminos de un bosque, debiendo contentarnos por nuestra parte con mantener los sentidos abiertos, en un estado como entornado pues un exceso de visión, un exceso de tacto, nos devolvería aquello que de enfangado posee la realidad, aquello más gozoso en ocasiones si bien no aquello verdadero, esto último siempre un poco más allá de lo que uno alcanza a ver y, como señalamos al principio de estas páginas, puesto en estos relatos en duda sin que ello implique el que la búsqueda deba cesar sino, por el contrario, el que deba proseguir.

Cercano a este último aspecto, es en aquellos momentos en que el sujeto lírico o narrativo se hastía de dicha búsqueda, cuando su relación con el mundo se presenta verdaderamente cercana, no indagadora, si bien al momento exageradamente más claustrofóbica, más cotidiana, más insípida también, resultando común el volver a



encontrar al poco esas huellas delatorias de la permanente búsqueda en pos de una nada emprendida por cada uno de los personajes. Y es que, como leemos en el poema *En brazos de la noche*, la sola duda de ese objeto último, de ese algo con rasgos trascendentales de cuya realidad se desconfía, ya mantiene al poeta en vilo, en camino, en vida:

En brazos de la noche  
se guarda y perpetúa la promesa del día  
que cumple en sólo prometerse  
un don que nos inclina  
y nos basta. (Segovia, 1998: 127)

Lo mismo podemos decir, cabe señalar, en lo que atañe a esas mujeres con rasgos de divinidad cuya esencia es buscada —“Dime mujer dónde escondes tu misterio / mujer agua pesada volumen transparente / más secreta cuanto más te desnudas / cuál es la fuerza de tu esplendor inerme / tu deslumbrante armadura de belleza” (Segovia, 1998: 216)— pese a dudarse de la misma e incluso, según se acaba de señalar, de comprenderse a modo de trampa, de inexistencia por la que, en cualquier caso, el poeta se deja atrapar.

Dios, la mujer, la tierra, la vida misma, el yo, la muerte incluso, se comprenden a modo de realidades incognoscibles pues precisamente no hay otro modo de acceso a las mismas que aunarse a ellas, que correr tras ellas. Su constatación equivale a su muerte, mientras que su desconocimiento impele a seguir buscando, ayuda a seguir indagando más allá de que su sustancia real sea sólo apariencia, como escuchamos en el poema “La música”: “No se ve por ningún lado la fuente de silencio / el estanque de sombra la secreta semilla de tiempo” (Segovia, 1998: 208).

En este punto quisiéramos, a modo de representación plástica de este vaporoso mundo, de este lienzo con rasgos definidos e indefinidos a un tiempo que es la creación de Segovia, acercarnos muy brevemente a la obra de esa alma gemela suya que es Ramón Gaya, poeta así mismo, cantor de lo difuso y lo permanente, del brillo ya apagado encendido en la cresta de la ola, llegado hasta nosotros en forma de espuma, muerta ya, en su ser tragada por la arena. Hay un poso de permanente nostalgia en la obra de ambos, cuyo cénit creativo, cuyo eco más personal, se alcanza en los dos en el exilio mexicano, contagiados, creemos, por el aleteo de esos zopilotes arriba expectantes, de esas aves que sacuden con su aleteo un sentir existencial sólo atenuado en la sobriedad del objeto, del vaso, del agua o de la tierra, igual es, en ese hacerse cosa, en ese hacerse uno con el mundo prescindiendo del yo y de la sed. El poeta, valga decir el pintor, rescatará en esos

contornos un poso de vida aún no rebajado a su condición existencial, un lugar al que fundirse como fundido, hecho casi pared, se presenta el propio Segovia en ese retrato que Gaya realiza en el 49. En él nos presenta a un Segovia joven con la mirada, como muchos de sus protagonistas, perdida en ninguna parte, un lienzo en el que el poeta, como objeto que ahora es, como ese cigarro o esa pared o esa mesa que le acompañan, nos habla con su callar, con su escucha, con su objetividad, llegando su vibración hasta nosotros con más fuerza de lo que lo haría desde un gesto osado o decidido, y es precisamente en esa quietud advertida -pasajera y eternizada por el pintor- donde el decir poético del uno y del otro se encuentran poniendo una palabra a la pintura del otro y el otro tonalidades a la voz de Segovia.

Estas tonalidades ansiadas por Segovia, aquéllas en las que el poeta se encontrará en su medio, son como vemos apagadas, resultando lo luminoso, cortante y diferenciador, ajeno a su pulsión última si bien usual, por oposición, en sus paisajes. La necesidad, el deseo en tantos casos, de convivir con lo concreto y luminoso, se presenta de manera constante, si bien con el deseo de advertir en esos márgenes esa pulsión escondida que le mantiene en marcha y de la que a su vez desconfía. Su visión de la realidad, por ello mismo, resulta en exceso paradójica al no abrirse hacia unas honduras brumosas en su búsqueda de realidad. Nada mejor que exponer este aspecto con cuanto se revela en “Hacia las tres y media”, hora solar, plomiza, cercenadora de lo real en un horizonte de luz y otro de tinieblas, hora en la que el protagonista se ve obligado a salir a la calle, a coger el autobús, a soportar, a aguantar, el sofoco de un traje pegado a la piel, de una corbata anudada hasta la asfixia, entregado como le vemos a una lucha con el sol, divinidad denostada en el universo lírico de Segovia, a una “lucha desigual en la que”, leemos, “caía en desfallecimientos cada vez más continuos”, en la que “el más leve contacto de las fibras de la tela en los pliegues de la piel se volvía insoportable, y él se entregaba un momento, desamparado, a un furioso deseo de arrancarse todas las ropas, a una violenta fantasía de carreras desnudo en la brisa y de buceos en una limpia profundidad de agua fresca” (Segovia, 1990: 45). El protagonista, se narra en tercera persona, espera el autobús al borde del desmayo cuando, sin posibilidad de encontrar la sombra en este autobús pues tarda en llegar, alcanza, de buenas a primeras como sustancia nacida en él, “una leve burbuja de frescura”, situación que trae consigo la liberación interior en la medida en que algo menos sutil, más concreto, ese milagro que en este caso hubiese sido la llegada del autobús, le hubiese traído sombra, sin duda, pero no sosiego,

no esa burbuja de frescura que, a modo de paradoja, se presenta como logro alcanzado no en el cuerpo del mundo, tampoco fuera de él, sino en la contemplación de aquél por parte de un protagonista que no es verdaderamente tal.

En efecto, con esta negación del carácter protagonista de sus personajes volvemos de nuevo a la pintura de Gaya, al peso de unos objetos presentados como verdaderos centros de radiación, como núcleos de una u otra imagen, de uno u otro paisaje, incluso cuando éste es habitado por sujetos cotidianos. Nada de esto último importa, la fuerza de gravedad recaerá ante todo sobre lo detenido, sobre lo estático, sobre aquello que condiciona las acciones de los protagonistas aun cuando llegan a creer que sus designios obedecen a su propia voluntad. Esto detenido, sobra decir, podrá hallarse así mismo en el *interior* de uno u otro personaje, sin que podamos decir, según lo expuesto, que dicho sujeto protagoniza lo narrado. Comprendemos de este modo que tanto protagonismo reside en un sujeto —en esa parte a resguardo de él—, como en una mesa, un recuerdo o un halo de luz. La disolución de la subjetividad emparenta lo real desde su lazo común —nunca residente, por tanto, en la personalidad tal y como usualmente la comprendemos—

Este rasgo lo podemos observar muy nítidamente en el relato *El genio*, donde el autor expone los lazos entre la gravedad de lo estático y la liviandad de lo dinámico recién señalada. La narración, contada por un tercero neutral, por un niño en esta ocasión —como tantas veces ocurre en Segovia a modo de visión del mundo no racionalizada, pura, no mediatizada—, nos muestra a un torero sin alma, exitoso y habitante del mundo solar de las apariencias, y como contrapunto a su subalterno, conocido por el narrador con el nombre de Genio, figura de peso y representante del mundo de la voluntad, quien desde detrás de las tablas, susurrante, pensando más que hablando, va dirigiendo los movimientos del torero. La relación entre estos dos antagonicos resulta estrecha y queda evidenciada con la siguiente afirmación:

Abandonado a sí mismo, el Maestro no era más que un remedo de gran torero todo envuelto en vistosos prodigios que deslumbraban y confundían a un público superficial, pero que no engañaban ni un momento a una mirada certera [...] Pero sostenido y transfigurado por la voz del Genio, uno veía otra faena, no una faena verbal, porque las frases del Genio sin los gestos del Maestro no hubieran sido lo mismo, hubieran sido quizás literatura pero no toreo, ni tampoco exactamente una faena imaginaria, puesto que uno la había visto efectivamente en el ruedo, sino una faena que el Genio iba construyendo sobre la faena real del Maestro, corrigiéndola, añadiéndole, dándole

coherencia, llenándola de sentido, revelando tal vez lo que esa faena hubiera debido ser, o quizá lo que era de veras en algún otro mundo. Pero tampoco era una especie de versión corregida y mejorada de la faena real, ni alguna otra cosa elaborada a partir de ella o sobre ella, algo así como la reseña de un crítico o el ensayo de un filósofo. Porque el Genio realizaba su faena al mismo tiempo que el Maestro, incluso anticipándose, esbozando de antemano todos los episodios de un arte purísimo que el Maestro era incapaz de plasmar, pero que hacían ver la verdadera intención que habitaba cada uno de sus gestos torpes, una intención que el Maestro ni percibía ni imaginaba, pero que servía involuntariamente para que se revelase a través de él. (Segovia, 2001: 25-26)

El comentario resulta absolutamente revelador y es en ese otro mundo aludido por el niño donde hemos de poner nuestra atención, no en la huella inefable del maestro como tampoco en ese hacer voluntarioso y tosco del torero, es decir, en ese mismo espacio al que volvemos una y otra vez, ese lugar descondicionado, existente pero incontrastable, del que nada conocen ni el uno ni el otro, acaso sólo el niño, en cuya mirada reside la voz del autor. El lugar, ese único lugar de su obra grávido de sustancia, ejerce como centro de gravedad; resulta posible percibirlo si bien no se ilumina pues de hacerlo se descreería de su pulsión, de su fuerza telúrica. Resultará preciso, como sabemos, tenderse en el suelo, estar en contacto con la tierra para sentir su presencia, para fundirnos a él. Y esta tierra son las palabras del poeta, germinales, no mediatizadas, expuestas también a modo de realidad primera.

Segovia nos conduce de la mano por su universo poético, nos invita meramente a pasear, a contemplar, no pudiendo hacer otra cosa que entregarnos su verbo. Menciona Juan Pascual Gay que “su escritura tiene algo de intimidad compartida, de bisbiseo al oído del lector, de complicidad premeditada de la que difícilmente alguien puede desasirse o separarse (Gay, 2014: 241). Desde luego, cuanto Segovia expone con estos relatos no deja de constituir una versión narrada de su pulsión lírica, una narración dotada de poros por los que transpira eso invisible que abraza la palabra poética. Se trata de un proceso que el autor expresa con rigor en su obra ensayística, igualmente poética e igualmente tan llena de hechos concretos como de nadas. En este sentido, no será el poeta quien narre sino aquél que permite hablar a sus objetos, a cuyo fondo no podremos acceder sino meramente presentir. Hay, por así decirlo, en todas estas narraciones una historia de los objetos que supera y se impone a la propia del individuo, de ese

voluntarioso sujeto que dota a dicha historia de coordenadas, intenciones, e incluso de impostadas violencias.

Esa historia inexistente, oscurecida, subterránea, es la que el poeta va a tratar de rescatar, pegando los oídos, más que hablando, a la tierra o a su suelo poroso, a modo de hilo musical ininterrumpido cuyas vibraciones capta y alcanza a traducir, llegando con fuerza a la superficie a modo de vacuidad, pues en sí mismas son todo si bien no poseen nada. Liliana Weinberg menciona, en relación con esta escritura, que

la lectura de un verdadero poema (hay tan pocos) es una experiencia tremenda, de una plenitud sin igual, seguramente la única en que la vida se despliega sin corroerse a sí misma, o sea en que la realidad entra entera en su propio sentido, no delegándose a sí misma en una representación irreal como en el pensamiento cognoscitivo o especulativo, ni dejando en las oscuras aguas del sinsentido la mayor parte de su iceberg. (Weinberg, 2010: 55)

presentándose por ello como fenómeno concreto y, a un mismo tiempo, como fuente primera, susurrante y febril en ocasiones, en cuyo espacio nos adentraremos hasta hacernos uno con ella. Es en la experiencia de lo concreto, en el bodegón, en el vaso de agua, volviendo con ello a la pintura de Gaya, donde se encierra lo poético en la obra de Segovia, ese algo que no necesariamente remite a nada pese a quedar abierto a honduras existenciales. La palabra nada revela sino su mero pasar, su limpio fluir no sabe el poeta hacia dónde ni acaso le interesa pues se contenta con caminar, con contemplar esa tierra con la que se ha hecho uno y cuya esencia entiende, retornando al punto en que comenzamos estas páginas, como inverificable verdad.

### **Bibliografía:**

- GAY, J.P. (2014). “Reuniones, dispersiones. Notas sobre ideas literarias de Tomás Segovia”, *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 23.45, 222-249.
- SEGOVIA, T. (1990). *Personajes mirando a una nube*, Madrid: Mondadori.
- (1998). *Poesía: 1943-1997*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- (2001). *Otro invierno*, Valencia: Pre-textos.
- (2008). “Tomás Segovia sobre la pintura de Gaya”. Entrevista digital. Disponible en web: <https://www.youtube.com/watch?v=JfCIKCSnuw>
- WIMBERG, L. (2010). “Tomás Segovia: el don del ensayo”, *Anales de literatura hispanoamericana* 39, 41-60.



# LOS CUENTOS DE JULIÁN AYESTA, UN *OUTSIDER* RECUPERADO

ROCÍO ARANA CABALLERO

(Universidad Internacional de La Rioja)

## 1. Introducción y objetivo del presente trabajo

La historia de la literatura no es sino la continua revisión y recuperación de escritores que en su momento pasaron desapercibidos o que, por el contrario, tras un éxito clamoroso cayeron en el olvido. El caso de Julián Ayesta (1919-1996) no encaja exactamente en ninguna de estas dos alternativas, aunque se acerca más a la primera. Es el caso de una neta vocación literaria que la vida, con sus avatares, va limitando y remodelando, el caso, pues, de una interesante evolución.

El objetivo que nos proponemos en este trabajo es detectar, en sus cuentos y desde un análisis de recursos, tópicos y arquetipos literarios, la posible causa de su vigencia literaria en nuestros días, pero, antes de eso, pretendemos esbozar unas breves palabras de presentación del escritor que hoy recuperamos:

### 1.1. De “niño bien” a intelectual comprometido

De familia culta, burguesa y liberal ligada a Asturias, Ayesta tuvo la niñez cómoda y despreocupada de los niños bien de su época, como se refleja en su narrativa en gran parte autobiográfica. La afición por los libros y el periodismo le viene del padre, un prestigioso abogado de Gijón, al que también le unirá en su momento la simpatía por la República. Alumno de los jesuitas y de un joven Gerardo Diego en el Instituto, muestra su

compromiso con la realidad desde temprano afiliándose a la Falange (“tenía emoción” – dirá después-). Sufrirá en su carne la guerra civil y sus cartas desde el frente muestran un desánimo sorteado con cierto humor. Ya desde época temprana, le inquieta que la victoria del Frente Nacional, en el que ha luchado, se corrompa y que termine por ser explotada por ambiciones personales. Todos estos datos proceden del largo y completo estudio introductorio de Antonio Pau a la edición de sus *Cuentos* (Pretextos, 2001) que junto a la edición en Acantilado de su novela *Helena o el mar del verano*, publicada por vez primera en Ínsula en 1952 y reeditada en múltiples ocasiones (1958, 1974, 1987, 1996...), será nuestro material base.

En resumen, un autor que encaja en el marco de este congreso sobre cuento del siglo XX o cuento relacionado con otras formas literarias: sus textos son muy líricos, se acercan en ocasiones al poema en prosa, tal vez como reminiscencia de los escarceos poéticos en sus comienzos... Sus relatos marcan una época de la historia y la cultura española; y los lectores de cierta edad sintonizan sin problema con ellos. ¿Sucede lo mismo con los jóvenes de hoy? ¿Son textos utilizables en la educación infantil y juvenil, o la aceleración histórica ha convertido en incomprensible a ese protagonista semiautobiográfico, *alter ego* de un autor fruto de su tiempo y comprometido con él? Estas son las preguntas que subyacen al análisis de los textos que nos ocupan. Y por detrás de ellas, algunas más teóricas referidas al canon literario. ¿Por qué un escritor está o no en él? ¿Por qué la novela *Helena o el mar del verano* ha tenido un éxito de público y de crítica pero no aparece en ese canon?

Konstantinos Paleologos ha trabajado este asunto en relación a Julián Ayesta, gran ausente de las historias literarias españolas tal vez por lo escaso de su obra (una novela, diecinueve relatos, cuatro poemas y varias obras de teatro alguna inédita) paradójicamente ha triunfado en Europa y mantenido lectores en la península casi ininterrumpidamente para su novela *Helena*...El crítico aventura cuatro razones para su exclusión del canon literario español del siglo XX: “la generación literaria dominante en los años 50, el pasado político de Ayesta, lo reducido de su producción y el género literario al que pertenece *Helena*” (Paleologos, 2010: 188). Por su parte, Ana Casas apunta otra posible razón: “la deuda que tradicionalmente lleva contraída la crítica española con el realismo” (Casas, 2008: 578).

La imagen del autor no quedaría completa sin la referencia al periodismo político. Tras estudiar Derecho, ingresó en la carrera diplomática en 1947 e hizo compatible sus



diversos destinos (Bogotá, Amsterdam, Jartum, Belgrado...) con artículos combativos contra el régimen y Carrero Blanco en SP (1968/69) muchas veces firmados en clave con su carnet de identidad. Como muestra, un botón: su artículo “Especulaciones marginales” (25, abril 1970), publicado con el seudónimo de “Pedrolo” en *Sábado gráfico*, le valdrá un penalizado destino en Jartum y provocará el cierre de la revista. Pero esta faceta, así como la de autor dramático, o su última novela de técnica teatral, *Cena ligera con final feliz*, que dejó inédita, quedan al margen de nuestra comunicación. Tal vez sería interesante advertir que su aparente travestismo político no es en absoluto tal, sino que depende de su honradez y deseo de encontrar fórmulas políticas a favor de la renovación interior, según explicó en algunas entrevistas y a raíz de ciertos escándalos provocados por su actuación. No hay que olvidar que fue un político del régimen que se permitía abundantes licencias críticas contra él en medios de comunicación muy relevantes: no en vano Casas (2007) describe su falangismo como “a todas luces beligerante y progresivamente desencantado (p 64).

## **1.2. La juventud bohemia de un escritor en ciernes**

Casi veinte cuentos o relatos publicados entre 1942 y 1948 y una novela que se imprimió en el 52 en la prestigiosa *Ínsula*, con el apoyo de Cano y Aleixandre, respaldan a un joven que quiso dedicarse a la literatura y comenzó Filosofía y Letras; pero al que circunstancias familiares (la temprana muerte del padre) aconsejaron apostar por algo más sólido. Aún así, entre destino y destino diplomático, siempre volvía a tertulias como las del Café Gijón: “Los cronistas del Gijón –Mariano Tudela, Juan Jesús Garcés, Marino Gómez Santos- recuerdan todos a Julián Ayesta como uno de los más activos contertulios de la Juventud Creadora” (Pau, 2001: 42).

Era un hecho, entonces, la implicación del joven en proyectos y tertulias, al hilo de los jóvenes del momento. Sus primeros relatos se publican en revistas de la Falange como *Juventud* o *Haz*, del 42 al 47 y apuntan ya cierta nota lírica o surrealista, aunque en algunos casos son ya cuentos con tesis política (el arte puede ser documento y al revés). Es su etapa más “literaria”, aquella que le lleva a tentar la poesía, por la que fue incluido en la *Antología del alba* (1943) publicada en la Universidad Complutense. Allí están ya los que serán grandes poetas de “Garcilaso” (Cano, Morales...), todavía muy incipientes. Julián se decantará por la prosa: desde su creación en el 43, colabora en esta revista con

crítica literaria, relatos y crónicas ... Está muy imbuido de su ideario hasta el punto de que hay muchos rasgos del grupo que pueden aplicársele:

Neoclasicismo (“neorrenacentismo”, como matizaría Ayesta años más tarde), intimismo, exaltación de la belleza, visión optimista del mundo-, se perfilan dos tendencias profundas, más formalista una y más humanizada la otra (...). Julián Ayesta queda, casi en solitario, en la prosa más humanizada y subjetiva (Pau, 2001: 33).

*Juventud, Garcilaso, Acanto...* esa era la trayectoria “habitual de los jóvenes escritores. Y en la última revista aparecerá “Almuerzo en el jardín” (1947) que junto a “La alegría de Dios” (Finisterre, 1948) pasarán después a constituir su novela *Helena o el mar del verano*.

## **2. Surrealismo e impresionismo: escribir desde la visión de un niño**

La recepción de esta obra, (“¿novela breve?”, “¿novela lírica?” Son muchos los apellidos que la crítica le ha impuesto), constituye un fenómeno sorprendente en un autor cuasi desconocido: traducida al francés (1992), al alemán, (2004), al griego (2005), al holandés (2006), al inglés (2008) y al italiano (2009), supone un relato largo en realidad, que es necesario confrontar con los cuentos en cualquier trabajo que se precie, puesto que ha surgido de ellos y no es algo exento. La cuidada edición de *Acantilado* (2000), reimpressa al menos cinco veces hasta el 2007, pone al lector selecto sobre la pista de una perla literaria que en absoluto ha envejecido.

En el presente trabajo se pretende reflexionar acerca de la causa de semejante éxito: ¿es puro gusto por una literatura de evasión, en la que la lírica narrativa de un autor en primera persona, a veces niño y a veces adolescente, envuelve al lector? ¿O subyace algo más?

Hay en la prosa poética de Ayesta una pureza, una ingenuidad que superan cualquier fardo ideológico pero, por encima de esta frescura encantadora se advierte también un juego con el lenguaje, un oficio anclado en ciertas vanguardias, capaz de encandilar a la crítica actual, de lo cual es ejemplo el fragmentarismo al que venimos refiriéndonos: el hecho de que la única novela publicada por Ayesta proceda de cuentos publicados en distintos diarios, y también el que beba de diversos movimientos vanguardistas como el surrealismo literario y el impresionismo pictórico, pero desde un clasicismo pretendidamente *naif* al que no renuncia, lo convierte en novedoso en su época y en un ejemplar único.

Este surrealismo puede observarse de forma más directa en “La noche”, cuento publicado en la recopilación de Pre-textos (2001), que sin un preámbulo racional zambulle al lector en la arbitrariedad sonora del signo lingüístico: “¿Por qué, Sansón? ¿Por qué, franela de las muescas? Recuerda el viejo refrán africano: “caña pan, hombre sin remo” y escucha, sí, si aún queda libicentro, la nota crema del adulator a quien tanto percibes” (Ayesta, 2001: 189.)

En el comienzo del cuento el subconsciente cobra protagonismo: todas las palabras poseen significado *per se* y sentido sintáctico dentro de su contexto, pero en el texto final se convierten en un galimatías, laberinto o broma literaria. De pronto el surrealismo se interrumpe, justo cuando irrumpe en escena la protagonista del relato, Helena, y nos vemos abocados a un plano cotidiano y real aunque idílico, en dirección inversa a la relación realidad-irrealidad de los relatos fantásticos: en estos, los protagonistas ruedan por un plano inclinado desde el prosaísmo a un mundo de fantasía (véase Alicia cuando encuentra el conejo con chaleco y reloj, o los niños de *Las crónicas de Narnia* cuando entran en un armario).

Pero en el caso de Ayesta, el surrealismo parte de su mente creadora y parece aplacarse cuando entra en escena Helena: “Sabía por experiencia que Helena y el surrealismo eran inconciliables (Ayesta, 2001: 191). Sin embargo, al final del relato es la escena de amor entre los dos jóvenes casados la que devolverá la inspiración interrumpida al protagonista:

Oh, cosa mía, y después venía la ONU, “onu”, “onu”, ¿qué te recuerda “onu”, Helena? Era un mundo color ciruela, todo sabiendo a dulce de ciruela (...) Y vivía con un hermano suyo, magistrado jubilado, encanecido en el cedazo agrario... ¿Por qué, Sansón? (Ayesta, 2001:195).

En *Helena o el mar del verano*, en cambio, el surrealismo sirve para mirar la realidad de “los mayores” con una ironía nostálgica y amable que pone de relieve la incoherencia de los adultos y en último término la del Régimen que los sustenta: véase el personaje de la tía Honorina, señora ridícula y quintaesencia del nacional catolicismo más rancio, comenzando por el propio nombre que parece contracción de un sentido del honor absurdo.

Al tumulto corrió Tía Honorina con una voz de pavo, diciendo lo que siempre decía:

-¡Qué gritos, qué gritos, Dios santo, creí que pasaba algo; tocarme el corazón, cualquier día moriré!

Pero ni se moría, ni nadie le tocaba el corazón, ni pasaba nada nunca. Lo único que Tía Honorina era idiota (Ayesta, 2000: 23).

Este pasaje pertenece al fragmento “La batalla de Verdún”, que describe de forma magistral el paso de la niñez a la adolescencia. El momento en el que un juego que era tradición de todos los años se convierte en algo sin sentido, objeto de vergüenza, porque el contexto -la edad de los participantes- ha cambiado:

Helena, muy seria, sentada sobre la cama deshecha, estaba toda encarnada, con los ojos brillantes y medio cerrados y mirándonos asustada y casi con odio. (...) La gran batalla de Verdún era una cosa que no se comprendía cómo podía habérsenos ocurrido nunca, una cosa que bien, bien mirado, nunca nos había divertido nada, que nunca ¿qué se yo?... que nunca nada... (Ayesta, 2000: 29.)

Vacilaciones y anáforas (nunca, nada) que contrarrestan con los adjetivos que se le aplicaron a la mencionada batalla de Verdún en veranos anteriores, cuando las hormonas aún no interferían en los juegos (aún) de niños: “Importantísima”, “misteriosísima”, emocionantísimo” (Ayesta, 200: 24-25), con una clara propensión al superlativo que evoca el entusiasmo infantil, incluyendo neologismos del propio autor: “gran silencio, silenciosísimo (Ayesta, 2000: 26)”.

En otros relatos como “Almuerzo en el jardín”, que como ya hemos mencionado se publicó exento como cuento en la revista *Acanto* en 1947, se percibe una fuerte plasticidad en las palabras, una sensorialidad cercana al Modernismo o al Impresionismo pictórico al describir formas y colores, ya que se refleja la realidad no como un trazo continuo sino a breves pinceladas: “El dulce de guinda brillaba rojísimo entre las avispas amarillas y negras y el viento removía las ramas de los robles y las manchas del sol corrían sobre el musgo (Ayesta, 2000: 11)”.

La enumeración caótica de acciones (el dulce-brillaba y el viento-removía y el sol-corría), unido a la ausencia de comas hace que la escena se presente a nuestros ojos como un todo, o por mejor decir como un cuadro. Ayesta pinta la realidad al modo del ideal horaciano, *Ut pictura poiesis*, pero no como un pintor clásico ni realista sino como un pintor impresionista, soltando manchas de color desde la pluma.

Tales pinceladas vanguardistas conviven con un clasicismo (o neorrenacentismo) que se plasma en el *locus amoenus* que está retratando, todo un escenario amable y colorido que nos abre las puertas de sus amores juveniles, y con una concepción del amor

claramente neoplatónica al decir de la especialista Ana Casas: “Y es que, para Ayesta, el amor permite acceder a Dios, al orden oculto e ideal (2007: 71)”. Paleólogos ha querido ver una lucha entre la tentación y el amor, identificando este último con pecado debido a la tendencia anticlerical de Julián Ayesta: “En la tercera y última parte, el segundo verano, vivimos el reencuentro de los dos protagonistas y la maduración de sus sentimientos. Pueden, por fin, vivir el estallido de su amor, ya no hay cargos de conciencia, solo sabores, colores y placer” (Paleólogos, 2008: 187).

Pero lo que parece olvidar paleólogos es que la culpa, el pecado, el demonio, conceptos de los que tratan algunos cuentos de Ayesta y que parecen atormentar a una voz narrativa aún niña, no nacen nunca de la figura de Helena, real o pensada, sino de una exploración juvenil de ciertas revistas, como se ve en el relato “La alegría de Dios”: “Los mismos labios que habían besado aquellas láminas con aquellas mujeres desnudas y asquerosas y malolientes” (Ayesta, 2000: 34.)

En cambio, Helena huele a vida, y el niño se imagina junto a ella una vida de pareja casada y feliz, pura. En definitiva, tras el paso de la niñez a la adolescencia, el amor es para el Yo de *Helena o el mar del verano* (narrador protagonista), sinónimo de felicidad: “Pensaba en el verano que me esperaba junto a Helena, bajo aquel cielo, entre los prados verdes, los ríos y los árboles, sabiendo que ella me quería, y casi se me llenaban los ojos de lágrimas” (Ayesta, 2000: 68).

Las palabras y expresiones que bordean el campo semiótico de la alegría se amontonan cuando Helena aparece en escena: “feliz hasta estallar de gozo” (Ayesta, 2000: 66), “muerto de felicidad” (p. 67), “dulcísima alerta” (p. 69.) Otra vez los superlativos, pero en esta ocasión imbuidos de la calma neorrenacentista, para enmarcar una historia de amor ideal que vuelve puros a sus protagonistas: “Oigo el eco del eco de la calma de Dios a través de ti.” (Ayesta, 2001: 197).

### 3. Conclusiones

Para concluir, diremos que tras analizar los recursos estilísticos y temas principales de los cuentos líricos de Ayesta hemos hallado que la novedad y auténtica vigencia de Ayesta se encuentran en ese continuo diálogo con las vanguardias y con la tradición clásica, que se vislumbra ya desde el comienzo de su novela *Helena o el mar del verano*, introducida con una cita de Garcilaso y otra de Vicente Aleixandre, como dos pórticos gemelos que nos abren el mundo lírico de Ayesta.

## **Bibliografía**

- AYESTA, J. (2001). *Cuentos*. Valencia: Pre-textos.
- . (2000). *Helena o el mar del verano*. Madrid: Acantilado.
- CASAS, A. (2007). “Ayesta, narrador garcilasista”, *España contemporánea: Revista de literatura y cultura*, 20, 63-86.
- CASAS, A. (2008). “*Helena o el mar del verano* (1952) y la novela lírica”, *Revista de Literatura*, 140, 577-594.
- PALEOLOGOS, K. (2010). “Helena o el mar del olvido de Julián Ayesta y el canon literario de la narrativa española del siglo XX”, *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Nuevos caminos del hispanismo...* Madrid, Iberoamericana, 185-192.
- PAU, prólogo a Ayesta, J. (2001). *Cuentos*. Valencia: Pre-textos.

# **ARQUITECTURAS IMAGINARIAS, IMÁGENES ARQUITECTÓNICAS. EL HOMBRE VIAJERO EN MEANDROS LABERÍNTICOS SEGÚN LA CUENTÍSTICA POSMODERNA DE BORGES Y CALVINO**

**DANIELE ARCIELLO**  
(Universidad de León)

## **1. Introducción**

En el presente estudio voy a analizar a dos autores entre los más representativos de la literatura mundial posmoderna, Jorge Luis Borges e Italo Calvino, examinando algunas de sus composiciones más significativas relativas al tema el tema de lo urbano y lo laberíntico. Estas obras tienen en común una visión fragmentaria de la realidad y cuestionan constantemente el papel que el ser humano ha adquirido en las últimas décadas, o mejor dicho plantean la duda ontológica de que si el hombre es el centro del universo (una idea que forma parte de la herencia ilustrada y se ha arraigado en nuestra manera de pensar y actuar hasta finales del siglo XIX) o si el universo en sí sigue otro orden que no es el humano y que respeta normas de un caos ajeno a nuestra comprensión. Sin embargo, su análisis sobre la condición humana parece abarcar mucho más que un mero existencialismo y se extiende alcanzando los campos de la metafísica, de la teoría de los universos paralelos (micro o macrocosmos, en nuestra vida cotidiana o en el espacio infinito), incluso revisitando los cánones literarios convencionales y nuestra visión del mundo.

Los personajes participan en la fragmentariedad de sus existencias y junta y activamente se dedican a solucionar enigmas. Procuran desenredar una maraña de

acontecimientos que engañosamente parecen seguir un desarrollo lineal pero que frecuentemente llegan a transmutarse en portales multidimensionales que dan acceso a planos sobrepuestos de la realidad misma. Incertidumbre es la palabra clave que acompaña estos personajes en sus viajes hacia una superposición de pasado-futuro, interior-exterior, espacio-tiempo, sociedad-individuo. Es la perplejidad del hombre actual quien ve sus valores venirse abajo. Las piezas fijas que formaban un ajedrez geométrico y alentador deja lugar a un mosaico de elementos sin conexión aparente, donde intentar ir “through the looking-glass” significa atreverse a aceptar mundos que nuestra racionalidad rechazaría. Y ¿qué mejor metáfora de convivencia de elementos espacio-temporales con una realidad cosmopolita y abigarrada que la metrópoli? Se pueden recorrer las calles de una ciudad y detectar objetos casi invisibles, que huyen de nuestra percepción y que una vez descubiertos, manifiestan una importancia reveladora deslumbrante.

Estos autores saben bien hasta qué punto puede la ciudad ampliar nuestros horizontes mentales y quién la protagoniza, si el ser humano o el centro urbano en sí. De allí que las argumentaciones tratadas en sus obras originaran una producción cuantiosa de reflexiones de sesgo hermenéutico y epistemológico. En todo caso, el planteamiento analítico que he decidido adoptar estriba en interpretaciones en su mayoría subjetivas. Reputo que frente a la abrumadora cantidad de ensayos dedicados a los dos escritores, se hace forzoso evitar realizar un trabajo de mera compilación de vertientes ajenas, en tanto en cuanto se procure aportar nuevas consideraciones acerca del asunto. No obstante, no cabe duda de se hace imprescindible referirse a mencionar estudios clave para mayor comprensión de las lecturas investigadas. Los textos seleccionados son solo una parte de la copiosa producción que engloban las temáticas tratadas. En este breve recorrido me he decantado por elegir los que me han parecido más emblemáticos.

## **2. La ciudad**

Per vedere una città non basta tenere gli occhi aperti. Occorre per prima cosa scartare tutto ciò che impedisce di vederla, tutte le idee ricevute, le immagini precostituite che continuano a ingombrare il campo visivo e la capacità di comprendere. [...] Lento e rapido che sia, ogni movimento in atto nella società deforma e riadatta – o riadatta irrimediabilmente – il tessuto urbano, la sua topografia, la sua sociologia, la sua cultura istituzionale e la sua cultura di massa (diciamo: la sua antropologia). Crediamo di



continuare a guardare la stessa città, e ne abbiamo davanti un'altra, ancora inedita, ancora da definire (Calvino, 1980: 282-283)<sup>1</sup>.

Este fragmento sacado del ensayo *Gli dei della città* describe bien cómo deberíamos ver nuestro entorno. Pequeños detalles esconden realidades ocultas y las reliquias de un pasado remoto se cruzan con anticipaciones de un futuro desarrollo de la ciudad misma. Memoria y vaticinio son las dos voces, las dos caras de un Jano navegador y comerciante que protagoniza la novela de Calvino *Le città invisibili*: Marco Polo. En una multitud de modelos de ciudades, reales o no, el viajador veneciano traza la inmensidad del reino de Gengis Kan a través de sus experiencias, reflexiones e inventiva. Es este último rasgo que resulta ser la clave de lectura basilar de la obra: los diálogos de corte predominantemente socrático entre los dos, su forma de intentar resolver los dilemas filosóficos más sibilinos y sobre todo la cuestión de quién es el sujeto dibujante y quién el sujeto dibujado. Las ciudades participan en la creación, así como los dos interlocutores se integran en lo que narran, fusionándose con sus mismas creaciones:

POLO: - ...Forse questo giardino affaccia le sue terrazze solo sul lago della nostra mente... KUBLAI: - [...] entrambi custodiamo dentro di noi quest'ombra silenziosa, questa conversazione pausata, questa sera sempre uguale. POLO: - A meno che non si dia l'ipotesi opposta: che quelli che s'arrabattano negli accampamenti e nei porti esistano solo perché li pensiamo noi due, chiusi tra queste siepi di bambù immobili da sempre. [...] KUBLAI: - A dire il vero, io non li penso mai. POLO: - Allora non esistono. [...] L'ipotesi è da escludere allora. Dunque sarà vera l'altra: che ci siano loro e non noi (Calvino, 2008: 117).

¿Quién imagina a quién? ¿quién piensa en quién? Y si volvemos a algunas páginas anteriores:

Era questo il punto cui tendevano tutte le domande di Kublai sul passato e sul futuro, era da un'ora che ci giocava come il gatto col topo, e finalmente metteva Marco alle strette, piombandogli addosso, piantandogli un ginocchio sul petto, afferrandolo per la barba: - Questo volevo sapere da te: confessa cosa contrabbandi: stati d'animo, stati di grazia, elegie! Frasi e atti forse soltanto pensati, mentre i due, silenziosi e immobili guardavano salire lentamente il fumo delle loro pipe (Calvino, 2008:99).

---

<sup>1</sup> El ensayo citado se titula *Gli dei della città* y se publicó por primera vez en 1975, es decir tres años después de la publicación de *Le città invisibili*.

El duelo entre los dos se desempeña en sus mentes, cuando el punto climático de las dudas del Kan alcanza una violencia encarcelada en su cerebro. El enfrentamiento mental se difumina como el hilo del humo desprendido por sus pipas: se crea un paralelismo con la existencia etérea de los dos personajes, quienes se esfuman diluyéndose en sus mismas creaciones. Vuelve la temática del autor/no autor. Pero hay más: lo incorpóreo es fácil de localizar en las posesiones del Kan porque no hay nada más caduco que los bienes terrenales. Sin embargo, no es una reflexión del autor meramente religiosa, que podría insinuar una esperanza en el más allá, sino que coincide con una visión renovadora fácilmente detectable en las ciudades descritas y en los juicios presentes en el ensayo anteriormente citado. De hecho ya en el comienzo de la obra:

Quest'impero che ci era sembrato la somma di tutte le meraviglie è uno sfacelo senza fine né forma, che la sua corruzione è troppo incancrenita perché il nostro scettro possa mettervi riparo, che il trionfo sui sovrani avversari ci ha fatto eredi della nostra rovina. Solo nei resoconti di Marco Polo, Kublai Kan riusciva a discernere, attraverso le muraglie e le torri destinate a crollare, la filigrana d'un disegno così sottile che sfugge al morso delle termiti (Calvino, 2008: 5).

El imperio de Kan se derrumba por la única razón de ser un imperio. Además el poder físico de Gengis es un simulacro, es mucho más real lo que los dos crean con sus mentes, lo que se transforma en símbolos perdurará mucho más que el imperio mismo, signo de este “disegno” invisible:

Tutto quello che Marco mostrava aveva il potere degli emblemi, che una volta visti non si possono dimenticare né confondere. Nella mente del Kan l'impero si rifletteva in un deserto di dati labili e intercambiabili come grani di sabbia da cui emergevano per ogni città e provincia le figure evocate dai logogrifi del veneziano. [...] Forse l'impero, pensò Kublai, non è altro che uno zodiaco di fantasmi della mente. – Il giorno in cui conoscerò tutti gli emblemi, - chiese a Marco, - riuscirò a possedere il mio impero, finalmente? E il veneziano: - Sire, non lo credere: quel giorno sarai tu stesso emblema tra gli emblemi (Calvino, 2008: 22).

En toda la novela se advierte la idea de una renovación constante y cíclica que quiere demostrar un optimismo implícito escondido en lo imperceptible, algo que pueda perdurar mucho más del reino de Kublai Kan<sup>2</sup>. No es una casualidad que las ciudades

---

<sup>2</sup> Mismo concepto desarrollado en el ya mencionado ensayo *Gli dei della città* en Calvino, 1980.

escondidas sean las últimas representadas en la novela y que concluyan la obra dándonos acceso al dédalo de realidades laberínticas.

En el caso de Borges también el lector es parte activa en sus relatos, se podría decir que el universo imaginado por el autor se va formándose paralelamente con la evolución del lector. Los pasos vacilantes de los protagonistas llegan despacio a la verdad – o a la conciencia de que no hay verdad – así como el lector necesita leer una y otra vez el cuento para descubrir las claves de interpretación. En *La muerte y la brújula* por ejemplo ocurre lo mismo que en una novela policíaca: el investigador cree seguir una pista que convencionalmente, en muchas novelas clásicas de crimen, presenta un acertijo con una frase que hay que interpretar para evitar la matanza de cuatro hombres. A eso se añade el encanto de lo esotérico hebreo para atraer al protagonista y llevarlo hacia su muerte, revelando finalmente la trampa para matarlo. Todo ha sido un juego mortal para engañar a quien se consideraba demasiado listo como para ser víctima de una intriga. Una vez percatado de su error, llama mucho la atención ver cómo un sentido de melancolía se apodera de él:

Lönnrot evitó los ojos de Scharlach. Miró los árboles y el cielo subdivididos en rombos turbiamente amarillos, verdes y rojos. Sintió un poco de frío y una tristeza impersonal, casi anónima. Ya era de noche; desde el polvoriento jardín salió el grito inútil de un pájaro. Lönnrot consideró por última vez el problema de las muertes simétricas y periódicas (Borges, 2014: 192).

La tristeza “impersonal, casi anónima” es universal, la del hombre que pierde toda confianza en sus conocimientos adquiridos con la experiencia: se exalta todavía más con el uso de la metonimia, cuando la inutilidad del grito del pájaro se refiere implícitamente a la inutilidad de las conjeturas del protagonista. La simetría, la certidumbre geométrica le ha traicionado, porque su acérrimo antagonista ha sabido volver contra él sus mismas armas. Y su sensación de derrota y resignación se le transmite al lector con esta eficaz serie de palabras asociadas a su estado anímico. Pero en otros relatos, su labor de interpretación es aún más complicada cuando las mismas estructuras cobran vida, se convierten en verdaderos protagonistas en el momento en que los seres humanos en estos cuentos se dan cuenta de ser puntos infinitesimales frente a la inexorable vastedad del universo.

### 3. El laberinto

*La casa de Asterión* es un ejemplo de transición de un modelo físico de laberinto a un laberinto metafísico, según la percepción que tiene el minotauro de su morada. La originalidad en este cuento reside en el hecho de que Borges da voz a las opiniones del monstruo, del sanguinario verdugo, como perennemente ha sido descrito desde el mito hasta hoy en día. Asterión siempre ha sido el doble animal por antonomasia, un híbrido mitad toro y mitad humano, reflejo de la doble naturaleza de toda la humanidad, el pecado y la inocencia, la violencia frente a la amabilidad. Sin embargo aquí el personaje es mucho más complejo que esta visión dicotómica maniquea; es un ser que quiere demostrar su condición de hombre libre: “¿repetiré que no hay una puerta cerrada, repetiré que no hay una cerradura?” (Borges, 2014: 269) y no es una casualidad que este cuento se titule casa y no laberinto. Asterión se encuentra en un dédalo infinito de puertas e ingresos, hasta alcanzar el mar y el centro poblado: “la casa es del tamaño del mundo; mejor dicho, es el mundo” (Borges, 2014: 270). Aquí, se puede inferir que acaso el laberinto sea una metáfora del mundo, y que todos nuestros conocimientos no vayan más allá de los muros, así como Asterión solo conoce lo que su casa le permite ver. La soledad, la necesidad de compartir su vida con alguien, aunque sea un amigo imaginario, y su deseo final de librarse de este mundo laberíntico para llegar “a un lugar con menos galerías y menos puertas” (Borges, 2014: 271), le confieren una humanidad mucho más profunda que demuestra su asesino.

El vínculo empático que se instaura entre el “monstruo” y el lector aproxima a los dos hasta llegar a una identificación sancionada por el idéntico destino. La existencia del minotauro —ser incomprendido, emarginado, melancólico, a trechos pueril— es analogía de la existencia humana. El anhelo a la muerte de Asterión refleja la búsqueda espiritual del hombre perdido en su laberinto de incertidumbres. La única solución del enigma teológico-filosófico, la sola salida posible es el corte del hacha de Teseo. Este personaje aparece exclusivamente en las últimas líneas del relato breve, rematándolo: su función se reduce a la implacabilidad en ejecutar la muerte del minotauro. A pesar de su diafanidad, es un elemento clave por ser el “deus ex machina” del texto, proveedor de alivio y sobre todo liberación del protagonista.

Quien lee este final no puede identificarse con Teseo y su acción mortífera, cuya importancia se ve diluida por el estupor del verdugo al notar el afán de inmólación de su víctima. La referencia al templo de las Hachas (Borges, 2014: 271), además, puede que

esconda una cuestión soslayada debajo de las palabras de Asterión que recalca ulteriormente la humanización del monstruo. No solo las referencias a las cuchillas, sino también una propuesta de significado del étimo incierto de laberinto (“labrys”, el hacha icónica de la civilización minoica) parecen despertar imágenes de maternidad. Para salir del laberinto/vientre, el minotauro/feto necesita que alguien le separe del cordón umbilical, es decir, su vida anterior, con el fin de descubrir algo distinto de las desoladoras paredes en las que se ve envuelto. La frustración del protagonista se traduce en el deseo de que un corte de hacha cree una escisión entre los dos mundos.

Si en *La casa de Asterión* el laberinto es un espacio cerrado que recluye metafórica y físicamente quienes lo habitan, en la *Biblioteca de Babel* se da un vuelco de perspectiva, sin dejar de suministrar sensaciones de desamparo y desazón. La estructura descrita es perfecta, inmanente, donde todo el conocimiento presente, pasado y futuro se halla en una agrupación de infinitos anaqueles, y nadie puede explorarla hasta encontrar sus límites. Los bibliotecarios se topan incluso con libros que hubieran podido ser publicados o que se publicarán posteriormente. Con tales características su existencia es inaceptable, incomprensible por el ser humano.

Minúscula partícula en la inmensidad de la biblioteca, ha perdido totalmente su creencia de estar en el centro de su mundo. La única certidumbre posible es que “la especie humana —la única— está por extinguirse y que la Biblioteca perdurará: “iluminada, solitaria, infinita, perfectamente inmóvil, armada de volúmenes preciosos, inútil, incorruptible, secreta” (Borges, 2014: 144-145). La soledad que siente el hombre en este caso es determinada por la comparación con el universo. El alivio que obtiene el protagonista es que se pueda encontrar un orden ajeno al hombre y a las leyes de la física que rigen su mundo: “si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden). Mi soledad se alegra con esa elegante esperanza” (Borges, 145).

Calvino propone su idea de laberinto comparándolo a una prisión (lo contrario de cuanto ocurre en *La casa de Asterión*). Me refiero a *Il Conte di Montecristo*, el cuento final de la colección de cuentos *Ti con Zero*. En el texto, los túneles escavados por el abad Faria crean una telaraña material en el mismo edificio de encarcelamiento, a su vez creado para contrastar los intentos de huida del abad: un laberinto en el laberinto. A esta estructura dual se añade el laberinto mental elaborado por el narrador, Edmon Dantés,

quien imagina una prisión inexpugnable que se va formando con cada fracaso del abad en intentar huir de la prisión física:

Se riuscirò a osservare fortezza e abate da un punto di vista perfettamente equidistante, riuscirò a individuare non solo gli errori particolari che Faria compie volta per volta, ma anche l'errore di metodo in cui continua a incorrere e che io grazie alla mia corretta impostazione saprò evitare. Faria procede in questo modo: riscontra una difficoltà, studia una soluzione, sperimenta la soluzione, urta contro una nuova difficoltà, progetta una nuova soluzione, e così via. Per lui, una volta eliminati tutti i possibili errori e imprevidenze, l'evasione non può non riuscire: tutto sta nel progettare ed eseguire l'evasione perfetta. Io parto dalla presupposto contrario: esiste una fortezza perfetta, dalla quale non si può evadere; solo se nella progettazione o costruzione della fortezza è stato commesso un errore o una dimenticanza l'evasione è possibile (Calvino, 2012: 127).

El contraste, la interacción entre realidad y signos permite al protagonista encontrar una solución final que, aunque no sea la evasión de la cárcel, sí proporciona un sentido de alivio parecido a la resignación del bibliotecario en el cuento de Borges:

Se riuscirò col pensiero a costruire una fortezza da cui è impossibile fuggire, questa fortezza pensata o sarà uguale alla vera – e in questo caso è certo che di qui non fuggiremo mai; ma almeno avremo raggiunto la tranquillità di chi sa che sta qui perché non potrebbe trovarsi altrove – o sarà una fortezza dalla quale fuga è ancora più impossibile che di qui – e allora è segno che qui una possibilità di fuga esiste: basterà individuare il punto in cui la fortezza pensata non coincide con quella vera per trovarla (Calvino, 2012: 134).

El laberinto del abad representa la visión primitiva del mundo, el hombre que en el aproximarse a sus problemas, en este caso contrastar el orden y la justicia institucionales, recurre a la fisicidad, esbozando un modelo parecido a los proyectos iniciales de un arquitecto<sup>3</sup>. Su “evolución” es el trabajo mental de Dantés quien alcanza una autoconciencia tal que le permite obtener una visión cabal del mundo que le rodea. El trasfondo de optimismo y renovación que caracteriza las obras de Calvino vuelve a intervenir en este final como un “deus ex machina” benévolo, algo muy difícil de encontrar en los cuentos de Borges. Su universo interacciona mucho menos con los afanes de la humanidad y los dioses allí manifestados no representan la intervención salvífica por una desesperada invocación.

---

<sup>3</sup> Esta idea de acercar el laberinto al trabajo arquitectónico es de Ricardo Lajara, en 1996: 145-149.

Podemos detectar esta actitud en otro cuento, *La lotería en Babilonia*: la sociedad es regida por una colectividad llamada La compañía, un estamento oligárquico que dirige todas las decisiones más importantes de la sociedad. Entre sus privilegios está incluido lo de gestionar una lotería que se va modificando a medida que las exigencias del pueblo aumentan. A pesar de la ilusión de que todo sea regido por el azar, la diversión más apreciada en Babilonia sigue los mandamientos secretos de la Compañía, quien mueve los hilos del juego como un prestigiador hace con sus títeres:

Los individuos de la Compañía eran (y son) todopoderosos y astutos. En muchos casos, el conocimiento de que ciertas felicidades eran simple fábrica del azar, hubiera aminorado su virtud; para eludir ese inconveniente, los agentes de la Compañía usaban de las sugestiones y de la magia. Sus pasos, sus manejos eran secretos. Para indagar las íntimas esperanzas y los íntimos terrores de cada cual, disponían de astrólogos y de espías (Borges, 2014: 127).

Estos individuos progresivamente adquieren rasgos divinos, o mejor dicho se revelan ser lo que siempre han sido, es decir Dios en un aspecto múltiple:

La Compañía, con modestia divina, elude toda publicidad. Sus agentes, como es natural, son secretos; las órdenes que imparte continuamente (quizá incesantemente) no defieren de las que prodigan los impostores. [...] Ese funcionamiento silencioso, comparable al de Dios, provoca toda suerte de conjeturas. Alguna abominablemente insinúa que hace ya siglos que no existe la Compañía y que el sacro desorden de nuestras vidas es puramente hereditario, tradicional; otra la juzga eterna [...] otra declara que la compañía es omnipotente, pero que sólo influye en cosas minúsculas (Borges, 2014: 129-131).

La divinidad es astuta, manipuladora y tan eficaz en esconderse que incluso surgen dudas sobre su existencia, una correspondencia teológica con las dudas de fe que atormentan al ser humano<sup>4</sup>. Una divinidad nada conciliadora y empática, entonces. Y si en las obras de Borges la deidad se relaciona muy a menudo con el autor, según un eje de análisis paródico, el universo creado por el autor omnisciente se “rebela” a su creador y se desarrolla por su cuenta. Asimismo, escabulle cuando se intenta brindarle un orden fraguado por el ser humano y se convierte en una reproducción gráfica de nuestro universo. Si el intento de homogeneizar la fragmentariedad congénita del universo fracasa

---

<sup>4</sup> La correlación La Compañía/Dios es tomada de un fragmento de análisis por parte de Cristina Garrigós González sobre la estrecha relación entre la escritura de Borges y John Barth, en 1994: 19-33.

por completo, es porque intentamos aplicar leyes humanas a algo que trascienda nuestros límites de análisis.

#### 4. Escribir = erigir

Si nos atuviéramos a criterios de catalogación convencionales, la obra *Le città invisibili* la clasificaríamos de novela, en la que cada “capítulo” formaría parte de sesiones concernientes a un estilo urbano. Nada más lejos de la verdad narrativa a la que pertenece la creación del autor ligur. Superando los límites de una lectura superficial, percibimos cierta independencia tanto a nivel estructural como de contenido en las ciudades relatadas. Las pistas las facilitan los mismos protagonistas, o supuestos tales: Marco Polo y Kublai. Los diálogos intercalados en el texto, llamativamente en cursiva, aparentemente desempeñan la única función de crear un marco literario para introducir las descripciones urbanas. Pero tomando en consideración lo que anteriormente se ha cuestionado, es decir, si existe realmente el sujeto que narra o el objeto narrado, las ciudades cobran vida a detrimento de la importancia creadora de los dos interlocutores. Ellas adquieren tintes antropomórficos al poseer nombres femeninos (Adelma, Moriana, Leonia entre otras), característica que consolida su estatus de seres autónomos. Al mismo tiempo, el mercader y el emperador paulatinamente ven aniquiladas sus personalidades conforme a las indecisiones atrozadoras que afligen al Kan.

Polo construye y demuele la mente del otro al igual que plasma a su antojo el armazón fabulístico de sus relatos. Dicha acepción proteica incide en la fragilidad de los límites que subsisten entre realidad e imaginación: no extrañaría si fueran las urbes mismas que originaran a los dos personajes. Las meditaciones que versan sobre el arte de componer son numerosísimas y no residen exclusivamente en la tensión dialógica o en la urbanidad contada. En la conversación que cierra la parte IV del texto, vuelve a proponerse el mismo “modus operandi” que a Dantés se le ocurre para huir de su prisión, y que a la vez expresa una idea de creación mental que gane el sentido de opresión física:

– Eppure io ho costruito nella mia mente un modello di città da cui dedurre tutte le città possibili, – disse Kublai. – E esso racchiude tutto quello che risponde alla norma. Siccome le città che esistono s’allontanano in vario grado dalla norma, mi basta prevedere le eccezioni alla norma e calcolarne le combinazioni più probabili. – Anch’io ho pensato un modello di città da cui deduco tutte le altre, – rispose Marco. – È una città fatta solo d’eccezioni, preclusioni, contraddizioni, incongruenze, controsensi. Se una città così è



quanto c'è di più improbabile, diminuendo il numero degli elementi abnormi si accrescono le probabilità che la città ci sia veramente. Dunque basta che io sottragga eccezioni al mio modello, e in qualsiasi ordine proceda arriverò a trovarmi davanti una delle città che, pur sempre in via d'eccezione, esistono (Calvino, 2008: 69).

La similitud entre Dantés/Marco y Faria/Kublai se enmarca en un ámbito epistemológico que produce un acercamiento genérico a los ensayos de teoría literaria. Los procesos cognitivos que se exponen hacen entrever una concepción de índole narratológica que abarca, a través de la labor escudriñadora de Calvino, la función y la actitud del autor, del lector y del papel de la escritura. Veamos otro ejemplo: al explicar el enojo que Kublai prueba acusando de mentiroso al veneciano, Italo no hace más que utilizar algunos detalles que constituyen la figura del emperador, sin llegar a una descripción completa. “Le labbra strette sul cannello d’ambra della pipa, la barba schiacciata contro la gorgera d’ametiste, gli alluci inarcati nervosamente nelle pantofole di seta” (Calvino, 2008: 59) son teselas de un mosaico que nunca podrá ensamblarse, ya que pertenecen a una realidad fragmentaria. No solo resaltan la diafanidad del emperador, como ya se mencionó antes, sino que también actúan como palabras de un discurso más amplio. Los signos lingüísticos pueden alcanzar zonas desconocidas del lenguaje y de la escritura: son los únicos instrumentos a disposición de los escritores para contar lo inefable, lo ilógico, lo quimérico.

Abstracciones parecidas se leen en *El Aleph* de Borges, en el instante en que el protagonista se cerciora de la existencia de lo que Carlos Argentino Daneri celaba en el sótano de su mansión. Lo primero que comenta no es la maravilla del hallazgo sino la tarea irrealizable de cómo contarlo. Se trata de la «desesperación del escritor» (Borges, 2014: 340) debida a la paradoja de narrar sobre algo simultáneo aplicando la secuencialidad de las palabras. La contradicción es insoluble:

Todo lenguaje es un alfabeto de símbolos cuyo ejercicio presupone un pasado que los interlocutores comparten; ¿cómo transmitir a los otros el infinito Aleph, que mi temerosa memoria apenas abarca? [...] Por lo demás, el problema central es irresoluble: la enumeración, siquiera parcial, de un conjunto infinito. En ese instante gigantesco, he visto millones de actos deleitables o atroces; ninguno me asombró como el hecho de que todos ocuparan el mismo punto, sin superposición y sin transparencia. Lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré, sucesivo, porque el lenguaje lo es (Borges, 2014: 340).

Es muy llamativo que Calvino en *Le Cosmicomiche* tilde la equivalencia palabras/puntos/puntuación. En Borges, principios filosóficos y matemáticos se sueldan a fin de representar lo inexplicable, si bien justamente por ser herramientas humanas sus intentos naufragan. En la antología italiana el tratamiento del tema se matiza al revés: a partir de especulaciones cuánticas e hipótesis refutables se rebasa el tono hacia lo cotidiano. Durante sus aventuras-no aventuras se ve involucrado en el nacimiento del universo y en lo que el fenómeno conlleva. Él lo vive a menudo como si se tratara de un evento mundano que se integra en la trivialidad de su existencia. Con todo, acaece lo mismo que en la producción borgiana: las conjeturas teóricas se disfrazan de discursos en apariencia poco atinentes. *Tutto in un punto* es prologado por lo que defendía el astrónomo Hubble acerca de la posibilidad de remontar al momento en que todo el universo se concentraba en un único punto. El narrador afirma recordarlo:

che ci potesse essere lo spazio, nessuno ancora lo sapeva. E il tempo, idem: cosa volete che ce ne facessimo, del tempo, stando lì pigiati come acciughe? Ho detto «pigiati come acciughe» tanto per usare una immagine letteraria: in realtà non c'era spazio nemmeno per pigiarci. Ogni punto d'ognuno di noi coincideva con ogni punto di ognuno degli altri in un punto unico che era quello in cui stavamo tutti (Calvino, 2011: 40).

En *La forma dello spazio*, durante la infinita caída de Qfwfq y sus compañeros de viaje por el espacio inconmensurable, el protagonista asocia puntos y líneas a la escritura misma. La metáfora perfila la concepción de un mundo hecho de palabras; la tinta realiza la construcción del entorno y las letras podrían constituir una red que terminaría parando el descenso crónico de los seres del cuento atrapándolos. O sencillamente, eluden convenciones gramaticales y fijan su posición equidistante “ad infinitum” coherentemente con la colocación de los personajes (Calvino, 2011: 112-113). La escritura y sus implicaciones son el punto neurálgico de la producción de Calvino y su análisis echa luz sobre la visión del mundo que el autor concibe. Belpoliti sintetiza a la perfección su postura, arguyendo que la escritura para Calvino

è un filo, è una macchia, è un acino chiaro, è un seme puntiforme. [...] La vera sostanza del mondo è infatti composta per Calvino di atomi, di particelle elementari, di segni minuscoli, disposti in forma di aggregati, le cose, o allineati sulla pagina in modo da generare parole e linee. Il punto è per lui la forma originaria e generativa, forma cosmologica per eccellenza. Tutto è contenuto in un punto: il futuro, la molteplicità (Belpoliti, 2006: 108)

Es indudable la oportunidad de valernos del último postulado del ensayista para designar la perspectiva de Borges. Sendos escritores trataron de indagar los secretos más impenetrables de la creación a la vez que se adentraron en los nebulosos meandros de la mente humana. Emplearon elementos semióticos cuya finalidad fue vertebrar los relatos y sondear las estructuras de las que se compone el universo que nos rodea, como si fuera material de construcción perennemente mudable. Los recursos que se manejaron en su composición evocaban imágenes vinculadas a la esfera de la edificación. Ladrillo tras ladrillo se erigieron arquitecturas de multiforme naturaleza: verosímiles, irreales, concretas, absurdas, soñadas. Todo concurría a nutrir sus obras con examinaciones que aspiraban a desatar el nudo gordiano del gran enigma universal. Lo que quizás se advierta como distinción a nivel ideológico, consiste en la diferente orientación filosófica entre Borges y Calvino. Jorge Luis pareció envolver en un halo de pesimismo las líneas que redactaba, en especial modo al poner de relieve el malogro de la acción del ser humano<sup>5</sup>. Calvino en cambio dio la sensación de que pese a reconocer nuestra tajante impotencia, la falibilidad que nos identifica no implica una resignación que inhiba el esfuerzo de seguir inquiriendo, tanto en los espacios interiores como en los exteriores. *Le città invisibili* tal vez respondan a una intención esperanzada, en la medida en que divisamos señales cuyo designio es beneficiar el descubrimiento de fórmulas, que nos permitirían desenmarañar el enredo metafísico que nos insidia. Las preguntas de un incrédulo emperador encauzan el lector hacia derroteros inexplorados:

Marco Polo describe un ponte, pietra per pietra. – Ma qual è la pietra che sostiene il ponte? – chiede Kublai Kan. – Il ponte non è sostenuto da questa o quella pietra, – risponde Marco, – ma dalla linea dell’arco che esse formano. Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi soggiunge – Perché mi parli delle pietre? È solo dell’arco che m’importa. Polo risponde: – Senza pietre non c’è arco. (Calvino, 2008: 83).

Es preciso ampliar los horizontes de nuestras percepciones. La visión de un conjunto continuamente hace que pasemos por alto los pormenores esenciales para la comprensión de la totalidad: las piedras que componen un puente son como las palabras en una hoja. Asimismo, los elementos que se ciñen a nuestro alrededor dan pábulo a

---

<sup>5</sup> A este propósito remito a la lectura del excelente monográfico de Alazraki (1974), en cuya obra reitera la incapacidad del hombre borgiano de llegar a comprender verdades universales.

visualizar la enormidad estructural cuya presencia solemos ignorar. Posiblemente, el mérito de estos dos autores trasciende el talento narrativo, merced a los medios de investigación que nos proveen.

**Bibliografía:**

- ALAKRAKI, J. (1974). *La prosa narrativa de Jorge Luis Borges*, Madrid: Gredos
- BELPOLITI, M. (2006). *L'occhio di Calvino*, Turín: Einaudi.
- BORGES, J. L. (2014). *Cuentos completos*, Barcelona: Debolsillo.
- CALVINO, I. (1980). *Una pietra sopra, discorsi di letteratura e società*, Turín: Einaudi.
- . (2008). *Le città invisibili*, Milán: Mondadori.
- . (2012). *Ti con Zero*, Milán: Mondadori.
- . (2014). *Le Cosmicomiche*, Milán: Mondadori.
- GARRIGÓS GONZÁLEZ, C. (1994). “Barth meets Borges in the Funhouse”, *Revista de Estudios Norteamericanos*, n. 3, 19-33.
- LAJARA, R. (1996). “El laberinto como metáfora espacial en Borges y Calvino”, en AA. VV., *Borges, Calvino, la literatura: el coloquio en la Isla: Coloquio Internacional*, vol. 2, Madrid: Fundamentos, 145-149.

# **BIOGRAFÍA Y CUENTO EN *EL ARTE DE LA FUGA* DE VICENTE VALERO**

**ROCÍO BADÍA FUMAZ**

(Investigadora independiente)

## **1. Introducción**

El auge de los géneros del yo al que asistimos en la actualidad, no sólo desde la práctica literaria sino también desde la reflexión académica, ha permitido la emergencia de obras que indagan en lo biográfico desde formas genéricas menos habituales. Vicente Valero, poeta ibicenco nacido en 1963, construye en *El arte de la fuga* su segunda obra narrativa a partir de la semblanza biográfica de tres grandes poetas universales: Juan de la Cruz, Friedrich Hölderlin y Fernando Pessoa.

En este trabajo, voy a abordar los tres relatos que componen el volumen desde la perspectiva de lo biográfico, tratando de mostrar cómo la manera de narrar una vida se altera al adaptarse a un género breve como es el cuento. Resulta obvio que el material biográfico, igual que el histórico, puede formar parte de todo género literario. Su cauce más habitual ha sido hasta el momento el de la novela, en tanto que sus características son las más aproximadas a la biografía como género historiográfico: su envergadura permite asistir al desarrollo de una vida contada desde sus inicios hasta su final. Sin embargo, el poema y el cuento permiten la aparición de lo biográfico, a lo que da forma y medida en función de su idiosincrasia.

En *El arte de la fuga*, Valero elabora en tres relatos de unas treinta páginas cada uno tres narraciones de carácter biográfico donde se cuenta un momento clave de la vida

de los respectivos poetas. En el primero de ellos, titulado “Ven, hermana mía esposa”, asistimos a la muerte de Juan de la Cruz, apenas recién llegado al convento de Úbeda, rodeado de frailes. En “Parece que vivimos en una edad de plomo”, Valero muestra el viaje enajenado de Friedrich Hölderlin desde Burdeos hasta Stuttgart, donde le sorprenderá, en casa de su amigo Landauer, la noticia de la muerte de su amada Susette, y el posterior camino hacia su Nürtingen natal. El tercer relato, “No sé quién soy ni qué alma tengo”, recrea el surgimiento de Alberto Caeiro, el primero de los heterónimos de Fernando Pessoa, y con ello el despegue y despliegue múltiple de su voz poética.

Con un tono decididamente lírico, el poeta ibicenco condensa en el cuento la biografía de cada autor, por medio de la selección de un momento representativo de su vida, momentos todos ellos de tránsito de un estado a otro, de un yo a otro yo. Esa vivencia de una totalidad a partir del instante del cambio, la elección de lo más inestable por tratarse precisamente de la disolución del yo ya sea por la muerte, la locura o el desdoblamiento, choca con los principios del discurso biográfico y su voluntad de representar una vida de forma redonda. Pero por el contrario es acorde con los principios estructurales del cuento, que exigen una condensación y unidad de impresión que la novela tradicional no permite alcanzar.

Partiendo de la inicial oposición entre el discurso biográfico y el género cuento, voy a tratar de mostrar cómo mediante un género breve -mucho de lo aquí afirmado podrá extrapolarse asimismo a la poesía- puede caracterizarse una vida, exponiendo las exigencias que el relato impone para lograrlo así como la libertad que por otro lado otorga.

## **2. Biografía y ficción: fronteras de lo literario**

Las fronteras entre la biografía como género historiográfico y como género literario ni son claras ni permiten un abordaje cronológico del género desde su origen, en tanto que la valoración que sobre los relatos de vidas ha venido haciendo la tradición ha oscilado sin término entre los polos de la verdad y de la ficción. Dejando a un lado el debate sobre su inscripción en los géneros literarios, es interesante considerar cómo su inscripción a uno u otro lado de la frontera literaria -ésta última apreciación muy reciente- ha ido pareja a una mayor o menor valoración de las obras.

Centrándonos por lo pronto en la biografía novelada, la parcela de mayor éxito - en términos cuantitativos- de lo que podría llamarse la ficción biográfica, la aceptación del género por parte de lectores y crítica ha sido sumamente variada. Como ejemplo puede

verse el artículo de Jordi Amat “Auge y crisis de un género literario: el debate teórico sobre la biografía novelada desde la esquina catalana” (2015), donde se presenta la sorprendente alternancia entre el ensalzamiento del género y su crítica furibunda en la Cataluña de las décadas de los treinta y cuarenta del pasado siglo. Al inicial entusiasmo por una nueva forma de hacer biografía más cercana al polo literario, una “nueva biografía” según la denominó Virginia Woolf (Amat, 2015: 262), le sigue el desencanto que produce la recreación e invención incluso de parcelas no atendidas hasta el momento por los biógrafos. Es decir, son los rasgos literarios los que parecen suscitar tanto el acuerdo como el desacuerdo en torno a un género, el de la biografía novelada, que ve la luz en los albores del siglo XX.

Esta literaturización de un género de tradición historiográfica permite abordar, como indica Amat siguiendo la distinción propuesta por Carlos Castilla del Pino, las tres esferas de actuación del biografiado: la esfera pública, la esfera privada y la esfera íntima, entrelazadas, y no sólo la primera de ellas, a la que tradicionalmente se había circunscrito la reflexión biográfica (Amat, 2015: 262), en tanto que consideraba a aquél biografiado como persona pública, digna de ser patrimonio de todos. La progresiva reivindicación de lo privado e íntimo de la persona lleva a que su inclusión en la biografía añada grados de ficción al género. Como afirma Castilla el Pino, la diferencia fundamental entre las tres esferas es que la pública y la privada pueden ser observadas -por más o menos gente, según el grado de restricción impuesto por la persona-, mientras que la esfera íntima no puede ser observada, aunque sí puede ser inferida (1988: s.p.). La ausencia de datos historiográficos requiere que la inferencia se sustente materialmente en la ficción, en la narración inventada que es sin embargo acorde con las palabras y manifestaciones de la persona.

Continúa Amat explicando la progresiva tendencia hacia la intimidad de la nueva biografía:

La novedad básica de aquella modalidad de escritura biográfica había sido su atrevido afán de relatar la intimidad del biografiado, un personaje histórico cuya vida interesaba al lector, de entrada, no por esa esfera de su comportamiento, sino por la huella que había dejado en sus contemporáneos, es decir, por su actuación en un escenario que es, casi por definición, público. Pero el intento de unificar en un mismo relato los tres ámbitos de actuación del sujeto -íntimo, privado y público- tendía a decantarse hacia lo privado e íntimo, en la medida que aquello que en último término se pretendió a través del relato fue el descubrimiento de una personalidad y su desarrollo a lo largo de una vida. Esa

operación, de naturaleza literaria -mejor, narrativa-, resultaba fácilmente impugnada desde la encorsetada deontología de la ciencia histórica (Amat 2015: 272).

Como consecuencia, la valoración biográfica de la biografía novelada decae para ser sustituida por una valoración literaria, una vez que su utilización como referencia historiográfica ha caído en desgracia.

Dejando de lado la discusión sobre si la biografía es un género literario y centrándonos en la biografía literaria no se elude sin embargo el problema de la veracidad, esto es, de la conflictiva relación entre realidad y ficción que este tipo de obras acoge en su seno. Como género esencialmente fronterizo, hoy parece aceptada la libertad no sólo formal sino de contenido que permite imaginar situaciones -fundamentalmente íntimas, como pensamientos o emociones- no verdaderas pero sí verosímiles, mientras contribuyan a configurar una representación del personaje cercana a la persona. Entre los autores que se han manifestado en este sentido destaca la defensa de Carmen Bravo-Villasante en *Biografía y literatura de las aproximaciones biográficas* realizadas por Ramón Gómez de la Serna (“al lado de anécdotas totalmente verdaderas, Ramón inventa otras apócrifas de un modo consciente, añadiendo que hubieran podido ser verdad. Y estas anécdotas inventadas nos iluminan, a veces, tanto sobre la vida de los biografiados, que no podríamos prescindir de ellas en sus biografías”, Bravo-Villasante, 1969: 15) o la reflexión de Javier Marías sobre su propia experiencia como biógrafo, que le lleva a dudar si lo que sus textos “transmiten estaba realmente en los personajes o más bien en la mirada del presente biógrafo” (Javier Marías, citado en Gutiérrez, 1998: 444).

Para restar cierto peso al biografismo y otorgárselo a lo literario, la terminología para referirse a la biografía novelada ha ido tanteando nuevos y más aproximados términos, desde los de “biografía imaginaria” (Higuero, 1998), “ficción histórica”, “retrato literario” (Álvarez, 1998), o “bioficción” (Buisine, 1991), hasta el de “novela biográfica” utilizado por Ricardo Senabre, que subvierte el orden de los términos.

Con unos u otros matices, todas las etiquetas privilegian el ámbito de la ficción frente al de la historia, renunciando a caracterizar la biografía novelada como texto historiográfico con forma literaria y renunciando también a los principios de ordenación historiográfica de los materiales: “la biografía se convierte en arte cuando todos los materiales que componen el proceso de esa vida no se relacionan o describen simplemente



en orden cronológico, sino que se ordenan y clasifican para después darles forma, estructura y estilo narrativos” (Álvarez, 1998: 301).

Ricardo Senabre se aproxima al revés de lo que dicta la etiqueta de biografía literaria a la vez que da la vuelta al término para considerar el género desde el punto de vista contrario, como literatura con trasfondo histórico: “cuando la biografía rebasa los estrechos límites de la historia, ya es otra cosa, aunque esa cosa tenga forma autobiográfica. Las biografías que suponen, enjuician o adivinan los pensamientos que el biografiado tuvo en un momento dado, un siglo antes, suelen ser llamadas biografías noveladas. Sería preferible hablar de novelas biográficas, sabiendo que nada tiene de particular que el protagonista de una novela sea un personaje histórico” (Senabre, 1998: 35-36).

En *El arte de la fuga*, esos estrechos límites de la historia que señala Senabre están desbordados por la cualidad primerísimamente literaria de las narraciones incluidas en el volumen, configurándose un texto decididamente literario, que puede comprenderse también a partir de su equivalente en la autobiografía, la indiscutible actualmente autoficción: “podríamos decir que la biografía ficcional es a la biografía histórica lo que la autoficción es a la autobiografía” (Besa, 2013: 47).

### **3. Ficción biográfica en el cuento**

Según Jordi Amat, la nueva biografía de comienzos del siglo XX, con reconocidísimos representantes como Emil Ludwig o Stefan Zweig, supuso “el abandono del paradigma tradicional -hagiográfico y ejemplarizante- para intentar construir al sujeto biografiado como un personaje redondo, usando formas discursivas que hasta aquel momento había patrimonializado la novela” (Amat, 2015: 262).

En el tránsito de la novela biográfica a lo que podemos llamar el cuento biográfico, este afán de construcción de un personaje redondo, es decir, completo, choca con los límites de un género caracterizado por la brevedad y la unidad. La ficción biográfica, cuando aparece en el cauce del cuento, no busca presentar al personaje en su completitud, sino que se impone una selección en el conjunto de acontecimientos que retratan a la persona. La búsqueda de la representación del personaje redondo debe llevarse a cabo por medios diferentes, que ya no serán ni cronológicos ni exhaustivos ni acumulativos.

De por sí, sugiere Besa que las manifestaciones contemporáneas de la novela biográfica han “abandonado sus viejas pretensiones de exhaustividad” (Besa, 2013: 51),

lo que palia la extrañeza de contar la vida sin contar *toda* la vida. La dimensión ficcional que tiene todo contar, y por la que se cuestiona el estatuto genérico tanto de biografía como de autobiografía, apoya el desistimiento de la pretensión de exhaustividad que toda biografía tradicional destila. En ésta, el biógrafo se impone recoger todo lo acontecido, sin guardarse -salvo excepciones debidamente motivadas, por razones a veces de lo más variado- ningún conocimiento o dato que el autor posea.

Cuando el biógrafo es además un autor literario, la conciencia de *contar* una vida es mucho más intensa y tiende a producir una obra mucho más literaria. Si a esta conciencia se añade el límite que impone el género cuento, en concreto la necesidad de selección, se produce una extraña contradicción entre los términos cuento y biografía.

Si por norma el cuento es, como decimos, selección, y la biografía responde a criterios de acumulación y de totalidad, la narración breve debe responder a la exigencia biográfica por otros medios. Una misma ambición late en el fondo, aquella que busca dar cuenta de una persona, con matices y complejidades que parecen requerir un espacio narrativo extenso. Sin embargo, el cuento biográfico se instala en otro lugar. Aun conteniendo ingredientes historiográficos, su función primera -o una de las más relevantes- no es nunca informativa. No se lee un cuento biográfico como una novela biográfica, sino que se lee la vida del personaje desde el cuento biográfico.

Para que funcione en su dimensión biográfica, el cuento necesita de un lector activo que rellene los huecos con sus conocimientos previos sobre el biografado. Es decir, se lee el cuento desde la biografía, y no se lee el cuento para llegar a la biografía. Afirma Carmen Bravo-Villasante que la biografía en literatura equivale al retrato en pintura (1969:13), pero quizá sea el cuento biográfico el género más cercano al retrato, en tanto que se sostiene sobre la ausencia de datos pero sobre la presencia de un punto de vista, una perspectiva, que moviliza el conocimiento previo del que se acerca a él.

El poder de la mirada del cuento hacia la biografía radica en su misma esencia, en esa unidad de impresión referida por Poe, en el efecto de totalidad propuesto por Matthew en 1884 (1993: 60). Mediante la selección (“Un cuento se ocupa de un solo personaje, de un evento único, de una única emoción, o de una serie de emociones evocadas por una situación única”, Matthews, 1993 [1884]: 59), mecanismo contradictorio con la biografía, se busca explicar la vida a partir de un acontecimiento clave. La sucesión expositiva del arco vital del personaje, del nacimiento hasta la muerte, es sustituida por un único momento -o unos pocos- que condensa lo que la persona es, y que permite ordenar los

datos biográficos que el lector conoce. En ausencia de estos datos biográficos previos la lectura del cuento biográfico queda seriamente limitada, no así en el caso de la novela biográfica.

#### **4. Representaciones biográficas en *El arte de la fuga***

En *El arte de la fuga* se muestra desde el título el acontecimiento clave que permite interpretar o reinterpretar la vida de los protagonistas. Esa huida que adelanta el título colectivo pertenece a la esfera pública del personaje, pero en mucha mayor medida a la esfera íntima. Sólo desde esta última puede comprenderse la trascendencia de un momento de muerte, de viaje o de nacimiento de un heterónimo como claves vitales del individuo.

Los rasgos biográficos de la obra de Vicente Valero están decididamente atenuados. La ausencia de paratextos típicos, como puede ser la publicación de la obra en una colección de biografías, un título o un subtítulo que aludan no sólo al género sino a los personajes biografiados, esquivan la valoración biográfica hasta poco después de comenzada la lectura. Ni siquiera los títulos de los relatos mencionan el nombre del personaje, pese a que, como veremos, adelantan cierta información por medio de procedimientos intertextuales.

A unos paratextos típicos de la ficción se suma un abordaje esquivo del hombre del biografiado, que no aparece hasta avanzado cada relato, y en ningún caso por medio de sus formas más reconocibles, consagradas por la tradición literaria. Este hecho insta un nuevo tipo de discurso ficcional biográfico, por medio de la aproximación al personaje como si fuera un personaje, es decir, desde su vida y no desde el respeto de una tradición que lo distingue como persona relevante. El lector asiste a la vida de Juan, de Friedrich, de Fernando, no a la de los grandes clásicos de la literatura. Otra vez más el cuento ha defraudado el horizonte de expectativas de la biografía, que se basa en el reconocimiento de la excepcionalidad de la figura por la tradición. Se muestran así como personajes por conocer, aun cuando el lector deba movilizar todo lo que sabe de ellos.

El título del volumen es un título unificador, que borra la individualidad de los tres poetas englobándolos bajo una misma referencia y proponiendo de antemano una

comprensión de sus vidas mediante un mismo fenómeno, el de la huida. Esta voluntad de disolver lo individual es otra renuncia a la voluntad biográfica tradicional, y quizá un acercamiento a una propuesta metaliteraria acerca de un cierto paradigma de poeta<sup>1</sup>.

Los títulos de los relatos se comprenden en relación con los personajes sólo gracias al conocimiento previo de los mismos, y más importante todavía, de sus obras. El título no hace referencia al hombre, sino a la obra literaria del mismo, incluso cuando los tres cuentos se ocupan poco de la producción literaria de los autores<sup>2</sup>.

La recreación de un momento íntimo clave que permite una lectura del resto de la biografía del personaje constituye la esencia de los tres cuentos. Lo que sucedió, o lo que pudo haber sucedido, se considera tanto desde la biografía íntima como desde la biografía poética, indisolublemente entrelazadas. Así, los momentos narrativos se supeditan al instante del tránsito, en el que se resume tanto el cuento como la persona. Veamos un ejemplo en el que anécdota y poesía abren y cierran el texto sobre Juan de la Cruz. Comienza así: “En verdad ninguno de los frailes apiñados en aquella celdilla fría y oscura consiguió ver que el alma saliera de su boca, sólo puntos amarillos de saliva expulsados de la lengua llagada, cuando el estertor se transformó en un suspiro último, negro como el crujido de un álamo en la noche de invierno” (Valero, 2015: 11). Esta estilización literaria de la narración domina todo el relato<sup>3</sup>, y terminará por confundirse el discurso del biógrafo con el del biografado en las líneas finales:

Fue día de rezos continuos, de espera impaciente, hasta que empezada a pasar la medianoche, cuando todavía las campanas de la iglesia del Salvador tocaban a maitines, Juan entró en el silencio amoroso de la llama translúcida, en el poema escrito en la carne

---

<sup>1</sup> Respecto a esto es interesante valorar la siguiente reflexión: “El biógrafo tiene en cuenta los elementos sociales y culturales que contextualizan la vida de su sujeto, filtrados a la vez por su propia experiencia y sus esquemas interpretativos. Pero la biografía es también el lugar de la diferencia, de la voluntad de distinguir una vida de entre otras. Esta paradoja puede entenderse en el texto como un sutil equilibrio entre uniformidad y diferenciación, producto de la tensión que enfrenta lo individual y lo colectivo” (Fidalgo, 1998: 407).

<sup>2</sup> El cuento sobre Juan de la Cruz se titula “Ven, hermana mía esposa” a partir de su comentario al *Cantar de los Cantares*. Para el de Hölderlin toma un verso de “El paseo campestre”: “Ven a lo abierto, amigo, aunque sea poca luz la que desciende hoy / y el cielo nos encierre en la angostura. / Ni las cimas más altas del bosque ni los montes / se han podido expandir como quisiéramos y el aire está parado y vacío de cantos. / Hoy el día es gris, duermen las callejuelas y caminos / y casi me parece que de nuevo estuviéramos en una edad del plomo” (2009: 87). El título del cuento sobre Fernando Pessoa proviene del siguiente fragmento: “No sé quién soy, qué alma tengo. Cuando hablo con sinceridad no sé con qué sinceridad hablo. Soy diversamente otro de lo que un yo que no sé si existe. Siento creencias que no tengo. Me extasían ansias que repudio. Mi perpetua atención sobre mí perpetuamente me apunta traiciones de alma a un carácter que tal vez no tenga, ni ella juzga que tengo. Me siento múltiple” (Pessoa, 2005: 82).

<sup>3</sup> En el mismo tono puede leerse *El mudejarillo*, de José Jiménez Lozano, novela fragmentaria y poética sobre la vida de Juan de la Cruz, ésta sí comprendiendo todo el arco vital desde antes incluso de su nacimiento hasta después de su muerte.

del tiempo, fue la esposa por fin definitiva, engalanada como en un día de fiesta” (Valero, 2015: 39).

Se comprende con estos ejemplos cómo la percepción de una vida debe aquí fiarse al conocimiento previo -biográfico y literario- del lector, con el que rellenar el armazón interpretativo del relato.

Además, el tono lírico de la narración sugiere la conexión evidente entre poesía y cuento a la hora de tratar la materia biográfica, pues la exigencia tanto de brevedad como de intensidad es común en ambos géneros. Puede verse este afán similar a partir del contraste entre dos textos en torno a Hölderlin, de contenido e interpretación parecidos. Uno de ellos, el de Valero:

En aquel andar enardecido y salvaje, ni siquiera sabía ya si Susette lo había olvidado o continuaba amándolo, ni siquiera sabía si él la amaba aún como la había amado, pues lo que amamos no es más que una sombra, y de esta sombra nadie puede responder, no sabemos qué contiene ni cuál es la razón de su existencia. Hasta llegar a Nevers durmió al raso todos los días y se alimentó de garbanzos crudos y semillas, de hierbas y de flores silvestres, su aspecto era cada vez más el de un mendigo o un borracho del que todos se apartan (Valero, 2015: 66).

Otro, un fragmento del poema “Invocación a Hölderlin” de Antonio Colinas:

El levitón gastado, el sombrero caído  
hacia atrás, las guedejas de trapo y una llama  
en las cuencas profundas de sus dos ojos bellos.  
No sé si esta figura maltrecha, al caminar,  
escapa de un castigo o busca un paraíso.  
De vez en cuando palpa su pecho traspasado  
y toma la honda queja para el labio sin beso. (Colinas, 2004: 83).

En los tres relatos la fuga nos presenta un quicio vital, un marco que se atraviesa esforzadamente para llegar a otra identidad diferente. Por ello, y por la ausencia de exhaustividad biográfica, el cuento se abre a lo acontecido antes y a lo acontecido después, su valor no radica como hemos visto en la información sino en la sugerencia interpretativa a partir de un hecho relevante, fenómeno que también puede alcanzarse

mediante el género lírico. El final biográfico -el real- debe ser completado por el lector, que debe alcanzar a comprender a partir de lo sugerido el cambio de estado del personaje.

### **5. Otros matices: poesía, autobiografía y ensayo**

Que Vicente Valero sea un autor literario condiciona en cierto modo la valoración del texto, pudiéndose acercarse uno a él en cierto modo como si fuera una especie de poética explícita, un espacio donde un poeta, al valorar a otro poeta, deja implícitas reflexiones literarias que le pertenecen también a él.

Aunque la brevedad del género cuento impide la abundancia de claves interpretativas sobre los tres poetas abordados, sí pueden valorarse aspectos como la elección de los biografados, la forma de aproximarse a ellos o las referencias intertextuales incluidas como pequeñas pistas del pensamiento poético de Valero. Con cierto atrevimiento, este aspecto ha llevado a Carles Besa a afirmar en su artículo “La biografía imaginaria de escritor como modalidad del ensayo: *Rimbaud le fils* de Pierre Michon” que “el objeto principal de la biografía imaginaria de escritor es precisamente el de explorar las relaciones entre creación y creador con el fin de acceder a algún tipo de *verdad* sobre la literatura” (Besa, 2013: 46)<sup>4</sup>, lo que acerca este tipo de biografías de autores literarios al género ensayístico.

Para concluir este trabajo, la dimensión genérica del cuento biográfico puede abrirse no sólo hacia el polo ensayístico cuando se trata de un autor literario, sino también hacia la autobiografía (“la escritura es una experiencia fronteriza entre el yo y el otro. Siempre hay cierto grado de involucramiento, de identificación y de fascinación por el mito de la personalidad al trazar el entramado de la vida de una persona”, Fidalgo, 1998: 408) o el metadiscurso (Higuero, 1998), sin desdeñar en el caso de *El arte de la fuga* su posible consideración dentro del relato lírico, dada la estilización formal de la obra.

---

<sup>4</sup> Dentro de lo que llama “biografía ficcional”, el autor se centra en “los relatos biográficos imaginarios de autores de ficción (es decir, no periodistas, historiadores o académicos, pongamos por caso) sobre otros escritores” (Besa, 2013: 46).

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, M. A. (1998). “Biografía literaria de Henry James: recuperación del yo en otro discurso narrativo”, en ROMERA CASTILLO, J. (coord.), *Biografías literarias (1975-1997)*. Madrid: Visor, pp. 301-311.
- AMAT, J. (2015). “Auge y crisis de un género literario: el debate teórico sobre la biografía novelada desde la esquina catalana”, en GRACIA, J. y D. RÓDENAS DE MOYA (eds.), *Ondulaciones. El ensayo literario en la España del siglo XX*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, pp. 262-273.
- BESA CAMPRUBÍ, C. (2013). “La biografía imaginaria de escritor como modalidad del ensayo: *Rimbaud le fils* de Pierre Michon”, *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses* 28, 45-60.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1969). *Biografía y literatura*, Barcelona: Plaza y Janés.
- BUISINE, A. (1991). “Biofictions”, en “Le biographique”, número monográfico de la *Revue des Sciences Humaines*, nº 224.
- CASTILLA DEL PINO, C. (1988). “Público, privado, íntimo”, *El País*, 1/08/1988. Disponible en Web: [http://elpais.com/diario/1988/08/01/opinion/586389610\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1988/08/01/opinion/586389610_850215.html)
- COLINAS, A. (2004). *El río de sombra*, Madrid: Visor.
- FIDALGO ROBLEDA, H. (1998). “Una vida en la frontera. Giacomo Leopardi en la voz de Antonio Colinas”, en ROMERA CASTILLO, J. (coord.), *Biografías literarias (1975-1997)*. Madrid: Visor, pp. 407-414.
- HÖLDERLIN, F. (2009). *Elegías*, Barcelona: DVD.
- GRACIA, J. y D. RÓDENAS DE MOYA (eds.) (2015). *Ondulaciones. El ensayo literario en la España del siglo XX*, Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- GUTIÉRREZ CARBAJO, F. (1998). “Vidas escritas, de Javier Marías”, en ROMERA CASTILLO, J. (coord.), *Biografías literarias (1975-1997)*, Madrid: Visor, pp. 443-455.
- HIGUERO, F.J. (1998). “El metadiscurso de la escritura en la trilogía biográfica de Jiménez Lozano”, en ROMERA CASTILLO, J. (coord.), *Biografías literarias (1975-1997)*. Madrid: Visor, pp. 481-491.
- JIMÉNEZ LOZANO, J. (2015). *El mudejarillo*, Barcelona: Anthropos.

- MATTHEWS, B. (1993). “La filosofía del cuento”, en PACHECO, C. y L. BARRERA LINARES (comps.), *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Ávila Editores, pp. 59-67.
- PACHECO, C. y L. BARRERA LINARES (comps.) (1993). *Del cuento y sus alrededores*, Caracas: Monte Ávila Editores, 1993.
- PESSOA, F. (2005). *Escritos autobiográficos, automáticos y de reflexión personal*. Avellaneda: Emecé.
- REID, I. (1993). “¿Cualidades esenciales del cuento?”, en PACHECO, C. y L. BARRERA LINARES (comps.), *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Ávila Editores, pp. 257-268.
- ROMERA CASTILLO, J. (1998). (coord.), *Biografías literarias (1975-1997)*, Madrid: Visor.
- SENABRE, R. (1998). “Sobre el estatuto genérico de la biografía”, en ROMERA CASTILLO, J. (coord.), *Biografías literarias (1975-1997)*. Madrid: Visor, pp. 29-37.
- VALERO, V. (2015). *El arte de la fuga*, Cáceres, Periférica.



## **CAMINO AL MATADERO: CUENTO Y CRÍTICA LITERARIA DE MARTÍN KOHAN**

**ELENA CAMPERO**

(Investigadora independiente)

El ensayo “Las fronteras de la muerte” (2006) del escritor y crítico argentino Martín Kohan analiza detalladamente “El matadero” (1871) de Esteban Echeverría, texto fundacional de la literatura argentina, en tanto ficción representativa de la violencia popular del siglo XIX. A Kohan le interesa examinar cómo desde el aparato estatal dicha violencia se asimila y orienta en función de fines políticos específicos<sup>1</sup>. En este caso, éstos responden a la facción federal en poder en aquel entonces. Cabe señalar que dicho ensayo está incluido en *Las brújulas del extraviado. Para una lectura integral de Esteban Echeverría* (2006), un volumen colectivo que reúne trabajos de diferentes investigadores, compilado por Alejandra Laera y Martín Kohan. Es más, esta proximidad entre la obra del autor decimonónico y Kohan se hace evidente varios años antes con la publicación de su novela *Los cautivos* (2000).

Tres años después de publicado el ensayo, Kohan retoma el clásico de Echeverría, ya no como crítico literario sino como escritor: publica así el cuento “El matadero”

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que Echeverría escribió “El matadero” entre 1838 y 1840, pero nunca lo publicó. Es necesario esperar hasta 1871 para que dicho texto salga a la luz en las obras completas preparadas por Juan María Gutiérrez, a veinte años del fallecimiento de Echeverría ocurrido en Montevideo en 1851.

(2009)<sup>2</sup>. Obviamente, la trama original de Echeverría muta drásticamente: ya no se denuncia la persecución y violencia experimentada por los unitarios a mano de los federales durante la época rosista. El cuento de Kohan se ubica en nuestros días y explora la particular incomodidad que siente Heredia, un transportista de maquinaria agrícola, cuando debe llevar ganado al matadero por primera vez en su vida. El conflicto central que atosiga al protagonista se resume perfectamente en el siguiente pasaje: “Acostumbrado a llevar tan sólo amasijos de hierro y acero, Heredia entendió que lo que ahora percibía era la presencia de los animales” (2013: s/n).

En “La vida impropia. Historias de mataderos”, Gabriel Giorgi señala la larga tradición de textos argentinos que se dan a la tarea de escribir la muerte de animales. Para el crítico, “[...] la literatura argentina ha hecho de los animales muertos umbral de interrogación sobre el que se cruzan sentidos a la vez estéticos, históricos y políticos” (2011: 3). Para Giorgi, este conjunto de textos diversos pone de manifiesto cuán infructuosos son los intentos por separar lo humano y lo animal (2011: 4). La propuesta del crítico se aparta así de la tradicional interpretación alegórica de dichos textos en los cuales el exceso de violencia puede proyectarse sobre cualquier cuerpo, sin importar la especie. Por eso, “se mata a un hombre como se mata a un animal, aparecen hombres que se matan como animales, se animaliza la muerte, etc.” (2011: 5). En cambio, plantea pensar las diferentes maneras en las cuales lo animal hace a las políticas de visibilidad y ordenamiento de los cuerpos. Al reflexionar acerca de estos textos que versan sobre los mataderos en la tradición nacional, Giorgi señala:

[...] la “serie de los mataderos” se organiza en torno al fracaso de esa demarcación demarcación y de esa zona: los mataderos de la cultura son contagiosos, expansivos, difusos, atravesados por líneas de fuga: el matadero desde el texto de Echeverría (aunque esto ya está en Darwin, por cierto) es siempre la instancia de una dislocación, de una contaminación, de una incontinencia; sus límites siempre fallan, las intensidades que los recorren siempre los desbordan; los mataderos siempre son el “foco” de algo que nunca se queda dentro de sus límites (2011:4)

Indudablemente, las reflexiones de Giorgi constituyen un punto de partida sumamente productivo para repensar la propuesta de Kohan –como también otras

---

<sup>2</sup> La versión del cuento de Kohan consultada aparece publicada en la revista digital *E-misférica Bio/Zoo*, en el número invierno 2013 y carece de numeración, como se indica entre paréntesis con la anotación “s/n”. Sin embargo, el texto aparece publicado por primera vez en el año 2009 en *Norte. Cultura no sul do mundo*.

intervenciones más recientes en el campo literario argentino— desde los aportes teóricos contemporáneos centrados en la cuestión de lo animal. Este trabajo, en cambio, se perfila en otra dirección: ahondar en el diálogo existente entre crítica y cuento en la obra de Kohan. Con este fin, se examina de qué manera las categorías analíticas empleadas por Kohan en el ensayo “Las fronteras de la muerte” se inscriben y articulan en el cuento “El matadero” como también aquello que las mismas ponen en juego al hacerlo.

## **2. Un rumor de cuatro patas**

Según Kohan, la declaración inicial del narrador de “El matadero” de Echeverría de evitar ser difuso supone un deseo expreso de ser directo, de ir al corazón de la cuestión. Es decir, Echeverría desea denunciar la violencia inherente al gobierno de Rosas que se ha oficializado. Obviamente, dicho objetivo se cristaliza con la muerte del unitario, sobre la mesa de la casilla, acosado por los federales. Como señala Kohan, Echeverría busca la palabra política en contra de Rosas: una palabra eficaz e inmediata.

En el caso de Echeverría, por los avatares de publicación del texto como asimismo por su contenido, la obra se demora en alcanzar su meta principal. La muerte del unitario se produce al final de la obra; mientras que el texto recién sale a la luz hacia 1871, fruto de la cuidadosa labor de edición de Juan María Gutiérrez<sup>3</sup>. Al estudiarlo, Kohan reconoce capas de mediación, tanto a nivel trama como en la fecha de publicación, que atentan contra este impacto real buscado por Echeverría. Es más, para Kohan, aquellos que sí logran detentar una palabra eficaz son únicamente los federales: “[l]as palabras de los federales sí son directas y desencadenan acciones y reacciones en la realidad que el relato representa” (2006: 172). En *Argentina en pedazos* (1993), Ricardo Piglia también llama la atención sobre el habla de los federales al afirmar que justamente ahí radica el potencial del texto: “El registro de la lengua popular, que está manejada por el narrador como una prueba más de la bajeza y la animalidad de los “bárbaros”, es un acontecimiento histórico y es lo que se ha mantenido vivo en *El matadero*” (1993: 9). Entonces, cabe plantearse la siguiente pregunta: ¿de qué manera el cuento de Kohan vuelve a buscar esta palabra eficaz e inmediata al re-escribir este clásico nacional?

Kohan también apuesta a una palabra eficaz e inmediata que se materialice “en su poder de alteración de lo real” (2006: 172). Sin embargo, tal como en Echeverría, su

---

<sup>3</sup> Conviene recordar que Juan Manuel de Rosas pierde su poder político en la batalla de Caseros en 1852 a manos del bando liderado por Justo José de Urquiza.

impacto concreto también se demora en llegar porque justamente se trata de un rumor. Y, en tanto tal, necesita de un receptor sensible y dispuesto a prestarle atención. Si la violencia desmedida de los federales es aquello que Echeverría denuncia, en Kohan es la persistencia de ese rumor animal constante, imbricado simultáneamente de vida y muerte, aquello que se vuelve violento e intolerable para el protagonista. Porque, precisamente, en ese anuncio late la muerte.

En el cuento de Kohan, las capas de mediación no tienen que ver con los episodios protagonizados por otros; como sí sucede en el relato de Echeverría, en el cual el toro, el inglés y el niño preparan el clima impetuoso y cruel, anticipando aquello que le sucederá al unitario. Desde un primer momento, irrumpe el rumor en tanto elemento perturbador para el transportista. Más bien, la demora (o mediación) se debe a la persistente negación de Heredia, quien se empeña en no reconocer esa muerte inminente que transporta. “Quiso zafarse del murmullo, y de la breve vibración, y no pudo” (2013: s/n), afirma el narrador de la historia. Los animales son presencia pura, reclaman la atención de Heredia para mostrarle una escena de muerte inexorable: van rumbo al matadero, él los transporta allí. Ese colectivo animal está a punto de ser faenado, ese es el rumor que siente por lo bajo.

### **3. Sentir a los animales**

En su ensayo crítico, Kohan recurre a la dicotomía movilidad-inmovilidad para analizar la obra de Echeverría. Por un lado, Kohan plantea cómo elementos topográficos como el agua, el barro y la sangre hacen al movimiento o la detención de los personajes y animales. Y, sobre todo, destaca cómo el episodio clave del unitario también se desarrolla en función de dichas coordenadas. “Este juego dramático entre lo móvil y lo inmóvil, que regula los acontecimientos que se narran en *El Matadero*, marca todas las peripecias del unitario que se introduce inadvertidamente en el espacio de la violencia popular” (2013: 184). De esta manera, es el unitario quien primero se desplaza en dirección al matadero frente a la sorpresa paralizadora del bando federal. Luego, los roles se invierten: la violencia popular de los federales se dispara con el propósito de inmovilizar al unitario.

Asimismo, Kohan se detiene en el cuerpo del unitario para señalar que experimenta una singular paradoja. Desde una perspectiva exterior, su cuerpo ha sido inmovilizado a la mesa de la casilla; sin embargo, por dentro está en pleno movimiento. Justamente, es esta furia interna, motivada por el intento de desnudarlo, la que terminará

con su vida. “Se diría que la furiosa tensión entre ese cuerpo maniatado por fuera y bullente por dentro sólo podía terminar de esa manera: con una explosión de tal fuerza interior hacia afuera. Solo entonces puede ese cuerpo quedar completamente quieto” (Kohan, 2006: 186).

En el cuento de Kohan, la presencia de la carga inquieta irrumpe como un rumor en medio de la noche: “Era un rumor, era un rumor, lo que empezó a perturbarlo. Hasta no acurrucarse y cerrar los ojos no lo había notado. Era un rumor, un movimiento contenido, era una presencia” (2013: s/n). A partir de entonces, Heredia no podrá dormir, ni probar el sándwich de carne en la estación de servicio, ni tener sexo con la prostituta. Los animales se mueven y, al hacerlo, paralizan a Heredia, restringen su accionar.

Si respecto del texto de Echeverría Kohan destaca cómo la violencia popular es aquello que moviliza la trama, en su cuento serán los animales quienes desempeñarán dicho papel. Al igual que el unitario, el camionero también experimenta un proceso doble: por un lado, su cuerpo está suspendido, pero; por otro, justamente debido a parálisis forzada, su interior está movilizado. Apretujados en el camión detenido, los animales se hacen sentir, obligan a ese otro devenido en testigo a tenerlos en cuenta en ese estado previo a la muerte. Al hacerlo, provocarán en Heredia una anagnórisis psicológica que también convoca a la muerte. A diferencia del unitario, Heredia no morirá, sí —en cambio— perecerá esa jaula viva que transporta. Sin embargo, el protagonista no saldrá indemne. Por el contrario, él también será atravesado por esa experiencia de muerte, por la comprobación de su inminencia.

Volviendo a las reflexiones críticas de Kohan, también conviene considerar en qué niveles operan los animales en la obra de Echeverría. De acuerdo con Kohan, este texto fundacional clásico, como el *Facundo* de Sarmiento, se articula drásticamente en función de la dicotomía de civilización-barbarie y, por ende, refleja un hiato absoluto entre unitarios y federales. Respecto de las dos facciones políticas afirma el escritor argentino: “[l]os dos mundos señalados no se tocan, y si se tocan no se comunican, y si se comunican no se entienden” (2006: 188). Sin embargo, resulta interesante que Kohan identifique la animalización en tanto “mecanismo cultural de hostigamiento” (2006: 189) del que se valen tanto ambas facciones como el narrador. “Y entonces, entre los dos mundos escindidos sin fisuras, algo no obstante puede infiltrarse y traspasar, aun entre las palabras” (2006: 189): el animal emerge entonces de cuerpo entero. Su empleo como insulto tanto por unos como por otros es esperable. En cambio, aquello que sí sorprende

al crítico argentino es esta fusión del toro y el unitario llevada a cabo por el narrador. “Aparecen igual, se enfurecen igual, se mueren igual” (Kohan, 2006: 191). En relación a este punto, Kohan señala que con la animalización sucede exactamente lo mismo que con la violencia popular. Como esta última no puede limitarse al espacio delimitado del matadero, constantemente amenaza con rebasarlo. La animalización opera de la misma manera: debió restringirse a los federales del matadero, pero termina identificándose el toro indómito con el unitario enfurecido. O, en palabras de Kohan, “[I]a animalidad (foco de irradiación) amenaza con expandirse y animalizarlo todo” (2006: 192).

Podría afirmarse que en “El matadero” de Kohan la premisa anterior se cumple: los animales acechan insistentemente a Heredia, lo acorralan del mismo modo que ellos están apretujados en el camión. El hiato entre facciones políticas de Echeverría deviene un conflicto interno para el protagonista quien “[...] sentía a los animales: solamente a los animales” (2013: s/n). Esa jaula animal se convierte en una fuerza centrípeta de la cual Heredia no puede librarse: la inminente muerte de los animales también termina por precipitarse sobre él. Sin embargo, la amenaza de la animalidad solamente existe para aquellos lo suficientemente sensibles como para percibirla. Por eso, Kohan apuesta a los sentidos, haciendo constante hincapié en ese “sentir a los animales”. En otras palabras, en la ficción de Kohan, la violencia no irrumpe intempestiva, como sí sucede en Echeverría a partir del episodio del toro que se ha colado. Justamente, porque en la obra de Echeverría importa subrayar que se trata de una violencia colectiva, de uno de los bandos políticos de la época. Por el contrario, en el cuento de Kohan, la violencia de una muerte inminente es un mero rumor, imperceptible para aquellos no dispuestos a “sentirlo”. De allí la soledad en la cual queda inmerso Heredia.

En el cuento de Kohan, el cuerpo animal no aúna unos con otros. Por el contrario, la presencia viva de esos animales—ya casi fantasmagóricos— aísla a Heredia del resto de la población y le imposibilita tender puentes comunicativos con los demás humanos. Este solipsismo del protagonista alcanza su clímax en el encuentro erótico truncado con la prostituta:

Ella mientras tanto, muy ajena o muy pendiente, no dejaba de chillar y de reír. Entonces Heredia le pidió que se callara y que sintiera a los animales. Los animales que estaban ahí atrás, apenas ahí atrás. Ella no pareció entender, algo dijo, puede que un chiste, se volvió a reír, se echó sobre Heredia. El insistió con el silencio y la quietud, insistió con los animales, pero la mujer no comprendía.

Los omnipresentes animales erradican a Heredia de ese aquí y ahora humano para llevarlo a un aquí y un ahora animal, donde la inminencia de la muerte pende sobre las cabezas de ganado. “Sólo podía quedarse ahí, inmóvil, vuelto un sensor que detectaba toda la vida que estaba apiñada ahí detrás” (2013: s/n). Sin duda, ese constituye el papel principal que desempeña Heredia a lo largo del cuento: un espectador, obligado por las circunstancias, a percibir. Cuando deja de resistirse a ese rumor y lo enfrenta, entonces se produce esa comunión con el animal. Heredia comprueba el fatídico destino que les espera a los animales y participa por un rato de esa inminencia: él también absorbo por esa certeza de muerte.

En este sentido, el relato de Kohan delinea un círculo preciso que no hace más que volver al punto de origen para reponer un orden antes quebrado. El cuento se inaugura con la inmovilidad económica de esta zona rural. “Pasó lo inesperado, lo imposible de pasar. La trajinada rutina de muerte y conteo, vale decir las faenas del matadero de Navarro, parecían destinadas a nunca interrumpirse” (2013: s/n). Sin embargo, “[h]ubo que interrumpir las actividades” (2013: s/n). No por causa de una inundación, como en la obra de Echeverría; en esta versión última, son las lluvias normales, combinadas con el estado del suelo, las que impiden el desarrollo de las actividades normales. Esta situación lleva al narrador a reflexionar acerca de cómo en las áreas rurales la espera es muchas veces entendida como “un don o una virtud” (2013: s/n). Ahora bien, como en este caso son grandes las sumas de dinero en jaque, se ven obligados a buscar un frigorífico alternativo. Así el matadero ubicado en las afueras de Vedia, a unos 200 kilómetros, se convierte en la opción más conveniente. Lo inesperado o lo inmóvil –esa interrupción de las actividades comerciales– dispara así una comprobación de esa “espera absoluta” de la muerte, esa inmovilidad total, resultado de un proceso de movilización interna sufrido por el protagonista. Sin embargo, dicha inmovilidad no puede prolongarse para siempre. Al encender el motor y retomar su viaje, Heredia restituye lo esperado en esa zona agropecuaria: movilizar ese cargamento animal rumbo al frigorífico de Vedia.

#### **4. Zoom in en la muerte**

Ahora bien, esta presencia de vida-muerte encallada en los cuerpos animales se hace evidente –parafraseando a Kohan– no solamente de manera progresiva sino también fragmentada. Al analizar el texto de Echeverría, Kohan titula una de las secciones “La parte y el todo” y estudia el matadero en tanto sinécdoque de la federación, pero también

como un todo en sí mismo. De allí que se formule la siguiente pregunta: “¿qué es entonces lo que se irradia sobre qué: el matadero sobre la federación, o la federación sobre el matadero? Las dos cosas. Pasan las dos cosas, y así se complejiza la cuestión de la exterioridad de ese espacio y la relación entre la parte y el todo” (2006: 188). Para el crítico argentino, este juego entre partes y todo también desdibuja las fronteras entre el adentro y el afuera. Por eso, hacia el final de esta sección, Kohan asocia esta necesidad de Echeverría de delimitar geográficamente el violento espacio del matadero con la imprudente incursión del unitario en el territorio enemigo: “¿Cuál es el adentro y el afuera, entonces, en este sistema variable de focos y rayos, partes y todo? Esta es una de las cuestiones fundamentales en *El Matadero*. No vaya a pasar como le pasó al unitario, que creía que estaba afuera y estaba adentro” (2006: 188).

En el caso del cuento de Kohan, la vida-muerte, emanada de los animales, se le presenta al protagonista como una experiencia fragmentada de los sentidos. Primero, es necesario considerar que surge como un rumor molesto, casi inaudito, que le llega también como ondas expansivas. “Los sintió otra vez temblar y emitir quejas calladas. No decían algo, no decían nada: solamente estaban ahí” (2013: s/n). Imposible de decirse o de explicarse, la muerte se vuelve presencia que se anuncia en ese rumor animal. Detenido el camión y en medio de una ruta rural poco transitada, el rumor de la muerte se cuela en el silencio más puro, captando toda la atención del transportista. Por eso, una y otra vez, Heredia insiste en “sentir” la vida animal allí en su camión. En la obra de Echeverría, la violencia forma parte constitutiva de la vida en el federalismo. En cambio, en el relato de Kohan, esa irrupción de muerte pasa desapercibida o, por lo menos, se intenta ignorarla o posponerla al máximo. Aprender la muerte, olvidada siempre en el trajín cotidiano, requiere así la paciente participación de los sentidos.

Ahora bien, la muerte no se fraccionará exclusivamente a través del sensorio humano. Antes de confirmar esa vida-muerte del animal, Heredia somete ese conjunto—que tanto le perturba— a un ejercicio especulativo: “Imaginó el aspecto oscuro de las reses, concibió entrevero impensado, calculó el estado de las patas afirmadas en el piso, conjeturó un olor” (2013: s/n). Inmediatamente después, decide enfrentarse con el grupo de animales transportados. De esta manera, la singular experiencia también se quiebra en dos: la percepción de la realidad y el ejercicio especulativo de la imaginación.



Es más, cuando Heredia decide enfrentarse al inquieto cargamento, el narrador fragmenta la experiencia no solamente a través de la combinación de sentidos (visual y táctil), sino también de-construye ese cuerpo animal que se le ofrece en partes:

Heredia bajó, dio una vuelta y avanzó hacia la parte trasera del camión. No le importó la bosta derramada: afirmó un pie y una mano, y después la otra mano, y después el otro pie, y se trepó al acoplado. Desde allí pudo ver muy bien a los animales reunidos. Los vio de cerca, los vio en detalle. Vio el temblor ocasional de una oreja suelta, vio las esferas excesivas de los ojos bien abiertos, vio la espuma de las bocas, vio los lomos. Vio cueros lisos y manchados, vio la espera absoluta. No vio lo que imaginaba: un montón de animales con vida, sino otra cosa que en parte se parecía y en parte no: vio un puñado de animales a los que iban a matar muy pronto. Esa inminencia es lo que vio, y lo que antes presentía: la pronta picana que obligaría al movimiento, el mazazo en pleno cráneo, la precisión de una cuchilla, las labores del desuello. Estiró una mano y palpó una parte de un cuerpo fornido, como si con eso pudiese certificar la ignorancia e inocencia de todo su cargamento. Ahí el futuro no existía (Kohan, 2013: s/n).

Esa totalidad animal, pronta a morir, es captada como si se hiciera un corte y pegue de enfoques de cámara. Al hacerlo, la muerte del grupo se multiplica aquí y allí, en este cuerpo y en aquel otro, pulula. De esta manera, cada parte del cuerpo vacuno se imbrica de vida y, al mismo tiempo, de muerte. La violencia de la muerte colectiva prolifera y se dispersa en esas muertes individuales. Si hasta ese momento Heredia ha intentado infructuosamente mantenerse a raya, una vez observada la muerte de cerca e individuada, ésta se precipita vertiginosamente sobre él. El testigo deviene necesariamente protagonista. Kohan vuelve a recurrir a las categorías de exterior e interior, empleadas para estudiar la obra de Echeverría, que ya se insinúan a la hora de describir el epicentro del conflicto: “El rumor existía en el propio camión, y no fuera de él” (2013: s/n).

El rumor homogéneo también se diversifica en las imágenes que le corresponden, en los cuerpos apretujados que se le ofrecen. Ver a los animales implica entonces ver la despojada escena de muerte: una referencia le sigue a la otra, son contiguas. Visiblemente afectado por lo visto y lo previsto, Heredia toca a un animal. Palpa esos cuerpos bifrontes: insuflados de vida que se enfilan a su muerte. Tocar al animal es la constatación última: el recuerdo del pasado entonces no tarda en llegar. “Se acordó de la última vez que había llorado en su vida, años atrás” (Kohan, 2013: s/n). La muerta irrumpe arrolladora y toma

posesión de todo su cuerpo: tocar al animal es tocarse a sí mismo. De esta manera, los límites entre exterior e interior terminan de difuminarse.

Heredia aprieta los oídos con las manos y los dientes contra los dientes, patea con los pies el borde de la cama, grita y se tapa la cabeza con la almohada. La escena del matadero imaginada y presentida se adensa y vuelve personal al saturarse del contenido provisto por un recuerdo específico del pasado. Tocado por la experiencia de la muerte, el cuerpo del protagonista acompaña este impacto psicológico experimentado: no puede estarse quieto. A diferencia del unitario, exterior e interior se corresponden en Heredia: en ambos planos el protagonista se quiebra de dolor. Pareciera sumirse así en un intento vano por inhabilitar sus sentidos, por cerrar esas vías de entrada de la muerte. El drama – hasta ese momento ajeno (o externo) de las vacas– se personaliza (o internaliza) a más no poder.

Pasada la crisis personal y con el albor del día, Heredia también dejará ese estado de parálisis y se dirigirá hacia el frigorífico de Vedia. Esa conmoción experimentada se revela como un estado transitorio. Ni bien empieza a amanecer, todo el drama de la noche anterior pasa al olvido: “Heredia puso en marcha el motor y se asomó a la ruta. Al ver que nadie se acercaba, arrancó. [...] El día estaba despejado. En tres horas más o menos, cuatro a lo sumo, estaría llegando al matadero” (2013: s/n). De allí cierto atisbo de contento y alivio por parte de Heredia al ponerse en movimiento: “Fue grato sentir, bajo el giro de las ruedas, el paso de la tierra al asfalto del camino” (2013: s/n). Esa irrupción perturbadora de la muerte será contrarrestada por ese andar que oblitera todo rumor, que solamente deja escuchar el asfalto. Una vez cruzadas las fronteras de la muerte, el inminente drama se lleva a cuestas, literalmente.

## **Bibliografía**

- ECHVERRÍA, E., & GUTIÉRREZ, J. M. (1972). *Obras completas de Esteban Echeverría*, Buenos Aires: Antonio Zamora.
- ECHVERRÍA, E., SARLO, B., & ALTAMIRANO, C. (1991). “Prólogo”, en ECHVERRÍA, E., & GUTIÉRREZ, J. M., *Obras escogidas*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- GIORGI, G. (2011). “La vida impropia. Historias de mataderos”, *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria* (16), 1-22.
- GIORGI, G. (2014). *Formas comunes: Animalidad, cultura, biopolítica*, Buenos Aires: Eterna Cadencia.

- . & RODRÍGUEZ, F. (2007). *Ensayos sobre biopolítica: Excesos de vida*, Buenos Aires: Paidós.
- IGLESIA, C. (1998). *Letras y divisas: Ensayos sobre literatura y rosismo*, Buenos Aires: Instituto de Literatura Hispanoamericana, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- JITRIK, N. (1971). *El fuego de la especie: Ensayos sobre seis escritores argentinos*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores.
- KOHAN, M. (Invierno 2013). “El matadero”. *E-misférica Bio/Zoo*, 10 (1). Disponible en Web: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-101/kohan>.
- LAERA, A., & KOHAN, M. (2006). “Las fronteras de la muerte”. *Las brújulas del extraviado: Para una lectura integral de Esteban Echeverría*, Rosario: Beatriz Viterbo.
- PIGLIA, R. (1993). *La Argentina en pedazos*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Urraca.
- SARLO, B., & ALTAMIRANO, C. (1991). “Prólogo”. *Obras escogidas*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- VIÑAS, D. (1994). *Literatura argentina y realidad política*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- WOLFE, C. (2006). *Zoontologies: The question of the animal*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- YELIN, J. (2015). *La letra salvaje: Ensayos sobre literatura y animalidad*, Rosario: Beatriz Viterbo.



## **ECOS LITERARIOS SOBRE FERNÁN CABALLERO<sup>1</sup>**

**BLASINA CANTIZANO MÁRQUEZ**

(Universidad de Almería)

La vida de Fernán Caballero transcurre en un período de la historia de Europa convulso y muy agitado a nivel político, social e intelectual. Es importante recordar ahora que el siglo XIX se estrena en España con la invasión francesa y la consecuente Guerra de la Independencia contra el ejército invasor (1808-1814). Conocida entre los extranjeros como "Peninsular War", va a suponer una masiva presencia de viajeros europeos en España, quienes ven esta contienda como un campo de reflexión y aventura que les conducirá a un auténtico descubrimiento de la realidad española y, consecuentemente, un sincero interés por el paisaje, la historia, las costumbres y el pueblo de este país. El movimiento romántico, que ya se había iniciado en Europa, contribuirá con una serie de aportaciones ideológicas y estéticas a este interés europeo por lo español, por la huella islámica y las civilizaciones que poblaron la península.

Movidos por algún interés profesional, objetivo concreto o simple curiosidad, estos viajeros dejan constancia de su estancia en España en una amplia variedad de formatos literarios: libros de viaje, diarios, cartas, grabados, etc. mostrando una serie de rasgos y consideraciones que obedecen a las diferentes perspectivas desde las que se construyen sus relatos (edad, sexo, profesión, motivación, etc.). La literatura de viajes supone un vasto campo de estudio y reconstrucción de nuestra propia historia, puesto que,

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto CEI Patrimonio, de la Universidad de Almería.

“En ausencia de fotografías, los libros de viajes se convirtieron en el caleidoscopio en el cual mirar más allá de nuestras fronteras, en el espejo en el que comprender, lo más objetivamente posible, la cultura, economía, sociedad, política y modos de vida de una sociedad determinada” (Bas, 2007:5). Además de referencias geográficas y culturales, muchos autores extranjeros que viajan por España durante el siglo XIX se preocupan por conocer a personajes ilustres, y es así como conocen o llegan a entablar amistad con Fernán Caballero, ofreciendo una visión particular de la autora española desde un punto de vista personal y directo.

De entre los testimonios encontrados, el presente trabajo se centrará en tres textos concretos precisamente porque que ofrecen visiones complementarias sobre Fernán Caballero en dos momentos muy diferentes de su vida: Washington Irving se interesa por su producción literaria en la década de 1830, mientras que damas católicas como Lady Herbert y la condesa de Robertsart prefieren indagar en su particular personalidad y la espiritualidad católica de los años finales de su vida.

### **1. Fernán Caballero: apuntes biográficos y literarios**

Cecilia Böhl de Faber y Larrea (1796-1877), hija de cónsul alemán e intelectual española, gozó de una infancia y juventud privilegiadas en lugares como Suiza y Alemania antes de que la familia se instalara definitivamente en Cádiz en 1813, en una época y unas circunstancias muy particulares en las que el pensamiento liberal inundaba el ambiente de la ciudad. Su padre, Juan Nicholas Böhl de Faber (1770-1836) fue un gran apasionado a la literatura que contribuyó activamente en la difusión de la estética y los ideales del Romanticismo en España. Su madre, Francisca Larrea (1775-1838), fue escritora y traductora, también una de las primeras mujeres en España en manifestar su sentimiento feminista, probablemente originado tras la lectura del manifiesto literario de Mary Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman* (1792). Este era el ambiente cosmopolita e intelectual que se respiraba en el hogar de los Böhl de Faber, donde se organizaban frecuentes tertulias y encuentros artísticos en los que participaba la joven Cecilia, cuyos primeros pasos literarios fueron en forma de cuentos que ella misma componía y luego leía a los familiares y amigos allí reunidos.

Tras un breve noviazgo, la joven Cecilia desafía los deseos de su familia y decide casarse en 1816 con el capitán de infantería Antonio Planelles y Bardaxí, con quien emigra a Puerto Rico para enviudar poco después. Tras este suceso, decide marchar a

Alemania junto a su abuela, estancia que concluye cuando vuelve al Puerto de Santa María y conoce a Francisco Ruíz del Arco, Marqués de Arco Hermoso, con quien contrae matrimonio en 1822 pero enviuda en 1835. Este segundo matrimonio fue, sin duda, el periodo más feliz de su vida, ya que le supuso no sólo la entrada en los círculos políticos y literarios de la ciudad de Sevilla, sino también la toma de contacto con el campesino, el pueblo y las tradiciones andaluzas que tanto le sirvieron para sus posteriores publicaciones. Durante este tiempo recopiló información, tomó notas, e hizo descripciones de todo aquello que la rodeaba y que podía servirle como material para sus obras. Pese a la cantidad y calidad de lo acumulado, los intereses literarios de Cecilia no traspasaban la esfera privada, su despertar definitivo para el público no tendría lugar hasta algunos años más tarde, tras el fallecimiento de su marido. Ya sin presiones familiares ni las obligaciones del matrimonio, es ahora cuando se siente libre y decidida a cultivar esta faceta artística. La encomiable labor historiadora y literaria de esta mujer pasa a ser conocida bajo la pluma de Fernán Caballero, nombre de una ciudad manchega, que le proporciona la posibilidad de ser tomada en serio en un ambiente hostil a la participación femenina. El uso de este sobrenombre masculino implica algo más que una simple máscara literaria, ya que “su pseudónimo demuestra que además de inventar una identidad sexual ficticia, trataba de definirse también desde el punto de vista de la clase social y de la nacionalidad. Fernán Caballero ocultaba su propio nombre, femenino y alemán, como un nombre nostálgico, aristocrático y español, así como masculino” (Kirkpatrick, 1991: 231).

Fernán Caballero se interesa por el folklore y la tradición popular por lo que recoge y compone un número importante de cuentos y relatos cortos extraídos de las historias que oye a su alrededor, siguiendo la más pura tradición romántica. De hecho, “lo que el Romanticismo viene a resucitar es la forma de narración breve y lo que a ella aporta es su dignificación literaria. El cuento popular, el cuento de viejas, es recogido, revalorizado por los románticos atentos a la vez a las leyendas y tradiciones del pasado” (Baquero, 1992:16). Aunque tenía la costumbre de escribir en francés o alemán, idiomas en los que fue educada, y luego traducir al español, esta autora “tuvo el buen gusto de no adular excesivamente el tono, ritmo y lenguaje de esos relatos oídos a los campesinos andaluces y por ella recogidos y transcritos” (Baquero, 1992: 17), manteniendo la fidelidad al original tanto en el contenido como en la expresión.

Sus terceras nupcias tuvieron lugar en 1837 con Antonio Arrom de Ayala, un joven pintor rondeño aquejado de tuberculosis que se suicidó en 1863. Este tercer matrimonio fue muy criticado por la conservadora sociedad andaluza en la que se movía, incluyendo a su propia madre. En estos años, Fernán Caballero se convirtió en escritora profesional y sustento principal de su familia, sobre todo gracias a las contribuciones que realizaba en periódicos y revistas de la época: *La Moda*, *La Ilustración* (Madrid) y *Álbum de las Bellas* (Sevilla), y en ciertas publicaciones de corte conservador, como *La Razón Católica*, *El Pensamiento de Valencia* y *El Semanario Pintoresco*. Animada por la acogida de sus escritos, se decide a publicar también algunas de las historias que había compuesto ella misma: *La hija del sol* (1851), *Lucas García* (1852), *Clemencia* (1852), *La Gaviota* (1856).

Tras enviudar por tercera vez, y verse sumida en dificultades económicas, tuvo la suerte de contar con la protección de los duques de Montpensier y la reina Isabel II, quien incluso llegó a cederle una vivienda en el Patio de las banderas en el Alcázar de Sevilla, lugar donde residió hasta la revolución de 1868 cuando las autoridades pusieron en venta el inmueble. De allí se vio obligada a trasladarse a una modesta vivienda en la ciudad de Sevilla, desde donde seguía escribiendo y se refugiaba en una religiosidad cada vez más intensa. Durante los últimos años de su vida, sus cuentos aparecieron incluidos con asiduidad en numerosas publicaciones periódicas, aliviando así sus penurias económicas. Ahora también publica parte del material que había ido recogiendo a lo largo de los años: canciones, adivinanzas, refranes y otras manifestaciones orales que aparecerán con diferente formato: *Cuadros de costumbres populares andaluzas* (1852), *Cuentos y poesías populares andaluzas* (1859), *Cuentos, oraciones, adivinanzas y refranes populares e infantiles* (1877), *El refranero del campo y poesías populares* (1914). Estas obras quizá sean menos conocidas y estudiadas, pero suponen un verdadero estudio antropológico sobre un pasado y un modo de vida que esta autora quiso reflejar en una labor compiladora y difusora que va más allá de la literatura de costumbres. Siguiendo los pasos de recopiladores anteriores como Andersen, Perrault o los hermanos Grimm, Fernán Caballero se lamenta del poco interés y reconocimiento que estas figuras europeas reciben por parte del lector español, a la vez que defiende la labor erudita e investigadora de todos aquellos que se preocupan por difundir la literatura de tradición oral

Entre las colecciones de cuentos y leyendas populares e infantiles que siempre hemos leído con encanto, existe una alemana, en tres tomos, formada por los eruditos hermanos



Grimm, en la que no se han contentado estos incansables investigadores con recogerlos de su patria, sino que han hecho otro tanto con los cuentos y leyendas de otros países, buscándolos y trayéndolos hasta del Japón (Caballero, 1986:12)

Aunque defienda y actúe como recopiladora de anécdotas, historias y tradiciones populares, el carácter y personalidad de Fernán Caballero también se transmite en sus publicaciones de forma más o menos sutil. De hecho, su intención se manifiesta claramente sobre todo en los cuentos dirigidos al público más joven, al que dirigía claros mensajes, “su pensamiento conservador y su espíritu didáctico-moralizador, introduciendo en los cuentos elementos aleccionadores y religiosos” (Amores, 1994: 9). Algunas de estas últimas publicaciones a título póstumo son *Pobres y ricos. Cuentos populares recopilados por Fernán Caballero y Adolfo Claranena* (1890), *Cuentos de encantamiento infantiles. Cuentos infantiles religiosos. Oraciones, relaciones y coplas infantiles* (1911), *El refranero del campo y poesías populares* (1912-14).

## **2. Escritora y también viajera**

Al proceder de una familia económica y socialmente acomodada, además de muy implicada en los movimientos artísticos y culturales de su entorno, Fernán Caballero pudo disfrutar de una óptima educación en lugares tan dispares como España, Suiza y Alemania, lo que le permitió la posibilidad no sólo de expresarse en diferentes idiomas sino también conocer de primera mano las tendencias artísticas del continente europeo. En este sentido, “no estará de más recordar que las primeras versiones de *Sola* (1840) y *La familia de Alvareda* (1849) estaban redactadas en alemán, en tanto que *La Gaviota* (1849) y *Elia* (1849) lo estuvieron en francés” (Ahumada, 2002-2004: 989). Aunque gran parte de su vida transcurrió entre Sevilla y varios municipios de la bahía de Cádiz, lejos de estancarse en la vida provinciana, Cecilia Böhl de Faber realizó numerosos viajes y estancias prolongadas en el extranjero (Suiza, Alemania, Puerto Rico, Inglaterra), fuente de experiencias personales y literarias que también influyeron en la escritora. Como ejemplo mencionar que durante su estancia en París, a finales de la década de los treinta, solía frecuentar el salón de Madame de Recamier, donde tuvo la oportunidad de conocer a escritores de renombre como Francois-René de Chateaubriand (1768-1848), considerado como el impulsor del Romanticismo en las letras francesas y que tanto la impresionaría.

El contacto con escritores e intelectuales de la época también fue algo usual en la vida de Fernán Caballero, durante los años más convulsos de la historia de España su familia mantenía relación frecuente con personajes tan célebres como Alcalá Galiano o Blanco White. Su madre, Francisca Larrea, es considerada la primera traductora de la obra de Lord Byron en España y su padre un experto calderoniano. De entre todos sus contactos, el escritor que mayor influencia tuvo sobre Fernán Caballero fue el dramaturgo Juan Eugenio Hartzenbusch (1806-1880), quien se traslada al Puerto de Santa María para hacerse cargo de la biblioteca de Nicolás Böhl de Faber en 1849. Entre ambos se establece entonces una estrecha relación personal y literaria, que tiene su máximo exponente en las cartas personales que se intercambiaron entre 1849 y 1869 y que fueron minuciosamente publicadas por Theodor Heinemann en 1944.

De los muchos extranjeros que conoció e invitó a su hogar, destaca el Barón Isidore Justin Séverin Taylor (1789-1879), un culto ciudadano belga que realiza dos viajes España, el primero en la década de los veinte y posteriormente en los años treinta con el encargo de adquirir obras de arte español para el rey francés Luis Felipe I y de cuyos viajes por el sur de Europa, surge el libro *Voyage Picturesque en Espagne, en Portugal et sur Cote d' Afrique, de Tanger a Tétouan* (3 vols., 1826-1832). En el transcurso de este tiempo, este barón mantiene una buena relación con Fernán Caballero y la visita en dos ocasiones (1826 y 1835), hasta el punto de convertirse o inspirar uno de los personajes de la novela *La Gaviota*.

### **3. Con Washington Irving: historia de una amistad**

El más conocido de los viajeros que entablan conocimiento y amistad con Fernán Caballero el ilustre norteamericano Washington Irving (1783-1859), creador de los conocidos *Cuentos de la Alhambra* (1832). Irving llega a España en 1826 con la intención de traducir una obra sobre los viajes de Colón que le había encargado el embajador norteamericano en Madrid. Ese encargo se complica, pues es tal la cantidad de información que encuentra y tanto le fascina el país, que permanece por un periodo de casi cuatro años. Durante este tiempo, Irving tiene ocasión de visitar distintas ciudades, conociendo personalidades relevantes de la cultura española y tomando contacto con las costumbres de su población. Es precisamente en uno de estos viajes, concretamente durante las navidades de 1828, cuando Irving conoce a Cecilia Böhl de Faber en la representación de la ópera *Crociato*. Poco después, acompañado por el matrimonio

Hipkins, la visita en su finca de Dos Hermanas, y es allí donde tiene lugar el primero de varios encuentros donde se acercan y ponen en común sus intereses literarios<sup>2</sup>. Irving anota en su diario que, en esta primera ocasión, la marquesa les relató a sus invitados varias historias acaecidas en ese municipio sevillano. El americano asegura haber tomado notas de dos de ellas (Irving, 1883, II: 92), una de las cuales parece tratar sobre el misterioso caso de una campana que sonaba a media noche en la iglesia de Dos Hermanas y una singular explicación al fenómeno, pero que sin embargo, no aparece recogido en ninguno de los relatos de Fernán Caballero.

Tal y como Irving reconoce en una carta a Nicholas Böhl de Faber (febrero, 1829), quedó sorprendido y encantado ante la personalidad de la autora. Todo son palabras de elogio ante la vivacidad y emoción que le transmitía, de hecho, reconoce que no dejó de tomar anotaciones de lo que le comentaba (Aderman, 1979: 362). Ambos parecen congeniar de inmediato puesto que tanto el estilo como la temática de su producción literaria son similares. Durante aquellos encuentros conocemos que “la joven marquesa de Arco-Hermoso enseñó a Irving, entre otros esbozos, una descripción que aparecería más tarde en *La Noche de Navidad*” (Cantos, 1996:189). Su influencia en la composición y elaboración del conocido *Tales of the Alhambra* (1832) de Irving podría haber sido más directa:

Cecilia Böhl de Faber fue otra de las personas que posiblemente auspiciaran los contenidos de *The Alhambra*. Para algunos críticos, la influencia de Cecilia está presente en el tono de los relatos, en ese poetizar la realidad sin alterarla. Algo que Irving mantuvo en todos y cada uno de los bocetos y leyendas de *The Alhambra*, en los que resulta harto difícil distinguir lo imaginario de lo real (Villoria, 1998: 220).

Donde mejor se aprecia la influencia de Fernán Caballero en Washington Irving es en la narración de un hecho acaecido en la localidad de Dos Hermanas: “La Familia de Alvareda” (1849), cuento que realmente impresionó al americano y sobre cuya historia tomó diecisiete páginas de anotaciones que se conservan en los archivos de la Universidad de Yale bajo el título “La villa de las Dos Hermanas” (en Sánchez, 1999: 109). Originalmente fue escrita en alemán, traducida luego al español y publicada de forma serial en septiembre de 1849 en *El Herald*, al año siguiente “se publicaría por primera

---

<sup>2</sup> Para mayor información sobre las similitudes entre ambos autores, ver mi trabajo anterior “Washington Irving y Fernán Caballero: coincidencias e influencias literarias”.

vez en forma de libro ¡en Nueva York! y atribuido a Gertrudis Gómez de Avellaneda” (Sánchez, 1999: 113). Fernán Caballero conoce esta trágica historia, acaecida alrededor de 1826, según Francisco Sánchez, entonces capataz de su finca en la localidad: Perico, un campesino del pueblo, se ve obligado a huir de la justicia tras haber matado a Ventura, otro campesino que supuestamente ha ensuciado su honor. Tras sufrir un fuerte remordimiento por este asesinato, Perico abandona el pueblo y se une a la cuadrilla del peligroso bandolero Diego Corrientes. Con este grupo, vive y actúa al margen de la ley hasta ser prendido y ajusticiado. Como no podía ser de otro modo, antes de morir se arrepiente de las atrocidades cometidas, demostrando así su calidad humana y su sincera fe cristiana. Una vez conocida la historia de Perico, Cecilia investiga su veracidad in situ en una exhaustiva labor de campo, habla con personas del pueblo que conocieron al campesino, contrasta opiniones y descripciones, consiguiendo por ello imágenes muy exactas, casi dibujos del natural. Es importante advertir que, de este cuento, parecen existir al menos cinco versiones diferentes.

Esta obra tuvo un eco importante entre el público lector, de hecho, los Duques de Montpensier, tras leer y conocer los acontecimientos relatados en este cuento, realizan una excursión a Dos Hermanas donde visitan los lugares mencionados e indagan la veracidad de los sucesos acaecidos. Al conocer la ermita y comprobar el mal estado de conservación no ya del edificio, sino también del pendón de San Fernando, deciden ocuparse de su restauración. Este hecho aparece reflejado en el periódico *La España* en noviembre de 1856, tal y como se recoge en el epílogo del cuento:

El ilustre escritor FERNÁN CABALLERO, que con sus admirables novelas está haciendo un servicio importante a la moral y a las letras, ha publicado en *La familia de Alvareda* la descripción del pueblo de *Dos Hermanas*, logrando llamar sobre la capilla de la Virgen y el pendón de San Fernando, que se conserva en ella, la atención a S. A. R. el duque de Montpensier, que se trasladó a aquel pueblo e hizo llevar el pendón a Sevilla para restaurarlo (Caballero, 2003: 119)

A raíz de este hecho, también en esta sección, se ofrecen varias cartas personales que se intercambiaron Fernán Caballero y el intendente del Palacio de San Telmo, don Antonio de Latour, en relación al interés personal de los Duques por el contenido de esta historia. Según afirma la escritora, “*La familia de Alvareda* es la crónica popular y verbal que guarda el pueblo en el archivo de su corazón; pero la existencia del pendón, así como la capilla, atestiguan su certeza” (Caballero, 2003: 123). Al ser preguntada por algún

detalle físico que los Duques advirtieron pero no aparecía en el relato, la escritora se justifica y culpa su omisión a las imposiciones editoriales:

Se me dijo tanto de palabra y por escrito, que esas cosas estaban de más en la novela; que esas historias, esos episodios, esas digresiones, hacían perder su interés a la narración, y que la alargaban inútilmente, que tuve que ceder y suprimir sin compasión: no salvé sino la historia del pueblo de *Dos Hermanas*; en esto me mantuve firme (Caballero, 2003: 123).

#### **4. Vista por otras damas**

Aunque la experiencia viajera y el género de viajes se asocia al género masculino y la sed de aventuras, fueron muchas las mujeres que dejaron a un lado la comodidad de sus hogares y se aventuraron a viajar a España. La mayoría de estas mujeres pertenecían a la aristocracia y contaban con una solvencia económica que les permitía disfrutar del viaje sin prescindir de medios, compañía o pertenencias. Los textos de estas mujeres ofrecen una visión más directa y personal no ya del viaje sino también de las experiencias vividas, sobre todo porque sus libros no fueron concebidos con intención de ser publicados, sino que son de tono más espontáneo, normalmente parte de sus diarios personales o conjuntos de cartas a familiares y amigos que más tarde se recopilan para su publicación, en ocasiones, con fines benéficos.

Lady Mary Elizabeth Herbert (1822-1911) es ejemplo claro de mujer que viaja por nuestro país cómodamente y sin preocupación alguna, basta decir que esta viuda viene acompañada por su médico, algunos de sus siete hijos y unos amigos. De este viaje surge *Impressions in Spain in 1866* (1867), libro que dedica a la piadosa Lady Georgiana Fullerton. Nos interesan especialmente sus comentarios porque esta dama recién convertida al Catolicismo (en Palermo, 1866) presta especial atención a todo lo relacionado con la religión católica. Durante su viaje, tiene ocasión de disfrutar de la Semana Santa en Sevilla, además de sus descripciones y comentarios sobre las procesiones, visita numerosos centros religiosos: el Hospital de la Caridad, el orfanato de las Hermanas Trinitarias, un Hospital para mujeres atendido por las Hermanas de San Francisco, el colegio de las Hermanas del Sagrado Corazón, y los conventos de Santa Inés y Santa Teresa.

Durante su periplo por el sur de España, tiene ocasión de conocer a Fernán Caballero, a quien dedica varias páginas de su libro. Es curioso que, más que por la producción literaria de una mujer con la que puede tener mucho en común, Lady Herbert se interese por su personalidad. La visita se produce cuando aún reside en el Alcázar de Sevilla, allí, la conversación entre ambas mujeres parece haber sido larga y de temática muy variada; esta dama británica coincide con las impresiones de Washington Irving y la alaba como gran conversadora, inteligente, ingeniosa y de trato amable (Herbert, 1867: 125). Para esta autora, Cecilia es ejemplo de mujer "europeizada", educada, moderna y religiosa al mismo tiempo. Además de incluir datos biográficos sobre su origen y circunstancias particulares de aquel momento concreto (hace referencia a sus penurias económicas), Lady Herbert la describe como generosa y caritativa, una mujer volcada en los demás. Señala también su preocupación por los animales, algo que califica de inusual en la España de la época, comentando que Cecilia intentó fundar una sociedad para la protección de animales siguiendo el modelo de la existente en Londres (Herbert, 1867: 125).

En su conversación sobre la población española y sus costumbres tradicionales, Lady Herbert menciona que Fernán Caballero defiende la honradez y honorabilidad del pueblo español en todo momento. Entre los temas tratados, resulta llamativo señalar que ambas mujeres hablan del infanticidio, algo que parece ser habitual en Inglaterra, pero por fortuna poco practicado en nuestro país, probablemente por la existencia de orfanatos (Herbert, 1867: 130). Es interesante la conversación que se produce entre ambas sobre el estado de la educación en España, algo que parece encender "la sangre andaluza" de la autora y que la lleva a posicionarse totalmente en contra de la desamortización eclesiástica, hecho que no solo afecta al espolio de iglesias, conventos y monasterios sino también, y más grave, la eliminación de los únicos centros educativos en lugares y pueblos apartados. Se escandaliza también Cecilia de que pretenda eliminarse la religión de los centros educativos y que en ellos florezca el pensamiento "infiel":

Then all her Andalusian blood would be roused, and she would declaim for hours in no measured terms against the spoliation of the monasteries, those centres of education and civilisations in the villages and outlying districts, against the introduction of schools without religion, and collages without faith; and the propagation of infidel opinions through the current literature of the day (Herbert, 1867:125)

En cuanto a su extensa producción literaria, Lady Herbert la califica de algo simple, más como un conjunto de cuadros de costumbres que como novela propiamente dicha. Sin embargo, resulta importante señalar que la califica como la “Georgiana Fullerton española”, estableciendo una clara similitud entre ambas autoras. Es importante señalar aquí los motivos de este particular paralelismo: La infancia de Lady Georgiana Charlotte Fullerton (1812-1885) fue similar a la de Cecilia, puesto que ambas fueron hijas de diplomáticos que viajaban por Europa, de hecho, fue educada en París, donde su padre ejercía de Embajador británico. Su obra literaria es variada y extensa: poesía, biografías, novelas, etc., además de realizar también numerosas traducciones al inglés de textos en francés e italiano. Anglicana por tradición, Lady Georgiana se convirtió al Catolicismo en 1846. Esta dama también tuvo que enfrentarse a la adversidad, y no económica precisamente, ya que tras la muerte de su único hijo en 1855, su actividad se centró casi exclusivamente en la realización de obras de caridad, colaborando especialmente con varias órdenes de monjas que atendían a los más desfavorecidos de Londres. Ambas comparten, por tanto, educación internacional e intereses literarios, se preocupan por los desfavorecidos y son católicas creyentes.

La religiosidad de Fernán Caballero, sentimiento que siempre la caracterizó, parece hacerse más fuerte y evidente durante los últimos años de su vida, algo que se manifiesta claramente, tanto en sus obras literarias como en sus escritos más personales. En el siguiente fragmento, extraído de una carta personal al señor de Latour tras conocer que los Duques de Montpensier restaurarían el pendón de San Fernando y la capilla de Dos Hermanas, se pone de manifiesto la emoción de la escritora ante la noticia, a la vez que el profundo sentimiento religioso que manifiesta en todo lo que redacta. Sorprende, igualmente, el hecho de que incluso en sus escritos más personales, siga utilizando su pseudónimo masculino:

No me sería posible expresar los sentimientos que me ha inspirado la carta con que me habéis favorecido. Varias veces paré su lectura: unas para respirar, otras para enjugar mis lágrimas. Los hombres son los instrumentos de Dios, y Fernán, este humilde escritor, estaba destinado por la Providencia a atraer a las manos de sus descendientes el olvidado y más glorioso pendón del santo rey. ¡Con qué ávido interés leía los detalles tan interesantes de esta escena histórica! ¡Cuán conmovido, cuán feliz estaba!” (Caballero, 2003: 121)

Una relación muy especial es la que mantiene Fernán Caballero con la condesa belga Juliette Robert de Robertsart (1824-1900), que realiza dos viajes por España: el primero durante cuatro meses de 1863, en los que recorre España y se sumerge de lleno en la cultura del país; el segundo, algo más breve, en 1876 y con la sola intención de volver a visitar lugares y amigos. De estos viajes surge el libro *Lettres d'Espagne* (1866), que, posteriormente, será reeditado y ampliado con sus experiencias durante ambos viajes (1879). Como su título indica, se trata de una recopilación de cartas enviadas a sus amigos, principalmente mujeres de posición social muy similar a la suya, como Charlotte de Grammon, a quien se dirige la mayoría de ellas. El texto, por tanto, es personal, directo, derrocha frescura y recoge, no ya descripciones de los lugares que visita, sino también los sentimientos, emociones y estados de ánimo de la autora a ellos asociados, esto es así porque nunca tuvo la intención de que sus cartas fueran publicadas para el público general. En el libro, se pone de manifiesto que el lugar preferido de la autora es la ciudad de Sevilla, de hecho, se instala durante algún tiempo en la vecina localidad de Dos Hermanas.

Al igual que lady Herbert y Fernán Caballero, la condesa Robertsart es de mentalidad conservadora y ferviente seguidora del catolicismo, por lo que también se preocupa de visitar iglesias, conventos, hospicios, etc. y ofrecer sus comentarios. Es importante destacar que “Juliette de Robersart era, además de católica y aristócrata, una mujer campechana que intentaba acercarse al pueblo llano, a sus costumbres, a su manera de vestir, a su folklore” (De la Torre, 2006: 716). No es de extrañar, por tanto, que estableciera buena amistad con Fernán Caballero, la única escritora que aparece explícitamente citada en su libro y a la que visitó en las dos ocasiones que estuvo en España “a ambas las unió una muy buena amistad, hasta el punto que la autora de *La Gaviota* le regalaría una sortija poco antes de fallecer, hecho que llenaría de orgullo a Juliette. Entre ellas, y pesar de la diferencia de edad, se entablaron unos lazos de complicidad basados en la común defensa de la tradición y el catolicismo popular (De la Torre, 2006: 718). Además de estas coincidencias en sus creencias, la condesa admira la producción literaria de Fernán Caballero, mencionando algunos de los títulos que han sido traducidos en el extranjero: “Ses ouvrages sont traduits dans toutes les langues, la *Gaviota*, *Elia*, *Clemencia*, *fleurs des champs*, *la famille Alvara*, etc.etc.” (Robertsart, 1879: 77). En muchas ocasiones la nombra por ser fuente de información precisa, por haberle ofrecido indicaciones sobre pintura, literatura o historia de gran valor para su



viaje, también por haberle escrito alguna “carta de recomendación” para visitar tal o cual tertulia y abrirle así las puertas de la sociedad sevillana. La condesa de Robertsart recibe la noticia de la muerte su amiga durante su último viaje por España, más concretamente en Santiago de Compostela, y se lamenta profundamente de esta pérdida en una carta escrita en abril de 1877 (Robertsart, 1879: 346).

Resulta curioso que cuando ambas tratan la relación entre religión y educación en España tras la desamortización, la postura de Fernán Caballero queda claramente manifiesta en palabras similares a las utilizadas por Lady Herbert en un comentario anterior, es algo lamentable: “Le vide laissé dans l’instruction por l’absence des religieux se fait sentir d’une manière lamentable, m’a dit Fernan Caballero; les enfants son negligés, et la plupart manquent de guide” (Robertsart, 1879: 199).

Contrastando lo que se conoce sobre Fernán Caballero con las aportaciones de estos viajeros extranjeros se logra entender mejor la personalidad y carácter de una mujer que podemos situar entre la tradición y la modernidad. Cecilia fue educada entre España y Europa, con conocimiento de idiomas, viajera, autosuficiente y fuerte ante la adversidad. Una mujer que disfrutó de bienestar económico y social junto al Marqués de Arco Hermoso, pero que también supo afrontar la pobreza y aceptar la caridad cuando lo impuso la necesidad.

## **Bibliografía**

- ADERMAN, M. et als. Ed. (1979). *The Complete Works of Washington Irving. Letters*, 4 vols. Boston: Twayne Publishers. Vol II.
- AHUMADA, I. (2002-2004). “Fernán Caballero y la dialectología andaluza: notas de crítica textual”, *Archivo de filología aragonesa* 59-60, 2, 987-1002. Disponible en web: <http://www.digital.csic.es/handle/10261/11507>
- AMORES, M. (1994). “Cuentos populares españoles. La labor pionera de Fernán Caballero”, *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* 58, 7-14.
- BAQUERO, M. (1992). *El cuento español. Del Romanticismo al Realismo*. Madrid: CSIC.
- BAS, N. (2007). “Los repertorios de libros de viaje como fuente documental”, *Anales de Documentación* 10, 9-16.
- CABALLERO, F. (1986). *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.

- . (2003). *La familia de Alvareda: novela de costumbres populares*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en web: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-familia-de-alvareda-novela-de-costumbres-populares--0/html/ffbc05f6-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_4.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-familia-de-alvareda-novela-de-costumbres-populares--0/html/ffbc05f6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html)
- CANTIZANO, B. (2003). “Washington Irving y Fernán Caballero: influencias y coincidencias literarias”, *Espéculo* 23. Disponible en web: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/irving.html>
- CANTOS, M. (1996). “Los relatos de Fernán Caballero entre costumbrismo y realismo”, *Siglo XIX* 2, 187-200.
- DE LA TORRE, E. (2006). “Nuestro patrimonio cultural analizado por una viajera del siglo XIX: Juliette de Robertsart” en BRUÑA, M. et al., *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 710-720.
- GUILLO, R. (1996). “La confusión reinante. Definiciones y estructuras de la prosa breve de Fernán Caballero”, *Siglo XIX* 2, 201-212.
- HEINERMANN, T. (1944). *Cecilia Böhl de Faber (Fernán Caballero) y Juan Eugenio Hartzenbusch. Una correspondencia inédita*. Madrid-Stuttgart-Berlín, Espasa-Calpe-W. Kohlhammer.
- HERBERT, E. (1867). *Impressions in Spain in 1866*. Londres: Richard Bentley.
- IRVING, P. (1883). *The Life and Letters of Washington Irving*. 3 Volúmenes. Nueva York: G.P. Putnam’s Sons.
- KIRKPATRICK, S. (1991). *Las Románticas. Escritoras y subjetividad en España 1835-1850*. Madrid: Cátedra.
- ROBERTSART, J. (1879). *Lettres d’Espagne*. Paris: Watelier. Disponible en web: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5684783k>
- SÁNCHEZ, P. (1999). “Fernán Caballero y Dos Hermanas”, *Minervae Baeticae. Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras* 27, 97- 118.
- VILLORIA, J. (1998). *Washington Irving en España. Cien años de traducciones*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

## VOCES INDÍGENAS Y MESTIZAS: LA POLIFONÍA FEMENINA EN LA SEMANA DE COLORES DE ELENA GARRO

VIOLETA CÁRDENAS

(Universidad Autónoma de México)

Las horas pasadas con Mariana estaban llenas de imágenes y significaciones profundas, surgidas del tiempo impalpable de los sueños, yo sabía que a ella le ocurría lo mismo y la imaginaba vagabunda y desdichada...”

Elena Garro: *Testimonios sobre Mariana*

A cien años del nacimiento de la mexicana Elena Garro, ahora reconocida por su obra espléndida y vivaz; antes, vista como la sombra de Paz. En el 68 fue repudiada por algunos intelectuales y políticos; lo que la obligó a partir al exilio. Machismo intelectual que la orilló a que fuera denostada su capacidad creativa, incluso por ella misma. María del Carmen García cita en su revelador artículo “El feminismo de Elena Garro”, las cartas que Elena envió al escritor Emanuel Carballo:

...en mi calidad de no persona soy la madre de la incalificable Elenita paz, como tú defines a esa otra no persona. las no personas carecen de honor, de talento, de fiabilidad, de sentimientos y necesidades físicas. a la no persona se le insulta, se despoja de manuscritos, que más tarde se publican deformados en otros países y firmados por alguna persona. una no persona debe aceptar que firme y cobren las personas por las que escribió la no persona. a la no persona se le despoja de familia, animales caseros, amigos y, sobre todo, se le niega trabajo. si se queja, se le considera una persona peligrosa en el mundo democrático (García, 1965:98).

No está demás señalar, que todo lo que se dice alrededor de la vida y la obra de Elena Garro y su hija Helena Paz constituyen un aura de símbolos, ensoñaciones y contradicciones; tal y como sucede con las anécdotas de su obra que oscilan entre la verdad y la mentira, el universo de lo mágico y lo onírico.

Asimismo, es importante recordar para entender sus narraciones que Elena tiene un pasado de lucha, donde podemos encontrar que ayudó a los campesinos, los escuchó y los alfabetizó para darles voz; su trabajo cercano con las comunidades indígenas desprotegidas es crucial porque su motivación dejó huella más allá del simple discurso. Por tanto, siempre fue detractora del México que se fracturó entre la marginación indígena y la supremacía mestiza. En su obra, la autora reconoce a los indios, como la verdadera raza culta de este país y exalta sus costumbres y, retrata, aunque de una forma extraña, su conocimiento.

Debido a sus ideas y a su involucramiento con los indígenas, lo cierto, es que, ante las amenazas, tuvo que exiliarse a Estados Unidos, España, Francia y Japón del año 72 al 93 junto con Helena Paz, su hija, para regresar a México<sup>1</sup>, donde años más tarde morirán en Cuernavaca al lado de sus numerosos gatos.

En este trabajo me interesa señalar cómo es la presencia femenina en *La semana de colores* que cuenta con trece relatos escritos en el 56 y donde las voces femeninas mestizas e indígenas se hacen oír de muy diversas maneras. Encasillada erróneamente en el Realismo Mágico, su narrativa donde las voces y personajes se caracterizan por contener una voz transgresora, no se callan las implicaciones de la pobreza, de la condición femenina y la brutalidad en contra de los indígenas. Su marginalidad las conducirá a refugiarse en un silencio donde destellará la lucidez.

¿Pero por qué son marginadas algunas de las mujeres-ficcionales de Garro? Principalmente porque se vuelven seres limítrofes, pues no coinciden con el adoctrinamiento social, son seres más naturales que dejan escapar sus pasiones sin pensar en los señalamientos, así, se convierten en seres estigmatizados por las sociedades que no aceptan las diferencias, ni toleran la presencia de lo otro. Las voces son polifónicas porque en cada relato se escuchan distintas, entrelazándose entre ellas, dialogando o

---

<sup>1</sup> Es verdad que a su regreso fueron protegidas por el CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes), que les otorgó una beca como creadoras tanto a Elena Garro como a Helena Paz. Octavio Paz llegó a decir que nunca dejó de enviarles una pensión y que Elena Garro era una de las mejores escritoras de México; no obstante, en la práctica, Elena Garro y su hija no se expresan bien de su nula relación con Octavio Paz.

enfrentándose. Esta narrativa se transforma en verdades incómodas, de retratos y de ficciones, donde se advierte la locura, pero, al mismo tiempo, una intención denunciadora; el resultado es que a las mujeres se les relega, así que ellas, de forma categórica, se vuelcan al silencio, ya que algunos: "...huérfanos de palabras, encuentran en el silencio, en las frases rotas, el mejor modo de decir, de nombrar, de hablar, (...)" (Rivara Kamaji, 1997:168)

El extrañamiento, la otredad, la locura y el estigma son la parte fundamental de las mujeres que Elena retrata con singular voz poética, ante la evaluación de un mundo que no coincide con las voces hegemónicas intelectuales que, paradójicamente, divulgan, con descaro, que son las que tienen el poder en sus manos; sin embargo, esas mujeres demuestran una infinita sabiduría superior a la de la intelectualidad de la época porque tienen más claros los horizontes respecto a un mundo tendiente a la oscuridad, a lo cerrado, a lo ya trazado.

En el documental sobre la autora titulado "La cuarta casa" de José Antonio Cordero, ella confiesa haberse casado con la intención de tener la libertad de tomar café con leche y así fue como se casó con Octavio Paz<sup>2</sup>. En medio de una anécdota de esta naturaleza, es lógico que su producción artística se vuelva sobre la injusticia sobre las mujeres al ser marginadas, porque a partir de ese momento, Elena Garro no volvió a tener un hogar porque, contrario a su deseo, perdió la libertad. Quizá por eso escriba sobre las casas y las describa porque huye de ellas y en realidad ninguna le pertenece. Habla del pasado y del campesino pobre y humillado quien también calla y quien tampoco halla su lugar. La búsqueda del nido la inclina a dibujar a personajes transeúntes: "...su pasado era una sucesión de casas extrañas, rostros desconocidos y palabras no pronunciadas. Era una paria" (Garro, 1981:14).

En la obra garriana se expone con frecuencia la forma en que los pensamientos femeninos se difuminan, las maneras en cómo empiezan, de pronto, a escucharse lejanos y confusos, puesto que no alcanzan a ser comprendidos por los otros personajes, muchos de ellos masculinos. En otras ocasiones son lo suficientemente claros, no obstante, son contrariados por el canon social porque son honestos y disparatados; de esta manera las mujeres se convierten en personajes ambiguos porque conviven en el mismo plano de la

---

<sup>2</sup> En el documental "La cuarta casa", Elena Garro explica que Paz la perseguía, cuando ella estudiaba en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Hasta que llegó el día en que, sin preguntarle, la condujo al Registro Civil.

realidad y se adentran, al mismo tiempo, en el universo de lo onírico; sitio donde se revela precisamente la verdad construida de fantasías y secretos que nunca se esclarecen, sino que se enredan en interminables planteamientos donde el pasado se hace presente, a pesar de que la autora asegura que éste nunca vuelve; así, en su obra, los recuerdos sólo regresan cuando llega la hora de morir al amontonarse en un sólo instante.

En estos cuentos de *La semana de colores*, la humillación se expone, pero se devela con certezas, siempre impera la prisa narrativa y las incertidumbres. Nunca como lectores encontraremos con especificidad un retrato preciso, más bien obtendremos un nudo imposible de desatar, un rompecabezas de innumerables piezas que, no obstante, brillan, por su belleza, por sus secretos, por su locura, pero será esa locura la que dé cuenta precisamente de su inteligencia. Es necesario recordar que, en la vida real, Elena Garro es vista desde perspectivas muy diferentes.

En algunos relatos, como en “La culpa es de los tlaxcaltecas”, se pone de manifiesto el conocimiento ancestral derivado de las raíces indígenas. Por el contrario, los blancos, en palabras de la autora, no quieren ver a los indios y, en consecuencia, los ignoran. Esta declaración la hace en el documental antes citado. Esta idea de la triple marginación, la de ser íngena, ser pobre y ser mujer, la retoma en diferentes textos de *La semana de colores* como lo ilustra la siguiente cita del cuento “El zapaterito de Guanajuato”: “-¿ya comieron? Preguntó de frente y sin rodeos. ¿Para qué mentirle, si se nos veía el hambre? Se me nublaron los ojos, la vejez no sirve para atajar a las lágrimas cuando quieren correr. (...) Nadie sabe ver a un pobre” (Garro, 2006:35).

Los indios, las mujeres y los pobres callan, en este sentido, el silencio será la impronta de la narrativa de la marginación en Elena Garro. De lo contrario, si se atreven a hablar serán señalados y castigados por ello. En *La semana de colores* las alegrías convergen con el dolor y el crimen, pero ahí, la magia y el silencio se complementan en un fondo oscuro, ancestral y penetrante donde se escucha la sabiduría de la cosmovisión indígena y, sobre todo, la femenina, por medio de distintas voces.

En este libro también son determinantes la niñez y la muerte que exponen simplemente el camino que indefectiblemente se recorre en la vida donde sólo existe una certeza, la de la muerte. De los niños, se dibuja la inocencia, pero también su posible maldad, anécdotas que provienen de las remembranzas de la autora; en su narrativa los recuerdos se funden con el presente.

Al mismo tiempo, también es objetiva con la pintura de los indios, pues no los coloca en falsos pedestales, pero denuncia su discriminación como seres invisibles que han emigrado a las urbes para ser sirvientes y convertirse en seres humillados, al respecto opina su hija, Helena Paz: “Han acabado con los indios del campo, con sus leyendas, con sus mitos. Los han traído a la ciudad. Y se han degenerado en la gran urbe. (...) Seres desarraigados de su cultura.” (Cordero, 2002)

Elena Garro, mientras vivió en México fue defensora legítima de los indios, así pues, hay en el “El zapaterito de Guanajuato” un personaje femenino que se acomode a ayudar al inmigrante campesino, una mujer fantasmal que aparenta ser rica, pero vive en la carencia y presa del miedo; pareciera una amante que ha perdido su libertad, una mujer desdibujada por una intriga jamás revelada dentro de la trama, una mujer encerrada en una casa lujosa de la que no es dueña y de la que no se sabemos con certeza de qué o de quién huye. Pareciera otra vez que la autora se vuelca en sus personajes, a manera de un autorretrato distorsionado.

Por otro lado, la locura frenética también se hace presente en “¿Qué hora es?” la protagonista está perturbada, pues espera a su amante en el hotel de forma indefinida hasta que le llega la hora de morir. Parece rica, pero es pobre y sólo pregunta ¿qué hora es? constantemente; al respecto Helena Paz dice que esta historia proviene de la imaginación de su madre que albergaba la idea de esperar a Bioy Casares. En esta trágica historia, su *alter ego* muere esperando al amor que sí llega, pero hasta después de su muerte, sin envejecer. Inferimos a un ser irreal, fantasmagórico. Una vez más la felicidad se expone como efímera e incluso imposible, pues en su literatura nunca se consuma.

Aunado al *leitmotiv* de la marginalidad por ser mujer, ser pobre o ignorante o loca, hay un tema de índole metafísico que se constituye como una reflexión sobre el paso del tiempo como marca indeleble y que se abre paso también silenciosamente y de forma casi imperceptible para salir del mundo de lo físico y volverse fantasmal o transformarse en otra cosa. Así, por ejemplo, las niñas de *La semana de colores* observan el mundo al revés. Lo metafísico habita el mundo narrativo de Garro, por eso no pensamos en la pertinencia de etiquetar su obra como parte del Realismo Mágico porque sus historias constituyen, en todo caso, una perspectiva distinta del mundo circundante, profunda, que no busca etiquetas de *marketing* editorial, opinión que su hija, Helena Paz, también comparte.

Por diversas razones, Garro logra reunir en un sólo sitio a la realidad y a la fantasía, convirtiendo su universo narrativo en un mundo mágico donde, sin embargo, no reside la felicidad. La voz melancólica que atraviesa sus relatos ofrece una obra donde reside la magia innata de una mujer, cuyo poder analítico se desborda de las orillas de lo lógico y del razonamiento común. Yo veo alcances poético-filosóficos que imponen otra medida del tiempo. Veo una apropiación de la vida de los pueblos, de la anciana sabiduría que ahora es objeto de compra-venta. Veo el miedo al pasado ancestral mezclado con la ignorancia y las palabras huecas carentes de sentido porque no hay quien las escuche, como sucede con “La culpa es de los Tlaxcaltecas”: “En aquél entonces también las palabras me parecieron de piedra, sólo que de una piedra fluida y cristalina. la piedra se solidificaba al terminar cada palabra para siempre en el tiempo. (...) Voy a buscarme otro destino (...) Nacha se fue hasta sin cobrar su sueldo” (Garro, 2006:29).

En este mismo cuento está Nacha, quien se va sin despedirse porque su patrona encontró por fin a su primo. La criada, en palabras de la autora, logra verlo, es un indio que viene a rescatarla, pero él es un muerto en realidad porque proviene de un pasado remoto inserto en una contemporaneidad absurda, pero que vive de las consecuencias de la caída de Tenochtitlán. Como sabemos, en la historia de México, los Tlaxcaltecas al traicionar a los Mexicas, facilitan la victoria de los españoles. Lo que condujo a un Tenochtitlán caído, lleno de sangre, de esclavitud y a la pérdida, momentánea, ahora transculturada de su idiosincrasia: “yo soy como ellos: traidora... -dijo Laura con melancolía” (Garro, 2006:4).

No es gratuito que tengamos una Malinche<sup>3</sup> que define una parte identitaria del mexicano, según la perspectiva de algunos ideólogos. El absurdo se apodera de una realidad incomprensible que, sin embargo, retrata a México, el país donde lo irreal habita en perfecta conjugación con un país hecho de traiciones donde lo que menos hay es equidad.

Sus relatos se convierten en poesía porque Elena Garro es capaz de alcanzar la belleza dentro de la decadencia a través de su retórica imponente. Su estética refleja la otra cara de los hombres y mujeres, la maldad, el machismo descarado, pero también la

---

<sup>3</sup> La Malinche es la indígena nahua que aprendió el castellano y se volvió intérprete y amante de Hernán Cortés; su primer hijo encarna, igualmente, a la figura del primer mestizo. Por esa razón, Malintizin, Malinche o Doña Marina encarna a la mujer que traiciona a los indígenas, es decir, a su propia sangre. Después se convertirá en el símbolo de la traición, se relacionará con la leyenda de “La llorona” y se acudirá a su símbolo con regularidad para explicar la identidad fragmentada del mexicano; así, solemos llamarnos *malinchistas* cuando le damos preferencia a los extranjeros sobre nosotros mismos.



capacidad onírica y reveladora de mujeres que buscan el amor, de otras que también asesinan, que son golpeadas, ignoradas y acalladas.

Sus relatos son tristes porque el pasado es irrecuperable. En el cuento “El anillo”, Adrián es asesinado por su suegra el día de su boda cuando decide casarse con su prima y no con la mujer con la que se había comprometido. Adrián, el protagonista, traiciona a su futura esposa Severina, porque “se estaba secando” según su parecer. Las mujeres de Garro tienden a secarse cuando el silencio las posee. No vuelven a hablar. Severina tuvo que abortar y su anillo lleno de amor fue robado por Adrián, para dárselo a otra mujer. Después él morirá. Una vez más el pasado es irrecuperable.

Igualmente, la destrucción de las mujeres a mano de los hombres se materializa en “Era mercurio”, donde hay mujeres poéticas que el hombre deja caer. No puede asirlas y mucho menos comprenderlas. Ellas se vuelven locas, es decir, marginales. Queda claro entonces, que las mujeres transgresoras de Garro, se sienten ajenas y encarnan el desarraigo, recordemos que *marginación* significa estar fuera de la orilla. Vicente su amante sudamericano en *Testimonios sobre Mariana* afirma: “...eso me quedó de Mariana. La vida está hecha de pedazos absurdos de tiempo y de objetos impares” (Garro, 1981:7).

Algunas mujeres de Garro conocen el arte como Mariana o son burguesas como Marta la solitaria del relato “El árbol” en donde por ayudar a una vieja conocida, la india Luisa, será asesinada tan sólo porque Luisa quiso volver a ser feliz, pues ya lo había sido al ser encarcelada cuando mató por primera vez. Luisa fue feliz en la cárcel, porque paradójicamente ahí el único lugar donde tuvo techo y comida; de hecho es el lugar donde aprendió a bailar y dejar de lado los remordimientos por haber abandonado a su hijo, así que buscó regresar sin importar lo que tuviera que hacer y así traiciona a la mujer que le brindó su ayuda.

Es evidente que Garro amó a México, al país lo retrata desde diferentes puntos de vista, pero no lo distorsiona con una pintura hecha de colores brillantes que vendan una idea errónea del terruño; por el contrario, lo expone como un país derrumbado por la traición, pero que alberga una gran sabiduría proveniente de la particularidad de su gente, por su naturaleza. En consecuencia, al insertar su conocimiento dentro del mestizaje, la realidad de México se vuelve una realidad contradictoria y racista.

## 1. Las voces tristes

La revisión del mundo garriano es, en general, la de un mundo negativo, pero hace que sus mujeres vuelvan a la felicidad que en vida no les fue otorgada, regresan con los muertos para entrometerse con los vivos. Al mismo tiempo, y esto me fascina de su obra, a pesar del *leitmotiv* de la exclusión, la heterogeneidad de su obra es sumamente seductora, no obstante siempre con la intención de hacer una literatura de compromiso social, reveladora. A veces edificada a través de la ensoñación donde las voces femeninas develan sus alcances, donde la estructura del tiempo y el espacio determinan el otro orden, el del mundo al revés. Por eso, los días son redondos o caben dentro de otro día, las semanas se pintan de colores y rompen con las creencias secuenciales habituales:

Las semanas no se sucedían en el orden que creía su padre. Podían suceder tres domingos juntos o cuatro lunes seguidos. (...) Los viernes morados y silenciosos llenaban las casas de grietas. Ellas veían sus muros rotos y se alejaban con miedo. (...) Amanecía otra vez viernes. Los muros seguían de pie, sostenidos por el último pedacito de jueves (Garro, 2006:78-79).

La textura de la narrativa de Elena Garro suele referir a personajes femeninos que callan, que prefieren el silencio y la soledad para poder habitar entre la realidad y la ensoñación. Las mujeres de Garro negocian con el diálogo como una pared que no se puede romper, incluso se automarginan y algunas interpretan el papel de excluidas por los poderosos para gastar su tiempo en sus propias reflexiones y quedar al margen de lo frívolo. Estas figuras femeninas destacan en la sombra porque no les gusta alardear, tan sólo con ver en su figura la presencia inigualable de la inteligencia, resplandecen con una lucidez tal que sólo puede conducir las al abismo.

Estos son, entre otros los alcances de una literatura plena de significados en espera de ser interpretados, más allá de las referencias tanto del contexto distorsionado de la escritora, como a su pasión por ciertas lecturas. En oposición a esta lucidez del mismo lado reside la locura y la ensoñación, no hay límites entre la ficción y la verdad, no se puede observar con detenimiento hasta dónde la fuga es física o solo lo hace la mente.

Elena Garro se abre a lo espiritual y observa el pasado, esa es una especie de locura para algunos, por eso transforma poéticamente los días de la semana y los colorea, hace de la prosopopeya la construcción perfecta para mover a la naturaleza; por eso el tiempo se trastoca en casi todas sus narraciones, ya sea estructuralmente como en *Testimonios sobre Mariana*, donde hay tres tiempos narrativos, vistos desde tres perspectivas

diferentes que logran sobre todo desdibujar a la protagonista; ya sea para volver al pasado con la muerte o para detenerlo para sentir el transcurso de la vida. No hay imágenes claras sobre las mujeres, tienden a la evanescencia, en cambio, hay imágenes transparentes y luminosas de la naturaleza y del tiempo. Garro nos retrata el espacio privado, que en ocasiones no alcanzamos a ver con detalle, pero nos permite asomarnos al manejo de una temporalidad propia del mundo femenino, cuya simbología construye el imaginario colectivo de una Penélope universalizada, como se lee en “La culpa es de los Tlaxcaltecas.”: “...la cocina estaba separada del mundo por un muro invisible de tristeza, por un compás de espera” (Garro: 2006:4).

La lucidez de las mujeres al margen en la obra de Elena Garro, demuestran en efecto, quién era la propia autora, pero dejan además la puerta abierta a esas mujeres anónimas que somos las otras, las demás que leemos en sus páginas cómo es esa marginación femenina y que tristemente reconocemos incluso fuera de esos relatos, sin importar si somos blancas o indias, si somos universitarias o amas de casa: “Detrás de los vidrios del bar espieron su llegada las mujeres con rostros de mariposas viejas.”<sup>4</sup> (Garro, 2011:119) Señalar la otredad y descalificar lo ajeno será otra de las improntas de su concienzuda narrativa donde irremediamente se tejen las soledades, los solipsismos con los recuerdos y los silencios.

## **Bibliografía**

Directa:

GARRO, Elena (1981). *Testimonios sobre Mariana*, México: Grijalbo

———. (2006). *La semana de colores*, México: Porrúa

———. (2011). *La casa junto al río, La casa junto al río*, México: Ediciones B

Indirecta:

GARCÍA, María del Carmen (1993). “El feminismo de Elena Garro”. *Perspectivas femeninas (Antología)*. México: Benemérita Universidad de Puebla, 90-99

RIVARA KAMAJI, Greta (1997). “Marguerite Duras o la sagrada escritura.” (México: Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, disponible en WEB: [ru.ffyl.unam.mx:8080/.../1/19\\_Theoria\\_05\\_1997\\_Rivara\\_167-171.pdf](http://ru.ffyl.unam.mx:8080/.../1/19_Theoria_05_1997_Rivara_167-171.pdf), fecha de consulta: 05/04/2014, 167-171

---

*Violeta Cárdenas*

Documental:

CORDERO, José Antonio (2002). "La cuarta casa, un retrato de Elena Garro", 35 mm.,  
37 min., México: CCC

# **ESTUDIO COMPARATIVO DE “LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS”, CUENTO Y PELÍCULA (UNA REFLEXIÓN CRÍTICA)**

**JESÚS CUETO-VALLEJO**  
(Universidad de Valladolid)

## **1. Tres cuentos para un libro de Manuel Rivas**

### **1.1. ¿Qué me quieres, amor?**

El coruñés Manuel Rivas escribe toda su obra, tanto poética como narrativa, en gallego, su lengua materna. Me alegro, porque sin duda es un honor para las Letras galaicas. Lo que lamento es que, bilingüe como es, no haga él mismo la traducción al español. Y no lo digo porque no me haya gustado la de Dolores Vilavedra para su libro “¿Qué me quieres, amor?”; todo lo contrario. Pero me parece que todo escritor completamente bilingüe debería hacerlo, y máxime en la correlación gallego-castellano; así nadie podría objetar nunca –ni siquiera el autor– aquello de “traduttore traditore”.

“¿Qué me quieres, amor?” es el primero de un libro de cuentos al que asimismo proporciona el título genérico. En una primera lectura, es hartamente difícil hacerse una idea exacta de esta narración inicial. Más que nada, porque no sabemos si se trata de una realidad o de un sueño. Lo onírico está presente desde la primera a la última página del cuento, que es la séptima: lo que da idea de la brevedad del mismo. Puestos a elegir, nos decantamos por una vivencia real; aunque, a la vez, surreal.

Porque no es frecuente que alguien que está muerto se ponga a contarte algo. Lo que mejor recuerdo en este sentido es aquella película de Billy Wilder en que el actor William Holden hacía lo propio en “Sunset Boulevard” (El Bulevar del Crepúsculo), que

aquí se distribuyó como “El crepúsculo de los dioses”. En el caso que nos ocupa, es muy fácil de resumir.

Tino es un joven desempleado y sin dinero que vive con su madre. Está enamorado de Lola, que trabaja con patines en un hipermercado como recadera por las secciones y suministradora de cambio para las cajeras. Cuando sale, Tino la espera paseando a su perra “Perla” y haciéndose el encontradizo con ella. Un día decide atracar un Banco con su amigo Dombo. A la salida, el guardia de seguridad le mete un tiro en la espalda y muere. Ahora ve cómo la gente (Lola, Dombo y su vecina “Fa” –diminutivo de Josefa–) consuela a su madre, cuando están a punto de venir por él a enterrarlo.

He querido empezar por este cuento inicial del libro (aparecido en castellano en Ediciones Alfaguara en 1996, que recibió el Premio Nacional de Narrativa), para que quede claro que, aunque le dé título (práctica, como sabemos habitual desde siempre, y no sólo en narrativa: también en poemarios), nada tiene que ver con el asunto que aquí tratamos; salvo el de encontrarse en el mismo volumen. Y es que, de los dieciséis que en total integran éste, solamente tres son los que atañen a la película “La lengua de las mariposas”: el cuento homónimo, “Un saxo en la niebla” y “Carmiña”.

## 1.2. La lengua de las mariposas

La infancia. La familia. Los juegos. Los sueños. Las alegrías. Los miedos. El primer día de escuela. ¿Quién no ha conocido esto?

Es la vida. El despertar a la misma. Los primeros años de una existencia –los primerísimos, aunque también decisivos, no cuentan para el caso: nacimiento, lactancia, aprendizaje del caminar y del habla...–, con pleno conocimiento del mundo y un mínimo de autonomía (corretear, entrar y salir de casa, jugar, escaparse al monte,...). Una etapa fundamental en la vida del ser humano, que se olvida enseguida –o eso parece–, pero que se tiene presente para el resto y que algún día –antes de lo que se espera–, aparecerá definitivamente, para no abandonarnos jamás, y con una fuerza increíble, una viveza que nos la hará cada día más presente, haciéndonosla revivir. Revivir de tal forma, con tal intensidad, que parecerá que la estamos viviendo en el momento, en estado de inconsciencia y de vigilia; pero, para entonces, serán nuestros últimos momentos.

Pues de esto, de la infancia, es de lo que va, de lo que trata “La lengua de las mariposas”, esta maravillosa obra, bajo la forma de cuento, o de relato breve, que nos brinda su autor, Manuel Rivas; que por eso, por obras como ésta, está donde está, tan

arriba. Pero también trata de la adolescencia, que es un nuevo despertar a la vida, en que se experimentan nuevas y extrañas sensaciones, y cuando suele llamar a la puerta, ¿por vez primera?, el amor (“¿Qué me quieres, amor?”). Y trata de la adultez, de cuando ya se tiene eso que decían antes, “labrado el porvenir”, con consorte, progenie, trabajo y vivienda. Y, por supuesto, de la vejez, de esos últimos momentos en que uno empieza a irse de aquí, con el “trago” de la jubilación. Todas las edades, o casi todas –las cuatro fundamentales que acabamos de decir–, se dan cita aquí.

Apareció el cuento, como se ha dicho, en el libro “¿Qué me quieres, amor?”, en el año 1996.

El protagonista es el narrador de la historia, cuando han pasado bastantes años; por lo que está contada en primera persona. Esto es lo habitual en Rivas. La mayoría de sus cuentos están escritos así. Tal ocurre también con los otros dos de este libro que lo acompañan al cine de la mano de Rafael Azcona. Pero no siempre ocurre así, habiendo casos en que el escritor Rivas usa el procedimiento narrativo habitual y clásico de la tercera persona (así, por ejemplo, en este mismo libro: “Solo por ahí”; “Ustedes serán muy felices”; “El mister & Iron Maiden”; “Conga, conga”, y “La llegada de la sabiduría con el tiempo”, curioso título que cierra el volumen, que engloba un total de dieciséis). Pasemos a desmenuzar el argumento del cuento.

Moncho es un niño de seis años, hijo de Ramón, un sastre republicano, y de una beata de misa diaria, que vive en un pueblo de Coruña durante la República. Pasa el día correteando por ahí, y el barrendero Cordeiro le pone el mote por el que muchos –no en casa– lo conocen: “Pardal” (‘gorrión’ en gallego). Está aterrorizado frente a la idea de que tiene que empezar a ir a la escuela: su padre le dice la cantidad de palos que se llevó del maestro pegón que le tocó en “suerte”. Y la experiencia es traumática. Pero, afortunadamente, sólo la del primer día.

Cuando don Gregorio, el maestro (que a él le parece que tiene cara de sapo), le pregunta su nombre, él le dice su apodo, y la clase entera prorrumpa en una sonora carcajada. Se orina el pantalón y, avergonzado, sale de estampida. Se escapa al monte Sinaí y, ya entrada la noche, del grupo que lo busca, es precisamente Cordeiro quien lo encuentra. No le riñen y duerme con su madre cogido de la mano, y así es como lo lleva a la escuela al día siguiente.

La jornada resulta hartamente productiva, a más de tranquilizadora para el futuro de Moncho: este maestro no es como el de papá; no pega. Don Gregorio lo hace sentar en su

propia mesa, y pide a la clase: “Tenemos un nuevo compañero. Es una alegría para todos y vamos a recibirlo con un aplauso”. A continuación, Romualdo, uno de los alumnos mayores, lee en voz alta, con pausas, el poema de Antonio Machado “Recuerdo infantil”: “Una tarde parda y fría / de invierno. Los colegiales / estudian. Monotonía / de lluvia tras los cristales”.

Moncho acaba de descubrir todo un mundo. Hace amigos, sobre todo el “grande, bondadoso y torpe” Dombodán, de quien se hace íntimo. Aunque no falten las antipatías, como Eladio, el del lunar en la mejilla. Y se lleva muy bien con el maestro, que en realidad a ninguno de los chicos le cae mal. Y aprende con él un montón. Por ejemplo, que las patatas (que sustituyeron a las castañas) y el maíz vinieron de América, contra lo que su madre creía.

Pero lo que más le gusta a Moncho de las lecciones son las de Zoología. Convirtiéndose en prácticas para él, cuando don Gregorio lo acoge “como el mejor discípulo”: los fines de semana se lo lleva de excursión al campo, recorriendo las orillas del río, las gándaras, el bosque y el monte. No regresan de vacío, convirtiéndose Moncho en el “suministrador de bichos” del docente: mantis, caballitos del diablo, ciervos volantes... y mariposas, de las que sólo se graba en su memoria la de la especie iris.

Precisamente, la narración empieza con este recuerdo, en los párrafos iniciales: “La lengua de la mariposa es una trompa enroscada como un muelle de reloj. Si hay una flor que la atrae, la desenrolla y la mete en el cáliz para chupar. Cuando lleváis el dedo humedecido a un tarro de azúcar, ¿a que sentís ya el dulce en la boca como si la yema fuese la punta de la lengua? Pues así es la lengua de la mariposa”. De ahí el título.

Otro animal que le encanta a Moncho, por las cosas tan bonitas que hace y por el rarísimo nombre casi impronunciable, es el tilonorrinco. Es un pájaro australiano que pinta su nido a base de colores que fabrica con pigmentos vegetales. Cuando le llega la época de celo, el macho pone una orquídea en el nuevo nido para atraer a la hembra.

Satisfecho por la relación y trato del maestro con su hijo, Ramón regala a don Gregorio un traje por él confeccionado. Sabe de las carencias de los del gremio de la Enseñanza: “Los maestros no ganan lo que tendrían que ganar. Ellos son las luces de la República”. A lo que su mujer le replica: “¡La República, la República! ¡Ya veremos a dónde va a parar la República!”.

Y ya sabemos todos adónde fue a parar. Precisamente, tras increpar el sastre a su mujer (“¿Qué tienes tú contra Azaña? Eso es cosa del cura, que os anda calentando la



cabeza”), a renglón seguido de lo del traje, hila el relato –nunca mejor dicho– con ello: “Don Gregorio llevó puesto aquel traje durante un año, y lo llevaba también aquel día de Julio de 1936, cuando se cruzó conmigo en la Alameda, camino del Ayuntamiento”.

Por eso, la acción tiene que abarcar forzosamente los años 1935-36. Es la inequívoca clave temporal que proporciona el propio texto. Se supone, por tanto, que Moncho estudia con él más de un curso (quizá un año y medio o dos).

De repente, la locura parece haberlo invadido todo. Ramón no come ni habla. Es su mujer quien lo hace reaccionar. Lo lleva a misa a los pocos días, y al regreso llevan a Moncho, también endomingado, con “la ropa de fiesta”, a la Alameda. Y dice al niño: “Recuerda esto, Moncho. Papá no era republicano. Papá no era amigo del alcalde. Papá no hablaba mal de los curas. Y otra cosa muy importante, Moncho. Papá no le regaló un traje al maestro”. “Sí que se lo regaló”. “No, Moncho. No se lo regaló. ¿Has entendido bien? ¡No se lo regaló!”. “No, mamá, no se lo regaló”.

Una vez en la Alameda, ésta se encuentra abarrotada de gente, mucha incluso venida de las aldeas cercanas. Expectante y silenciosa, la muchedumbre espera frente al Ayuntamiento. Hasta que la puerta se abre, y, escoltados por guardias, van saliendo varios detenidos atados de pies y manos.

Recuerda Moncho: “De algunos no sabía el nombre, pero conocía todos aquellos rostros: el alcalde; los de los sindicatos; el bibliotecario del ateneo Resplandor Obrero; Charli, el vocalista de la Orquesta Sol y Vida; el cantero al que llamaban Hércules, padre de Dombodán... Y al final de la cordada, chepudo y feo como un sapo, el maestro”.

Cuando la chusma empieza a increparlos, Ramón es animado por su mujer a sumarse a la sarta de insultos hacia aquellos condenados a muerte sin juicio: “¡Traidores! ¡Criminales! ¡Rojos!”. Y al maestro: “¡Asesino! ¡Anarquista! ¡Comeniños!”. Entonces, enardecido como nunca, el padre anima a su vez al niño a sumarse al “festín”. Para cuando Moncho, que no entiende nada pero que, como todos los seres humanos y especialmente los niños, es mimético, grita: “¡Sapo! ¡Tilonorrinco! ¡Iris!”, el camión ya ha arrancado llevando su inerme mercancía al matadero.

### 1.3. Un saxo en la niebla

Dividido en tres tramos o capítulos, este cuento, que ocupa el tercero en el orden del libro, va a continuación del que acabamos de tratar. Abarcando diecinueve páginas, diez más que “La lengua de las mariposas”.

El protagonista-narrador es un adolescente de quince años que trabaja como peón de albañil en la obra de Aduanas del puerto coruñés. Una de sus misiones consiste en aprovisionar de agua a los obreros. Por eso, cuando se dirige con su botijo a la fuente de Santa Margarida, lo hace muy despacio, para poder observar los escaparates; especialmente el de la fábrica de Chocolate Exprés, en la Plaza de Lugo. Así como una galería con tres jaulas de pájaros de colores.

Corre el año 1949. Vive con sus padres y hermanos menores que él, incluida una hermana, y es muy aficionado a tocar el saxofón.

Este instrumento ha caído en sus manos por una deuda, de gratitud y dineraria, que un amigo de su padre había contraído con éste. El padre era carpintero, y fabricaba los típicos carros con ruedas de roble y eje de aliso. Tras cobrarle uno a un rico labriego, presta el dinero a su amigo para que pueda emigrar a América. Y como éste tenía un saxofón, que había tocado en la banda de música de un sindicato obrero antes de la guerra, al embarcar se lo regaló, y así es como ha llegado hasta él.

Tras la jornada, en el último viaje a por agua, aprovecha para acercarse a casa a coger el maletín del saxofón y da dos horas de clase de Música con un profesor, don Luis Braxe, en la Calle de Santo Andrés: una de Solfeo, y la otra con el instrumento. La lección más importante de su vida se la dio el primer día: “Cógelo así, firme y con cariño, como si fuera una chica”. Y es que, pensaba él: “La música tenía que tener el rostro de una mujer a la que enamorar. Cerraba los ojos para imaginarla, para ponerle color a su pelo y a sus ojos”.

Un año después, a la salida de clase, mientras mira el escaparate de una zapatería, se le acerca un calvo enorme, que resulta ser Macías, empleado de Correos y jefe y batería de la Orquesta Azul, que enseguida lo mete en ella. Ensayan en la fábrica citada, con la que tienen el acuerdo de decir varias veces, tras cada actuación: “Chocolate Exprés. / ¡Ay, qué rico es!”; y a cambio les dan a cada uno una tableta.

Aparte de él, son siete los integrantes del grupo. Macías. El vocalista, Juan María, barbero y apuesto, con mucha percha y gancho para las chicas, que tiene que sacudirse continuamente. El contrabajista, Couto, obrero en una fundición, y enfermo del vientre. El acordeonista, Ramiro, reparador de radios, que suele decir de las melodías: “La cogí por el aire”, suele acompañarse de un gesto con la mano, como si atrapara “un puñado de mariposas” (subrayado nuestro, para observar un posible engarce, aunque sea casual,

entre ambos cuentos). También están: el trompeta Comesaña; el trombón Paco, y su colega, el saxo tenor, don Juan, elegante y mayor.

El debut del recién llegado no tarda en producirse, en las fiestas de un pueblo lucense del que siempre se decía: “¡Santa Marta de Lombás, irás y no volverás!”.

Aquí son recibidos por el delegado de la comisión de fiestas, Boal, un tío muy bestia y con bigotazo, en cuya casa le toca alojarse al chaval. Está casado con una cría muchísimo más joven, que a los cuatro años fue raptada y mordida por un lobo que la dejó muda. A él, aparte del lazo de mariposa en que remata su trenzada coleta, le recuerda una niña china de la “Enciclopedia Escolar”. Comen los dos sin ella, que según Boal apenas come. Y esa noche, durante la actuación, se enamora de su “chinita”, que no le pierde ojo. Mientras toca el saxo, baja la niebla que lo envuelve todo, como en una mágica ensoñación, y entonces se imagina raptándola; pero llevándosela, a lomos del caballo de Boal, no a la guarida, como el lobo, sino a La Coruña, donde embarcan juntos, chasqueando a un enfurecido Boal que los persigue.

#### 1.4. Carmiña

Cuento de apenas seis páginas, “Carmiña” tiene tres personajes y un perro. Desde un punto de vista estilístico, y en cuanto a los signos de puntuación, llama la atención el que vaya sin entrecorillado ni guiones para los diálogos. Por lo que hace al punto de vista de la diégesis, hay dos narradores en primera persona; aunque la narración de uno está subsumida en la del narrador principal.

Éste, el narrador que consideramos principal y que da inicio y remate al relato, es un joven tabernero de una aldea situada junto a la mole del monte Xalo, personaje innominado como el saxofonista del otro cuento, cuyo principal cliente los domingos es O’Lis de Sésamo, que sólo va ese día porque no hay nadie, a la hora de misa. Velada que aprovecha para contarle al rapaz sus lances con la fogosa Carmiña, una moza de Sarandón que vive en una casa aislada con una tía inválida que nunca aparece. Por esta razón, no puede bajar nunca al baile ni en fiestas, y sube él al monte.

Una vez allí, se la beneficia en el pajar o en el prado. La pega es “Tarzán”, el perro que ella adora, y que nunca le deja a O’Lis rematar faena a gusto. Hasta que un día, le mete por la garganta una vara de aguijón, de las que se utilizan para llamar a los bueyes, y mata al pobre animal, para desesperación de Carmiña.

## 2. Ejercicio de Rafael Azcona para una hermosa y fiel adaptación

Nos hemos extendido en contar los argumentos por una razón: nos ahorramos, de esta guisa, incluirlos aquí. Ya que el guión que elabora Rafael Azcona, muy bien trabado, es absolutamente fiel al espíritu de los tres, y casi también a la letra, diálogos incluidos. Porque hay una realidad evidente: todo aquello que está en los cuentos, en la medida de lo posible se incluye en el guión. Personajes, relaciones entre ellos, situaciones, diálogos... Incluso parte de las estrofas de algunas canciones, así insinuadas, da pie a que, con letra y música, se incorporen totalmente en algún caso. Tal ocurre con “El manisero”, que no incurre en anacronismo, como notoriamente y no sin cierto sonrojo descubrimos en ocasiones: compuesta por el habanero Moisés Simón Rodríguez en 1928 para Rita Montaner, Antonio Machín la popularizaría en Estados Unidos antes de recalar en España.

De modo que, contrariamente a lo que suele ocurrir con este tipo de adaptaciones –estoy pensando en una magistral, la nipona “Rashômon”, del cineasta Akira Kurosawa, a partir de dos cuentos de Akutagawa (“Rashômon”, y “En un bosquecillo”)–, en que el o los guionistas, ante la escasez de material original, se ven obligados a suplirlo (salvo en cortometrajes o cine de episodios) rellenando; aquí casi no ha hecho falta. Primero, por tomar tres narraciones, dos más aparte de la original. Y después, por respetarlas al máximo.

### 2.1. La integración como principio

El esfuerzo principal reside en cómo integrar tres relatos diferentes de planteamiento en un único discurso. Que, si algo tienen en común, aparte del punto de vista aludido, en primera persona, es la ambientación, en un mismo espacio geográfico: en Galicia; y, salvo la primera mitad de “Un saxo en la niebla”, que discurre en una capital de provincia (Coruña), las tres acontecen en un entorno rural.

En el otro aspecto cosmológico, el tiempo, también tienen algo en común: se sitúan en el pasado, un pasado no demasiado lejano. Pero, salvo “Carminha”, que no especifica, los otros transcurren en épocas diferentes, como se ha señalado: “La lengua de las mariposas”, al final de la República (1934-36), y “Un saxo en la niebla”, entre trece y catorce años después (1949-50).

La columna vertebral o principal eje narrativo de la película, estrenada en el año 1999, es “La lengua de las mariposas”. A partir de este centro, se reconstruye el

argumento, la acción. Y, cuando se le agregan los otros dos, deben plegarse a él. En esos aspectos y elementos que mencionábamos: personajes, interrelaciones de unos con los otros, situaciones y diálogos.

Hablábamos de la necesidad de rellenar, y de que aquí casi no había sido necesario. El ‘casi’ ya indica que ha habido, evidentemente, aportaciones de guión, por mínimas que éstas hayan sido.

Aparte del apodo, que se menciona siempre en castellano (‘Gorrión’), la primera que he detectado es la enfermedad de Moncho, que padece asma. Una buena situación, para aumentar el dramatismo de la acción y la simpatía hacia el personaje. Que da pie, si no a una secuencia completa, sí a una escena, la del ataque de asma junto al río, inmersión del niño por el maestro incluida, que se enmarca dentro de la secuencia de la excursión escolar campestre.

La segunda, la curiosidad del niño hacia el sexo. Algunas noches, aparece oyendo copular a sus progenitores.

Una tercera, su acercamiento de la muerte con el entierro de la aquí madre de Carmiña. Aunque, en el libro, pudo conocer la de su abuela; pero, en todo caso, él sería muy pequeño.

De índole político-festiva, la celebración del 14 de Abril, Día de la República.

Luego, la jubilación de don Gregorio, que se supone tiene lugar nada más acabar el curso. En el cuento no se da, y se desprende que Moncho estudia con él por lo menos parte de un curso y otro completo, en vez de sólo uno, en la película.

La última que he podido detectar sería el comentario por la radio, en un noticiero, de las declaraciones de Gil-Robles acerca de lo insostenible de la situación en España, justificando el golpe de Estado militar del 18 de Julio.

## 2.2. Incorporación de “Un saxo en la niebla”

Hay que cambiar todo lo referente al chaval, que ahora tiene nombre, Andrés. Y, como era el protagonista, aquí hay que hacerle un hueco importante; por eso Azcona lo “coloca” como miembro de la familia del sastre, y es así como Moncho tiene ahora un hermano mayor.

Lo cual supone que, lógicamente, casi todo lo que hace referencia directa a los aspectos biográficos del saxofonista, hay que variarlo: familia, entorno y trabajo, además del lugar de residencia (era Coruña capital) y época (allí, 1949).

Lo de Santa Marta de Lombás se mantiene. Aunque con dos variantes. Macías aborda a los dos hermanos en la calle, y les dice que su padre les hizo los uniformes para la orquesta, cuyos ocho miembros se mantienen aquí, destacando el cantante, José María, con una agradable voz. Y Moncho acompañará a Andrés en su aventura a Santa Marta; haciéndole éste partícipe de su ensoñación con la china cuando regresan en lo alto del autobús.

### 2.3. Incorporación de “Carmita”

Parecía difícil incorporar esta mini-historia a una trama que, en principio, nada tiene que ver aquí. Azcona lo resuelve admirablemente por una doble vía.

La relación de Carmita con O’Lis cambia en que son espiados por Moncho y su amigo Roque (el Dombodán literario). La curiosidad sexual, natural y más en los niños y adolescentes. Un aspecto de la sexualidad conocido, profundizando más, como voyerismo.

Hay quien, alardeando de simplismo, lo considera una perversión. Seriamente analizado, uno llega a la conclusión de que esta manifestación habría que desdoblarla en dos vertientes: el crecimiento, con el despertar a la sexualidad en la infancia, lo que es el caso de los dos amigos; y que esa práctica quede para siempre en la edad adulta, de manera bien temporal o bien crónica.

Pero Azcona va más allá, convirtiendo a Carmita en otro miembro de la familia, que no puede ser más directo: hija natural de Ramón, que la tuvo antes de casarse. Lo que la convierte en hermana, o medio hermana, mayor de Andrés y de Moncho.

Es así como, literal y biológicamente, Azcona opera el milagro del hermanamiento, que resulta ser total, entre las tres historias y sus tres protagonistas. La diferencia es que, si Carmita aparece poco, Andrés tiene forzosamente que estar más presente, hacerse más visible.

### 2.4. Los personajes

Azcona les sube la edad a casi todos. Moncho, todo un descubrimiento, de 5 / 6, pasa a tener 8 ó 9 al hacer el papel Manuel Lozano. Andrés, de 15 a 16 / 17 en el joven Alexis de los Santos. Y a don Gregorio lo pone en edad de jubilación quizá pensando en que lo

iba a encarnar Fernando Fernán Gómez, que está prodigioso (y que, si no se llevó el Premio anual “Goya”, fue porque se lo acababan de dar el año anterior y porque Francisco Rabal reclamaba doblemente el suyo, al interpretarlo –al personaje del sin par pintor Goya, queremos decir– y por vez segunda, en “Goya en Burdeos”, de Carlos Saura).

Nuestro genial guionista se permite hacer lo que podríamos llamar sustracciones de guion, casi impensables en un trabajo de este tipo, en que el material original es escaso, que requeriría encaminar todos los esfuerzos hacia la adición de toda índole de cosas. Azcona, no. Parece que él no lo necesita. Ya refuerza él un poco otros personajes que, por su relevancia social, deben ser resaltados en la adaptación: el alcalde y el cura, apenas mencionados en el libro. En cambio, Cordeiro, el barrendero, que tenía presencia en el libro, por ser el ‘rebautizador’ de Moncho como “Pardal” y por encontrarlo durante la búsqueda en el monte, es eliminado por completo en el trasvase a la pantalla.

Libertad del cineasta, aquí guionista. Respetada y engrandecida por el otro cineasta, el director José-Luis Cuerda. Una hermosa y fiel adaptación, en suma.

### **Bibliografía**

RIVAS, M. (1996). *¿Qué me quieres, amor?*, Madrid: Alfaguara.





# **TRADICIONES CUENTÍSTICAS OLVIDADAS: EL CUENTO DE TERROR FANTÁSTICO EN LA LITERATURA PERUANA**

**ROSA MARÍA DÍEZ COBO**

(Universidad Internacional Isabel I de Castilla / Universidad de León)

## **1. Introducción**

Este trabajo se propone examinar una serie de vertientes relacionadas con la producción cuentística en la literatura peruana relacionadas con el género de terror fantástico. Como es bien sabido, el binomio cuento y terror es de honda raigambre; Edgard Allan Poe determinó, en su ensayo “Philosophy of Composition” (1846), las características más adecuadas para el cuento moderno defendiendo, en especial, la importancia de la unidad de efecto como la clave para alcanzar una intensidad que, para el relato fantástico en general, y para el de terror en concreto, será especialmente propicio de acuerdo a su naturaleza. Dentro de la tradición hispánica, el uruguayo Horacio Quiroga, así como Jorge Luis Borges, tanto en su obra como en sus reflexiones artísticas, participaron de este alegato en pro de las capacidades de condensación y de transmisión de emociones de los relatos breves. Y, de nuevo, en la literatura estadounidense, el célebre H. P. Lovecraft teorizó más específicamente sobre la evolución de lo sobrenatural en la literatura concediendo que el relato breve es la forma en la que más frecuentemente se ha refugiado la expresión del horror y lo sobrenatural. Es decir, podríamos afirmar que la expresión del terror fantástico tiene como su hábitat natural la narrativa de extensión breve.

Asumiendo esta natural hermandad entre la literatura de terror y la forma narrativa del cuento, en esta comunicación se acometerá, en sus distintas secciones, el repaso de

una serie de conceptos imprescindibles para una mejor comprensión de los distintos aspectos tratados. Por una parte, se procederá a demarcar las fronteras de lo que consideraremos como terror fantástico; por otra, trataremos de cuestionar el consabido rechazo que la crítica ha profesado largamente hacia las posibilidades de la narrativa en lengua española por desmarcarse de los patrones literarios de corte realista. Finalmente, emprenderemos una somera revisión de algunos de los ejemplos significativos del cuento en la narrativa peruana que, precisamente, prueban la sobrada capacidad de esta tradición literaria por evocar mundos que quiebran los límites de lo real y se adentran en las múltiples posibilidades estéticas y críticas del género fantástico y, en el caso que nos concierne, del terror fantástico.

## 2. Deslinde terminológico

La consideración de lo fantástico es polémica; su delimitación respecto a otros géneros colindantes como lo maravilloso, el realismo mágico y la ciencia ficción ha resultado siempre dificultosa por sus similitudes conceptuales. Si a esto añadimos que en el terreno de la literatura de terror también contienden algunas denominaciones diversas como literatura de terror, literatura de horror y literatura gótica, el panorama aún se hace más intrincado.

Deslindando sucintamente este panorama conceptual, por una parte, podemos afirmar que lo fantástico se basa en la narración, dentro de una dimensión realista, de un acontecimiento de naturaleza enigmática e inexplicable –no atribuible a las leyes de la naturaleza por nosotros conocida. Lo revelador, además, es que los personajes, dentro de la narración fantástica, mostrarán su estupefacción o terror ante el hecho fuera de lo convencional<sup>1</sup>. Es decir, para aclarar aún más los conceptos: el célebre *El señor de los anillos* o, las sagas de la escritora española Laura Gallego, se pueden clasificar en el terreno de lo maravilloso, es decir, de aquellos mundos donde sus seres y acontecimientos se desarrollan enteramente de acuerdo a principios diferentes de nuestra realidad; *Cien años de soledad*, como ejemplo por antonomasia del realismo mágico, muestra situaciones increíbles perfectamente aceptadas por los personajes de la narración; la

---

<sup>1</sup> En este punto, concordamos con David Roas en que una de las claves de la literatura fantástica es que el lector también comparte esa perplejidad ante el ser o situación provocador de la perturbación; por así decirlo, la realidad extratextual cifra la naturaleza del propio género (2014: 11).

ciencia ficción, por su parte, se basa en proyecciones futuras y especulaciones tecnológicas<sup>2</sup>. Mientras tanto, lo fantástico vendría a ser más bien la intromisión momentánea y perturbadora de seres o hechos extraños en un mundo similar al por nosotros conocido (Roas, 2014: 14). En este sentido, el terror fantástico, se asociaría a esta penetración de lo inquietante dentro de la cotidianidad de lo narrado pero desde una perspectiva donde dominaría, principalmente, la ocurrencia de fenómenos donde el pavor y el horror sean la consecuencia más visible. Esto es, sería asimilable al concepto freudiano de “Das Umheimliche”, o lo ominoso, que se podría traducir como la irrupción de lo desconocido en el ámbito de lo familiar; irrupción que resultará amenazadora, atemorizante (1988: 220). Lo fantástico, por lo tanto, provee un escenario inigualable para la explotación de temáticas terroríficas.

En este trabajo, por otra parte, por terror entenderemos aquella expresión literaria vinculada con la instalación del miedo, a menudo extremo, debido a causas sobrenaturales de carácter pavoroso, en los protagonistas de la narración y también, por extensión, en el propio lector. Y es que no olvidemos que no todo terror es de naturaleza preternatural, como bien afirma José Donayre Hoefken en *Horrendos y fascinantes* (2014), puesto que el temor también puede tener causas bien reales y explicables. Pero el terror al que aquí nos referimos surge por la confrontación con seres espantosos, espacios siniestros, circunstancias aterradoras, atmósferas ominosas y de acuerdo a todo un largo elenco de tópicos que cifran las características de la literatura de terror (Lovecraft, 1984). Como ya se comentaba previamente, al igual que ocurre con el género fantástico, el terror se ha visto involucrado en numerosas disquisiciones terminológicas que, sin embargo, en este estudio obviaremos debido a su falta de pertinencia y a limitaciones de espacio. Así, tanto la división entre literatura de terror y literatura de horror que la crítica anglosajona suele llevar a cabo (Pulido, 2004), como las implicaciones de lo gótico<sup>3</sup>, quedarán subsumidas en una categoría única y homogénea de terror en la presente exposición.

---

<sup>2</sup> Dentro de la ciencia ficción, por su parte, hay que tener en cuenta hoy en día el auge de un subgénero como es la distopía que, en términos generales, se podría definir como una proyección futura de carácter catastrofista de un estado político, social o ambiental actual.

<sup>3</sup> El género gótico, de raíces británicas, sin embargo, también ha dado fruto en las letras hispánicas como así lo demuestra el estudio de Miriam López Santos publicado en la página web Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <[http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/novelagotica/include/p\\_historia.html](http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/novelagotica/include/p_historia.html)>

### 3. El cuento fantástico o insólito en la tradición literaria hispánica

No ha sido hasta décadas recientes que el papel de la literatura de rasgos no miméticos ha comenzado a ser reconocida en las letras hispánicas. En contraste con los paradigmáticos casos de tradiciones literarias como la británica o la norteamericana, en inglés, o la alemana o la rusa, entre algunas otras, las literaturas hispánicas siempre han adolecido de un atávico lastre que parece incapacitarlas para la expresión de lo insólito, lo inusual o lo paranormal. Por el contrario, el realismo y el apego a la representación fiel de una realidad histórica o social “externa” a la obra literaria ha signado, o podríamos incluso aventurar que condenado, hasta la actualidad, a nuestras literaturas en lengua castellana.

Así, por ejemplo, podemos citar la contundente opinión que emitiese Menéndez Pidal en su opúsculo *Los españoles en la literatura* (1960) donde se complace de esta supuesta querencia por la objetividad y el mimetismo en la literatura española justificando que, en la esencia misma de esta nación, radicaría, ya desde tiempos ancestrales este aspecto<sup>4</sup>. Más concretamente, el ilustre filólogo explicaba:

El realismo español no consiste en ninguna preocupación de verismo inerte, sino en concebir la idealidad poética muy cerca de la realidad, muy sobriamente. [...] Una peculiaridad de este realismo se manifiesta en la escasez de elementos maravillosos, observable en las tres literaturas hispánicas. Es otro de los rasgos que parecen indisputables, aunque, como siempre, hay autores empeñados en disputarlo (Pidal, 1960: 86-87).

Esta actitud que hoy juzgamos sin duda anacrónica fue, no obstante, la que determinó la consideración de los temas y estilos literarios en la literatura española en su conjunto durante largo tiempo. Y si, en gran medida las literaturas hispanas en el continente americano heredaron esta misma valoración generalizada, eventos históricos como los diversos procesos independentistas desde principios del siglo XIX y las subsiguientes contiendas territoriales y conflictos sociales e identitarios afianzaron aún más esta aparente ligazón entre literatura nacional y un indiscutible apego realista (Martínez, 2011: 10-65). La pregunta que cabe plantearnos es, ante esta perspectiva, ¿quizá, en efecto, es cierto, que las literaturas hispánicas, a un lado y otro del océano, han sido refractarias a la plasmación artística de lo que el poeta S.T. Coleridge definió como

---

<sup>4</sup> Pidal toma como referencia de esta característica la cristianización de los pueblos godos peninsulares.

un estado de “suspensión de la incredulidad”<sup>5</sup>? ¿Acaso nuestras literaturas no han querido o no han podido desprenderse de un deseo o una necesidad de ver reflejada en las páginas de ficción una forma transparente, incontrovertible y verídica del estado de las cosas en la historia y la sociedad?

La problemática tendría un doble ángulo. Por una parte, como sucede en el caso de Menéndez Pidal, lo fantástico o mítico que existe en nuestras literaturas se reinterpreta como una circunstancia anecdótica, extranjerizante, o de fundamento religioso. Asimismo, también este autor insiste en que, incluso, lo supraterráneo, en la tradición literaria hispánica, se ha tendido a interpretar como “una segunda realidad”, es decir, desde una visión que se niega a aceptar como plausible en sí mismo algo que pueda escapar de la lógica, sea esta racional o religiosa (1960: 92). Tal es la situación que, a menudo, se ha incurrido en aseveraciones que el propio panorama literario desmiente, como así indica José María Merino al afirmar:

Lo que pudiéramos llamar canon realista ha sido imperante y excluyente, aunque con una notable falta de coherencia, pues si lo fantástico es un subgénero, inapropiado para su consideración entre los lectores «serios» y en el mundo académico o entre la crítica respetable, ¿por qué valorar a Jorge Luis Borges, a Julio Cortázar, a Kafka, o a Ramón Gómez de la Serna, tan abundantes en elementos propios de lo fantástico?, ¿por qué admirar *Niebla* de Miguel de Unamuno o el universo de heterónimos de Fernando Pessoa?, ¿por qué no establecer claramente las fronteras entre lo fantástico y lo realista en esa materia de lo que llamamos lo metaliterario, tan a menudo analizada con interés y respeto en el ámbito académico? (2009: 54)

Por otra parte, y como demuestran trabajos como los de Miriam López Santos sobre el gótico en las letras hispánicas (2010), en muchas ocasiones, el legado literario de naturaleza más imaginativa, a menudo se ha ignorado, siendo necesaria la recuperación de autores y obras olvidados por la crítica.

Sin embargo, como ya mencionábamos, en los últimos tiempos, se ha producido un doble resurgir, tanto crítico como literario en este terreno. Por una parte, la crítica ha comenzado a rescatar y relanzar títulos y autores de épocas pasadas que cultivaron con denuedo temáticas insólitas desmintiendo, así, su pretendida inexistencia. Asimismo, por otra parte, en las últimas décadas, la producción literaria asimilable a los conceptos de lo

---

<sup>5</sup> T.S. Coleridge empleó esta expresión, “the willing suspension of disbelief” en su original inglés, para referirse, en su conjunto, a la necesidad de la fe lectora a la hora de acercarse a cualquier texto literario.

fantástico, lo maravilloso y la ciencia ficción, ha crecido exponencialmente como así confirma el autor Juan Jacinto Muñoz Rengel, en el caso de la literatura española (2010) y Elton Honores en el de la hispanoamericana (2011) y de la peruana (2010). Precisamente, de esta última, en referencia más concreta al cultivo del cuento de terror, es de la que aquí nos ocuparemos.

### 3.1 La literatura de lo insólito y de terror en la tradición literaria peruana

Si, como hasta aquí veíamos, la creencia en la inexistencia de una literatura imaginativa propia, es patrimonio común a todas las letras hispánicas, en algunas de sus tradiciones literarias, como la peruana, la situación aún ha sido más pronunciada. Las razones generalmente esgrimidas por los expertos se refieren a la tendencia inveterada de la literatura peruana de dar prioridad a temáticas realistas y costumbristas desde el siglo XIX en adelante. No en vano, según sostienen los críticos, el periodo cronológico que cubre los años desde 1885 a 1935 en Perú, definido como el momento de consolidación política del país, estuvo marcado por el proceso de reconstrucción tras la derrota de Perú en la Guerra del Pacífico, la simultánea ocupación chilena del territorio peruano, y los intentos y fracasos de erigir un orden republicano en el país (Portugal, 2008: 63). De esta manera, se vincula el tipo de producción literaria de un país a su destino histórico quedando, así, la primera, reprimida y restringida por este.

Esta prevalencia realista en la crítica literaria se expandió en décadas posteriores, alcanzando, en buena medida, la década de los 80 en el siglo XX. (Honores, 2011: 11). En este sentido, un concepto unidireccional de realidad ha predominado en la crítica literaria peruana, y esto ha instigado que, en particular, la literatura de terror haya sufrido un estatus doblemente marginal en los estudios narrativos peruanos (Honores, 2014: 44). Tanto es así, que si asumimos como verídica la escasa atención prestada por la crítica a los posibles ejemplos de literatura de terror en las letras peruanas, podríamos incluso presumir que la ficción terrorífica peruana nunca ha existido, o que ha tenido una representación insignificante (Mora, 1996: 121).

Contrariamente a este escenario nada prometedor, en las últimas décadas, estudiosos peruanos como Gabriela Mora, Elton Honores o José Donayre Hoefken, y un número creciente de escritores, han cuestionado esta falta de reconocimiento crítico demostrando la extensión y relevancia de los ejemplos literarios definidos por la

transgresión de los límites de la realidad como resultado de la inclusión del terror o lo ominoso como ingredientes principales (Honores, 2014: 153-5). En consecuencia, la existencia de una tradición literaria de terror en Perú, marginal como pudiera parecernos en un principio, es incontrovertible a día de hoy si echamos un vistazo a la abundante, y creciente, bibliografía sobre este asunto. Y, en este sentido, en especial, como ocurre con el conjunto de la literatura hispanoamericana, es el cuento el género que mejor ha acogido este auge; así lo demuestra el extenso número de antologías que se han publicado sobre el tema<sup>6</sup>. Por lo tanto, en las siguientes páginas, por medio de la consideración de ejemplos concretos de cuentos de terror fantástico peruanos de distintos periodos históricos y literarios se pretende dismantelar argumentos que niegan la presencia de una tradición de terror literario en Perú. Simultáneamente, se enfatizará cómo, en este tipo de cuento, frecuentemente, se han adoptado, desplazado y reformulado características y temas, creando variaciones terroríficas híbridas y originales que entrelazan formas literarias del terror, típicamente occidentales o internacionales, y sensibilidades y tópicos regionales y locales peruanos dentro de esta temática.

#### **4. El cuento de terror peruano: una andadura histórica**

##### **4.1 Interludios terroríficos modernistas y decadentes**

Los cuentos e historias de temática terrorífica se remontan al legado oral y mitológico de las naciones prehispánicas peruanas, aunque más tarde estas narraciones fueran imbuidas por aspectos morales y doctrinales cristianos, introducidos por los colonizadores españoles (Honores, 2014: 46-53)<sup>7</sup>. Si podemos citar incursiones esporádicas en asuntos terroríficos por parte de autores peruanos del XIX, el cultivador más sistemático de temas tanto fantásticos, en su sentido más amplio, como de terror fantástico, es, sin duda, la

---

<sup>6</sup> Entre otros muchos podemos citar algunos de los más recientes como *17 fantásticos cuentos peruanos* (2008), *Los que moran en las sombras. Asedios al vampiro en la literatura peruana* (2010) y *Horrendos y fascinantes* (2014). Por otra parte, las antologías dedicadas al cuento fantástico o de terror en la literatura hispanoamericana en su conjunto, incluyen, entre los relatos compilados, también buen número de ejemplos de relatos de autores peruanos. Entre estos últimos podemos destacar, entre otros, *Cuentos fantásticos del Romanticismo hispanoamericano* (1996), *Penumbra. Antología crítica del cuento fantástico hispanoamericano del siglo XIX* (2006) o *R.I.P. Antología del cuento de terror hispanoamericano del siglo XIX* (2010).

<sup>7</sup> Esto se tradujo en la irrupción de ciertas figuras y motivos vinculados al “imaginario cristiano del mal” (Satán, el sentido de pecado, el Apocalipsis, etc.). Por otra parte, la ausencia de relatos escritos de terror que daten de tiempos prehispánicos o coloniales se compensó en cierta medida por subsiguientes recreaciones literarias que encontraron inspiración en mitos y tradiciones del pasado. Entre ellos, podemos citar narraciones románticas como “La novia del muerto” (1865) o “Coincidencias” (1867) de Juana Manuela Gorriti, o “El Manchay-Puito” (1877) de Ricardo Palma.

figura de Clemente Palma. De hecho, se le ha considerado tradicionalmente como el padre de la literatura fantástica peruana, así como el ejemplo más acabado de la literatura modernista en su país (Mora, 1996: 173-4).

El Modernismo, como sucesor en gran medida del Romanticismo, adoptó parte de su aparato retórico, integrando, análogamente, una inclinación por la elaboración de un estilo sofisticado con especial énfasis en aspectos tales como el cosmopolitismo, el esoterismo, el ocultismo, el dandismo y el decadentismo. El impacto de las primeras investigaciones sobre psicología humana, además de los progresos tecnológicos de la época, también determinaron una naturaleza particularmente subversiva en este estilo que, con frecuencia, combinó un ambiguo rechazo, y una simultánea incorporación de la atmósfera científica del momento. Uno de los aspectos que, sin embargo, diferencian el terror romántico y el modernista es la exploración de este último de las intrincaciones de la maldad, lo que encontró sus precedentes en el Simbolismo francés y en una serie de autores decadentistas que tuvieron una influencia decisiva en Clemente Palma (Mora, 2000: 61-83).

La producción cuentística de terror de Palma se materializó en dos de sus volúmenes de cuentos: *Cuentos malévolos* (1904) e *Historietas malignas* (1925), así como en la novela corta “Mors ex vita” (1918)<sup>8</sup>. Estos relatos sondan diversos matices de la maldad que oscilan entre lo herético –un astuto Satanás desafía y triunfa sobre un Jesucristo impotente en varios de los relatos–, la depravación psicológica, las visiones pesadillescas inducidas por el consumo de drogas y episodios de perversión sexual. Entre estas historias, algunas, más apropiadamente, se pueden clasificar como ejemplos de terror fantástico; las que a continuación aquí consideraremos son: “Los ojos de Lina”, “La granja blanca”, “Vampiras” y “Mors ex vita”<sup>9</sup>.

“La granja blanca” y “Mors ex vita” son, quizá, los ejemplos más representativos de un estilo que podríamos definir como de terror modernista<sup>10</sup>. Así, ambas tramas se desenvuelven en macabras circunstancias con dos jóvenes mujeres, descritas de forma idealizada, que retornan de la muerte. En la primera de las narraciones, la muchacha

---

<sup>8</sup> *Cuentos malévolos* tuvo una segunda edición en 1913 a la cual se le añadieron ocho nuevas historias. Palma también incluyó “Mors ex vita” en el volumen de *Historietas malignas* en 1925.

<sup>9</sup> “La granja blanca” pertenece a la primera edición de *Cuentos malévolos* y se la considera la más paradigmática de las narraciones breves de Palma.

<sup>10</sup> Esto se trasluce claramente de la estereotipada descripción de Cordelia, la protagonista de “La granja blanca”: “era Cordelia alta, esbelta y pálida, sus cabellos abundantes, de un rubio de espigas secas, hacía contraste con el rojo encendido de sus labios y el brillo febril de sus ojos pardos” (1974: 126).



vuelve a la vida por mediación de un pacto diabólico y, en la segunda, la mujer es espiritualmente invocada en una sesión espiritista. En los dos casos, los detalles decadentes y morbosos se hallan marcados por actos de necrofilia e incesto que precipitan sus conclusiones hacia la destrucción, la muerte, la paranoia y la inmoralidad. Intertextualmente, ambas evocan algunos de los relatos más famosos de Poe –“Berenice”, “Morella”, “Ligeia” o “La caída de la casa Usher”–, *El retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde o “El Horla” de Guy de Maupassant. En este sentido, estas historias participan de una densa red dialógica de referencias al terror literario “global”.

“Los ojos de Lina” y “Vampiras”<sup>11</sup>, especialmente la segunda, pueden llegar a ser clasificadas como narraciones góticas, aunque exhiben algunos rasgos originales que exceden, con mucho, esta categorización. En el caso de “Los ojos de Lina”, el narrador, Jym, relata su obsesión enfermiza con los ojos de su prometida, Lina; le causan un efecto perturbador que, en sus propias palabras: “[...] una vez abiertos y lucientes las pupilas, allí de mis angustias. Nadie me quitará de la cabeza que Mefistófeles tenía su gabinete de trabajo detrás de esas pupilas [...] me subyugaban, y sentía que me arrancaban el alma para triturarla y carbonizarla...” (1974: 74-6). Una vez confesada esta destructiva fijación a Lina, ella se arranca los ojos y se los ofrece a su prometido como un acto de amor y sumisión pero, significativamente, al mismo tiempo de tan truculenta ofrenda, “con una sonrisa, entre amorosa e irónica” (1974: 80). El aparentemente malévolos poder de los ojos de Lina, incluso aun fuera de sus órbitas, es el elemento que concede una interpretación gótica a la historia, si bien, se disuelve hasta cierto punto cuando el narrador bromea ante su audiencia señalando que toda la historia ha sido una pura invención. “Vampiras”, por su parte, actualiza el tópico del vampiro y, al mismo tiempo que se halla en relación con los fundamentos estereotipados del tema, va un paso más allá evidenciando en el vampirismo un fenómeno psíquico (Palacios, 2012: 79). Más concretamente, su protagonista, Stanislas, muestra signos de haber recibido los ataques nocturnos de un vampiro que, finalmente, se demuestran científicamente como el resultado del vampirismo que aqueja a su novia. De acuerdo con el médico que asiste a Stanislas, esto no sería más que el reflejo psíquico de los impulsos sexuales de la mujer. La prescripción médica para atajar este contagio vampírico no incluye en esta narración el asesinato ritual por medio de una estaca de madera, u otra resolución igualmente violenta, sino el

---

<sup>11</sup> “Los ojos de Lina” se publicó en la primera edición de *Cuentos malévolos* mientras que “Vampiras” fue incluida en la segunda.

siguiente diagnóstico “cásate con tu novia. Cásate hoy; si no es hoy, mañana; y si no es mañana, lo más pronto que te sea posible. Ese es tu remedio. Y... el de tu novia” (Mora, 2000: 247).

Estas narrativas, en sintonía con una estética modernista, tienen en común la confrontación ambivalente entre ciencia y creencias sobrenaturales –ambas se muestran como compatibles en los relatos mencionados–, el retrato de las mujeres como seres maléficos o portadores de lo paranormal, y una atmósfera decadente que permea tanto las descripciones generales como el retrato psicológico de los protagonistas. Además, llamativamente, todas estas historias carecen de una localización geográfica concreta y la mayoría evocan espacios centroeuropeos o del norte de este continente. Así, Perú y su idiosincrasia social, política, étnica y cultural parecen escapar a los intereses del autor que, de este modo, se vincula con un proyecto narrativo internacional de lo fantástico terrorífico. Este aspecto, como ya hemos señalado, no invalida la originalidad del trabajo de Palma y, si cabe, lo conecta aún más a la premisa de que la literatura fantástica o de terror no es ajena a las tradiciones literarias hispánicas<sup>12</sup>.

#### 4.2 Humor negro y parodias góticas

Desde la presencia paradigmática de Palma, la escena de referencias terroríficas en el relato peruano se hace más ocasional en décadas sucesivas. Por el contrario, desde finales del siglo XX hasta la actualidad, la literatura de terror tanto en formato de cuento como de novela, han emergido de forma contundente en la literatura peruana. Si en la sección previa nos referíamos a la adscripción de este tipo de relato a parámetros modernistas internacionales, en los ejemplos de cuentos de terror actuales, las tendencias más sobresalientes serán las de tipo posmodernista y posestructuralista. En consecuencia, el terror fantástico en este tipo de relatos, ve revertidos sus principios por medio de la relectura bajo una perspectiva desestabilizadora y paródica en la cual, además, la metaficción y la autorreferencialidad juegan un rol primordial. En este sentido, en esta sección vamos a examinar dos ejemplos de tipos de cuentos de terror convergentes con un uso posmodernista de la parodia, el humor negro y la sátira como mecanismos

---

<sup>12</sup> Limitaciones de extensión impiden el análisis de más autores de este periodo en Perú. Pese a ello, es conveniente indicar que Palma no fue una figura aislada en la producción de narrativa breve de terror de su época; tuvo precedentes y coetáneos que hicieron, como en su caso, numerosas incursiones, en este género.

textuales disruptivos. Estas estrategias simultáneamente se apropiarán de los tópicos más consabidos del terror en la literatura y los reinscribirán en un nuevo orden discursivo.

Para comenzar, brevemente, consideraremos el cuento titulado “Las memorias de Drácula” de Rodolfo Hinostroza<sup>13</sup>. Esta historia parodia, desde un ángulo posmodernista, el *Drácula* de Bram Stoker. Más concretamente, el narrador es el propio conde transilvano que narra, en retrospectiva, su viaje en barco a Inglaterra y sus primeras hazañas en este territorio insular tras su desembarco. En este punto preciso, el texto original y el de Hinostroza empiezan a divergir diametralmente puesto que Drácula refiere su victoria “vampirizando” a Jonathan Harker, Mina y Lucy quienes, junto con el célebre vampiro, extenderán el vampirismo por toda la isla y más allá de sus fronteras. En cualquier caso, esta expansión dista de ser violenta o sangrienta, como cabría esperar de la naturaleza de sus protagonistas; al contrario, se desarrolla de un modo regulado y civilizado que incluso incluye una histriónica rueda de prensa encabezada por el propio Drácula en un intento de convencer a la sociedad de los beneficios que reporta la condición de vampiro. En esta situación, como en muchas otras a lo largo de la historia, los tópicos relacionados con el mundo de los vampiros aparecen tamizados por medio de la ironía y la parodia. Así, por ejemplo, durante la conferencia de prensa, los periodistas experimentan la imposibilidad de captar las imágenes de los vampiros en sus fotografías, para desesperación de Drácula (2002: 50-1). Igualmente, la comunidad de vampiros se muda a Estados Unidos donde comienzan a recorrer el país ofreciendo espectáculos en un circo de nombre elocuente, “Nosferatu All Stars”; espectáculos basados en el despliegue de las capacidades y talentos propios de los vampiros. Es decir, el relato ridiculiza la trivialidad de la naturaleza vampírica que, como ocurre con la propia de los seres humanos, debe afrontar las menudencias del día a día. Así, entre otros aspectos, esta comunidad en expansión ha de paliar la necesidad imperiosa de sangre fresca humana y encontrar medios alternativos para alimentarse dada la amenaza de hambruna global que les acecha. Después de una serie de intentos fallidos y cómicos, el providencial aliño con glutamato monosódico de cualquier tipo de comida típicamente humana, hará esta comestible para los vampiros resolviendo, de esta manera, una situación inminentemente catastrófica. A modo de conclusión, un breve epílogo a la historia anuncia que Drácula

---

<sup>13</sup> Originalmente publicado en el periódico peruano “La República” en 1994, fue más tarde compilado en la antología de cuentos de Hinostroza *Cuentos de extremo occidente* (2002). También apareció en la antología de relatos peruanos de vampiros editada por Elton Honores y Gonzalo Portals en 2011.

ha adoptado un estilo de vida occidental tradicional: “Esta noche que espero el *ferry* en un bar de Dover, después de haber inaugurado el aburrido busto de Jonathan Harker, me ha asaltado el recuerdo de mi viejo castillo de Transilvania. Este verano llevaré allí a mis hijos: es hora de que conozcan la tierra de sus mayores” (2002: 67).

*Ajuar funerario* (2004) del autor hispano-peruano Fernando Iwasaki, en una línea similar, desde la perspectiva del humor negro, revitaliza un gran número de temas del terror más clásico. El volumen se halla integrado por 89 microrrelatos cuyo común denominador es la reproducción de un panóptico de asuntos del mundo del horror. Significativamente, “ajuar funerario” es una referencia explícita a la tradición precolombina de enterrar a los difuntos junto con sus pertenencias para asistirles en su transición hacia la muerte; por lo tanto, Iwasaki, en su volumen, lleva a cabo, en términos derrideanos, una *liminalidad* discursiva entre fronteras genéricas porosas y tradiciones culturales (Klapcsik, 2012: 7-29).

Vampiros, apariciones, monstruos, asesinatos macabros y hechos sangrientos variopintos, pueblan las páginas de esta obra singular inspirada por la literatura y el cine de horror, por terrores y pesadillas cotidianos, y por vivencias infantiles atemorizantes del propio autor. Como en el relato de Hinostroza, la localización de las historias en contextos contemporáneos y convencionales provee una recreación de la vida diaria salpicada de anécdotas macabras que pueden resultar familiarmente lúgubres para los lectores. Por ejemplo, en el relato titulado “Papillas” un fantasma infantil acosa al narrador que comenta cómo empieza a alimentarlo con una singular papilla a base de sangre, leche, cereales, galletas y miel. El narrador concluye la historia exclamando: “¡Angelito!, si hubiera comido así desde el principio nunca lo hubiera estrangulado” (2004: 550). Además, la ironía y el humor negro modulan el total de los textos que, en coalición con su impactante brevedad, constituyen un poderoso ejercicio de taumaturgia literaria. En “El deseo” un niño invoca a su fallecida abuela y, satisfecho, imagina la alegría de su madre “cuando la encuentre en su cama, toda llena de gusanitos” (2004: 716). En un tono idéntico, el ya emblemático relato “La cueva” describe una situación a la par familiar y entrañable, la de un niño que, a menudo, jugando, se esconde bajo las colchas de la cama de sus padres, simulando que se halla en una tienda de campaña o en un iglú. En la ocasión a la que se refiere el relato, no obstante, el juego finaliza de la forma más inaudita y tétrica posible:

una vez cogí la linterna de la mesa de noche y les dije a mis hermanas que me iba a explorar el fondo de la cueva. Al principio se reían, después se pusieron nerviosas y terminaron llamándome a gritos. Pero no les hice caso y seguí arrastrándome hasta que dejé de oír sus chillidos. La cueva era enorme y cuando se gastaron las pilas ya fue imposible volver. No se cuántos años han pasado desde entonces [...]. He oído que mamá ha muerto (2004: 109-110).

En esta obra, en otro sentido, se hacen presentes referencias nacionales y culturales peruanas, como por ejemplo, en “El antropólogo” o en “Multiculturalidad”. Como en las restantes historias del libro, ambas se caracterizan por un acercamiento humorístico y heterodoxo. La primera de ellas remite el informe del sacrificio ritual de un antropólogo demasiado inquisitivo en sus indagaciones sobre una comunidad indígena latinoamericana con la que convive (421). La clave humorística, como en muchos de los microrrelatos de esta obra, radica en que el punto de vista narrativo es el del ser siniestro, el del monstruo o, en este caso particular, el de los oferentes del ritual: “En cambio, el antropólogo incordió hasta el final. Las diosas no le habían elegido y para colmo estaba circuncidado. Pero mejor así, porque sabía demasiado. Sus entrañas eran impuras” (425). El segundo relato alude a diversas tradiciones de demonios indígenas y de otras herencias culturales que, en sucesión y persistentemente, llegan de la mano de las asistentes que se hacen cargo del hogar del padre del protagonista, y lo acaban por infestar (762).

En definitiva, los ejemplos de cuentos peruanos tomados en consideración en esta sección se inscriben de forma obvia en una corriente de terror postmodernista, basado en un acercamiento escéptico y en la incorporación, deconstrucción y rescritura de tópicos internacionales y locales y en un frecuente cambio de perspectiva narrativa por la cual el monstruo o la entidad sobrenatural se convierte en un sujeto narrativo<sup>14</sup>. Todo ello supone un paso adelante en la expansión y consolidación de las temáticas de terror en la literatura contemporánea peruana y, en especial, en su formato breve y más propicio, el cuento.

## **Conclusiones**

El cuento de terror que tan valorado ha sido en algunas tradiciones, como la anglosajona, ha sido relegado en el caso de la peruana lo que, afortunadamente, se ha visto revertido

---

<sup>14</sup> Debido a las restricciones de espacio resulta imposible abordar el análisis de más ejemplos literarios; los aquí presentados, sin embargo, bien sirven de ejemplo paradigmático de una ya profusa bibliografía que ha aumentado notablemente el caudal de temas y características del cuento en la tradición peruana.

en los tiempos actuales. De lo examinado en este trabajo, podemos concluir tres aspectos fundamentales. Lo imaginativo, entendiendo por ello el conjunto de los géneros fantástico, mágicorrealista, maravilloso y de ciencia ficción, nunca ha estado ausente de las letras hispánicas y, por ende, tampoco de las peruanas. El terror, asimismo, es una temática recurrente en la tradición literaria peruana, desde sus orígenes orales prehispánicos hasta la actualidad postmoderna. Finalmente, las formas y temas de este tipo literario no han sido meramente importadas ni trasplantadas, si no que poseen su propia idiosincrasia, su originalidad inequívoca y su voluntad de renovación y constante transformación.

### **Bibliografía**

- DONAYRE HOEFKEN, J. (2014). *Horrendos y fascinantes. Antología de cuentos peruanos sobre monstruos*, Lima: Altazor.
- FREUD, S. (1988). “Lo ominoso”, en STRACHEY, J. y FREUD, A. *Obras completas. Vol. XVII: De la historia de una neurosis infantil y otras obras (1917-1919)*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 219-251.
- HINOSTROZA, RODOLFO (2002). *Cuentos de extremo occidente*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- HONORES, E. (2010). *Mundos imposibles. Lo fantástico en la narrativa peruana*, Lima: Cuerpo de la Metáfora.
- . (2011). *Lo fantástico en Hispanoamérica*, Lima: Cuerpo de la Metáfora.
- . (2014). *La civilización del horror. El relato de terror en Perú*, Lima: Agalma.
- HONORES, E. y PORTALS, G. (Eds) (2010). *Los que moran en las sombras. Asedios al vampiro en la literatura peruana*, Lima: El Lamparero Alucinado.
- IWASAKI, F (2004, Kindle). *Ajuar funerario*, Madrid: Páginas de Espuma.
- KLAPCSIK, S. (2012). *Liminality in Fantastic Fiction: A Poststructuralist Approach*, Jefferson: McFarland & Company.
- LÓPEZ MARTÍN, L. (2006). *Penumbra. Antología crítica del cuento fantástico hispanoamericano del siglo XIX*, Madrid: Lengua de trapo.
- LÓPEZ SANTOS, M. (2005). “La novela gótica”. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en Web: [http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/novelagotica/include/p\\_historia.html](http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/novelagotica/include/p_historia.html)

- . (2010). *La novela gótica en España (1788-1833)*, Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- LOVECRAFT, H. P. (1984). *El horror en la literatura*, Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, J. M. (2011). *Cuentos fantásticos del Romanticismo hispanoamericano*, Madrid: Cátedra.
- MERINO, J. M. (2009). “Reflexiones sobre la literatura fantástica en España”, *Ensayos sobre ciencia ficción y literatura fantástica: Actas del Primer Congreso Internacional de literatura fantástica y ciencia ficción* 1, 55-64.
- MORA, G. (1996). *El cuento postmodernista hispanoamericano*, Lima: Latinoamericana.
- . (2000). *Clemente Palma: El modernismo en su versión decadente y gótica*, Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- MUÑOZ RENGEL, J.J. (2010). “La narrativa fantástica en el siglo XXI”, *Ínsula* 765, 6-10.
- PALACIOS, J. (2012). “El malévolo Clemente Palma. Modernismo, decadencia y luciferismo”, *Moralia. Revista de estudios modernistas* 11, 70-87.
- PALMA, C. (1974). *Cuentos malévolos*, Lima: Peisa.
- PORTUGAL, J. A. (2008). “¿Un gótico peruano? Representaciones de la violencia, el ‘otro’ y re-configuraciones del pasado en la literatura peruana, 1885-1935”. *Inti: Revista de literatura hispánica* 67.5, 63-80.
- PIDAL, M. (1960). *Los españoles en la literatura*, Buenos Aires: Austral.
- RIMACHI, S. y SOTOMAYOR, C.M. (2008). *17 fantásticos cuentos peruanos. Antología*, Lima: Casatomada.
- ROAS, D. (2011). *Tras los límites de lo real. Una definición de lo fantástico*, Madrid: Páginas de espuma.
- ROAS, D. (2014). “El reverso de lo real: Formas y categorías de lo insólito”, en ORDIZ VÁZQUEZ, J. (ed.). *Estrategias y figuraciones de lo insólito en la narrativa mexicana*, (Del siglo XIX a la actualidad). Oxford et al.: Peter Lang, 9-30.





# **GREENTEXTS: MINIFICIONES DE LA EMPATÍA Y EL ENGAÑO EN LOS ESPACIOS SOCIALES DE LA RED <sup>1</sup>**

**DANIEL ESCANDELL MONTIEL**

(Investigador independiente)

## **1. La potencia del semionauta en el mundo del meme**

Los estudios sobre las narraciones en internet y el uso del potencial hipertexto para desarrollar nuevos espacios, foros y mecanismos con los que construir formas literarias o, en esencia, reinventarlas o mutarlas para su existencia digital han prestado especial atención al uso de formatos de la web (como el blog), de las redes sociales (como Twitter) o a la capacidad líquida del lienzo que es la pantalla de nuestros dispositivos, así como al modo en que interaccionamos con sus contenidos. Esto ha conllevado igualmente el estudio de las creaciones ficcionales compuestas por amateurs, que han salido del característico anonimato del autor no publicado gracias a la apertura del mundo 2.0, la accesibilidad de los formatos de publicación en red y la búsqueda de la visibilidad en el mundo digital a través de los recursos sociales de la misma.

Por tanto, se trata —más que nunca— de escrituras populares, hechas para un público mayoritario, conectado a internet, que busca entretenimiento y lo recibe por autores (en principio) no profesionalizados que los lanzan a la comunidad en una ejecución del ideario del procomún en el dospuntocerismo (Ortega y Rodríguez, 2011).

---

<sup>1</sup> Esta comunicación ha sido redactada en el marco de la realización del proyecto I+D+I del Ministerio de Economía y Competitividad de España titulado "MiRed (Microrrelato. Desafíos digitales de las microformas narrativas literarias de la modernidad. Consolidación de un género entre la imprenta y la red)" (FFI2015-70768-R), dirigido por la profesora Ana Calvo Revilla.

Una de las consecuencias directas de este tipo de escritura es que, tal y como se ha asociado a otros componentes textuales y de hábitos de consumo en internet, hay una predominancia de géneros breves, lo que resulta en una eclosión de la micronarrativa, filtrada a través de las formas y formatos de la web, reproduciendo y potenciando la urgencia y la inmediatez (Aínsa, 2012: 11), que condiciona y determina también cómo el lector recibe estas formas, descodificándolas activamente a través de la intertextualidad pues son ricos en apertura y polisemia, metalepsis, juegos lingüísticos, etc. (Roas, 2012: 60).

De forma paralela se han desarrollado múltiples líneas de trabajo en cuanto al componente memorístico y de cultura compartida en la red. Entre estos, resulta evidente cómo se ha incrementado en la última década el peso del meme desde la formulación originaria de Richard Dawkins (1976) como elemento mínimo de transmisión de información que conforma la base estructural de la cultura compartida por los grupos humanos, hasta su reconversión en expresión pop en la red (si bien es cierto que el propio Dawkins ya había propuesto revisar su hipótesis en los años noventa). Donde Dawkins veía originalmente un modelo evolutivo de desarrollo y de cambio cultural basado en la replicación de ideas, saberes y demás información cultural mediante la imitación y la transferencia (postulando en consecuencia cambios biológicos reales de las neuronas cerebrales), en la actualidad se ha expandido predominando la idea de elemento cultural y social compartido gracias a la diseminación de ideas y conceptos<sup>2</sup>. En su propia replicación, estos memes están sometidos a recodificaciones continuadas que son coherentes con la teoría del semionauta<sup>3</sup>, en la medida en que todos nosotros a través de nuestra reinterpretación, recuperación del ítem memorístico y recodificación realizamos la misma acción que haría un artista o remezclador. Para Bourriaud, en internet, los semionautas son:

[Those] who produce original pathways through signs. Every work is issued from a script that the artist projects onto culture, considered the framework of a narrative that in turn projects new possible scripts, endlessly. The DJ activates the history of music by copying and pasting together loops of sound, placing recorded products in relation with each other. Artists actively inhabit cultural and social forms. The Internet user may create his or her

---

<sup>2</sup> Esta es la versión del concepto que han aplicado en sus múltiples estudios Lankshear y Knobel a partir de su publicación de 2003 y desde la que resulta más fácil rastrear la popularización del término en internet.

<sup>3</sup> Aunque se ha empleado también el concepto del *sample*, el *DJ* y otras metáforas, nosotros apostamos por retomar el término de Bourriaud, que precede a otras conceptualizaciones y sus variantes.

own site or homepage and constantly reshuffle the information obtained, inventing paths that can be bookmarked and reproduced at will (Bourriaud, 2002: 18).

En este sentido, la capacidad memética determinaría no solo la reproducción y difusión (hoy en día, acelerada) de una partícula de información en particular, sino el modo en que es apropiada y recodificada para construir variaciones que evocan y vinculan conceptualmente con la idea original a diferentes niveles (Shifman, 2013). Esto puede implicar cambios mediales y e interpretativos, es decir, una declaración oral de un personaje público puede convertirse en una parodia cantada en formato videoclip entre otras docenas de recodificaciones diferentes que son posibles porque emisores y receptores conocen el ítem cultural original, los mecanismos de codificación medial de origen y destino, y los códigos adicionales que se asocian al cambio de intencionalidad en la finalidad del mensaje o reproducción del mismo (esto es, la imitación, la parodia, la ironía, etc.).

Así, por ejemplo, hay una intencionalidad determinada en retomar la estética del cartel “Hope”, diseñado por Shepard Fairey<sup>4</sup>, que fue emblemático en la campaña presidencial de Barack Obama en EE. UU. en el año 2008 y sustituir a este por Donald Trump, algo que va mucho más allá de sustituir el lema “hope” (esperanza) por “nope” (no). Además, no solo ha sucedido con Trump, pues multitud de figuras públicas (políticos de diversos países, actores, artistas, personajes de ficción, etc.) han protagonizado versiones paródicas de ese póster y es posible crear nuestras propias versiones sin esfuerzo en una web (<http://www190.lunapic.com/editor/?action=go-obama>). Resulta evidente que Fairey, el artista original, ha perdido el control sobre su propia obra, esta ha sido hecha comunal en un proceso de erradicación de la figura autoral primaria para colectivizar la idea y el diseño, paso previo fundamental para permitir la acción semionáutica de re-creación.

---

<sup>4</sup> Artista callejero nacido en 1970 y conocido por su labor como ilustrador y diseñador gráfico vinculado al mundo de deportes como los monopatines a través de la compañía textil OBEY. La popularidad mundial le llegó con el póster de Obama y actualmente tiene obras en museos como el MoMA o en la red de museos Smithsonian. Además de a Obama ha retratado a otros personajes políticos, como Nelson Mandela, e incluso ha firmado una versión paródica de su propio póster “Hope” con Frank L. Ridley como protagonista sobre el lema “Sold”.



Figura 1: Póster “Hope” de Barack Obama, 2008



Figura 2: Una de las versiones “apócrifas” con Trump, 2016

Como ilustra la yuxtaposición de las imágenes, y otros tantos ejemplos han permitido hacerlo a lo largo de los años, el medio —la forma, el formato— es en sí mismo

un mensaje. Más allá de parafrasear a McLuhan, es necesario recordar que es parte de los signos que nos indican cómo descodificar el mensaje que se está transmitiendo. Solo quienes conozcan su uso original como propaganda del candidato demócrata comprenderán toda la profundidad de la versión paródica, realizada por un usuario de internet anónimo, con Trump.

## **2. El texto verde**

Las primeras *Greentext Stories* (historias de texto verde) documentadas se remontan al año 2010 en la comunidad de internet 4chan<sup>5</sup>, aunque no hay testimonio directo de ellas en la propia web debido a que estos foros no almacenan los mensajes publicados por sus usuarios, sino que son eliminados del servidor regularmente. Por tanto, el historial preservado es de unos pocos días, salvo en los casos en los que se realizan capturas de pantalla (debido a la característica corta vida de las páginas de los mensajes antes de ser borradas, sistemas como el Internet Archive<sup>6</sup> no las compilan y preservan con la misma eficiencia y capacidad archivística que sí es posible observar en sitios con páginas más estables y un histórico más extenso).

Desde un punto de vista estrictamente formal no están condicionadas por elementos de simbiosis con el soporte de publicación, como sí sucede en las blogoficciones, la tuitatura y otros formatos de la red (Escandell, 2012b; 2014b), pero sí se recurre a elementos característicos en cuanto a su presentación gráfica formal. En

---

<sup>5</sup> Se trata de un sistema de foros de lengua inglesa en el que predominan los mensajes anónimos y no es necesario el registro de los usuarios para escribir, lo que refuerza el componente anónimo. Se concibe siguiendo la estética de los foros japoneses 2chan, centrados en compartir imágenes pues se orientaban a la discusión sobre mangas (tebeo japonés) y diferentes tipos de animación. 4chan debutó en 2003 y desde entonces ha sido objeto de diversas polémicas debido a que algunos de sus muchos foros han sido empleados por ciberactivistas, como el colectivo Anonymous. En esta comunidad han florecido diversos memes de internet tan célebres como el Rickrolling (<http://bit.ly/IqT6zt>), los lolcats (fotos de gatos con texto humorístico sobrepuesto con ortografía “gatuna”) y e incluso personajes como Pedobear, a partir del japonés Kuma (クマ), que carecía de toda connotación sexual y se empleaba para señalar a aquellos usuarios que publicaban mensajes con la intención de ganar la atención de los lectores. Muchas de estas acciones se han vinculado al subforo /b/, de temática no definida (y, por tanto, abierto a todo tipo de mensajes y discusiones), propenso al humor negro y el más popular de la web: fue el primer foro del sitio y se estima que representa un 30% del tráfico total de 4chan.

<sup>6</sup> Internet Archive, bajo la URL <http://archive.org>, alberga esta biblioteca digital fundada en la ciudad de San Francisco (EE. UU.). Con ella se pretende preservar el contenido de la red a través de extracciones regulares de los datos de webs de todo el mundo. Los últimos datos públicos, correspondientes a 2014, indican que hay 15 petabytes de datos almacenados por el sistema, lo que incluye páginas webs, software informático, audiovisuales y textos de dominio público preservados desde su fundación en 1996 por Brewster Kahle. En la actualidad, las bibliotecas nacionales de múltiples países (entre ellos, España) colaboran con Internet Archive para la preservación de los contenidos digitales correspondientes a los diferentes dominios nacionales con el ánimo de fijar el patrimonio inmaterial de internet.

ese sentido, es más que habitual que los textos vayan encabezados por una imagen que puede constituir una clave interpretativa o una representación visual de un elemento clave para la historia narrada (muchas veces, el narrador o, más bien, una avatarización visual del personaje narrador; también es frecuente el uso de imágenes consideradas meméticas). El texto de la narración (no así cualquier paratexto que pueda ejercer como introducción previa a la historia, por ejemplo) se presenta en tipografía de color verde y con frases prototípicamente cortas introducidas línea a línea por antilambdas<sup>7</sup>. Esta doble característica (color verde y antilambdas iniciales en cada línea) se puede rastrear fuera de los foros de 4chan originarios (en las pocas excepciones localizadas, se pierde únicamente el color en verde debido a limitaciones de los editores de texto integrados en las webs, chats o foros), por lo que se ha convertido en un elemento formal que permite identificar la tipología de narración que se va a leer con un simple vistazo.



Figura 3: Fragmento de un *greentext* extraído de 4chan con el meme Rare Pepe<sup>8</sup> como imagen que acompaña al texto avatarizando al narrador, 2014

<sup>7</sup> En 4chan existe una tipología textual conocida por los usuarios como “>Implying” (insinuando). Se trata de apostillas hechas por terceros a un comentario hecho por un usuario en particular introducidas por el texto “>implying” en color verde. Como recurso ciberpragmático textual (Yus, 2001; Escandell, 2012a) es en la mayoría de los usos recogidos equiparable a la expresión o gesto “entre comillas”. Aunque se origina en 4chan, como sucede con otros modismos surgidos en esta web, su uso está actualmente muy extendido en múltiples comunidades, en este caso anglosajonas o en las que se usa predominantemente el inglés como lengua de comunicación.

<sup>8</sup> La imagen del personaje Pepe the Frog, de la serie de cómics infantiles *Boy's Club* de Matt Furie se emplea con diferentes modificaciones atribuyéndole un valor similar al de una rareza coleccionable. Este uso irónico surge a raíz de que un usuario intentara vender en eBay una colección de imágenes de Pepe the

Desde el punto de vista narrativo, se trata de textos con voz homodiegética y predominio del papel protagónico, si bien no es extraño encontrar voces que ejercen como testigos que permiten introducir al lector una sucesión de hechos presenciados. En algunas ocasiones, esto se emplea con un elemento humorístico y sorpresivo final que permite aportar una clave de recodificación de la lectura y la experiencia vital expuesta. Este elemento se introduce tan tarde como sea posible, incluso en la última frase de la historia y convierte la narración (que se había presentado como seria o expiatoria) en un engaño para los lectores. Un elemento recursivo es que la clave interpretativa del desenlace que se presenta en las últimas líneas permita releer la historia como el origen de una canción popular o bien descubrirnos una situación moralmente reprobable pero cómica o absurda.

El efecto se ve reforzado porque las historias, a través de su narración en primera persona, exposición pública de un hecho (fingidamente) biográfico y —por lo general— con tintes íntimos, vergonzosos o traumáticos, consiguen una implicación emocional en el lector, que recibe los textos inicialmente como reales. Esto es posible porque el uso de los elementos formales y estéticos del *greentext* no lo clasifican fundacionalmente como una historia ficcional, sino más bien en el reino de las confesiones personales. Es a través de la parodia de estas confesiones hechas en foros públicos, aprovechando especialmente el carácter muy volátil y antiarchivístico de sistemas como 4chan, cuando se empieza a establecer un uso creativo, ficcional y humorístico por usuarios amateur que ven en la imitación de las formas reconocibles una vía para contar historias caracterizadas por el ingenio, forzar hasta el límite la verosimilitud y el giro narrativo final. Este uso está actualmente tan extendido que incluso han surgido memes en referencia a lo sorprendente de leer un *greentext* que no tiene un giro narrativo insospechado en su última línea.

Desde el punto de vista estricto de la norma, son textos en los que se emplean abundantes expresiones y palabras con errores ortográficos, en ocasiones abusando de parónimos y demás fenómenos vinculados a variantes diastráticas particulares, principalmente vulgarismos, pero también características de otro tipo de sociolectos. Todo ello hace que sea habitual la inadecuación diafásica como parte del componente humorístico u ofensivo que se persigue, pues se instrumentaliza la lengua para caracterizar al narrador o a las personas con las que interacciona en el *greentext*.

---

Frog en eBay en 2015. Aunque eBay retiró la puja, la subasta llegó a superar la barrera de los 99 000 dólares antes de que esto sucediera.

Como componente ciberpragmático de especial relevancia debemos destacar la evocación de imágenes o emociones sin emplear imágenes reales (lo que, de hecho, permitiría el formato de publicación) ni emoticonos. En vez de estos recursos hipermediales y ciberpragmáticos se recurre a la evocación directa indicando dónde iría esa imagen descriptiva o sentimiento (complejo o no) con el uso de una —o pocas— palabras seguidas de una de las variables posibles dentro de la nomenclatura de extensiones de archivo informático; por ejemplo, “surprise.gif” o “wtf.jpg”. El recurso juega, así, con una imagen mal enlazada, o un archivo que no ha sido renderizado en la pantalla por el navegador, pero que replica la carga emotiva o descriptiva de la imagen inexistente sin emplear ni emoticonos, ni imágenes reales ni, por supuesto, descripciones elaboradas y extensas que alargarían el relato. Debe, así, renderizarse en nuestra mente como lectores y no recibirse visualmente de forma pasiva.



File: 1355287135329.jpg (21 KB, 570x242, 92429042.jpg)



Anonymous (ID: zEh0uGVD) 12/11/12(Tue)23:38:55 No.443027154  
>>443030626

Dear god /b/, what have I done  
>Be 16 In Highschool  
>Betafag virgin, very few friends  
>New girl in school  
>6/10, frizzly hair and really long birdlegs

- >Everyone makes fun of her, calling her "Birdy" "Big Bird" "Bird Legs" etc.
- >See her at lunch one day all by herself, even I have friends to sit with
- >Feel really bad to her
- >Build up my courage and sit with her
- >We get to talking
- >Turns out we have a lot in common
- >We keep in touch and eventually begin dating
- >Lose my virginity to her, feelsgoodman.jpg
- >My new relationship makes me more confident about life
- >Begin working out more, eating more properly
- >Begin to expand my circle of friends, feel cooler and cooler
- >However my gaining in population means my gf begins to drag me down
- >Everyone starts telling me "Why are you dating Birdlegs?" or "I can't believe you go out with that Birdy girl"
- >Stupidly listen to them cuz I'm an arrogant male teenager
- >Decide to break up with her
- >Break up with her via text
- >We get in a huge fight
- >She mentions that she's been there for me since I was a loser
- >Blow her off and say I don't like her anymore
- >She calls me crying, I have none of it and hang up
- >Feel like a boss for dumping the only girl who liked me
- >Next day come to school feeling chipper
- >Everyone's got their heads hung and looking somber
- >Few girls are crying
- >Wonder what's going on
- >Friend walks up to me tells me "I'm really sorry"
- >Sorry about what?
- >"You didn't know?" He says somberly "I thought you of all people would've heard first..."
- >Heard about what fucking tell me
- >"I thought everyone had heard...about the Bird"
- >Bird bird bird
- >Bird is the word
- >Don't you know about the Bird?
- >Well Everyone knows the bird is the word
- >Buh buh oo mao mao buh buh oo mao mao

Anonymous (ID: Wd4qtN3l) 12/11/12(Tue)23:40:48 No.443027604  
10/10 reread several times

Figura 4: Greentext popular que desvela en su desenlace la canción "The Bird's the Word" de The Rivingtons, 2012

### 3. El texto es siempre más verde al otro lado

En español, curiosamente, el rasgo principal del color es el que más se ha perdido o debilitado porque muchas comunidades se han organizado no en foros con esas características de edición disponibles, sino a través de redes sociales como Facebook. Existen, así, grupos como Texto Verde (<https://www.facebook.com/textoverdemx/>), que se dedican a compilar y publicar historias de ese tipo, pero en español. Estas compilaciones son tanto traducciones de algunas historias que han alcanzado viralidad en su versión en inglés como originales remitidos por la comunidad.

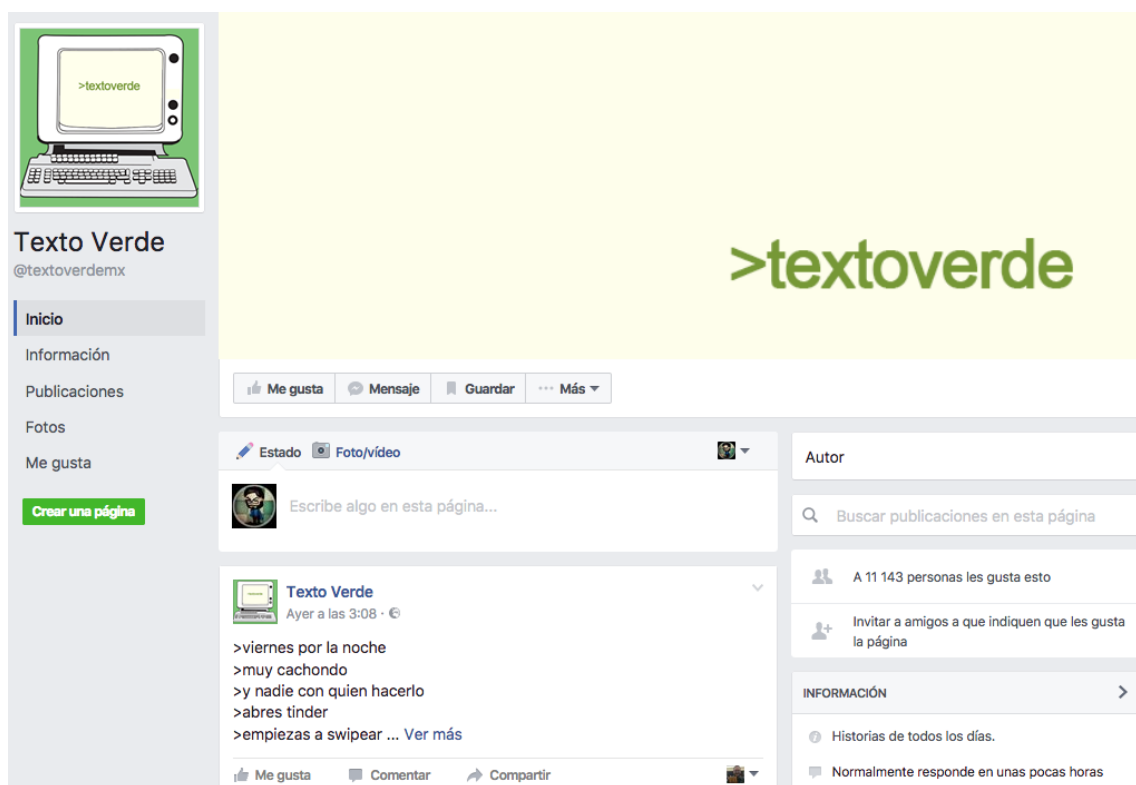


Figura 5: Grupo de Facebook centrado en la compilación de historias de texto verde en español

Este mismo proceso se ha dado también en otras lenguas romances, como por ejemplo el portugués, donde se produce una fenomenología similar: van a remolque del modelo anglosajón y se combina la publicación de nuevas historias por la comunidad, historias encontradas y reproducidas o traducciones de historias de texto verde populares en inglés, como en el caso del grupo de Facebook Verde Textos – GT (<https://www.facebook.com/verdetextos>).



Figura 6: Grupo de Facebook centrado en la compilación de historias de texto verde en portugués

Frente a la concentración de acciones en redes sociales, existen en español también comunidades en línea en formato de foro como Hispachan (<https://www.hispachan.org/>). En ellas, usuarios de habla hispana reproducen muchas de las características observables en el muy predominantemente anglosajón 4chan, antes mencionado. Predomina, por tanto, el anonimato de los usuarios y eso conlleva una cierta predisposición para la proliferación de temas tabú o contenidos no aptos para menores. El anonimato también sirve como vía de escape para confesiones públicas<sup>9</sup> y, del mismo modo, los falsos testimonios y, con ellos, los relatos ficticios de los mismas.

<sup>9</sup> Vale la pena recordar que hay toda una serie de webs dedicadas específicamente a confesiones anónimas que, además, incluyen sistemas de votación y tablas de popularidad, como Nogare.net en español y Simply Confess en el ámbito anglosajón, por dar algunos ejemplos populares. Fuera del ámbito estrictamente virtual, el proyecto PostSecret, fundado en 2004 por Frank Warren en EE. UU. lleva este concepto más allá e invita confesar de forma artísticamente remitiéndole a él postales, cuadros y demás confesiones en soportes y formatos físicos. La web del proyecto es <http://www.postsecret.com> y Warren ha recibido desde entonces más de medio millón de confesiones de toda índole.



Figura 7: Foro en español que sigue muchos de los planteamientos de 4chan (anonimato, estética...)

Como en las anglosajonas, es habitual que haya múltiples faltas de ortografía que, en ocasiones, se emplean con intención humorística o para retratar a la voz narradora dentro de grupos sociales determinados. Se reproducen también los componentes ciberpragmáticos relevantes señalados anteriormente, como el uso de expresiones del tipo “surprise.gif” o “wtf.jpg” en sustitución de emoticonos, imágenes o descripciones elaboradas.

En el caso concreto del español hay, además, adopción de expresiones y abreviaturas de origen inglés que se emplean habitualmente en comunidades de usuarios de internet, como WTF (*what the fuck*) o MRW (*my reaction when*). Otras expresiones provienen de tecnicismos asociados a la informática y las TIC o bien adaptaciones directas de expresiones o palabras inglesas castellanizadas parcialmente (como el verbo *swipear* desde el inglés “to swipe”, en este caso, en referencia al gesto de deslizar una tarjeta por un lector, pero que se emplea en la actualidad también en referencia al gesto de deslizamiento que es habitual en pantallas táctiles). Estas formas de *spanglish* son muy frecuentes y resultan de una imitación, en ocasiones tan extrema como paródica, de la

escritura (a veces, también habla) de grupos de usuarios jóvenes<sup>10</sup>. Tal y como se puede esperar, la fusión es parcial y fundamentalmente semántica recurriendo de forma intencionada a la alternancia de código lingüístico entre español e inglés. Sea como fuere, resultaría injusto obviar que en los textos de origen anglosajón hay también una fuerte presencia de elementos lingüísticos que provienen del español, por la influencia de esta lengua en el territorio estadounidense, y por la carga connotativa que puede aportar al colectivo anglohablante, aunque la incidencia de estos fenómenos es menor.

Toda esta acumulación de extranjerismos, elementos ciberpragmáticos y errores sobre la lengua normativa puede dificultar la lectura de los textos a personas muy ajenas a las expresiones de moda, anglicismos incipientes e incluso al argot específico de algunas comunidades en línea (cuya popularidad hace que en determinadas ocasiones acaben expandiéndose más allá de las mismas).

#### **4. Descodificación y sintonización: conclusiones**

Los *greentexts* son textos cortos incluso en las vertientes más largas localizadas, un elemento que es —de hecho— característico de la mayor parte de la escritura en internet, ya que incluso cuando resulta serializada como en el caso de las blogonovelas los textos son fundamentalmente atomistas (Escandell, 2014a: 115-118; 192-195). La brevedad, como se ha señalado en relación con las formas tradicionales del microrrelato por investigadores como Roas (2012), impulsa un acto de lectura activo y crítico en el que el receptor es referido incluso como cocreador de la obra por todo lo que debe aportar en la labor de descodificación. Dado el carácter efímero y la actualidad extrema de estos textos, generados muchas veces dentro de una comunidad para esa misma colectividad (sin pensar necesariamente en receptores externos), la descodificación implica también una sintonización.

La brevedad extrema implica la necesidad de captar de forma rápida y eficiente la atención del lector y establecer la necesaria relación empática entre receptor y creador a través de la narración. Esto puede justificar que muchas de estas historias, cuando no se han construido orbitando en torno a un giro sorprendente final, se abren con una descripción razonablemente estandarizada del personaje protagonista (sexo, edad, rasgos

---

<sup>10</sup> Este tipo de *spanglish* empleado con intención paródica ha sido denominado en ocasiones *fromlostiano* por el abuso de falsos amigos, traducciones erróneas y juegos fónicos entre las dos lenguas con motivaciones humorísticas.

identificativos relevantes, etc.). Los elementos concretos pueden variar según la subtemática en la que se enmarcaría cada narración en concreto y, por ejemplo, en el caso de encuentros amorosos (o tentativas frustradas) se hace referencia al atractivo de los implicados con una evaluación física sobre 10 que se aplica al propio narrador como a la persona deseada. También puede resultar relevante, en esa búsqueda por empatizar y ofrecer un contexto rápido con escaso o nulo espacio para la descripción aportar rasgos emocionales o de personalidad, como por ejemplo si se es introvertido, o deportista, o popular, por citar algunos ejemplos que pueden predisponer al lector a tomar una posición determinada ante el personaje protagonista y narrador al activar sus prejuicios (por otro lado, inevitables).

Narrar los hechos como si fueran una historia real vivida en primera persona permite, asimismo, generar una respuesta emocional que abre a los receptores de la comunidad en línea la posibilidad de expresar un *feedback* afectivamente relevante mientras el emisor mantiene, en cualquier caso, el anonimato a través de una representación avatárica en la red.

Sin embargo, la empatía que se persigue en el lector para producir esa reacción emocional o bien sorprenderle más con el giro final que le muestra que toda la inversión emotiva en la historia ha sido en vano porque estaba siendo víctima de un juego ficcional es también necesaria para justificar la acción de descodificación que puede llegar a suponer el relato. De hecho, es posible que la empatía en los lectores externos al círculo directo de la comunidad donde se origina el *greentext* deba ser mayor pues no solo debe situarse en la posición del narrador homodiegético, sino también en la de un miembro de esa comunidad, sintonizando con su sociolecto, con todos los componentes lingüísticos, comunicativos y sociales de la comunidad que permiten a ese colectivo recibir con precisión el texto emitido por el narrador, duplicando *de facto* su labor descodificadora al situarse en la posición del observador externo efectivo dado que la fusión de horizontes resulta inevitable. Esto sucede incluso en los casos en los que los condicionantes tradicionales de Gadamer (cultural-formativo, socioeconómico e histórico) sean coincidentes pues lo digital-virtual aporta una dimensionalidad adicional a estos factores: el factor TIC puede condicionar radicalmente la percepción de proximidad entre los horizontes individuales de narrador-texto y receptor, fomentando un rechazo por este elemento tecnológico-social.



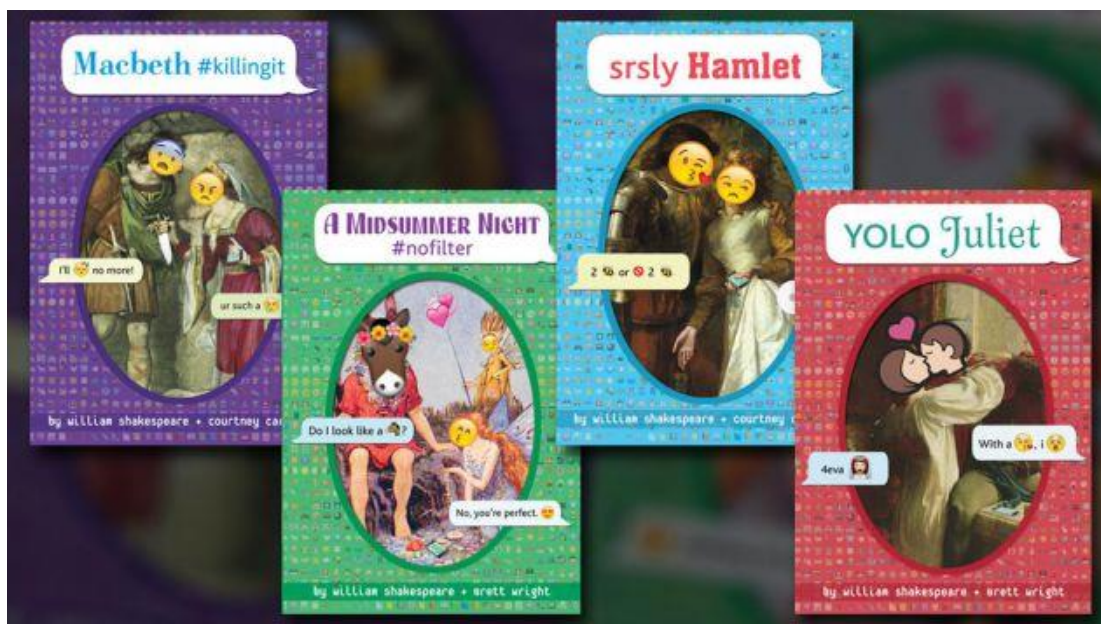


Figura 8. La colección “OMG Shakespeare” se puede consultar en la web de Penguin Random House: <http://www.penguinrandomhouse.com/series/OGS/omg-shakespeare>

La renegociación de horizontes de expectativas y expectativas continuada, previsiblemente, se hará menos tensa cuanto menos rupturista resulte el *greentext* y eso resultará en su integración más que probable en textos que cumplan con las previsiones del canon o bien se sometan al mismo, como ha pasado ya con la imitación de las formas y características visuales del correo electrónico, el SMS o el blog en la narrativa de las últimas décadas. No en vano, la textualidad es permeable y la presencia de este tipo de formas fuera de los círculos —todavía restringidos— de las comunidades en línea puede estar ya fraguándose, tanto con la intención de la traslación directa de sus rasgos, formas y como *transporte* de los prejuicios asociados al *greentext* a otras formas literarias que ejerzan como contenedoras, o bien con la ironía y juego de mercado que han supuesto, por ejemplo, textos como las adaptaciones shakespearianas al formato Whatsapp<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> En este caso, la editorial británica Penguin publicó entre 2015 y 2016 cuatro versiones de William Shakespeare filtradas por los códigos del chat en general, con elementos muy identificables con WhatsApp (y, en menor medida, Twitter). La colección se titula “OMG Shakespeare” y cuenta con: *A midsummer night #nofilter* y *YOLO Juliet* con autoría de Brett Wright y *Macbeth #killingit* y *srsly Hamlet* (con coautoría de Courtney Carbone). Sirva este último como ejemplo: en su portada encontramos una intervención sobre una pintura clásica en la que los rostros de los personajes son tapados con emoticonos y el mensaje de tipo jeroglífico ciberpragmático siguiente (indicamos los emoticonos entre corchetes): “2 [abeja] or [señal de dirección prohibida] 2 [abeja]”, esto es, “ser o no ser”.

## Bibliografía

- AÍNSA, F. (2012). “Liminar”, en CALVO, A. y NAVASCUÉS, J., *Las fronteras del microrrelato. Teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 9-14.
- BOURRIAUD, N. (2002). *Postproduction. Culture as screenplay: How art reprograms the world*, Nueva York: Lukas & Sterling.
- DAWKINS, R. (1976). *The Selfish Gene*, Oxford: Oxford University Press.
- ESCANDELL MONTIEL, D. (2012a). “Ciberpragmática en ELE. Aspectos fundamentales para una comunicación digital”. *RedELE*, esp. 2012. Disponible en Web: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012\\_ESP\\_13\\_IVCongreso%20FIAPE/2012\\_ESP\\_13\\_08Escandell.pdf?documentId=0901e72b812ef9da](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_08Escandell.pdf?documentId=0901e72b812ef9da)
- . (2012b). “La pérdida de la memoria. El presente absoluto en la blogonovela”, en LAUGE, H. et al., *La memoria novelada*. Bern: Peter Lang, 249-260.
- . (2014a). *Escrituras para el siglo XXI. Literatura y blogosfera*, Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- ESCANDELL MONTIEL, D. (2014b). “Tuitertura: la frontera de la microliteratura en el espacio digital”. *Iberic@l*, 5, 37-48. Disponible en Web: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/numeros/numero-5-printemps-2014/>
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2003). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, Madrid: Morata.
- ORTEGA, F. y RODRÍGUEZ, J. (2011). *El potlatch digital. Wikipedia y el triunfo del procomún y el conocimiento compartido*, Madrid: Cátedra.
- ROAS, D. (2012). “Pragmática del microrrelato: el lector ante la hiperbrevedad”, en CALVO, A. y NAVASCUÉS, J., *Las fronteras del microrrelato. Teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 53-64.
- SHIFMAN, L. (2013). *Memes in Digital Culture*, Cambridge MA: The MIT Press.
- YUS, F. (2001). *Ciberpragmática: el uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.



## JUSTO SIERRA O'REILLY Y EL CUENTO HISTÓRICO

### DE *EL MUSEO YUCATECO*

ÁNGELA GARCÍA SORIA

(Universidad Autónoma de Madrid)

Justo Sierra O'Reilly es fundamentalmente conocido por ser el introductor de la novela de folletín en México, con las obras *Un año en el hospital de San Lázaro* y, sobre todo, *La hija del judío*. Ha sido eclipsado, en parte, por la figura de su hijo, Justo Sierra Méndez, que fue importantísimo escritor, periodista y político, que desarrolló su labor en la segunda mitad del siglo XIX. Nuestro autor publicó por entregas sus novelas en las revistas que fundó en Yucatán, en las que desarrolló una incansable labor de recuperación de la historia y las tradiciones de esta región. Fue en el encuentro entre la investigación histórica y la literaria donde surgieron sus obras largas, pero también la narrativa corta, objeto de este trabajo. Más en concreto, nos proponemos analizar los cuentos publicados en su primera revista, *El Museo yucateco*, por considerarlos una pieza clave en el desarrollo del género cuento en la primera mitad de la centuria.

La prensa del siglo XIX fue un espacio de expresión y ejercicio para los escritores mexicanos con la intención de crear una literatura propia y una imagen de nación a través de las letras, basándose en los valores, los sentimientos, los ideales literarios y las nuevas ideas que llegaban del extranjero. Las revistas que se imprimieron durante los años 1826 a 1860 sirvieron de herramienta educadora tanto para varones como para mujeres; los editores de esta época, en el intento de construir la nacionalidad mexicana, vieron que estas publicaciones podían servir como guía de valores, abarcando temas como la moral, la religión y las buenas costumbres. Aunque la mayoría de estas publicaciones vio la luz

en la capital de México, no hay que subestimar el papel importante que jugaron en la construcción de una literatura nacional las revistas de provincia. Muchas de ellas tuvieron corta duración, contaron con pocos números y surgieron gracias al esfuerzo de escritores que pretendían reavivar la vida cultural local, a pesar de las dificultades económicas. Algunos estados contaron con un mayor florecimiento editorial que otros, y éste es el caso de Yucatán.

En este sentido, la labor de Justo Sierra O'Reilly fue fundamental. *El Museo yucateco*, su primer periódico, se publicó en Campeche entre 1841 y 1842, y fue uno de los resultados del esfuerzo de impulsar las publicaciones periódicas en Yucatán. Tuvo una vida de poco más de dos años, pero fue de mucha importancia, ya que la primera sociedad literaria que se formó en Yucatán giró alrededor de esta revista. Contó entre sus editores con la presencia de eminentes intelectuales yucatecos, como fueron Vicente Calero Quintana y Manuel Barbachano, y en sus páginas se publicaron obras a medio camino entre el cuento y lo que hoy llamamos novela corta, sobre la historia y tradiciones de Yucatán o personajes yucatecos. O'Reilly publica aquí sus primeros cuentos históricos, como "El Filibustero", "Doña Felipa de Zanabria" o "Los bandidos de Valladolid", que serán objeto de posterior comentario en este trabajo. Algunas obras, sin nombre de autor<sup>1</sup> han sido atribuidas a Justo Sierra O'Reilly porque el estilo y los temas de las mismas se repetirán en las páginas de la siguiente revista que publicaría, *Registro Yucateco. Periódico redactado por una sociedad de amigos* (Mérida, 1845-47 y 1849), que apareció quincenalmente gracias al empeño de nuestro autor. Volvió a contar aquí con la presencia de Manuel Barbarchano, Calero Quintana y Jerónimo del Castillo Lénard. En sus páginas vería la luz una de las primeras novelas por entregas de la literatura mexicana, *Un año en el hospital de San Lázaro*, así como el cuento "El secreto del ajusticiado". Esta última novela se relaciona con el auge de la novela epistolar en Europa en el siglo XVIII, forma que se popularizó prontamente y que encontró la aceptación del público, pues al imitar la naturalidad del lenguaje hablado escapaba a las reglas retóricas clásicas, lo que contribuyó a la consolidación de la novela como género.

---

<sup>1</sup> Son "Don Juan de Escobar" y "Don Pablo de Vergara". En las publicaciones de aquellos años no hay una idea clara acerca de la autoría de un texto, pues los escritores normalmente no firmaban sus originales, ni tampoco las traducciones de obras extranjeras que llevaban a cabo. En muchas ocasiones se traducían un artículo, un cuento o una novela sin que apareciera el nombre del autor ni la revista de la que se habían extraído, pues esto ahorrraba gastos de derechos de autor a los impresores y editores mexicanos. Los problemas económicos serán una constante durante estos decenios, los editores estarán siempre preocupados de mantener y afianzar su número de suscriptores para poder sacar adelante sus publicaciones con una calidad de impresión aceptable.

El bisemanario continuó la tendencia de *El Museo* de divulgar los valores culturales nacionales, y predominan en ella las leyendas y tradiciones yucatecas. Tras ésta, *La Revista Yucateca* (Mérida, 1847-48 y 1849) fue un periódico semanal publicado poco después de iniciada la guerra de Castas<sup>2</sup>, donde aparecieron poemas, relatos y artículos de crítica. Por último, *El Fénix* (Campeche, 1848-1851) fue otra revista en que Justo Sierra O'Reilly publicaba en cada número un folletín, y de sus páginas salió *La hija del judío*, novela por la que es principalmente conocido. O'Reilly sentó un precedente con estas revistas en cuanto a la divulgación de la cultura y las letras regionales, estela que luego siguieron otras publicaciones que coincidieron, años más tarde, con el movimiento de recuperación de la literatura nacional iniciado por Ignacio Manuel Altamirano.

Fueron muchas las revistas de carácter literario publicadas en Yucatán a lo largo del siglo XIX. En esta labor destacó en la primera mitad de la centuria el autor del que nos ocupamos, pero cabe mencionar a partir de los años cincuenta la presencia de otras como *La Minerva* (Mérida, 1867-1868), que surgió a raíz del establecimiento de la República y agrupó a los mejores escritores liberales yucatecos, o *La Revista de Mérida* (1869-1870), periódico mensual de literatura y variedades fundado por Ramón Aldana del Puerto y Manuel Aldana Rivas.

La historia fue un tema central en las páginas de la prensa, en ella se basaron los escritores mexicanos para construir la imagen nacional del México independiente. La recuperación de la historia propia mexicana se inicia ya con la revista *El Año Nuevo. Presente Amistoso*, pues los miembros de la Academia de San Juan de Letrán habían elaborado un programa de creación de una literatura nacional que pasaba por la recuperación de los momentos más importantes de la historia patria, aquellos que habían supuesto su enfrentamiento contra el invasor o los invasores y en los que los mexicanos habían defendido su libertad. En un primer momento, se hizo complicado elegir qué episodios del pasado serían objeto de la elaboración literaria. Algunos autores optaron por ignorar el mundo precolombino, como es el caso de Justo Sierra O'Reilly, que se centró en la Colonia, mientras que otros quisieron ver en la recuperación del mundo prehispánico una seña de identidad fundamental de la nueva nación, como fue el caso de José M<sup>a</sup> Lacunza o de Juan Bautista Carriedo.

Más centrado en el mundo yucateco, cuya historia quiere recuperar a través de la recreación de momentos importantes del pasado colonial, Justo Sierra O'Reilly publicó

---

<sup>2</sup> Rebelión de los indígenas mayas del oriente de Yucatán contra la población del occidente.

"Doña Felipa de Zanabria", "La tía Mariana", "Antes que te cases, mira lo que haces", "Los anteojos verdes" o "El filibustero. Leyenda del siglo XVII". Esta última se centra en un episodio que sacó de las crónicas, y se basa en los continuos ataques que en aquella época recibieron las costas de Yucatán por parte de piratas de diferentes naciones. Este cuento supone una acertada síntesis de historia y ficción, en el que la verdad histórica ha sido respetada y los episodios novelescos se han reducido a la aparición de la historia de amor imposible entre el antihéroe protagonista del relato y la heroína. Las narraciones de Justo Sierra O'Reilly deben mucho en cuanto a los temas y el enfoque a los escritores de Letrán.

Aunque O'Reilly no haya sido el primero en escribir cuento y novela históricos en México, le corresponde un papel importante en el desarrollo del género. Sus principales motivaciones fueron la recuperación del pasado nacional unida a la educación de las masas, para lo que asimiló y utilizó las técnicas folletinescas de diversos autores del Romanticismo europeo. O'Reilly siguió la corriente europea que unía historia y ficción, y cuyos representantes más destacados fueron Alejandro Dumas, Walter Scott o Victor Hugo. Asimila también la obra de Eugène Sue, creador de la novela de folletín con obras como *El judío errante* (1844-45) o *Los misterios de París* (1842-1845) con su elaboración de tramas confusas, detalladas descripciones de circunstancias crudas y miserias para conmover al público o la creación de escenas y tipos pintorescos.

El cuento de tipo histórico era para el autor la mejor manera de hacer reflexionar al lector sobre el pasado y el presente, sobre la época de la Colonia y la República. La educación del ciudadano lector pasaba por la evocación de episodios significativos de la historia patria, de los que extraer enseñanzas morales. Sierra O'Reilly no se sentía identificado con el pasado precolombino, ni veía en ese momento el germen de la identidad de la futura nación independiente mexicana. Veía, en cambio, que en la Colonia residía la herencia cultural de los mexicanos, y que era necesario recuperar intelectualmente ese momento y comprenderlo, a pesar de tratarse de una época en que México hubiera estado sometido al yugo de un imperio extranjero. La relación con el mundo indígena fue conflictiva entre los escritores del siglo XIX mexicano y, aunque algunos mostrasen interés en sus escritos por entender esa parte de la tradición cultural y de la historia de su país, su postura frente a los indios estuvo siempre llena de contradicciones: reconocer que el pasado indígena era un elemento esencial de la nación mexicana era a los ojos de los intelectuales liberales una etapa fundamental para subrayar

la diferencia y la originalidad con respecto a la cultura española de la que pretendían diferenciarse pero, al mismo tiempo, se generaba en los escritos la necesidad de establecer distancias y de evitar identificaciones totales. Sin embargo, la posición de Justo Sierra O'Reilly respecto a la cuestión indígena no presentará claroscuros, y centrará su labor creadora en el periodo colonial porque no se identificará con el pasado indígena, sino con la cultura hispánica.

Sus obras se basan, pues, en el periodo colonial de la península yucateca, donde imperaban el sistema monárquico de la Corona española, la corrupción de los servidores reales y la Inquisición, con el consecuente poder e influencia del clero en las decisiones políticas. Construye un narrador que se traslada al siglo XVII para presentar ese tiempo al lector decimonónico, para lo que entabla un estrecho vínculo entre autor y lector implícitos.

En el desarrollo del cuento como género literario a lo largo del siglo XIX, su fusión con otros subgéneros narrativos será una constante. Algunos autores han hablado, a nuestro juicio muy acertadamente, de “novelización del cuento” en el siglo XIX. Entre estos autores, se encuentra Luis Beltrán Almería (1997), que entiende que el cuento es un sistema dinámico en continua transformación. En el Romanticismo se produce, según él, un proceso de novelización de todos los géneros literarios, lo que tiene como consecuencia, en el caso del cuento, la aparición de su vertiente “patética”, emparentada con el folletín. Así, el cuento literario antiguo, de carácter oral y de estética seriocómica, género autónomo de la novela por origen, naturaleza e historia, se agota en este periodo. En la misma línea se desarrolla el estudio de Martha Elena Munguía Zaratain, ya que la estudiosa entiende el cuento en el siglo XIX como un género híbrido fruto de la combinación de géneros orales (leyenda, anécdota, cuento) y escritos (crónica, cuadro de costumbres, novela). La autora apunta, además, a la unión de la historia y de la ficción como clave en la conformación del género en Hispanoamérica:

El cuento hispanoamericano empezó a advertirse en textos historiográficos y éste fue un lugar fructífero para ello, ya que la historia estaba naciendo ligada a distintas fuentes que la proveían de acentos múltiples. Es el ejercicio historiador en nuestro continente el que va configurando una escritura particular que habría de posibilitar el surgimiento de una diversidad de géneros que correrían por caminos divergentes, pero siempre cercanos. [...] Aunque se niegue la existencia del cuento en cuanto tal en la época colonial, en general, puede ser legítimo hablar de una conciencia histórica cruzada por elementos ficcionales

que va a sentar la posibilidad del desarrollo posterior del cuento, (Munguía Zaratain, M., 2002: 55-56)

En el siglo XIX en Hispanoamérica los géneros narrativos estaban en proceso de desarrollo y, aunque se hablara ya de novela, novelita, cuento, ensayo o cuadro de costumbres, los perfiles de todos ellos no estaban aún claramente delimitados. Por ello, los cuentos que aquí estudiamos no presentan las características de lo que la crítica entiende en la actualidad por cuento, y que como tal se gesta en las poéticas de Edgar Allan Poe, Anton Chejov u Horacio Quiroga. El cuento adoptará aspectos propios de la novela, como la división en capítulos. Se desarrollará en sus diferentes vertientes temáticas siguiendo los modelos propuestos por el folletín francés, ejemplos que los románticos mexicanos asimilaron de prisa. Así, los cuentos de temática sentimental, histórica e indianista introducen técnicas narrativas folletinescas, adaptándose así al medio en que eran publicados y como método para atraer la atención de los lectores. Algunas de las características frecuentes de los cuentos en este periodo serán la presencia constante del narrador implícito, que hará continuos comentarios, incisos y explicaciones al lector explícito; el abuso de descripciones; el escaso protagonismo que se dará al estilo directo para que los personajes evidencien por lo que dicen sus sentimientos y pensamientos; la finalidad moralizante, la construcción de personajes planos, los finales precipitados e inverosímiles, las casualidades que harán avanzar la intriga o los aspectos truculentos serán aspectos que el cuento habrá heredado de la novela de folletín.

Un aspecto clave en la labor cuentística de Sierra O'Reilly en las revistas fue la creación de ficción de carácter histórico basada en temas nacionales, con la base de las técnicas folletinescas francesas. O'Reilly no renegaba del pasado colonial, pues veía en la herencia española una de las principales señas de identidad de los criollos y de los sectores oligárquicos. De manera que daría una visión distinta de la Colonia en "El filibustero", "Doña Felipa de Zanabria" o "La tía Mariana". El autor investigó en las crónicas de la época de la Colonia<sup>3</sup>, en archivos académicos, gubernamentales o parroquiales y publicó en las páginas de sus periódicos muchos manuscritos olvidados de ese periodo, a partir de los que elaboró historias en las que la parte inventada era mínima,

---

<sup>3</sup> Como la *Historia de Yucatán*, de Diego López de Cogolludo o los *Manuscritos inéditos*, del doctor José Nicolás de Lara.

como advertía en la primera página de “El filibustero”. El encuentro entre lo histórico y lo ficcional venía produciéndose desde las crónicas de la Colonia, y se ha visto en esta simbiosis el origen de las formas narrativas breves en Hispanoamérica (Pupo Walker, E.: 1982). Normalmente, en los cuentos de tema histórico de estos años, pensemos en la producción de los miembros de la Academia de Letrán, la parte ficticia incluida era una historia de amor romántico en la que se centraba toda la tensión dramática, usando los elementos del cuento patético: el conflicto amoroso surge porque el amante y el padre de la amada pertenecen a grupos irreconciliables; tiene lugar una escena en que los deseos del personaje masculino y los deberes familiares del personaje femenino se enfrentan; la heroína pone en primer lugar el respeto a las normas sociales, lo que provoca el chantaje emocional del varón, que la acusa de incapacidad de amar, lo que provoca la crisis interior del personaje femenino; el episodio truculento sobreviene intempestivamente, es fruto de la casualidad, pero de una casualidad que se transforma en destino trágico. O'Reilly seguirá este esquema en su cuento “El filibustero”, que extrajo de las crónicas.

En estos relatos, el narrador en primera persona se presenta como un “nosotros”, y establece una complicidad explícita con los lectores destinatarios de sus escritos, que eran la oligarquía ilustrada de la primera mitad del siglo XIX. Así, en el cuento “La tía Mariana”, escribe: “...y siempre se las veía juntas en las iglesias, en las vías sacras, y en las pocas visitas que antaño estilaban nuestros mayores” (Sierra O'Reilly, 2007: 24) También en “Doña Felipa de Zanabria” alude el narrador a la historia común de los yucatecos, cuando presentaba al personaje del obispo: “Don fray Gonzalo de Salazar, de grata y santa recordación para los yucatecos, gobernaba entonces esta diócesis con el tino, sabiduría y caridad apostólica que lo caracterizaban, y que tan justamente le han granjeado un nombre venerable en nuestra historia” (Sierra O'Reilly, 2007: 41). Narrador y lector compartían una misma herencia cultural, porque ambos habían nacido en Yucatán y las historias contadas se desarrollaban en ese territorio. Esto lleva en sus cuentos a la distinción neta entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso, pues se sitúa siempre éste último en el siglo XIX, en el presente de narrador y lector.

“La tía Mariana” cuenta la historia del aya que da nombre al cuento, una mujer de origen canario que vivía en Campeche y trabajaba al cuidado de Rita Calvo Romeo, hija de un notable comerciante de la ciudad. Las dos mujeres se encontraban un viernes rezando en un templo, cuando el pirata Lorencillo intenta raptar a la joven Rita, cosa que la tía Mariana impide. La muchacha se salva, pero la señora queda tan conmovida por el

mal trago que ha sufrido que cuando, tiempo después, se vuelve a encontrar con el malhechor, la impresión que esto le produce la lleva a la muerte. El narrador subraya el origen oral de la historia que cuenta: “Pero el tiempo ha hecho olvidar a esta buena mujer, y en Campeche es muy raro el que conserva alguna confusa noticia de la catástrofe de su muerte. Vaya pues la siguiente conseja, y no pase de tal si se quiere” (Sierra O’Reilly, 2007: 23). El texto, emparentado con la leyenda, pretende dar explicación del origen de la cruz de cedro que se encontraba en el atrio de la iglesia de Jesús. Aunque el narrador comienza su relato sin precisar el momento en el que suceden los hechos, lo concluye, sin embargo, con un dato de carácter histórico, como es que el 24 de febrero de 1731 muere “...la Reverenda Madre Sor Rita de San Miguel Calvo Romeo” (Sierra O’Reilly, 2007: 27). Con lo que se nos indica que la joven, ante el infortunio de su aya, decidió tomar los votos religiosos.

En 1841 aparece en el *El Museo yucateco* "Doña Felipa de Zanabria", trama basada en el siglo XV que cuenta la historia de una joven que se ve obligada a huir a un convento porque su padre la quiere casar a la fuerza con un desconocido para ella. También aquí se parte de acontecimientos verídicos, como fueron la jura del rey don Felipe IV en la ciudad de Mérida y los festejos que por tal hecho tuvieron lugar durante varios días. Son históricos la mayor parte de los personajes que aparecen en el cuento, y Sierra O’Reilly introduce el episodio de ficción con el conflicto privado que vive la protagonista. La única solución que encontrará para no hacer algo que vaya en contra de su voluntad más profunda será convertirse también ella en monja. Las historias sentimentales son siempre la base de prácticamente todos los cuentos del periodo. La mujer, su comportamiento, su función y papel en la sociedad, aparece en las revistas constantemente analizada, educada desde diferentes puntos de vista. El miedo a ser confundida con una mujer que vende sus favores es una obsesión en las mujeres, y desobedecer la imposición de casamiento de su padre suponía renunciar a casarse con cualquier otra persona. El capital de una mujer era su virtud y ésta se entendía fundamentalmente como virginidad, de ella dependía su posición social, las posibilidades de matrimonio y de una vida digna; si se perdía ese capital no había matrimonio ni reconocimiento social.

El modelo femenino oscilará en este momento entre la visión de la mujer como ángel o como prostituta. Vicente Calero Quintana había escrito otro artículo en las páginas de *Registro Yucateco* dedicado “A las yucatecas”, en el que consideraba esencial la



educación de la mujer, pues la familia burguesa era el núcleo del nuevo modelo de sociedad que los liberales querían crear. Este modelo de familia se basa en el concepto de la moral y de la virtud, el destino de la mujer es convertirse en madre de familia que guíe al marido y a los hijos por el camino de la virtud.

Las enfermedades vergonzosas de la mujer eran un castigo cuando ésta había incumplido las normas sociales, eran la caída en el alcoholismo, la locura o la prostitución. Así se ilustra en el cuento “Antes que te cases, mira lo que haces”, también publicado en *El Museo yucateco*, pero ambientado en 1832, casi el presente de narrador y lectores, a diferencia de los otros que estamos tratando, y planteado como una conversación entre el narrador, que en la época era un estudiante, y un narrador en segundo grado que es un anciano alférez. Éste, llamado don Toribio, cuenta cómo su mujer acabó en un hospital de dementes porque la única virtud que poseía, la belleza, la perdió cuando pasó la viruela. Por lo demás, es descrita como una mujer caprichosa y despilfarradora, que recibe el castigo de su marido por esto. Se evidencia también en este cuento cómo aún Sierra O'Reilly emparenta la narración corta con lo oral, y deja huellas de esa oralidad en su propia escritura: “Era cartilla vieja de la ciudad y sabía la crónica escandalosa del tiempo de los capitanes generales y personajes del gobierno colonial, lo que hacía su conversación divertidísima, porque era chistoso...” (Sierra O'Reilly, 2007: 48). Otro aspecto reseñable es que este cuento, al proceder de una fuente oral, adopta un tono cómico y socarrón, mientras que los cuentos basados en lo escrito, en documentos históricos, tratan temas de carácter serio y dramático. Así, “La tía Mariana”, que tanto en común tiene con la leyenda, no esconde cierta comicidad en el dibujo del personaje protagonista, aunque el tema sea la terrible amenaza que el pirata representa para la virtud femenina. Igual sucede en “Los anteojos verdes”, ambientado en abril de 1790, y que desarrolla una anécdota graciosa que se produce cuando un bergantín de guerra de los Estados Unidos atraca en el puerto de Campeche. Uno de los marineros lleva anteojos verdes, y eso desencadena la curiosidad de todos los presentes que se arremolinaban en el muelle para ver llegar a los estadounidenses, hasta el punto que el pobre personaje es perseguido por los muchachos y hostigado, sin entender la razón. De nuevo, las marcas de oralidad aparecen aquí y allá a lo largo de la escritura: “Aquí hubiera terminado el cuento...” (Sierra O'Reilly, 2007: 30).

"El filibustero" se ambienta en el siglo XVII y narra la historia de amor de Diego el Mulato y de Conchita Mantilla. Diego "el Mulato" es un proscrito, que el narrador se preocupa por presentar con características positivas, a pesar de ser un malvado:

Su ademán era el de una persona afligida, y todas sus proporciones y los rasgos de su fisonomía inspiraban el más vivo interés. Su frente era ancha y espaciosa: la nariz aguileña; su boca bien proporcionada, aunque el labio inferior algo abultado, y el superior cubierto de un ligero bozo, luengos rizos de pelo castaño caían sobre su nacarado cuello [...] y sobre todo sus ojos tenían un brillo indefinible, fascinador e insinuante, un brillo divino o acaso infernal; era un brillo irresistible (Sierra O'Reilly, 2007: 64-65).

Es curiosa la manera idealizada de presentar a un personaje que es mulato, hijo de un pirata y de madre negra. Solo "el labio inferior algo abultado" ha dejado el autor como rasgo que revela su condición de mulato, por lo demás, la nariz aguileña o la piel nacarada lo acercan a los rasgos físicos del hombre blanco. El Mulato es un ser marcado por su condición social y económica, pero también racial: es comparable al esclavo, al negro, al mestizo, al indígena, en un Yucatán en el que los blancos o criollos ocupaban el más alto escalafón. Justo Sierra O'Reilly presenta a la heroína al final de su relato muchos años después de haberse hundido el barco en el que escapaba, todavía sin saberlo, con el asesino de su padre. La muchacha, que amó al pirata que mató a don Valerio Mantilla sin tener noticia de su verdadera identidad, acaba sus días en un manicomio, pues pierde la razón cuando descubre haber transgredido normas que son sagradas, como es el respeto a la memoria paterna.

"Los bandos de Valladolid" es un cuento que se encuentra inconcluso, se desarrolla en el siglo XVII y narra la lucha de dos clases por obtener los más altos puestos políticos de la región, por un lado está el bando de los nobles, grupo que encabeza el alférez José Salazar y O'Reilly, y por el otro se encuentra la partida del vulgo, dirigida por Francisco Pérez Sarmiento, que debido a su parentesco con el pirata llamado "Frasquito" no es bien visto en el grupo.

Hemos visto cómo el cuento en el siglo XIX es un género nuevo, en constante desarrollo, que se desprende paulatinamente de sus orígenes orales y que adquiere rasgos, en este proceso de anclaje en lo exclusivamente escrito, de otro de los géneros literarios que más auge alcanzan en este periodo, la novela, que nunca tuvo orígenes orales y que tenía menos tradición. Esta contaminación de rasgos novelescos en otros géneros literarios coexistentes con la novela en este momento se debe en parte a la libertad creativa

en la que ésta se basaba. No podemos contemplar el conjunto de los géneros en el siglo XIX como un sistema estático, sino como una totalidad de elementos en constante fricción y simbiosis. Así, vemos cómo los cuentos de Sierra O'Reilly que se apoyan en las crónicas y otros documentos históricos conjugan el aspecto histórico y el ficticio en un equilibrio que se resuelve con la introducción de una trama sentimental con la que se noveliza el relato histórico. Los cuentos que, por el contrario, evidencian su apoyo en la oralidad, son más breves que los anteriores y adquieren un carácter más cómico y ligero, cercano a la anécdota y al chiste. En todos los casos, se perfila un narrador con rasgos muy delimitados: criollo, culto, hombre del siglo XIX que comparte una historia común con los lectores – tendríamos que decir las lectoras- de los relatos publicados en sus revistas. Esta complicidad se manifiesta en la escritura en la creación de un “nosotros” inclusivo con el que se pretende crear una historia y nacionalidad comunes, basada en las tradiciones y los espacios compartidos. En los cuentos es fundamental, por otra parte, la elaboración de los personajes femeninos, ya que es la mujer la destinataria última de todo este material literario. A ella se pretende educar a través de todas las imágenes de la mujer que adquieren vida en estos cuentos.

La importancia de Justo Sierra O'Reilly dentro de la literatura mexicana no puede quedar reducida a su papel en la introducción de la novela histórica. Los cuentos que publicó en *El Museo yucateco* son buena prueba de esto.

### **Bibliografía**

- BELTRAN ALMERÍA, L. (1997). “El cuento como género literario”, en FROHLICHER, P., *Teoría e interpretación del cuento*, Bern: Peter Lang, 17-32.
- CLARK DE LARA, B. (2005). *La república de las letras: Publicaciones periódicas y otros impresos*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- . (2005). *La república de las letras: Galería de escritores*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GALÍ I BOADELLA M. (2002). *Historias del bello sexo: la introducción del Romanticismo en México*, México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas
- ILLADES, C. (2005). *Nación, sociedad y utopía en el Romanticismo mexicano*, México: Conaculta.
- LEAL, L. (1990). *Breve historia del cuento mexicano*, Puebla: Universidad Autónoma.

- MARTÍNEZ, J.L. (1955). *La expresión nacional. Letras mexicanas del siglo XIX*. México: Imprenta Universitaria.
- MATA JUÁREZ, O. (2003). *La novela corta mexicana en el siglo XIX*, México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- MUNGUÍA ZARATAIN, M. (2002). *Elementos de poética histórica: el cuento hispanoamericano*, México: El Colegio de México.
- MINARDI, G. (2003). *Historia del cuento hispanoamericano*, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Instituto de Investigaciones Humanísticas.
- PAVÓN, A. (1990). *Paquete: cuento (la ficción en México)*, Puebla: Universidad Autónoma.
- PUPO-WALKER, E. (coord.) (1980). *El cuento hispanoamericano ante la crítica*, Madrid: Castalia.
- . (1982). *La vocación literaria del pensamiento histórico en América. Desarrollo de la prosa de ficción*, Gredos.
- RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, B. (2008). *El cuento romántico español: estudio y antología*, Santander: Real Sociedad Menéndez Pelayo.
- SIERRA O'REILLY, J. (2007). *El filibustero y otras historias de piratas, caballeros y nobles damas*, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- ZANETTI, S. (1978). *El cuento hispanoamericano del siglo XIX*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

# UN CUENTO PARA UN DOBLE CENTENARIO: CERVANTES Y RUBÉN DARÍO A TRAVÉS DE *D.Q.* RELACIONES INTERTEXTUALES

DARÍO HERNÁNDEZ E ISABEL CASTELLS MOLINA

(Universidad de La Laguna)

## 1. Introducción

Aunque mucho menos conocida que su obra poética, la producción cuentística de Rubén Darío es también admirable desde el punto de vista estético. A ella es fácil acceder hoy en día gracias a las diversas colecciones monográficas que se han venido haciendo, a las múltiples antologías de narrativa hispánica que recogen cuentos del nicaragüense o, incluso, a otras tan específicas como *MicroQuijotes* (Barcelona: Thule, 2005), dedicada en realidad al género del microrrelato, pero que se abre, sin embargo, con el cuento breve *D.Q.*<sup>1</sup> Evidentemente, el hecho de que Juan Armando Epple, editor de la antología, haya seleccionado como texto inicial de su libro este cuento breve de Rubén Darío no es casual, sino que responde a dos cuestiones clave: por un lado, a que el nicaragüense fue el gran precursor del microrrelato en las letras hispánicas y, por otro, a que fue, además, un sobresaliente seguidor de Cervantes, cuya obra convirtió el modernista en una de sus inagotables fuentes de inspiración.

---

<sup>1</sup> Este cuento que pudo ser escrito en Madrid, apareció por primera vez, sin embargo, en Buenos Aires en 1898 en el *Almanaque Peuser para el año de 1899*, y luego incluido en distintas publicaciones, entre ellas: en el número 140, volumen XIII, de la *Gaceta del Fondo de Cultura Económica* (México, 1966), introducido y editado por Ernesto Mejía Sánchez como “Un cuento desconocido de Rubén Darío” o, posteriormente, en *Cuentos fantásticos*, antología editada en 1976 y reeditada en 1979 por José Olivio Jiménez para Alianza Editorial. Véase Anexo 1.

Con respecto a la primera cuestión, si Rubén Darío ha sido calificado por la mayoría de investigadores de la minificción literaria como el iniciador del microrrelato en lengua española, es gracias a textos como “La resurrección de la rosa”<sup>2</sup> o “El nacimiento de la col”<sup>3</sup>, sobre los que hablaremos más adelante, pero también de otras composiciones incluso anteriores como “Naturaleza muerta”<sup>4</sup>, que se mueve en los difusos límites genéricos existentes entre el microrrelato y el poema en prosa en su vertiente narrativa. No es de extrañar, así las cosas, que fuese este texto con el que David Lagmanovich abrió en 2005 su famosa antología *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico*, todo un hito en lo que a antologías de micronarrativa en español se refiere, y que luego este mismo teórico, tan sólo un año más tarde, lo definiese como “uno de los poemas en prosa que el nicaragüense escribió en Chile y que formaron parte de su libro de 1888” (Lagmanovich, 2006: 90). Lo importante, en última instancia, es observar cómo por aquel entonces dos géneros próximos se iban poco a poco distanciando: el poema en prosa, profusamente cultivado por Rubén Darío, y el microrrelato, que emergía en aquellos tiempos como un género narrativo nuevo y diferente del cuento. De este modo, puede afirmarse que, a grandes rasgos, “se ha llegado al microrrelato, tal como lo conocemos en la actualidad, a través de dos vías diferentes: mediante a) la comprensión textual y pulimento del *cuento*, pero también mediante b) la disminución de la descripción y el aumento progresivo de la narratividad del poema en prosa [...] ya en el modernismo” (Andrés-Suárez, 2010: 71).

En relación con la segunda cuestión, no hay más que leer tan célebres obras rubendarianas como los poemas “Un soneto a Cervantes”<sup>5</sup> o “Letanía de nuestro señor D.

---

<sup>2</sup> Publicado originalmente en *El Heraldo de Costa Rica*, el 19 de abril de 1892. Véase Anexo 2.

<sup>3</sup> Publicado originalmente en el diario bonaerense *La Tribuna* en 1893. Véase Anexo 3.

<sup>4</sup> Perteneciente al conjunto titulado “En Chile”, de *Azul...* (1888). No obstante, los textos que componían “En Chile”, incluyendo “Naturaleza muerta” ya habían aparecido antes en prensa. Hasta la edición de *Azul...* de 1905 (Buenos Aires: La Nación), este conjunto aparecería dividido en dos series: “Álbum porteño” –que incluía “En busca de cuadros”, “Acuarela”, “Paisaje”, “Aguafuerte”, “La virgen de la paloma” y “La cabeza”– y “Álbum santiagués” –compuesto por “Acuarela”, “Un retrato de Watteau”, “Naturaleza muerta”, “Al carbón”, “Paisaje” y “El ideal”–. La primera serie fue publicada por primera vez en la *Revista de Artes y Letras*, de Santiago de Chile, el 15 de agosto de 1887, y la segunda, con el título de “Álbum santiaguino”, en esa misma revista y ese mismo año, el 15 de octubre. En la edición de 1905, los doce textos se presentaron todos juntos y sin títulos independientes, sino bajo numeración romana. Véase Anexo 4.

<sup>5</sup> Poema XVIII perteneciente a *Cantos de vida y esperanza. Los cisnes y otros poemas* (1905), pero que ya había aparecido antes en 1903 en el número IX de la revista madrileña *Helios*.

Quijote”<sup>6</sup>, el ensayo “Hércules y D. Quijote”<sup>7</sup>, las crónicas “En tierra de D. Quijote”<sup>8</sup> o “La cuna del manco”<sup>9</sup>, o, por supuesto, el cuento breve “D.Q.”, para darse cuenta de la enorme impronta que el conjunto de la producción cervantina, y no sólo el *Quijote*, dejó en el sentir estético y el quehacer literario del nicaragüense. Por supuesto, son muchos los investigadores que han examinado las relaciones literarias entre Cervantes y Rubén Darío, pero cabe destacar en este sentido a Jorge Eduardo Arellano y su libro *Rubén Darío: “Don Quijote no debe ni puede morir” (páginas cervantinas)*, publicado por la editorial Iberoamericana-Vervuert en 2005. Uno de los capítulos de su libro lo dedica, precisamente, al estudio de “El cuento *D.Q.* y otras alusiones poéticas”, cosa que haremos nosotros aquí también, pero desde una perspectiva diferente, con una nueva mirada crítica, y aprovechando como una ocasión propicia para ello la conmemoración de los centenarios de las respectivas muertes en 1616 y 1916 de Cervantes y Rubén Darío.

## **2. El recurso literario de la intertextualidad en Rubén Darío**

Sin duda fue frecuente el empleo de la intertextualidad por parte del nicaragüense a la hora de producir su obra narrativa. Antes de profundizar en el análisis del cuento “D.Q.”, conviene que aclaremos, así pues, cuál es exactamente el concepto de intertextualidad que nosotros manejamos, que no es otro que el planteado en varios de sus trabajos por Irene Andres-Suárez, y que es algo más amplio en su significación que el definido por Gérard Genette en su momento.

En su obra *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, el gran teórico francés de la literatura establecía cinco tipos o niveles de transtextualidad, dependientes de las características y la complejidad de la relación que se diera entre los distintos textos: la intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad, la hipertextualidad y la architextualidad, aparte de los subtipos o subniveles que de cada uno de estos se derivan. A partir de aquí, sin embargo, nosotros utilizaremos el término intertextualidad con una acepción mucho menos marcada, siguiendo a otros investigadores, entre los que se sitúa, como ya dijimos, Irene Andres-Suárez:

---

<sup>6</sup> Poema XLIX perteneciente a *Cantos de vida y esperanza. Los cisnes y otros poemas* (1905).

<sup>7</sup> Texto que, según Jorge Eduardo Arellano, “apareció, seguramente en *La Nación* de Buenos Aires; pero fue tomado del volumen *Letras* (1911, pp. 141-47)” (Arellano, 2005: 49).

<sup>8</sup> Publicada por primera vez en el diario bonaerense *La Nación* el 9 de abril de 1905.

<sup>9</sup> También aparecida por vez primera en *La Nación*, el 21 de mayo de 1905, aunque firmada por Rubén Darío en Madrid en marzo de 1905.

Recordemos que el término “intertextualidad” fue utilizado por primera vez en 1969 por Julia Kristeva, quien concibió el texto literario como un mosaico de citas y como una absorción y transformación de otro texto, aunque fueron Roland Barthes, primero, y Gérard Genette, después, quienes convirtieron este concepto en un instrumento de creación y de estudio. Para este último, el término “intertextualidad” designa únicamente la presencia efectiva de un texto dentro de otro, mediante la inserción de citas, alusiones, referencias, etc., reservando el vocablo “hipertextualidad” para referirse a la apropiación o reelaboración por un texto B de un texto A. Sea como sea, nosotros emplearemos la voz intertextualidad con un sentido amplio; es decir, como el conjunto de relaciones que un texto literario puede mantener con otros, bien sea a nivel temático, mediante la reescritura o recontextualización de motivos y personajes de la literatura universal, como mitos clásicos y bíblicos, o historias y personajes famosos, o bien a nivel formal, mediante la refundición de formas narrativas hiperbreves de la tradición, como la fábula, la parábola, la leyenda, el diario, el género epistolar, el policíaco, etc., o incluso de géneros no literarios, como el artículo periodístico (J. J. Millás, M. Vicent, etc.), la entrevista (J. Otxoa), el cómic (los textos de J. Tomeo de *Patíbulo interior* son un buen exponente de ello), el expediente administrativo (Ángel Olgoso), el anuncio, etc. (Andres-Suárez, 2010: 80-81).

Fijémonos, además, en la importante diferenciación que se realiza aquí entre los dos tipos de intertextualidad: la temática y la formal, pues es algo que debería tenerse en cuenta en el análisis de los relatos de Rubén Darío, sobre todo el de aquellos de menor extensión, en los que la concisión estructural obligaba al autor a buscar recursos literarios que llenasen los vacíos de información generados por la elipsis narrativa, pudiendo garantizar así al lector la correcta y completa interpretación del texto. Entre estos recursos se encontraba, sin duda, la intertextualidad, tanto formal como temática.

Para ejemplificar aquí el tratamiento rubendariano de la intertextualidad desde el punto de vista formal, podemos utilizar dos relatos ya mencionados más arriba y, que, como también sabemos, tienen el valor de ser dos de los primeros microrrelatos escritos en lengua española: “La resurrección de la rosa” y “El nacimiento de la col”, los cuales fundamentan su estructura, respectivamente, en la modalidad textual de la alegoría y en el antiguo género de la parábola<sup>10</sup>. Esto quiere decir que, gracias a la aplicación del

---

<sup>10</sup> Entiéndase que mientras que la parábola sí que es un género antiguo propiamente dicho, en gran medida reactivado en la modernidad como consecuencia, dicho sea de paso, del auge de la minificción, cuando hablamos de la alegoría hacemos alusión, en realidad, a un modelo de creación y no a un género literario



recurso de la intertextualidad formal, capaz de fusionar dos géneros o modalidades literarias en un mismo texto, nos encontramos aquí ante lo que sería, en el primer caso, un microrrelato alegórico y, en el segundo, un microrrelato parabólico. En ambos, eso sí, “aparece Darío entrelazando el sentir cristiano con humorísticas leyendas” (Ávila, 1959: 30).

Como un caso especialmente relevante en el empleo del recurso de la intertextualidad en su modalidad temática estudiaremos a continuación el cuento breve “D.Q.”, ubicado por Juan Armando Epple entre los “textos que actualizan históricamente la figura de don Quijote para confrontar situaciones modernas”, pues en dicho relato Rubén Darío “revive al viejo hidalgo en una gesta española en tierras americanas, cuando se apresta a sacrificar su vida en defensa de los ideales hispanos frente al avance de las tropas norteamericanas” (Epple, 2005: 13).

### **3. D. Q. en su contexto: Rubén Darío ante *el problema de España***

Ni el contenido del relato que nos ocupa ni su fecha de publicación son hechos aislados o casuales. Pocos momentos, en efecto, han sido tan decisivos para la valoración del *Quijote* como el que tiene lugar alrededor de 1898 —y evitaremos aquí todo el debate crítico en torno a la polémica generación literaria supuestamente nacida en esa fecha—: no solamente porque la figura del caballero llega a convertirse en símbolo nacional, sino también porque es entonces cuando empiezan a proliferar los homenajes y estudios dedicados a Cervantes, junto a las consideraciones sobre la consciencia o inconsciencia, madurez y modernidad de su quehacer como novelista.

El microrrelato “D.Q.” exhibe las dos líneas de intertextualidad a las que hacíamos referencia más arriba: por un lado, su explícita filiación cervantina se demuestra con la utilización literal de un conocidísimo párrafo del *Quijote*, cumpliéndose, así, la presencia efectiva de un texto en otro que propugna Genette; y, por otro, la inequívoca interpretación del argumento remite muy claramente a diversas publicaciones, ficcionales o ensayísticas,

---

como tal. Al analizar “La resurrección de la rosa”, Lagmanovich explicaba lo siguiente: “Encontramos aquí otra aproximación: la de los textos como éste con el tipo general de la *alegoría*, es decir, con relatos de tipo simbólico o alusivo, como es el caso de las parábolas que constituyen hitos de la tradición cristiana en los Evangelios. Los escritos alegóricos no están destinados a ser comprendidos exclusivamente en un nivel literal, sino que el sentido primero se postula como un primer paso para llevarnos a la comprensión de otro significado más profundo. Dados los vínculos que existen entre la visión literaria modernista y la religión (o las religiones), los textos narrativos breves de algunos escritores, entre ellos Darío y Lugones, parecen a veces aspirar a la constitución de un segundo canon: es decir, de un conjunto de textos religiosos paralelos a aquellos, tradicionales, que sin embargo constituyen su fundamento” (Lagmanovich, 2006: 169-170).

que proliferaban en el momento de su aparición, produciéndose así la intertextualidad en el sentido más amplio de la que nos habla Irene Andrés-Suárez. No olvidemos, también, que “D. Q.” dialoga asimismo con los poemas de inspiración cervantina del propio Darío, a los que también nos referíamos más arriba, y de otros autores que mencionaremos.

No podemos abordar en estas breves líneas todas las discusiones en torno a Cervantes y su obra que se produjeron en el momento en que Darío escribió “D. Q.”, cuestiones ampliamente estudiadas por Anthony Close en su ya clásico manual *The romantic approach to Don Quijote* (1978) y por otros autores en diferentes panoramas de conjunto (Descouzis, 1970; Del Río, 1928; Porqueras Mayo, 1962; Cifo González, 1984 y el ya mencionado de Arellano, 2005), y que en gran medida han contribuido a una cierta deformación o mistificación del universo cervantino que, aunque cada vez en menor grado, sigue persistiendo en nuestros días.

La piedra angular del conflicto generado alrededor de 1898 reside en la oposición, actualmente inconcebible, entre *cervantistas* y *quijotistas*: los primeros, con Américo Castro y Ortega y Gasset a la cabeza, ven en el autor del *Quijote* el modelo de creador crítico, moderno y autoconsciente, emblema perfecto para la imagen de la nueva identidad cultural que desean construir para España; los segundos, capitaneados por Unamuno, consideran al idealista y derrotado hidalgo un ejemplo que todos los españoles deben utilizar como correctivo espiritual en un desesperado intento por reconstruir la pretérita grandeza de España. En un trabajo significativamente titulado “Quijotismo y cervantismo. El devenir de un símbolo”, Ángel del Río se hace eco justamente de esta oposición aparentemente irresoluble:

De dos modos reaccionan los escritores de hoy, y en general todo lector consciente hacia el *Quijote*; [...] uno sentimental, afectivo, psicológico; otro, intelectual, histórico. A los que están en el plano psicológico o sentimental les interesa el caso Quijote, Alonso Quijano como carácter vivo, auténtico y autónomo, tan real como cualquier individuo de carne y hueso. Para ellos Cervantes es mero cronista. De ahí su Quijotismo. [...]

La crítica colocada en el plano intelectual se orienta hacia los problemas literarios o filosóficos que el libro y, por tanto el autor, plantea. De ahí, Cervantismo o crítica cervantesca. (Ángel del Río, 1928: 249-250).

El relato de Darío, en efecto, se sitúa en el primero de esos “modos” de reaccionar ante el Quijote: el que pone el acento en el aspecto emocional del personaje cervantino.

Sin embargo, hubo también autores que se acercaron al *Quijote* desde otras perspectivas, como Azorín, que logró simultanear su interés hacia el escritor y el personaje, ampliando además su punto de mira hacia las figuras secundarias de la obra (Castells Molina, 1999), o Madariaga (1947) con sus consideraciones, algunas de ellas decisivas, sobre la psicología de los personajes, o Ramiro de Maeztu (1926) con su interpretación política de la gesta del hidalgo. Tan tendenciosos unos como otros, no parecen tan preocupados por el *Quijote* texto o por Cervantes autor como por la imagen –el *problema*– de España o del hombre que, según ellos, cada uno proyecta (Britt Arredondo, 1995: 47-51). Las famosas provocaciones de Unamuno, que esgrime, incluso agresivamente, su desinterés por las verdaderas intenciones de Cervantes en favor de la apropiación de don Quijote para una cruzada personal contra la muerte y el olvido<sup>11</sup>; la utilización por parte de Ortega y Gasset (1914) de unos capítulos y no otros para la construcción de su ideario filosófico particular y, en fin, la conversión de *La ruta de don Quijote* (1905) que realiza Azorín como pretexto para definir ciertos rasgos de lo que él considera la inmortal esencia castellana no son sino algunos ejemplos, suficientemente conocidos, de un trasvase del texto a la idea preconcebida que no hace sino mostrar los excesos y peligros a los que puede conducir la noción de *opera aperta* que defendió el propio Unamuno cuando afirmaba jactanciosamente:

¿Qué me importa lo que Cervantes quiso o no quiso poner allí y lo que realmente puso? Lo vivo es lo que yo allí descubro, pusiéralo o no Cervantes, lo que yo allí pongo y sobrepongo y sotopongo, y lo que ponemos allí todos. Quise allí rastrear nuestra filosofía. (Unamuno, 1986: 278-279).

En 1896 Unamuno escribe “El Caballero de la Triste Figura. Ensayo iconológico”, donde nos habla de “Don Quijote, *símbolo* verdadero y profundo [...] concreción y resumen vivo de realidades, cuanto más ideales más reales...” (Unamuno, 1970: 67), por lo que no sorprende que en “Más sobre don Quijote” aconseje aplicar “el cuento [...] a nuestro pueblo” (1967: 1200), trasladando el anhelado proyecto de convertirse en el pastor Quijotiz a una necesaria reforma agraria.

La utilización con fines patrióticos del personaje cervantino por parte de Unamuno es compleja y se prolonga a lo largo de varios años, por lo que no podemos reproducirla en

---

<sup>11</sup> Recordemos que en su polémica *Vida de don Quijote y Sancho* (1905), Unamuno se apropia del personaje de don Quijote, deslindándolo de su autor, para ilustrar la inmortalidad de las criaturas literarias, tema que, como sabemos, constituye el núcleo central de su novela *Niebla* (1914).

estas breves páginas. Resumiendo mucho, podríamos decir que la correspondencia establecida es la siguiente: don Quijote parte a los caminos con el fin de conquistar el mundo y, derrotado, regresa a su aldea con el anhelo de una vida sosegada y pastoril; por su parte, España ha emprendido la también soberbia tarea de intentar dominar las Indias e, igualmente vencida, debe regresar a sí misma y al cultivo de sus propias tierras. Ya Paul Descouzis advirtió que esta interpretación está muy lejos del propósito de la novela de Cervantes (eminentemente humorístico y paródico) porque “adolece de precipitación o exaltación partidaria” y “descarta la separación semántica en la dualidad de don Quijote-locura y don Quijote-cordura tal y como la ideó Cervantes” (Descouzis, 1970: 39).

Es imposible, pues, deslindar el texto de Rubén Darío que ahora nos ocupa del panorama que hemos intentado esbozar, habida cuenta de que el argumento se desarrolla justo en el momento de la pérdida de las colonias españolas en Santiago de Cuba, lo que ilustra la identificación, al estilo unamuniano, de la peripecia del personaje con el destino de un país en un momento especialmente conflictivo: interpretación que se encuentra, como sabemos, a años luz de la primigenia intención cervantina de parodiar las novelas de caballerías.

El relato se inicia, como sabemos, en el campo de batalla, donde se nos presenta a un extraño y silencioso soldado que sólo responde a las iniciales D. Q. y que, a través de la anáfora “menos uno”, se singulariza con respecto al resto del batallón:

Todos eran jóvenes y bizarros, menos uno; todos nos buscaban para comunicar con nosotros, para conversar; menos uno. Nos traían provisiones que fueron repartidas. A la hora del rancho, nos pusimos a devorar nuestra escasa pitanza, menos uno.

Tendría como cincuenta años, mas también podía haber tenido trescientos. Su mirada triste parecía penetrar hasta lo hondo de nuestras almas y decirnos cosas de siglos.

La estructura inductiva del texto revela solo al final que este enigmático personaje es don Quijote, aunque, atendiendo a nuestras anteriores consideraciones, resulta más lógico dar por sentado que el lector de la época era capaz de reconocer desde su aparición a la criatura inventada por Miguel de Cervantes, resucitada una vez más para ponerse al servicio de un patriotismo desolado y melancólico.

Veamos cómo concluye el relato:

Cuando llegó el momento de la bandera, se vio una cosa que puso en todos espanto glorioso de una inesperada maravilla. Aquel hombre extraño, que miraba tan profundamente con una mirada de siglos, con su bandera amarilla y roja, dándonos una mirada de la más amarga

despedida, sin que nadie se atreviese a tocarle, fuese paso a paso al abismo y se arrojó en él. Todavía de lo negro del precipicio, devolvieron las rocas un ruido metálico, como el de una armadura. [...]

De pronto creí aclarar el enigma. Aquella fisonomía, ciertamente, no me era desconocida.

—D. Q., le dije, está retratado en este viejo libro. [...]

Es evidente que ese “viejo libro” es el *Quijote*, convertido ya en símbolo de una España a la vez esperanzada y caduca. Y es ahora cuando Rubén Darío decide hacer explícita la apropiación del personaje a través de la transcripción literal de las palabras con las que Cervantes lo define en las primeras páginas de la novela:

—D.Q., le dije, está retratado en este viejo libro. Escuchad: “Frisaba la edad de nuestro hidalgo por los cincuenta años: era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que de este caso escriben; aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quijano”<sup>12</sup>

Si atendemos a su contenido, no podemos dejar de concluir que el relato pudo haber sido redactado perfectamente tanto por Unamuno como por Azorín, porque la identificación entre el caballero y el pueblo español es tan absoluta que la acción culmina con un suicidio simbólico protagonizado no tanto por el personaje como por la patria. Rubén Darío, pues, no pudo ni quiso ser ajeno a la particular interpretación y —por qué no decirlo claramente— manipulación que por esos años se estaba haciendo del personaje cervantino para asimilarlo al destino de España, algo que, como sabemos, han hecho también otros autores en contextos posteriores. Pensemos, por ejemplo, en León Felipe, concretamente en su poema “Vencidos”, donde asimila el regreso de don Quijote a su aldea al anhelo del exilio republicano por volver a la patria, o en Blas de Otero y su poema “La muerte de don Quijote”, que propone un fascinante juego intertextual en el que las palabras del poeta se entremezclan con las de Quevedo, César Vallejo y el propio Cervantes. Ambos poemas, recogidos por García Montero en su célebre recopilación *La poesía señor hidalgo. Antología de poemas cervantinos* (2005), junto a otros tantos que podríamos nombrar aquí,

---

<sup>12</sup> La cita exacta de la novela de Cervantes es esta: “Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años. Era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de «Quijada», o «Quesada», que en esto hay alguna diferencia en los autores que de este caso escriben, aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba «Quijana»”. Citamos por: [www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quiote.../html/](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quiote.../html/). Como vemos, la transcripción que realiza Darío es casi literal.

ilustran cómo el hidalgo convertido en caballero ha sido, en más de una ocasión, utilizado por los escritores para ejemplificar posiciones ideológicas de variado signo.

Como los poemas mencionados, el microrrelato de Darío constituye, en su peculiar interpretación del *Quijote*, un ejemplo diáfano del contexto histórico y cultural en que fue creado, aunque posee también para el lector actual elementos estrictamente literarios de indudable interés. En efecto, su inicio *in medias res*; su tono melancólico, de alto voltaje poético, y su laconismo a la hora de presentarnos y revelarnos la identidad del protagonista (por más que, como hemos apuntado, resulta difícil imaginar que cualquier lector medianamente avezado no la intuya desde el principio) consiguen que el argumento progrese en un calculado *crescendo* que aun hoy resulta enormemente atractivo.

Pero, sin duda, el aspecto más interesante para el lector de nuestros días consiste en la concepción, por parte de Rubén Darío, de *D.Q.* como un diminuto y sugestivo tapiz polifónico, un atractivo *collage* en el que el discurso histórico dialoga, a partir de un personaje eternamente reinventado, con la narrativa y la poesía.

## Bibliografía

- ANDRES-SUÁREZ, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*, Palencia: Menoscuarto.
- ARELLANO, J. E. (2005). *Rubén Darío: "Don Quijote no debe ni puede morir" (páginas cervantinas)*, Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- ÁVILA, M. (1959). "Principios cristianos en los cuentos de Rubén Darío", *Revista Iberoamericana* 24, 29-39.
- AZORÍN (1984). *La ruta de don Quijote [1905]*, Madrid: Cátedra.
- BRITT ARREDONDO, C. (1995). "El Quijotismo de Ganivet a Ortega. La modernidad española y el nacionalismo imperial", *Quimera* 153, 47-51.
- CASTELLS, I. (1999). "La ruta de Azorín por el libro de la mancha", en *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas*, El Toboso: Ediciones Dulcinea del Toboso, 69-80.
- CERVANTES, M. de (1605/1615). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*, *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en Web: [www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote.../html/](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote.../html/).
- CLOSE, A. (1978). *The Romantic Approach to Don Quijote*, Cambridge University Press: Cambridge.

- CIFO GONZÁLEZ, M. (1984). “El tema de Cervantes en Ortega y Gasset (Meditaciones contrastadas con las de Américo Castro, Salvador de Madariaga y Azorín)”, *Cuadernos Hispanoamericanos* 403-405, 308-316.
- DARÍO, R. (1998). *Azul... / Cantos de vida y esperanza*, MARTÍNEZ, J. M<sup>a</sup>, ed., Madrid: Cátedra.
- . (1979). *Cuentos fantásticos*, JIMÉNEZ, J. O., ed., Madrid: Alianza.
- . (1970). *Cuentos*, Madrid: Espasa Calpe.
- DESCOUZIS, P. (1970). *Cervantes y la Generación del 98. La cuarta salida de don Quijote*, Madrid: Ediciones Iberoamericanas.
- EPPLE, J. A., ed. (2005). *MicroQuijotes*, Barcelona: Thule.
- GARCÍA MONTERO, L., ed (2005), *La poesía señor hidalgo. Antología de poemas cervantinos*, Madrid: Visor.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, FERNÁNDEZ PRIETO, C., trad., Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ, D. (2013). “Más de un siglo de microrrelatos. Rubén Darío como precursor del microrrelato hispánico”, en REVERTE BERNAL, C., ed., *Diálogos culturales en la Literatura Iberoamericana*, Madrid: Verbum, 514-521.
- LAGMANOVICH, D., ed. (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*, Palencia: Menoscuarto.
- . (2005). *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico*, Palencia: Menoscuarto.
- MAEZTU, R. de (1926), *Don Quijote, don Juan y La Celestina* [1947], Buenos Aires: Espasa Calpe.
- MADARIAGA, S. (1947), *Guía del lector del “Quijote”*, Buenos Aires: Suramericana.
- PALAU DE NEMES, G. (1981). “D.Q.: un cuento fantástico”, en CRIADO DEL VAL, M., *Cervantes, su obra y su mundo: actas del I Congreso Internacional sobre Cervantes*, Madrid: EDI-6, 943-948.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1966). *Meditaciones del Quijote* [1914], Madrid: Revista de Occidente.
- PORQUERAS MAYO, A. (1962). “El *Quijote* en un rectángulo del pensamiento moderno español. (Notas sobre las actitudes de Unamuno, Ortega, Madariaga y Maeztu)”, *Revista Hispánica Moderna* 1, III, 26-35.

RÍO, Á. del (1928). “Quijotismo y cervantismo. El devenir de un símbolo”, *Revista de estudios hispánicos* I, 241-267.

UNAMUNO, M. de (1967). “Paisajes y ensayos”, *Obras Completas*, Madrid: Excelicer, vol. I.

———. (1970). *El caballero de la triste figura*, Madrid: Espasa-Calpe.

———. (1986). *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos* [1913], Madrid: Alianza Editorial.

## Anexos

### Anexo 1

#### D.Q.

Estábamos de guarnición cerca de Santiago de Cuba. Había llovido esa noche; no obstante el calor era excesivo. Aguardábamos la llegada de una compañía de la nueva fuerza venida de España, para abandonar aquel paraje en que nos moríamos de hambre, sin luchar, llenos de desesperación y de ira. La compañía debía llegar esa misma noche según el aviso recibido.

Como el calor arreciase, y el sueño no quisiese darme reposo, salí a respirar fuera de la carpa. Pasada la lluvia, el cielo se había despejado un tanto y en el fondo oscuro brillaban algunas estrellas. Di suelta a la nube de tristes ideas que se aglomeraban en mi cerebro. Pensé en tantas cosas amadas que estaban allá lejos; en la perra suerte que nos perseguía; en que quizá Dios podría dar un nuevo rumbo a su látigo y nosotros entrar en una nueva vía, en una rápida revancha. En tantas cosas pensaba... ¿Cuánto tiempo pasó? Las estrellas sé que poco a poco fueron palideciendo; un aire que refrescó el campo todo sopló del lado de la aurora, y ésta inició su apareamiento, entre tanto que una diana que no sé por qué llegaba a mis oídos como llena de tristeza, regó sus notas matinales.

Poco tiempo después se anunció que la compañía se acercaba. En efecto, no tardó en llegar a nosotros, y los saludos de nuestros camaradas y los nuestros se mezclaron en el nuevo sol.



Momentos después hablábamos con los compañeros. Nos traían noticias de la patria. Sabían los estragos de las últimas batallas. Como nosotros estaban desolados, pero con el deseo quemante de luchar, de agitarse en una furia de venganza, de hacer todo el daño posible al enemigo. Todos eran jóvenes y bizarros, menos uno; todos nos buscaban para comunicar con nosotros, para conversar; menos uno. Nos traían provisiones que fueron repartidas. A la hora del rancho, nos pusimos a devorar nuestra escasa pitanza, menos uno.

Tendría como cincuenta años, mas también podía haber tenido trescientos. Su mirada triste parecía penetrar hasta lo hondo de nuestras almas y decirnos cosas de siglos. Alguna vez se le dirigía la palabra, casi no contestaba; sonreía melancólicamente, se aislaba, buscaba la soledad; miraba hacia lo hondo del horizonte, por el lado del mar.

Era el abanderado. ¿Cómo le llamaban? No oí su nombre nunca.

El capellán me dijo, dos días después:

—Creo que no nos darán la orden de partir todavía. La gente se desespera de deseos de pelear. Tenemos algunos enfermos. Por fin, ¿cuándo veríamos llenarse de gloria nuestra pobre y santa bandera? A propósito, ¿ha visto usted al abanderado? Se desvive por socorrer a los enfermos. Él no come; lleva lo suyo a los otros. He hablado con él. Es un hombre milagroso y extraño. Parece bravo y nobilísimo de corazón. Me ha hablado de sueños irrealizables. Cree que dentro de poco estaremos en Washington y que se izará nuestra bandera en el Capitolio, como lo dijo el obispo en su brindis. Le han apenado las últimas desgracias; pero confía en algo desconocido que nos ha de amparar; confía en Santiago; en la nobleza de nuestra raza, en la justicia de nuestra causa. ¿Sabe usted? Los otros le hacen burlas, se ríen de él. Dicen que debajo del uniforme usa una coraza vieja. Él no les hace caso. Conversando conmigo, suspiraba profundamente, miraba el cielo y el mar. Es un buen hombre en el fondo; paisano mío, manchego. Cree en Dios y es religioso. También algo poeta. Dicen que por la noche rima redondillas, se las recita solo, en voz baja. Tiene a su bandera un culto casi supersticioso. Se asegura que pasa las noches en vela; por lo menos, nadie le ha visto dormir. ¿Me confesará usted que el abanderado es un hombre original?

—Señor capellán, le dije, he observado ciertamente algo muy original en ese sujeto, que creo por otra parte, haber visto no sé dónde. ¿Cómo se llama?

—No lo sé, contestome el sacerdote. No se me ha ocurrido ver su nombre en el registro, pero en su mochila hay marcadas dos letras: “D. Q.”

A un paso del punto en donde acampábamos había un abismo. Más allá de la boca rocallosa, sólo se veía sombra. Una piedra arrojada rebotaba, y no se sentía caer.

Era un bello día. El sol caldeaba tropicalmente la atmósfera. Habíamos recibido orden de alistarnos para marchar, y probablemente ese mismo día tendríamos el primer encuentro con las tropas yanquis. En todos los rostros, dorados por el fuego curioso de aquel cielo candente, brillaba el deseo de la sangre y de la victoria. Todo estaba listo para la partida, el clarín había trazado en el aire su signo de oro. Íbamos a caminar, cuando, un oficial a todo galope, apareció por un recodo. Llamó a nuestro jefe, y habló con él misteriosamente.

¿Cómo os diré lo que fue aquello? ¿Jamás habéis sido aplastados por la cúpula de un templo que haya elevado vuestra esperanza? ¿Jamás habéis padecido viendo que asesinan delante de vosotros a vuestra madre?... Aquella fue la más horrible desolación. Era “la noticia”. Estábamos perdidos, perdidos sin remedio. No lucharíamos más. Debíamos entregarnos, como prisioneros, como vencidos. Cervera estaba en el poder del yanqui. La escuadra se la había tragado el mar, la habían despedazado los cañones de Norte América. No quedaba ya nada de España en el mundo que ella descubriera.

Debíamos dar al enemigo vencedor las armas, todo; y el enemigo apareció, en la forma de un gran diablo rubio, de cabellos lacios, barba de chivo, oficial de los Estados Unidos, seguido de una escolta de cazadores de ojos azules.

Y la horrible escena comenzó. Las espadas se entregaron; los fusiles también... Unos soldados juraban; otros palidecían, con los ojos húmedos de lágrimas, estallando de indignación y vergüenza.

Y la bandera...

Cuando llegó el momento de la bandera, se vio una cosa que puso en todos el espanto glorioso de una inesperada maravilla. Aquel hombre extraño, que miraba tan profundamente con una mirada de siglos, con su bandera amarilla y roja, dándonos una mirada de la más amarga despedida, sin que nadie se atreviese a tocarle, fuese paso a paso al abismo y se arrojó en él. Todavía de lo negro del precipicio, devolvieron las rocas un ruido metálico, como el de una armadura.

El señor capellán cavilaba tiempo después:

—“D. Q.”...

De pronto creí aclarar el enigma. Aquella fisonomía, ciertamente, no me era desconocida.

—D. Q., le dije, está retratado en este viejo libro. Escuchad: “Frisaba la edad de nuestro hidalgo por los cincuenta años: era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que de este caso escriben; aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quijano”.

*Era el abanderado. ¿Cómo lo llamaban?*<sup>13</sup>.

## Anexo 2

### La resurrección de la rosa

Amiga pasajera: voy a contarle un cuento. Un hombre tenía una rosa; era una rosa que le había brotado del corazón. ¡Imagínese usted si la vería como un tesoro, si la cuidaría con afecto, si sería para él adorable y valiosa la tierna y querida flor! ¡Prodigios de Dios! La rosa era también un pájaro; parlaba dulcemente, y, en veces, su perfume era tan inefable y conmovedor como si fuera la emanación mágica y dulce de una estrella que tuviera aroma.

Un día, el ángel Azrael pasó por la casa del hombre feliz, y fijó sus pupilas en la flor. La pobrecita tembló, y comenzó a padecer y a estar triste, porque el ángel Azrael es el pálido e implacable mensajero de la muerte. La flor desfalleciente, ya casi sin aliento y sin vida, llenó de angustia al que en ella miraba su dicha. El hombre se volvió hacia el buen Dios, y le dijo:

— Señor: ¿para qué me quieres quitar la flor que nos diste?

Y brilló en sus ojos una lágrima.

Conmovióse el bondadoso Padre, por virtud de la lágrima paternal, y dijo estas palabras:

— Azrael, deja vivir esa rosa. Toma, si quieres, cualquiera de las de mi jardín azul.

---

<sup>13</sup> Citamos por Darío, 1979: 61-65.

La rosa recobró el encanto de la vida. Y ese día, un astrónomo vio, desde su observatorio, que se apagaba una estrella en el cielo<sup>14</sup>.

### Anexo 3

#### El nacimiento de la col

En el paraíso terrenal, en el día luminoso en que las flores fueron creadas, y antes de que Eva fuese tentada por la serpiente, el maligno espíritu se acercó a la más linda rosa nueva en el momento en que ella tendía, a la caricia del celeste sol, la roja virginidad de sus labios.

– Eres bella.

– Lo soy –dijo la rosa.

– Bella y feliz –prosiguió el diablo–. Tienes el color, la gracia y el aroma. Pero...

– ¿Pero?...

– No eres útil. ¿No miras esos altos árboles llenos de bellotas? Ésos, a más de ser frondosos, dan alimento a muchedumbres de seres animados que se detienen bajo sus ramas. Rosa, ser bella es poco...

La rosa entonces –tentada como después lo sería la mujer– deseó la utilidad, de tal modo que hubo palidez en su púrpura.

Pasó el buen Dios después del alba siguiente.

– Padre –dijo aquella princesa floral, temblando en su perfumada belleza–, ¿queréis hacerme útil?

– Sea, hija mía –contestó el Señor, sonriendo.

Y entonces vio el mundo la primera col<sup>15</sup>.

### Anexo 4

#### Naturaleza muerta

He visto ayer por una ventana un tiesto lleno de lilas y de rosas pálidas, sobre un trípode. Por fondo tenía uno de esos cortinajes amarillos y opulentos que hacen pensar en los

---

<sup>14</sup> Citamos por Darío, 1970: 89.

<sup>15</sup> Citamos por Lagmanovich, 2005: 40.

mantos de los príncipes orientales. Las lilas recién cortadas resaltan con su lindo color apacible, junto a los pétalos esponjados de las rosas té.

Junto al tiesto, en una copa de laca ornada con ibis de oro incrustados, incitaban a la gula manzanas frescas, medio coloradas, con la pelusilla de la fruta nueva y la sabrosa carne hinchada que toca el deseo; peras doradas y apetitosas, que daban indicios de ser todas jugo y como esperando el cuchillo de plata que debía rebanar la pulpa almibarada; y un ramillete de uvas negras, hasta con el polvillo ceniciento de los racimos acabados de arrancar de la viña.

Acerqueme, vilo de cerca todo. Las lilas y las rosas eran de cera y las peras de mármol pintado, y las uvas de cristal.

¡Naturaleza muerta<sup>16</sup>!

---

<sup>16</sup> Citamos por Darío, 1998: 231-232.



# **“EL RELOJ DE BAGDAD”, DE CRISTINA FERNÁNDEZ CUBAS: UNA CONSTRUCCIÓN FANTÁSTICA DEL TIEMPO**

**ROXANA GUADALUPE HERRERA ÁLVAREZ**

(Investigadora independiente)

## **1. El reloj de Bagdad**

El cuento “El reloj de Bagdad”, publicado en *Los atillos de Brumal* (1983), nos ofrece los esfuerzos de un personaje femenino, narrador autodiegético, que no nos revela su nombre, empeñado en la tarea de sumergirse en la memoria en búsqueda de su pasado. Según lo expresa Fernando Valls en el prólogo de *Todos los cuentos* (2009), de Cristina Fernández Cubas,

“El reloj de Bagdad” vuelve a ocuparse del fin de la infancia (“tiempos de entregas sin fisuras”) y de lo que en ella hay de credulidad e inocencia. El relato transcurre en el mundo cerrado de una casa, en donde el protagonismo lo tienen las viejas criadas, sobre todo Olvido, y los niños que escuchan embelesados sus historias de ánimas. Hasta que el padre adquiere, en un anticuario, un viejo reloj de pared con el que se inicia un periodo de transformaciones y se instala en el hogar lo incomprensible, incluso el horror. Aquí la autora no pretende que lo fantástico abra una grieta en la realidad cotidiana para cuestionar nuestras creencias racionales, sino que se vale de dicha estética para recrear episodios de la infancia que la razón, con sus rígidos mecanismos, no consigue explicar del todo (Valls, en Fernández Cubas, 2009: 12-13).

El reloj, bajo la perspectiva de la narradora, parece ser el causante de una serie de desgracias: el silencio de Olvido, la caída de Matilde mientras limpiaba el reloj y su

posterior partida, la enfermedad de Olvido y su muerte hasta culminar en el incendio de la casa familiar. Abandonan lo que queda del hogar y el padre intenta devolver el reloj al anticuario, pero éste se niega a recibirlo y aconseja al padre a deshacerse de ese objeto de mal gusto. La noche de San Juan, cuando la familia se va para siempre del pueblo, el padre acaba entregando a las llamas de una hoguera el reloj, que a los ojos de la narradora parecía más pequeño. Lo ve destruirse y recuerda la antigua afición de entornar los ojos para ver las ánimas. Y ve danzar y reír a Olvido junto al fuego en compañía de sus amigas, las ánimas. Al pronunciar el nombre de la anciana, la narradora afirma que su propia voz la volvió a la realidad. Cuando el padre regresa al automóvil para seguir viaje, la narradora cree ver cierta complicidad en las acciones del padre que le impide que vuelva la cabeza para mirar hacia atrás.

La composición del cuento se apoya en la subjetividad de la voz de una narradora cuyas impresiones de fuerte carga emocional se imponen. La consciencia que emprende la tarea de rememorar es la que matiza los eventos narrados y les da una acomodación en un orden que sigue, en este caso, la propuesta de los relatos de tipo fantástico, pero matizados por el concepto de extraño, según lo propone Tzvetan Todorov (2003: 47-63), puesto que no se puede afirmar que haya un evento exactamente sobrenatural. Ni siquiera la visión de las ánimas, según la refiere la narradora al principio y al final del cuento. En el primer párrafo dice: “Nunca las temí ni nada hicieron ellas para amedrentarme. [...] Más de una vez, con los ojos entornados, creí en ellas” (Fernández Cubas, 2009: 95). Al final del cuento afirma: “Aquella fue la última vez que, entornando los ojos, supe verlas” (Fernández Cubas, 2009: 104). “Creer” en las ánimas y “saber verlas” son experiencias subjetivas. Lo que se tiene en el cuento es una organización y una interpretación de sucesos que van generando una atmósfera inquietante y enigmática, sin embargo, no hay nada que se pueda comprobar en el propio texto. Todo sucede en lo íntimo de la conciencia narradora. El personaje de la niña que toma forma en sus recuerdos va guiando la narración y la va coloreando con tonos subjetivos que conducen al lector a la inquietud. Prueba de ello es la idea de que el reloj de Bagdad es maligno: llega a la casa familiar en un caluroso domingo de diciembre en la forma de un bulto. La narradora se detiene en la descripción del rostro de Olvido al ver el paquete, un rostro poblado de infinitas arrugas y desatento a los pedidos de tijeras y cuchillos con los cuales poder abrir la sorpresa que tanta animación provocaba en todos, y ella, Olvido, permanece ajena y preocupada. La actitud de la vieja Olvido instala aprensión en el lector. Después la narradora se concentra



en la descripción del objeto por partes, comienza mencionando la puertecilla de cristal, el péndulo... Se trata de un antiguo reloj, fechado en 1700, de casi tres metros de altura, originario de Bagdad.

## **2. Rememoración y tiempo**

Resulta curiosa la siguiente afirmación de Fernández Cubas: “se cuenta sobre todo lo que se oculta” (Becerra, 2006: 23). Aplicada al cuento “El reloj de Bagdad” se nos revela una especie de descripción de un proceso de creación literaria. Se da forma a una narradora vacilante que desea volver a un tiempo de inocencia preadolescente por medio del ensamblaje de una serie de recuerdos contruidos alrededor de un objeto enigmático. Para dotar a esa narradora de una voz convincente es necesario pautarse por el mecanismo de la memoria y su relación con el tiempo. Abandonando el territorio del personaje literario podemos situarnos en la experiencia humana del tiempo. Según lo expone Benedito Nunes en su obra *O tempo da narrativa*

A experiência da sucessão dos nossos estados internos leva-nos ao conceito de *tempo psicológico* ou de *tempo vivido*, também chamado de *duração interior*. O primeiro traço do tempo psicológico é a sua permanente descoincidência com as medidas temporais objetivas. (...) Variável de indivíduo para indivíduo, o *tempo psicológico*, subjetivo e qualitativo, por oposição ao *tempo físico* da Natureza, e no qual a percepção do presente se faz ora em função do passado ora em função de projetos futuros, é a mais imediata e mais óbvia expressão temporal humana (Nunes, 1995: 18-19).

La emulación de un dado *tempo psicológico* o *tempo vivido* en lo íntimo de un personaje requiere por parte del escritor la clara percepción del funcionamiento de la memoria y su relación con el tiempo y cómo esa relación funciona en el lenguaje. La excelencia de Fernández Cubas como artista reside precisamente en su capacidad de crear vida interior en sus personajes, de tal modo que el proceso de recordar y ensamblar los recuerdos para crear un todo que responda a una dada intención se cumpla cabalmente. Esa dada intención a cumplir deriva en el cuento. ¿Por qué es tan importante para el personaje que narra desde su tiempo presente recordar que creía en las ánimas y las sabía ver entornando los ojos, tal como lo dice al comienzo y al final del cuento? La respuesta a esa pregunta corresponde a lo oculto de la afirmación de Fernández Cubas: “se cuenta sobre todo lo que se oculta”. Entonces ¿se pueden ver las ánimas sin entornar los ojos?

En el caso de “El reloj de Bagdad” el personaje que ordena sus recuerdos tiene la intención de volver, desde su presente, a una edad en que está a punto de abandonar la niñez. Tres eventos son importantes y coinciden en ese momento: su entrega a las historias que Olvido le cuenta, su capacidad de creer e saber ver a las ánimas, la llegada de un reloj fatídico que silencia a Olvido.

Según observa Hans Meyerhoff en *O tempo na literatura*

A memória é um instrumento de registro muito mais complicado e confuso do que a natureza, os instrumentos feitos pelo homem ou os registros históricos. Sua complexidade e confusão surgem do fato de que, ao invés de uma ordem serial uniforme, as relações da memória exibem uma “ordem” de eventos “dinâmica, não uniforme”. As coisas lembradas são fundidas e confundidas com as coisas temidas e com aquelas que se tem esperança que aconteçam. Desejos e fantasias podem não só ser lembrados como fatos, como também os fatos lembrados são constantemente modificados, reinterpretados e revividos à luz das exigências presentes, temores passados e esperanças futuras (Meyerhoff, 1976: 19).

El momento presente desde el cual se narra dota al personaje de la capacidad de ordenar su pasado y revisar las proyecciones que concebía como su futuro en el momento del pasado en que la sitúa su proceso de rememoración. Por ejemplo, recuerda cómo Olvido le decía que se iría a vivir con ella cuando se casara. La narradora plantea la dificultad que tuvo en su época infantil de concebir una presencia extraña a su familia. Tanta dificultad tenía para imaginar esa tercera persona en su vida con la cual se casaría que al imaginarse en el comedor, al intentar pensar en tres sillas, tres platos, luego se decidía por quedarse solamente con dos y sacar del comedor la silla de ese extraño, que cenaría más tarde (Fernández Cubas, 2009: 96). “Las cosas recordadas se funden y confunden con las cosas temidas y con aquellas que se tiene la esperanza de que sucedan” (Meyerhoff, 1976: 19). Cuando ya se ha instalado el reloj, la narradora afirma que Olvido se niega a limpiarlo:

Pretextó vértigos, jaquecas, vejez y reumatismo. Aludió a problemas de la vista, ella que podía distinguir un grano de cebada en un costal de trigo, la cabeza de un alfiler en un montón de arena, la china más minúscula en un puñado de lentejas. Encaramarse en una escalerilla no era labor para una anciana. [...] Había criado a las hermanas de mi padre, asistido a mi nacimiento, al de mis hermanos, ese par de pecosos que no se apartaban de las faldas de Matilde (Fernández Cubas, 2009: 98).

¿Por qué es tan difícil para la narradora creer que no son pretextos los de Olvido y sí decisiones producidas por el cansancio propio de la vejez? Tal pareciera que se niega a aceptar que Olvido está en la última fase de la existencia, tiene la esperanza de que no muera nunca. Al igual que esa percepción subjetiva de los motivos de Olvido, la narradora también se apega a la idea de que el reloj de Bagdad tuvo algo que ver con la caída y la posterior partida de Matilde, con el silencio y la muerte de Olvido, con el deterioro del hogar, con el incendio de la casa familiar, con la salida de la familia del pueblo y con la última vez en que supo ver a las ánimas. Quemar el reloj pudo significar para la narradora la destrucción del mal. Sin embargo, para el padre pudo haber sido una manera de deshacerse de un cachivache que nada tenía que ver con lo que había supuestamente sucedido y que él rotundamente parecía ignorar: la partida de Matilde, la muerte de Olvido, el incendio de la casa familiar, la salida del pueblo. “Deseos y fantasías pueden no sólo recordarse como hechos sino que también los hechos recordados se modifican constantemente, se reinterpretan y se reviven a la luz de las exigencias presentes, temores pasados y esperanzas futuras” (Meyerhoff, 1976: 19). ¿Cuáles son las exigencias presentes que guían el proceso de rememoración de la narradora? ¿Cuáles son sus temores pasados y esperanzas futuras? ¿Volver a ver a las ánimas sería volver a ver a Olvido? ¿Y por qué es tan importante volver a ver a Olvido?

Resulta oportuno detenerse en el sentido del nombre de la vieja criada contadora de historias. Olvidar es, según el DRAE, dejar de tener en la memoria lo que se tenía o debía tener, dejar de tener en el afecto o afición a alguien o algo. Olvido significa la cesación de la memoria o afecto que se tenía, descuido de algo que se debía tener presente. Según la perspectiva de la narradora, Olvido poseía el don de contar historias como nadie:

Y entonces Olvido tomaba la palabra. Pausada, segura, sabedora de que a partir de aquel momento nos hacía suyos, que muy pronto la luz del quinqué se concentraría en su rostro y sus arrugas de anciana dejarían paso a la tez sonrosada de una niña, a la temible faz de un sepulturero atormentado por sus recuerdos, a un fraile visionario, tal vez a una monja milagrera... Hasta que unos pasos decididos, o un fino taconeo, anunciaran la llegada de incómodos intrusos. O que ellas, nuestras amigas, indicaran por boca de Olvido que había llegado la hora de descansar, de tomarnos la sopa de sémola o de apagar la luz (Fernández Cubas, 2009: 96).

Por medio de esta descripción del acto de narrar, se destaca toda la tradición oral que durante siglos ha venido alimentando nuestra hambre de historias. Se cuentan historias a la luz tenue de una vela, historias referidas por diversos personajes, como nos sugiere la narradora al mostrarnos a Olvido teatralizando, por medio de la descripción de sus transformaciones, lo que los supuestos personajes a los cuales daba voz querían decir. Se destaca aquí la raíz oral del cuento, principalmente el cuento de miedo, narrado en un entorno oscuro, rodeado de las sombras de la noche, quizá en noche de tormenta, con un escenario propicio para que la imaginación de los oyentes pusiera lo necesario para crear y evocar una atmósfera de ensueño, capaz de hacer saltar los resortes de nuestros miedos más ancestrales, ocultos en nuestra psique. La narradora también refiere el momento en que se interrumpe la historia, destacando cómo las narraciones ocupan en nuestra vida un espacio breve, interrumpido luego por nuestras vidas cotidianas. Según parece por el tono que se imprime a estas observaciones por parte de la narradora, queda claro que esa interrupción es momentánea, solo para cumplir rituales cotidianos necesarios para después entregarse nuevamente al poder de las historias. Quizá eso nos quiera señalar la importancia que tienen las historias que nos narran, ya sea las orales o las que encontramos en los libros o en otros medios. Una historia, una buena historia sobre todo, nos aparta momentáneamente del mundo en que nos movemos, sería ese el secuestro aludido por Julio Cortázar cuando se refiere a las historias magistrales que logran que sus lectores se aparten y olviden el mundo en que se mueven para entregarse de lleno al placer de escuchar y sumergirse en un relato que suplantaré por un momento la realidad cotidiana (Cortázar, 1984: 383-385). Pero ¿por qué una contadora de historias se llama Olvido? Tal vez porque mientras ejerce su oficio se olvida de sí, pierde de vista su identidad para elegir otras con las que dar voz a lo que cuenta. ¿Sería ese el olvido al que aspira el artista mientras se entrega a su oficio?

Otra indagación importante surge asociada a esa. ¿Por qué la narradora, cuando reconoce a la vieja criada junto a la hoguera de San Juan en compañía de otras ánimas, al pronunciar su nombre, “Olvido”, se da cuenta de que su propia voz la volvió a la realidad? ¿Estaría diciendo “yo olvido” y no el nombre de su querida amiga? ¿Volver a la realidad es olvidar? ¿Olvidar qué? ¿Que era capaz de no temer a las ánimas y que creía y sabía verlas cuando entornaba los ojos? Las ánimas son almas que penan en el purgatorio antes de ir a la gloria, según el DRAE. Las ánimas también acudían a escuchar las viejas historias de Olvido y corroboraban con su silencio lo que se contaba: “Todo lo que estáis

escuchando es cierto. Trágica, dolorosa, dulcemente cierto” (Fernández Cubas, 2009: 95). Al morir, Olvido se ha juntado a sus amigas, las ánimas, junto a las llamas de la hoguera de San Juan: “Jugueteaba con las cadenas como si estuvieran hechas de aire y, con sólo proponérselo, podía volar, saltar, unirse sin ser vista al júbilo de los niños, al estrépito de petardos y cohetes. ‘Olvido’, dije, y mi propia voz me volvió a la realidad” (Fernández Cubas, 2009: 104). La narradora, al pronunciar el nombre de Olvido ¿se desagrega de su unión con ella y por eso vuelve a la realidad? ¿Querrá eso decir que la narradora no logró realizarse como hábil contadora de historias? ¿Ver a las ánimas entornando los ojos equivale a tener la capacidad de entregarse a las historias con la inocencia de una niña? Ya adulta ¿no necesita más entornar los ojos para ver a las ánimas? ¿Ahora crea historias sin necesidad de alterar la forma con la que percibe la realidad? Según Meyerhoff,

Uma porção importante do conteúdo de nossa memória não exhibe essa espécie de ordem uniforme, serial, e sim, sobretudo, uma qualidade pela qual os eventos passados, presentes e futuros são dinamicamente fundidos e associados uns aos outros. Isso não significa, naturalmente, que o princípio da causalidade não se aplique ao conteúdo de nossa memória. Pelo contrário, dizemos que o orgulho, a vergonha, o medo e o amor, ou objetos de sonhos e imaginação, causam a confusão e distorção das coisas lembradas. Além disso, o princípio de associação dentro do mundo privado da experiência interior pressupõem tanto o princípio da causalidade quanto a conexão entre eventos físicos na natureza. Assim, a causalidade prevalece tanto no mundo interior quanto no exterior; porém as conexões causais (ou associações) entre eventos dentro da memória não constituem uma ordem objetiva, uniforme e consecutiva do “anterior” e “posterior” como o fazem para eventos da natureza. Ao invés disso exibem, como disse Bergson, uma qualidade de “interpenetração dinâmica”. É esta qualidade que é particularmente significativa para a relação entre o tempo e o eu (Meyerhoff, 1976: 20-21).

“Las conexiones causales (o asociaciones) entre eventos dentro de la memoria no constituyen un orden objetivo, uniforme y consecutivo de lo ‘anterior’ y ‘posterior’ como lo hacen para eventos de la naturaleza” (Meyerhoff, 1976: 20-21). Siendo así, si estuviéramos concentrados en apreciar experiencias personales, es muy probable que no viéramos necesariamente una relación de orden lógico entre pronunciar el nombre de la vieja criada y volver a la realidad. Tampoco habría motivo para que una contadora de historias no se llamara o se llamara Olvido, principalmente porque la vida de ese probable individuo se está construyendo y ese irse haciendo hace que los sentidos atribuidos a

determinados recuerdos puedan alterarse. Pero como estamos ante un cuento nos sentimos compelidos a buscar el nexo que une esos elementos. Esa es la distinción básica entre los recuerdos de un individuo, que pueden conectarse y desconectarse a dadas relaciones de sentido según el momento, y los recuerdos de un personaje insertado en una obra acabada, el cual obedece a la voluntad creadora de su autor y por eso mismo no expone nada sin que haya un motivo y ese motivo el lector lo tiene que descubrir.

Así como todas las relaciones que la narradora establece entre un objeto, como el reloj, y consecuencias aciagas como la partida de Matilde, el silencio y la muerte de Olvido, el deterioro del hogar, el incendio de la casa familiar, marcharse del pueblo, quizá solo correspondan a relaciones creadas y establecidas por la voluntad del personaje que narra y no a ningún evento que los corrobore. Esa posibilidad se sostiene porque los familiares no recuerdan nada de la manera como la narradora lo hace. Los miembros de la familia pasan a incluir en su cotidiano el reloj al que Olvido y Matilde parecen temer y rechazar. Cada vez más se nota en la narración que la mirada de la narradora sobre los eventos que van apareciendo ante sus ojos se deja llevar por suposiciones y fantasías. Por boca de Olvido jamás se llega a saber su verdadera opinión. Todo son inferencias de la narradora. Ella incluso admite que la distancia que la separa de los eventos narrados puede intervenir en el orden y sentido que les da. Dice: “No sé si la extraña desazón que iba a adueñarse pronto de la casa irrumpió de súbito, como me lo presenta ahora la memoria, o si se trata, quizá, de la deformación que entraña el recuerdo” (Fernández Cubas, 2009: 99). Esa confesión plasma la percepción sutil del arreglo de los recuerdos según un propósito bastante subjetivo que quizá ella misma desconozca. Pero como ente de ficción eso tiene una razón de ser. Deformar equivale a no ceñirse a lo que fueron los eventos pues se sigue otro ritmo en su arreglo. En ese sentido, Fernández Cubas reconstruye magistralmente los vaivenes de la memoria humana por medio de las vacilaciones de su personaje narrador, el cual parece no tener claro por qué recuerda y se lanza a intentar descubrirlo.

Según Meyerhoff, “Não há maneira de construir-se a vida de um homem, seja ela real ou ficcional, exceto através da reconstrução de seu passado em termos das associações significativas sobrepondo-se aos dados históricos, objetivos, ou então mostrando a mistura inseparável das duas dimensões” (Meyerhoff, 1976: 24). No hay ninguna prueba de que los eventos narrados no sean producto de la organización de una consciencia que deliberadamente desea pintar un cuadro según sus propias percepciones.

No hay nada en el relato que haga ver que las interpretaciones que la narradora presenta hayan sido compartidas por los demás personajes. Todo depende exclusivamente de la forma como la narradora refiere los eventos y su encadenamiento depende totalmente de su visión. Esta, como no podía dejar de ser según las directrices del relato fantástico, busca proponer la alteración sutil del orden natural al que estamos acostumbrados como lectores. Sin embargo, no hay nada que remotamente pueda corresponder a un evento sobrenatural.

### **3. Lo fantástico**

Es oportuno tener presente que, para David Roas (2011: 14), lo fantástico se comprende en el ámbito del texto literario como aquello que es capaz de amenazar la noción de realidad provocando la inestabilidad y suscitando una inquietud que no se limita a las fronteras del texto. Pero esa inquietud, lejos de desterrarse, parece cautivar al receptor, el cual se entrega a una especie de deleite cuando experimenta esa sensación. Roas (2011: 21-25) propone que el siglo XX ofrece una nueva forma de idear la realidad, tal vez caracterizada por abolir las certezas gracias a las nuevas propuestas de la ciencia y, por ese motivo, la literatura fantástica del siglo XX también propone otro modo de relacionarse con esa idea de realidad en el texto. Esa observación está relacionada con otra de las propuestas de Roas (2011: 31-35). Lo real extratextual es el norte que guía al lector en su experiencia de lectura. Hay un cotejo entre el fenómeno ofrecido por el texto y la posibilidad o imposibilidad de que suceda en lo real extratextual, que es el mundo ideado como realidad por el lector y que, de alguna forma, encuentra referido dentro del texto. Para Roas, ese es el punto que hace de lo fantástico un género que requiere la cooperación del lector. En el cuento de Fernández Cubas lo que tenemos es el movimiento de la consciencia del personaje que se lanza a la tarea de recordar su pasado quizá para comprender algo que en ese momento se le escapaba porque no tenía la edad suficiente para concatenar con eficiencia los datos que se le fueron proponiendo.

Como lectores, somos capaces de comprender los movimientos de la consciencia de la narradora, pues ese es para muchos de nosotros el modo por el cual organizamos nuestro pasado para lograr entendernos. Sin embargo, la narradora de Fernández Cubas, construida en el marco de una literatura que podemos asimilar como fantástica, necesita construirse a partir de la duda del personaje, necesita desperdigar su percepción en pos de minucias que puestas y ensambladas gracias a la voluntad caprichosa de su memoria

puedan hacer surgir ante el lector un fenómeno por lo menos extraño. Las ánimas, la irrupción del reloj de Bagdad, el silencio y la muerte de Olvido, el incendio de la casa, la hoguera que consume el reloj y la alegría de Olvido, danzando y riendo junto con las otras ánimas, sus amigas, ante la destrucción del objeto aciago son eventos inquietantes.

Cabe preguntarse si el recorrido laberíntico de la narradora en pos de un sentido que ordene sus recuerdos no sería la propia escenificación del proceso por medio del cual nosotros, los humanos, construimos nuestra realidad, seleccionando lo que queremos y lanzando al olvido lo que no queremos incluir porque nos desordenaría el todo que creemos sea nuestra coherente vida, “Pois o que une as peças caóticas flutuando através dos devaneios e fantasias de um indivíduo em uma espécie de unidade é que elas só fazem “sentido” –sentido definido em termos de imagens associativas, significantes– se são referidas ou vistas dentro da perspectiva do “mesmo” eu. (Meyerhoff, 1976: 34)

En esa estrategia narrativa se pone también de manifiesto la construcción de la ambigüedad, ese vaivén entre la versión de los miembros de la familia y del anticuario, que no se acuerdan de las cosas que la narradora ha visto, y la versión de la narradora que se apega a lo que su memoria guarda. Versiones encontradas y presentadas por la propia narradora y que sostienen la magistral construcción de un cuento fantástico con énfasis en lo extraño. El lector no puede ni quiere comprobar la veracidad de los eventos expuestos pues sabe que está ante un narrador no fidedigno. La habilidad de ese tipo de narrador de tejer a su antojo las relaciones entre eventos es lo que hace posible que el lector se confunda, se pierda, arriesgue hipótesis. Además, Fernández Cubas parece querer enfatizar la precariedad de la operación humana que consiste en dotar de sentido una colección de recuerdos, congregados no se sabe bien por qué razones. En el caso de esta ficción literaria, los recuerdos son totalmente fingidos porque están convertidos en texto, aunque pudieran tener una cierta correspondencia con una cierta biografía de su autora.

Para comprender la estrategia de construcción del cuento en estudio, nos detendremos en algunas ideas que nos ofrece Juan Herrero Cecilia en su libro *Estética y pragmática del relato fantástico*:

[La dinámica narrativa del relato fantástico] se constituye en torno a la tensión, fascinación o inquietud que genera en el ánimo del personaje principal (o del narrador-personaje, o de un personaje testigo) un fenómeno extraño o un acontecimiento misterioso que viene a chocar contra el orden racional o el orden natural, y del cual se va a derivar un resultado eufórico (en la línea del deseo o del ideal soñado) o disfórico



(amenaza, castigo, destrucción...). La aparición/intervención del fenómeno extraño motivará por lo tanto en el personaje (y a través de él también en el lector) una *reacción* de tipo emotivo y de tipo cognitivo (proceso de comprensión/evaluación) no sólo para situarse o enfrentarse convenientemente con el ser o fenómeno misterioso sino también para acceder a una determinada *explicación* que pueda iluminar el sentido de su aparición y de su enigmática identidad. Si el personaje no accede a esa *explicación*, el autor dejará al lector la posibilidad de deducirla o de planteársela (Herrero Cecilia, 2000: 108).

La narradora de “El reloj de Bagdad” inicia la revisión de sus recuerdos tal vez intrigada por el poder que las ánimas ejercían sobre ella en la época de su infancia. Ese dato es crucial, pues abre el cuento admitiendo su creencia en ellas y lo clausura lamentando la última vez que supo verlas. Junto con ese recuerdo surge el personaje de Olvido como una hábil e hipnótica contadora de historias. Esa situación inicial se ve invadida por la irrupción de un fenómeno extraño o acontecimiento misterioso que corresponde al apareamiento del reloj de Bagdad. Ese objeto vendrá a destruir el equilibrio de ese mundo infantil. Sus propiedades maléficas arrebatan a Olvido su capacidad de contar historias, la sumen en el silencio y la debilitan hasta llevarla a la muerte. Luego ese objeto parece querer destruir la armonía familiar y la propia casa. El incendio lo destruye todo y entre algunas cosas se salva el reloj. El anticuario no lo quiere de vuelta, ni siquiera admite que le perteneció algún día, y el padre lo quema en la hoguera de San Juan antes de partir. En ese momento, Olvido aparece, junto con las demás ánimas, danzando y riendo alrededor del fuego. Ese conjunto de eventos narrados como recuerdos del personaje del cuento ofrecen al lector la posibilidad de idear algunas interpretaciones que servirían como solución al enigma.

#### **4. Una interpretación del enigma**

Es posible proponer la construcción de algunas hipótesis que expliquen, en parte, ese movimiento de rememoración emprendido por el personaje de Fernández Cubas y que se materializa en un cuento fantástico con matices de lo extraño. Algunas consideraciones ya se han presentado anteriormente en forma de preguntas.

Según Neus Rorger en su artículo “Los resortes fantásticos de la memoria en la obra de Cristina Fernández Cubas”

El proceso de rememoración da lugar [...] a una sucesión de versiones sesgadas e incompletas (cuando no manifiestamente manipuladas, estilizadas, exculpatorias) de unos

hechos cada vez más lejanos e inciertos. A la falibilidad de la memoria hay que sumar, pues, las distintas lecturas del pasado que, a lo largo de los años, han ido conformando un recuerdo que poco o nada tiene que ver con la verdad. Y es que, en la medida en que un fragmento concreto del pasado es evocado y pensado desde el presente, éste queda inevitablemente sujeto a los oscuros mecanismos del olvido (Rotger, 2007: 104-105).

Alcanzar la verdad no parece ser el objetivo de la narradora de “El reloj de Bagdad”. Más bien se impone la habilidad de Fernández Cubas en la configuración de su narrativa. Al tratarse de literatura, tenemos que situarnos en una amplia perspectiva que no nos permite perder de vista que estamos ante un relato de ficción que intenta emular el proceso de reconstrucción de los recuerdos de un individuo que emprende su búsqueda de sentido con una misión: ensamblar una historia que capture y satisfaga a su lector. Obviamente eso tiene que ver con la naturaleza del arte literario y del arte de contar historias. ¿Cómo lograr éxito? Volvamos a la afirmación de Fernández Cubas: “se cuenta sobre todo lo que se oculta”. No dudamos de que la narradora al iniciar y finalizar su rememoración compartiendo con el lector sus sentimientos hacia las ánimas está delimitando un territorio enigmático y ambiguo. En las fronteras de ese escenario pondrá en marcha su representación. Construye la imagen de Olvido dotándola de una capacidad única de contar historias, narraciones que encantaban tanto a ella y a sus hermanos pequeños como a las ánimas que silenciosamente escuchaban asintiendo a todo. Esas mismas ánimas que, junto con Olvido que ya se ha unido a ellas, danzarán y reirán alrededor de la hoguera en la que arderá el reloj de Bagdad en la noche de San Juan.

Cuando ese objeto irrumpe en el hogar, el equilibrio se desestabiliza, pues la narradora nos hace creer que Olvido rechaza ese maligno reloj. A partir de ese momento la vieja contadora de historias se sumerge en el silencio, se va marchitando paulatinamente. El reloj se insertaría como una cuña molesta en ese flujo inmemorial de un tiempo mítico, el de las historias orales, que no se puede medir y que parece no tener ni principio ni fin, solamente un ensordecedor presente. El lector ya no tiene dudas de la nueva situación que se ha instalado. La sensación de desasosiego permanece así, los personajes están rodeados de una atmósfera incomprensible y amenazante según el punto de vista de la narradora. Aparte de su sensación particular no hay nada que indique que sea algo fuera de su subjetividad. Cuando la narradora refiere su despedida de Olvido ya enferma, afirma no reconocer a ese ser debilitado que a duras penas logra comunicarse:

Me acarició la cabeza casi sin rozarme, esbozando una mueca que ella debió de suponer una sonrisa, supliendo con el brillo de su mirada las escasas palabras que lograban aflorar a sus labios. “Primero pensé que algún día tenía que ocurrir”, masculló, “que unas cosas empiezan y otras acaban...” Y luego, como presa de un pavor invencible, asiéndose de mis trenzas, intentando escupir algo que desde hacía tiempo ardía en su boca y empezaba ya a quemar mis oídos: “Guárdate. Protégete... ¡No te descuides ni un instante!” (Fernández Cubas, 2009: 102).

¿De qué deberá guardarse? Esa forma de referir la despedida encierra un misterio que el lector se ve compelido a descubrir. La narradora refiere que siete días más tarde al volver de la casa de parientes se da cuenta de que Olvido ya no está. Al ausentarse la vieja criada, el reloj extiende por completo su influencia y poder sobre la familia. El resultado de ello, según la narradora, es la decadencia del hogar familiar. No tiene tiempo de sufrir la ausencia de Olvido, pues la calamidad azota a la familia. No podían reposar, los objetos se quebraban, los alimentos se descomponían, estaban nerviosos, agitados, distraídos. Dice la narradora: “Pero, aun así, a pesar de que lucháramos por combatir aquel creciente desasosiego, yo intuía que el proceso de deterioro al que se había entregado la casa no podía detenerse con simples propósitos y buenas voluntades” (Fernández Cubas, 2009: 102). Al recordar esa fase atroz, la narradora justifica la tragedia que marcó sus vidas como algo inevitable, dado los olvidos y torpezas que cometían al no lograr concentrarse: una brasa dejada por descuido incendia la casa. Salen con mucho esfuerzo y contemplan desde el jardín las llamas de intensos colores que lo devoran todo. La narradora recuerda que contaba doce años de edad en esa época y que sintió como si su vida se fuera a extinguir en ese preciso instante junto con una casa que ya no reconocía como suya. Sintió su cuerpo desmesurado para la ropa de niña que llevaba y al cubrirse con una manta escucha a sus espaldas, entre objetos rescatados al azar, lo que ella llama “la voz”. Se trata de la melodía del reloj que a sus oídos sonó como “unas agudas, insidiosas, perversas carcajadas.” (Fernández Cubas, 2009: 103). Esa misma madrugada, todos comenzaron a olvidar. Guardaron solamente sus impresiones del mar, los paseos por la playa. La narradora afirma que supo que el anticuario no quiso recibir de vuelta el reloj aduciendo excusas dudosas. Negó haber poseído algo de tan mal gusto y aconsejó al padre que se deshiciera de él. La familia no tomó los hechos como algo fuera de lo natural y su obstinada voluntad de olvidar correspondía a un deseo de no darse cuenta de nada de lo que había pasado, según lo refiere la narradora: “No obedeció mi familia al olvidadizo

comerciante, pero sí, en cambio, adquirió su pasmosa tranquilidad para negar evidencias. Nunca más pude yo pronunciar el nombre prohibido sin que se culpase a mi fantasía, a mi imaginación, o a las inocentes supersticiones de ancianas ignorantes” (Fernández Cubas, 2009: 104). ¿Sería el nombre prohibido el de la vieja criada Olvido?

Cuando el lector descubre la edad que tenía la narradora cuando todo sucede, probablemente supone que la pubertad es una época de cambios drásticos para los niños. Esa atmósfera que cambia de repente puede ser el anuncio de la pérdida de la seguridad representada por el mundo infantil. El cuento parece situarse en ese cambio brutal, el abandono de la infancia. La destrucción del ambiente familiar a causa del incendio de la casa y la partida hacia un nuevo destino incierto refuerzan esa idea. La transición de la niñez pasando por la adolescencia hasta llegar a la edad adulta supone pérdida, destrucción y abandono. La muerte de Olvido es un hito que pone un final a ese capítulo de la vida de la niña. Y su necesidad de atribuir a algo externo a ella la raíz de todos los males la hace escoger el reloj de Bagdad como depositario y responsable del mal. Un intruso, que representa en su función de medir el pasaje inexorable del tiempo, ese tiempo que ya se agota para Olvido, ese tiempo que obliga a la niña a percatarse de que la infancia está pasando y que tendrá que ingresar en un nuevo mundo, el de la adolescencia con sus dramas y emociones inestables. Los humanos queremos olvidar que vamos a morir, que el tiempo transcurre sin detenerse. También olvidamos lo que comprendíamos cuando éramos niños.

Resulta interesante el título del cuento “El reloj de Bagdad”. Según fuentes diversas, el nombre Bagdad procede del persa y significa “donado por Dios” o “regalo de Dios”. El reloj, que representa el paso inexorable del tiempo, es, según el juego que se establece con el título, un regalo de la divinidad, el tiempo nos es dado como regalo, pero su paso nos conduce inevitablemente a la muerte. Eso queda patente en la muerte de Olvido, en el incendio que destruye la casa, en el abandono de la ciudad en la que habían vivido durante años. Pero al quemarse el reloj y ver al personaje de Olvido danzando y riendo como las demás ánimas alrededor de la hoguera que lo consume, podemos ver el deseo de vencer el tiempo, de que podamos conjurarlo y verlo destruido a él, que toma de nosotros nuestra vida y nos consume y nos reduce a un final irreversible. Detener el tiempo solo es posible en el registro de la imaginación, en el reino ambicioso de la literatura, en el mecanismo del relato que vuelve una y otra vez cuando se lo evoca en el acto de lectura.

## Bibliografía

- CORTÁZAR, J. (1994). Algunos aspectos del cuento. *Obra crítica*. (2ª ed.). Madrid: Alfaguara, 365-385.
- FERNÁNDEZ CUBAS, C. (2009). El reloj de Bagdad. *Todos los cuentos*. (3ª ed.). Barcelona: Tusquets, 95-104.
- . (2006). En China, donde viven los chinos... en: BECERRA, E. (Ed.). *El arquero inmóvil: nuevas poéticas del cuento*. Madrid: Páginas de Espuma, 21-26.
- HERRERO CECILIA, J. (2000). *Estética y pragmática del relato fantástico. Las estrategias narrativas y la cooperación interpretativa del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ROTGER, N. (2007), “Los resortes fantásticos de la memoria en la obra de Cristina Fernández Cubas”, Andres-Suárez, I. & Casas, A., *Cristina Fernández Cubas*. Neuchâtel: Universidad de Neuchâtel; Madrid: Arco Libros.
- MEYERHOFF, H. (1976). *O tempo na literatura*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- NUNES, B. (1995). *O tempo na narrativa*. (2ª ed.). São Paulo: Ática.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Disponible en Web: <http://dle.rae.es/?id=0pezGAd>
- ROAS, D. (2011). *Tras los límites de lo real. Una definición de lo fantástico*. Madrid: Páginas de Espuma.
- TODOROV, T. (2003). *Introdução à literatura fantástica*. (2ª ed.). São Paulo: Perspectiva.



## LO REAL, LO IMAGINARIO Y LO SIMBÓLICO EN LA CUENTÍSTICA DE INÉS ARREDONDO

**BELÉN MATEOS BLANCO**  
(Universidad de Valladolid)

Enmarcada en la Generación del Medio Siglo, la autora mejicana Inés Arredondo refleja en su obra el ideario de un grupo literario cuya premisa era la exigencia, el rigor y la calidad de sus textos. La cuentista se definió a sí misma como una escritora autodidacta, pues, a pesar de recibir una educación reglada, ningún maestro le enseñó el arte de la escritura más allá de las aportaciones y críticas de su marido, el también escritor Tomás Segovia. Fueron los compañeros de su propia liga los que leyeron y modelaron sus textos: José de la Colina, Juan Vicente Melo, Julián Green o Juan García Ponce, “porque en la escuela se aprenden las bases de la preceptiva, pero la propia, la personal, se forma leyendo y discutiendo con otros lo leído” (Arredondo, 1997: 1).

Su producción literaria no es muy abundante y se ciñe casi exclusivamente a sus colecciones de cuentos *La señal* (1965), *Río subterráneo* (1975) y *Los espejos* (1988), con una incursión en la novela corta en 1983 con *Opus 123*. Al repasar su bibliografía completa, observamos cómo los periodos entre las fechas de publicación de sus obras son muy distantes; cabría pensar que los años transcurridos entre unos y otros volúmenes podrían haber modificado su perspectiva como escritora, sin embargo Inés Arredondo conserva en todos sus textos la misma estética, aquella que transmiten unos personajes que rozan la marginalidad.

El espíritu autocrítico fue una constante en la metodología de trabajo de la autora que, aunque pueda resultar contradictorio, creía firmemente que la primera oración del cuento, la encargada de enfocar y marcar su tono, era un regalo de los dioses, aunque “luego viene el trabajo artesanal, sí, el apegado a mi propia retórica, a mi propia preceptiva” (Arredondo, 1997: 2). Como cuentista era plenamente consciente de que dotar de tensión al texto es la clave para que una narración de apenas unas páginas, o incluso de media, provoque en el lector el mismo impacto que el desenlace de una novela.

La angustia por alcanzar la perfección en sus cuentos se aprecia en cada una de las piezas que configuran su meticulosa escritura; en la recreación en los detalles, en el manejo de diversos y paradójicos puntos de vista, en la búsqueda del título idóneo como elemento que sume y a la vez resuma el contenido del texto y en el tratamiento del tiempo narrativo, en ocasiones pausado y en ocasiones frenético; de este modo, la autora ha sido capaz de crear un amplísimo universo repleto de sugerencias y evocaciones que dejan su impronta en cada uno de sus relatos.

Lo real, lo imaginario y lo simbólico en cada uno de los cuentos de Inés Arredondo nace de su forma de mirar y de ver el mundo. Esta es una de las claves para entender su escritura, pues para la cuentista la mirada es el foco y la ventana del alma, en la que residen todas nuestras perversiones. A pesar de que la escritora no considera su obra autobiográfica, sí existen conexiones entre los acontecimientos que en un momento determinado marcan su vida y la aparición de ciertos temas, así como en el enfoque que adoptan algunos de sus cuentos. También resulta llamativo cómo los personajes de sus relatos saltan de un escenario a otro; no obstante, existe un paisaje por el que la autora muestra cierta predilección, la luz y la claridad de Sinaloa: “como todo el mundo tengo muchas infancias de donde escoger, y hace tiempo elegí la que tuve en casa de mis abuelos, en una hacienda cercana a Culiacán, Eldorado” (1966: 124).

El sol de Sinaloa está presente en “Estío”, “Wanda”, o “Los hermanos”, a pesar de que posteriormente la trama de los cuentos se desarrolle en lugares oscuros y preferentemente cerrados. “Estaba sentada en una silla de extensión a la sombra del amate, mirando a Román y Julio practicar el volley-ball a poca distancia. Empezaba a hacer bastante calor y la calma se extendía por la huerta...” (2011:39). Así inicia Arredondo “Estío”, y a continuación leeremos unas líneas de su desenlace: “la humillación de haber sido aceptado en el lugar del otro, y el horror de saber quién era ese otro dentro de mí, lo hicieron rechazarme con violencia en el momento de oír el nombre,



y golpearme con los puños cerrados en la oscuridad...” (2011: 46). La progresión de este cuento es un fiel reflejo de la maestría de la autora para manejar el claroscuro, tanto en sus espacios y ubicaciones como en la dualidad de la conciencia humana. El relato, que sigue la norma clásica de introducción, nudo y desenlace, evoluciona gracias a la revelación de uno de sus personajes como protagonista de un posible incesto.

Inspirado también en sus veranos en Eldorado encontramos por ejemplo “Las palabras silenciosas”, aunque sin duda “Los Espejos” es el texto que Arredondo construye para rendir un sentido homenaje a su abuela, protagonista del cuento, que conserva en la ficción su nombre real, Isabel Ibarra de Arredondo. Este relato, presentado fundamentalmente en forma dialógica, repasa los entresijos familiares de hasta tres generaciones. Pero más allá de los estíos idílicos en la casa de sus abuelos maternos, su infancia estuvo salpicada por las continuas y públicas infidelidades de su padre a su madre y por la falta de control de esta para reprimir los celos y las escenas recriminatorias.

Estas taras familiares fructifican en diferentes relatos que dejan entrever los episodios vividos en su niñez. “En la sombra” es uno de esos textos capaz de transmitir la exacerbada desesperación de la mujer engañada que experimenta con su traición en la soledad más absoluta. El relato comienza mostrando al personaje totalmente desencajado, una mujer encerrada en la desdicha de la infidelidad e incapaz de plantarle cara a su marido que, por el contrario, permanece ajeno, o más bien, parece no afectarle el sufrimiento de su cónyuge. El cuento da un giro de 180 grados cuando la mujer decide salir de su aislamiento e interactuar con el mundo que le rodea, así vuelve a sentirse deseada por miradas de desconocidos que suscitan en ella el impulso de recrear los escauceos amorosos de su marido: “había cambiado algo en mí, en mi proyección y en mi actitud hacia él, pero que era inútil, porque, entre otras cosas, él nunca lo sabría” (2011: 197).

En la misma línea que “En la sombra”, el engaño y la autocompasión son los ejes temáticos que vertebran “Estar vivo”. En este caso no nos encontramos ante personajes anónimos; el matrimonio formado por Luisa y Leonardo y de cuya unión ha nacido su hija Gabriela parece abocado al fracaso cuando otra mujer, la sensual Ángela, aparece en escena. Ángela y Leonardo parecen disfrutar sin medida de su idilio hasta que un atisbo de conciencia impide al protagonista continuar deleitándose con la compañía de Ángela. La autora vuelve a variar el punto de vista en un tema tan manido como la infidelidad cuando convierte al marido adúltero en la víctima que, tras el aborto de su amante y tras

poner fin a la relación clandestina, nunca vuelve a ver sus sueños cumplidos, iniciándose así el declive de su matrimonio.

Del mismo modo que su madre, Inés Arredondo experimentó en sus propias carnes el dolor de la traición. Tomás Segovia era un escritor joven y bien parecido que atraía la mirada de las señoritas ante las cuales él se prodigaba en atenciones. Las consabidas infidelidades del poeta generaron una crisis en el matrimonio que sumió a la cuentista en una profunda depresión que afectaría directamente al volumen de su producción literaria. De esta época destacan los cuentos “Canción de cuna” y “La extranjera”. El primer relato pertenece al volumen de cuentos *La señal*, publicado en 1965; en él la autora manifiesta su preocupación por las relaciones familiares, de hecho dedica íntegramente esta colección de cuentos a su abuelo Francisco Arredondo; a pesar de que catorce años separan “Canción de cuna” y “Atrapada”, merece la pena señalar cómo ambos cuentos evidencian la preocupación de Inés Arredondo por explicar, definir y asentar el vínculo único que existe entre una madre y su hija. Aunque es probable que el desasosiego al abordar este tema sea consecuencia de las tormentosas relaciones entre la escritora y su madre, la figura materna representa en sus textos el cobijo, la salvaguarda y el amor incondicional.

En “Canción de cuna”, “la madre habla durante mucho tiempo, con voz pausada y sin emociones, mientras acaricia a su hija los cabellos. Le va diciendo paso a paso todo lo que vendrá...” (2011: 88); y en “Atrapada”, es Paula la que cuenta que: “me abracé a ella y sollocé convulsivamente. Me apegaba más a mi madre, a su amor...” (2011: 28). Motivado en ambos casos por el devenir de los acontecimientos, las protagonistas han experimentado la pérdida de la inocencia de una manera abrupta y su madre, a pesar de las inclemencias a las que se haya visto sometido su vínculo afectivo, es la única persona capaz de paliar su dolor.

La incompreensión y el temor a la soledad cobran visibilidad en “Año nuevo”. En este caso son dos extraños quienes se encuentran en el transporte público y se alivian mutuamente con tan sólo unos cruces de miradas. Un narrador omnisciente conoce las historias que se ocultan tras cada uno de los solitarios personajes. Aunque estas historias apenas importan, la autora dota a ese instante congelado en el tiempo de una prosa que roza el lirismo para despertar en el lector un sentimiento que entremezcla piedad y ternura.

Relatos como “La extranjera”, “La casa de los espejos” o “El hombre en la noche” dan cuenta de la carga simbólica latente en la cuentística de Inés Arredondo. Espejos, oscuridad y sombras son los elementos más recurrentes para expresar la ambigüedad y la doble moral que subyace en el ser humano. Sus cuentos están repletos de personajes desencantados que se enfrentan a pasiones sórdidas e inexplicables, que habitan en su interior y que no son capaces de controlar. La contraposición entre el bien y el mal, entre lo correcto y lo inadecuado, es la dicotomía que atormenta la mente y la conciencia de los protagonistas de sus relatos, ya que ni siquiera ellos mismos están en disposición de entender ni justificar el porqué de sus acciones.

La obra de Inés Arredondo está cargada de sensualidad, “sus personajes se miran con amor y deseo, con desesperación, repugnancia, simpatía, desprecio y reproche porque los ojos revelan sentimientos recónditos” (Beatriz Espejo, 2011: 21). La mirada de Arredondo recoge esta amalgama de sentimientos en cuentos como “El membrillo”, “La señal” o “El árbol”, encuentros exasperados y desencuentros viscerales envueltos en un halo de erotismo donde la autora pone de manifiesto su don para la evocación. En estos textos, en los que la sensualidad consigue avivar la sexualidad de los personajes, el agua aparece como elemento reiterativo que simboliza el fluir desatado de las pasiones.

La sexualidad, tratada desde un punto de vista insano y retorcido, es el tema de relatos como “La sunamita”, “Sombras entre sombras” y “Las mariposas nocturnas”. En el primero de los cuentos mencionados, la autora se recrea en el acto amoroso apoyándose en la metáfora del jardín y el sexo femenino: “Ermilo comenzó a besar las flores, una por una, y yo no sentí sus labios sobre mi piel. Cubierta de frescura y perfume lo dejé que besara una a una las abiertas flores del limonero y, con ellas me abrí [...] después de mi gustoso y lento espasmo me quedé dormida... (2011: 318). “Sombras entre sombras” plantea el descubrimiento de la sexualidad por parte una joven fémina; este hallazgo termina por convertirse en una obsesión perversa que acarrea la absoluta depravación del personaje: “no tengo dientes, sólo puedo chupar, y ya no hago nada para disimular mi edad... (2011: 336).

Desde una visión claramente femenina, Arredondo trató en sus relatos temas tan controvertidos como el aborto, las relaciones incestuosas o las violaciones y, aunque nunca persiguió hacer visible la actualmente denominada conciencia de género, su cuento “Mariana” podría a día de hoy catalogarse como un escrito feminista; este relato narra el disfrute de las pasiones entre dos amantes de igual a igual, apartando la idea de que en el

terreno sexual el cometido de la mujer es proporcionar placer al varón. En contraposición a esta visión paritaria entre géneros, encontramos un texto que narra sin tapujos el lascivo comportamiento de un hombre con una joven colegiala, es el caso de “2 de la tarde”: “la muchacha había quedado muy cerca de él; se arrimó a ella con disimulo y le pasó la mano a lo largo del muslo. Un muslo curvo, duro, una carne extraña...” (2011: 160).

El mundo de los sueños también forma parte del imaginario de Inés Arredondo. A lo largo de su obra la autora juega con lo real y lo imaginario y extrapola estos espacios a la crisis interna que sufren sus personajes. En “Orfandad” la presencia de lo onírico se manifiesta desde el comienzo del texto: “Creí que todo era un sueño...” (2011: 169); la protagonista del relato narra en primera persona cómo su realidad se desdibuja mientras recibe la visita de unos parientes desconocidos después de sufrir un fatal accidente. La niña mutilada vuelve a insistir: “cuando abrí los ojos, desperté...” (2011: 170); de este modo, la escritora siembra la confusión en el lector al convertir su relato en un texto circular abierto a múltiples interpretaciones en el que resulta arriesgado definir dónde están los límites entre la realidad y la ensoñación.

La muerte, tanto en el nivel estético como en el temático, también tiene una presencia importante en las colecciones de Arredondo. El fallecimiento de su hermano Francisco José en la piscina de Eldorado siempre estuvo rodeado de cierto misterio, al no estar muy claro si la causa de la muerte fue accidental o se trató de un suicidio. Quizá este sea el punto de partida para que la temática en conexión con la muerte y la fatalidad del destino formen parte de su cuentística. Textos como “Las muertes” o “Apunte gótico” son un claro ejemplo de cómo la autora ahonda en la cuestión de la muerte desde una perspectiva estética.

En “Apunte gótico” describe cuidadosamente el aspecto de un cuerpo en reposo como si de un difunto se tratase: “la claridad amarillenta acariciaba el vello de la cóncava axila y la suave piel del costado izquierdo; también hacía salir ominosamente el bulto de los pies envueltos en la tela blanca, como si fueran los de un cadáver” (2011: 171). De nuevo en “Las muertes”, Inés Arredondo se recrea en el lenguaje macabro que envuelve el asesinato de un hombre, concretamente el cuñado de Ángela: “el cadáver desnudo, hinchado, cosido en línea recta del vientre a la garganta, después de haber sido abierto en canal. Un cadáver que se exhibe por todos lados para que se vea que no tiene balazos”. Las descripciones de los cuerpos sin vida resultan sumamente realistas. Una vez más la

cuentista profundiza y se entretiene en describir aquellos aspectos y matices que pueden resultar morbosos pero que también forman parte de la vida.

Inés Arredondo jamás buscó el reconocimiento del gran público, pero sí la complicidad de sus lectores:

El trabajo de un escritor de ficción no es considerado como tal por el mundo. Comenzando por la propia familia: es en “gustito”, una “facilidad” que se tiene para contar historias que aparentemente no cambian en nada, que aparentemente también en el fondo no tienen más importancia que la de ver el apellido tribal en letras de molde o puesto en un texto en otro idioma (1997: 2).

Sus cuentos invitan a la reflexión y el análisis en un terreno que compartió con sus coetáneos: la inquietante búsqueda de la oscuridad en el ser, la sordidez, las pasiones ocultas y la vulnerabilidad del sujeto como algo inherente a la condición humana. Los cuentos de Arredondo revelan el hallazgo de esa maldad, la cual subyace en cada uno de sus personajes, quienes rozan los límites de la locura al descubrir que sus patologías y enfermizos deseos no son aceptados socialmente.

### **Bibliografía**

- ALBARRÁN, C. (2000). *Luna menguante. Vida y obra de Inés Arredondo*, Ciudad de México: Juan Pablos.
- ARREDONDO, I. (2011). *Cuentos completos*, pról. de Beatriz Espejo, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- . (1997). “La cocina del escritor”, *Sábado (suplemento del periódico Unomásuno)*, 29 de marzo, 1-2.
- . (1966). *Los narradores ante el público*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Bella Artes.



# TREMENDISMO Y EXISTENCIALISMO EN *LOS NIÑOS TONTOS*, DE ANA MARÍA MATUTE

CLAUDIO MOYANO ARELLANO

(Universidad de Salamanca)

## 1. Introducción

Ana María Matute (1925 – 2014) ha sido una de las grandes escritoras de la segunda mitad del siglo XX. A lo largo de toda su larga carrera literaria, fue reconocida con numerosísimos premios <sup>1</sup> y, en 1996, fue elegida académica de la Real Academia Española para ocupar la letra K. Su nombre sonó incluso para el Premio Nobel de Literatura en varias ocasiones: «tenía un valedor en la Academia Sueca que siempre trató de ayudarla» (Valcárcel, 2015: 96 – 97). Se trataba del crítico y poeta Artur Lundkvist, que siempre elogió la obra de Matute.

A pesar de una premiada carrera literaria, su relación con la crítica fue conflictiva. Eugenio de Nora (1962) no entendió bien su obra, y Gonzalo Sobejano, en su *Novela española de nuestro tiempo* (1970), tan valiosa en algunas cuestiones, deslizó comentarios feroces sobre ella; por ejemplo: “cuando se trata de iluminar esta verdad [sólo el amor a los otros puede salvar de la ruina moral] en términos especificadores, persuasivos e interesantes, la autora retrocede y no sabe emitir idea alguna que rebase el

---

<sup>1</sup> La escritora conquistó todos los grandes premios de la literatura española; entre otros, pueden destacarse los siguientes: el Planeta, por *Pequeño Teatro* (1954); el Nacional de Literatura (1959), por *Los hijos muertos*; el Fastenrath de la Real Academia Española, por *Los soldados lloran de noche* (1959) y, casi al final de su vida, el Premio Cervantes (2010), un galardón que, para muchos, le llegaba tarde: tenía 85 años. Para una lista más exhaustiva de sus premios literarios, véase VALCÁRCCEL (2015: 139 – 140).

tópico” (2005: 325)<sup>2</sup>. En líneas generales, la parte más dura de su crítica se encaminó a señalar un abuso “de la adjetivación enfático-crispante, los sintagmas reiterativo-improgresivos, las imágenes desencajadas y, en general, de un lenguaje que aparenta ser más de lo que es” (Sobejano, 2005: 325).

Santos Sanz Villanueva (2010) trata con más detenimiento la obra de Matute, y resalta en ella sus luces y sus sombras. La obra de Villanueva es interesante para los propósitos de este trabajo porque subraya la importancia del cuento dentro de la producción de Matute y la habilidad de esta en las historias cortas:

Matute tiene mucho interés por el cuento y los suyos, nunca tributarios de la blandenguería frecuente en la narración para niños, no resultan a la postre muy distintos de sus relatos para adultos y sirven para reforzar su sentido. [...] En la narración breve consigue Matute excelentes piezas, algunos de los mejores textos suyos, y con ellas reproduce en la distancia corta su mundo más genuino, siempre oscilante entre el intimismo emocional y el testimonio (Sanz Villanueva, 2010: 233 – 234)

Es en el libro de cuentos *Los niños tontos*, publicado en 1956, en el que se va a centrar este trabajo. La producción cuentística de Ana María Matute es altamente valorada, y es tenida por “una de las más interesantes de su época” (Díaz Navarro y González., 2002: 146). Estas historias, brutales, están en la línea de las características que la crítica ha señalado como propias del *tremendismo*, corriente literaria propia de nuestra posguerra que se inicia con *La familia de Pascual Duarte*. Para señalar esta imbricación, primero se deberá aportar una definición clara del tremendismo, pues ha sido un concepto ante el que la crítica no se ha mostrado conforme siempre. Con este motivo, antes del análisis de *Los niños tontos*, se incluye un breve estudio sobre el tremendismo, además de unas breves líneas donde se reflexionará sobre la distinción entre cuento *de* niños y cuento *para* niños, con el fin de situar la obra de Matute de forma apropiada.

## 2. Prolegómenos (I): definición del cuento

Antes de analizar los cuentos que constituyen *Los niños tontos*, hay que aportar una definición de *cuento* apropiada, un «molde» en el que poder encajar estos relatos. La

---

<sup>2</sup> Sobejano también desprestigió los personajes de las primeras novelas de Matute: «es lástima, empero, que la mayoría de los personajes de Ana María Matute resulten invalidados por su maldad excesiva [...] o por su idealizada perfección o santidad» (2005: 325). Ciertamente, los protagonistas de *Los Abel* y de *Fiesta al Noroeste* resultan dicotómicos en algunas ocasiones, pero la invalidación total es injusta.



palabra *cuento*, al menos en España, está desprestigiada, y se relaciona normalmente con literatura infantil. Matute cultivó este tipo de literatura, que en modo alguno ha de considerarse un género menor, pero *Los niños tontos* son cuentos y nada tienen de literatura infantil. Ha de existir un término más amplio y complejo que dé solución a esta cuestión.

Mariano Baquero Goyanes dejó cerrado el debate con su magnífica obra *Qué es el cuento*. En dicho estudio, señaló que “es la brevedad el rasgo más sobresaliente y característico del cuento” (1988: 119). En ningún momento se defiende que el destinatario del cuento sea un público infantil; si fuese así, no tendría sentido intentar esclarecer las diferencias entre *cuento*, *leyendas*, *tradiciones*, *artículos de costumbres*, *poemas en prosa* y *novela*.

Por otra parte, debemos ser conscientes de que las lecturas de niños y adultos no siempre estuvieron tan diferenciadas. Teresa Zapata Ruiz (2007: 137) realiza un interesante recorrido por toda la historia literaria buscando el momento en el que las lecturas para niños y para adultos comienzan a ser distintas, en lo que influyó de forma clara la concepción que la sociedad tenía del niño. Será en el siglo XIX cuando las lecturas infantiles y de adultos se bifurquen:

En el siglo XIX aparecen los Cuentos de Niños y del Hogar de los Hermanos Grimm. Dedicados en sus inicios al público adulto, dan cuenta de ello las glosas que contienen los dos primeros volúmenes publicados en 1812 y 1814 respectivamente. Es en 1819, al asumir Wilhelm la dirección de esta colección, cuando éstos van destinados al público infantil. Los relatos tenían que adaptarse, tanto a la imagen de la infancia propia de la época, como a la función pedagógica que era necesario atribuirle a toda la literatura destinada a los niños (Zapata, 2007: 143)

En nuestro país, sin embargo, y como se ha señalado ya en este trabajo, el género del cuento, además de relacionarse casi exclusivamente con la literatura infantil, se considera un género «de segunda fila». Medardo Fraile (1986: 15 – 17), en la «Introducción» que realiza a su antología *Cuento español de posguerra*, da cuenta de la concepción del cuento como género menor en España, al menos por parte de la crítica, y cómo se concibe al mismo, en ocasiones, como un mero ejercicio con el fin de escribir, después, una gran novela. No se entiende el cuento como un género valioso en sí mismo.

La terminología es importante. Si la palabra *cuento* no nos sirve para enmarcar en ella una obra como *Los niños tontos*, ¿se debe utilizar otra? M. Fraile (1986: 11-38)

plantea levemente el debate terminológico que existe en torno al concepto *cuento*: «se le ha llamado [al cuento] ejemplo, fábula, apólogo, proverbio, hazaña, leyenda, narración, cuento, relato, novela corta y, en su ámbito, han librado batallas, de un lado, el cuento popular, el cuento infantil o la novela corta; de otro, el cuento literario» (1986: 15).

Aunque es cierto que podríamos encontrar ejemplos de cuentos que respondan a todos esos términos, es importante señalar que no todos ellos son sinónimos. Por ejemplo, el concepto de *cuento* que se defiende en este trabajo, y en el que se inscribe la obra *Los niños tontos*, rehúye cualquier finalidad didáctica y moral (no es una colección de proverbios, apólogos ni fábulas). Obviamente, la extensión distingue entre *novela corta* y *cuento*. El término *narración* es apropiado, pero es demasiado genérico.

Por ende, podemos apostar por definir *Los niños tontos* como un libro de relatos, o ampliar el concepto de *cuento* y servirnos de él, clausurando la polémica terminológica. Aquí se defiende la segunda opción. Cuando se define *Los niños tontos* como una colección de cuentos, únicamente se señala que son narraciones breves. En Matute se ve con nitidez cómo un mismo autor puede cultivar un abanico amplio de variedades de cuentos. La crítica actual pone de manifiesto que la producción cuentística de Matute puede dividirse en literatura infantil y literatura de adultos<sup>3</sup>; es decir, en ella hay que diferenciar entre «cuentos *de* niños» y «cuentos *para* niños». Sin embargo, a menudo se ha malentendido su propuesta narrativa, y se ha estipulado que sus historias protagonizadas por niños sólo podían tener a estos como receptores. En alguna entrevista, sobre los niños a los que les regalaban *Los niños tontos*, la escritora comentaba: “me deben odiar”. Parte de la crítica actual ya ha señalado, con gran tino, que “la temática de un buen número de estas páginas y la complejidad de sus registros impiden que puedan incluirse dentro de la literatura infantil” (Díaz Navarro et al., 2002: 147).

En Matute hay cuentos infantiles, sí, y puede que sean grandes obras, pero *Los niños tontos* no constituye parte de ellas. Ella siempre se declaró escritora de adultos, y ella misma lo expresaba con estas palabras:

La literatura infantil a mí me ha interesado durante cierto tiempo; y no la rechazo, me parece muy importante. En mi época, por ejemplo, había la idea de que era subliteratura y no es verdad. Es importantísima y tiene una gran misión: dar entrada a la infancia, es decir, a nuestro futuro, a la literatura. Pero no es que yo escriba para niños. Hay mucha

---

<sup>3</sup> Véase, por ejemplo, BÓRQUEZ, N. (2011). “Memoria, infancia y guerra civil: El mundo narrativo de Ana María Matute”. *Olivar*, 12 (16), 159-177. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5126/pr.5126.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5126/pr.5126.pdf)

gente que se cree que yo escribo para niños. No. Hay una idea bastante equivocada de mí que todavía colea por ahí. He escrito seis cuentos para niños, nada más. He hecho literatura para adultos<sup>4</sup>.

Con una visión más ajustada de la producción de Matute, Carmen Bravo-Villasante (1989: 55), en una breve cronología que realiza sobre el cuento español del siglo XX, incluye a la barcelonesa, pero con *El polizón de Ulises* (1965), una obra destinada, ahora sí, al público infantil. Por tanto, y como conclusión a esta cuestión, se entiende que *Los niños tontos* son cuentos, es decir, relatos breves, exentos de cualquier didactismo moral, protagonizados por niños, pero cuyos receptores no han de limitarse sólo al público infantil<sup>5</sup>. Al quedar circunscritos de tal forma, el público general se perdería una bella – pero terrible – muestra del cuento español.

### **3. Prolegómenos (II): el tremendismo**

Este trabajo pretende situar *Los niños tontos* como un ejemplo original de la corriente tremendista, que se desarrolló en la literatura española de posguerra. Para ello, de la misma forma que en el apartado anterior se ha especificado la noción de *cuento* en la que encaja dicha obra, es necesario desentrañar, aunque sea brevemente, la noción de *tremendismo*.

Parece que fue Antonio de Zubiaurre quien acuñó el término *tremendismo* para “aludir al abuso de historias desesperanzadas que acumulaban primitivismo, violencia, marginalidad y escatología” (Sanz Villanueva, 2010: 56). El término surge, como tantos otros en literatura, como una forma despectiva con la que referirse a una nueva literatura que comienza en los años 40 y que se aleja de cualquier tono triunfalista hacia el bando vencedor en la Guerra Civil. Sanz Villanueva señala una imbricación del tremendismo y del existencialismo, aunque en algunas novelas predomine un matiz sobre el otro. Es una buena dirección, sin duda, para el objetivo de este trabajo: los cuentos de *Los niños tontos* son tremendos, pero siempre reflejan un hondo pesimismo existencial en relación a la crueldad humana.

---

<sup>4</sup> La entrevista completa está disponible en:  
<http://www.glamour.es/placeres/cultura/articulos/entrevista-con-ana-maria-matute-la-literatura-es-mi-vida/20050>

<sup>5</sup> Esto no quiere decir que desde aquí se desaconseje su lectura por parte de los niños: por ejemplo, la propia Matute se mostró siempre en contra de «edulcorar» los cuentos populares de los hermanos Grimm, terribles en muchas ocasiones, como lo son *Los niños tontos*.

Se asume que la corriente tremendista comienza con el *Pascual Duarte* de Camilo José Cela (Sanz Vilanueva, 2010: 56; Sobejano, 2005: 65; Díaz Navarro et al., 2002: 120), a pesar de que Cela detestó siempre dicho nombre. Sin embargo, como bien dice Umbral (1985) de él y de Delibes, eran tremendistas porque cultivaban lo "tremendo". La nómina es difícil de establecer porque la cronología se escapa al acotamiento; es decir, se pueden rastrear notas tremendistas en novelas bastante lejanas a la posguerra española. Parece que no hay duda de que *La familia de Pascual Duarte* (1942), de Camilo José Cela, y *Lola, espejo oscuro* (1950), de Darío Fernández Flórez, constituyen los ejemplos paradigmáticos de esta doble corriente tremendista-existencialista. Sin embargo, se han señalado muchas más obras en las que se puede ver esta sensibilidad: *Nada* (1945), de Carmen Laforet; *La sombra del ciprés es alargada* (1948), de Miguel Delibes; *Los Abel* (1948), de Ana María Matute, entre otras<sup>6</sup>.

Los relatos tremendistas presentan sucesos brutales, sangrientos, con un gusto por la sangre y los matices más escabrosos que se pueden atisbar en el hombre. Hay en ellos una violencia gratuita, que no encuentra justificación alguna. El escritor se deleita con la crueldad de sus personajes, los deforma y, en muchas ocasiones, los animaliza. Por eso, se ha afirmado que en el *Pascual Duarte* existe una "mezcla de crueldad y de ternura, de barbarie y de lirismo [que] engendran una dinámica contradictoria por la que el lector oscila entre la repulsa y la piedad" (Gracia et al., 2011: 354).

Es importante señalar que el tremendismo no implica una denuncia política de la situación del momento, como en ocasiones se ha querido señalar. Es un grito desgarrado por el sinsentido de la vida, por la brutalidad del hombre, pero no tiene fines políticos inmediatos. Así lo ponen de relieve J. Gracia y D. Ródenas cuando afirman que

No pretendió ser *Pascual Duarte* una novela de denuncia referida a la posguerra por mucho que ésa fuese la legítima, necesitada e inexacta lectura que muchos hicieron de ella. Es cierto que Pascual es producto de unas circunstancias, pero éstas corresponden a una España anterior a la del Régimen franquista, de donde se deriva fácilmente una condena de ese entorno bestializador y hostil, presidio por una madre seca y fría (2011: 354).

---

<sup>6</sup> Puede verse una nómina más extensa en Sanz Vilanueva (2010: 58 – 59).

También Umbral (1985) lo explica claramente: “Cela encontró la fórmula genial: la violencia despolitizada, el recurso a la violencia, pero despojada de connotaciones políticas, para pasar censura”.

El tremendismo, o realismo existencial como lo denomina Sobejano (2005: 65), tuvo fortuna dentro de España porque se ajustaba bien a su tradición literaria. No en vano, Cela conocía bien la picaresca española, el realismo y la literatura noventayochista. Se ha señalado que

El *Pascual Duarte* ofrecía una forma agria de realismo subjetivo que emparentaba con el feísmo violento de la ficción naturalista tardía, pero también con la picaresca desde la primera línea: “Yo, señor, no soy malo, aunque no me faltan motivos para serlo”. (Gracia et al., 2011: 353)

Matute es una ávida lectora, pero su curiosidad traspasa fronteras. Así, ella reconoce que entró “en la gran literatura con los rusos, que fueron para mí un descubrimiento. *Los hermanos Karamazov*, *Guerra y paz*, *El idiota*..., y sobre todo los cuentos de Chéjov”<sup>7</sup>. Aunque algunos críticos han señalado que su estilo resulta tan original que “no recuerda a nadie ni a nada previo en la literatura española. Parece que surge *ex nihilo*” (Valcárcel, 2015: 13), las influencias del realismo ruso son claras tanto en sus novelas como en sus cuentos. También, claro, *Pascual Duarte* y *Nada*: Cela y Laforet abrieron la senda de la narrativa de posguerra, y de su magisterio nacen las notas tremendistas que vemos en la producción matutiana: “como Ana María recordaba, la publicación de *La familia de Pascual Duarte* (1942), de Cela y *Nada* (1945) de Laforet, les enseñó a los escritores más jóvenes que había otras maneras de escribir y de burlar a la censura” (Valcárcel, 2015: 63).

*Los niños tontos* son un lamento terrible por una infancia perdida, por una incomunicación entre dos mundos cerrados – los niños y los adultos – y por el dolor que supone el paso de la infancia a la madurez. Constituyen un ejemplo original de la corriente tremendista porque, por primera vez, vemos la crueldad infantil en toda su dureza. En el siguiente apartado, se profundizará en esta línea.

---

<sup>7</sup> Véase la entrevista completa en: <http://revistaleer.com/2014/06/en-el-universo-magico-de-ana-maria-matute/>

#### **4. *Los niños tontos*: un libro de cuentos tremendista**

Comienza ahora el estudio de los cuentos que constituyen la obra de Matute *Los niños tontos* como un ejemplo original del tremendismo ya descrito en el apartado anterior, pues ahora no se trata de la violencia entre hombres sino entre niños; Matute nos mostrará cómo estos pueden llegar a ser más crueles que aquellos.

Medardo Fraile (1986: 23-24) señala algunas características de los relatos de los llamados “niños de la guerra”, es decir, aquellos nacidos entre 1915 y 1930: “empeño ético, lenguaje coloquial, pasividad denunciadora en tantos personajes, testimonio social o situaciones existenciales”. A *Los niños tontos*, sin embargo, sólo se les podría adjudicar la última característica: es importante resaltar que de ninguno de estos cuentos es posible extraer ninguna enseñanza ética ni moraleja, y tampoco constituyen una denuncia de una situación injusta. Jordi Gracia (2011: 515 – 516) afirma que

[...] en estas historias de infancia, como en las de *Los niños tontos* (1956) y *Algunos muchachos* (1968), prevalece un cierto didactismo moral, una lección sobre la maldad y la desigualdad más que un testimonio histórico, como si el cuento recuperara su ancestral función educativa.

Sin embargo, y como ahora se intentará probar, no es una afirmación que se ajuste a los cuentos de *Los niños tontos*. Este análisis pretende demostrar no sólo el tremendismo que los vertebra, sino que sólo puede extraerse una lección de ellos: que la inocencia se paga con la muerte.

Tenemos que comenzar por el título: *Los niños tontos*. Las veintiuna historias recogidas en el libro tienen en común que están protagonizadas por “niños tontos”. Siempre son críos marginados, extraños tanto para los demás niños como para sus padres, a medio camino entre la infancia y la madurez. En “El negrito de los azules” vemos cómo el color de piel también supone una causa de rechazo en estas historias: “supieron que era tonto porque no lloraba y estaba negro como el cielo” (Matute, 2010: 28). También hay motivos religiosos en esta exclusión: en “El niño que era amigo del demonio”, la madre se santigua antes de decirle: “Ah, niño tonto, ¿tú no sabes quién es el demonio?” (Matute, 2010: 26). Con razón ha dicho Gustavo Martín Garzo (2011) de Matute que

Todos sus personajes están incompletos y llenos de temores. Todos anhelan lo que no pueden tener, todos se sienten insignificantes e incomprendidos, todos padecen un desvelo eterno a consecuencia de esa naturaleza distinta que a la vez les condena y los

vuelve sensibles y delicados. Puede que el tema de la exclusión sea el gran tema de la obra de Ana María Matute (Martín Garzo, 2011).

Estos niños son seres excluidos, condenados a la incomunicación. Un hecho importante es que en ningún cuento conocemos el nombre del niño protagonista<sup>8</sup>, no se nos desvela. Se podría aducir que esto es debido a la breve extensión de los relatos, pero parece que hay una intención en Matute de no individualizar a los niños de sus historias con un nombre propio. Esto puede deberse a dos motivos, que no son excluyentes. El primero es el afán de universalidad: no hay nombres, como tampoco hay un espacio definido, porque lo que les sucede a los niños ocurrirá siempre a lo largo del tiempo y en todos los lugares. La crueldad que vemos en estos cuentos no se circunscribe a una región más o menos desarrollada de un país determinado: es la brutalidad infantil, eterna. El rechazo en “La niña fea” –“tú vete, niña fea” (25)– por parte de sus compañeras ocurrirá siempre, de la misma forma que no dejarán de ahogarse niños por la curiosidad que les produce el mar (como nos muestra “Mar”). La incompreensión y la brutalidad en la infancia, no cabe duda, son conflictos universales; así lo expresa María Zambrano en una carta a Lezama Lima: “todo niño se siente desterrado” (Fornieles, 2006: 119).

La segunda razón con la que se puede explicar por qué estos niños no tienen nombre es la constante tendencia de Matute a la degradación –e incluso a la animalización– de sus personajes. Habitualmente, los pequeños son conocidos por el oficio de sus padres: “el hijo de la lavandera”, “el niño del cazador”, “la niña de la carbonería”, “el hijo del ropavejero”, “el niño del guiñol”, pero a veces los conocemos por los insultos de otros niños (“la niña fea”) o por el nombre de alguna parte de su fisiología (“el negrito de ojos azules”). No tienen derecho a un nombre porque aún no tienen derecho a una historia propia, por eso en la mayoría de los casos son “hijos de”. La mayoría de ellos no llegarán a tener su vida, su historia, porque morirán en el camino.

Esta es la temática que vertebra el libro y que da unidad a todas las historias: se trata de relatos que ahondan en el paso traumático que supone cruzar el umbral que separa la infancia de la madurez. La mayoría de estos niños, sin nombre, están ante el paso que los separa del mundo adulto. El cuento en el que se narra de forma más clara esta situación es “El niño que encontró un violín en el granero”: el protagonista, apodado Zum-Zum, es

---

<sup>8</sup> Sólo en uno de ellos descubrimos un nombre-mote: en *El niño que encontró un violín en el granero* se nos dice que a un hijo del granjero le llaman Zum-Zum.

demasiado mayor para los juegos con los otros niños y demasiado pequeño para trabajar con sus hermanos mayores. Así se explica el dictamen del cuervo negro encerrado en la jaula: “como persona, no sirve para gran cosa” (Matute, 2010: 36). Finalmente, el niño se desploma (“¡Si no era un niño! ¡Si sólo era un muñeco!” (Matute, 2010:37) y lo abandonan, completamente degradado: no consiguió superar la etapa.

Todo rito de iniciación es tremendo y brutal; el paso hacia la madurez no lo es menos. Por eso, todos los cuentos respiran un aire existencialista: estos “niños tontos” son claros ejemplos del Dasein heideggeriano, son seres-en-el-mundo, seres arrojados a un mundo que no entienden, una realidad que no los acepta, que los margina, que los aparta, con la que tienen vetada cualquier intento de comunicación<sup>9</sup>.

Uno de los pocos niños que cruza el umbral y sobrevive es el protagonista de “El niño al que se le murió el amigo”. Tras morir su amigo, se escapa a buscarlo durante toda la noche, una noche iniciática, una noche-umbral. Cuando el sol aparece, el niño se da cuenta de que los juguetes son “tontos y pequeños”; la madre le abre la puerta y dice: “cuánto ha crecido este niño” (Matute, 2010: 48). Ya es un adulto. La pérdida de un ser querido, en este caso un confidente, un amigo, se convierte en el desencadenante de la superación de la infancia, de la niñez; un paso que siempre se da con dolor.

El tremendismo y la brutalidad que inundan todo el libro alcanzan su cénit con la muerte del niño, en la mayoría de los casos. La única enseñanza que encontramos en estos cuentos es que estos niños “han de aceptar que en su destino la mejor elección, a veces, es escoger la muerte” (Martínez Nodal, 2015: 286); la enseñanza de que no hay esperanza para ellos, de que este no es su mundo. En “El tiovivo” se aprecia el contraste producido entre el mundo que se le concede al niño al morir –vivirá eternamente montado en el carrusel que nunca pudo pagar en vida– y el horror que se descubre cuando el feriante levanta la lona y todo el mundo huye. En “La sed y el niño”, también hay una concesión al protagonista: tras morir de sed, se convierte en una fuente. Su voz, así, no se callará nunca: “la voz del niño tonto que tenía sed bajaba, bajaba todas las tardes, todos los días” (Matute, 2010: 47).

---

<sup>9</sup> Este problema de incomunicación que poseen todos los niños de estos cuentos quizá puede ponerse en relación con la propia situación de Matute: ella misma ha confesado, en muchas entrevistas, que le costaba mucho tener amigas porque no encontraba ninguna a la que le interesara lo mismo que a ella. Así lo explica Valcárcel (2015: 40): «Matute niña se sentía muy sola, sin amigas (tuvo que esperar a adulta para hacer amigas que fueran mujeres)».



Las escenas más tremendas, en la línea de la brutalidad de algunas escenas de *Pascual Duarte*, son las que revelan la crueldad de los propios niños. Martínez Nodal ha señalado que estos críos “se convierten en pequeños verdugos, niños “terribles” (2015: 288) y cuyos actos más terribles, que terminan con la muerte de otro niño o de algún animal, y que ellos entienden como un juego, suponen “un febril intento de transformar e iluminar su penosa perspectiva de vida” (Martínez Nodal, 2015: 288). En esta línea, quizá uno de los cuentos más impactantes, más “tremendistas”, es “El niño que no sabía jugar”. La madre, preocupada porque el niño no juega como los demás niños, lo sigue un día; el lector descubre a través de sus ojos que

Cuando el niño llegó al borde del estanque, se agachó, buscó grillitos, gusanos, crías de rana y lombrices. Iba metiéndolos en una caja. Luego, se sentó en el suelo, y uno a uno los sacaba. Con sus uñitas sucias, casi negras, hacía un leve ruidito, ¡crac!, y les segaba la cabeza (Matute, 2010: 42).

Resulta escabroso no sólo la diversión del niño, sino la naturalidad con la que lo hace, sin ningún remordimiento, día tras día. La escena es perfecta: relatada con un sencillo lenguaje, ese “¡crac!” sigue en nuestro recuerdo tiempo después de haber finalizado el cuento. Obviamente, no sería descabellado plantear un trasunto real a esta historia, que no deja de ser la narración de cómo se han entretenido siempre muchos niños en los pueblos, y cómo la brutalidad no deja de aparecer en ellos, aunque aún sean inocentes, simples niños. Es la constatación de que lo tremendo, la crueldad absoluta –la que nunca provoca compasión del daño hecho– puede acompañarnos desde que nacemos.

Otro de los cuentos más “tremendistas” es “El hijo de la lavandera”, historia en la que se plantea cómo los enfrentamientos entre los niños también responden a conflictos entre las clases sociales; los hijos del administrador matan a pedradas al hijo de la lavandera, del que sólo se sabe que tenía la cabeza rapada, “cabeza-sandía, cabeza-pedrusco, cabeza-cabezón-cabezota, que había que partírsela de una vez” (Matute, 2010: 32). No hay ningún rastro de compasión hacia ese niño, ni de la autora ni de los otros personajes.

Probablemente, no hay mayor crueldad en un niño que la que puedan despertar los celos fraternales. Esto se ve en “El niño de los hornos”: el hermano mayor, desplazado por la llegada de un bebé, que sólo ve ya la espalda de sus padres, coge al pequeño y lo mete dentro de su horno, “como un conejo despellejado” (50).

Las veintiuna historias también tienen en común el abandono de estos niños por parte de sus padres; quizá es la parte más espiritual del tremendismo de Matute. En “El árbol”, la madre no le deja de repetir al crío: “no importa, niño” (Matute, 2010: 33) cuando él le cuenta sus anhelos. En “El niño que encontró un violín en el granero” se narra que ni siquiera la granjera, “siempre atareada de un lado para otro, siempre con las manos ocupadas” (35), sabía cuándo había llegado su hijo (apodado Zum-Zum) al mundo. El sentido de total abandono vertebra el cuento “La niña que no estaba en ninguna parte”: “la niña de aquella habitación no había muerto, mas no estaba en ninguna parte” (40). Es tan vacua su existencia que se asemeja a la muerte. En “El jorobado” sí vemos una muestra de cariño paternal: el padre quiere proteger a su hijo con joroba, pero, para que los demás no se rían de él, sólo puede ocultarlo detrás de una lona, marginando completamente al hijo.

El abandono existencial, con la incomunicación que lleva consigo, se salva en ocasiones con una relación salvífica con la naturaleza, que habitualmente termina con la muerte del niño. En “La niña fea”, la tierra le habla a la niña de cara oscura: “tú tienes mi color” (Matute, 2010: 25). Los niños no encuentran ningún modo de entablar una relación con “el otro” (ya sea un adulto u otro niño) y es la naturaleza la que los acoge. La tierra le devuelve sus ojos al protagonista de “El negrito de los ojos azules” haciendo brotar encima de su cuerpo enterrado dos miosotis gemelos, recreando de forma original el recurso de la tumba vegetal que cultivó de forma excepcional Miguel Hernández en la *Elegía a Ramón Sijé* con esos primeros versos: “yo quiero ser llorando el hortelano / de la tierra que ocupas y estercolas, / compañero del alma, tan temprano”. El cuerpo de un ser querido servirá, al menos, para crear vida vegetal; es un consuelo en la búsqueda imposible de la inmortalidad del alma.

En “Polvo de carbón”, la niña de la carbonería se queda ensimismada con la luna cuando la ve de noche, porque es lo único que no tiene polvo negro, ese “que se filtra por debajo de las puertas, por los resquicios de las ventanas, mata a los pájaros y entra en las bocas tontas que se abren como capillitas ahumadas” (Matute, 2010: 27). Por eso la niña se quiere lavar con el agua que refleja el brillo de la luna: quiere refulgir como ella, abandonar todo el polvo negro que la rodea, metáfora de la miseria en la que vive. Pero la única forma de huida es la muerte: la niña muere ahogada “estrechamente abrazada a la luna, la madrugada vio a la niña en el fondo de la tina” (Matute, 2010: 27). La única

salida a una infancia terrible de trabajo entre polvo de carbón es morir abrazada al brillo de la luna.

Dentro de la relación que los niños tienen con la naturaleza, los animales constituyen un ejemplo interesante<sup>10</sup>. En ocasiones, se comportan como amigos tiernos de los niños; otras veces, son tan crueles como los humanos. En “El negrito de los ojos azules” tenemos los dos casos: un gato, envidioso, saca los ojos azules al pequeño de un zarpazo; más adelante, un perro “lamió su cabeza de uvas negras” (Matute, 2010: 29) y se apiadó de él. En otros cuentos, los animales presagian la muerte: los vencejos anuncian la muerte del pequeño el día de su cumpleaños en “El año que no llegó”.

Un ejemplo especial en la relación entre niños y animales lo constituye “El corderito Pascual”: el relato de un niño que cría a un corderito no como mascota, sino como amigo, pues es el único “que no le llamaba cerdo, cebón, barril de cerveza” (Matute, 2010: 44). Sin embargo, este niño también está condenado a la soledad: así, el día de Pascua, cuando se sienta a la mesa, se da cuenta de que sus padres han cocinado al cordero. El niño descubre, así, no sólo que en los animales tampoco hay refugio posible, sino que niños y animales pertenecen a dos mundos diferentes, en los que no hay ninguna amistad posible.

Como colofón a este análisis, se pretende ahora aportar algunas notas sobre el lenguaje y el estilo de *Los niños tontos*. Medardo Fraile (1986: 32) señaló que la adjetivación de Matute es “romántica, muchas veces”. Otros críticos han señalado que la prosa de estos relatos “se aproxima al poema, conteniendo alguno de ellos pocos elementos narrativos. [...] El lenguaje tiene a veces la sencillez del habla del niño” (Díaz Navarro et al., 2002: 146). Ambos comentarios son acertados en relación al estilo de *Los niños tontos*. Llama la atención que es un lenguaje cercano a la poesía, “romántico”, quizá, pero de ningún modo esto es un desdoro, sino un medio eficaz con el que Matute presenta una realidad terrible y con la que quiere que el lector se identifique mientras dure el cuento.

---

<sup>10</sup> De todos los elementos fantásticos que nos podemos encontrar en un cuento maravilloso, y de los que Teresa Zapata Ruiz (2007: 64 – 65) hace un buen resumen, sólo se puede afirmar que Matute incluya, en *Los niños tontos*, uno de ellos: «un animal conversador que con su astucia o solidaridad se transforma en un ameno y querido compañero». Sin embargo, en los cuentos de Matute no siempre el animal es un amigo al que acudir.

#### 4. Conclusiones

*Los niños tontos* constituye un ejemplo original de la corriente tremendista de posguerra, porque la brutalidad y la crueldad humana son puestas en manos de los niños, unos personajes marginados, enfermos muchos de ellos, totalmente incomunicados, que sólo encuentran en la muerte la posibilidad de huida. Unos niños incomprensidos, excluidos, pero que son capaces, en ocasiones, de cometer actos brutales.

Se ha reivindicado en este estudio una definición de *cuento* amplia, entendido como una narración breve en la que pueden existir varias temáticas, pero que en ningún caso han de limitarse a un público infantil ni a la transmisión de una enseñanza concreta. *Los niños tontos* es un buen ejemplo de ello. Ana María Matute fue una escritora sobresaliente, a caballo entre dos generaciones: por año de nacimiento (n. 1925), se la ubica en la “Generación del 50”, junto con Carmen Martín Gaité (n. 1925), Rafael Sánchez Ferlosio (n. 1926), Jesús Fernández Santos (n. 1926), Juan García Hortelano (n. 1928); pero su precocidad literaria (publica *Los Abel* en 1948) le hace aproximarse más a la “Generación del 36”: Camilo José Cela (n. 1916), Carmen Laforet (n. 1916), Miguel Delibes (n. 1920), Gonzalo Torrente Ballester (n. 1910), etc., cuyas primeras obras son publicadas en esos años 40: *La familia de Pascual Duarte* (1942); *Nada* (1944); *La sombra del ciprés es alargada* (1947); *Javier Mariño* (1943). Este motivo, además de una temática y estilo propios –la infancia, el cainismo, y una tendencia a la prosa poética– pueden ser algunas de las razones que expliquen por qué la crítica no la ha valorado como merecía. Sirva este estudio como ayuda para reivindicar a una escritora que, indudablemente, merece estar en el canon literario universal del siglo XX.

#### Bibliografía

- BAQUERO GOYANES, M. (1988) [1967]. *Qué es la novela. Qué es el cuento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- BÓRQUEZ, N. (2011). “Memoria, infancia y guerra civil: El mundo narrativo de Ana María Matute”. *Olivar*, 12 (16), 159-177. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5126/pr.5126.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5126/pr.5126.pdf)
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1989). *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- DÍAZ NAVARRO, E. y GONZÁLEZ, J. R. (2002). *El cuento español en el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.

- CELA, C. J. (2010) [1942]. *La familia de Pascual Duarte*. Barcelona: Austral.
- FORNIELES, J. (Ed.). (2006). *Correspondencia entre José Lezama Lima y María Zambrano y entre María Zambrano y María Luisa Bautista*. Sevilla: Espuela de Plata.
- FRAILE, M. (Ed.). (1986). *Cuento español de posguerra*. Madrid: Cátedra.
- GRACIA, J. y RÓDENAS DE MOYA, D. (2011). *Derrota y restitución de la modernidad (1939 – 2010)*. Barcelona: Crítica.
- MARTÍN GARZO, G. (2011). “La llama azul”. *Minerva*. No paginado. Disponible en: <http://www.circulobellasartes.com/revistaminerva/articulo.php?id=488>
- MARTÍNEZ NODAL, A. (2015). “Ana María Matute: imaginario del cuento social y conmoción de la narrativa breve de posguerra” en *Actas del V Congreso Nordeste de Profesores de Español*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 282 – 288.
- MATUTE, A. M. (2010). *Los niños tontos* en *La puerta de la luna*. Barcelona: Destino, pp. 23 – 51.
- NORA, E. (1970) [1962]. *La novela española contemporánea (1927 – 1960)*. Tomo II, vols. I y II Madrid: Gredos.
- PALMERO, F. (2010). «En el universo mágico de Ana María Matute». Entrevista disponible en: <http://revistaleer.com/2014/06/en-el-universo-magico-de-ana-maria-matute/>
- SANZ VILLANUEVA, S. (2010). *La novela española durante el franquismo*. Madrid: Gredos.
- SOBEJANO, G. (2005) [1970]. *Novela española de nuestro tiempo*. Madrid: Marenostrom.
- UMBRAL, F. (1985). “Los tremendistas”. *El País*. Disponible en: [http://elpais.com/diario/1985/12/16/opinion/503535612\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1985/12/16/opinion/503535612_850215.html)
- VALCÁRCEL, S. (2015). *Vida de Ana María Matute*. Madrid: EILA.
- VILLALBA, A. (2014). “La literatura es mi vida”. *Glamour*. Entrevista disponible en: <http://www.glamour.es/placeres/cultura/articulos/entrevista-con-ana-maria-matute-la-literatura-es-mi-vida/20050>
- ZAPATA RUIZ, T. (2007). *El cuento de hadas, el cuento maravilloso o el cuento de encantamiento: un recorrido teórico sobre sus características literarias*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.



## LA BÚSQUEDA DEL HÉROE EN LOS CUENTOS DE BORGES

TOMÁS ORTEGA

(Université Laval)

*El arte debe ser como un espejo  
que nos revela nuestra propia cara.  
Arte poética, El hacedor 1960*

En el cuento “La otra muerte”, de la colección *El aleph*, publicada en el año 1946, Borges refiere los pensamientos más profundos de Pedro Damián: “Si el destino me trae otra batalla, yo sabré merecerla” (Borges, 2013: 227). El narrador del cuento, que sospechamos es el propio Borges, enfrentado con las diversas versiones de la historia, adivina la condición de cobarde de Damián en una batalla acaecida 42 años antes. El narrador, que se había cruzado años atrás con el antiguo soldado, busca las circunstancias que le faltan para completar su relato fantástico y descubre que Damián sueña con resarcir su vida reescribiendo el pasado como si fuera una oportunidad del porvenir y vuelve a la batalla: “Así, en 1946, por obra de una larga pasión, Pedro Damián murió en la derrota de Masoller, que ocurrió entre el invierno y la primavera de 1904” (Borges, 2013: 227). El relato convierte al cobarde que sueña toda su vida con aquella batalla, en un valiente antes de morir. Es la oportunidad de resolver sus problemas de identidad y convertirse en un héroe y restablecer su honor. Al final del cuento, sin embargo, Borges pone en duda la autenticidad de lo sucedido en el relato y nos vuelve a sugerir la irrevocabilidad del pasado. Borges juega a través de los recursos narrativos con la verosimilitud y las diferentes versiones del pasado y las construcciones de la memoria, y reelabora la trágica

historia del pobre Pedro Damián consciente de que la historia es un relato. Reescribe la historia a través de sus cuentos fantásticos. Unos cuentos fantásticos, aunque ineludiblemente tomados de la realidad, lugar donde los mecanismos de la ficción entran en juego.

### **1. Mecanismos de ficción**

La literatura, al igual que el cine, el teatro, las series de televisión, el cómic, etc., como medios de expresión y comunicación, utilizan esencialmente la ficción como forma de representación de la realidad. La literatura tiene la capacidad de crear y recrear imaginarios sociales y, por ello, constituye un proceso de identificación con un consenso social. En este sentido, queremos señalar y hacer hincapié en el elemento esencial que a nuestro juicio hace que la literatura —y las diferentes formas de ficción— y la historia, se perciban confusas al verse mezclados los conflictos entre veracidad y verosimilitud. De este modo, teniendo en cuenta que la historia es un relato, el héroe constituye el elemento de disyunción entre la literatura y la historia. La aventura del héroe es el elemento diferenciador entre la ficción y la historia. El héroe —el actante o personaje principal en una narración—, toma elementos basados de la realidad y, por tanto, dominios más relacionados con la historia. Sin embargo, se trata esencialmente de un personaje inventando, creado por la mente del artista —con las particularidades y características que le proporcionan al autor su experiencia vital y su capacidad para recrear un mundo imaginado—, con el objetivo de hacer creer al lector la autenticidad del personaje. Y para conseguir que la narración sea creíble, se activan los mecanismos de la ficción. Unos mecanismos resumidos sabiamente según las célebres palabras del poeta romántico inglés Samuel Taylor Coleridge en 1817: “to transfer from our inward nature a human interest and a semblance of truth sufficient to procure for these shadows of imagination that willing suspension of disbelief for the moment, which constitutes poetic faith”.

Ahora, es preciso que señalemos una correcta diferenciación entre ambos tipos de discurso. Según el filósofo Paul Ricoeur el discurso histórico y el relato de ficción se encuentran imbricados en el nivel de la elaboración de la trama (Ricoeur, 2009). Borges, consciente de esta relación, busca en sus cuentos relacionar la prosa con el ensayo y mezclar ambos géneros con el objetivo de crear una mayor suspensión de la incredulidad y desarrollar en el lector los conflictos entre verosimilitud y veracidad, lo que en



ocasiones, cuando leemos a Borges, nos lleva a dudar de la veracidad de las abundantes citas apócrifas o las diferentes versiones cuando nos señala los entresijos de la memoria. Borges muestra estos recursos narrativos, por ejemplo, en boca de Pierre Menard, uno de sus personajes más célebres: “Menard (acaso sin quererlo) ha enriquecido mediante una técnica nueva el arte detenido y rudimentario de la lectura: la técnica del anacronismo deliberado y de las atribuciones erróneas” (Borges, 2013: 117). Al mismo tiempo difumina los muros entre géneros literarios y juega con la realidad y la ficción. En esa línea, recordemos el “horizonte de expectativas” de Jauss, quien señala que ante toda aproximación a una obra literaria del pasado, el lector lleva consigo determinados preconceptos o prejuicios. Estos prejuicios del individuo son constitutivos de su realidad histórica y se convierten en una condición de la comprensión de la obra (Jauss, 1992). Así, bajo la premisa de lo fantástico, Borges busca confundir al lector en sus textos y mediante estos procedimientos narrativos cuestiona el principio de autenticidad de la historia y afirma la verosimilitud en la literatura. Hay que recordar que él no eligió la historia como base de su poética. En este sentido, Borges, de nuevo por medio de Pierre Menard, traslada alguna de sus ideas en relación a la historia: “La historia, *madre* de la verdad; la idea es asombrosa. Menard, contemporáneo de William James, no define la historia como una indagación de la realidad sino como su origen. La verdad histórica, para él, no es lo que sucedió; es lo que juzgamos que sucedió” (Borges, 2013: 115). Borges asume la premisa de que la historia es un relato y la idea de que la literatura es una mentira que dice la verdad. La ficción, por tanto, es un vehículo eficaz para hablar de la realidad. Borges, en su obra, inventa interpretaciones paralelas a la existencia para desproveer de sentido a las ciencias empíricas como una divagación de mundos inventados y alejados de la realidad. Y bajo el signo de lo fantástico, reescribe su propia mitología partiendo de las grandes tradiciones de interpretación del mundo como la cábala, la Biblia, el Corán, la mitología escandinava, la numerología, etc., transformando la historia por medio de la ficción literaria a través de sus héroes recreados y la aventura del héroe.

## **2. El juego del héroe**

Ríos de tinta han corrido sobre la obra de Borges, sin embargo, pensemos en una lectura a la luz de la figura del héroe. Jorge Luis Borges, como referente esencial en la literatura de nuestro tiempo, ha desarrollado sugerentes ideas en relación a esta figura fundamental

del hecho literario. Aunque si bien es cierto que en el caso de la literatura la premisa principal es la ficción, los elementos distintivos de la figura del héroe nos pueden dar indicaciones del modo de vivir, pensar y sentir de una determinada época. La acción del héroe, que asimismo englobaría las diversas lecturas que podamos hacer de cualquier forma de ficción, nos lleva a comprender los conflictos, las búsquedas, las pasiones y la naturaleza de la aventura del héroe, que nos servirán como base de identificación en su relación con la memoria individual y la historia colectiva. De esta forma, el héroe funciona como reflejo de la sociedad. Si miramos a través de este prisma, la identificación con el héroe constituye un elemento de unidad, al operar dentro de lo social, por medio de una caracterización entre individuos dentro de la conciencia colectiva. Estas ideas responden así a la antigua glosa de Schlegel: “Para juzgar rectamente las obras de la inteligencia, es preciso colocarlas en el medio social en que nacieron”. En este sentido, a través de la observación de la figura del héroe podemos distinguir los elementos éticos y estéticos de un periodo histórico.

La poética y la estética de Borges se desgrana, con cierto tono irónico, en sus propios textos. Y aunque si bien afirmaba no tener una estética propia —fiel a su espíritu irónico y mordaz—, sus textos abundan en teorías acerca de lo que debería ser la literatura. Borges es aperturista pero cáustico y despiadado con los autores y obras que no son de su predilección. En Borges, cuya búsqueda del personaje ejemplar es arquetípica, arcaizante y está exenta de contenido político, sus textos no dejan de ser reveladores. Reparemos en un fragmento sobre la condición humana en el cuento “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz (1829-1874)”:

Había corregido el pasado; en aquel tiempo debió de considerarse feliz, aunque profundamente no lo era. (Lo esperaba, secreta en el porvenir, una lúcida noche fundamental: la noche en que por fin vio su propia cara, la noche que por fin oyó su nombre. Bien entendida, esa noche agota su historia; mejor dicho, un instante de esa noche, un acto de esa noche, porque los actos son nuestro símbolo.) Cualquier destino, por largo y complicado que sea, consta en realidad *de un solo momento*, el momento en que el hombre sabe para siempre quién es (Borges, 2013: 261).

Esta idea se repetirá a lo largo de toda su vida y obra, por ejemplo, en las conferencias *Norton Lectures* impartidas en la Universidad de Harvard durante el curso 1967-1968, reunidas en castellano, en el libro *Arte poética. Seis conferencias*. En el

prólogo del libro el poeta Pere Gimferrer nos habla de la condición oral de las conferencias:

Fulgurantemente, el idioma sirve (como de la rima decían las preceptivas clásicas) de “freno de oro”, y lleva a Borges, no exento de humor ni menos sino incluso más sabio de lo habitual en él, a una actitud conmovedora de desnuda franqueza y nítida sencillez y humildad, que permite que resalte algo a veces parcialmente velado en la su obra en español por las astucias estilísticas: el hecho de que su apreciación de los textos es siempre profundamente racional y se basa siempre en detalles técnicos concretos (Borges, 2010: 10).

En una de las conferencias, que aquí transcribimos en castellano, “Credo de poeta”, Borges afirma: “Le doy vueltas a una idea: la idea de que, a pesar de que la vida de un hombre se componga de miles y miles de momentos y días, esos muchos instantes y esos muchos días pueden ser reducidos a uno: el momento en que un hombre averigua quién es, cuando se ve la cara consigo mismo” (Borges, 2010: 122). Un valiente, un cobarde o un ser anodino exigido por las circunstancias del momento. En otro punto del cuento “La otra muerte”, el narrador escucha al coronel que le hizo dudar de la valentía del Damián soldado que estaba a sus órdenes:

La guerra servía, como la mujer, para que se probaran los hombres, y que, antes de entrar en la batalla, nadie sabía quién es. Alguien podía pensarse cobarde y ser valiente, y asimismo al revés, como le ocurrió a ese pobre Damián, que se anduvo floreado en las pulperías con su divisa blanca y después flaqueó en Masoller (Borges, 2013: 273).

El cuento incide en ese *momento* al que alude Borges y que se repetirá a lo largo de sus textos y en sus comentarios. Asimismo, en referencia a la atención prestada a los gestos heroicos, en otra ocasión afirma: "Mi autor favorito es George Bernard Shaw. Entiendo que la diferencia entre él y otros ilustres escritores de nuestro tiempo es que él es, acaso, el único que tiene sentido de lo heroico. Otros, como William Faulkner, al que admiro mucho, parecen haberse especializado en situaciones innobles y ambientes demoniacos" (Mejía Prieto / Molachino, 2005: 152). Como vemos, Borges le daba una especial importancia a la naturaleza del héroe. En la conferencia traducida al castellano por “El arte de contar historias”, nos habla de las dimensiones del héroe en la literatura contemporánea:

La novela recupera la dignidad de la épica. Si pensamos en la novela y la épica, nos vemos tentados a pensar que la principal diferencia estriba entre verso y prosa, entre cantar y exponer algo. Pero pienso que hay una diferencia mayor. La diferencia radica en el hecho de que lo importante para la épica es el héroe: un hombre que es un modelo para todos los hombres. Mientras como Mecncken señaló, la esencia de la mayoría de las novelas radica en el fracaso de un hombre, en la degeneración del personaje (Borges, 2010: 67).

Borges habla de lo que a su juicio son elementos destacados en la literatura: la importancia de la épica, y la condición modélica del personaje principal en las novelas. Una ejemplaridad no solo en sentido positivo sino como lugar donde se refleja una sociedad también en un enfoque ético negativo. Ahora bien, siempre se ha acusado a Borges desde el mundo literario de una falta de responsabilidad con su presente en política durante una época de grandes movimientos sociales, siendo con frecuencia atacado por estar demasiado instalado en la Torre de marfil. A lo que Borges en una ocasión, en el diario *El Día* en el año 1970, alegaba con bastante sorna: “Tenía entendido que sólo había buena y mala literatura. Eso de literatura comprometida me suena lo mismo que equitación protestante”. Puesto que para el escritor argentino el único compromiso era con la literatura. Borges, en el prólogo de *El informe Brodie*, puntualiza: “Sólo quiero aclarar que no soy, ni he sido jamás lo que antes se llamaba un fabulista o un predicador de parábolas y ahora un escritor comprometido. [...] No he disimulado nunca mis opiniones, ni siquiera en los años arduos, pero no he permitido que interfieran en mi obra literaria” (Borges, 2011: 350). En esta misma línea, en el prólogo de *La rosa profunda*, escrito en 1975, sostiene: “El concepto de arte comprometido es una ingenuidad, porque nadie sabe del todo lo que ejecuta. Un escritor, admitió Kipling, puede concebir una fábula, pero no penetrar su moraleja. Debe ser leal a su imaginación, y no a las meras circunstancias efímeras de una supuesta “realidad” (Borges, 2011: 385). Como vemos, la opción de una literatura comprometida, para Borges, estaba muy alejada de lo que debía ser la literatura, el autor argentino estaba más enfocado en una poética estetizante e incluso metafísica. En este punto, hay que destacar que la imagen de la figura política de Borges distorsiona la valoración de su obra, la justa medida de su genio universal. Y es que hay tiempos de distintos posicionamientos políticos dependiendo del momento histórico y de las circunstancias personales. Por no mencionar la confusa posición del escritor actual. Sin embargo, en términos literarios Borges fue y es un referente para el mundo de la literatura. Y volviendo a la figura del héroe, las representaciones del héroe

y la manifestación de sus características principales a través de las obras de ficción nos pueden dar una idea del contexto social y mostrarnos una realidad concreta más amplia. El héroe es el espejo en el que se miran y se fijan las identidades, actúa en los márgenes de la identidad colectiva, ya que niega y afirma la colectividad, representa el individuo único, irreplicable, el reflejo positivo y negativo del colectivo, aunque su proyección sea repetible por el resto de la sociedad.

### 3. Mitos y lecturas de Borges

En el año 1963 Mircea Eliade publicó un libro llamado *Aspects du mythe*, traducido al castellano por *Mito y realidad*; en él nos habla de la estructura de los mitos, y nos señala la importancia del “mito vivo”. Permitan en esta ocasión un largo párrafo:

Desde hace más de medio siglo, los estudiosos occidentales han situado el estudio del mito en una perspectiva que contrastaba sensiblemente con la de, pongamos por caso, el siglo XIX. En vez de tratar, como sus predecesores, el mito en la acepción usual del término, es decir, en cuanto «fábula», «invención», «ficción», le han aceptado tal como le comprendían las sociedades arcaicas, en las que el mito designa, por el contrario, una «historia verdadera», y lo que es más, una historia de inapreciable valor, porque es sagrada, ejemplar y significativa. Pero este nuevo valor semántico acordado al vocablo «mito» hace su empleo en el lenguaje corriente hartamente equívoco. En efecto, esta palabra se utiliza hoy tanto en el sentido de «ficción» o de «ilusión» como en el sentido, familiar especialmente a los etnólogos, a los sociólogos y a los historiadores de las religiones, de «tradición sagrada, revelación primordial, modelo ejemplar» (Eliade, 1991: 4).

Borges entiende la lectura del mito en este sentido, como historia verdadera y a través de las citas apócrifas, los libros conjeturales, los mundos laberínticos, planos volubles como la memoria y el sueño construye un imaginario personal y universal. Borges, que practicaba una literatura fantástica que se dio con especial fortuna en el Río de la Plata, construye una mitología literaria y real, inventa bajo sus premisas una nueva genealogía partiendo de las ancestrales *El Beowulf*, las Eddas escandinavas, *Las mil y una noches*, la Cábala, el Corán y la Biblia. Su pensamiento gira en torno al tiempo y la eternidad, con un sentido ahistórico, el hombre identificado con toda la humanidad, el cosmos como abstracción, lo único frente a lo plural. Su obra está dominada por la idea, no por la ideología; por la búsqueda de lo permanente y no de lo circunstancial, todo conjugado con variaciones narrativas y repeticiones literarias. Su poética gira en torno al

mito, el cual modifica y amplía para reescribirlo. Pero siempre desde el signo de la ironía, el juego y la desmitificación, y el uso profuso de la paráfrasis y las citas apócrifas. La nómina de autores que lee y relee a largo de su vida, para un autor, que como él mismo afirmó, nunca salió de su biblioteca juvenil, se refleja en su obra profusamente; va de Homero, a los poetas latinos, especialmente Virgilio, Rebelais, Cervantes y *El Quijote*, Shakespeare, Keats, Heine, Poe, Stevenson, Joyce y sus libros *Ulysses* y *Finnegans Wake*, H.G. Wells, Schopenhauer, Walt Whitman, Montaigne, Dante y Joseph Conrad, Bernard Shaw y Rudyard Kipling.

Borges dentro de su personal temática y estilística, práctica la autoconciencia, la idea del juego y los conflictos de la verdad. Y trabajaba a partir de una praxis literaria, la del lector cómplice. Un papel del lector activo que Borges no se cansa de repetir, al invitarle a observar la diferentes sugerencias y el deleite del texto. En el año 2000, uno de los escritores más brillantes de nuestro tiempo, el argentino Ricardo Piglia afirmaba en un ensayo titulado “El escritor como lector”: “La literatura es un modo de leer, ese modo de leer es histórico y social, y se modifica” (Piglia, 2014: 91). Así, contra los apocalípticos que anuncian siempre el fin de la literatura, en "Nota sobre (hacia) Bernard Shaw", incluida en *Otras inquisiciones*, obra ensayística fundamental de 1952, Borges escribe:

La literatura no es agotable, por la suficiente y simple razón de que un solo libro no lo es. El libro no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones. Una literatura difiere de otra, ulterior o anterior, menos por el texto que por la manera de ser leída: si me fuera otorgado leer cualquier página actual —ésta, por ejemplo— como la leerán el año dos mil, yo sabría cómo será la literatura el año dos mil (Borges, 1973: 747).

De esta forma, creemos que un hecho fundamental es el cambio en las formas de lectura. Puesto que no solo en literatura, sino en otras formas de ficción, consideramos que los estándares de calidad y los formatos se adecúan a los nuevos tiempos, y con ello las personificaciones del héroe. Y en parte se debe a la forma de leer de Borges como figura destacada de su tiempo, y su capacidad para la interpretación y la lectura de un texto escrito.

#### 4. La aventura del héroe. Conclusiones

Borges, que dijo sentir pena por no haber sido feliz cuando murió su madre, cuando se introduce como personaje en sus cuentos, a partir del "El hombre de la esquina rosada", sus relatos cobran mayor autenticidad y verosimilitud, como si poniéndose como personaje mostrara la heroicidad de su endeble figura. Un recurso narrativo que indica en el epílogo de *Libro de arena*, al comentar su cuento "El congreso": "En su decurso he entretrejado, según es mi hábito, rasgos autobiográficos" (Borges, 2013: 511). Sin embargo, Borges no fue un hombre de acción y mucho menos en los últimos años de su larga vida a pesar de ser los más fructíferos en cuanto a obras. En los años cincuenta empezó a perder la vista y le fue quedando una bruma de colores amarillos como el oro de los tigres. El cuento "El Sur" refleja su admiración por los gestos heroicos, aunque sean letales como en "La otra muerte", ya que Borges concebía al personaje principal con el valor de la justicia equitativa, en términos de dignidad y felicidad personal. En la conferencia "El arte de contar historias" en referencia a la épica y a la *Iliada* de Homero, Borges argumenta: "Los hombres siempre han buscado la afinidad con los troyanos derrotados, y no lo con los griegos victoriosos. Quizá sea porque hay una dignidad en la derrota que a duras penas le corresponde a la victoria" (Borges, 2010: 63). Borges manifiesta, en cierto sentido, el romanticismo de los derrotados, dando lógica a la idea de que un perdedor tiene más épica identificativa con el público. Y un poco más tarde añade:

Esto nos lleva a otra cuestión: ¿qué pensamos de la felicidad? ¿Qué pensamos de la derrota, de la victoria? Hoy, cuando la gente habla de un final feliz, lo considera una mera condescendencia hacia el público o un recurso comercial; lo consideran artificioso. Pero durante siglos los hombres fueron capaces de creer sinceramente en la felicidad y en la victoria, aunque sentían la imprescindible dignidad de la derrota. Por ejemplo, cuando la gente escribía sobre el Vellocoino de Oro (una de las historias más antiguas de la humanidad), oyentes y lectores sabían desde el principio que el tesoro sería hallado al final (Borges, 2010: 67).

Poco después, Borges agrega: "Bien, hoy, si se emprende una aventura, sabemos que acabará en fracaso" (Borges, 2010: 67). Y para concluir sus reflexiones apunta: "Sin embargo, antes se creía en la osadía de la victoria. Es decir, no podemos creer de verdad en la felicidad y en el triunfo. Y quizá ésta sea una de las miserias de nuestro tiempo" (Borges, 2010: 68). Unas palabras pronunciadas en 1967 pero que pueden servirnos para el año 2016. En nuestros días, nos sentimos identificados con el fracaso porque vemos la

épica de los derrotados. Vemos el heroísmo del fracaso. Sin embargo, la literatura, que intenta capturar con palabras la vida, también nos muestra el drama de nuestro tiempo, la creencia en la degeneración del personaje principal y nuestra falta de fe en la felicidad y el triunfo. El héroe, el individuo ejemplar, y el antihéroe, el mito que recrea la literatura y construye a través de sus metáforas y símbolos, se proyectan en nuestra lectura del presente y en nuestra imaginación.

Para terminar, pensemos en el alegato de Borges a favor de las formas breves en el prólogo de *El jardín de los senderos que se bifurcan*: “Desvarío laborioso y empobrecedor el de componer vastos libros; el de explayar en quinientas páginas una idea cuya perfecta exposición oral cabe en pocos minutos. Mejor procedimiento es simular que esos libros ya existen y ofrecer un resumen, un comentario” (Borges, 2013: 89). Queremos que estas palabras sirvan para señalar el inmenso seguimiento y prestigio de la obra cuentística latinoamericana, aunque desgraciadamente para lectores y escritores en tierras ibéricas, el cuento es considerado como una forma literaria menor o de poca relevancia. Para poner el broche de oro, Borges, que hizo del ensayo una forma de arte y literatura, en el epílogo de su poemario *El hacedor*, rubrica las siguientes líneas:

Un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años puebla un espacio con imágenes de provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves, de islas, de peces, de habitaciones, de instrumentos, de astros, de caballos y de personas. Poco antes de morir, descubre que ese paciente laberinto de líneas traza de imagen de su cara (Borges, 2011: 160).

## **Bibliografía**

- BORGES, J. L. (1974). "Nota sobre (hacia) Bernard Shaw", de *Otras inquisiciones / Obras completas*. Buenos aires: Emecé editores, 747-749.
- . (2010). *Arte poética, seis conferencias*. España: Crítica.
- . (2011). *Poesía completa*. Barcelona: Debolsillo.
- . (2013). *Cuentos completos*. Barcelona: Debolsillo.
- COLERIDGE, S.T. (1817). *Biographia Literaria*, Chapter XIV. Disponible en Web: <http://www.poetryfoundation.org/learning/essay/237838>. Última consulta: 21-10-2016.
- ELIADE, M. (1991). *Mito y realidad*. Barcelona: Editorial Labor.
- JAUSS, R. J. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.



PIGLIA, R. (2014). “El escritor como lector” de *Antología personal*. Barcelona: Editorial Anagrama, 83-98.

RICOER, P. (2009) *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós

MEJÍA PRIETO J. / MOLACHINO J. R. (2005). *Borges ante el espejo*. México: Editorial Lectorum.



# **EL CONTRAPUNTO DEL HILO: INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS CUENTOS DE CARMEN MARTÍN GAITE**

**CARMEN QUINTANA COCOLINA**

(Universidad de Islandia)

## **1. Introducción — Propuesta de estudio**

La comunicación y la interacción entre los interlocutores juegan un papel crucial en toda la obra de Carmen Martín Gaité (Martín Gaité, 2000). Sin embargo, estos aspectos han sido menos estudiado en sus cuentos que en sus novelas y sus ensayos, y la forma de aproximarse a la investigación de los procesos comunicativos en la obra de Martín Gaité es mayoritariamente desde la literatura (Gleen, 1987-1988; Brown 1991; Pineda Cachero 2000; Mancera Rueda, 2011). Este estudio será, según entiendo, el primero en relacionar los cuentos de Martín Gaité con las teorías de comunicación interpersonal, un ámbito de estudio que se viene desarrollando desde los años 60 del siglo XX en Estados Unidos. Una de las teorías más prominentes es la Teoría de las Dialécticas Relacionales, que estudia la interacción y la construcción de significado a través de las tensiones dialécticas de los discursos (Baxter & Montgomery, 1996; Baxter, 2004; Baxter, 2011).

Esta comunicación explorará la posibilidad de servirse de la metodología empleada en la Teoría de las Dialécticas Relacionales (TDR) para entender cómo es la interacción que se produce en los procesos de comunicación y cómo se construye el significado de comunicación dentro de una selección de cuentos de Martín Gaité (Martín Gaité, 2005). A partir de un análisis de contrapunto, un tipo específico de análisis de

discurso desarrollado en el estudio de la dialéctica relacional (Baxter, 2011), se pretende responder a las siguientes cuestiones: ¿qué y cómo son las tensiones que se producen en los discursos incluidos en los cuentos de Martín Gaité? y ¿qué significado de comunicación construyen los diferentes interlocutores a través de las tensiones discursivas y cómo? La metodología que propongo introducir para esta investigación es un enfoque novedoso en el estudio de los cuentos de Martín Gaité ya que introduce el análisis de discurso.

## 2. Una mirada crítica a su obra

Carmen Martín Gaité (1925-2000) fue una de las figuras literarias más importantes del siglo XX en España. A lo largo de su carrera literaria y académica, Martín Gaité dio especial relevancia al arte de la comunicación humana, lo que ha contribuido significativamente a los estudios en Literatura Española tanto en España como en el extranjero. Sin embargo, los críticos de Carmen Martín Gaité empezaron a estudiar su obra más a fondo a finales de los años setenta del siglo XX cuando ya había publicado cinco novelas y numerosos relatos. Carlos Uxó explica que, después de la publicación de *El cuarto de atrás* en 1978, hubo un cambio en la actitud de los críticos, que empezaron a estar más interesados en su obra (Uxó, 1998).

La muerte de Martín Gaité en 2000 marcó un punto de inflexión en el estudio de su obra. Muchos académicos empezaron a estudiar su producción narrativa como una obra completa y finalizada haciendo estudios diacrónicos y analizando su trabajo como un producto finalizado. En 2004, José Jurado Morales contó más de 120 publicaciones entre artículos, tesis y libros sobre el trabajo de Martín Gaité (Jurado Morales, 2004) y este número no ha dejado de crecer desde entonces.

Las novelas que han sido significativamente más estudiadas son *Entre Visillos* (Martín Gaité, 1958), *Retahílas* (Martín Gaité, 1974), *El cuarto de atrás* (Martín Gaité, 1978) y *Nubosidad variable* (Martín Gaité, 1992). Otras novelas y sus relatos también han sido objeto de estudios por parte de los críticos, aunque con menor frecuencia (Brown, 1991; De la Puente Samaniego, 1994; Lluch, 2000; Jurado Morales, 2001).

Las obras de Carmen Martín Gaité se han analizado desde diferentes puntos de vista y examinando diferentes temas. Para mi estudio, estoy interesada en la investigación que pone de relieve la importancia de la comunicación y la búsqueda del interlocutor en la obra de Martín Gaité desde diferentes perspectivas (Alemany, 1990; Guerrero Soler,

1992; Uxo, 1999; Ródenas de Moya, 2014; Quintana Cocolina, 2015). Kathleen M. Gleen estudió la transición de la soledad al diálogo en *Retahílas* (Glenn, 1979), la relación entre el autor/lector y el texto en *El cuarto de atrás* (Gleen, 1983), o el proceso de diálogo en *Retahílas*, *Entre Visillos* and *Ritmo Lento* (Gleen, 1987-1988). Joan Lipman Brown ha señalado la importancia que da la autora al lector (Brown, 1987) y ha examinado un aspecto que se repite en todas las novelas de Martín Gaité: el espacio que le da al lector para que pueda participar en la recreación del texto (Brown, 1991). Antonio Pineda Cachero, mientras tanto, ha estudiado las dimensiones de intertextualidad y procesos de comunicación en *El cuarto de atrás* (Pineda Cachero, 2000). Más recientemente, Ana Mancera Rueda ha investigado cómo Martín Gaité es capaz de simular una espontaneidad natural en los diálogos de sus novelas (Mancera Rueda, 2011). Sin embargo, que yo tenga conocimiento, mi investigación es la primera que interrelaciona los cuentos de Martín Gaité con teorías de comunicación interpersonal y, a través de un análisis de discurso, estudia la interacción y la construcción del significado de comunicación a través de diferentes voces en los discursos incluidos en la obra de Martín Gaité.

### **3. Objetivos del estudio, teoría y metodología**

La comunicación interpersonal depende mucho de los individuos que la practican y se relacionan entre sí, así como del contexto. Las relaciones interpersonales no son lineales ni estáticas, sino que están constituidas a través de las prácticas de comunicación de sus interlocutores. A lo largo de su obra novelística, ensayística y periodística, hay una búsqueda constante y necesidad de un interlocutor válido para hilar las historias, y de un espacio inclusivo en el que los interlocutores puedan participar en estas historias. Autor, narrador y personajes cuentan historias y esperan que los otros —personajes, lectores— participen en ellas. Sin embargo, como dijo Martín Gaité en uno de sus artículos más célebres, “La Búsqueda del interlocutor”, “la del interlocutor no es una búsqueda fácil ni de los resultados previsibles y seguros, y esto por una razón fundamental de exigencia, es decir, porque no da igual cualquier interlocutor” (Martín Gaité, 2000:26).

Este estudio investigará cómo las diferentes voces —autor, lector, narrador y personaje— interaccionan entre ellas dentro de un determinado contexto en los procesos de comunicación de una selección de cuentos de Carmen Martín Gaité, y cómo se construye el significado de la comunicación a través de esta interacción. Con este objetivo conduciré un análisis de contrapunto, un análisis específico de discurso, utilizando como

fuentes de información primaria una selección de cuentos de la autora, escritos a lo largo de su trayectoria literaria, en los que el tema de la comunicación es tratado desde diferentes puntos de vista.

En mi camino para resolver las preguntas de investigación, efectuaré dos pasos: primero, delimitaré un marco teórico y metodológico y, después, conduciré un análisis de contrapunto de los cuentos de Martín Gaité. En el enfoque teórico haré una revisión de la investigación previa sobre la obra de Martín Gaité y, en particular, de todos los aspectos relacionados con la importancia de la comunicación, de la que se puede ver una muestra en el punto anterior. Por otra parte, voy a analizar las teorías de Martín Gaité sobre la comunicación, el diálogo y la búsqueda de un interlocutor que incluye en muchos de sus ensayos (Martín Gaité, 1983; Martín Gaité, 2000) y artículos (Martín Gaité, 2010). Asimismo, estudiaré las teorías clásicas de comunicación y comunicación interpersonal, en particular la TDR basada en el principio dialógico y los géneros discursivos de Bakhtin (Bakhtin, 1986; Baxter, 2011). Estos conceptos me ayudarán a perfilar una base teórica consistente para la investigación y el análisis de discurso.

La TDR (Baxter & Montgomery, 1996; Baxter, 2004; Baxter, 2011; Bathurst, 2004; Canary & Dainton, 2003) se centra principalmente en la comunicación, y no tanto en conceptos psicológicos y sociológicos, como es el caso de otras teorías de comunicación interpersonal. La dialéctica relacional teoriza sobre los procesos y los productos de la comunicación, y no únicamente sobre uno de ellos (Braithwaite & Schrodt, 2014) que es crucial para mi estudio ya que estaré investigando tanto interacción como construcción de significado. Basándose en el dialogismo de Bakhtin, la TDR argumenta que el texto es una cadena de enunciados en los cuales los discursos, entendidos como sistemas de significado, compiten los unos con los otros. El resultado de este conflicto de discursos contrapuestos construye nuevos sistemas de significado. En esta teoría constructivista social, la concepción de comunicación es de interdependencia de mensajes, los enunciados son actos intertextuales y deben ser estudiados a través de los discursos contradictorios que circulan en un determinado contexto político y social. En la lucha dialéctica podemos encontrar cuatro tipos de enunciados que están implicados en un discurso: discursos *distantes-ya-hablados* relacionados con la cultura que circula en una determinada sociedad y que ya han sido enunciados con anterioridad, discursos *próximos-ya-hablados* que enfatizan que las relaciones presentes conectan con la historia de esa relación interpersonal en el pasado, discursos *próximos-no-hablados* que se

centran en el otro y anticipan su respuesta, y finalmente, los discursos *distantes-no-hablados* que anticipan las reacciones normativas ‘ideales’ impuestas por la sociedad o una cierta clase social (Bakhtin, 1986; Baxter & Montgomery, 1996). La TDR de Leslie A. Baxter define los patrones de comunicación entre los interlocutores de una relación interpersonal como resultado de las tensiones dialécticas que se producen en la interacción y que pueden ser prácticas dialógicamente contractivas, es decir, procesos comunicativos con un número limitado de discursos dominantes centrípetos, o prácticas expansivas, formadas por una rica variedad de discursos marginales o centrífugos y que también dan cabida a los discursos dominantes de la cultura y la sociedad pero sin otorgarles un lugar central (Baxter, 2011); en un extremo de estas prácticas discursivas estaría el monólogo y al otro, el diálogo idealizado. La mayor parte de los discursos suelen estar situados en algún lugar entre medias e incluyen la interacción de múltiples discursos, algunos de los cuales son más dominantes y otros más marginales.

Con el propósito de definir el marco metodológico, me apoyaré en la metodología utilizada en la TDR que utiliza el análisis de contrapunto, un análisis de discurso que se basa en las tensiones dialécticas que experimentan los interlocutores de acuerdo con esta teoría, como integración-separación, estabilidad-cambio y expresión-no-expresión (Baxter, 2004; Baxter, 2011). El análisis de contrapunto servirá para interpretar los textos comunicativos y estará estructurado atendiendo al orden de los cuentos. Cuatro tipos de voces estarán incluidos en el estudio: la voz autoral, la del lector, la del narrador y la del personaje; todas ellas se investigarán teniendo en cuenta el contexto, es decir, en relación a un lugar y una cultura determinados. El análisis de contrapunto seguirá el método de Baxter que consiste en tres pasos: un análisis de temas, una búsqueda de marcadores discursivos para identificar los discursos posicionados en relación de contrapunto unos respecto a otros —a través de la negación, el contrapunto y el entretenimiento—, y la interpretación del resultado de la interacción de los discursos que compiten (Baxter, 2011).

Los cuentos escogidos para hacer el análisis son “La chica de abajo” (1953), “La oficina” (1954), “La trastienda de los ojos” (1954), “Lo que queda enterrado” (1958), “Variaciones sobre un tema” (1964), “Retirada” (1974), “De su ventana a la mía” (1982) y “Sybil Vane” (1989). En muchos de sus cuentos encontramos la importancia de la comunicación de una forma u otra. Sin embargo, estos ocho cuentos son los más representativos ya sea por la necesidad de entendimiento o por los problemas de

incomunicación que se producen como resultado de la interacción de las diferentes voces, y donde Martín Gaité pone en práctica algunos de los aspectos de los procesos de comunicación que incluye en sus teorías sobre la comunicación y el diálogo. Estos cuentos muestran además algunos cambios sociales en los personajes debido a los cambios político-sociales que se van produciendo en España. Así, los cuatro primeros representan la etapa de la posguerra española, un tiempo en el que hubo severas restricciones de libertad y una censura estricta. “Retirada” está escrito en 1974 y simboliza una sociedad tradicional, aún bajo el yugo dictatorial. Los últimos dos cuentos, “De su ventana a la mía” y “Sybil Vane” fueron escritos en la segunda mitad de los años 80, un periodo en España en el que se produjeron muchos cambios socio-políticos con la apertura a la globalización, la introducción de nuevas tecnologías y la interacción con otras culturas e identidades. “La chica de abajo”, “La oficina”, “La trastienda de los ojos”, “Variaciones sobre un tema” y “Retirada” están contados desde un narrador en tercera persona en distintos grados de omnisciencia. Por otro lado, “Lo que queda enterrado”, “De su ventana a la mía” y “Sybil Vane” tienen un narrador en primera persona que es protagonista en los dos primeros cuentos y en el tercero, “Sybil Vane”, es espectador. En todos ellos, Martín Gaité desarrolla el concepto de comunicación a través de las relaciones de comunicación que se dan entre sus personajes —y el narrador—, y entre el autor y el lector. Las relaciones entre los personajes son variadas en cuanto a la forma y el contexto: en “La chica de abajo”, estudiaré la relación entre dos vecinas de diferentes clases sociales, Paca, la hija de la portera, y Cecilia, la niña bien, con gran imaginación y capacidad para crear; en “La oficina”, la relación inexistente y la incomunicación entre dos empleados cuyas vidas están alienadas; en “La trastienda de los ojos” la relación también de incomunicación y la distancia entre Francisco y su madre y la sociedad burguesa en la que vive; en “Variaciones sobre un tema”, Andrea, la protagonista, se debate entre atender a la comunicación con las personas en el momento presente en el bar en el que trabaja y los recuerdos que le vienen a la cabeza de la primera vez que estuvo en Madrid y cómo fue la comunicación de esa historia en el pueblo y con su familia; en “Retirada”, analizaré la relación de comunicación de una madre con sus hijas y su marido también de la burguesía; en “De su ventana a la mía”, la relación idealizada de comunicación entre la autora y su madre como personajes protagonistas; y en “Sybille Vane”, la narradora es una amiga de Sybille que cuenta la relación entre ellas, y la relación de Sybille con un hombre que la perturba.



#### **4. Hipótesis**

El análisis de contrapunto revelará una serie de discursos que compiten en la práctica discursiva entre los interlocutores —las diferentes voces. La autora o el narrador en tercera persona buscarán un compromiso con el lector para que siga leyendo sus discursos —para que se comunique con él en un pacto comunicativo autor-lector, narrador-lector— a pesar de que no tenga una historia anterior con la autora o el narrador. El lector es conocido solo como miembro de un grupo de lectores. Debido a la ausencia de una relación anterior con el lector, no habrá discursos *próximos-ya-hablados* en la cadena de enunciados. En cambio, la autora o el narrador en tercera persona se servirán de los discursos *distantes-ya-hablados* —discursos culturales sobre comunicación inteligibles para ambos como miembros de la sociedad española en un contexto histórico determinado. La autora o el narrador en tercera persona buscarán una evaluación favorable por parte del lector para lo que tratarán de apoyarse en discursos *próximos-no-hablados*, es decir, aquellos discursos que anticipan una respuesta del lector. Sin embargo, la autora o el narrador en tercera persona no conocen al lector por lo que deberán ayudarse de aquellas respuestas anticipadas que reflejan los ideales culturales de los discursos *distantes-no-hablados* sobre comunicación, es decir, lo que se considera normativo en la ‘comunicación ideal’. Por otro lado, entre el narrador en primera persona y los personajes, encontraremos los cuatro tipos de discursos compitiendo dependiendo de la relación que les une — relaciones interpersonales de amistad femenina, de pareja, de madres e hijos y de compañeros de trabajo o empleado-jefe— y del contexto. En cada cuento haré un análisis inductivo para determinar los discursos que compiten alrededor del tema de la comunicación y qué tipo de lucha dialéctica mantienen.

En relación a la interpretación de la interacción de esos discursos, las expectativas son que los procesos de comunicación tenderán hacia prácticas discursivas dialógicamente contractivas cuando el contexto socio-político sea más opresivo — dictadura, censura, familia conservadora-tradicional. En estas prácticas predominarán los discursos dominantes o centrípetos, excluyendo a las voces alternativas. Por el contrario, las prácticas discursivas serán dialógicamente expansivas cuando el contexto socio-político sea más liberal —democracia, familia liberal. En estas prácticas los discursos marginales sobre comunicación serán incluidos y habrá una multiplicidad de voces y discursos, que pueden ser dominantes o marginales.

## **5. Impacto del estudio y limitaciones**

Martín Gaité dedicó una parte substancial de su obra a analizar el papel de los interlocutores en los procesos de comunicación, tanto desde un punto de vista práctico, es decir, jugando con la interacción de los personajes, narrador y autor en sus libros, como desde un punto de vista teórico, elaborando algunas teorías de comunicación en sus ensayos y artículos. El impacto de su estudio yace en dos ideas relacionadas con el trabajo de Martín Gaité en comunicación. Desde un punto de vista social, el estudio examinará cómo las relaciones interpersonales están representadas en el trabajo de Martín Gaité teniendo en cuenta el contexto socio-político español en el que se circunscriben sus cuentos, caracterizado por diversas prácticas comunicativas como propaganda y censura durante la dictadura de Franco, mensajes de comunicación masiva y nuevas tecnologías en la era de la globalización, o según los estereotipos y papeles a seguir de la época. Con todo esto, este estudio puede ayudar a entender las tensiones discursivas entre el autor y el lector, entre el narrador en tercera persona y el lector, entre el narrador en primera persona y los personajes, y entre los personajes, cuando se relacionan los unos con los otros dentro de los diferentes contextos socio-políticos de la historia de España.

Desde un punto de vista académico, el estudio es, según entiendo, el primero en combinar las teorías de la literatura y las teorías de comunicación interpersonal, para estudiar las relaciones personales que se producen en la literatura y que son reflejo de la sociedad de un determinado momento. El estudio tiene como objetivo contribuir tanto a los estudios literarios como a los estudios de comunicación interpersonal mediante la convergencia de las teorías de ambas disciplinas para estudiar la interacción comunicativa y la construcción de significado en la literatura. Por otra parte, el estudio tiene la intención de contribuir a los estudios de literatura española en la obra de Martín Gaité en el arte de la comunicación mediante la introducción de la teoría de la comunicación interpersonal y la metodología del análisis del discurso.

Las limitaciones de este estudio atienden a dos factores. Las relaciones sociales que se representan a través de los personajes y narradores —cuando están en primera persona— en los cuentos de Carmen Martín Gaité suelen representar a la clase media, a veces media baja, por lo que no puedo hacer un estudio completo de todas las relaciones interpersonales que se dan en los contextos socio-políticos que voy a analizar sino solo de las relaciones interpersonales que se dan en la literatura de Martín Gaité. Por otro lado,

los resultados del estudio no se pueden generalizar y ser válidos de manera universal ya que atienden a unas relaciones interpersonales y unas circunstancias socio-políticas específicas. La TDR es una teoría descriptiva/sensibilizadora que ayuda a explicar el mundo de la comunicación social en un contexto determinado. Esta teoría puede ser vista como demasiado descriptiva e incapaz de predecir y explicar las causas de los fenómenos comunicativos de manera universal. Sin embargo, “el enfoque descriptivo/sensibilizador debe ser evaluado por su capacidad heurística” (Baxter, 2011: 7), es decir, su habilidad para asistir al investigador en ofrecer diferentes perspectivas desde donde mirar los fenómenos comunicativos que resultan alternativas a otras teorías y al sentido común.

## **6. Análisis de un cuento: La trastienda de los ojos**

En este apartado haré una aplicación breve a un extracto (incluido en el anexo) de uno de los cuentos que voy a incluir en mi estudio: “La trastienda de los ojos”.

### 6.1 Elección del texto y género al que pertenece

Para este primer acercamiento a los cuentos de Carmen Martín Gaité desde este método, he escogido el cuento “La trastienda de los ojos”, cuyo tema gira en torno a la incompreensión y la distancia que separa al protagonista de la sociedad en la que vive y las personas que le rodean. En este cuento priman los caracteres, la psicología de los personajes, por encima de la acción. El cuento pertenece al género costumbrista, naturalista y realista en el que se enmarca la totalidad de la obra de Martín Gaité. El protagonista es Francisco, un miembro de la burguesía de una ciudad de provincias a principios de los años 50 del siglo XX. Francisco es inseguro y solitario, prepara oposiciones y vive en casa de sus padres. Su madre es una mujer preocupada por la existencia de su hijo pero que no logra comprenderlo. Francisco ve la vida pasar y le molesta verse envuelto en reuniones y diálogos que no le interesan en absoluto, pero en los que se siente atrapado hasta que descubre un método que le protege de verse envuelto en la comunicación con los demás: dejar vagar su mirada por objetos indiferentes o inanimados (la alfombra, los tejados, el gato, la luna...) y articular frases sueltas válidas para cualquier conversación.

Voy a analizar un extracto que corresponde con la introducción del cuento. ¿Cuáles son los discursos que compiten y cómo está construido el significado de comunicación a través de su interacción?

En el extracto, el narrador en tercera persona presenta a Francisco al lector, a través de discursos distantes-ya-hablados con los que pretende que el lector entienda cómo es la comunicación de Francisco antes y después del cambio. Francisco utiliza discursos próximos-ya-hablados basados en la relación histórica que tiene con los otros personajes. Se apoya en discursos próximos-no-hablados y distantes-no-hablados para crear su nuevo método de comunicarse con los demás. Los otros personajes que, por el momento, no queda claro quiénes son —pueden ser la madre, hermana, u otros familiares hasta vecinos o amigos de la hermana—, utilizan discursos distantes-ya-hablados pidiendo a Francisco que cuente las historias por haber estado él involucrado en ellas, o comentando los presuntos asuntos amorosos de Francisco.

## 6.2 Identificación de temas (Para ver los códigos de cada enunciado mirar el anexo)

Los códigos A1 a A4 representan las siguientes categorías: A1 son discursos que hablan de la solución comunicativa que ha encontrado, A2 son discursos que reflejan el sufrimiento que representa para él la intromisión en su espacio, en su intimidad, A3 son discursos que cumplen el papel de enseñar la comunicación de Francisco con el exterior a través de sus gestos y expresiones, A4 son los discursos en los que el narrador explica el porqué del comportamiento comunicativo de Francisco. El código B1 representa la categoría de discursos directos de los personajes que le piden a Francisco hablar y contar historias.

El primer tema que he identificado es la *Comunicación como forma de integrarse en la comunidad* que representa el discurso cultural dominante en la época y está presente en el texto a través de los enunciados con el código B1. La forma que tienen los individuos de integrarse en la comunidad en una ciudad pequeña es a través de la integración comunicativa, es decir, socializando, contando cosas sobre uno mismo e historias, hablando de asuntos amorosos.

El segundo tema que he identificado es el de la *Comunicación alternativa*. Se trata de un discurso alternativo sobre comunicación presente en el texto en la categoría con el código A1. Francisco aprende a anticipar su comunicación con los demás a través de la acción de desviar la mirada de las personas que pretenden establecer una conversación con él y contestar con frases vacías y mecánicas.

El tercer tema es la *Comunicación como una amenaza a la intimidad* en el que se engloban los discursos con el código A2. Francisco ve la comunicación con los demás como una intromisión en su intimidad que no quiere compartir con nadie.

Finalmente, el cuarto y último tema que he identificado es la *Comunicación como una opción expresiva en la que Francisco no está interesado* que podemos ver en los discursos con los códigos A3 y A4. Francisco no está interesado en expresarse en la forma en que los demás quieren y preferiría aislarse y adoptar una posición individualista frente al discurso de comunidad y apertura hacia los otros.

### 6.3 La interacción de los discursos

Se trata de un discurso dialógicamente expansivo pues contiene una variedad de discursos en contraposición. Encontramos una serie de discursos centrípetos que se corresponden con la cultura dominante de la época y la clase social a la que pertenece Francisco: las conversaciones en reuniones familiares y de amigos de la familia, la comunicación como pilar básico para pertenecer a una comunidad, la comunicación con el otro para crear una imagen de uno mismo y solventar el problema del qué dirán en el barrio, la comunicación sobre los asuntos románticos con el objetivo final de llegar al matrimonio.

Los discursos marginales o centrífugos serían en este caso el discurso de la necesidad de Francisco de aislarse comunicativamente —es un hombre solitario e inseguro—, y los del método que encuentra para aislarse de las conversaciones aun estando presente en ellas.

La interacción es de desplazamiento ya que el discurso alternativo de comunicación que simboliza el método comunicativo de Francisco desplaza al discurso cultural dominante de comunicación como parte de la integración en la sociedad.

Un estudio completo haría un análisis más profundo de este cuento y examinaría más cuentos de Carmen Martín Gaité, presentando pruebas de validez del análisis que argumenten la razonabilidad de la interpretación que se avanza.

## Bibliografía

- ALEMANY, C. (1990). *La novelística de Carmen Martín Gaité*. Salamanca: Diputación.
- BAKHTIN, M. (1986). The problem of speech genres . En C. Emerson, & M. (Holquist, *Speech genres & other late essays* (V. McGee, Trad., págs. 60-102). Austin, TX: University of Texas Press.
- BATHURST, R. (2004). Dialogue and communication: Exploring the centrifugal force metaphor. *Communication Journal of New Zealand*(5), 1-19.
- BAXTER, L. A. (2004). Relationships as dialogues. *Personal Relationships*, 11(1), 1-22.
- BAXTER, L. A. (2011). *Voicing relationships. A dialogic perspective*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- BAXTER, L. A., & MONTGOMERY, B. (1996). *Relating: Dialogues and dialectics*. New York City: Guilford Press.
- BRAITHWAITE, D. O., & SCHRODT, P. (2014). *Engaging Theories in Interpersonal Communication: Multiple Perspectives*. SAGE.
- BROWN, J. L. (1987). *Secrets from the Back Room: The Fiction of Carmen Martín Gaité*. Valencia: University of Mississippi.
- BROWN, J. L. (1991). Martín Gaité short stories, 1953-1974: the writer's workshop. En M. Servodidio, & M. L. Welles, *From Fiction to Metafiction: Essays in honour of Carmen Martín Gaité* (págs. 37-48).
- CANARY, D. J., & DAINTON, M. (2003). *Maintainig relationships through communication: Relational, contextual, and cultural variations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DE LA PUENTE SAMANIEGO, P. (1994). *La narrativa breve de Carmen Martín Gaité*. Salamanca: Plaza Universitaria ediciones.
- GLEEN, K. M. (1983). El cuarto de atrás: Literature as juego and the Self-Reflexive Text. En M. Servodidio, & M. L. Welles, *From Fiction to Metafiction: Essays in Honor of Carmen Martín Gaité* (págs. 149-159). Nebraska: Society of Spanish and Spanish American Studies.
- GLEEN, K. M. (1987-1988). La posibilidad de diálogo: Retahílas de Carmen Martín Gaité. *Explicación de textos literarios*, 2(16), 85-92.
- GLENN, K. M. (1979). Communication in the Works of Carmen Martín Gaité. *Romance Notes*, 3(19), 277-283.

- GUERRERO SOLER, E. (1992). El interlocutor en la obra de Carmen Martín Gaité. *Analecta Malacitana*, XV, 319-331.
- JURADO MORALES, J. (2001). *Del testimonio al intimismo. Los cuentos de Carmen Martín Gaité*. Cádiz: Servicio de publicaciones, Universidad de Cádiz.
- . (2004). La mirada ajena: medio siglo de bibliografía sobre la obra de Carmen Martín Gaité. *Anales de la literatura española contemporánea, ALEC*, 29(1), 135-165.
- LLUCH, M. D. (2000). *Los cuentos de Carmen Martín Gaité: Temas y técnicas de una escritora de los años cincuenta*. Pamplona: Eunsa.
- MANCERA RUEDA, A. (2011). Spoken Discourse in the Narrative of Carmen Martín Gaité. En M. Womack, & J. (. Wood, *Beyond the Back Room: New Perspectives on Carmen Martín Gaité* (págs. 277-296). Bern: Peter Lang.
- MARTÍN GAITE, C. (1958). *Entre visillos*. Barcelona: Destino.
- . (1974). *Retahílas*. Barcelona: Destino.
- . (1978). *El cuarto de atrás*. Barcelona: Destino.
- . (1983). *El cuento de nunca acabar*. Madrid: Trieste.
- . (1989). *Desde la ventana. Enfoque femenino de la literatura española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- . (1992). *Nubosidad variable*. Barcelona: Anagrama.
- . (2000). *La búsqueda del interlocutor y otras búsquedas*. Barcelona: Anagrama.
- . (2005). *Cuentos completos*. Madrid: Alianza.
- . (2010). *Tirando del hilo (Artículos 1949-2000)*. Madrid: Siruela.
- PINEDA CACHERO, A. (2000). Comunicación e intertextualidad en El cuarto de atrás, de Carmen Martín Gaité (1ª parte): literatura versus propaganda. *Espéculo. Revista de estudios literarios*(16).
- QUINTANA COCOLINA, C. (2015). El acto comunicativo en Retahílas de Carmen Martín Gaité. *Romanesque*, 2(40), 8-17.
- RÓDENAS DE MOYA, D. (2014). Las razones de una poética comunicativa (con Benet al fondo). En J. Teruel, & C. Valcárcel, *Un lugar llamado Carmen Martín Gaité* (págs. 138-153). Madrid: Siruela.
- UXÓ, C. (1998). Revisión crítica de los estudios sobre su obra. *Espéculo*.
- . (July de 1999). El Interlocutor en La Reina de las Nieves de Carmen Martín Gaité. *JILAS - Journal of Iberian and Latin American Studies*, 5(1), 59-71.

**Anexo- Extracto del cuento *La trastienda de los ojos***

Carmen Martín Gaité, Madrid, enero de 1954.

[La cuestión era lograr poner los ojos a salvo, encontrarles un agarradero] (A1).

[Francisco, por fin, lo sabía. Él, que era un [hombre de pocos recursos, confuso, inseguro] (A4), se enorgullecía de haber alcanzado esta certeza por sí mismo, esta pequeña solución para innumerables situaciones] (A1). [Por los ojos le asaltaban a uno y se le colaban casa adentro] (A2). [No podía sufrir él estos saqueos súbitos y desconsiderados de los demás, este obligarle a uno a salirse afuera, a desplegar, como colgaduras, quieras que no, palabras y risas] (A2).

[–¡Qué divertida era aquella señora de Palencia! ¿Te acuerdas, Francisco?] (B1)

[–Francisco, cuéntales a éstos lo del perrito.] (B1)

[–¿Verdad que cuando vino no estábamos? Que lo diga Francisco, ¿a que no estábamos?] (B1)

[–¿Margarita? Ah, eso, Francisco sabrá; es cosa de él. Vamos, no te hagas ahora el inocente; miras como si no supieras ni quién es Margarita. Se pone colorado y todo.] (B2)

[¿Colorado? ¿De verdad se estaría poniendo colorado?](A3) Pero no, es que lo interpretaban todo a su manera, que creaban historias enredadas, que lo confundían todo (A2). [Tal vez los estuviera mirando mitad con asombro, porque no se acordaba de Margarita, mitad con el malestar que no acordarse le producía y con la prisa de enjaretar cualquier contestación para que le dejaran volverse en paz a lo suyo] (A3). [Aunque, en realidad, si alguien le hubiese preguntado qué era lo suyo o por qué le absorbía tanto tiempo, no lo hubiera podido explicar] (A4).



## **PERE CALDERS Y LA RENOVACIÓN DE LA CUENTÍSTICA INFANTIL EN CATALÁN: *CRÒNIQUES DE LA VERITAT OCULTA* (1955) E *INVASIÓ SUBTIL I ALTRES CONTES* (1978)**

MOISÉS SELFA SASTRE Y ENRIC FALGUERA GARCÍA

(Universitat de Lleida)

### **1. Pere Calders y su obra narrativa breve: los cuentos**

Pere Calders i Rossinyol, escritor de cuentos y novelas, periodista y dibujante, nació en Barcelona en 1912, donde estudió en la Escuela Superior de Bellas Artes. Comenzó a ser conocido especialmente por sus dibujos que, en 1936, publicó en la revista de humor *L'Esquella de la Torratxa*, de la cual fue director.

Es también en 1936 cuando empieza a publicar, con tan solo 14 años, incipientes narraciones: *El primer Arlequí* y, un año más tarde, la novela *La glòria del doctor Larén* (1937), si bien en 1933, gracias a Josep Janés i Olivé, director del periódico *Avui*, publicó su primer cuento, “Història de fantasmes o el capil·lar Estrella”, en las páginas de este diario. Participó en la Guerra Civil Española (1936-1939) como técnico de mapas y planos. Esta intensa experiencia la explicó en una de sus narraciones más conocidas: “Unitats de xoc” (1938). El resultado de la guerra lo obligó a huir de Cataluña en 1939. Primero vivió en Francia y, años más tarde, en México, juntamente con otros intelectuales catalanes, hasta 1962.

Durante el tiempo que vivió exiliado fuera de Cataluña colaboró en publicaciones de cultura y política escritas en catalán en México. Es en este momento vital de Calders en el que podemos situar la publicación de numerosas narraciones de cuentos, como *Cròniques de la veritat oculta* (1955), que más tarde aparecieron publicadas en el volumen recopilatorio *Tots els contes* (1962), una vez Calders había regresado a su país natal.

En 1966 publica *Ronda naval sota la boira*, obra en la cual aparece perfectamente reflejada una de las fórmulas más características de sus cuentos: la aproximación al absurdo a través del encadenamiento de situaciones irreales, de diálogos inconexos y de un discurso narrativo elíptico y desconcertante (Melcion, 1978: 7).

Desde entonces y hasta los años 90 del siglo XX, Calders no dejó de colaborar en la prensa. Escribía y editaba narraciones como, por ejemplo, *Invasió subtil i altres contes* (1978) y *Tot s'aprofita* (1983). En ambas publicaciones destaca la combinación del humor y la fantasía como características fundamentales de su narrativa breve.

En 1979, un grupo de teatro comenzó a representar con mucho éxito *Antaviana*, una obra de cuentos de Calders, la cual le otorgó a este autor un éxito insospechado.

En 1986 recibe el Premi d'Honor de les Lletres Catalanes y en 1992 es investido Doctor Honoris Causa por la Universitat Autònoma de Barcelona. En 1993 recibe el Premio Nacional de Periodismo. Un año después muere en Barcelona (VV.AA, s.f).

Calders siempre se ha mantenido fiel a su lengua natal, el catalán, y toda su producción de cuentos ha estado publicada en esta lengua, si bien muchos de ellos han estado traducidos a otras lenguas extranjeras. Tampoco ninguna de sus obras ha estado editada fuera de Cataluña, ni tan solo durante su periodo de exilio. Así, en 1954, después de haberlo incluido en su *Antologia de contistes catalans*, Joan Triadú recopiló lo que constituiría el volumen de *Cròniques de la veritat oculta*, Premio Víctor Cavallé de 1954, editado en Barcelona en 1955. A esta obra, clave en la producción narrativa caldersiana, siguieron otras recopilaciones de cuentos como *Gent de l'alta vall* (1957) i *Demà a les tres de la matinada* (1959).

En los cuentos de Calders puede apreciarse un gusto exquisito por la ironía, la exigencia formal en el uso de la lengua literaria y una marcada prevención hacia todo aquello que representara una excesiva aproximación a la realidad más vulgar y prosaica, sin olvidar las considerables dosis de irreverencia hacia todo lo establecido (Mención, 1978: 8). La influencia de Massimo Bontempelli es, en este sentido, indudable en cada uno de los cuentos de Calders.

El lirismo simbólico y la ambientación surrealista es otra de las características de los cuentos de Calders. Así puede observarse en “El desert”, “La ratlla i el desig”, “La ciència i la mesura”, “Les mans del taumaturg” o “La clara consciència”, narraciones en las que, además, el elemento fantástico, las figuras y los objetos extraordinarios pueden

aparecer de manera inesperada, sin producir ningún tipo de sorpresa en los personajes, siempre expectantes y con poca capacidad de resolución (Melción, 1978: 9).

Una tercera característica que hay que advertir como constante en los cuentos de Calders es la de otorgar a la mentalidad de los personajes infantiles la capacidad de asimilar cualquier elemento fantástico a su realidad cotidiana, de manera que esta quede enriquecida por un nuevo ángulo de comprensión que representa la creatividad de la imaginación.

Por otra parte, el desencanto hacia el hombre que se dibuja en cuentos como “La ratlla o el desig” pierde parte de su nihilismo a partir de la actitud que adopta el propio narrador, presentado muchas veces en primera persona, el cual se distancia, a través del humor y la propia irracionalidad de las historias, de su propio mundo (Melción, 1978: 10).

La ambigüedad también es otro de los recursos con los que Calders construye su obra narrativa breve. En “El batalló perdut”, la aparente situación inicial va tomando tintes de incerteza hacia un final narrativo muy cercano a la fantasía. Incluso pueden apreciarse mensajes con más de un significado dependiendo del punto de vista que el lector adopta en el relato.

Otra de las características de la cuentística de Calders es la proximidad al relato mágico, entendido este al más puro estilo de García Márquez: nos encontramos con narraciones ambientadas en un escenario exótico, como “Gent de l’alta vall” o “Aquí descansa Nevares”, concreto y al cual se llega a través de la sublimación de la realidad más insignificante. De este modo, los objetos, las acciones y los gestos más insignificantes adquieren, a través de la óptica de los personajes, una trascendencia inusitada.

En esta misma línea, la aparición de seres fantásticos o la materialización de espíritus son recursos utilizados en cuentos como “Nosaltres dos” o “Esport i ciutadania” con la finalidad de incidir en personajes con una doble personalidad: la una que acepta la posibilidad de un mundo abierto a la fantasía y que tiende a romper con las normas de conducta moral, y otra, más opresora que impulsa a mantenerse ligado a una vida unidimensional y controlada.

En general puede decirse que en la obra narrativa breve de Calders, la de los cuentos, se replantea la misma reflexión que puede encontrarse latente en toda la obra de este narrador catalán: ante el absurdo de una vida tan planificada como la que se intuye

en cuentos como “Zero a Malthus”, Calders satiriza con un humor inteligente, en ocasiones indulgente, la falta de imaginación y la incapacidad del individuo para sobreponerse al pequeño círculo de seguridades humanas. De nuevo la ambigüedad, la sutil ironía y un buen dominio de las formas expresivas son las coordenadas en las cuales se mueve e inscribe toda la obra cuentística de Calders, un narrador que para nada dejó indiferente al lector de su época y al lector actual deseoso de conocer mundos narrativos más allá de lo racional y establecido.

## **2. *Cròniques de la veritat oculta* (1955) e *Invasió subtil i altres contes* (1978)**

Estas dos recopilaciones quizás sean una muestra de la mejor narrativa breve caldersiana. Ambas comparten una misma intencionalidad: la lucha entre lo fantástico y lo real, la interiorización del mundo imaginario como parte indisociable de la realidad.

De hecho, el motor que inspira estos cuentos es el conflicto, ya presente en el título del primer volumen, entre dos conceptos de realidad, o si se quiere entre verdad y discurso, o entre realidad y ficción, entre el relato objetivo, tradicional, normativo y socialmente estable de las crónicas que, a su vez, remite claramente al lenguaje periodístico utilizado a menudo por Calders, y el relato subjetivo, fantástico, subversivo de la verdad oculta bajo la apariencia anodina de las cosas, los hechos y las personas. Una verdad oculta que hay que descubrir para vencer o al menos soportar la triste realidad, con la ayuda inestimable del humor y la ironía.

El despertar o descubrimiento de esta realidad oculta es un derecho del hombre ante la penosa cotidianidad a la que se opone el sueño, la libertad de la fantasía:

Si la realidad es tan triste -acuerdo mundial unánime -, las probaturas de huir serán una consecuencia permanente, y nadie evitará que existan literatos de vida doble, que como ciudadanos apuntarán a las asociaciones de vecinos que trabajen, por ejemplo, para mejorar el sistema de drenaje del barrio, pero que como escritores se sentirán más atraídos por lo que puede ocurrir arriba o allá de la azotea de la casa donde viven. Al igual que también habrá lectores que - añade- "por un lado leerán el periódico con el espanto que ya se sabe, y por otro tratarán de tener los pies en el cielo con una novela en los dedos. [...] Una novela que no sea una prolongación del diario.

Es decir, crónica y ocultación se complementan, forman parte de una misma realidad, como la vida y la literatura, o como los elementos fantásticos y sobrenaturales que intervienen en la realidad de los cuentos y los modifican para constatar los límites de

la transgresión, la fidelidad obstinada y algo frustrante a unas normas, la ambigüedad entre ambas realidades o en el menor de los casos el triunfo de la rebelión y el abandono de las formas cotidianas de vida. Esta incorporación de la fantasía a la realidad no excluye la crítica y reflexión social ni tampoco la reflexión sobre el punto de vista narrativo, herramienta imprescindible para discernir qué hay de realidad y de convención en nuestros comportamientos, qué hay de magia y de cotidianidad y para conducirnos hasta la falta de lógica de muchos de nuestros comportamientos.

Un buen ejemplo de ello es “Raspall”, “Cepillo”. Sin duda el cuento de Calders con mayor recorrido en el campo de la literatura infantil, recogido en el volumen *Cròniques de la veritat oculta* publicado en 1955 y que presenta numerosas ediciones infantiles: Baula, Hymosa, o la red de bibliotecas públicas de Barcelona que ha publicado el texto en diferentes formatos.

El cuento se basa en la imaginación infantil que transforma un cepillo en un perro. Esta situación inicial permite la asociación entre el cuento de Calders y el público infantil. Protagonizado por un animal y su pequeño propietario el cuento se construye a partir del punto de vista infantil que asume como verdadero un deseo: que el cepillo se convierta en el nuevo compañero de juegos del protagonista. El cumplimiento del deseo sitúa estos personajes en un mundo fantástico que cuestiona su vida anterior y el cumplimiento de unas normas y convenciones sociales, lo que les permite plantearse el sentido de su vida, pero a la vez la presencia del mundo mágico en medio de una situación inicial cotidiana y realista que obliga a resituarse en un nuevo código de realidad ficticia que nos pide una nueva verosimilitud. A partir de ahí, el relato se modifica y el centro de atención deja de ser el punto de vista infantil con su portentosa imaginación a la vez que con su inocencia, una verdadera fábula sin ningún tipo de connotación, para trasladarse al punto de vista adulto. Lo que en inicio era un juego se ha convertido en el salvador del padre de familia. Después comprobaremos cómo las relaciones familiares también están en el trasfondo de otros cuentos de Calders. En efecto, el perro imaginado por el niño protagonista parece haber cobrado vida y salva al padre de un ladrón en casa. La imaginación irrumpe en la realidad y la modifica. La fantasía se convierte en verosimilitud. Tal vez no del todo real, pero creíble: "No es seguro que lo sea, pero merecería serlo" (Calders, 2009: 314) dice finalmente el progenitor la familia protagonista de "Raspall", modificando de esta forma el punto de vista narrativo y la mirada sobre la realidad e incidiendo en los procesos cognitivos de percepción de las diferentes realidades. Porque precisamente este es el

mensaje que nos deja Calders: no existe una realidad sino percepciones múltiples de realidades igualmente múltiples.

Así pues, el niño aprende el poder de la imaginación, la magia y la fantasía, como herramienta de transformación de la realidad por increíble o inverosímil que parezca. Esa misma inverosimilitud se encuentra en el origen del siguiente relato analizado.

“La lluna a casa”, recogido en *Invasió subtil i altres contes*, como el anterior, tiene el subtítulo de “cuento infantil”, aunque dicha denominación únicamente se pueda circunscribir al marco narrativo: personajes infantiles y atemporalidad e inconcreción espacial propia de la narrativa popular. Así, la oración de inicio, “El proceso de traer la luna al dormitorio” (Calders, 2009: 170) nos remite al mundo de la imaginación y la fantasía, y nos sitúa en un ámbito tradicionalmente infantil que conecta, además, con un refrán catalán que reza así: “Demandar la lluna”, es decir, pedir la luna, o sea, algo imposible de conseguir. La moraleja final del cuento, convirtiendo en real y posible el elemento mágico y lo imposible, permite reflexionar a Calders sobre la necesidad de la fantasía y la ficción como parte indisoluble de la realidad, eliminando la artificial oposición entre realidad y ficción y facilitando el acceso a la imaginación de los niños y niñas, como parte imprescindible de su experiencia vital. Como afirma Calders, viviendo tocando con los pies en el cielo.

El cuento se desarrolla en tres partes, siguiendo un orden cronológico canónico. Después de la afirmación inicial la historia retrocede hasta el origen de los hechos: los dos amigos, influidos por las conversaciones sobre viajes a la luna, observan el astro reflejado en el agua y piensan la manera maravillosa de llevárselo a casa. Se trata de una manera fantástica, aparentemente infantil, incrédula, propia de criaturas que el propio narrador tiende a desmitificar y convertir en un asunto serio, no sin ironía:

Eduardo estuvo a punto de decir que la idea era de niño pequeño, pero de repente pensó que no lo era tanto. Y tanto que no! Si alguien, contemplando la caída de una manzana, había revolucionado la ciencia, cuántas cosas no podrían hacerse teniendo bajo cubierto la cara de la luna! (Calders, 2009, 172).

De la fantasía, parte la realidad, la ciencia. Así, los protagonistas inician la recogida de cristales para alcanzar la luna. Es el inicio de la segunda parte.

La amistad y la cooperación entre amigos es ahora el tema del cuento. Un tema con intenciones didácticas, propias de la literatura infantil. Calders, además, nos muestra

su habilidad literaria, utilizando la narración –la colocación de los cristales- para hacer a la vez la descripción del paisaje, de la casa y de sus alrededores.

Cuando han conseguido su propósito, el cuento toma un giro inesperado. Nos encontramos en la tercera parte. Un giro que precisamente no es nada prodigioso ni fantástico. Efectivamente, los chavales han llevado a casa un reflejo de la luna (gracias a los efectos de los cristales), pero el resultado los entristece y desilusiona. De esta forma el cuento deriva hacia una conclusión moralizante: uno no se puede hacer excesivas ilusiones porque acaba frustrado. Es, por tanto, una visión adulta del mundo y una lección de pragmatismo para los jóvenes futuros adultos. Un cuento con un severo didactismo propio de la tradición popular de Perrault o Andersen. Una lección también un poco triste. Por eso, Calders vuelve a presentar un nuevo giro y el cuento se centra en la relación entre Joan, el protagonista, y su padre. Así, el episodio de la luna no es más que una excusa para mostrar la relación de amor entre padre e hijo y se nos presenta como una manera de fortalecer el vínculo a través del juego, de la ciencia entre ambos:

El padre comprendió la profunda buena voluntad y abrazó a Joan. El caso era este: de golpe y porrazo, se sintieron muy unidos, lunas aparte y sin querer anticipar los hechos. [...] Se sonrieron sinceramente y, cada uno por su cuenta, acordaron que se querían de verdad. (Calders, 2009, 175).

Lo que aparentemente es un cuento de magia y fantasía acaba siendo una lección de relaciones entre padres e hijos que comparten juegos y creencias, y en que la imaginación tiene un gran poder de transformación de la realidad. Por eso es un cuento infantil porque enseña a los niños a creer que la fantasía mejora las relaciones familiares y por eso también es un cuento para adultos porque nos recuerda que nunca hay que dejar de creer en la magia infantil.

### **3. Conclusiones**

La producción literaria de Pere Calders (1912-1994), popular y prestigioso escritor catalán, alcanza tanto la novela como la narrativa breve. En este sentido, Calders supone un puente entre la producción literaria para adultos y la utilización de su obra para un público infantil y juvenil. El autor barcelonés es autor de dos libros de cuentos fundamentales para la renovación del género en la literatura catalana de la segunda mitad de siglo XX: *Cròniques de la veritat oculta* (1955) e *Invasió subtil i altres contes* (1978).

Como hemos comentado, a pesar de no ser un autor de literatura infantil y juvenil, tiene algunos relatos que él mismo etiqueta de cuentos infantiles y otros que pueden ser utilizados en un aula de educación secundaria como ejemplos de funcionamiento de los mecanismos internos de la narración. “Raspall” y “La lluna a casa” son dos ejemplos de lo primero y de cómo Calders reflexiona sobre la génesis del relato y sobre los mecanismos metaliterarios del proceso creativo, en particular la relación entre el narrador, el texto y el lector. Un trinomio fundamental en la constitución de la LIJ.

Estos cuentos, como otros no calificados explícitamente de infantiles como por ejemplo “L’arca de Noe”, “L’arbre domèstic”, “L’Hedera hélix”, o “El problema de l’Índia”, nos proporcionan claves de lectura sobre las características del género y nos ofrecen una reutilización contemporánea y actual de elementos clásicos del cuento tradicional: protagonistas infantiles y animales, ausencia de elementos espacio-temporales, estructura tradicional, etc. A la vez que plantean novedades estilísticas y sobretodo metacognitivas.

Al lado de estos relatos Calders crea un nuevo subgénero: los microrrelatos. Son textos que proporcionan una nueva manera de enfrentarse al género y que permiten abordar el concepto de hipertexto, como una herramienta didáctica moderna y de amplias posibilidades.

Así pues, los cuentos de Calders nos permiten trabajar la idiosincrasia del género y nos ofrecen nuevas posibilidades pedagógicas a partir de textos de gran calidad literaria que suponen una modernización del género y una apuesta clara por una literatura crítica y audaz.

## **Bibliografía**

- BATH, A. (1987). *Pere Calders: Ideari i ficció*, Barcelona: Edicions 62.
- CALDEERS, P. (1966). “Realitat o fantasia?”, *Serra d’Or*, 2, 59.
- . (2006). *Invasió subtil i altres contes*, Barcelona, Grup 62.
- . (2009). *Cròniques de la veritat oculta*, Barcelona, Grup 62.
- MELCIÓN, J. (1978). “Pròleg”, en CALDEERS, P., *Invasió subtil i altres contes*. Barcelona: Edicions 62, 5-15.
- VV.AA. (s.f.). “Pere Calders”. *Associació d’Escriptors en Llengua Catalana*. Disponible en Web: <http://www.escriptors.cat/autors/caldersp/>



## APLICACIONES DIDÁCTICAS



# APROXIMACIÓN DIDÁCTICA A DOS CUENTOS DE EDGAR ALLAN POE

ANA MARÍA ALONSO FERNÁNDEZ  
(IES Pérez de Ayala, Oviedo)

“Ningún hombre ha narrado con mayor magia las excepciones  
de la vida humana y de la naturaleza”  
(Charles Baudelaire).

## 1. Introducción: el género del cuento

Según el *Diccionario etimológico* de Corominas, *cuento* procede del verbo latino *computare*, y la RAE lo define en su primera acepción como “narración breve de ficción”. En otros diccionarios de Teoría Literaria encontramos definiciones como la siguiente: “género narrativo de extensión breve y contenido anecdótico, mediante el que se relatan sucesos ficticios” (Platas Tasende, 2000: 189).

Durante la época medieval el verbo *contar* se utilizaba con el significado de narrar, no aparece la palabra *cuento*, pero sí hay relatos llamados fablillas, ejemplos, apólogos... con finalidad didáctica. En los Siglos de Oro designa narraciones orales y *novela* se emplea para los relatos escritos breves. Hasta el siglo XIX no se habla de cuento como género literario diferente de la novela (Martín Taraffel, 2001).

En cuanto al cuento como género literario, se suele distinguir entre el cuento folklórico (analizado por Propp) y el cuento literario que consiste en una “narración breve que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual” (Anderson Imbert, 1979: 52). Dentro del cuento literario se puede establecer la tipología del cuento maravilloso (Andersen, hermanos Grimm) o bien el cuento de terror, donde podemos situar a Edgar Allan Poe.

El cuento se asemeja a formas narrativas breves como la leyenda, el mito, la fábula, la alegoría... También se ha relacionado con la poesía “por su génesis, a modo de iluminación súbita e intuitiva, capaz de emocionar” (Martín Taraffel, 2001: 31). Así lo

afirmaron otros autores, como Edgar Allan Poe o Emilia Pardo Bazán: “Noto particular analogía entre la concepción del cuento y de la poesía lírica: una y otra son rápidas como un chispazo” (en Martín Taraffel, 2001: 31). Además, para Poe dos géneros cumplen la teoría del “principio poético del efecto único”, el poema de extensión mediana y el cuento. El cuento tiene como objetivo alcanzar la estética del “terror, la pasión, el honor o multitud de otros elementos” (Allan Poe, 1973: 137).

Como señala Bobes Naves (1993), tradicionalmente se afirma que las diferencias entre novela y cuento radican en la extensión, basándose en la distinción establecida por Tomachevski (1982) entre la pequeña forma (cuentos) y la de grandes dimensiones (novela). De esta manera, “el cuento es, pues, una narración sencilla, de corta extensión [...] que suele desarrollar una anécdota, cuyo final suele ser sorprendente” (Bobes, 1993: 40-41).

Para Anderson Imbert, tanto la novela como el cuento invitan al lector al espionaje, en la novela mediante un espionaje continuo y durante un tiempo prolongado y en el cuento por su parte no es un continuo, sino que se puede considerar más bien como un rápido vistazo (en Kohan, 1997: 19).

Las diferencias entre cuento y novela no residen tanto en la extensión como en otros aspectos relacionados con la estructura de ambos. Así, “la novela actúa por acumulación y se caracteriza por ser una estructura compleja que permite digresiones y amplificaciones. El cuento, en cambio, procede por concentración y se presenta como una trama unitaria, con un mínimo de elementos, sin dilaciones ni situaciones intermedias” (Martín Taraffel, 2001: 33). En este sentido, Julio Cortázar considera a la novela como una película y al cuento como una fotografía; estos dos últimos destacan por una “limitación” impuesta por la cámara o la intensidad y condensación del cuento.

El cuento suele tener pocos personajes, y estos asumen un carácter funcional. Además, en el cuento suele intervenir un narrador en cuyo nombre se narra el mismo. Otros rasgos señalados por Bobes Naves son el ritmo rápido y las acciones vinculadas a un esquema causal, así como el final regresivo, que tiende un puente hacia el comienzo del relato.

En cuanto a las técnicas narrativas, podemos citar siguiendo a Bobes Naves la envolvente o del anillo, que termina como empieza, lineal, paralela o bien, como sucede en los relatos de Poe, la “escalonada, introduciendo motivos cada vez más intensos” (Bobes Naves, 1993: 49).

Basar la diferencia entre cuento y novela únicamente en la extensión resulta insatisfactorio según Beltrán (en Fröhlicher, 1995), para quien el cuento es autónomo de la novela en su origen y naturaleza y además no bastan los elementos textuales para definir un género. Parte de las teorías de Batjín, quien destacó el carácter desestabilizador de la novela, género carente de canon al no haber nacido bajo el signo de la oralidad sino de la escritura. Frente a la novela, añade Beltrán, el cuento nació en la oralidad y sujeto a un canon (a pesar de las variantes existía una fábula acompañada de una moraleja), y su brevedad es consecuencia de su carácter oral. De ahí que sus leyes sean más precisas que las de la novela.

Ahora bien, al igual que otros géneros, no posee un carácter estático e inmutable, y frente al cuento literario antiguo, caracterizado por el didactismo y folclorismo, el cuento moderno ha evolucionado y dado lugar al cuento patético (la serie negra, el cuento de horror...) y además se ha fusionado con otros géneros. En definitiva “el cuento literario es un género proteico, que, dentro de unos fundamentos canónicos muy amplios pero concretos, debe apoyarse en otros géneros” (Beltrán, en Fröhlicher, 1995: 27).

## **2. Edgar Allan Poe y el cuento de terror**

Nacido en Boston (1809) y fallecido en Baltimore (1849), es uno de los autores que consolidan el cuento literario en torno a 1830. La inadaptación al medio, una vida marcada por los excesos y la inestabilidad emocional y familiar así como el carácter sensible son los rasgos que definen su compleja personalidad.

Desarrolla su teoría del cuento en un ensayo dedicado a los relatos de Hawthorne, el autor de *La letra escarlata*. Cree que la fuerza derivada de la totalidad solo puede encontrarse en la narración breve, que se lee de una vez, frente a la novela, que debido a su necesaria lectura interrumpida dada la extensión, “se ve privada de la inmensa fuerza que se deriva de la totalidad” (Allan Poe, 1973: 135).

Además, el cuento se estructura en torno a *cierto efecto único y singular*, y a partir de ahí “inventará los incidentes, combinándolos de la manera que mejor lo ayude a lograr ese efecto único y singular” (Allan Poe, 1973: 136).

### **2.1. Sus cuentos**

“Los relatos de Poe [...] pueden ser considerados como descensos a un infierno interior, un ámbito sombrío [...] desde un punto de vista psicológico son exploraciones de las

profundidades aún no sondeadas del inconsciente colectivo, el corazón mismo del misterio y el ser” (Knapp, 1984: 109-110).

Fue un innovador, exploró el relato policial y el mundo de la pesadilla, y como afirma Baudelaire (en Knapp, 1984: 110) se introdujo “en las cámaras secretas de la mente”. Le influyeron la novela gótica, el romanticismo, el misticismo, la filosofía alemana, la lógica y la razón. De ahí que “los relatos de Poe son tan fascinantes precisamente a causa de esta capacidad para ofrecer un juicio objetivo de la situación exterior combinada con el mundo interior de sus personajes” (Knapp, 1984: 112).

Los relatos de Poe representan la esencia del cuento de terror: “narración que parte de una situación o experiencia límite, o de un hecho extraordinario que obra a modo de núcleo significativo, cuya intensidad produce en el lector un efecto estético único y singular” (Martín Taraffel, 2001: 38).

El propio Poe hablaba de que el autor es consciente del dominio que ejerce sobre la imaginación del lector. Así, desde el comienzo de sus cuentos nos sentimos atrapados por las palabras del narrador: “No espero ni pido que nadie crea el extraño aunque simple relato que voy a escribir” (*El gato negro*).

Todos los elementos del cuento según Poe deben subordinarse a ese efecto estético único, a la intensidad, de manera que “cada palabra, desde la primera hasta la última, deberá confluir en el acontecimiento, y es preciso suprimir todo comentario, descripción o diálogo que se aparten de esa línea de tensión” (Martín Taraffel, 2001: 48). En el caso de *El corazón delator*, la “idea” de la que habla el narrador desde el principio es la que vertebra todo el relato.

Un buen cuento no comienza con una descripción detallada del personaje y el ambiente sino con el relato de un hecho excepcional: “cuando algo extraordinario sucede en la vida del protagonista, ínfimo o importante –algo se quiebra o altera sus hábitos– estamos ante el punto de tensión apropiado para un comienzo” (Kohan, 1997: 20).

Aparte de la intensidad, otro rasgo de un buen cuento es el dinamismo: “el cuento nace caminando y no se detiene hasta su final” (Kohan, 1997: 24). *El gato negro* es un buen ejemplo de cómo la acción va avanzando progresivamente, en los párrafos iniciales el narrador esboza su autobiografía y pronto presenta a Pluto y los hechos desencadenados por la presencia de este animal.

## 2.2. Temas

Poe explora mundos de locura, muerte, crea atmósferas asfixiantes... Los dos cuentos presentados para el análisis suponen el descenso a los infiernos de dos seres marcado por la violencia, el delirio y la perturbación psicológica.

Entre los temas destacan los que provienen de su propia naturaleza y sus obsesiones, como la necrofilia, el mundo del opio o el alcohol que provocan visiones oníricas y relacionadas con el mundo del inconsciente. Así, la propensión al alcohol lleva al protagonista de *El gato negro* a cometer sus desmanes, y el de *El corazón delator* no es capaz de razonar con coherencia, y vive encerrado en sus obsesiones macabras.

## 2.3. Los elementos narrativos

En cuanto al narrador utilizado en los dos cuentos de Poe, domina el protagonista, que se identifica con un personaje y participa en los hechos, a su vez es principal, narra su historia en primera persona, el énfasis se sitúa además en sus pensamientos, hasta el punto de que “el narrador [...] se instala en la consciencia del personaje” (Kohan, 1997: 42). En ambos relatos observamos este narrador “Siempre he sido nervioso, muy nervioso...” (*El corazón delator*).

Los personajes de Poe son descritos de manera que el narrador “explora y dramatiza el misterio interior de la mente” (Knapp, 1984: 112). El personaje en un texto narrativo se caracteriza de modo directo mediante sus rasgos típicos, datos biográficos, actitudes, cualidades: “Desde la infancia sobresalí por docilidad y bondad de carácter [...] me fui volviendo más irritable y malhumorado...” (*El gato negro*).

También se le caracteriza en su relación con los demás: “Repito que lo conocía bien. Comprendí lo que estaba sintiendo el viejo y le tuve lástima, aunque me reía en el fondo de mi corazón” (*El corazón delator*).

En cuanto a la identidad, “sólo se le otorga nombre al personaje si consideramos que aporta algo al conjunto” (Kohan, 1997: 49). En su descripción se seleccionan las acciones y reacciones más relevantes, como analizaremos en los dos cuentos propuestos.

En ocasiones aparece la figura del lector imaginario: es un intermediario entre narrador y lector a quien se dirige el narrador. Sus marcas en el texto son la presencia de un “tú”: “Ustedes me toman por loco” (*El corazón delator*).

En cuanto al espacio, se ha señalado a Poe como un gran creador de ambientes, “en sus mejores cuentos el método es francamente poético: fondo y forma dejan de tener sentido como tales. En [...] *El corazón delator* y tantos más, el ambiente resulta de la eliminación casi absoluta de puentes, de presentaciones y retratos: se nos pone en el drama, se nos hace leer el cuento como si estuviésemos dentro” (Cortázar, 1973: 37).

El espacio debe ser creíble y significativo, así como sugerente. En algunos de sus cuentos, entre ellos *El corazón delator* introduce al lector en un espacio en el que se reducen las descripciones para internarse en “el más puro terror, ya que el acontecimiento mismo contiene toda la fuerza de la fatalidad” (Martín Taffarel, 2001: 49).

En un cuento es importante conseguir ritmo y tensión, mediante diversas técnicas como las siguientes (Kohan, 1997):

-contrastes: seguir un hilo narrativo hasta un punto y crear un contraste inesperado (como ocurre en *El gato negro*, donde la súbita violencia del protagonista hacia Pluto marca un giro inesperado)

-creación de una atmósfera que envuelva a personajes y lector, como sucede en ambos relatos desde el comienzo.

Otro elemento importante son los símbolos, como el gato negro, que en el antiguo Egipto se relacionaba con Isis, asociada con la luna. En el relato de Poe puede referirse al guardián del matrimonio, las brujas, la muerte. Los dos gatos son obstáculos a su felicidad (Knapp, 1984). El gato se erige como un ser vengativo “who embodies the narrator’s lost manliness as well as his punitive conscience” (Leverenz, en Gerald Kennedy, 2001: 119).

Los ojos aparecen en otros textos de Poe y son mediadores “entre los mundos objetivo y subjetivo” (Knapp, 1984: 151), y por ello el gato en este relato ha llegado a la conciencia del personaje, a su violencia y rabia: “El ojo del gato es una fuerza semejante a un espejo que podría haberle permitido especular acerca de lo intangible y adquirir una comprensión más profunda de su propio ser, pero como él no ha podido espiar esas profundidades, tiene que desembarazarse del animal sobre el cual se proyecta” (Knapp, 1984: 152). En *El corazón delator* el ojo es “una conciencia observadora, que intenta iluminar, juzgar lo que el narrador desea mantener oculto en la sombra” (Knapp, 1984: 175). El narrador comete el asesinato cuando el ojo está abierto y lo observa.



Otro símbolo es el fuego durante el incendio en *El gato negro*, que se puede interpretar como el purgatorio, un intento de purificar el alma y alejar los remordimientos. Elemento importante es también el sótano (un descenso a los infiernos).

El corazón en *El corazón delator* es su otro yo, “ese enemigo, esa fuerza de la sombra a la que necesita erradicar pero que lo perseguirá siempre” (Knapp, 1984: 177).

### 3. Propuestas didácticas

A continuación presentaremos dos propuestas didácticas sobre los cuentos de Poe *El gato negro* y *El corazón delator*, dirigidas a estudiantes de Bachillerato que cursan la asignatura de Literatura Universal.

En el esquema se presentan actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura, así como de profundización, en las que el alumno comparará los textos literarios con adaptaciones cinematográficas de los relatos al cine o la televisión.

Los objetivos de las secuencias didácticas son los siguientes:

- identificar los elementos constitutivos de los cuentos de terror
- diferenciar las diferentes partes y núcleos temáticos de los relatos
- identificar los elementos narrativos de los cuentos
- producir textos propios de intención literaria
- valorar los textos literarios como medio de expresión artística
- identificar los elementos constitutivos del cine: planos, códigos sonoros, iluminación.
- relacionar los textos literarios con otras artes

Se pretenden desarrollar las competencias clave señaladas por la LOMCE de comunicación lingüística, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas:

- comprensión de textos e interpretar su sentido
- expresión correcta oral y escrita
- interacción con los demás y trabajo en equipo
- desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico
- desarrollo de la iniciativa personal
- curiosidad por aprender
- saber comunicarse y respetar las opiniones de los demás

### 3.1. *El gato negro* (1843)

#### 3.1.1. Actividades de prelectura

- Presentación del género del cuento de terror y sus autores principales.
- Tormenta de ideas con los elementos característicos del género.
- Recursos de estilo del género (léxico, símbolos, elementos narrativos).

#### 3.1.2. Actividades de lectura

##### 3.1.2.1. La historia y los núcleos temáticos

- La primera parte del cuento se centra en el carácter del personaje, señala hasta dónde abarca esta primera parte y qué elementos destacar el narrador sobre sí mismo.
- La segunda se centra en Pluto: ¿Cómo lo describe? ¿Cómo es su relación con él y cómo evoluciona? ¿Qué terrible suceso ocurre?
- A continuación tiene lugar la descripción de los hechos sucedidos tras el asesinato, resume brevemente qué efecto provoca en el narrador y qué sucede durante la noche y en los meses posteriores.
- Prosigue el relato con el encuentro con el segundo gato. ¿Qué elementos recuerdan a Plutón? ¿Por qué va aumentando el odio hacia el animal?
- El desenlace del cuento. ¿Qué sucede el día en que baja al sótano con su mujer? Describe los actos cometidos por el narrador y el final con la llegada de la policía.

##### 3.1.2.2. El narrador

- ¿Qué tipo de narrador aparece? ¿Es externo o interno a la historia?
- ¿En qué persona se narra el cuento? ¿Qué importancia tiene este hecho en el desarrollo de la historia?
- Señala algún ejemplo de alusión al lector. ¿Con qué finalidad se emplean estas indicaciones a los lectores?

##### 3.1.2.3. Los personajes

- Señala ejemplos en los que se describe el carácter del protagonista y cómo va cambiando hasta convertirse en un ser violento y desequilibrado con los gatos y su mujer.
- A través de sus actos, señala cinco rasgos distintivos del narrador.
- ¿Qué simbolizan los gatos? ¿Por qué el segundo le recuerda al narrador a Pluto?

##### 3.1.2.4. El espacio

- ¿En qué lugar tiene lugar la acción?

-¿Cómo son los ambientes que frecuenta el narrador? Señala algún ejemplo.

-¿Por qué es importante el sótano de la casa? ¿Qué simboliza este lugar?

#### 3.1.2.5. El tiempo

-¿En cuánto tiempo transcurre la historia?

-Señala algún ejemplo de elipsis, es decir, fragmentos de narración en donde se omite el tiempo transcurrido.

#### 3.1.2.6. Rasgos de estilo

-¿A qué género pertenece el cuento? Explica algunos elementos importantes en dicho género.

-Señala ejemplos de pasajes descriptivos y narrativos.

-La intervención directa del narrador como personaje solo ocurre una vez, ¿dónde y por qué en ese momento del relato?

-¿Qué importancia tienen los adjetivos? Señala diez ejemplos de adjetivos que sean representativos en el género del cuento de terror.

-¿Qué simbolizan los siguientes elementos: los ojos del gato, el fuego, la horca, la pared del sótano, el maullido final del gato?

#### 3.1.3. Actividades de poslectura

-Escribe un final distinto, desde “Consideraba que me había asegurado la felicidad futura”. (Este ejercicio puede realizarse previamente, antes de que el alumno lea entero el texto).

-Redacta un párrafo en el que la narradora sea la mujer del protagonista que cuente en primera persona algún pasaje del cuento.

-Escribe en unas líneas la continuación del relato utilizando un narrador en tercera persona.

#### 3.1.4. Actividades de profundización. Visionado de una versión cinematográfica sobre *El gato negro*.

<https://www.youtube.com/watch?v=SV4Jt90tjKo>

-En la introducción (hasta el minuto 13), señala qué datos se muestran sobre Poe, a qué se dedica, cómo es su vida, su carácter, su relación con los demás. Describe a otros personajes de esta parte, especialmente su mujer.

-Importancia de los colores en el incidente del piano y en general en toda la película.

-Explica cómo se muestra a través de las imágenes, la música y los sonidos la progresiva degradación del personaje hasta que le saca el ojo a Pluto.

-¿Por qué resucita su mujer con el incendio? ¿Qué simboliza el fuego?

-En la película hay continuas mezclas entre la realidad y el sueño. Explica alguna de ellas.

-Señala algún ejemplo de primer plano, picado y contrapicado sobre todo a partir del minuto 34.

-Señala diferencias con el texto literario en el argumento.

-En la película hay alguna referencia a la biografía de Poe y también a sus obsesiones y otras obras, señalálas.

### 3.2. *El corazón delator* (1843)

#### 3.2.1. Actividades de pre-lectura

-¿Qué te sugiere esta frase de Julio Cortázar? “Un corazón vivo late, un latir es un corazón que vive. La intensidad del cuento es ese latir de su sustancia”.

#### 3.2.2. Actividades de lectura

##### 3.2.2.1. La historia y la trama

-¿Cuáles son los elementos de la acción más destacados?

-Según el propio Poe, los cuentos deben girar en *torno a un efecto único y singular*, al que se subordinan los incidentes. Ejemplifica esta idea en el cuento.

-El desenlace del cuento es similar al de *El gato negro*, ¿por qué?

##### 3.2.2.2. El narrador

-¿Coincide el tipo de narrador con el de *El gato negro*? ¿Observas alguna diferencia entre ambos cuentos en relación al narrador?

-También en este cuento hay ejemplos de alusión a los lectores, ¿en mayor o menor número que en *El gato negro*? ¿Qué explicación puede tener?

##### 3.2.2.3. Los personajes

-Poe se sintió atraído por la enfermedad mental, desde el principio adivinamos el desequilibrio del narrador. Sus sentimientos hacia el anciano son ambivalentes. Ejemplifica esta idea.

-¿Qué relación puede tener el narrador con el anciano?

-Explica algunos rasgos de personalidad comunes entre los protagonistas de los dos cuentos. ¿Observas alguna diferencia entre ellos?

-¿Por qué en ninguno de los dos cuentos se nombra al protagonista?

#### 3.2.2.4. El espacio

-¿Dónde tiene lugar la acción? ¿Qué elementos de este espacio se seleccionan y cómo están descritos?

-Demuestra esta afirmación: El espacio de *El corazón delator* es claustrofóbico.

#### 3.2.2.5. El tiempo

-¿La progresión del tiempo es siempre lineal o se detiene en algunos momentos? Señala algunos pasajes.

-¿Qué indicaciones respecto al tiempo transcurrido encontramos?

#### 3.2.2.6. Rasgos de estilo

-En cuanto al género, ¿es el mismo que en *El gato negro*?

-En la última parte del cuento se produce una condensación temporal. Ejemplifícalo.

-¿Cómo se va creando tensión y ritmo en el cuento?

-¿Qué importancia tienen las exclamaciones, interrogaciones retóricas e interjecciones? Señala ejemplos de cada una de ellas y explica su función en el relato.

-En el cuento se repiten pasajes, ¿de qué tratan dichas secuencias reiteradas?

-Al igual que sucede en el relato de *El gato negro*, las intervenciones de los personajes son escasas, ¿en qué momentos ocurren y qué importancia tienen para el cuento?

-¿Qué significados puede tener el ojo del anciano?

-¿Qué objetos aparecen en los dos relatos?

-¿Cuál de los títulos de los dos cuentos refleja mejor el contenido del cuento y por qué?

-Importancia de lo sensorial en *El corazón delator*: la vista y el oído.

#### 3.2.3. Actividades de poslectura. Propuestas de creación personal.

-Inventa otro título para el cuento (o como variante, no mostrar el título y que el alumno ponga un título al texto).

- Escribe un monólogo semejante a los utilizados por el narrador relacionado con el siguiente pasaje: “Cómo aquella idea entró en la cabeza por primera vez”.
- Redacta un párrafo inicial en donde el narrador describa su pasado.
- Realizad en grupos dramatizaciones con pasajes diversos del cuento.

#### 3.2.4. Actividades de profundización. Visionado de dos animaciones del cuento

<https://www.youtube.com/watch?v=s11l6v0ydfQ>

- ¿Se representa visualmente al protagonista? ¿Qué parte de su cuerpo vemos? ¿Por qué?
- Importancia de los fundidos en negro
- ¿Qué objetos de la casa aparecen? ¿Qué significan?
- ¿Cómo es la música? ¿Qué sonidos escuchamos?
- ¿Cómo se marca el paso del tiempo?
- ¿De qué manera visualizamos el asesinato del anciano?
- ¿Cuál es la función de los movimientos de cámara cuando llega la policía?
- La animación tiene estructura circular, ¿por qué?

<https://www.youtube.com/watch?v=vBz9hdeZGSU>

- En esta animación de Los Simpson también se recrea el cuento de Poe, ¿qué elementos del cuento son los que sirven de inspiración para esta escena de la serie?
- ¿Qué se pretende demostrar con la secuencia de los Simpson?

## 4. Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos realizado un recorrido por el género de terror y uno de sus principales representantes, Edgar Allan Poe, que a través de sus relatos ha creado una atmósfera envolvente y realizado un descenso a los infiernos de sus protagonistas, dominados por la enajenación y la locura. Sus relatos ejemplifican la condensación e intensidad características del género, y por ello lo convierten en un maestro del mismo.

Nuestro propósito ha sido aplicar a dos de los relatos de Poe más conocidos, *El gato negro* y *El corazón delator*, los rasgos constitutivos del cuento de terror y presentar secuencias didácticas para estudiantes que cursan la asignatura de Literatura Universal en el Bachillerato. Asimismo hemos introducido en la secuencia didáctica el análisis comparativo del texto literario con adaptaciones cinematográficas de los textos literarios. El objetivo final es despertar en el alumno el interés por la lectura, potenciar su

creatividad y despertar su espíritu crítico en la comparación de textos literarios y cinematográficos.

## 5. Bibliografía

- ALLAN POE, E. (1973). *Ensayos y críticas*. Madrid: Alianza Editorial.
- ANDERSON IMBERT, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires: Marymar.
- BAQUERO GOYANES, M. (1967). *¿Qué es el cuento?* Buenos Aires: Columbia.
- CORTÁZAR, J. (1973). “El poeta, el narrador y el crítico”, en ALLAN POE, E. A. *Ensayos y críticas*. Barcelona: Alianza, 125-141.
- BOBES NAVES, M.C. (1993). *La novela*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA BERRIO, A. y HUERTA CALVO, J. (1982). *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid: Cátedra.
- GERALD KENNEDY, J. (2000). *A historical guide to Edgar Allan Poe*. Oxford University Press.
- KOHAN, S. A. (1997). *Corregir relatos. La herramienta del escritor*. Barcelona: Grafein.
- KNAPP, B. L. (1984). *Edgar Allan Poe o el sueño como realidad*. Buenos Aires: Editorial Fraternal.
- MARTÍN TARAFEL, T. (2001). *El tejido del cuento*. Barcelona: Octaedro.
- PLATAS TASENDE, A.M. (2000). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Espasa.
- TOMACHEVSKI, B. (1982). *Teoría de la literatura*. Barcelona: Akal.

## 6. Anexos

Anexo 1. Enlaces a los textos de Poe.

[http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca\\_digital/libros/P/Poe,%20Edgar%20Allan%20-%20El%20gato%20negro.pdf](http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/P/Poe,%20Edgar%20Allan%20-%20El%20gato%20negro.pdf)

<http://ciudadseva.com/texto/el-corazon-delator/>

Anexo 2. Enlaces a los cortometrajes y textos fílmicos.

<https://www.youtube.com/watch?v=SV4Jt90tjKo>

<https://www.youtube.com/watch?v=s116v0ydfQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=vBz9hdeZGSU>





# ALFABETOS Y TIPOGRAFÍAS PARA UNA EDUCACIÓN LECTORA

MARÍA ISABEL BORDA CRESPO

(Universidad de Málaga)

“Los viajes me habían hecho comprender que el alfabeto escondía una infinidad de secretos, y que las letras lejos de ser puras espaldas cargadoras, tenían sus propios mensajes y sus propias historias que contar” (Atxaga, 1998: 14).

## 1. Introducción. Los abecedarios hasta el siglo XX

Al hablar de abecedarios pensamos inmediatamente en la escuela, en el proceso de enseñanza del código escrito. Nos viene a la mente un tipo de libro ilustrado cuya función esencial es la de enseñar a leer mostrando las letras asociadas a una imagen icónica, generalmente de un objeto o animal cuyo nombre empieza con dicha letra (Duran, 1989:20). Sorprende saber que sus primeros usos no están asociados a la enseñanza de la lectura sino a favorecer la relación entre el proceso de escritura y el arte de la memoria. Hay constancia de poemas abecedarios en lengua hebrea, en textos bíblicos y en obras de Cicerón y Quintiliano. Se trataba de composiciones poéticas en las que la disposición del alfabeto se asociaba a la ordenación de los versos y estrofas persiguiendo así dos finalidades distintas. La primera, servir como lugar mnemónico aprovechando el orden de la estructura del alfabeto y la segunda, codificar contenido en las imágenes mnemónicas (Morcillo Romero, 2012: 74). Aristóteles ya describía el uso de las letras del alfabeto griego como un sistema familiar para ordenar y memorizar cualquier contenido.

Fue en el Renacimiento cuando el concepto de memoria se asoció a un proceso cognitivo. Dibujar objetos cuya figura se asemejaba a las letras o disponer animales según el orden de la letra inicial de su nombre eran algunos de los modos usados para activar la memoria artificial. Si a estos alfabetos visuales se le añadían inscripciones, se reforzaba

la memoria verbal. Y es aquí donde el alfabeto visual empezó a jugar un papel relevante, “debido a que la presencia de las letras del alfabeto a la hora de evocar la inicial de una palabra o incluso partes de palabra, superaba a otros tipos de imágenes” (Morcillo Romero, 2012: 86). La primera impresión de estos alfabetos visuales destilaba una simplicidad similar a la de los libros infantiles de aprendizaje de letras, en los que se pueden ver vocales y consonantes tomando distintas formas y haciendo más fácil su reconocimiento. Es ahora cuando el abecedario comienza a tomar protagonismo social como material pedagógico y escolar.

Desde la época medieval hasta el siglo XVIII, la función de las cartillas escolares en las que las letras iniciales se asociaban a rimas sencillas a menudo de tipo catequístico, trascendía la enseñanza de las letras para pretender la formación moral e incluso religiosa de los primeros lectores (Duran y Ventura, 2009: 20 y Carranza, 2007). Comenius se percató de que una imagen permitía asociar letra y concepto mucho mejor que un ripio, y que por tanto, “el alfabeto podía ser una vía para reconstruir el mundo, basándolo en un ideal racional e irénico” (Avanzini, 2009: 66-68). Desde un punto de vista educativo, lo relevante de la visión de Comenius fue ver que los valores no se trasmitían acríticamente como preceptos, sino que coincidían con la estructura del proceso de alfabetización: “No es un contenido específico lo que hace que el hombre sea tal, sino el hecho estructural de tener que “forzar” la propia naturaleza hacia un proceso de culturalización”. Su obra *Orbis sensualium Pictus* (1658) se ha convertido en todo un referente cuando se aborda el tema de la alfabetización. Alfabetizar, en este contexto, no significa solo aprender el alfabeto sino “darle un nombre a las cosas”, significa orientarse en el mundo, tener un dominio de las cosas que permita poder funcionar en el mundo.

En esta línea de creación alfabética se encuentra el que quizá sea el abecedario más conocido por haber marcado un hito “en la incesable circunvalación del aprendizaje lector de todos los tiempos y lugares” (Duran y Ventura, 2009: 21). *El nuevo libro del abecedario* de Karl Philipp Moritz publicado en 1790 constituye sin duda un texto de una modernidad incuestionable. Recientemente editado en España por Bárbara Fiore Editora (2005), con ilustraciones de Wolf Erlbruch, los lectores pueden disfrutar de un texto moderno, original y poético. Para Moritz, un abecedario sirve para aprender a leer, a pensar, a mirar. La estructura lógica de esta obra sigue el emblemático principio de la combinación simultánea del tema (*inscriptio*), imagen (*pictura*) y aclaración adicional en prosa rítmica (*suscriptio*). En palabras de Hollmer (2011), Moritz proporciona además de

la técnica básica de lectura, “los pilares fundamentales del pensamiento, ayudándose de imágenes y de una prosa rítmica formada por frases sencillas y exhortativas, dirigidas a un lector que bien podría ser un niño”. A medida que el alfabeto crece se incrementa el nivel de reflexión intelectual, centrando la atención no tanto en el lector como individuo sino en el lector como perteneciente al género humano en general. La idea, según Hollmer (2011), es que “el observador de este mundo en miniatura (*orbis pictus*) lleve a cabo instintivamente ese paso a la socialización”. Se pueden leer frases como “pensar es agradable” en la letra “H” o “Si una desgracia es inevitable, los necios se lamentan, los sabios, en cambio permanecen tranquilos” en la letra “X”. Si durante siglos, los abecedarios habían pretendido enseñar las letras con textos bíblicos, en este abecedario encontramos expresado el más alto ideal humanista y liberal.

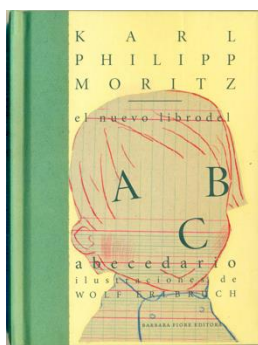


Figura 1: Portada *El nuevo libro del abecedario*. Texto Karl Philipp Moritz. Ilustraciones de Wolf Erlbruch (2011)

Con la aparición de las escuelas en el siglo XIX, y la consiguiente necesidad de materiales de lectura que ayudasen en el proceso de aprendizaje lector de la infancia comienzan a surgir en España abecedarios que sin perder de vista lo pedagógico divierten a los aprendices. A finales del siglo XIX, el precursor de la animación a la lectura en nuestro país, Saturnino Calleja, editó *Instruir deleitando (Abecedario Iconográfico)*, actualmente en edición facsímil (1994), con prólogo de Carmen Bravo Villasante. Dentro de la línea más tradicional, este abecedario presenta cada letra asociada a una imagen, aunque dicha asociación se establece con el sonido de la letra. Así por ejemplo, la letra “e” se asocia a la imagen de un torero. Supuestamente el niño asociara esta letra al sonido cuando responda a la pregunta: “¿Cómo dice el torero al toro?”. Esta manera de presentar las letras da una idea clara del tipo de educación lectora que encontramos en este tipo de abecedarios: una lectura en voz alta, expresiva, ordenada y disciplinada que

partiendo de textos conocidos y realidades culturales familiares, perpetúan un modelo de vida tradicional y una alfabetización bidireccional, del texto al sonido y del sonido al texto.

## **2. Abecedarios y el lector infantil del siglo XXI. Líneas de innovación**

Antes de ver las líneas de innovación por las que transitan los modernos abecedarios, conviene hacer dos consideraciones. La primera quiere poner de relieve la importancia que tuvieron los movimientos de vanguardia, *los ismos*, a la hora de comprender la modernidad a partir del siglo XX. Movimientos como el surrealismo, el dadaísmo o el futurismo rompieron con las normas y clichés que encorsetaban la expresión artística hasta ese momento, proporcionando nuevos caminos de libertad, experimentación e innovación. En relación a los abecedarios, se vivirá toda una renovación tipo-gráfica. Hay que tener en cuenta que desde que Gutenberg inventara la imprenta, prácticamente nada había cambiado en relación a los tipos y disposición de las letras en la página impresa. Serán las nuevas tendencias poéticas de las vanguardias las que darán libertad a la palabra rompiendo la propia ortogonalidad de la composición. Como dice Scudiero (2012: 167), refiriéndose a una obra de Mallarmé:

Allí por primera vez, las palabras no “viajaban” sobre líneas preestablecidas, sino que las líneas se quebraban y continuaban más abajo. La página tampoco era una cuadrícula cerrada de caracteres, comas y puntos, sino una “geografía” de palabras y espacios, en cuyo interior las palabras flotaban como una balsa en el mar.

La segunda consideración pone de manifiesto la importancia de la literatura infantil más allá de su consideración pedagógica como material de lectura escolar. Se considera la obra de Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*, como un punto de inflexión para señalar el nacimiento de la literatura infantil occidental, precisamente por el paso que supuso desde lo didáctico- moralizador a lo lúdico y estético (Borda, 2002:19). La literatura infantil comenzó así su andadura como campo literario específico y su valoración a la hora de construir la competencia literaria del lector.

Pero la modernización que las vanguardias propiciaron no se tradujo inmediatamente en la creación de modernos abecedarios, al menos en España. Durante más de cuarenta años, el régimen franquista se encargó de poner en manos de las jóvenes generaciones materiales de lectura censurados, absolutamente acordes con la ideología

del régimen. El único abecedario moderno localizado se encuentra en el libro *Lo que sabía mi loro* (1945) del poeta malagueño en el exilio, José Moreno Villa. El interés de esta obra lo constituyen sin duda, las ilustraciones del autor que acompañan los textos de tradición oral recopilados, entre ellos un abecedario. Se trata de un alfabeto artístico mnemográfico alejado de una práctica de lectura escolar centrada en el descubrimiento de las letras. La moderna y exquisita ilustración de Moreno Villa invita a una lectura que se deleite con estas imágenes y con la sonoridad de las letras.

Para Sanjuán (2015: 45-46), la creación de abecedarios a lo largo del siglo XX viene marcada por una doble línea de innovación. La primera gira en torno a la creación de alfabetos a partir de temas de contenido religioso o moral, vida cotidiana, animales, naturaleza o más ambiciosos, con una intención enciclopédica. Y la segunda, los que suavizan la función didáctica mediante juegos verbales, ilustraciones elaboradas, juegos tipográficos o formatos inusitados. Esta segunda línea marcará claramente la creación de abecedarios en el siglo XX. A continuación se abordarán tres grandes líneas de innovación. La primera tiene que ver con los alfabetos artísticos destinados a un público no exclusivamente principiante. La segunda recoge los abecedarios con proyección escolar, algunos de los cuales son cuentos para enseñar las letras. Y la tercera, en la línea que recoge Sanjuán, abecedarios donde predomina la función lúdica a la hora de presentar las letras a un lector que ya conoce los rudimentos básicos del proceso lector.

### 2.1. Modernos abecedarios y tipografías. Ausencia de un canon gráfico.

A partir del siglo XX y como consecuencia de los diferentes *ismos*, surgen los “libros de artista”. Este fenómeno pone a disposición de un lector no solo infantil, originales abecedarios creados por un artista. La tipografía de las letras va a protagonizar una experimentación gráfica significativa al integrar las artes literarias con las visuales dando como resultado innovadoras composiciones (García Garrido, 2014: 47). La llegada de las vanguardias en el siglo XX fue decisiva para entender esta revolución gráfica. El movimiento *Arts&Crafts* surgido en Inglaterra y dirigido por William Morris tuvo una importancia clave en la tipografía de los libros. Siguiendo el objetivo principal de la legibilidad de la letra, Morris reconcilia las bellas artes con las artes decorativas y es así como se recupera el empleo de las letras y las palabras como imágenes visuales (Hollis, 2012: 20). En 1925, el manifiesto *La nueva tipografía* de Tschichold defendía dos

principios fundamentales, el primero que la nueva tipografía está determinada por exigencias funcionales y el segundo que el fin de todo diseño gráfico es la comunicación.

Leer un libro vanguardista puede considerarse toda una aventura intelectual y visual, hecho que se constata al leer unos de los abecedarios más innovadores creados hasta la fecha, *Hasta el infinito* de Kveta Pakouska (2008). Aprender una letra con este abecedario es toda una aventura que lleva al lector a observar la letra, tocarla y leerla en voz alta “hasta que choque con las paredes que hay a tu alrededor”. Se encuentran letras huecas, formas que se despliegan, mosaicos cromáticos, trazos infantiles, simetrías, transparencias, collage, toda una arquitectura de papel que seguro no dejará indiferente al lector. Sin duda, todo un universo de vitalidad que rebosa libertad creativa y vanguardismo.

En el manifiesto de futurista Depero (1927), se encuentra la máxima “las palabras en libertad”, idea que culmina en el fenómeno hoy conocido de la escritura hecha imagen. Desde este momento la caja tipográfica rompe con los modelos tipográficos consolidados, ofreciendo a la palabra/letra la posibilidad de ser auto-significante, es decir, “de expresar plenamente su significado poético y literario a partir de su colocación “tipográfica” sobre la página” (Scudiero, 2012: 176). El siguiente paso, la palabra imagen, supone vincular la palabra no a la página en virtud de su conexión con el texto sino fundamentalmente por su carácter visual. Todo ello, casi siempre mejorando la capacidad de transmitir un texto. La importancia que tuvo esta revolución gráfica se puede ver claramente en el auge experimentado en el siglo XX en el diseño gráfico, el lenguaje publicitario y cinematográfico y, sobre todo, en la denominada “poesía visual”, expresión artística que iniciara Apollinaire con sus *Caligramas*, y que consolida el poeta catalán Joan Brossa (1919-1998).

En estas líneas se comentarán dos abecedarios y una colección. El primero *Las Alfazetas* con texto de Shirley Glaser e ilustraciones de Milton Glaser (2014). Las letras entran en escena como parte de la ilustración –letra-imagen– y se posicionan con total libertad en el espacio enmarcado de la imagen. Debajo del cuadro de la imagen encontramos el texto. Se trata de un álbum ilustrado, donde se puede comprobar la interdependencia entre las imágenes y las palabras (Borda 2009: 47). La sinfonía de letras cada una con una voz –tipo de letra– componen una coral que termina por encontrar un orden, la palabra. Al final del libro, el lector encuentra el alfabeto –*Quien es quien en el reparto*– así como la identificación de las diferentes tipografías que dan personalidad a

las letras desde la Bodoni para la “B”, pasando por la News Gothic para la “N” hasta llegar a la Zapf Medium Italic para la “Z”. El segundo abecedario es el también álbum ilustrado y libro de artista, *Alfabeto* de Sonia Delaunay (2011. Milan, 1969). Se trata de un clarísimo ejemplo de la *simultaneidad*. Cada letra tiene un color y una forma determinada y forma parte de la composición visual de la doble página, situándose siempre en la página de la derecha. En la página de la izquierda siguiendo la pauta de los abecedarios más tradicionales, se pueden leer y/o recitar textos rimados como canciones o sencillas poesías procedentes del acervo folklórico castellano. Se trata de un abecedario que ofrece una sinergia de lenguajes, auditivos, visuales, cromáticos con el que pueden disfrutar lectores de una franja edad muy amplia, pero la infancia disfrutará especialmente no sólo por la sonoridad y rima de los textos sino por el color, verdadero protagonista del abecedario.

En 2007 la editorial Kalandraka inicia la colección “Alfabetos”. Se trata de abecedarios que experimentan compositivamente hablando con la letra-imagen a través de imágenes fotográficas y fotomontajes. Son claros libros de artistas.

- ✓ *Al pie de la letra* de Miguel Calatayud (2007), que contiene verdaderos acertijos visuales.
- ✓ *El viaje. De la A a la Z en 27 falsas estampas* de Alex Escorihuela (2008), un collage digital que da forma al paisaje. La progresión del orden alfabético trae implícito ya la idea de viaje o desplazamiento que recuerda lo que dijera Atxaga (1998: 15): “... una historia alfabética nunca es definitiva hasta que la **Z** pone su punto final”.
- ✓ *Alfabeto* de Puño, alias de David Peña (2012). Cuenta la historia de la vida y muerte de un abeto en una progresión alfabética. El lector deberá descubrir las letras en las imágenes procedentes, muchas de ellas, de películas y videojuegos.
- ✓ *Dactilografáis* de Joan Fontcuberta (2009). Se trata de un alfabeto manual que parte del lenguaje para sordos, toda una propuesta plástica y conceptual.

¿Qué implicaciones tienen estos modernos alfabetarios en el proceso de aprendizaje y fomento lector? Lo que en un primer momento llama la atención es la condición de imagen de las letras. El lector debe construir el significado del texto a partir de lo que ve en la imagen y de lo que lee en el texto verbal en lo que se puede identificar como un proceso de interacción sensorial. Aprender las letras en estos abecedarios o disfrutar de su lectura se convierte más en un proceso estético y artístico que funcional lo

que tiene como consecuencia la necesidad de redefinir, ampliándola, la acción alfabetizadora. La alfabetización no sólo debe dar cuenta del conocimiento útil o funcional sino que debe atender a un nivel más elaborado de alfabetización, el de la lectura literaria por medio del cual el lenguaje escrito tiene el poder de transformar y de actuar sobre nuestro conocimiento y experiencia (Borda Crespo, 2014:8).

El que estos modernos abecedarios sean álbumes ilustrados requiere que el lector aprenda a ver y a mirar, a leer y a interpretar el material visual, y sobre todo que redimensione su placer y disfrute con un conocimiento reflexivo y crítico tanto del lenguaje verbal como del icónico (Salisbury y Styles, 2012: 79). Ya se ha dicho con anterioridad que alfabetizar visualmente a los aprendices implica enseñarles a pensar visualmente, poder dar significado a una información visual a partir de la experiencia previa que tenga con las imágenes (Borda Crespo, 2014: 10).

Desde la perspectiva de construcción del intertexto lector (Mendoza Fillola, 2001: 105), este tipo de libro muestra su poder para generar experiencias de lectura que ponen en juego en los procesos de recepción, saberes, estrategias y recursos lingüísticos y culturales procedentes de la competencia literaria del lector. Este ampliará su horizonte de expectativas al reconocer como literarios unos textos que se alzan como referentes artísticos, además de lingüísticos; activará su competencia lingüística a partir del reconocimiento del poder expresivo de la letra y comprenderá e interpretará la naturaleza artística y estética de estos abecedarios. Desde los ámbitos semióticos y metaliterarios e intertextual, el lector deberá activar y seleccionar los saberes pertinentes de la competencia literaria, así como reconocer y detectar las conexiones entre las distintas facetas discursivo-textual de la obra.

Moniz expresa así las razones que le llevaron a crear un libro ilustrado a partir del abecedario aceptando el reto de dirigirse a un lector no principiante con una cultura visual determinada:

Decidí hacer un libro de abecedario porque me gustaba la idea de centrarme sólo en la imagen y las composiciones de la página, no en una historia, así como el reto que suponía mantener la atención del lector sin una narrativa que seguir. El primer paso consistió en elegir un tema, un hilo que recorriese todo el libro y que hiciese que el lector sintiese el deseo de pasar la página. No podía ser simplemente “A de Araña”, “B de Balón”, etcétera. Tenía que buscar un significado más profundo para que el lector no perdiese el interés. Así que pensé en sentimientos. Para ilustrar algo que no se puede ver, como los sentimientos, se requiere creatividad, que es la razón principal de que me gustase el tema.



Decidí utilizar un solo personaje para todo el libro. Todos los sentimientos, de la A a la Z, serían los de mi protagonista. De ahí el título *Manu is feeling...* (Salisbury y Styles, 2012: 64).

## 2.2. Los cuentos nos enseñan las letras o *Érase una vez* el alfabeto

En el último tercio del siglo XX tiene lugar en nuestro país un amplio debate acerca de la lectura. La idea de un lector comprometido con el texto, que comprendiese lo que lee construyendo el significado del texto, contribuyó a modernizar los materiales de aprendizaje lector y a buscar métodos de lectura más globales que presentasen las unidades mínimas como la letra a partir de unidades más integradoras como la palabra o el cuento. El conocidísimo método *Palau* para la enseñanza de la lectura vio como otros métodos más interactivos proponían una enseñanza de la lectura más comprensiva, acudiendo al cuento como estructura capaz de albergar narrativamente la presentación de las letras y trascendiendo así un concepto descifrador de lectura. Enmarcar el aprendizaje de las letras en el género literario del cuento tiene un doble efecto, el primero que los aprendices encuentran motivador el aprendizaje dado que la narración es sin duda la estructura comunicativa más cercana al habla cotidiana y en segundo lugar, adquieren de una manera explícita una competencia literaria.

El método de aprendizaje lector pionero en esta línea es *Érase una vez.... El país de las letras* de Aurora Usero Alijarde (1994). Las vocales constituyen la familia real y las consonantes quedan definidas por un oficio. Cuatro años después, en 1998 aparece el maletín *El zoo de las letras* cuyos objetivos eran enseñar a los aprendices las letras y familiarizarlos con la lectura de cuentos. Las características de este método de lectura son de nuevo su presentación en forma de cuento y el trabajo de la letra conjuntamente con el fonema que se puede identificar de forma auditiva y visual, accediendo así a la grafía. Este mismo año aparece *La caja de la Fantasía* de Carlos Aller, un total de 35 cuentos. En concreto quiero mencionar *Cuentos de letras* donde a partir de este género se invita a los niños/as a realizar actividades de observación, lectura en imágenes y de expresión plástica. Por último, en 2011, la editorial SM edita la colección *Bebo y Teca, de paseo con las letras*, con un total de 11 libros que también están disponibles para Kindle y otros formatos como PDF, EPUB y MOBI.

Otros abecedarios singulares para prácticas de lectura diversas son *Las letras en el arte* (2009) de la colección PaseArte, donde el aprendiz lector debe buscar las letras en cuadros de pintores de reconocido prestigio. Así la “C” la encontramos en un cuadro de Chagall, la “M” en uno de Mondrian y así hasta un total de 26 cuadros<sup>1</sup>. *Cuentos de las vocales* de Morán y Roderó (2012); *Abezoo* de Reviejo y Aramburu (2005); *ABCdario* de Ventura y Villamuza (2010), sin duda un abecedario precioso y delicado, rozando el lenguaje poético<sup>2</sup>. Una propuesta poética sumamente original es la que hace Benegas y Guridi, *Abecedario del cuerpo imaginado* (2013). Aquí las letras nos proponen un abecedario poético donde las letras guardan una relación conceptual con el poema-haiku<sup>3</sup>. Uno de los más recientes abecedarios es *Erase una vez el alfabeto. Una historia para cada letra* del reconocido escritor Oliver Jeffers (2015). Se trata de una obra literaria infantil destinada a niños/as a partir de 8 años. Cada letra presenta un personaje y una historia, estando algunos interconectados. Algunas historias rozan el humor negro, a veces un tanto surrealista<sup>4</sup>.

Para terminar, mencionar dos álbumes ilustrados donde una sola letra vehicula una historia al nombrar al personaje, facilitando así el proceso de identificación del lector con el personaje protagonista. En *P de papa* de Isabel Martins y Bernardo Carvalho (2009), se hace un catálogo de las funciones y tareas de un papa. Y en *El gran viaje del Señor M* de Gilles Tibo y Luc Melanson (2008), se cuenta una entrañable historia acerca de la pérdida de un ser querido, el viaje y el reencuentro con la vida.

### 2.3. Juegos y adivinanzas en los modernos abecedarios

La tercera línea de innovación la protagonizan los alfabetarios en los que se encuentran motivadores juegos. La presencia de originales recursos tipográficos y juegos verbales en la moderna literatura infantil queda patente en numerosas obras, pero muy especialmente en los álbumes ilustrados, donde la interrelación de los lenguajes verbales e icónicos permite proponer la doble página como un espacio de experimentación donde la palabra queda libre para ser imagen o texto verbal. La atención se centra así en el lenguaje particular que se emplea para contar la historia activando la conciencia metalingüística

---

<sup>1</sup> Booktrailer disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=UJdnd8DG3DU>

<sup>2</sup> Booktrailer disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=chw4LdvX3pM#t=106>

<sup>3</sup> Booktrailer disponible en <https://issuu.com/abuenpaso/docs/haikus>

<sup>4</sup> Consultar Web oficial de Oliver Jeffers : <http://www.oliverjeffers.com/picture-books/once-upon-an-alphabet>

de los lectores. La autonomía del sistema lingüístico hace que estos textos se revelen como *hiperconscientes* respecto de su capacidad de configurar una realidad independiente de todo referente, realidad que se alza inmediatamente como realidad imaginaria (Borda Crespo 2016; 2002b:114)

El poder connotativo que tiene una letra cuando se distingue de la homogeneidad gráfica que caracteriza cualquier texto puede hacer que adquiera un protagonismo de efectos casi ilimitados. Puede formar parte de la imagen proporcionando así un contexto cultural específico a la narración, o bien puede ser la protagonista de la historia sin necesidad de acudir a ningún personaje o imagen que le de entidad. La letra en estos casos puede destacarse tipográficamente pudiendo generar o expresar una nueva realidad. Así en *Columbeta, la isla libro* de Carles Cano y Miguel Calatalud (1999), se cuenta la historia de unas letras que huyen y se refugian en una isla – este libro-, dando lugar a animales nuevos tales como la gitafa, la pontera, el avesluz y otros. O bien los cuentos metaficcionales de Miquel Obiols en *Una de indios y otras historias* (1994) o *Guillermina GGGRRR* (1989).

Si algo caracteriza los modernos abecedarios donde el alfabeto y/o las letras se presentan con juegos, adivinanzas y singularizadas tipografías vuelve a ser precisamente el carácter visual de su lectura. Las letras protagonizan historias, nombran e identifican realidades que trascienden su sonido o su lugar en el abecedario. Los lectores aprenden las letras jugando, al aceptar el pacto narrativo aceptan el juego que el texto les propone y que incorpora nuevos lenguajes, especialmente, el interactivo y la lectura de imágenes.

La oferta de abecedarios lúdicos está dirigida a lectores de una amplia franja de edad. Aunque esta reflexión está centrada en propuestas literarias y alfabetizadoras, también hay propuestas didácticas como la de Centelles (2010), que está dirigida a niños/as a partir de 8 años y que consiste en crear un alfabeto que contenga los aromas del continente africano.

*Abecedario Pop-up de animales salvajes* (2011) es un libro que está dirigido a primeros lectores los cuales podrán manipular el libro y podrán asociar la imagen del animal a la letra y al sonido. Se dirige al lector –tu- desde un yo que es el animal. *Letra a letra* de Navarro y Sans (2011) está dirigido a lectores a partir de 6 años. Se trata de propuestas creativas basadas en la observación, deducción y en el respeto a las reglas del juego lingüístico. Un total de 27 juegos de percepción visual, imaginación, lenguaje y observación.

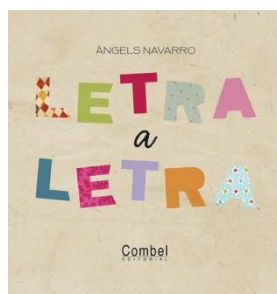


Figura 2: Portada *Letra a Letra* de Àngels Navarro y Eva Sans (2011)

En esta línea la obra ya clásica de Gloria Fuertes, *El abecedario de Don Hilario* (1982), donde se proponen a los jóvenes lectores juegos lingüísticos para aprender el abecedario basados en la homonimia. Más actuales y con una estructura narrativa, los álbumes ilustrados de Nono Granero quien en *La historia extravagante de Hipo & Gavante* (2014) desafía a los lectores a componer una historia rellenando los vacíos que aparecen en algunas frases. El orden de presentación de cada escena queda determinado por el alfabeto y en las guardas el lector encontrará las soluciones de las adivinanzas. Su continuación, *La aventura itinerante de Hipo & Gavante* (2015) es un abecedario geográfico en el que el lector deberá adivinar por las pistas visuales el país visitado por los protagonistas.

Como colofón y haciendo una excepción ya que no se trata de un libro abecedario al uso, hay que comentar *Tipografitea* de Jan Bajtlik (2015). Este original y sugerente manual para dibujar, diseñar, garabatear y aprender las letras ha obtenido la Mención Especial del Premio No Ficción del Bologna Ragazzi Award de 2015. Es el lector, o mejor dicho, el aprendiz de escritor quien pintará, dibujará y escribirá todas y cada una de las letras del abecedario, pudiendo hasta crear su propio alfabeto. Y todo ello en el mismo libro.

### 3. Conclusión

En una época en la que hablar de alfabetización hace necesariamente alusión a la necesidad de adiestramiento en una pluralidad de códigos, el abecedario sigue mostrando su extraordinaria capacidad para contar historias. La posible elección entre una variedad de tipos de letras disponibles hoy para la composición de un texto y cuya elección puede definir, como ya dijera Spiekermann, no sólo una ciudad, sino los rasgos de una nación (Garfield, 2011:198), hace posible que las elecciones tipo-gráficas trasciendan lo

funcional, matizándolas de sensaciones y emociones sugeridas así como de intenciones estéticas.

Conocer las letras da la posibilidad de descifrar un texto, pero hoy los modernos abecedarios amplían su capacidad alfabetizadora a la dimensión artística. Entre las prácticas lectoras que un individuo alfabetizado debe conocer y a ser posible dominar, se encuentra la alfabetización visual asociada al disfrute de estos textos literarios. Las letras vuelven a mostrar, como ya hicieran antaño, su poder autoreferencial convirtiéndose en imágenes sin perder en ningún momento su capacidad comunicativa pero en la actualidad ponen énfasis en lo artístico y lúdico de la composición gráfica relegando a un segundo plano intenciones exclusivamente pedagógicas o de instrucción moral.

Desde que Comenius con una sencillez pedagógica que hoy parece obvia, asociara un concepto a una imagen, pasando por Calleja que institucionalizó los abecedarios iconográficos de uso escolar bajo la máxima *Instruir deleitando* hasta llegar al siglo XXI, donde lo pedagógico se ha ido retirando para dejar paso a lo lúdico y estético, los alfabetos invitan al lector a ordenar el mundo con premisas lingüísticas, narrativas e imaginativas. Ya no se trata sólo de enseñar las letras, se trata de seducir al lector para que coopere en la construcción del significado de unos textos eminentemente visuales y artísticos. Ya no son abecedarios solo para recordar las letras, sino que son obras de literatura infantil muchas de las cuales saben conquistar a un público adulto. Cuentan historias, juegan artísticamente con letras y palabras, activando así la conciencia metalingüística del lector. La libertad con la que las letras y las palabras se mueven por la caja gráfica constituyen toda una invitación para adueñarse del poder creador de lenguaje, participando en el maravilloso mundo de la creación y de la imaginación.

## **Bibliografía**

- ALLER, C. (1998). *Cuentos de las letras*, Sevilla: Librería- Editorial Quercus.
- ATXAGA, B. (1998). *Lista de Locos y otros alfabetos*, Madrid: Siruela.
- AVANZINI, A. (2009). “El sentido y el papel que desempeña el “alfabeto” en Comenio”, *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, 13, 28, 61-78. Disponible en web: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>
- BAJTLIK, J. (2015). *Tipografieta*, Polonia: Coco Books S.L.
- BENEGAS, M. y GURIDI (2013). *Abecedario del cuerpo imaginado*, A Buen Paso.

- BORDA CRESPO, M. I. (2016). *El cuento literario y otros géneros literarios infantiles*, Archidona: Aljibe (en prensa).
- . (2014). “Hacia una alfabetización visual en la escuela”, en MAQUEDA CUENCA et al. (Coords.), *Estrategias de aprendizaje lingüístico y literario*, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Licencia Creative Commons, 4-17.
- . (2009)” Análisis y descripción de la producción andaluza en álbumes ilustrados (1999-2006). En BORDACRESPO, M.I (Coord.) *Análisis y descripción de la producción editorial andaluza en álbumes ilustrados (1999-2006)*. Málaga. Pacto Andaluz del Libro, 41-96. Disponible en web: [http://issuu.com/luiyus1/docs/álbum\\_ilustrado](http://issuu.com/luiyus1/docs/álbum_ilustrado).
- . (2005). “Sobre la animación a la lectura de libros literarios” en ABRIL VILLALBA, M. (Coord.), *Lectura y literatura infantil y juvenil. Claves*, Archidona: Aljibe, 117-148.
- . (2002). *Literatura infantil. Teoría y didáctica*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- . (2002b). “El lector modelo en la narrativa infantil metaficcional” en AGRELO COSTAS, M<sup>a</sup> E. et al., *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*, Xunta de Galicia: Consellería de Cultura, 105-118.
- CALATAYUD, M. (2007). *Al pie de la letra*, Sevilla: Kalandraka Ediciones
- CANO, C. y Calatayud, M. (1999). *Columbeta, la isla libro*: Madrid, Anaya.
- CALLEJA, S. (1994). *Instruir deleitando (Abecedario Iconográfico)*, Prólogo de Bravo Villasante, Palma de Mallorca: José L. De Olañeta.
- CARRANZA, M. (2007). “La herejía de lo macabro”, *Imaginaria*, 221. Disponible en web: <http://imaginaria.com.ar/22/1/la-herejia-de-lo-macabro.htm>.
- CENTELLES, J. (2010). “Los abecedarios”, *Aula de innovación educativa*, 196, 71-72.
- DELAUNAY, S. (2011). *Alfabeto*, Barcelona: Gustavo Gili.
- DURÁN, T. (1989). “Del abecedario al álbum ilustrado”, *CLIJ*, 5, 2, 19-25
- . y VENTURA, A. (2009). “Los mil caracteres del abecedario”, *Bloc*, 3, 19-80.
- ESCORIHUELA, A. (2008). *El viaje. De la A a la Z en 27 falsas estampas*, Sevilla: Kalandraka Ediciones.
- FONTCUBERTA, J. (2009). *Dactilografías*, Sevilla: Kalandraka Ediciones.
- GARFIELD, S. (2011). *Es mi tipo*, Madrid: Taurus.

- GARCÍA GARRIDO, S. (2014). *Elogio de la Lengua Española y las Artes del Libro. Tipometrías: creación artística con tipos móviles de madera*, Escuela Politécnica Superior: UMA.
- GIL, C. y FILLELA, L. (2011). *Bebo y Teca, de paseo con las letras*, Madrid: SM.
- GLASER, S. y GLASER M. (2014). *Las alfazetas*, Barcelona: Gustavo Gili.
- GRANERO, N. (2015). *La aventura itinerante de Hipo & Gavante*, Canica Books.
- . (2014). *La historia extravagante de Hipo & Gavante*, Canica Books.
- GUÉRY, A. y LE GALL, L. (2009). *Las letras en el Arte*, Madrid: SM.
- HOLLIS, R. (2012). “Las formas y los signos” en TONINI, B. et al., *La vanguardia aplicada (1890-1950)*, Madrid: Fundación Juan March, 17-40.
- HOLMMER, H. (2011). “Una declaración de amor al libro y una iniciación al pensamiento: El nuevo libro del Abecedario de Karl Philipp Moritz. Apéndice”, en MORITZ, K.P. y ERLBRUCH, W. (2011). *El nuevo Libro del Abecedario*, Bárbara Fiore Editora.
- JEFFERS, O. (2015). *Érase una vez un alfabeto. Una historia para cada letra*, Valencia: Andana.
- MARTINS, I. y CARVALHO, B. (2009). *P de papá*, Sevilla, Kalandraka Andalucía.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Ediciones Castilla-la Mancha.
- MORÁN, J. y RODERO, P. (2012). *Cuentos de las vocales*, Madrid, SM.
- MORCILLO ROMERO, J.J. (2012). “Los alfabetos visuales en la memoria artificial. De *ordo Locorum a memoria Verborum*”, *Myrtia*, 27, 73-88.
- MORENO VILLA, J. (1997). *Lo que sabía mi loro*, Madrid: Compañía Literaria.
- NAVARRO, A. y SANS, E. (2011). *Letra a letra*, Combel.
- OBIOLS, M. (1994). *Una de indios y otras historias*, Madrid: SM.
- . (1989). *Guillermina GGRRR...*, Madrid: Espasa- Calpe.
- PAKOUSKÁ, K. (2008). *Hasta el infinito*, Pontevedra: Faktoria K de Libros.
- PUÑO (2012). *Alfabeto*, Sevilla: Kalandraka Ediciones.
- REVIEJO, C. y ARAMBURU, J. (2005). *Abezoo*, Madrid: SM.
- SALISBURY, M. y STYLES, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*, Barcelona: Blume.
- SANJUAN, M. (2015). “Los abecedarios ilustrados como “artefectos” estéticos y literarios: aproximación a su poética”, *Ocnos*, 14, 42-64.

- SCUDIERO, M. (2012). “Vanguardia y tipografía: Una lectura transversal” en TONINI, B. et al., *La vanguardia aplicada (1890-1950)*, Madrid: Fundación Juan March, pp. 163-212.
- TIBO, G. y MELANSON, L. (20089). *El gran viaje del señor M.*, Sevilla: Kalandraka Andalucía.
- TRÍAS Y DOURMEC, B. (1998). *El zoo de las letras*, Madrid: Bruño.
- USERO ALIJARDE, A. y Martínez, R. (1994). *Érase una vez... El país de las letras*, Zaragoza: Edelvives.
- VENTURA; A. y VILLAMUZA, N. (2010). *ABCdario*, Madrid: Nórdica.



# **EL CUENTO EN UNA TERTULIA LITERARIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

**IGNACIO BALLESTER PARDO**

(Universidad de Alicante)

## **1. Introducción. Tertulia literaria: entre ayer y hoy**

En 2016, junto a Sergio Galindo y E. María Luisa Cossovich, llevamos a cabo el taller “Tertulia literaria: entre ayer y hoy” en el Centro de Estudios Iberoamericanos Mario Benedetti de la Universidad de Alicante. La actividad reúne a distintos lectores (estudiantes o trabajadores de todo tipo) que quieren compartir sus comentarios en un debate físico y virtual; pues, además de reunirnos cada miércoles en Alicante de 17 a 20h., intercambiamos materiales y críticas a través del blog<sup>1</sup>, que se actualiza semanalmente para cada sesión. En el siguiente trabajo mostramos las aplicaciones didácticas que tienen o están teniendo los textos de Mario Benedetti, Julio Cortázar, Julio Ramón Ribeyro, Eduardo Galeano, Margo Glantz, Vicente Quirarte, Ana María Shua, Juan José Millás, Cecilia Eudave, Luis Leante o Brenda Lozano. Además, promovemos la escritura creativa entre los participantes del taller. Desde textos breves o hiperbreves trabajamos el cuento en lengua española a partir de herramientas tecnológicas que posibilitan la crítica grupal y la creación colectiva.

---

<sup>1</sup> <http://tertulialiterariaentreayeryhoy.blogspot.com.es/>.

## 2. Corpus

La selección de textos atiende a las múltiples interpretaciones que puede generar en un grupo heterogéneo. Se trata de autores que publicaron en lengua española en los últimos cien años. Aunque no todos son cuentos *per se*, los mostramos como una historia sin entrar en la cada vez más difusa distinción de géneros literarios:

- Mario Benedetti, “Pacto de sangre”.
- Julio Cortázar, “Casa tomada”.
- Julio Ramón Ribeyro, “El banquete”.
- Eduardo Galeano, “Defensa de la palabra”.
- Margo Glantz, “El rastro”.
- Vicente Quirarte, “Razones del samurai”.
- Ana María Shua, relatos de *Fenómenos de circo*.
- Juan José Millás, “Viva el silencio”.
- Cecilia Eudave, “El oculista”.
- Luis Leante, “El Gigante de Águilas”.
- Brenda Lozano, “Un gorila responde”.

Priman los textos de quienes nacieron y escribieron en Argentina y México por la ligazón y el interés que tenemos al respecto como coordinadores de la actividad. Como decimos, no todos los textos que trabajamos son cuentos en sí. Cuentan con rasgos y estructuras muy distintas que muestran la evolución del género en América Latina, cuna del cuento por antonomasia. Fragmentos de *El rastro*, de Margo Glantz, o de *La Invencible*, de Vicente Quirarte, nos permiten ampliar los límites (si es que existen) a la hora de comentar un texto. El corpus estuvo apoyado por proyecciones (películas o entrevistas) así como poemas de los mismos autores trabajados, para ver el lirismo de la prosa, el ritmo, la cadencia, las imágenes y la cercanía que existe entre cuento y poema.

## 3. Participantes

Pese a ser coordinadores, nos sentimos unos participantes más. Sergio Galindo es profesor de secundaria y de universidad, trabaja con especial atención la narrativa argentina. María Luisa Cossovich es maestra y arquitecta, ha vivido la mitad de su vida en el Cono Sur. Yo, Ignacio Ballester, llevo a cabo la tesis doctoral sobre literatura mexicana en la Universidad de Alicante.

En cuanto al grupo que conforma la Tertulia, preveíamos trabajar con diez o doce personas, pero la inscripción fue muy numerosa desde un principio. Cuando éramos treinta y cinco personas, cerramos el formulario; pues el espacio del que dispone el Centro de Estudios Iberoamericanos Mario Benedetti en la Sede Ciudad de Alicante no tiene cabida para un número mayor. El perfil es muy variado: hay veinticinco chicas y diez chicos, de veinte a setenta años, estudiantes, filólogos, biólogos, abogados, poetas y personas jubiladas. Hay quienes acostumbran a hacer actividades de este tipo, que tienen el hábito de leer y de escribir. Otros, en cambio, son más reservados y muestran algunos reparos para expresarse en público, aunque paulatinamente se van superando estas barreras de expresión oral. A todos les transmite el texto que leemos y comentamos, ya sea físicamente desde la sala donde nos reunimos hasta de la manera virtual en que nos comunicamos a partir del blog. Aunque esta herramienta fue un complemento que no todos los participantes emplearon –ya que, por edad, no estaban familiarizados con las tecnologías o no tenían internet en casa–, es cierto que existía una curiosidad general por comentar los textos e incluso compartir blogs propios y enlaces al respecto. Uno de los aspectos que enriquece y empatiza con las historias trabajadas es que existen varias nacionalidades entre quienes participan en la Tertulia, destacando, especialmente, España, Argentina y Brasil.

#### **4. Temporalización y espacios**

Sin contar con los días festivos (12 de octubre y 7 de diciembre) nos reunimos cada miércoles durante un cuatrimestre, de septiembre a diciembre. Entre las 17 h. y las 20 h. se celebra la Tertulia. En la primera parte de la sesión, comentamos los textos que hemos facilitado por correo interno y a través de los enlaces del blog. Tras un descanso de quince minutos, llevamos a cabo una parte más práctica, fomentando la escritura creativa. Como coordinadores tratamos de abordar los temas planificados, pero la regla única y general es que cada quien exprese lo que en ese momento le sugiera el texto o el comentario de otro compañero. Los participantes suelen traer un guion previo. Prima la espontaneidad y la fluidez de una conversación sobre literatura. No hay docentes, pero sí discentes. Un grupo tan grande requiere espacio adecuado para formar un círculo. Ese condicionante es el que, de momento, más trabas nos genera para crear un ambiente más propicio para el debate literario. Si nos ubicamos en una clase tradicional, no existe contacto visual entre ellos. Solo miran una pizarra vacía. Los protagonistas son ellos. A mediar que se conocen

y los conocemos podemos establecer turnos de palabra ágiles. permite un buen texto. Durante la semana podemos leer los textos fijados u otros complementarios, así como visualizar videos (entrevistas, conferencias...) en relación con el autor u obra a tratar. El blog permite emplear este tiempo que durante la Tertulia física podemos dedicar a los comentarios e interpretaciones.

## 5. Prácticas

En estos momentos nos encontramos en la mitad del taller o Tertulia literaria. Las obras de autores de ayer, o más clásicos (como Benedetti, Cortázar o Ribeyro), ya las hemos visto; mientras que los de hoy, quienes están escribiendo ahora (Millás, Leante o Lozano), apenas los estamos tratando; sin embargo, hacemos hincapié en ellos por tratarse de escritores que comparten contexto con quienes leen cada semana, por ejemplo, el género del articuento que ya ha instaurado Juan José Millás. La bisagra entre generaciones o naciones es única: el texto. Apuntamos datos relevantes para comprender el cuento, pero damos autonomía al relato: la obra es suficiente para generar los significados. A continuación, detallamos cada una de las sesiones realizadas o planificadas, destacando la generosa visita de dos autores comentados: Cecilia Eudave en octubre y Luis Leante en noviembre. Al mostrar los objetivos, la metodología y los materiales en el blog y en el programa de la página web del Centro de Estudios Iberoamericanos Mario Benedetti, nos centraremos en los comentarios más prácticos sobre el cuento y los cuentos tratados.

### 5.1. Realizadas

En la primera sesión nos presentamos, llevamos a cabo una introducción de la actividad y vimos el texto “Pacto de sangre”, de Mario Benedetti. Ya habíamos tenido tiempo de leerlo por nuestra cuenta, sin embargo, al tratarse de relatos breves, es muy recomendable que lo hagamos de nuevo en voz alta repartiéndonos varias partes. Así todos nos sentimos partícipes y facilitamos la posterior puesta en común de las interpretaciones. Los temas del exilio y del desexilio, la ternura y la tristeza de los finales nos permiten entender la problemática situación de Uruguay en los años setenta. Como es habitual en los cuentos, el último párrafo es la sorpresa, el “nocaut”, que diría Cortázar.

El cuentista por antonomasia que es Cortázar nos sirvió para escuchar al autor leyendo “Casa tomada” y para debatir sobre la definición de cuento. El libro *Julio Cortázar: clases de literatura, Berkeley, 1980* (2014) presenta el diálogo que el argentino

tuvo con sus alumnos en EE.UU. a raíz de la comparación del cuento con la fotografía, en contraste con la afinidad entre novela y película. La esfericidad del texto cerrado ofrece una perfección y una concisión sugerente en vacíos que la novela o el cine completan con digresiones y recreaciones, ahí sí, pertinentes (cfr. 30-31). *YouTube* también nos permitió rescatar su entrevista en el programa de televisión “A fondo”. Tales materiales, junto a otros textos de los que fuimos hablando a medida que avanzaba la tarde (tal que “Instrucciones para dar cuerda al reloj”), nos llevaron a reflexionar sobre la cosmovisión del espacio urbano que representa la casa, como personaje a la vez que como cosificación de los personajes y metáfora, de nuevo, de la dictadura, en esta ocasión: Argentina.

El tiempo que se agota en cada tertulia nos reúne en el blog para discutir una frase de Galeano (entre otros) que sale a colación estos días: “Qué raros son los civilizados. Todos tienen relojes y ninguno tiene tiempo”. El uruguayo motivó un férreo debate político, pues el día anterior, el 12 de octubre, evocó el tema de la Hispanidad. Por su parte, el peruano Julio Ramón Ribeyro planteó cuestiones vinculadas con la política y la ciudad (cfr. Valero), así como la situación española muy vinculada con la corrupción que caracteriza su cuento “El Banquete”; relato, por cierto, que, como vieron los participantes, tiene paralelismos y puntos en común con “Casa tomada”, de Cortázar: la evolución del espacio doméstico y la pasividad del personaje femenino. Otro de los textos de Ribeyro que salió a colación fue “La insignia”.

La sesión destinada a tratar la narrativa mexicana, de Margo Glantz a Cecilia Eudave genera un sinfín de preguntas a esta última, ya que aprovechamos que está de viaje por España para invitarla a la Tertulia. La autora de *En primera persona* nos habla del cuento a la minificción, la hiperbrevedad. Al tratarse de una escritora joven, poco conocida por los participantes, no decimos que es la autora del libro que comentamos hasta que ellos mismos se dan cuenta. La sorpresa genera una crítica sincera. La cercanía entre los lectores y la escritora acerca uno de los países más prolíficos en el género literario que tratamos. Además, las redes sociales que tanto domina Eudave y que permite cultivar y difundir sus microrrelatos atraen a un público que, a diferencia de los nativos digitales, desconoce todavía las posibilidades que la tecnología ofrece a la literatura. Aprovechamos también la presentación que Margo Glantz llevó a cabo en la anterior Feria Internacional del Libro de Guadalajara, junto a Brenda Lozano, otra de las autoras que veremos en estas conversaciones textuales. Otros de los textos que trabajamos para aprovechar la presencia de Eudave fueron sus libros de cuentos *Para viajeros*

*improbables* o *Registro de imposibles*. A continuación recogemos uno de los cuentos de los que hablamos para reflexionar sobre la brevedad del género del cuento, así como lo fantástico y lo inusual (que ha estudiado Carmen Alemany) en un relato que resemantiza el clásico de Franz Kafka:

“El otro sueño de Gregorio Samsa”

Cuando Gregorio abrió los ojos se descubrió humano otra vez, los cerró y se negó a abrirlos. Nada más de pensar que no era un bicho recluso en el deleite de descubrirse día con día encerrado en ese cuarto; sino por el contrario, un hombre que tenía que levantarse a diario para ir a trabajar, para mantener a su penosa familia, le pareció la peor de las pesadillas... Conteniendo las ganas de abrir los ojos se mantuvo de ese modo mucho tiempo. Tanto estuvo así que sus familiares lo creyeron muerto, pues a pesar de las pataditas y las sacudidas violentas se negó a dar signos de vida. Lo enterraron vivo. Pero seguro, desde ese sueño profundo del que no despertará, sonrío complacido de no volver a la rutina... (Eudave, 2011: 68).

Los participantes destacaron y agradecieron la forma de tratar un cuento tan presente en el imaginario colectivo. Más que valentía o descaro, lo que hace Eudave con este texto, según los tertulianos, es un homenaje y un reconocimiento al autor que tan presente está en esa forma de realidad, nacida *más de lo sentido que de lo observado* (cfr. Alemany apud Eudave, 2014). Eudave es una de las narradoras que más importancia está teniendo y, auguramos seguros, tendrá en México y en el resto de los países a los que ya está siendo traducida. Por ello, nos centramos en sus cuentos, breves e inusuales, y en la novela breve *Bestiaria vida* (2011) y la novela *Aislados* (2015), para reconocer y hacer hincapié en los difusos límites del cuento, tal como ella misma ha estudiado; pues una de las características que tienen en común los recientes autores que leemos es que muchos de ellos están estrechamente vinculados con la academia, la investigación. Eudave nos cuenta en la Tertulia cómo escribe y por qué, lo hace puliendo una y otra vez un texto que se va reduciendo y condensando en lo que debe de ser todo cuento: la imagen nítida de los lugares abstractos que nos rodean. Y es que, apunta la narradora mexicana, la realidad está llena de lugares fantásticos e inusuales. Encontrarlos es tarea de quien escribe y de quien lee.

## 5.2. Planificadas

En las siguientes sesiones, todavía por celebrarse, leeremos a Ana María Shua, autora de *Fenómenos de circo*: una divertida y crítica serie de relatos encadenados en torno al circo de la sociedad. Destacamos la estrecha relación que un tema o un escenario (el circo tradicional) establece con una forma de expresión que evoluciona continuamente. Los datos biográficos que cierran este libro prueban la realidad o la verosimilitud de las que también goza el cuento (etiquetado normalmente como fantástico). Asimismo, dicha información sobre los personajes (del siglo XIX en la mayoría de los casos) conforman otros nuevos cuentos, pues mantienen el humor y la ironía de la argentina para satirizar y conjeturar.

Vicente Quirarte, autor de *La Invencible*. Entre poemas, prosas y ensayos, el mexicano cultiva un relato sobre su padre muerto y la vida literaria. Es un testamento literario, un arte poética. Discutimos los problemas y ventajas de la Academia en los textos que desde una perspectiva opuesta comentamos. Nuestra actividad se aleja de cualquier tipo de investigación, sin embargo, al leer a cuentistas (además de académicos, poetas o profesores) rompemos tópicos que no hacen sino alejar el cuento del público de la calle, de quienes leen por placer.

Luis Leante es el primer escritor español que protagoniza una de las sesiones. Viene de Murcia para conversar con los participantes y ofrecernos un cuento inédito: “El Gigante de Águilas”. Su experiencia como docente le ha permitido dar talleres de escritura creativa. Hoy lo leemos, pero nos anima a que en casa volquemos nuestras historias, reales o ficticias, en un relato breve. Más adelante veremos algunos textos que los participantes han escrito a raíz de la Tertulia.

Juan José Millás estuvo cerca de asistir también al encuentro con sus lectores. Más allá del diálogo que puede establecerse entre escritores y lectores activos, el objetivo principal es que desacralicemos la clásica figura del escritor y, al mismo tiempo, otorguemos a quienes escriben cuento la importancia que no siempre se le ha dado. Analizamos el género millesco por excelencia: el “articuento”. Al tratarse en esta ocasión de una figura pública (que colabora en la prensa, en la radio, etc.) se da una tertulia muy fluida, incluso frenética. Nuestra labor como coordinadores trata de permitir la participación de quienes ya se han familiarizado con el lugar y se expresan libremente.

Cerramos la “Tertulia literaria: entre ayer y hoy” con una voz joven que, por ello, no queda exenta de un registro propio. La mexicana Brenda Lozano resume los rasgos de

los cuentistas que hemos ido viendo: la ternura de Benedetti, la inteligencia de Cortázar, el compromiso de Galeano, las descripciones de Ribeyro, la agudeza de Shua, el viaje de Glantz o lo inusual de Eudave, la sintaxis de Quirarte, el valor de Leante o la disección de Millás. Con este ciclo cerramos una particular panorámica del cuento que atiende a los intereses de quienes leen. Las antologías y los distintos y cada vez más novedosos medios de publicación acercan autores marginales o periféricos y consagran el cuento clásico: una foto en movimiento.

### 5.3. Lectura

Es importante dedicar unas líneas a la forma de leer. Los derechos de autor nos impiden publicar y difundir libre e ilegalmente los textos comentados. En la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes encontramos el de Margo Glantz, por ejemplo, o en algunas páginas web los de Benedetti o Galeano. Sin embargo, la metodología adecuada para este tipo de actividad es compartir de manera privada los textos, animando a comprar los libros. Si leemos en soledad, disfrutamos (o no) del texto, lo dejamos apartado y la experiencia literaria ha sido puntual y efímera. Al reunirnos con un grupo de lectores que coinciden en gustos (o mejor, no) leemos de manera colectiva, aprendemos inconscientemente y generamos un clima favorable para la escritura *sobre o de* un texto. En cualquier ciudad hay un público animado por conversar de literatura. Es una actividad muy fácil de coordinar: la tertulia se enriquece con textos atractivos y con un guion básico para tratar y moderar los temas que surgen al leer.

### 5.4. Escritura

A continuación ofrecemos algunos ejemplos de los textos que han surgido en la Tertulia literaria. Sin ningún compromiso, invitamos a que quienes quisieran volcaran en una página una historia que compartir con el resto. Así mostramos que cualquiera puede escribir. Lo difícil es atreverse a publicarlo. Agradecemos, pues, el esfuerzo y la generosidad de quienes participan, compartiendo unos escritos que están fuerte y gozosamente influidos por sus lecturas:

INSTANTÁNEA EN LA ORILLA (Ana Draghia, 5 de octubre de 2016)

El anaranjado caduco cae sobre los árboles impermeables. Octubre contempla cómo se desgasta el verano en la encrucijada del ramaje. Llega el otoño capitaneando drakares que



escupen atardeceres nostálgicos en el Mediterráneo, y Clara piensa en míticos carros de fuego. Respira sosegada en la orilla mientras la espuma le cosquillea la piel. Ha perdido la noción del tiempo, tal vez por eso imagina que ha transcurrido la luz de una estrella desde que muere hasta que se apaga. Las velas níveas del velero que recorre la costa le parecen el camuflaje de una llamarada en las olas, el nacimiento de Venus en los dedos de Botticelli, la primera estrofa de la rima XIII de Bécquer. Las pisadas de arena y sal en la playa la llevan por un camino que se difumina bajo el agua. Se detiene en la confluencia de huellas dando vueltas en redondo, y ahí, de pie, no puede evitar preguntarse si Skármeta sería capaz de encontrar un cartero que la visitase con bicicletas submarinas en esa apartada orilla tenoriana. O si, por casualidad, Bioy Casares la convertiría en una isla de invenciones y hologramas condenados a la eternidad otoñal, a su apaciguada calma y al olor del rocío vespertino. Y si además, después de todo, pudiera Cortázar darle instrucciones para desandar la sombra parda de sus pies y regresar al horizonte cítrico del que proviene esa luz, entonces no habría escapatoria a la ausencia, ni al silencio, ni a la calma de la estación que renace de las cenizas de la tierra y las nubes que ardieron en agosto.

OTOÑO SIN GRISES NI TRISTEZAS (Juanjo Payá, 6 de octubre de 2016)

El otoño no huele a fruta podrida ni a flores secas. Tampoco las nubes cubren el sol y el viento te golpea a la cara. No hay grises ni tristezas cuando el otoño es simplemente la siguiente estación después de conocerte, es decir; son los meses que suceden a los días que, en verano, jugamos a mirarnos, besarnos y perdernos en la playa.

OTOÑO (María Luisa Cossovich, 18 de octubre de 2016)

Equinoccio de septiembre, hadas del otoño saludan tu llegada, te acercas en silencio con la mirada lánguida, el murmullo acompasado y un acorde de baladas que salen a tu encuentro.

Llegas distante y sereno, y llamas a la calma. Remembranzas umbrías asomándose en mi cielo y un soplo de aire fresco, me delata tu presencia. Te enmarañas en mi pecho como una enredadera, agitas mis cabellos y te cuelas insolente en las rendijas de mi puerta. Te recibo, viejo amigo.

Llegas en las aves que surcan este cielo, buscando presurosos nuevos horizontes. Ellas emigran igual que mis anhelos. Tú llegas despacito, en silencio, susurrando en el

viento, colgándote en las ramas de los viejos robles, madurando los castaños que te acogen con ternura. Los pétalos al viento y las gotas de rocío salen a tu encuentro, y tu presencia aletargada acaricia los colores que, reverentes, se apagan a tu paso.

Tú llegas, y tiñes mi paisaje de grises y de ocre, y una sombra de nostalgia deslizándose en mis ojos, deshace los retazos de un verano que se aleja presuroso anhelando primaveras.

Otoño, de mi vida y de mis años, de mi calle y mi paisaje, hay algo en tu presencia que llena mi alma de emociones encontradas. Cadencias de amor y miedo; de encuentro y despedida. Eres un viejo amigo que retorna y un preludio de invierno que se vuelve escarcha. Estás aquí de nuevo, compañero de las sombras largas. Tú tocas a mi puerta, y yo celebro tu llegada; tú convocas los fantasmas y me hablas de recuerdos y nostalgias bienvenidas; yo te cuento mis silencios y mis últimas tristezas, mientras juntos dibujamos pinceladas de este tiempo que, lentamente, también nos deja.

## **6. El blog: una tertulia virtual**

La “Tertulia literaria: entre ayer y hoy” crea un espacio de debate en torno a la literatura. La mayor parte de las actividades que planificamos para el cuento tienen lugar de forma presencial; ahora bien, como ya hemos apuntado, el blog, las redes, internet al cabo, enriquecen el hábito tan sano que desde hace miles de años consiste en reunirse alrededor de un fuego que es el texto. La media de edad en los participantes es de cincuenta años, por tanto debemos de facilitar el uso de esta herramienta a partir de prácticas o muestras en la misma sala de reuniones, así como una conexión diaria para resolver dudas. En ocasiones, podemos publicar nosotros mismos, como coordinadores, los comentarios, enlaces o textos que los participantes tienen y quieren compartir pero no pueden por falta de destreza o de conexión. Es importante, en cualquier caso, contar con ellos para estas prácticas virtuales que, por pereza y exclusión, suelen rechazar. No requiere tiempo, sí espacio; pero internet permite reunir a todo tipo de lectores para dialogar con quienes participan físicamente, o viceversa.

## **7. Conclusiones**

El término “tertuliano” ha adquirido un sentido peyorativo en los últimos años. Se define así a quienes hablan de mucho sin saber de nada. El cuento también connota injustamente pereza, mentira, pérdida de tiempo: “vive del cuento” o “déjate de cuentos”, dicen. Con

la propuesta “Tertulia literaria: entre ayer y hoy” defendemos la práctica de compartir impresiones (teóricas o no) sobre un cuento, género literario que arraigó con fuerza en América (según vimos los casos de Argentina o México) y que todavía fluye en España con los más jóvenes. El amplio panorama que planteamos está conectado por textos breves y específicos que permitan ofrecer, sugerir e inquietar múltiples temas: la política, el amor, la muerte o la locura; con humor, precisión y hasta lirismo. Aunque no las preveíamos, durante la Tertulia, establecimos algunos paralelismos entre cuentos y autores, *a priori*, lejanos. Además de leer, la escritura nos pone en la piel de los autores que, a su vez, se acercan para conversar con los tertulianos. Quienes participan en dicha actividad nos hacen saber algunas recomendaciones para mejorar la práctica futura: hacen hincapié en lo importante que resulta formar un círculo para comunicarnos con facilidad; prefieren trabajar con un grupo de no más de veinte personas. Con treinta y cinco, los turnos de palabra son escasos y la comprensión entre todos los integrantes es mínima. La mejor forma de dinamizar el cuento, o cualquier otro género literario, es proponer lecturas y motivar el debate con una sencilla guía que atienda a las sensaciones, temas o vigencia en la actualidad. El blog refuerza la tertulia de manera ininterrumpida y ofrece una participación universal. Agradecemos, una vez más, a quienes participaron de una u otra manera en llevar a cabo esta actividad.

## **8. Bibliografía**

- BALLESTER, I. et al. (2016). *Tertulia literaria: entre ayer y hoy*. Disponible en Web: <http://tertulialiterariaentreayeryhoy.blogspot.com.es/>.
- BENEDETTI, M. (1998). *Cuentos completos*. México: Alfaguara.
- CORTÁZAR, J. (1994). *Casa tomada y otros relatos*. Madrid: Aguilar.
- . (2014). *Julio Cortázar: clases de literatura, Berkeley, 1980*. Madrid: Alfaguara.
- EUDAVE, C. (2006). *Registro de imposibles*. México: Plenilunio.
- . (2008). *Bestiaria vida*. México: Ficticia.
- . (2011). *Para viajeros improbables*. Guadalajara: Arlequín.
- . (2014). “El oculista”, en *En primera persona*. Madrid: Amargod, 17-23. Disponible en Web: <http:// analisisliterariomodelo.blogspot.com.es/2010/08/el-oculista-cecilia-eudave.html>.
- . (2015). *Aislados*. México: Urano.
- GALEANO, E. (1998). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.

- GLANTZ, M. (1998). *Las genealogías*. México: Alfaguara.
- . (2001). *Apariciones*. México: Alfaguara.
- . (2001). *Zona de derrumbe*. Argentina: Beatriz Viterbo Editora.
- . (2002). *El rastro*. Barcelona: Anagrama. Disponible en Web: [http://www.cervantesvirtual.com/portales/margo\\_glantz/obra-visor-din/el-rastro-fragmento--0/html/73bfb746-0495-4559-99c5-154fb62731a0\\_2.html#I\\_0](http://www.cervantesvirtual.com/portales/margo_glantz/obra-visor-din/el-rastro-fragmento--0/html/73bfb746-0495-4559-99c5-154fb62731a0_2.html#I_0).
- LEANTE, L. “El Gigante de Águilas” [inédito].
- LOZANO, B. (2015). “Un gorila responde”, en NETTEL, et al. *Palabras mayores. Nueva narrativa mexicana*. Barcelona: Malpaso, 107-112. Disponible en Web: <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/un-gorila-responde>.
- QUIRARTE, V. (2012). *La Invencible*. México: Joaquín Mortiz.
- MILLÁS, J. J. (2006). “Viva el silencio”, en *Viva el silencio*. Madrid: H Kliczkowski, 15-18.
- RIBEYRO, J. R. (1994). *Cuentos completos*. Madrid: Alfaguara.
- SHUA, A. M. (1992). *Casa de geishas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- . (2002). *La muerte como efecto secundario*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- . (2011). *Fenómenos de circo*. Madrid: Páginas de Espuma.
- VALERO, E. M. (2003). *La ciudad en la obra de Julio Ramón Ribeyro*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante. Disponible en Web: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/4107>

**“FAMILIA Y AMIGOS DE ... “**  
**UNA ACTIVIDAD PARA FOMENTAR EL CONOCIMIENTO**  
**DE LIBROS ILUSTRADOS Y LA LECTURA DE LA IMAGEN EN**  
**LOS FUTUROS MAESTROS**

**EMMA BOSCH Y SILVIA BURSET**

(Universidad de Barcelona)

### **1. Introducción**

En una sociedad en la que la imagen tiene un papel primordial, leer y analizar imágenes debería ser asignatura obligatoria en todos los niveles educativos. Lamentablemente muchos docentes carecen de la formación necesaria para llevar a cabo esta tarea con éxito. Las asignaturas “Lectura de la imagen” y “Narrativa gráfica: álbum, cómic y cine” de la mención en Bibliotecas Escolares de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, y la asignatura “Cultura Visual e Infancia” de la mención en Educación Visual y Plástica del grado de Educación Primaria que se imparten en la Universidad de Barcelona, son el contexto ideal para formar futuros mediadores en la lectura de imágenes.

Este artículo presenta la actividad “Familia y amigos de ... (un libro ilustrado)” que consiste en crear un mapa de relaciones entre libros ilustrados y entre estos y otras manifestaciones artísticas y de la cultura visual. Esta actividad permite cumplir con un doble objetivo. Por una parte, que los futuros maestros desarrollen su capacidad de análisis e interpretación de imágenes y profundicen en el conocimiento del lenguaje

visual, además de darles a conocer un material que puede ser un recurso muy útil en su práctica docente.

Los libros ilustrados no narrativos (imagiarios o catálogos de imágenes, abecedarios, libros de conocimiento, libros-juego, etc.) y los libros narrativos (relatos ilustrados, álbumes y cómics) pueden ser unos materiales didácticos excelentes para promover la lectura de la imagen. El libro es un objeto accesible y asequible a los presupuestos escolares. En ellos, las imágenes de calidad, de estilos gráficos y técnicas diversas, tienen una función relevante. Además, en el caso del álbum y el cómic es imprescindible que el lector descodifique correctamente las imágenes para comprender el relato ya que la función que éstas ejercen es esencial.

### ***Familia y amigos de ...***

La actividad consiste en buscar *familiares* y *amigos* de un *libro ilustrado*. Es decir, a partir de un libro protagonista, los estudiantes deben buscar los libros de su “familia”: sus hermanos (libros del mismo autor), sus hijos (libros realizados con posterioridad que pudieran estar inspirados en la obra central), sus padres (obras que pudieran precederla o haber servido de inspiración al autor) y sus primos (libros que comparten características temáticas o formales con la obra principal); e identificar también a sus “amistades”, o sea, amigos provenientes de otros ámbitos como puede ser el cine, la publicidad, las artes plásticas, el diseño gráfico e industrial, etc. De esta manera, los futuros maestros se familiarizan con diferentes corpus de libros y establecen conexiones con otras manifestaciones artísticas y de la cultura visual.

La forma de presentación de los documentos ha ido variando en las diferentes ediciones oscilando entre presentaciones en papel y en formato digital, pero siempre han ido acompañadas de un dossier con unos textos que debían ser sugerentes para propiciar la lectura y visionado de las obras, y de una exposición oral que debía explicar el proceso de realización de la actividad. Los materiales generados en el aula siempre se comparten, por lo que, al finalizar el trabajo, los futuros maestros tienen a su disposición referencias bibliográficas y audiovisuales que podrán utilizar en su práctica docente no muy lejana.

La actividad siempre empieza con la misma acción: el reto de identificar el libro protagonista y las diversas agrupaciones de una constelación deconstruida formada por 29 libros (figura 1). Los documentos se presentan en un expositor y el grupo-clase, después de un tiempo de lectura compartida, observación detenida y discusión, debe

colocarlos en las mesas del aula –colocadas en forma de islas– según las agrupaciones que decidan hacer. Con mayor o menor ayuda del docente, los estudiantes suelen descubrir el libro central<sup>1</sup> e identificar a sus “familiares”.



Figura 1: Documentos de la constelación deconstruida

Una vez resuelto el ejercicio, se analiza el proceso de realización, se identifican las dificultades para conseguir el objetivo, y se comentan aquellas obras que por algún motivo han llamado la atención. Finalmente, se muestran posibles “amigos” del libro central (animaciones, anuncios televisivos, algunos objetos, etc.). De esta manera, los estudiantes viven un ejemplo de la tarea que deberán realizar en parejas o tríos.

En las primeras ediciones, la actividad llevaba por título “Constelación familiar de ...”, pero debido a la coincidencia con la técnica terapéutica, se cambió por “Familia y amigos de ...”. Además del cambio del título la actividad ha sufrido modificaciones fruto del análisis y la reflexión conjunta con los estudiantes. A continuación

---

<sup>1</sup> Preferimos mantener la incógnita y no revelar aquí el título del libro central.

describiremos la experiencia que ha sido aplicada en las asignaturas antes nombradas durante los últimos cuatro cursos.

### **La primera vez: ¿Esto es un póster?**

La primera vez que se presentó la actividad fue en la asignatura “Narrativa gráfica: álbum, cómic y cine” en el curso 2012-2013 y se realizó con muy pocas restricciones. En 15 días, por parejas, los estudiantes debían seleccionar una obra (álbum, cómic o film) original (no podía ser ni una versión ni una recreación) y crear una constelación de obras clasificándolas por tema, forma, contenido, tipo de narración, etc. El trabajo se materializaba en la confección de un póster con el mapa de la constelación y un dossier que debía incluir las referencias bibliográficas y filmográficas, una imagen representativa y una breve sinopsis de las obras seleccionadas.

Las obras que escogieron los estudiantes fueron el film *Grease* (Kleiser, 1978) y los libros *Gorila* (Browne, 1995), *El cazo de Lorenzo* (Carrier, 2010), *Pequeño azul y pequeño amarillo* (Lionni, 2005), *L'uovo e la gallina* (Mari, 2004) y *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2000).

Los resultados fueron formalmente muy diversos. Bajo el concepto “póster” algunos alumnos presentaron la constelación en forma de desplegable gigante (figura 2) o de estructura móvil de la que colgaban imágenes y textos. Respecto al dossier, la mayoría copiaron de internet los textos que debían acompañar las obras. Además, la búsqueda de los libros las realizaron principalmente en internet, por lo que solo los conocieron por las imágenes y resúmenes que hallaron en la red. Solo uno de los grupos presentó una constelación variada en fuentes con libros, films y ejemplos de poesía visual. En la mayoría de los pósteres la obra protagonista estaba situada en el centro y en tres de ellos se usó de fondo un cielo nocturno estrellado haciendo referencia al título de la actividad.





Figura 2: Constelación familiar de *Pequeño azul y pequeño amarillo* (Lionni, 2005)

### Segunda edición: Aprendiendo de los errores

En el curso siguiente (2013-2014) se amplió el plazo de realización de la actividad a 22 días. En esta ocasión, después de montar la constelación deconstruida se visualizó un spot publicitario para ilustrar la posibilidad de conectar un libro con un audiovisual. Además, para garantizar la calidad de las obras seleccionadas, se propuso que el libro central fuera un álbum que los alumnos debían “rescatar de un hipotético incendio”.

Los libros que escogieron los futuros maestros fueron *El príncipe de los enredos* (Aliaga y Olmos, 2009), *El secreto* (Battut, 2005), *Mi papá* (Browne, 2002), *El hilo de la vida* (Cali y Bloch, 2006), *La pequeña oruga glotona* (Carle, 2016), *La caja azul* (Chmielewska, 2004), *Depredadores* (Guilloppé, 2011), *¿Un mundo?* (Hauvillier y Gatti, 2012), *Este no es mi bombín* (Klassen, 2013), *Espejo* (Lee, 2008), *Pequeño azul, pequeño amarillo* (Lionni, 2005), *No es una caja* (Portis, 2008), *Un libro* (Tullet, 2015), *Buen viaje, Alex* (Türk, 1985), *La sorpresa* (Van Ommen, 2004) y *La pequeña marioneta* (Vincent, 2002).

Con ánimo de clarificar mejor los conceptos se explicó la tarea usando un vocabulario metafórico. Se bautizó a los libros del mismo autor como libros-hermanos, siendo los libros-primos aquellos que compartieran similitud temática, de contenido, tipo de narración, etc. Y para evitar que la búsqueda se limitara al mundo virtual, se “obligó” a los estudiantes a buscar en bibliotecas y videotecas ya que muchos de los alumnos del curso anterior no habían visto ni leído la mayoría de las obras que conformaban sus constelaciones.

Se marcó la restricción formal de que el mapa debía ser un “póster” de tamaño A3 y las agrupaciones debían identificarse con etiquetas (figura 3). El formato A3 permitía



Para evaluar el ejercicio los alumnos consensuaron los ítems de evaluación y las puntuaciones (cuadro 1). Para definirlos tuvieron en cuenta los objetivos de la actividad y las restricciones que se habían establecido.

MAPA (6 puntos)	DOSIER (7 puntos)
Imágenes de calidad (2p) Crear “primadas” interesantes e identificarlas con etiquetas (3p) Presentación en formato A3 (1p)	Imágenes de calidad (1p) Sinopsis sugerentes que inciten a la lectura (4p) Bibliografía bien referenciada (1p) Referenciar las fuentes (1p)

Cuadro 1: Distribución de los puntos

### **Tercera edición: Más y mejores conexiones**

En el curso 2014-2015, en la asignatura “Cultura Visual e Infancia”, los estudiantes tuvieron 22 días para presentar su constelación y 12 días más para entregar el dossier.

Cuatro fueron las novedades en esta edición: la selección de ilustrador se hizo cogiendo un papel al azar con el nombre de uno de los 33 ilustradores de un listado dado (cuadro 2); se determinó para la presentación de la constelación el uso del programa Prezi; se indicó que el día de la exposición oral debían traer al aula tres documentos para que sus compañeros pudieran conocerlos mejor; y el dossier tenía que contener una breve presentación del ilustrador y una justificación de cada agrupación.

Beatrice Allemagna	Edward Gorey	Iela Mari
Chris Van Allsburg	<b>Gusti</b>	Javier Mariscal
Pablo Auladell	<b>Mónica Gutiérrez Serna</b>	David Merveille
Jutta Bauer	<b>Roberto Innocenti</b>	Sergio Mora / Máagicomora
Quentin Blake	Oliver Jeffers	Kveta Pacovska

Serge Bloch	Ana Juan	<b>Maurice Sendak</b>
Raymond Briggs	Suzy Lee	Shaun Tan
<b>Anthony Browne</b>	Jimmy Liao	Hervé Tullet
Wolf Erlbruch	Leo Lionni	Tomi Ungerer
Isidro Ferrer	<b>Anna Llenas</b>	Emilio Urberuaga
Bob Gill	<b>Cristina Losantos</b>	David Wiesner

Cuadro 2: Listado de posibles ilustradores

Los libros protagonistas que escogieron los estudiantes después de buscar las obras del ilustrador asignado al azar fueron: *Mi papá* (Browne, 2002), *Medio elefante* (Gusti, 2005), *Rosa Blanca* (Innocenti, 2002), *La ola* (Lee, 2008), *El monstruo de colores* (Llenas, 2012), *La nieve* (Losantos, 2003), *Palabras* (Marchamalo y Gutiérrez Serna, 2013) y *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2000).

A nivel formal hay que destacar que el programa Prezi fue muy útil para organizar y exponer la constelación de obras y referencias. Algunos de los alumnos usaron plantillas predeterminadas, como la del tablero de corcho de la imagen (figura 4), que remiten a una forma de organización “tradicional” de imágenes y textos.

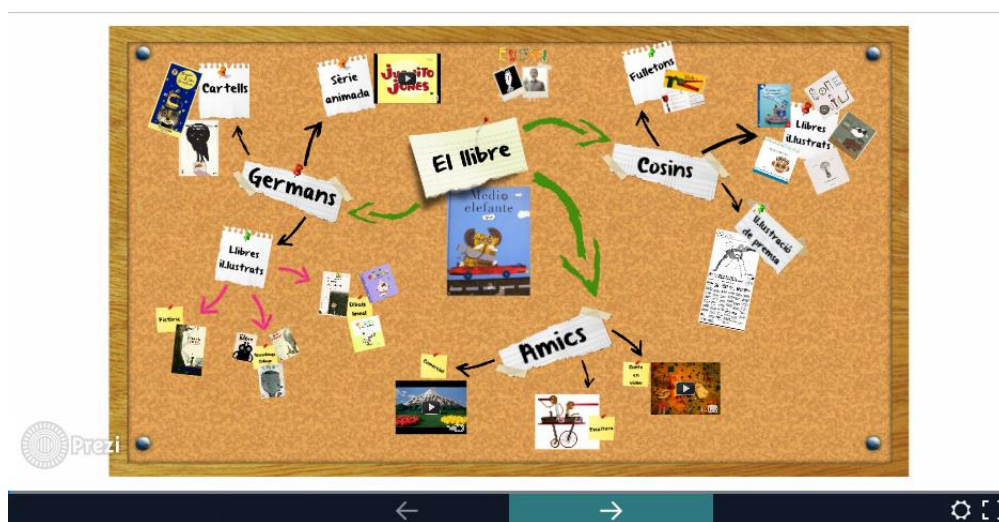


Figura 4: Constelación familiar de *Medio elefante* (Gusti, 2005)

En esta ocasión, las conexiones realizadas entre las obras fueron más ricas y arriesgadas que en ediciones anteriores. Por ejemplo, se identificó a los personajes Boo y Sulley del film *Monstruos S.A.* y al juego del parchís como posibles “padres” de *El*

*monstruo de colores* (Llenas, 2012). René Magritte se convirtió en el “padre” de *Mi papá* (Browne, 2002), Martin Jarrie en su “primo” y el videoclip *The lazy song* de Bruno Mars en su “amigo”. Los “amigos” de *Palabras* (Marchamalo y Gutiérrez Serna, 2013) fueron el artista Gargallo, el film *Titanic* y la carátula de un cd de *La oreja de Van Gogh*. Las etiquetas eran más concretas que en ediciones anteriores y se crearon subgrupos dentro de los hermanos según la técnica utilizada, como ocurrió con la obra de Gusti. Una posible explicación de esta mayor riqueza en las conexiones podría ser que estos futuros maestros han escogido la mención en Educación Visual y Plástica por lo que se les presupone un mayor interés por la cultura visual.

En esta ocasión la evaluación también se realizó entre iguales a partir de una plantilla consensuada. La puntuación máxima que se otorgó a la actividad fue de 12 puntos, 8 puntos para el dossier y 4 para la presentación. Para evaluar la presentación oral, los alumnos redactaron una serie de preguntas (cuadro 3) que conectaban con los objetivos y restricciones del ejercicio.

PRESENTACIÓN (4 puntos)
¿Los tríos presentan 15/18 documentos y los grupos de 4 alumnos 20/24 documentos?
¿Se identifica bien el libro ilustrado central?
¿Los hermanos son adecuados? (obras del mismo ilustrador, carteles, postales...)
¿Primos adecuados? (similitud técnica, estilo, forma, color...)
¿Los amigos son adecuados? (films, publicidad, diseño, arte...)
¿Imágenes son representativas de los documentos y son de calidad?
¿Las etiquetas de las agrupaciones son adecuadas y tienen buena legibilidad?
¿Los enlaces a los films y vídeos funcionan?
¿Traen el libro original y 2 documentos físicos?
¿Los estudiantes presentan la constelación con claridad?
Comentarios:

Cuadro 3. Pauta para analizar la presentación del trabajo

#### **Cuarta edición: Atención al diseño**

La última vez que se realiza la actividad es en el primer semestre del curso 2015-2016 en la asignatura “Lectura de la imagen”. Ahora con el título “*Familia y amigos de ...*” los estudiantes tienen 60 días para presentar el trabajo y 32 días más para entregar el dossier. La razón de esta dilatación es que se pretende hacer un seguimiento más intenso de la actividad y profundizar en aspectos de comunicación visual.

Las explicaciones de la actividad no difieren de la edición anterior, simplemente, para incidir en que entre las “amistades” pueden incluirse objetos del mundo gráfico, cuando se desvela la organización deconstruida se muestra una etiqueta de vino, la tapa de una libreta y un llavero que tienen estrecha relación con el álbum central.

En esta edición, para profundizar en el conocimiento de un mayor número de ilustradores, se ofrece un listado de nombres para que, durante unos días, los estudiantes busquen los tres autores preferidos para hacer el trabajo. En la siguiente sesión se anotan sus preferencias (cuadro 4) pero, antes de seleccionar el ilustrador definitivo, se invita a los alumnos a conocer mejor sus obras, por lo que deben mirar detenidamente las ilustraciones y anotar en una tira de papel los adjetivos que calificarían el estilo gráfico de todos los libros que hay en el aula. De esta manera, van concretando los ilustradores que podrían interesarles ya que su primera selección suele basarse en haber visualizado unas pocas obras en internet. Mirar con detenimiento las ilustraciones y calificarlas ayuda también a ampliar sus conocimientos y vocabulario gráfico y compartirlos con sus compañeros.

Beatrice Allemagna (1)	Carl Cneut	<b>Jimmy Liao</b> (3)
Chris Van Allsburg	Olivier Douzou (1)	<b>Leo Lionni</b> (3)
Mitsumasa Anno	Wolf Erlbruch	Cristina Losantos (1)
Pablo Auladell	Isidro Ferrer (1)	Elena Odriozola (2)
Arnal Ballester	Bob Gill	Kveta Pacovska
Jutta Bauer (2)	Gusti	<b>Maurice Sendak</b> (1)
Rotraud Susanne Berner (1)	Roberto Innocenti (2)	<b>Shaun Tan</b> (2)
Serge Bloch	<b>Oliver Jeffers</b> (3)	Hervé Tullet (3)
Anthony Browne	Tejima Jeizaburo	Tomi Ungerer
Eric Carle	<b>Satoshi Kitamura</b> (2)	<b>David Wiesner</b>

Benjamin Chaud	Suzy Lee (2)	
----------------	--------------	--

Cuadro 4. Listado de ilustradores y número de votos

Después de la votación se asignan los ilustradores a los grupos de tal manera que todos estén contentos con la asignación. Los libros escogidos como centrales fueron: *Esa gigantesca pequeña cosa* (Allemagna, 2012), *Madrechillona* (Bauer, 2004), *El monstruo que se comió la oscuridad* (Dunbar y Liao, 2010), *Atrapados* (Jeffers, 2012), *En la edad de piedra* (Kitamura, 2007), *El sueño de Matías* (Lionni, 2013), *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2000), *El árbol rojo* (Tan, 2007) y *Art y Max* (Wiesner, 2011).

En ediciones anteriores solo se habían mostrado unos pocos libros de las constelaciones en el momento de la exposición oral. Para conseguir que los estudiantes conocieran un mayor número de ilustradores, se les encargó traer al aula libros del autor escogido que serían estudiados para analizar en una sesión conjunta cómo los recursos del lenguaje visual y del diseño editorial pueden estar al servicio del mensaje.

Además, en esta edición se promovió que los estudiantes trabajasen en el aula para poder realizar un mejor acompañamiento. En este sentido, se dedicó una sesión a conocer las bases del diseño tipográfico, rotulación y caligrafía para ayudarlos en la confección de las etiquetas que habían de informar de las diferentes agrupaciones. En el aula se puso a disposición de los alumnos libros sobre estos temas, catálogos tipográficos y herramientas (plantillas, sellos, pinceles...). El estudio de estos materiales y la posibilidad de experimentar les permitió conocer las posibilidades de creación tipográfica y entender que los textos escritos también son “imágenes” que pueden y deben usarse con una función comunicativa ya que, en esta ocasión, se pediría que la elección de tipo escogido, el tamaño y color de las etiquetas ayudasen a visualizar las jerarquías de los grupos que forman el póster.

Para que los estudiantes fueran conscientes del poder comunicativo de la disposición de los elementos en diseño gráfico, se consensuó una nueva forma de presentación del póster. Se mostrarían fotografías de tres posibles maneras de organizar imágenes y textos. El día de la exposición oral se proyectaría en una pantalla las propuestas y se explicarían los pros y contras de cada solución gráfica (figuras 5 y 6).



Figuras 5 y 6. Familia y amigos de *Atrapados* (Jeffers, 2012)

En esta ocasión el grupo también debía decidir qué valor tendría el trabajo dentro de las actividades evaluables del curso. La intención es que los ítems de evaluación sean el reflejo de las restricciones y objetivos establecidos. En este caso ejemplifican cómo a lo largo de las diferentes ediciones los aspectos diseñísticos han ido cobrando mayor importancia (cuadro 5).

PÓSTER (6 puntos)	DEFENSA (4 puntos)	DOSIER (10 puntos)
Presentación de 3 propuestas diferentes Imágenes de calidad y proporcionales entre ellas Etiquetas legibles Tipografía evidencia la jerarquía Composición evidencia jerarquía identificando libro central Número de materiales entre 20/25 Relaciones significativas y de calidad		

Cuadro 5. Rejilla de evaluación

El mayor tiempo de dedicación, la posibilidad de trabajar en el aula, el poder manejar físicamente los libros, y el haber desglosado la actividad en diferentes acciones que aunaban los ritmos y permitían que los estudiantes compartieran descubrimientos facilitó un seguimiento más intenso del análisis de los documentos y de la construcción y



materialización de la “constelación”. Estos cambios influyeron positivamente en los procesos beneficiando y enriqueciendo los resultados.

## **Conclusiones**

Actividades como “*Familia y amigos de...*” centradas en el estudio de libros ilustrados y álbumes pueden servir para que los futuros maestros conozcan un corpus de obras de calidad, profundicen en la lectura de imágenes y, a su vez, puedan aplicar los conocimientos adquiridos para expresar gráficamente mensajes en diferentes soportes.

Estudiar el uso del lenguaje visual de profesionales de la comunicación y de las narrativas gráficas, analizando con detalle sus obras para poder crear conexiones con otros libros y otros objetos de la cultura visual desarrolla las capacidades perceptivas de los futuros maestros. Promover tareas de comunicación gráfica en las que los estudiantes deban tomar conciencia de cómo la calidad y tamaño de las imágenes, la disposición en el soporte, la tipografía, etc. afectan al mensaje, desarrolla además sus capacidades expresivas.

Con cada edición de esta actividad se fueron implementando cambios para aumentar su eficacia, mejoras que fueron evidenciándose ante los estudiantes. Además de mantenerlos informados se les hacía partícipe en las decisiones que afectaban tanto al proceso como a la evaluación. Involucrarlos en el diseño de la actividad debía funcionar como ejemplo de la práctica docente reflexiva que deberían aplicar los docentes de todos los niveles educativos.

## **Bibliografía**

- ALIAGA, R. Y OLMOS, R. (2009). *El príncipe de los enredos*, Madrid: Edelvives.
- ALLEMAGNA, B. (2012). *Esa gigantesca pequeña cosa*, Madrid: SM.
- BATTUT, E. (2005). *El secreto*, Madrid: Kókinos.
- BAUER, J. (2004). *Madrechillona*, Salamanca: Lóquez Ediciones.
- BROWNE, A. (1995). *Gorila*, México: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, A. (2002). *Mi papá*, México: Fondo de Cultura Económica.
- CALI, D. Y BLOCH, S. (2006). *El hilo de la vida*, Barcelona: Ediciones B.
- CARLE, E. (2016). *La pequeña oruga glotona*, Madrid: Kókinos.
- CARRIER, I. (2010). *El cazo de Lorenzo*, Barcelona: Juventut.
- CHMIELEWSKA, I. (2004). *La caja azul-El bastón azul*, Barcelona: Océano Travesía.

- DE VARENNES, M. Y JUAN, A. (2008). *Bibi y las bailarinas*, Madrid: Alfaguara.
- DESMOND, J. (2014). *Gato rojo, gato azul*, Madrid: Lata de Sal.
- DUNBAR, J. Y LIAO, J. (2010). *El monstruo que se comió la oscuridad*, [s.l.]: Bárbara Fiore Editora.
- GUILLOPPÉ, A. (2011). *Depredadores*, Barcelona: Océano Travesía.
- GUSTI (2005). *Medio elefante*, Barcelona: Serres.
- HAUVILLIER, G. Y GATTI, R. (2012). *¿Un mundo?* México/Barcelona: Océano Travesía.
- INNOCENTI, R. (2002). *Rosa Blanca*, Santa Marta de Tormes: Lóguez.
- JEFFERS, O. (2012). *Atrapados*, México: Fondo de Cultura Económica.
- KITAMURA, S. (2007). *En la edad de piedra*, Barcelona: Molino.
- KLASSEN, J. (2013). *Este no es mi bombín*, Barcelona: Icaria.
- KOCH, A. Y SHIMURA, K. (2006). *Feo + Guapo*, Barcelona: Thule.
- LEE, S. (2008). *Espejo*, [s.l.]: Barbara Fiore Editora.
- LEE, S. (2008). *La ola*, [s.l.]: Barbara Fiore Editora.
- LIONNI, L. (2005). *Pequeño azul y pequeño amarillo*, Pontevedra: Kalandraka.
- LIONNI, L. (2013). *El sueño de Matías*, Pontevedra: Kalandraka.
- LLENAS, A. (2012). *El monstruo de colores*, Barcelona: Flamboyant.
- LOSANTOS, C. (2003). *La nieve*, Barcelona: La Galera.
- MARCHAMALO, J. Y GUTIÉRREZ SERNA, M. (2013). *Palabras*, Pontevedra: Kalandraka.
- MARI, I. (2004). *L'uovo e la gallina*, Milano: Babalibri.
- PORTIS, A. (2008). *No es una caja*, Urzaiz: Faktoria K de libros.
- SENDAK. (2000). *Donde viven los monstruos*, Pontevedra: Kalandraka.
- SOBRINO, J. y ODRIOZOLA, E. (2014). *El hilo de Ariadna*, Barcelona: Thule.
- TAN, S. (2007). *El árbol rojo*, Granada: Barbara Fiore Editora.
- TULLET, H. (2015). *Un libro*, Madrid: Kókinos.
- TÜRK, H. (1985). *Buen viaje, Alex*, Barcelona: Ediciones Destino.
- VAN OMMEN, S. (2004). *La sorpresa*, México: FCE.
- VINCENT, G. (2002). *La petite marioneta*, Barcelona: Zendrerera Zariquiey.
- WIESNER, D. (2011). *Art y Max*, Barcelona: Océano Travesía.

# **EL CUENTACUENTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS**

**MARÍA J. CAAMAÑO-ROJO**

(Universidad de Santiago de Compostela)

## **Introducción**

La enunciación narrativa es connatural al ser humano. Contamos y escuchamos contar constantemente, en respuesta a la necesidad de hacer partícipes a los demás de nuestras vivencias cotidianas y, a su vez, ser conocedores de las del otro. En ese intercambio de historias tan frecuente en nuestro día a día se produce ya una selección en la que prevalece lo inusual, lo insólito y lo inesperado sobre lo habitual y rutinario. Contamos lo que consideramos digno de ser contado por novedoso y escuchamos asimismo con mayor interés aquello que se aparta de lo esperable y conocido. Análogamente, el cuento, o “narración breve de ficción” según el DRAE, sienta sus bases en lo increíble o maravilloso, término este último con el que precisamente se designa una de sus más conocidas variedades. Introducirnos momentáneamente en una historia sorprendente y maravillosa es lo que nos insta a leer y escuchar cuentos, tanto en nuestra infancia como en la edad adulta, aunque en esta última etapa los cuentos que nos atraigan no sean ya los de hadas:

La tendencia a vivir la vida como si fuera una novela se perfila desde muy temprano y crece paralelamente con la sed de oír o leer historias que nos asomen a universos extraños a aquel que sirve de decorado a nuestra vida cotidiana y nos saquen de la obligatoria cronología en que ésta se desarrolla, arrebatándonos a un tiempo ficticio cuyos límites no oprimen. (Martín Gaité, 1985: 71)

En un aula de Educación Infantil, leer y contar cuentos es o debiera ser una actividad cotidiana si no diaria. Sobre los docentes de esta etapa recae en buena medida la responsabilidad de atraer a los pequeños prelectores a esos mundos posibles e imaginarios que alberga la literatura en general y los cuentos infantiles en particular. De conseguirlo, además de ejercitar otras muchas habilidades que luego explicitaremos, los habrán inculcado probablemente de por vida con un “mal” cada vez más escaso: el del gusto por la lectura. No parece una responsabilidad menor. No obstante, la formación inicial de los futuros docentes de esta etapa suele estar, en lo que atañe a los cuentos, más centrada en el qué que en el cómo, esto es, se acostumbra a poner el foco de atención en el conocimiento y acopio de un amplio corpus de cuentos infantiles que poder transmitir a los pequeños en detrimento del modo en que esa transmisión se efectúa. Evidentemente es imprescindible que el mediador sea un buen conocedor de la cuentística infantil, pero no lo es menos, sin pretender convertirlo en un cuentacuentos profesional<sup>1</sup>, que conozca y ponga en práctica las técnicas y herramientas necesarias para que ese acto comunicativo de contar o leer un cuento<sup>2</sup> a sus discentes sea exitoso. Como señala López Tamés:

Se habla de la no existencia en la escuela española de hábitos de narrar ni de enseñanza de sus técnicas. La inhibición del maestro falto de experiencia, que no ha sido formado para esta tarea principal. El maestro no sabe narrar, carece de preparación dramática, arte de decir y contar, voz y gesto, sugerir, envolver, conmover. Deficiencia que es más notoria en el área del teatro infantil y juego dramático. Quizás sea el pudor, la seriedad como oficio, el miedo a dislocar la apariencia ordinaria, la falta de humor y sentido del juego como vehículo de enseñanza. Grave carencia. (López Tamés, 1990: 121)

A paliar esta carencia hemos intentado contribuir a través de una experiencia llevada a cabo con estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la USC que explicaremos a continuación.

---

<sup>1</sup> López Valero (2010: 117), no obstante, afirma que “un buen mediador debe ser un cuenta cuentos competente”.

<sup>2</sup> Pelegrín (2004: 63) se lamenta no sólo de la pérdida del arte de contar, sino también del arte de leer en voz alta ante un auditorio.

## **1. Por qué leer y contar cuentos en Educación Infantil**

Los beneficios de los cuentos para los discentes han sido señalados en numerosas ocasiones. Monfort y Juárez Sánchez (1987: 192-194) subrayan su idoneidad para estimular la imaginación y la fantasía de los niños, para ejercitar su memoria, para ofrecerles buenos modelos de expresión lingüística –tanto oral, si se les cuenta, como escrita, si se les lee– y, en el caso de los cuentos tradicionales, para acercarlos a la cultura de su país e introducirles en su imaginario colectivo. Martín Vegas (2015: 59) afirma que es “el ejercicio más completo de escucha”, al tiempo que apunta también sus potencialidades como vehículo para desarrollar la competencia oral productiva en los discentes si durante el proceso se propicia su interacción y el cambio de rol de receptor a emisor (Martín Vegas, 2015: 92). Por su parte, Bigas (2001: 63) prioriza sobre todas las demás virtudes de los cuentos el hecho de ser ventajosos para el posterior proceso de alfabetización de los discentes:

En el estudio, ya mencionado, que realizó el investigador inglés G. Wells, la lectura y la explicación de cuentos aparecen como los únicos factores que contribuyen claramente al éxito en el proceso de alfabetización: aquellos niños a los que se había contado cuentos con frecuencia aparecían más motivados y mejor preparados para iniciar el aprendizaje de la lengua escrita.

Sin cuestionar la veracidad del estudio citado por Bigas, quizás convendría reflexionar acerca de las causas que pueden estar detrás de estos resultados. Como subraya Tejerina (2010: 53) apoyándose en George Jean, los cuentos han de ser siempre una fuente de placer y sabiduría, y acaso sea justamente la búsqueda de ese placer lo que genere una mayor motivación por aprender a leer de forma autónoma y así acceder directamente, sin necesidad de un intermediario lector, al mundo imaginario y fantástico que esconde el cuento. Esto es: acaso no se trate únicamente de una mera cuestión cuantitativa, de mayor exposición a la lectura o narración oral de cuentos, sino también o incluso más, de una dimensión cualitativa, pues en la medida en que el prelector disfrute con las historias leídas o narradas por lo que éstas cuentan y en no menor medida por cómo se le han contado se incrementará su motivación por aprender a resolver ese enigma del código escrito, por aprender a leer. Volviendo de nuevo al delicioso ensayo de Martín Gaité:

A través de los cuentos que le dedican a él, el niño recibe dos dones de diferente índole: uno, relacionado con el asunto del cuento mismo; otro, con la actitud y la identidad de la

persona que se lo cuenta. Al niño le gusta oír cuentos; de un lado, porque le suministran material y argumento para sus fantasías solitarias mediante las cuales evadirse de ese mundo tedioso de los avisos y normas cotidianos, y de otro, porque significa una prueba de atención y de amor por parte del narrador físicamente presente, cuya voz oye y cuyos ojos le miran. Es decir, sabe que, a través del cuento, se está criando un vínculo de relación entre él y el narrador. El hecho, pues, de que el cuento le prenda más o menos, aparte de la curiosidad que puedan despertarle sus vicisitudes, depende en razón directa de la significación afectiva que para él tenga ese narrador concreto o del prestigio que le atribuya. (Martín Gaité, 1985: 101)

En definitiva, el valor que se le confiera a los cuentos en la etapa de Educación Infantil no debería derivar en su instrumentalización, pues no son valiosos únicamente porque puedan contribuir al desarrollo del proceso de lectoescritura o como depositarios de determinados valores morales (Mato, 1991: 41), sino como un fin en sí mismos, pues como textos literarios que son constituyen un primer y fundamental eslabón en la cadena de gestación del gusto por la lectura. Para lograr esto es imprescindible, claro está, que los niños escuchen cuentos habitualmente, pero que además disfruten de ello dependerá en gran medida de cómo se transmite esa historia y del vínculo y el ambiente creado en ese momento mágico de la hora del cuento.

## **2. Cómo contar y leer cuentos en Educación Infantil**

Fortún (2003: 67-71), Pelegrín (2004: 167-171) o Tejerina (2010: 59-61) proporcionan una serie de directrices, parcialmente coincidentes, dirigidas a mejorar la competencia de quienes han de enfrentarse a la narración oral de cuentos. Más allá de alguna que otra disparidad, las tres estudiosas ofrecen un amplio conjunto de pautas que responde en buena medida a las fases establecidas por la retórica clásica para la elaboración de un discurso. Dado que en este caso el discurso –esto es, el cuento–, no suele ser de creación propia<sup>3</sup>, los aspectos abordados por las tres estudiosas se centran más en la última fase, la *actio*, es decir, la actuación o ejecución del discurso –la narración en este caso–, aunque atienden también en cierta medida a las anteriores. El que sigue es un compendio de las tres propuestas en función del esquema retórico clásico:

---

<sup>3</sup> Aunque también contarse cuentos de creación propia aplicando algunas de las técnicas desarrolladas por Rodari en su *Gramática de la fantasía* (2013) o improvisarlos, siguiendo las pautas establecidas por Bru (1995).

➤ *Inventio*

- Es necesario leer mucho para hacerse con un repertorio amplio de cuentos y seleccionar de entre ellos los que más nos gusten, pues es imprescindible que nos sintamos cómodos con el cuento para poder transmitirlo bien.

➤ *Dispositio*

- Utilizar fórmulas de inicio y cierre que remarquen claramente el comienzo y el final del cuento.

➤ *Elocutio*

- Adaptar el cuento a nuestro propio discurso, de manera que el registro que se utilice sea personal.
- Utilizar un lenguaje claro y sencillo.
- Recrearnos en la descripción de los espacios y los personajes para que el auditorio pueda visualizarlos a través de nuestras palabras.

➤ *Memoria*

- Es fundamental saber bien la historia para evitar vacíos, errores o vacilaciones. Para ello ha de leerse varias veces el cuento, ordenar mentalmente la progresión de la acción mediante la elaboración de un guion argumental y repetir varias veces el cuento en voz alta, incluso grabándonos, para analizar la entonación, el ritmo o el volumen de voz e ir progresivamente haciendo el cuento más nuestro.
- No hay que memorizar literalmente todo el cuento, pero sí ciertas fórmulas verbales, rimas o repeticiones habituales en este tipo de narraciones.

➤ *Actio*

- Actitud: es imprescindible tener una actitud de confianza en uno mismo y ganas de contar la historia. En buena medida, esto es consecuencia de haber elegido un cuento que realmente nos guste y haberlo preparado suficientemente, lo que nos ofrecerá seguridad y nos permitirá estar relajados para contar.
- Ubicación: es muy importante colocarse en un lugar central que permita el contacto visual con todo el auditorio. Lo más recomendable es la organización de los oyentes en semicírculo.

- Volumen: mantener un volumen adecuado y natural, sin gritar nunca ni forzar la voz, pero tampoco tan bajo que no llegue a todo el auditorio.
- Entonación: debe ser expresiva, alejada del tono monocorde del recitado memorístico. Hemos de intentar diferenciar las voces del narrador y los personajes, modulando su timbre y entonación. Es muy recomendable sonorizar el cuento, articulando con deleite las palabras, rimas y onomatopeyas.
- Vocalización: es necesario “masticar” las palabras, articular cada fonema con el máximo cuidado para facilitar la comprensión del cuento.
- Ritmo: ha de ser lento, debemos contar con tranquilidad, sin prisa, y alternando diferentes velocidades, de manera que nos recreemos más lentamente en aquellos pasajes más interesantes y adoptemos una mayor celeridad en otros más secundarios. Para ello debemos percibir el ritmo emocional, acentuando e intensificando los momentos climáticos. Nunca ha de interrumpirse el relato, no debe romperse ese momento mágico que evoca el cuento.
- Interacción: es muy conveniente crear un clima relajado antes de comenzar el cuento. A ello contribuirá una luz tenue, unos cojines o mantas y una música adecuada. Antes de comenzar es necesario esperar a que reine el silencio, mirando a cada uno de los oyentes para crear un pacto no verbal de atención. Durante la narración debe propiciarse la participación activa de los oyentes, invitándolos a repetir onomatopeyas o fórmulas reiteradas, escuchando sus comentarios, adelantándoles los momentos de risa y esperando a que ésta cese para continuar el cuento.

Asumiendo sin lugar a dudas la validez de estas recomendaciones, es necesario también recordar, sobre todo teniendo en mente a los maestros de Educación Infantil en formación que se puedan sentir abrumados por este catálogo y desistir en su afán de transmitirles cuentos oralmente a sus discentes, que, como subraya la propia Tejerina:

No hay un modelo del buen contar. Ésta es una de las creencias que más daño nos han hecho. Lo más decisivo es que cada uno tiene que explorar sus propias y personales aptitudes, creer en ellas porque es seguro que las posee, descubrir cuál es su manera más cómoda de dirigirse a un auditorio y explorar cuáles son sus recursos. (Tejerina, 2010: 60)



En cualquier caso, la narración oral no es la única vía para acercar los cuentos a los niños. La lectura en voz alta por parte del mediador a los discentes es una técnica también necesaria y complementaria a la narración oral. Por otra parte, resulta comprensible que, debido a los prejuicios anteriormente señalados por Tejerina, muchos docentes de la etapa de Educación Infantil se puedan sentir inseguros o insuficientemente capacitados para afrontar la narración oral de un cuento, o incluso que carezcan del tiempo suficiente para preparar a diario ese relato oral, que como hemos visto requiere de no poca dedicación. Es una buena opción recurrir entonces a la lectura en voz alta de cuentos como alternativa complementaria a la narración oral. Se trata de una técnica considerada *a priori* de menor dificultad, pero sus beneficios no estriban tanto en esa supuesta facilidad como en el hecho de que permite acceder a los pequeños a un texto escrito a través de esa intermediación, un texto escrito cuyas características son diferentes al discurso oral al que están más habituados los discentes y que por tanto amplía su *input* lingüístico, favoreciendo así su desarrollo comunicativo. Además, la lectura en voz alta es preferible a la narración oral cuando optamos por cuentos de autor y no por cuentos tradicionales. En éstos, a diferencia de los populares, en los que es connatural la variación, la literalidad del texto no debiera modificarse, pues están concebidos estéticamente como un producto estático e inamovible. En estos casos, salvo que tengamos una memoria prodigiosa, siempre es más recomendable la lectura en voz alta que la narración oral. Y si además estos cuentos de autor se vehiculan a través del formato del álbum ilustrado, en donde la imagen es de vital importancia y establece una relación simbiótica con el código literario, no cabe duda de que la lectura se nos presenta como la mejor opción para ofrecer al discente la entrada en un mundo mágico constituido conjuntamente por palabra e imagen<sup>4</sup>.

No obstante, es necesario subrayar que la lectura en voz alta necesita también, como la narración oral, de preparación. No se trata simplemente de saber descodificar el código escrito, sino de llegar con nuestra lectura a transmitir con eficacia la historia que contamos a quien nos escucha. Desgraciadamente, como señalaba Pelegrín (2004: 63), se ha perdido el arte de leer en voz alta, pues se olvida con frecuencia que para poder realizar

---

<sup>4</sup> Coincidimos plenamente con Tejerina cuando afirma que “la valorización que considero excesiva del papel de la imagen en la formación del niño lector y la sabrosa polémica sobre si las imágenes impulsan o limitan la imaginación de los lectores, no elimina la belleza y el valor de los buenos álbumes en los primeros aprendizajes, sobre todo de aquellos que unen el atractivo estético de las ilustraciones a una estupenda historia bien contada” (Tejerina, 2010: 55).

una buena lectura expresiva es imprescindible prepararla de antemano, atendiendo exactamente a los mismos parámetros señalados con anterioridad para la narración oral, pero centrándonos ahora únicamente en la *actio*, pues el texto está fijado de antemano y no hemos de memorizarlo, aunque sí de conocerlo en profundidad para realizar una lectura óptima.

### **3. Puesta en práctica: desarrollo y valoración de la experiencia**

La implementación de esta experiencia educativa con estudiantes del *Grao en Mestre/a de Educación Infantil* tuvo lugar el pasado curso 2015-2016 en la facultad de Ciencias da Educación de la USC, en el seno de la materia obligatoria *Aprendizaxe da lingua oral*, ubicada en el segundo curso de la titulación. La materia se impartió en el segundo cuatrimestre (febrero-mayo) con un total de 75 alumnos matriculados. Entre las competencias específicas asociadas a la asignatura se encontraban: “conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita” (E.44) y “reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal” (E.49). Como uno de los medios para conseguir dominar estas competencias, se propuso al alumnado la preparación de sesiones de cuentacuentos en parejas<sup>5</sup> que se llevarían a cabo en las sesiones interactivas de la segunda mitad del cuatrimestre. Además de entender que la narración de cuentos debe ser una competencia que desarrollen los futuros maestros por ser una de las actividades más habituales de su práctica docente cotidiana, coincidimos con Selfa y Azevedo en que permite desarrollar en un sentido más amplio su competencia comunicativa:

La narración de cuentos contribuye eficazmente, en primer lugar, a la mayor comprensión del texto porque el narrador lo tiene que entender bien para poder comunicarlo con intención y sentido. En segundo lugar, acrecienta su expresividad oral: dicción, volumen, entonación y distinción de matices. Y, en tercer lugar, enriquece su capacidad de comunicación global puesto que le ayuda a perder el miedo y a superar inhibiciones, atreverse a levantar la voz cuando el texto lo precise y a imponerse al auditorio cuando la situación comunicativa lo requiera. (Selfa y Azevedo, 2013: 152)

---

<sup>5</sup> La decisión de agruparlos en parejas responde, por un lado, a facilitar la realización de la actividad debido al elevado número de alumnos, y por otro, a paliar el posible nerviosismo derivado de la narración individual.

El alumnado tuvo total libertad para conformar las parejas, elegir el cuento y la técnica que preferían utilizar –leer o contar–, con una única limitación: el idioma. De entre las dos lenguas cooficiales de la comunidad autónoma, se les instó a que empleasen en su lectura o narración oral la que menos utilizaban en su vida diaria, con la finalidad de mejorar su competencia productiva en las dos lenguas, gallego y castellano<sup>6</sup>. Los principales objetivos que se pretendían conseguir con la actividad eran los siguientes:

- Mejorar la competencia comunicativa en la lengua cooficial menos empleada
- Mejorar la competencia comunicativa en el ámbito de la expresión oral
- Incrementar el número de cuentos infantiles conocidos
- Profundizar en las técnicas para leer y contar cuentos

Para alcanzar estos objetivos, antes de comenzar las sesiones de cuentacuentos se dedicaron las primeras semanas del cuatrimestre a trabajar la expresión oral del alumnado. Comenzamos con la visualización de algunos vídeos con modelos de buenos y malos oradores<sup>7</sup>, a partir de los cuales los estudiantes debían analizar qué aspectos de esos oradores los convertían en eficaces o ineficaces. A partir de estas reflexiones iniciales, se le pidió a cada uno de los alumnos que preparase una intervención oral breve en la que se presentase ante los demás compañeros a través de un objeto que lo identificase, explicando las razones de su elección y empleando también aquí el código menos habitual en su día a día. Cada uno de los estudiantes tuvo un *feedback* de su presentación tanto por parte de sus compañeros como por parte de la docente. A través de este *feedback*, centrado en cuestiones relativas a su expresión oral que atendían tanto a elementos lingüísticos como paralingüísticos y a su expresividad corporal, el alumnado se fue haciendo con un conjunto fundamentado de aspectos a los que debía de atender en sus intervenciones orales formales. Esta aproximación inicial se complementó con diversos materiales específicos sobre la comunicación oral (bibliografía, esquemas, vídeos...) a los que los estudiantes tuvieron acceso a través del campus virtual.

A la preparación específica para las sesiones de cuentacuentos se dedicaron dos clases en las que se abordaron cuestiones relativas tanto a la selección del cuento, pues el alumnado podía escoger entre cuentos tradicionales –a través de las clásicas

---

<sup>6</sup> En aquellos casos en que el alumnado manifestó utilizar indistintamente las dos lenguas se les pidió que empleasen el gallego para la actividad, para así dar mayor visibilidad al código que, a día de hoy, sigue siendo de uso minoritario en contextos académicos y formales frente al castellano.

<sup>7</sup>[https://www.ted.com/talks/christopher\\_emdin\\_teach\\_teachers\\_how\\_to\\_create\\_magic](https://www.ted.com/talks/christopher_emdin_teach_teachers_how_to_create_magic) y <https://www.youtube.com/watch?v=-fRwhcGMhSU>.

recopilaciones de Perrault o los hermanos Grimm–, cuentos de autor<sup>8</sup> o cuentos creados por ellos mismos –siguiendo las técnicas desarrolladas por Bru (1995) o Rodari (2013)– como a la técnica para transmitirlo, ya bien fuese leer o contar, mediante la explicación y puesta en práctica de los aspectos desarrollados en el epígrafe anterior. Además, se les proporcionaron ideas y materiales para apoyar su lectura o narración oral como la caja de los cuentos, los títeres o el *kamishibai*, que muchos desconocían y aplicaron luego en sus propuestas.

De las 35 parejas de cuentacuentos, el 34,28% decidió optar por leer el cuento y el 65,71% por contarlos. De haberse atendido a las recomendaciones previas, lo esperable sería por tanto que hubiese una mayoría de cuentos tradicionales, más apropiados para la narración oral, y una minoría de cuentos de autor, dado que ninguna pareja se atrevió a inventar su propio cuento. No obstante, tan sólo el 20% de las parejas eligieron un cuento tradicional, –7 en números absolutos<sup>9</sup>–, frente a los 28 restantes de autor<sup>10</sup>. Parece plausible que la explicación resida en la necesidad de los alumnos de experimentar y poner en práctica la narración oral, algo a lo que están menos habituados, independientemente de que el texto elegido se prestase más o menos a este tipo de discurso. A través de algunas de sus reflexiones recogidas al final del cuatrimestre puede deducirse este interés por aprender y poner en práctica nuevas maneras de contar cuentos:

Entre todas las actividades realizadas la que más me gustó fue la de contar un cuento. Durante nuestra vida laboral tendremos que hacerlo constantemente y aunque parezca algo sencillo no lo es. Los niños y niñas de infantil se distraen constantemente y les resulta complicado mantener la atención en algo concreto durante mucho rato. Lograr que escuchen atentos y atentas el cuento, que se diviertan y queden con ganas de más es complicado. Por eso creo que contar los cuentos en clase fue útil. Principalmente porque aprendimos nuevas formas de contar. Segundo porque nos dimos cuenta que realizando algún material para contarlos, o poner voces al hacerlo hace que estemos más atentos. Finalmente porque perdimos parte de nuestra vergüenza al hacerlo.

---

<sup>8</sup> Para este tipo de cuentos se partió de los criterios de selección de libros infantiles establecidos por Colomer (2010: 145).

<sup>9</sup> Los cuentos tradicionales seleccionados por el alumnado fueron: *Caperucita roja*, *Os tres porquiños*, *Riciños de ouro* (contado por dos parejas), *El gato con botas*, *A ratiña presumida* y *Hansel e Gretel*.

<sup>10</sup> *La liebre y la tortuga*, *El loro sin memoria*, *PeterPan*, *La ovejita que vino a cenar*, *Un becho extraño*, *La vaca soñadora*, *El patito feo*, *A que sabe a lúa* (3), *O grúfalo*, *El príncipe ceniciento*, *El dragón chef*, *A toupiña que quería saber quen lle fixera aquilo na cabeza*, *Vacío*, *A xoaniña rosmona*, *Elmer* (2), *O pegaollos*, *Calvin no sabe volar*, *Maruxa*, *O cascabel da gata*, *Mariluz a avestruz*, *O cocodrilo namorado*, *O polo Pepe*, *O patito feo*, *Siete ratones ciegos* y *Cocorico*.

La actividad en la que estuvimos viendo las distintas formas que existen de contar cuentos me fue de gran ayuda, pues muchas eran totalmente desconocidas para mí.

En cuanto a los materiales de apoyo empleados para la lectura o narración oral de los cuentos, lo cierto es que fueron muchos y muy variados. De hecho, lo insólito fue la narración o lectura sin ningún tipo de material accesorio, de manera que las parejas de cuentacuentos se valieron de múltiples recursos que sirvieron tanto para atraer la atención del auditorio<sup>11</sup> como para aminorar el nerviosismo de los cuentacuentos: disfraces, cajas de las que se iban extrayendo objetos relacionados con el cuento, láminas alusivas al relato confeccionadas manualmente por el alumnado, marionetas, títeres de guante, siluetas, teatrillos para guiñol y sombras, *kamishibai*... A medida que iban sucediéndose las sesiones, las narraciones se enriquecían enormemente<sup>12</sup> y fue muy evidente el proceso de aprendizaje que fueron construyendo de manera colectiva. En efecto, las valoraciones del alumnado con respecto a la actividad inciden en ello:

En relación a los cuentos, fue algo que me gustó mucho y a través de lo cual aprendí muchas cosas. Todas las actividades previas a contar nuestro cuento resultaron muy interesantes y de mucha utilidad: ver diferentes tipos de cuentos, inventar un cuento (*O globo vermello*, el binomio fantástico, la actividad de las piedras...), indagar en diferentes tipos de cuentos, conocer nuevos cuentos... Por último contar nuestro cuento es algo a través de lo que aprendimos muchísimo, a través de nuestros propios errores y aciertos, así como de nuestros compañeros. Se apreció cómo a medida que iban avanzando los días de los cuentacuentos, los cuentos iban creciendo mucho. Diría que esta fue la actividad que más me gustó de todas.

La actividad más interesante que realizamos fue contar cuentos, ya que considero que es una tarea fundamental para una maestra y nunca antes nos habían dado directrices para saber realmente cómo captar la atención de los alumnos. La organización de la actividad me pareció correcta, debido a que, al poder observar a todos nuestros compañeros hacerlo, se aprende mucho y de una manera práctica.

---

<sup>11</sup> Bigas (2001: 64) señala que “las formas que priorizan la transmisión del mensaje sin la ayuda de elementos representativos más que la palabra, son adecuadas para los mayores –cinco y seis años–; la explicación con la ayuda de marionetas u otros elementos físico es útil para los más pequeños.”

<sup>12</sup> Buena prueba de ello fue el cuentacuentos de una de las últimas sesiones, que se acercó mucho a una representación teatral: la pareja pidió que la sesión se trasladase al salón de actos y allí nos contaron *Siete ratones ciegos* en un ambiente perfecto: totalmente a oscuras, con el auditorio sentado encima del escenario y muy próximo a los narradores, que se ayudaron de música ambiental, un decorado y títeres contruidos *ad hoc* para la ocasión.

A través de las valoraciones del estudiantado es posible detectar acciones de mejora de la actividad con miras a su realización en cursos venideros. El aspecto más reiterado atañe al receptor de los cuentacuentos, pues los estudiantes realizaron su narración o lectura con sus compañeros como receptores, y en sus reflexiones tanto escritas como orales manifestaron que sería preferible contar con público infantil, que es realmente para quienes ellos se preparan y preparan su cuento. Adoptando una línea similar a la desarrollada por Selfa y Azevedo (2013), que llevaron las sesiones de cuentacuentos de sus estudiantes a ludotecas y bibliotecas públicas, es posible mejorar también esta parte de la actividad al situarnos en esa metodología del Aprendizaje y Servicio, de manera que el alumnado pueda mejorar su proceso de aprendizaje al contar su cuento en unas condiciones muy similares a la que será su práctica docente futura a la vez que prestan un servicio a la comunidad. No será tarea fácil, debido al volumen de matrícula que manejamos, pero es evidente que la motivación del alumnado será mayor al modificar el contexto en el que se realiza la actividad, y en consecuencia es probable por tanto que también mejore su proceso de aprendizaje.

#### **4. Conclusiones**

Nuestro sistema educativo sigue teniendo como asignatura pendiente la competencia oral del alumnado (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 110; Moreno, 2008: 9-14). Prácticamente desde la Educación Infantil se le otorga primacía a la escritura frente a la oralidad, que, salvo problemas específicos e individuales, se asume que se desarrolla espontánea y autónomamente por el alumnado sin necesidad de intervención alguna. Esto puede aceptarse si nos referimos a contextos coloquiales y cotidianos, pero ni por asomo ocurre lo mismo en contextos más formales o situaciones comunicativas específicas como puede ser la narración oral para niños. Algo parece estar cambiando cuando una asignatura optativa como *Oratoria* está ganando cada vez más adeptos en los centros de secundaria de nuestro país, pero la competencia para expresarse oralmente debiera ser objeto de atención desde una perspectiva transversal a lo largo de toda nuestra trayectoria académica.

Los cuentos leídos o contados son un muy buen recurso para abordar desde la etapa de Educación infantil el desarrollo de la competencia lingüística y literaria de los discentes. Pero para que este recurso sea plenamente efectivo, de manera que los pequeños puedan disfrutar al máximo de esos mundos evocados oralmente por los

maestros, y al mismo tiempo interioricen buenos modelos de lengua, la competencia comunicativa de sus docentes debe ser óptima. Para que esto sea así, en su formación inicial debe atenderse a estos aspectos, ofreciendo a los futuros docentes herramientas para mejorar su expresión oral en general y técnicas específicas para mejorar su competencia como narradores orales y lectores de cuentos.

A través de la experiencia desarrollada se ha podido comprobar cómo los estudiantes valoraron muy positivamente el hecho de haber centrado una parte de la materia en el trabajo de su competencia en comunicación oral formal, entendiendo que serán modelos de lengua para sus futuros alumnos, así como que se hubiesen puesto en práctica diferentes modos y maneras de transmitir cuentos a los discentes. La posibilidad de ver y analizar las propuestas de los demás compañeros permitió experimentar un proceso de aprendizaje colectivo realmente enriquecedor, que habría sido todavía mayor si el contexto de realización de la actividad fuese otro, más cercano al que será su contexto real de actuación. Todo ello nos reafirma en la idea de que es fundamental ofrecer herramientas a los futuros docentes que les permitan mejorar su competencia oral, de que es necesario abordar cuestiones relacionadas con las técnicas para hablar en público, que contar cuentos entra dentro de esta modalidad discursiva, y precisa de métodos específicos que han de ser conocidos por los futuros docentes, que obviamente, deben conocer cuentos, pero también deben saber cómo contarlos. Si pretendemos que ellos sean transmisores eficaces de nuestro acervo cultural a las futuras generaciones, debemos darles las herramientas necesarias para poder llevarlo a cabo.

### **Bibliografía**

- BIGAS, M. (2001). “El lenguaje oral en la escuela infantil”, en BIGAS, M. y CORREIG, M., *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Madrid: Síntesis, 43-70.
- BRU, B, Y C. (1995). *Como improvisar cuentos*. Madrid: Ceac.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ TAMÉS, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- FORTÚN, E. (2003). *El arte de contar cuentos a los niños*, Sevilla: Espuela de Plata.

- LÓPEZ VALERO, A. (2010). “El taller del cuento: repercusiones en la educación literaria”, en CAMPOS F.-FÍGARES, M. NÚÑEZ RUIZ, G. y MARTOS NÚÑEZ, E., *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar: homenaje a Montserrat del Amo*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la UCLM, 115-123.
- MARTÍN GAITE, C. (1985). *El cuento de nunca acabar*. Barcelona: Destino.
- MARTÍN VEGAS, R.A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. El desarrollo del lenguaje en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- MATO, D. (1991). *Cómo contar cuentos. El arte de narrar y sus aplicaciones educativas y sociales*. Caracas: Monte Ávila.
- MONFORT, M. Y JUÁREZ SÁNCHEZ, A. (1987). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.
- MORENO, V. (2008). *Dale que dale a la lengua*. Pamplona: Pamiela.
- PELEGRÍN, A. (2004). *La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- RODARI, G. (2013). *Gramática da fantasía*. Pontevedra: Kalandraka.
- SELFA SASTRE, M. y FRAGA DE AZEVEDO, F. (2013). “Narración de cuentos literarios por estudiantes de grado y Licenciatura de Educación Infantil: una experiencia basada en la metodología de aprendizaje y servicio”, *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, II, 151-162.
- TEJERINA LOBO, I. (2010). “La narración oral: un arte al alcance de todos”, en CAMPOS F.-FÍGARES, M. NÚÑEZ RUIZ, G. y MARTOS NÚÑEZ, E., *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar: homenaje a Montserrat del Amo*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la UCLM, 51-66.



# UNA LECTURA DIGITAL DE “EL CONDE LUCANOR”

ALMUDENA CANTERO SANDOVAL

(IES Villa de Alguazas)

## 1. Introducción

En la didáctica de la Lengua y la Literatura actual el docente debe adaptarse al concepto de escuela 2.0 que concibe a nuestros estudiantes como consumidores habituales de material expuesto en la red. Nuestros alumnos se comunican mediante redes sociales, leen y escriben en pantallas digitales. Como indica Prensky (2001) pasamos el tiempo con discentes que manejan móviles, ordenadores, tablets..., chicos que son “nativos digitales”.

En consecuencia, es nuestra labor como docentes e “inmigrantes digitales” adaptarnos a las nuevas tecnologías siempre a favor del fomento del amor por la lectura en las escuelas. Debemos aprovechar estos nuevos medios para que los adolescentes se sientan protagonistas del proceso de aprendizaje y debemos recurrir a la imaginación (también Rodari tiene cabida en las nuevas tecnologías) proponiéndoles actividades que les resulten atractivas usando los nuevos lenguajes. Pretendemos acercarles así a la lectura como un ejemplo vivo y actualizado de todos los conceptos que han aprendido teóricamente en las lecciones de literatura.

Consecuentemente, proponemos en este trabajo una lectura del clásico medieval español escrito por el Infante D. Juan Manuel, *El conde Lucanor*, para alumnos de 3º de la ESO de un instituto de la Región de Murcia, a partir de una serie de actividades que incluyen el uso de redes sociales y blogs. Con ello acercaremos la lectura del cuento

clásico a los chicos de un modo creativo y actual para que aprendan sus características y actualicen también su significado de un modo lúdico, usando sus propios lenguajes y herramientas.

## **2. Objetivos**

Entre los objetivos que señala el R.D. 220/2015 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia para el curso de 3º de la ESO para la asignatura de Lengua y Literatura consideramos que esta propuesta debe lograr los siguientes:

1. Que los alumnos comprendan las características del cuento medieval español reflejadas en la lectura.
2. Que lean y entiendan la versión adaptada de estos cuentos y emitan juicios razonados sobre la lectura realizada.
3. Que descubran la intención de D. Juan Manuel relacionándola con el contenido de los relatos y el contexto sociocultural y literario de la época contrastándolos con la sociedad actual
4. Que los discentes trabajen en equipo, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.
5. Que usen recursos variados de las Tecnologías de la información y la Comunicación para la realización de la lectura.
6. En definitiva, que se aproximen de un modo lúdico a la lectura de la compilación de cuentos medievales incluidos en *El conde Lucanor*.

## **3. Fundamentación teórica**

### **3.1. La escuela 2.0. Los blogs y las redes sociales.**

En la actualidad,

La llamada web 2.0 ha transformado una página web de internet en un espacio de comunicación, donde es posible la participación, el intercambio, la lectura y la escritura. Y no solo de textos escritos sino también de fotografías, audiovisuales, fotografías, etc. Es decir, son los mismos usuarios los que crean, organizan y publican la información, la comentan, la valoran y la comparten, estableciendo un espacio de comunicación horizontal y participativo (Lluch, 2012: 80).

De modo que nuestro alumnado lee y escribe en la red y conoce perfectamente las posibilidades comunicativas y creativas que se nos ofrece en esta plataforma. Aprovechando este dominio pretendemos aplicar un modo de enseñanza basado en un Enfoque Comunicativo y participativo, que nos permita aceptar la alfabetización digital del alumnado como una competencia comunicativa, que nos permita educar en la cultura digital para formar ciudadanos responsables y críticos, que a partir de la lectura del cuento sean capaces de emitir un juicio lógico y fundamentando (Tíscar:2008)

De todas las herramientas disponibles se incluirán en esta propuesta los blogs y las redes sociales. Los primeros quedan definidos en wikipedia como "sitios webs periódicamente actualizados, que recopilan cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente". Usaremos estos blogs como soporte fundamental y principal medio educativo, mediante el cual los alumnos elaborarán las actividades indicadas entre las que se encontrarán "redactar, analizar, sintetizar, reelabora, aconsejar, etc." (Balagué y Zayas: 2007). En este caso, los administradores de los blogs serán los propios alumnos, autores a su vez de cada "entrada".

En relación con las redes sociales, definidas también en wikipedia como "una estructura social compuesta por un conjunto de actores (tales como individuos u organizaciones) que están relacionados de acuerdo a algún criterio (relación profesional, amistad, parentesco, etc.)", las utilizaremos incluyendo a todo el alumnado (en gran grupo) para que contrasten opiniones relacionadas con la lectura de *El conde Lucanor*. Dichas redes sociales – Facebook, Youtube o Twitter- son muy usadas por los discentes de modo que el manejo de las mismas resultará una clara aproximación al trabajo propuesto.

Como indica Daniel Cassany (2012) en su artículo *La metamorfosis digital*, como docentes, somos conscientes de los riesgos que supone incorporar la red al proceso de enseñanza. Entre ellos, el incremento exponencial de interlocutores y documentos que los alumnos pueden manejar o la ausencia de filtros y controles de calidad que en muchas ocasiones se traducen en informaciones falsas y que pueden dar como resultado un aprendizaje erróneo o incompleto. Sin embargo pretendemos superar estos obstáculos y conseguir instruir al alumnado para que el uso de la red en nuestra asignatura sea un recurso beneficioso para nuestros estudiantes como método de intercambio y adquisición de información y conocimiento y como modo de enriquecimiento cultural y lingüístico basado en la diversidad y en la multilateralidad comunicativa.

### 3.2. El cuento medieval: *El conde Lucanor*

En el cuento medieval,

La esencia del cuento radica en el acto mismo de contar, de ahí que sintamos la presencia del relator. Este, bien sea simplemente testigo, confidente o incluso héroe, cuenta la historia con una tonalidad dominante y de su punto de vista depende toda la narración. Su presencia atestigua el carácter oral del cuento (Paredes,1992:609)

Sin duda *El conde Lucanor* recoge la influencia de este carácter oral del cuento así como de las colecciones de “exempla” anteriores con una finalidad didáctico moral. El autor muestra conocer el *Disciplina Clericalis*, obra de Pedro Alfonso aún escrita en latín, que era una mezcla de sentencias con ecos orientales pero en su *El conde Lucanor* también se pueden hallar reminiscencias al *Calila e Dimna* o al *Sendebär*. Ambas, colecciones de cuentos traducidas por Alfonso X. La primera, escrita en árabe, es una colección de fábulas indias procedentes del Panchatantra, y cuyo título se eligió por ser el del primer relato; la segunda, es otra colección de cuentos en cuyo cuadro narrativo se incrustan cuentos de carácter misógino. No debemos obviar que en esta época también se había difundido la colección de exempla de la *Leyenda de Barlaam y Josafat* y la *Historia de la doncella de Teodor*, esta última integrada posteriormente en *Las mil y una noches*.

En relación al sistema narrativo, cuando aparecen las traducciones latinas, estas colecciones de cuentos comienzan a presentar diferentes estructuras narrativas que según M. Jesús Lacarra(1993) podríamos clasificar en novela marco (hay una historia principal cuyo desarrollo se interrumpe por la inserción de historias subordinadas); en caja china (un personaje de la historia principal cuenta un relato en el que interviene otro personaje que cuenta otro relato y así sucesivamente) y finalmente en ensartado, cuando los distintos relatos quedan unificados tan solo por poseer un personaje central único o protagonista.

Teniendo todo esto en cuenta, en *El conde Lucanor* el infante D. Juan Manuel inserta los cuentos en un marco narrativo con una estructura fija por tanto podríamos hablar de un relato marco:

El mecanismo narrativo que engrana los diversos "ejemplos" es siempre el mismo: El conde pregunta a su ayo Patronio sobre un determinado tema a propósito del cual éste

relata un cuento. Al final hay una especie de recapitulación que sirve de engarce con el cuento siguiente. (Paredes, 1992: 610)

También todos los cuentos comparten una estructura fija: diálogo inicial; enxiemplo; estoria y versos finales y una intencionalidad didáctico moral que se desprende según Bobes (1978) de la verosimilitud de la que D. Juan Manuel pretende dotar a cada cuento ya que cada personaje se mueve y actúa en su medio ambiente.

Por otra parte la temática de los cuentos es muy variada y responde a las preocupaciones religiosas y morales de la época: desde aspiraciones y problemas de la vida espiritual, situaciones cotidianas de la vida, alegorización de vicios y virtudes o el tema del amor y el matrimonio.

Finalmente, debemos añadir que por ser una propuesta para 3º de la ESO y para evitar las posibles dificultades que puedan surgir de su lectura en la versión original, los alumnos leerán la versión adaptada de la obra que realizó Agustín S. Aguilar para la Editorial Vicens Vives. El mismo Aguilar señala que está concebida para facilitar el primer acercamiento de los jóvenes a la lectura de los cuentos componiendo esta compilación una selección de cincuenta y un cuentos de la versión original que pretende ser representativa del conjunto del libro.

#### **4. Metodología**

Esta propuesta didáctico literaria está planteada para ser realizada a lo largo de un trimestre por alumnos de 3º de la ESO de un Instituto de Educación Secundaria de la Región de Murcia.

Para su programación se recurre a una metodología etnográfica o lo que es lo mismo, de intervención directa en la realidad del alumno que solo se puede llevar a cabo tras realizar un análisis de los datos obtenidos de una realidad empírica. Ante todo se usan técnicas interpretativas que permiten al docente intervenir en la clase y con los alumnos, modificando actividades que considere que no están obteniendo los resultados pretendidos o que puedan resultar más efectivas si se realizan de un modo distinto.

Además se incorporan a las actividades, como elemento enriquecedor de la lectura, las diferencias existentes entre en el alumnado por razones culturales o simplemente comunicativas. Como señala Pérez Serrano:

Se trata de intervenir en la investigación desde las interpretaciones culturales, desde interacciones y comunicaciones. Por ello, "se opta por una metodología cualitativa basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima

intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos [...] que haga posible un análisis interpretativo (Guerrero Ruiz, 2008: 107)

En relación al método de trabajo con el alumnado, esta propuesta se compondrá de ocho talleres repartidos a su vez en ocho sesiones lectivas de clase. Se agruparán los cuentos para la lectura y se plantea un taller para cada grupo de cuentos. Consideramos que los talleres son el instrumento idóneo para la didáctica literaria puesto que permiten modificaciones, supresiones o alteraciones de las actividades, y sobre todo, tienen un componente lúdico y creativo que acerca la lectura a los alumnos.

Además los discentes trabajarán en grupo porque el trabajo cooperativo e interactivo es muy positivo en el aula. En palabras de David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec (1999),

El aprendizaje cooperativo reemplaza la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño. Con el aprendizaje cooperativo, el docente pasa a ser un ingeniero que organiza y facilita el aprendizaje en equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los alumnos.

Por tanto, las actividades se elaborarán en talleres y en grupos concediendo además un protagonismo importante a la creatividad del alumnado, puesto que con ella los alumnos son “capaces de romper continuamente los esquemas de la experiencia” (Rodari, 2009:235) y precisamente eso es lo que se pretende con esta metodología: que los alumnos se cuestionen activamente las propuestas del docente ofreciendo soluciones distintas e imaginativas y personalizando la lectura mediante las TIC. Sin olvidar que todo queda vinculado a un único fin: que los chicos disfrutasen con la lectura de *El conde Lucanor* del Infante D.Juan Manuel.

## **5. Propuesta didáctica: actividades**

(Todas las actividades tendrán una exposición oral en gran grupo en la que los alumnos deben explicar justificadamente las elecciones reflejadas en los blogs).

ACTIVIDAD INICIAL: los alumnos crearán un blog con el que trabajarán toda la lectura. Abrirán ese blog con un resumen de la biografía de D.Juan Manuel, un video de la época medieval y un esquema de la estructura de los cuentos de *El conde Lucanor*.

PRIMERA SESIÓN: cinco primeros cuentos: *Un privado de confianza; Dos en un burro; El canto del cuervo; La golondrina y el lino; Doña Truhana sueña despierta.*

Los alumnos deben buscar una ilustración representativa (un cuadro) para cada uno de los cuentos y colgarla en el blog con un título nuevo (el que ellos inventen) para cada uno de los relatos.

SEGUNDA SESIÓN: cinco siguientes cuentos: *El pacto de los caballos; Restos de atramuces; El deán de Santiago y el maestro de Toledo; La pierna rota de don Pedro Meléndes y La guerra de los pájaros.*

Los discentes deben seleccionar una canción de youtube que crean podría ser la banda sonora de cada uno de los cuentos.

TERCERA SESIÓN: cuentos: *El oro del pícaro; El filósofo que entendía a las aves; El mejor sucesor; El hombre de veras; El árbol de la Mentira y Las dos vidas del zorro.*

Los alumnos deben investigar una fábula e incluirla en esta parte del blog en la que alguno de los personajes coincida con otro de alguno de estos cuentos. Deben comparar la actuación de este animal en el cuento y en la fábula elegida.

CUARTA SESIÓN: trabajarán los cuentos: *La nieve de los almendros; El traje invisible; El lazarillo ciego; Una esposa de armas tomar; El mercader engañado.*

Los alumnos escribirán, actualizándola y en prosa, la moraleja de cada cuento.

QUINTA SESIÓN: cuentos: *El ahogado por codicia; La beguina diabólica; El Bien y el Mal, el cuerdo y el loco; Los tres caballeros; El amigo del Diablo.*

Los discentes deben elegir dos cuentos y elaborar un final diferente para cada uno de ellos.

SEXTA SESIÓN: finalmente leerán los siguientes relatos: *La falsa miedosa; Un amigo y medio; Una casa en la isla y La vergüenza de Saladín.*

Deben buscar una foto para cada cuento en la red social Instagram y acompañarla de una leyenda que la defina.

SÉPTIMA SESIÓN: Crearemos en clase varios cuentos insertos en un relato marco. Irán publicándolos en un muro de la red social Facebook que iniciará la narración del siguiente modo:

- Estando la profesora de Lengua y Literatura en clase, uno de los alumnos de 3º de la ESO le preguntó.....

Los alumnos deben seguir con el relato (s).

OCTAVA SESIÓN. ACTIVIDAD FINAL: los alumnos darán su opinión sobre la lectura y la obra en 140 caracteres a través de la red social twitter.

## 6. Evaluación

La evaluación de esta propuesta se planteará por parte del docente desde el inicio de su elaboración, con un carácter mixto atendiendo a los dos tipos de enseñanzas que se imparten. En nuestro proyecto, podemos diferenciar un proceso de aprendizaje presencial e interactivo con el profesor y el resto del grupo de clase en el que los alumnos exponen sus trabajos, y otro proceso virtual, basado en la elaboración de las actividades planteadas mediante las herramientas TIC (enseñanza virtual o elearning).

En consecuencia, evaluamos la propuesta de dos modos distintos:

A) En relación a las *sesiones presenciales* aplicamos una evaluación tradicional distinguiendo tres momentos para su aplicación:

-*Evaluación Inicial*: en este caso la evaluación se realizará antes de comenzar a trabajar los talleres con los alumnos. Nos permitirá adecuar los objetivos de la propuesta a los conocimientos previos de los alumnos sobre la obra y sobre su interés por ella.

-*Evaluación Formativa – sumativa*: Se ajusta a los datos que se van obteniendo y permite corregir obstáculos y tomar soluciones en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, usamos esta evaluación, tal y como señaló Bloom (1976, p.23), para: adquirir y procesar la evidencia necesaria para mejorar el aprendizaje del estudiante y la enseñanza y fomentar así su interés por la lectura; abarcar una gran variedad de evidencias más allá del habitual examen final; obtener una ayuda para aclarar las metas y objetivos más importantes de nuestra propuesta y ejecutar los talleres en un proceso que permitía determinar el grado en que los estudiantes evolucionaban en su gusto por la lectura de *La Celestina* considerando si las actividades planteadas eran eficaces o no y realizando los cambios precisos para que lo fueran.

- Para finalizar, todos estos procesos de evaluación concluirán con la *evaluación final* que se aplicará al finalizar el proceso de lectura y que tendrá un carácter esencialmente valorativo por parte del docente y por parte del alumnado.



Respecto al profesor, éste debe comprobar si se han cumplido los objetivos planteados al inicio de este trabajo: que los alumnos comprenden las características del cuento medieval español; que emiten opiniones críticas sobre la lectura; que deducen la intención didáctica de D. Juan Manuel en el contexto en el que se crea la obra; que han sido capaces de trabajar en equipo y usando correctamente las TIC y que han disfrutado de la lectura planteada.

Refiriéndonos a los alumnos el docente se interesará sobre todo por su valoración sobre el trabajo en grupo, los resultados obtenidos y si consideran esta propuesta un trabajo positivo y para ello se pedirá que contesten a un test en la última sesión didáctica dedicada al trabajo del que posteriormente se comentarán los resultados.

B) En relación al *trabajo virtual*, se proporcionará a los alumnos una rúbrica desde el inicio de la elaboración de la propuesta extraída del INEF para que ellos mismos puedan evaluar su trabajo y sepan desde el primer momento de qué modo van a ser evaluados.

	Sobresaliente	Notable	Bien	Suficiente	Insuficiente
Curricular	Soy capaz de expresar de forma ordenada y comprensible todos los conceptos trabajados en la actividad.  Soy capaz de llevarlos a la práctica de manera satisfactoria.	Expreso de forma ordenada y comprensible la mayoría de los conceptos trabajados en la actividad y puedo llevarlos a la práctica.	Me cuesta expresar los conocimientos e ideas trabajadas de forma ordenada y comprensible y me cuesta llevar a la práctica la teoría.	Tengo muchos problemas para expresar los conceptos e ideas trabajadas de forma ordenada y comprensible, y no soy capaz de llevarlos a la práctica sin ayuda.	No domino los conceptos e ideas trabajadas, no las expreso con claridad ni orden y no puedo llevarlos a la práctica.
TIC	Navego sin dificultad por la web.  Tengo un dominio muy elevado de las herramientas TIC y los procesos necesarios para la realización de la actividad.	Navego sin dificultad por la web pero en determinados casos me cuesta navegar adecuadamente.  Tengo un dominio alto de las herramientas TIC y los procesos que me permiten la realización de la actividad.	Navego por la web sin dificultad pero en determinados casos no sé utilizarla correctamente.  Mi dominio de las herramientas TIC y los procesos asociados a esta actividad es medio pero suficiente para su realización.	Navego con cierta dificultad y mis formas de uso no son muy adecuadas.  Tengo dificultades para usar correctamente las herramientas TIC y sus procesos para la realización de la actividad.	Me cuesta mucho navegar por la web y no sé utilizarla.  No tengo el dominio suficiente para usar las herramientas TIC, ni conozco bien los procesos que me permiten trabajar la actividad.
Trabajo colaborativo	Asumo mi rol sin interferir en el trabajo de los demás y apporto ideas al grupo.	Asumo mi rol pero a veces tiendo a interferir en el trabajo de los demás y apporto ideas al grupo.	Asumo mi rol pero tiendo a interferir en el trabajo de los demás y apporto ideas al grupo.	Asumo mi rol interfiriendo en el trabajo de los demás y no apporto ideas al grupo.	No asumo mi rol y/o interfiere en el trabajo de los demás sin aportar ideas al grupo.

Figura 1: Rúbrica para la evaluación

## 7. Conclusiones

Concluyendo, creemos que acercar la lectura de cuentos clásicos a través de las TIC a los estudiantes es un acierto en todos los sentidos. Es evidente que se motiva al discente para que lea la obra a través de instrumentos que le son cercanos y además permite al profesorado dinamizar un proceso de enseñanza y aprendizaje que en ocasiones puede resultar demasiado monótono. Si el docente se renueva incluyendo las TIC en sus propuestas, también el interés del alumnado lo hace. Este trabajo es un ejemplo de cómo los alumnos pueden trabajar “digitalmente” los cuentos clásicos.

Definitivamente, debemos usar los nuevos medios para “resucitar” la obra de D. Juan Manuel y para acercarlos a Lázaro de Tormes o a D. Alonso Quijano; utilizar herramientas TIC para que los discentes conozcan a estos autores y personajes, los odien, los amen, los reinventen ... Así, usemos las TIC para que nuestros alumnos DISFRUTEN leyendo.

## 8. Bibliografía

- BALAGUÉ y ZAYAS (2001). *Usos educativos de los blogs. Recursos, orientaciones y experiencias docentes*. Barcelona: UOC.
- BOBES, M.C. (1978). *Sintaxis narrativa en algunos ejemplos de El conde Lucanor*. Madrid: Comentarios de textos literarios.
- CASSANY, D. (2012). “La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red” e GOLDIN, D., KRISCAUTZKY, M. y PERELMAN, F. *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*). México: Océano: 217-27.
- GUERRERO RUIZ, P. (2008). *METODOLOGÍA de la Investigación en la Educación Literaria. (El modelo ekfrástico)*. Murcia: DM.
- LACARRA, M. J. y López Estrada, J. (1993). *Introducción a la literatura medieval española*. Gijón: Júcar.
- LLUCH, G. (2012): *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. Madrid: Fundación SM.
- PAREDES, J. M. (1992). *Actas II Congreso Internacional de la Asociación Hispánica de literatura medieval*. Alcalá de Henares: UAC.

PRENSKY, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. *On the horizon* (9). MCV: University Press.

RODARI, G. (1998). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta.

TÍSCAR, L. (2005). "Uso de los blogs en una pedagogía constructivista". *Segunda época*, 65.



# **EL CUENTO COMO RECURSO DE APOYO PARA LA INCLUSION DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES**

**RAIMUNDO CASTAÑO CALLE**

**FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO**

**ROSA MARÍA DE CASTRO HERNÁNDEZ**

(Universidad Pontificia de Salamanca)

## **1. Introducción**

Los libros, ya sean infantiles, juveniles o para adultos, nos ayudan a aceptar la pluralidad y la diversidad a través de historias que muestran circunstancias, situaciones y escenarios diferentes a los que uno puede vivir cotidianamente. En este marco de normalización se puede hablar de libros cuya temática gire en torno a la discapacidad o a la diversidad funcional, términos que puntualizaremos brevemente.

En la actualidad el término oficial recogido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud es el de "personas con discapacidad". Bajo el concepto global de discapacidad la CIF emplea los siguientes componentes: deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación.

Diversidad funcional es el término alternativo a discapacidad aplicado por el Movimiento "Foro de Vida Independiente" con el fin de sensibilizar hacia un cambio terminológico en el que la semántica no sea ni negativa, ni discriminatoria ni peyorativa. Una persona tiene diversidad funcional cuando tiene diferentes capacidades que otras personas. Su discapacidad, sea de una u otra forma, hace que sus funcionalidades sean distintas a las

de otros seres humanos, y a veces requieren unas necesidades especiales para actividades cotidianas (como encender la luz, subir y bajar persianas, escribir en el ordenador, etc.). En este artículo se utilizarán ambos términos, el de discapacidad y el de diversidad funcional, desde el respeto y escapando de las etiquetas.

Entre las recomendaciones del Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011) se encuentra la necesidad de fomentar la sensibilización pública y la comprensión de la discapacidad. Aproximarse a ella como tema en la literatura contribuye no solamente a su sensibilización y comprensión sino también a crear entornos favorables y reducir prejuicios o actitudes negativas en favor de la construcción y fortalecimiento de una sociedad inclusiva.

La escuela inclusiva implica cambios en la interpretación de las diferencias, en el modo de organizar la escuela y en las propias finalidades educativas. Si la integración escolar solamente supone introducir al niño con necesidades especiales en la escuela ordinaria y no se modifica la organización ni la concepción del papel de la escuela, los problemas se agudizan creando un sistema con pocas posibilidades de éxito.

## **2. Objetivos**

2.1 Fomentar la sensibilización social hacia las personas con discapacidad o diversidad funcional a través de la literatura y el cuento.

2.2 Fomentar la lectura y promover determinados valores mediante la literatura infantil y juvenil.

## **3. El valor terapéutico del cuento y de la literatura. Importancia de la lectura**

La atención a los niños con discapacidad o diversidad funcional demanda el uso de técnicas de intervención eficaces tanto en ellos como en sus padres, favoreciendo un proceso emocional adecuado que se refleje en el sano desarrollo psicoafectivo y su integración a los diferentes contextos sociales, desde la familia, la escuela y la sociedad en general (Sarabia, 2012).

El hombre ha recurrido a la narración de historias desde épocas muy remotas para explicarse el origen de la vida, del mundo y dar cuenta de los distintos fenómenos de la naturaleza. Al cuento, al igual que a los mitos, leyendas, fábulas y las distintas formas de tradiciones orales, se le ha atribuido la cualidad de transmitir enseñanzas de diversa

índole. Es justamente esta cualidad la que hace del cuento y de la literatura una herramienta de trabajo muy útil dentro del proceso de inclusión educativa.

La literatura infantil y juvenil adaptada a los niños con discapacidad y el uso de los cuentos como estrategia psicoterapéutica, pueden ser no sólo herramientas muy útiles en el manejo emocional de los niños con necesidades especiales, sino también un complemento al juego, al dibujo y a otras técnicas empleadas en la intervención educativa. La literatura y los cuentos deben de ser instrumentos para conseguir que las personas con discapacidad logren la igualdad. Ortega y Tenorio (2006), afirman que el cuento fomenta la fantasía, la imaginación, la creatividad y la maduración global de la personalidad. En esta línea se podría pensar que dicho recurso no solo contribuye al desarrollo de la escucha activa, sino que además, prepara para la vida.

Mucha de la literatura podría encuadrarse dentro de las corrientes y tendencias denominadas “literatura realista” y “psicoliteratura”.

Literatura realista es aquélla que presenta una acción perfectamente posible, con historias reales y temas de gran actualidad. Las circunstancias en que se desenvuelven los personajes son muy parecidas y cercanas al lector a quien va destinado; se pretende la identificación del lector con el protagonista u otros personajes y dar respuesta a sus preguntas, inquietudes, desarrollar su fantasía e imaginación.

La psicoliteratura es un “término que engloba aquellos libros que se ocupan de los temas y problemas más personales del lector, aquellas obras que muestran situaciones individuales difíciles, problemas existenciales que no siempre son resueltos” (Flor, 1993:11).

Existen infinidad de textos pertenecientes a la literatura, clásicos y modernos, que pueden convertirse en recursos para el profesorado a la hora de abordar temas transversales y, más concretamente, el relativo al respeto y aceptación hacia las personas con discapacidad intelectual, física o sensorial.

La lectura es el mejor instrumento de concienciación, de empatía, de admisión de problemas y de educación en la diversidad tanto para niños como para adultos. Una de las características que aporta la lectura es la capacidad de experimentar lo que sienten o lo que piensan personajes de los libros. La empatía que se establece con protagonistas de las historias hace que se compartan las risas, sentimientos, actitudes o realidades. Esta empatía se convierte en un aliado para desarrollar nuestra solidaridad y sensibilidad ya

que, al hacer nuestras situaciones poco agradables por las que otra persona está pasando, permite que seamos más conscientes de los dos contextos.

La lectura debe ser vivida por los niños como una actividad placentera, que ayuda al aprendizaje, a pensar, a reflexionar, a sanar por dentro. La importancia de la lectura con fines terapéuticos es avalada con la incorporación, cada vez más frecuente, de bibliotecas dentro de las instituciones hospitalarias que atienden a niños.

El uso terapéutico de los cuentos fue suscitado por M. Erickson al emplear relatos breves con sus pacientes con el propósito de incidir en sus pensamientos, emociones y conductas a través de las metáforas empleadas. Para Erickson (Bárcena, González y Arredondo, 2006), el valor de los cuentos como herramienta psicoterapéutica radica en que:

- a) No implican una amenaza.
- b) Captan el interés del oyente.
- c) Fomentan la independencia del alumno quien al tener que otorgar sentido al mensaje, extrae sus propias conclusiones o adopta acciones por iniciativa propia.
- d) Ofrecen un modelo de flexibilidad.
- e) Pueden ser utilizados para eludir la resistencia al cambio.
- f) Imprimen su huella en la memoria, haciendo que la idea expuesta sea más recordable.

Bettelheim (2006) considera que los cuentos suelen plantear, de modo breve y conciso, un problema existencial, lo que permite al niño atacar los problemas en su forma esencial, cuando su complejidad lo pueda estar confundiendo, pues el cuento simplifica cualquier situación. Asegura que sin darse cuenta el niño elige a quién quiere parecerse en la historia, se proyecta de un modo inconsciente.

Traversa (2008) plantea que los cuentos con fines terapéuticos permiten que la persona se vea a sí misma como protagonista y responsable de su propia historia. Señala que no son las experiencias en sí mismas las que generan ciertos efectos en nuestras vidas sino el sentido que se les da, por lo que el cuento es una vía para generar otra narrativa, otras versiones, otros significados, otras soluciones a través de los modelos de comportamiento de los personajes y de las moralejas o conclusiones a las que alude la historia.

Para Campillo (2004) el cuento terapéutico contempla los siguientes elementos:



- a) El objetivo de la historia: lo que se desea propiciar después de que el niño escuche ese cuento. Puede ser en relación a la solución de un problema que presenta el niño o en relación a su proceso de vida.
- b) La metáfora: se refiere al mensaje indirecto con una implicación positiva para abrir el proceso hacia otras alternativas en la manera de vivir el problema, por lo que debe incluir a los procesos psicológicos implicados en la resolución de problema.
- c) La trama: ha de desarrollar la meta que se quiere lograr, deben estar implícitas las alternativas y las nuevas relaciones para enfrentar o resolver el problema.
- d) El proceso de cambio: que está contenido en la trama y la metáfora, los personajes se transforman, descubren nuevas formas de enfrentar, pensar o vivir diferentes situaciones.

#### **4. Las personas con capacidades diferentes a través de la literatura**

El alumnado que presenta necesidades especiales requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta. La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

A través de los cuentos y de los libros infantiles y juveniles existentes en el mercado, como una herramienta más de inclusión educativa, se ayuda a los niños a entender las diferencias como algo positivo y enriquecedor; cuentos que ponen de manifiesto que la diversidad existe y que el respeto debe estar por encima de todo. Esta literatura consigue inculcar que se puede aprender mucho de las diferencias y de las dificultades de las personas, cuentos creados con el fin de sensibilizar, desde temprano, con las diferencias de los “niños especiales”.

Los libros son una buena forma de acercamiento a las distintas discapacidades o diversidad funcional. Autores como Comes (1991) y Orjasaeter (1987) recomiendan su utilización ya que los niños con discapacidad se ven representados, ven a gente que piensa, siente y le pasan cosas como a ellos, y además los niños “sin” dificultades pueden conocer características de estas personas.

Educar en la diversidad supone pensar en una escuela para todos, una escuela que incluya las diferencias y excluya las desigualdades, en unas posibilidades sociales no excluyentes para nadie y en dar a cada uno lo más útil y beneficioso para que consiga avanzar en su crecimiento a partir de lo que es y desde donde se encuentra (Castaño, 2010).

Desde los libros clásicos hasta los más actuales, el modo de abordar la discapacidad desde distintas perspectivas ha evolucionado, al igual que lo ha hecho la conceptualización misma de la discapacidad.

Una buena forma de analizar cómo se conceptualiza a las personas con discapacidad es comprobar la imagen que de ellos se refleja en los libros, en la prensa y en los medios de comunicación (Díaz-Aguado, Royo y Baraja, 1995; INSERSO, 1995 y VV. AA, 1992).

Para Taurá (2006), en una buena parte de la producción literaria en la que se aborda una característica de la condición humana como es la discapacidad, suele encontrarse el mismo tipo de contradicciones que se perciben cuando, de manera habitual u ocasional, nos relacionamos con personas cuyas diferencias se deben a las consecuencias socioculturales que se generan de un déficit sensorial, motriz, intelectual y o mental. Estas contradicciones, de orden ideológico, contribuyen a construir una identidad ambigua de la discapacidad, tanto desde el mundo real como desde el mundo ficticio de la literatura.

Las creencias dominantes mantenidas en nuestro entorno cultural sobre las personas con discapacidad han sido aquellas en las que el déficit se ha enfatizado sobre las capacidades y potencialidades. Concebir de este modo la discapacidad lleva parejo un repertorio de actitudes que van desde el rechazo y el aislamiento hasta la protección y provisión de unos medios especiales, siendo el punto común que comparten ambas actitudes, la valoración negativa de las diferencias.

En la literatura, estas creencias y actitudes aparecen dramatizadas en diferentes personajes que han creado auténticos arquetipos formando parte del imaginario de nuestra sociedad. De este modo, las distintas discapacidades han sido representadas unas veces por personas que simbolizan la maldad, el horror, la fealdad y en otras, contrariamente, la bondad, la nobleza, y la belleza espiritual, provocando el rechazo, la burla, la sobreprotección, la piedad o un rancio sentimentalismo. Esta manera de acercarse a la

discapacidad, desde la literatura, refuerza los prejuicios sobre las diferencias y entorpece el que se pueda ampliar lo que debe entenderse por normalidad.

La presencia de la discapacidad en la literatura es muy importante si las historias en las que se narran cómo son y cómo viven las personas sordas, ciegas, con parálisis cerebral, con discapacidad intelectual, con trastornos del desarrollo, u otras disfunciones o enfermedades que conllevan una discapacidad son contadas teniendo en cuenta:

- a) Cómo estas personas compensan las singularidades de su personalidad.
- b) El modo de estar en el mundo, que ha de ser considerado no como una desviación de la “norma” sino como una manera diferente, tan válida como aquella perteneciente a la “norma”, aunque ésta sea más frecuente.

Para Taurá esta concepción de la discapacidad es la que puede tener el poder que se le otorga a la literatura de provocar cambios en nuestro imaginario, es decir, que la dosis de ficción, creatividad, imaginación y utopía que se cuenta y se transmite en la historia no reproduzca los estereotipos ambivalentes que se tienen sobre estas personas.

Salend citado por Porras y Verdugo (2003) manifiesta que en la selección de libros (particularmente infantiles y juveniles) que traten la discapacidad se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- ¿Son apropiados el lenguaje y el estilo del libro?
- ¿Es un libro realista y presenta los hechos adecuadamente?
- ¿La persona con discapacidad descrita en el libro, aparece en una variedad de contextos y situaciones?
- ¿Muestra el libro a estas personas como positivas, independientes y competentes?
- ¿Están descritas estas personas de un modo multidimensional, es decir, mostrando sentimientos e ideas no asociadas a su discapacidad?
- ¿Sirve para introducir a los lectores en las ayudas técnicas e instrumentos que algunas personas con determinadas discapacidades necesitan?
- ¿Permite a los lectores desarrollar un estatus de relaciones igualitarias, así como aprender acerca de las diferencias entre las personas con discapacidad y sin discapacidad?
- ¿Contiene ilustraciones que faciliten las discusiones y el intercambio de información?
- ¿Puede estimular preguntas y discusiones sobre las personas con discapacidad?

El libro debe de ser coherente, contar una historia y transmitir unos valores de tolerancia y respeto. A los adultos le reportará el apoyo necesario para hablar de una discapacidad. Los más pequeños, de una manera inconsciente, asimilan actitudes y comportamientos para alcanzar una cotidianidad y una normalización frente a diferentes personas con distintas capacidades.

El denominador común de todas las lecturas propuestas debe ser el tono positivo, optimista y alegre huyendo de melodramas y compadecimientos.

Se deben mostrar personas con diversidades funcionales con un gran afán de superación y de constancia junto con familiares y amigos que aprenden que el respeto, la paciencia y el cariño se encuentran en la base del trato con personas con discapacidad.

En ocasiones no se conoce el verdadero potencial pedagógico de los cuentos, ya que a menudo, su uso queda limitado exclusivamente hacia comprensión lectora, lo que lleva a desaprovechar las oportunidades de aprendizaje que encierran.

Numerosos autores resaltan la importancia de utilizar los cuentos en las aulas, así Guzmán (2008), Díaz (2009) y Fernández (2010) coinciden en afirmar el papel relevante que desempeña el cuento en la etapa de Educación Primaria como instrumento de mediación de los aprendizajes. Por tanto, el cuento tanto en Educación Infantil como en Primaria posee un gran valor educativo. Para Sandoval (2012), las posibilidades de trabajar con los cuentos en las aulas mediante la Pizarra Digital Interactiva, no solo han contribuido en la consecución de la competencia comunicativo-lingüística sino además, en la sensibilización hacia la discapacidad (competencia social y ciudadana).

## **5. Cuentos y literatura de sensibilización hacia la discapacidad. Algunas herramientas para el trabajo en red**

Las nuevas tecnologías permiten trabajar de un modo inclusivo las diferentes necesidades, capacidades y desarrollo de las personas con discapacidad. Se señalan algunas herramientas e ideas para poder trabajar la diversidad funcional desde la red, herramientas virtuales cuyos objetivos son el fomento de la lectura, en general, y la sensibilización hacia la situación de las Personas con Diversidad Funcional, en particular.

El blog *Discalibros*, <http://discalibros.blogspot.com.es/>, literatura y discapacidad, es punto de referencia para la selección de libros en los que la diversidad funcional es, de alguna manera, la protagonista. En cada uno de sus post se recogen obras, cuentos, novelas o álbumes infantiles, juveniles y de adultos que tocan el tema de la discapacidad

o incluyen en su argumento personajes con algún tipo de discapacidad. La lectura de la literatura que se propone es el mejor instrumento de concienciación, de respeto y tolerancia hacia otras personas, de admisión personal de problemas y de educar en la diversidad tanto para adultos como para jóvenes y niños.

El objetivo de *Discalibros* es la sensibilización de la sociedad junto a personas con discapacidad visual, auditiva, con movilidad reducida, con problemas de expresión, con Síndrome de Down, personas con sordera y ceguera, con TEA, ... libros que tratan de explicar la diversidad y cómo aceptar a todas las personas con independencia de cómo sean.

Desde la época más clásica de la literatura se ha empleado la discapacidad como elemento de mofa o personas a las que se ridiculizaba, pero en la actualidad son seres humanos con sus cualidades y sus defectos, que nos muestran una realidad. Y de todos ellos vamos a aprender algo. Ninguna persona por tener capacidades diferentes debe quedar excluida. El desarrollo de una historia cuyo protagonista padezca una situación de exclusión social hace al lector asimilar las distintas situaciones y ser más sensibles en la sociedad. En la vida real, la tolerancia y el respeto deben primar sobre todo.

5.1 *BiblioDiversia*. Literatura y Diversidad Funcional. *BiblioDiversia*, <http://www.bibliodiversia.com>, es un proyecto lector, un Blog de Fomento de la Lectura sobre Diversidad Funcional y Recursos para el Aula. Lee, conoce...te espero.

*BiblioDiversia* se constituye como una herramienta virtual cuyos objetivos son el fomento de la lectura, en general, y la sensibilización hacia la situación de las Personas con Diversidad Funcional, en particular.

La cuestión principal sobre la que se fundamenta es contribuir, con humildad, a que las circunstancias de las Personas con Diversidad Funcional se conozcan a través del vehículo elegido: la lectura. Reflexionar sobre sus necesidades (que son las de todos), sus vivencias subjetivas, sus características individuales, sus reivindicaciones, y se interioricen como propias para ser consideradas como un VALOR añadido, no como un motivo de discriminación o exclusión social.

Lecturas y vidas compartidas, documentales de apoyo, películas, literatura infantil y juvenil, cine y corto social, libros... para acercarse un poco más al conocimiento de la Diversidad Funcional. La sección *Sigue las Huellas...Clásicos* pretende realizar un seguimiento de las diferentes obras literarias de las que se tiene conocimiento para que el

lector pueda analizar el tratamiento y la concepción que se tenía en el contexto cultural y social de la época sobre de las personas con diversidad funcional a través del personaje de la obra. Fundamentalmente, la inmensa mayoría de los personajes bibliográficos en la literatura y los cuentos clásicos que nos encontraremos estarán formados por "ciegos, sordos, locos, tullidos, ...", características todas ellas con un denominador común: el de la exclusión social.

En BiblioDiversia se une la literatura y la diversidad funcional. Es un espacio de animación a la lectura, y a través de ella, de sensibilización sobre la diversidad funcional. Además de ofrecer una recopilación y análisis de obras literarias en torno a la diversidad funcional, así como de las instituciones que la representan, pretende ser una herramienta virtual de trabajo para ser utilizado y enriquecido por docentes, instituciones o personas con ganas de aprender y conocer a los colectivos disfrutando del maravilloso placer de la lectura.

Desde BiblioDiversia se entiende que la lectura es el camino hacia el conocimiento, hacia la libertad de pensamiento, que siguiendo las huellas de la construcción de personajes como “El Lazarillo de Tormes”, “Marianela”, el propio “Rey Lear”, o “Jane Eyre” y comparándolas con los personajes y autores contemporáneos como los trazados por Oliver Sacks, José Saramago, Michael Greenberg o Màrius Serra, entre otros, la literatura sirve, no solo como puente de comunicación hacia la situación de otros seres humanos, si no al conocimiento de nosotros mismos. Si las palabras, además de disfrutarlas, saborearlas, determinan nuestras futuras acciones, si ayudan a derrumbar barreras mentales para dignificar la vida de otros, entonces... será un regalo para el alma.

5.2. Biblioteca Infantil. Fundación ONCE. Cuentos que contagian ilusión. El objetivo de Biblioteca Infantil, <http://bibliotecainfantil.fundaciononce.es>, es que todas las personas, independientemente de tener una discapacidad, de la edad o de acceder a la web desde tecnologías poco convencionales, puedan navegar por las páginas de este sitio web sin encontrar dificultades de acceso.

El Conscientes del papel que tienen los libros para el cambio y mejora de las sociedades, Fundación ONCE cuenta con la iniciativa “Cuentos que contagian ilusión”, con seis títulos distintos cuyos protagonistas son niños con discapacidad que consiguen su sueño. Estos cuentos, accesibles en formato online, han sido traducidos a todas las lenguas cooficiales de España, así como al inglés.

Para Martínez Donoso esta es una forma de poder llegar a los más pequeños y de hacerles ver que “no todos los niños son iguales sino que todos somos diferentes, promoviendo así la no discriminación y valores como la tolerancia y el respeto”.

El objetivo de este proyecto, cuya idea original es de Concausa, es mostrar las vivencias de niños y niñas con discapacidad a través de sus divertidas aventuras. Así, las autoras de los cuentos, Eva Latonda y Maru García, trasladan a los lectores a los mundos de Nacho, Aitor, Rosalía, Amador, Aurora y Silvina que nos muestran sus deseos de ser tenistas, pilotos de aviación, espías, actores, locutores o bailarines.

- Fundación ONCE y Down España editan ocho propuestas de cuentos para sensibilizar a los niños. Personajes y héroes con distintas capacidades son los protagonistas de estos cuentos que buscan explicar a los pequeños, de manera sencilla, el significado de la discapacidad.

## **6. Discusión y conclusiones**

En la investigación sobre actitudes hacia las personas con discapacidad, se aconseja la utilización de la literatura y de los cuentos como medio de exposición indirecta a las peculiaridades de estas personas. Todo ello complementado con discusiones en grupo, explicaciones complementarias, ejemplos hipotéticos, simulaciones o role-play sobre la discapacidad (Donaldson, 1980). Parece pues que la literatura infantil y juvenil puede usarse para desarrollar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad y para promover relaciones positivas con iguales de diferentes habilidades (Gross y Ortiz, 1994; Salend y Moe, 1983).

Los cuentos facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo en juego todos los ámbitos de desarrollo de los niños: psicomotor, cognitivo, lingüístico, afectivo o social.

Los cuentos ofrecen al niño una visión aceptable de la vida real, incluso en sus aspectos más crudos, aquellos que normalmente se le esconden.

Los cuentos permiten la identificación con los personajes y comprender la situación emocional de cada uno de ellos.

Con los cuentos se aprende a desarrollar valores como la amistad, la responsabilidad, la solidaridad, la empatía, la diversidad, la generosidad, la justicia, el compromiso, la bondad o la confianza, entre otros.

Con los cuentos con personajes con discapacidad se conoce una discapacidad, se aprende a ser tolerante, a aceptar la pluralidad, se fomenta el respeto a las personas, se propicia el

compañerismo, se educa para la colaboración y la ayuda, se favorece el compartir, se promueve la sensibilización frente a otras realidades o se anima a la positividad.

## 7. Bibliografía

- BÁRCENA, R. R., GONZÁLEZ, M. S. Y ARREDONDO, L. V. (2006). “Antídoto contra monstruos: el uso de historias terapéuticas con niños”. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 9 (3), 12-23. Disponible en Web: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/issue/view/1556/showToc>
- BETTELHEIM, B. (2006). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- CAMPILLO, M. (2004). “El cuento terapéutico: el método de la magia”. *Revista Sociedad de Egresados de la Facultad de Psicología*, 7 (1), 193-208.
- CASTAÑO, R. (2010). “El curriculum y la atención a la diversidad en las etapas de la educación básica, primaria y secundaria obligatoria, en el marco de la Ley General de Educación”. *Revista Educativa Digital Hekademos* 6, 5-26. Disponible en Web: [http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/06/Hekademos\\_N6\\_Agosto\\_2010.pdf](http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/06/Hekademos_N6_Agosto_2010.pdf)
- COMES, G. (1992). *Lectura y libros para niños especiales*. Barcelona: CEAC.
- DÍAZ, M. J., ROYO, P., Y BARAJA, A. (1995). *Todos iguales, todos diferentes. Tomo V: Niños con dificultades para ver*. Madrid: ONCE.
- DÍAZ, A. (2009). “La importancia del cuento en la escuela”. *Innovación y experiencias educativas*, 18, 1-9. Disponible en Web: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_18/ADOLFO\\_DIAZ\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/ADOLFO_DIAZ_2.pdf) Extraído el 3 de Diciembre de 2011.
- DONALDSON, J. (1980). “Changing attitudes toward handicapped person: a review and analysis of research”. *Exceptional Children*, 46, 504-514.
- FERNÁNDEZ, C. G. (2010). “El cuento como recurso didáctico”. *Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9.
- FLOR, J. (1993) “La psicoliteratura en el diván. Una corriente de la Literatura Infantil y Juvenil llena de dificultades”. *Peonza* (27) 11-17.
- GROSS, A. L., Y ORTIZ, L. W. (1994). “Using children's literature to facilitate inclusion in kindergarten and the primary grades”. *Young Children, march*, 32-35.



- INSERSO (Instituto Nacional de Servicios Sociales) (1995). *Minusválidos en los medios de comunicación*. Madrid: INSERSO.
- GUZMÁN, M.D. (2008). “Importancia de los cuentos tradicionales en la educación”. *Enfoques educativos*, 25, 33-40. Disponible en Web: [http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques\\_25.pdf](http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_25.pdf). Extraído el 15 de Diciembre de 2012.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04 de Mayo de 2006
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- NAVARRO, J., FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> T., SOTO, F.J. Y TORTOSA F. (COORDS.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en Web: <http://diversidad.murciaeduca.es/publica.php>
- O.M.S. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- . (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Disponible en Web: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/accessible\\_es.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf)
- ORJASAETER, T. (1987). *Le rôle des livres pour enfants dans l'intégration des jeunes handicapés a la vie quotidienne*. París: UNESCO.
- ORTEGA, R. Y TENORIO, J.M. (2006). “El cuento”. *Investigación y educación*, 3(26), 1-6.
- PORRAS, P., VERDUGO, M.A. (2003). “Literatura y discapacidad”. Disponible en Web: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/6627/8-8/literatura-y-discapacidad.aspx>. Fecha de la consulta, 20 octubre 2016.
- SANDOVAL, C. (2012). “El cuento clásico en la era digital: una experiencia de sensibilización sobre discapacidad en el aula”, en NAVARRO, J., FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> T.,
- SALEND, S., Y MOE, L. (1983). “Modifying nonhandicapped students’ attitudes toward their handicapped peers through children’s literatura”. *Journal for Special Educators*, 19(3), 22-28.
- SARABIA, A. F. (2012). “El cuento como herramienta psicoterapéutica en el manejo

emocional de niños con discapacidad”. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 15, (4), 1209-1223. Disponible en Web: [www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin](http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin).

SERRANO, A.I. (2012). “El cuento y su importancia”. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 20, 1-6

SOTO, F.J. Y TORTOSA F. (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

TAURÁ, C. (2006). “La discapacidad en la literatura”. Disponible en Web: <http://proscrito.blogia.com/2006/070104-la-discapacidad-en-la-literatura.php>.

TRAVERSA, V. (2008). “Cuentos terapéuticos para niñas y niños”. Disponible en Web: <http://proyecto-barco.blogspot.mx/>

VV.AA. (1992). *Discapacidad e información*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

# **CUENTOS DE AYER Y HOY, DE ACÁ Y ACULLÁ. PROPUESTA DIDÁCTICA E INTERCULTURAL SOBRE LA OBRA “EL CONDE LUCANOR”**

**LORENA GARCÍA SAIZ**

(Instituto La Talaia, Segur de Calafell)

## **1. Introducción y justificación de la propuesta didáctica**

El siguiente artículo se centra en la presentación y desarrollo de una propuesta didáctica –centrada en la materia de Lengua y Literatura Castellana dentro de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)– que muestra cómo, mediante la lectura de los cuentos incluidos en una obra clásica como es “El conde Lucanor” (s. XIV), se puede acercar al alumnado a las características y estructura de este género narrativo corto. Al mismo tiempo, el estudiantado puede descubrir que los valores y enseñanzas que transmiten, pese a parecer lejanos en el tiempo, son mensajes que pueden continuar siendo referentes hoy en día.

Además, las aulas cuentan actualmente con alumnado de diversas nacionalidades, lo que sirve para demostrar como un gran porcentaje de las moralejas que se relatan en cada cuento a modo de exempla trascienden lo hispánico y adquieren valor de universal, por lo que se puede aplicar una mirada intercultural en el estudio y acercamiento a esta obra, ya que bebe de muchas fuentes de origen árabe, hindú o griego, entre otras.

A nivel metodológico, esta propuesta se desarrolla por parejas, y posteriormente se hace puesta en común de los resultados en pequeño y gran grupo.

Los objetivos generales son desarrollar la comprensión y expresión escrita y oral, interacción y mediación; expresarse correctamente con coherencia, cohesión y

adecuación, argumentar con una estructura clara y concisa, desarrollar una conciencia crítica y promover la tolerancia.

Los objetivos específicos son conocer y usar correctamente la estructura narrativa; conocer y usar conectores para el desarrollo de la trama, ampliar y aplicar el vocabulario propio de la situación comunicativa.

Cabe señalar que la visión personal que se tiene del mundo junto con la imagen que los individuos proyectan hacia el exterior está moldeado por el saber popular, aspecto que ha estado presente en nuestra cultura mediante la unión y combinación de la lectura y la escritura, tal y como queda recogido en el Plan de Fomento de la lectura del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ese saber popular se trasmite en muchas ocasiones a modo de ejemplo o *exempla*, y ayuda a establecer patrones, reglas de conducta o valores, entre otros aspectos. Esta reflexión puede ser aplicada a cualquier tipo de lectura y, entre ella, la de los libros clásicos de nuestra literatura, como es el caso de la obra el “Libro de los *enxiemplos* del Conde Lucanor et de Patronio”.

M<sup>a</sup> Jesús Zamora (2009) destaca que el *exempla* está estructurado por una serie de cuestiones cuyas respuestas comportan determinadas historias, siendo su eje estructural el diálogo. Por tanto, en todos los cuentos recopilados en esta obra medieval, se sigue un patrón similar: ante una pregunta de Lucanor, su consejero Patronio le replica con un relato del que se desprende una enseñanza, que queda sintetizada al final de cada ejemplo en unos versos.

Vista la estructura, el inicio de cada relato se desarrolla con una introducción con la que don Juan Manuel intenta dar verosimilitud al relato y que abre y cierra cada narración, además de servir de enlace entre ellas. Tiene una extensión breve y concisa, mediante la que se presenta a los dos interlocutores.

La historia es la parte central de esta estructura, donde don Juan Manuel se muestra realmente como narrador. No inventa el asunto que desarrolla, sino que lo toma de la tradición tanto oral como escrita. El origen de estas narraciones es muy variado (oriental, clásico, arábigo-hispano, ...).

Su *armazón* narrativo es muy sencillo: se nombran los personajes, se les caracteriza y se les sitúa en un marco espacio-temporal concreto. Se plantea el problema, los personajes comienzan a actuar y, al final, las soluciones se muestran rápidamente.

Por último, se vuelve a plantear resumida la cuestión inicial para establecer la semejanza con el ejemplo presentado, se extrae la enseñanza y se delimita el comportamiento que debe adoptar Lucanor. Finalmente la enseñanza queda sintetizada en unos versos a modo de moraleja.

Es por ello que se decide trabajar esta obra medieval no sólo para fomentar la lectura, si no para conocer sus características y su contexto, para proceder a hacer una traslación de su mensaje al contexto actual. Para ello se aplica un proceso de aprendizaje significativo en el que el alumnado hace uso de sus experiencias y conocimientos junto con el desarrollo de la creatividad. Partiendo de la lectura de algunos de sus cuentos se realiza un trabajo de investigación para ahondar en las principales características de la misma y su contexto. Esta propuesta desemboca en un producto final consistente en la elaboración de una versión actualizada de las narraciones analizadas, lo que les sirve para acercar dicha obra a sus referentes más cercanos. De este modo, se contribuye a que el alumno sea artífice de su propio aprendizaje.

Además, el hecho de acercar un cuento medieval al alumnado del siglo XXI contribuye a “la desmitificación del hecho literario como algo único e inalcanzable”, tal y como señala Gremiger de Acosta (2004: 130). En definitiva, traza una nueva dimensión para el concepto de la competencia literaria.

## **2. Desarrollo de la propuesta didáctica. Activación de la creatividad a través del trabajo significativo de los cuentos hispánicos**

Tras haber leído varios de los relatos de la obra y explicado algunas características de la literatura y contexto medieval, se procede al trabajo de investigación pautado, que lleva al desarrollo final de una versión de los ejemplos del libro.

En primer lugar, cada estudiante debe seleccionar cinco cuentos del Conde Lucanor con los que trabajar. Tiene que leer cada uno de ellos y reflexionar sobre:

- La moraleja que transmite cada cuento y argumentar una opinión al respecto de lo que le parecen cada uno de los cuentos seleccionados por el alumnado de manera individual.
- Los espacios donde se desarrolla la trama y el tiempo narrativo de cada relato.
- La identificación de la estructura de la trama de cada narración: la presentación del problema por parte del conde, el consejo que le da a modo de cuento el criado y la moraleja.

- El tipo de vocabulario que emplea. También deben buscar, al menos, cuatro palabras, que no entiendan y apuntar su significado. Además, tienen que buscar un sinónimo.
- El estilo del autor
- Cuál es el sentido general de la obra. Este punto lo describe tras la lectura de las narraciones breves escogidas

Tras este análisis a través de la lectura y el contraste entre la información recibida, la enseñanza impartida y las vivencias personales, el alumnado debe hacer una valoración crítica de la obra.

Por último, se pide que –por parejas– se elija uno de los cuentos que de manera individual han trabajado con los puntos anteriormente citados y lo adapten al contexto y a la sociedad actual. Como sugerencia, se les explica que pueden optar por cambiar aspectos como la relación entre el conde Lucanor y Patronio (conde-criado), sus nombres, el lugar donde acontecen los hechos, el problema que deben escoger, la rima de la moraleja, ... Todo ello debe redactarse siguiendo la estructura vista en el análisis de los cuentos trabajados en unas 30 líneas.

Llevado a la práctica, en este último punto se ha visto como el alumnado, por ejemplo, hacía una traslación del conde y el criado al establecimiento del diálogo entre un docente y un alumno, un progenitor y su hijo, dos amigos, un entrenador y un jugador, ... Lo que hacía que el contexto y las situaciones que generaban la petición de consejos se adaptaran a sus circunstancias, experiencias y dinámicas personales.

Por último, cada pareja de alumnos debe representar el cuento que han adaptado a la actualidad para posteriormente, proceder a reflexionar durante unos minutos en el aula sobre los valores que se transmiten y si aún siguen vigentes, llegando a la conclusión de que –en la gran mayoría de los casos- se tratan de valores universales y generalmente aceptados, independientemente de la cultura de la que se provenga.

Además, en esta experiencia didáctica se refleja la intervención e interrelación didáctica del imaginario, imaginación y creatividad, tal y como subraya Gremiger de Acosta (2004:133), que será promovida desde la motivación. Esto se lleva al terreno de la práctica mediante la comprensión, estudio y análisis del cuento hispánico en la figura de los exempla del Conde Lucanor, por medio de la escritura de textos creativos.

Gremiger agrega que el imaginario se refiere al “material cultural relativamente común (mitos, cuentos, regiones simbólicas, ...) [...] que cada uno actualiza a su modo”:

la imaginación (o fantasía) es una actividad del cerebro que reproduce las experiencias pasadas y, al mismo tiempo, crea, proyecta y desarrolla la mente hacia el futuro y genera ideas que permiten al individuo “construir problemas nuevos, desplazar puntos de vista, encontrar soluciones originales, ...”, dando lugar a la creatividad (2004:133).

### **3. Beneficios de la realización del producto final. Aplicación desde la motivación y la visión personal y construcción de “mundos posibles”**

Para poder llevar a cabo el producto final de esta experiencia didáctica –la construcción de una nueva versión de los exemplares adaptada al siglo XXI- es necesario contextualizar el proyecto de escritura y elegir una estrategia discursiva según el destinatario, el emisor y el objetivo que se persiga con el texto a producir, que se traducen en la elección de un tipo textual y el desarrollo del mismo.

Para ello, hay que crear un referente mediante la construcción de un esquema textual en el que el individuo, por su conocimiento del mundo, su experiencia lingüística y un saber intuitivo de los tipos textuales (almacenados en la memoria como “macroestructuras”) que posee, usa en el momento de recibir o producir un texto para construir el referente textual.

Para estructurar el texto hay que tener clara la segmentación verbal y no verbal, que varía según el tipo de texto que se produzca y la conexión de los elementos por medio de conectores. Además, deben aplicar mecanismos de anaforización y de sustitución como la repetición, la sinonimia o la perífrasis, y ser conscientes de los sintagmas verbales que deben usar.

A la hora de redactar las frases, esto requiere del control de la morfosintaxis y del control de la grafía de la escritura (uso de mayúsculas, minúsculas, tipo de letra, legibilidad de la misma).

Por último, hay que proceder a la revisión del trabajo realizado, en el que el alumno evalúa la pertinencia de las elecciones efectuadas a nivel lexical, gramatical y textual, para decidir qué modificar o no y reescribir en función de ello. De este modo, no sólo sirve para recomponer el texto escrito si es necesario, también para controlar la calidad del mismo con respecto al escrito proyectado.

Por ello, el alumno debe proceder a ver si ese proyecto de escritura es adecuado: debe observar si a nivel pragmático, semántico y de la coherencia textual el texto escrito se ajusta a lo planificado y controlar los errores de ortografía, morfosintaxis y sintaxis

que descuidó durante el desarrollo del trabajo, es decir, aplicar las reglas y normas lingüísticas.

Tal y como señala Sánchez Corral (2004: 151) este proyecto de lectura de una obra, análisis y escritura de una versión de los exempla es “un sustrato lógico-sintáctico de naturaleza principalmente pragmática, que organiza el universo semántico de los “*mundos posibles*” en forma de un macroenunciado de transformación”.

Este viaje imaginario al que nos invita la voz del narrador por medio del desplazamiento espacio-temporal actualiza la función liberadora generada por la ficción narrativa, por lo que el receptor se sumerge en un espacio y un tiempo plenos y lúdicos. De este modo, “el territorio simbólico de la ficción le permite al sujeto vivir la aventura extraordinaria de alejarse de la “cronología de la obligación” para instalarse en la “cronología del placer” (Sánchez Corral, 2004: 151), algo que el estudiantado experimenta pese a estar trabajando una obra de la que les separa varios siglos.

Por ello, los alumnos necesitan que se les ofrezcan situaciones comunicativas propicias para construir “mundos posibles”, imaginarios, alternativas al mundo convencional de la realidad cotidianas. Esto les sirve de contrapunto para transgredir y burlar las referencias de lo real y de la situación comunicativa pragmática dominante, o poner en tela de juicio el mundo real y sus presiones cotidianas.

#### **4. Deconstrucción y reconstrucción del relato como experiencia de madurez cognitiva**

En definitiva, el acercamiento al relato y la deconstrucción y reconstrucción del mismo supone una experiencia cognoscitiva que permite elaborar representaciones mentales útiles para construir e interpretar el “yo” y para aprehender simbólicamente la realidad.

Es por eso que, a través del pensamiento narrativo, se accede al saber y la experiencia, ayuda a la construcción de la identidad -expresada mediante analogías y metáforas-, y apoya la catalogación que Maturana hace del mismo bajo el nombre de “razonar sistémico”, porque “considera que hace referencia a que la persona es un sistema que se autorganiza a medida que va interaccionando con la realidad” (Ballaz, 1999: 19). En definitiva, las historias son importantes agentes de socialización con la que se transmiten valores y normas de los adultos.

Además, Adam (1999: 14) comenta que el relato “como producto resultante de una determinada cultura, constituye una importante fuente de conocimiento y, al mismo



tiempo, de transmisión de la educación y de los valores que le son propios”, como fuente de conocimiento.

Asimismo, durante la lectura de los diversos exempla, se puede ver como se activan una serie de operaciones cognitivo-narrativas que se implican mutuamente y de las que los adolescentes hacen uso, de modo que contribuye a la creación de ese pensamiento narrativo, cognitivo y cultural.

De este modo, como comenta Sánchez (157: 2004), el lector avanza en la hipótesis sobre lo que ocurrirá más tarde y va encajando detalles de lo que ha pasado según avanza en la lectura del cuento. Este ejercicio de anticipación y retrospección es el mismo que hacen en la vida real a medida que crece su autoconciencia. Además, se identifica con los personajes, se implica emocionalmente en lo que acontece en el relato y, a través de su imaginación, construye el cuadro mental que le permite seguir la narración. Todo esto le permitirá evaluar el texto, sus ideas, los personajes, ... que puede servir para reflexionar sobre las vivencias de las personas y reordenarlas, y verse reflejadas a través del producto final que los alumnos construyen en esta experiencia didáctica. Al respecto, Greimas ya señalaba que “el esquema narrativo constituye una especie de marco formal en el que se *inscribe el sentido de la vida*” (Sánchez Corral, 2004: 163)

## **5. Conclusiones**

Como se recoge en la Ley de la lectura, del libro y de las bibliotecas (Ley 10/2007 de 22 de junio) los planes de fomento de la lectura deben considerar la lectura “como una herramienta básica para el ejercicio del derecho a la educación y a la cultura, en el marco de la sociedad de la información y subrayarán el interés general de la lectura en la vida cotidiana de la sociedad, mediante el fomento del hábito lector”, estos objetivos también son aplicables haciendo uso de los clásicos, como se puede observar en el trabajo anteriormente detallado.

Además, cabe subrayar que la práctica de la escritura es una actividad transformadora del soporte escrito y productora de sentido. Abarca la esfera individual del individuo y la colectiva, por lo que articula aspectos cognitivos, psicoafectivos y socioculturales en los que intervienen las representaciones, los saberes, los esfuerzos psicológicos invertidos, los valores y las operaciones.

En la construcción del sentido requiere de la alternancia de lo individual y lo colectivo para la resolución del problema o elaboración del producto final. Por tanto,

dicha escritura está lingüísticamente estructurada y requiere, por lo tanto, del análisis de las estructuras y formas de organización de los textos que pueda plantear dificultades (tanto a nivel local como global).

Lo anteriormente citado en este apartado se ve aplicado en la propuesta didáctica detallada en este artículo. Por tanto, el alumnado se acerca a uno de los referentes de los cuentos hispánicos mediante la desmitificación de su idea de la literatura clásica a través de esta obra del siglo XIV, conoce sus características y contexto y el valor y función de los cuentos. Además, establece lazos comunes con aspectos de la sociedad actual (valores, críticas, moral, ...) desde una visión intercultural.

Al mismo tiempo, aumenta sus destrezas comunicativas en castellano y reafirma la función referencial de los cuentos por medio de un ejercicio de escritura creativa. En definitiva, como señala Italo Calvino, un clásico “es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él”, de alguna manera, el objetivo último para con el alumnado a la hora de realizar este proceso de aprendizaje ha sido éste.

## **Bibliografía**

- ADAM, J. M. y LORDA, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, Ariel
- BALLAZ, J. (1999). “La lectura de los adolescentes en el futuro”, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)* 112, 19.
- CALVINO, I. (2009). *Por qué leer los clásicos*. Editorial Siruela.
- GREMINGER DE ACOSTA, C. (2004). “Escribir en clase de literatura”, en LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (coord.), *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro, 129-144.
- JUAN MANUEL. INFANTE DE CASTILLA. (2004). “El Conde Lucanor / Don Juan Manuel; edición y versión actualizada de Juan Vicedo”. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en Web: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-conde-lucanor--0/html/>
- Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. Disponible en Web: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-12351>
- Plan de Fomento de la lectura del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en Web:

<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/pfl/introduccion.html>

SÁNCHEZ, L. (2004). “Valores antropológicos y educativos del cuento”, en LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (coord.), *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona, Octaedro, 147-175.

ZAMORA, M. J (2009). “El marco narrativo de El conde Lucanor”. Centro virtual Cervantes. Disponible en Web:

[http://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/octubre\\_09/21102009\\_02.htm](http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/octubre_09/21102009_02.htm)



# **CINCO CUENTOS TRADICIONALES PARA PENSAR Y CONTAR. INNOVACIÓN DIDÁCTICA CON RUTINAS DEL PENSAMIENTO**

**FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO**

**RAIMUNDO CASTAÑO CALLE**

**ROSA M.<sup>a</sup> DE CASTRO HERNÁNDEZ**

(Universidad Pontificia de Salamanca)

## **1. Introducción**

A partir de algunos cuentos tradicionales como *Blancanieves*, *Pulgarcito*, *Caperucita Roja* y *La Sirenita*, se analizan principales elementos para descubrir el grado de sexismo que puedan percibir sobre los mismos, niños de cinco cursos de Educación Primaria durante el curso 2015-2016, para su correspondiente reeducación al principio de la igualdad de oportunidades y valores afines.

El análisis se hace a partir de la intervención educativa con diseños didácticos desde rutinas de pensamiento, como “las partes y el todo”, “comparar y contrastar”, “titular”, “veo, pienso, me pregunto”, “puente”, “palabra, idea y oración”, “color, símbolo, imagen”.

## **2. Objetivos**

- Innovar con propuestas didácticas basadas en rutinas del pensamiento aplicadas a los diferentes cuentos tradicionales para analizar y reflexionar sobre los principales

elementos sexistas en cuentos tradicionales con grupos de alumnos de Educación Primaria.

- Reeducar a los grupos de menores hacia valores como la igualdad, solidaridad, respeto y tolerancia, a partir del análisis y reflexión individual y grupal de cuentos tradicionales sexistas.

### **3. Método**

En cada curso de niños de primaria, se realiza el análisis de un texto con metodología individual y grupal, atendiendo a las variables: personajes, historia que se cuenta, estado de ánimo, lenguaje e imágenes, aplicando las propuestas didácticas de las rutinas del pensamiento correspondientes para cada cuento. En las intervenciones educativas se detectan aspectos sexistas desde las variables señaladas.

El análisis y reflexiones basadas en metodologías activas y cooperativas concretadas en propuestas didácticas con destrezas y rutinas del pensamiento, evidencian el sexismo y permiten replantear en los menores, acciones concretas del cuento, reeducando hacia los valores y actitudes fundados en la igualdad, el respeto y la tolerancia.

### **4. Intervención didáctica con rutina del pensamiento sobre Blancanieves**

4.1. Contexto: Para aplicar a niños de 3º de Educación Primaria, con los que queremos trabajar las evidencias sexistas y descubrir y potenciar con ellos valores como el respeto, la igualdad, la tolerancia, etc.

4.2. Fragmento del cuento:

“¿Quieres cuidar de nuestra casa? ¿Cocinar, hacer las camas, lavar la ropa, y mantenerlo todo ordenado y limpio? Si es así, puedes quedarte con nosotros y nada te faltará... a partir de entonces cuidaba la casa con todo esmero”. (Grimm, W. 1988: 4)

4.3. Rutina del pensamiento: “Color, símbolo, imagen” (CSI):

Es la rutina que parte desde los aspectos simbólicos como el color, el símbolo, propiamente dicho o la imagen. Resume las ideas a destacar del cuento, expresándose de forma no verbal, desde un color, un símbolo o una imagen elegida.

Color, Símbolo, Imagen (CSI) en el cuento de <i>Blancanieves</i>		
Idea 1 a destacar del cuento	Idea 2 a destacar del cuento	Idea 3 a destacar del cuento
Color: Indica el color que representaría la idea primera destacada.	Símbolo: Señala el símbolo por el que optas para representar la idea	Imagen: ¿Qué imagen elegirías para representar esa idea?
<p>Explicaciones didácticas y metodológicas:</p> <p>Primero individualmente, cada niño o niña, propone el color, el símbolo y la imagen. Lo comparten por parejas y posteriormente se les agrupa a los niños en pequeño grupo de cuatro. Y en gran grupo se discute y expone las conclusiones a las que ha llegado el grupo.</p>		
<p>Estrategias grupales:</p> <p>Con el grupo se analiza también los personajes que intervienen, la historia que se cuenta, el estado de ánimo que se percibe y el lenguaje y las imágenes correspondientes</p>		
<p>Evidencias sexistas: Son claras. analizar las formas y manifestaciones sexistas.</p>		
<p>Valores y actitudes a potenciar: La igualdad, el respeto y la tolerancia...</p>		

Tabla 1: Organización didáctica de la rutina del pensamiento CSI

## 5. Intervención didáctica con rutina del pensamiento sobre Pulgarcito

A partir de este cuento se desarrollan los siguientes elementos didácticos:

### 5.1. Contexto

Pensado para niños y niñas de 4º de Educación Primaria, con la finalidad de reflexionar sobre las partes de que consta el cuento de Pulgarcito y como son necesarias para la comprensión del desarrollo del mismo.

### 5.2. Fragmento del cuento

“Trepó a la cama con sumo cuidado, se subió a la almohada, y recorriéndola de una punta a otra, sacó a los ogritos sus siete gorros. Después regresó junto a sus hermanos y les puso al corriente de lo que se les había ocurrido.

- ¿Qué debemos hacer? - preguntole uno de ellos.

- Algo muy sencillo –respondió Pulgarcito-: nos acostaremos los siete a los pies de la cama y, colocándonos cada uno un gorro, fingiremos dormir.” (Cuentos de Perrault, Ch. 2001: 13).

### 5.3. Rutina del pensamiento: “Las partes y el todo”

Con esta rutina analizaremos las partes del cuento de *Pulgarcito* y las relacionaremos con el resto de la obra para descubrir cada una de las partes en las que está estructurado dicho cuento. En este sentido, nos preguntaremos ¿cuáles son los elementos más pequeños forman parte del cuento?; ¿qué sucedería si faltara algún elemento del mismo?; ¿qué función cumple cada una de las partes del cuento? y ¿cómo resulta la totalidad del mismo?

Cuento: <i>Pulgarcito</i> (Todo)
Partes del cuento (señalar cada una de sus partes principales)
¿Qué función cumple cada una de esas partes? (Indicar la función de cada parte del cuento en relación al resto)
Si falta alguna parte del cuento, ¿qué sucedería?



<p>Conclusión:</p> <p>¿Funciona bien todo el cuento tal y como está?</p>
<p>Explicaciones didácticas y metodológicas:</p> <p>Primero por parejas para encontrar las partes del cuento; después en gran grupo para poner en común y analizar la función que cumple cada una de esas partes en el cuento.</p> <p>Con ayuda del maestro, debatirán qué sucedería del cuento si alguna parte no estuviera y si funciona bien el cuento tal y como está diseñado.</p>
<p>Estrategias grupales:</p> <p>Con todo el grupo identificar los personajes, la historia que se cuenta, el estado de ánimo, el lenguaje y las imágenes, rellenando un mapa mental entre todos.</p>
<p>Valores y actitudes a potenciar: El ingenio, la esperanza, el sacrificio, la astucia y la generosidad con sus hermanos.</p>

Tabla 2: Organización didáctica de la rutina del pensamiento “las partes y el todo”

## 6. Intervención didáctica con rutina del pensamiento sobre *Caperucita Roja*

Propuesta didáctica a partir del cuento:

### 6.1. Contexto:

Especialmente para niños y niñas de 5º de Educación Primaria.

### 6.2. Fragmento del cuento:

“Caperucita Roja pensó: -en toda tu vida volverás a apartarte del camino para meterte en el bosque cuando tu madre te lo haya prohibido”. (Grimm, J., y W. 2012: 20)

### 6.3. Rutina del pensamiento:

“Titular”: Atrae lo fundamental de un concepto, un suceso, un pensamiento o un argumento y un tema.

Titular
<p>El titular:</p> <p>Escribir el titular que resume la idea principal de este cuento, para que se tenga claridad en lo fundamental del mismo y se pueda recordar fácilmente.</p>

Correspondencia con el titular: Si dicho titular, no se corresponde con la idea verdadera, o con lo que se pensaba inicialmente, tendrán que replantearse y señalar las diferencias entre una y otra
Orientaciones didácticas y metodológicas: Primero individualmente pensarán el titular y posteriormente, en grupos de cuatro, verán las diferencias existentes. Se propondrá al grupo finalmente, quien debatirá y decidirá.
Variables: Con el grupo se analiza os personajes, la historia que se cuenta, el estado de ánimo, el lenguaje y las imágenes.
Moralejas: Crear varias moralejas respecto al cuento.
Valores y actitudes: el valor de la familia, la ayuda a los demás, no detenerse a hablar con desconocidos, obedecer...

Tabla 3: Organización didáctica de la rutina del pensamiento “Titulares”

## 7. Intervención didáctica con rutina del pensamiento sobre *La Sirenita*

Propuesta didáctica a partir de las siguientes destrezas:

7.1. Contexto: Niños de 6º Educación Primaria

7.2. Fragmento del cuento:

“Por qué no tenemos nosotras un alma inmortal- Preguntó afligida, la pequeña Sirena- Gustosa cambiaría yo mis centenares de años de vida por ser sólo un día una persona humana y poder participar luego del mundo celestial.

- ¡No pienses en eso! -dijo la vieja-. Nosotras somos mucho más dichosas que los humanos de allá arriba.” (Andersen, 2010: 7)

7.3. Rutinas del pensamiento

“Veo, pienso, me pregunto”: La utilidad de esta destreza radica en la forma de dar a conocer una idea o un pensamiento principal. De igual forma, favorece que el alumnado muestre las ideas que hayan salido y las destaquen como nuevas aportaciones.

Veo, pienso, me pregunto		
<p>Veó:</p> <p>¿Qué es lo que has visto a partir de un fragmento de la película de La Sirenita?</p>	<p>Pienso:</p> <p>¿Qué ideas sugieren al grupo la actitud de La Sirenita ante las situaciones que se plantean</p>	<p>Me pregunto:</p> <p>¿Cuáles son las reacciones ante esas situaciones?</p>
<p>Orientaciones didácticas y metodológicas:</p> <p>Ver la película o fragmentos más significativos seleccionados.</p> <p>En el grupo natural, exponer sus ideas comentando las sugerencias y establecer las reacciones.</p> <p>Elaborar una redacción final por grupos de cuatro a manera de resumen.</p>		
<p>Estrategias grupales:</p> <p>Con el grupo se analiza también los personajes que intervienen, la historia que se cuenta, el estado de ánimo que se percibe y el lenguaje y las imágenes correspondientes</p>		
<p>Valores y actitudes: el amor sacrificado, la sensibilidad, la ternura, la cooperación</p>		

Tabla 4: Organización didáctica de la rutina del pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”

## 8. Conclusiones

Los grupos de niños de Educación Primaria perciben rasgos sexistas expresados en las formas de discriminación del lenguaje, en el uso estereotipos sexistas y de género, en las ilustraciones, manifestaciones, tratos y actitudes; en los modelos de personas propuestos y en varios aspectos más.

Los cuentos tradicionales analizados por los grupos de alumnos de Educación Primaria, muestran un grado de sexismo considerable, que favorece la intervención educativa desde propuestas didácticas innovadoras.

La aplicación didáctica de las destrezas del pensamiento adaptadas al cuento y a las características del grupo de menores, favorece la reflexión y el esfuerzo individual y grupal hacia nuevas ideas y visiones del cuento, que acercan a las personas a valores humanos más igualitarios, tolerantes, cooperativos, generosos, etc.

Los cuentos infantiles no son inocentes, ya que con ellos los niños recrean una serie de estereotipos sexistas y por otro, una serie de valores, que los escuchan continuamente y los ven en los personajes.

El trabajo grupal con el apoyo del facilitador o maestro logra los objetivos propuestos en torno a estas innovadoras propuestas didácticas, de las que aprenden y aportan los niños con su aprendizaje significativo.

### **Bibliografía**

- ALARIO, C. y Cols. (2005). *Nombra. La representación del femenino y del masculino en el lenguaje*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ANDERSEN, H. (2012). *Cuentos completos*, Madrid: Editorial Medi.
- DE BONO, E. (2006). *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires: Granica
- ELIZONDO, C. (2016). *Cultura de pensamiento. Enriquecimiento para todo el alumnado. ¿Cómo aprender y enseñar a pensar?* Disponible en <http://www.culturadelpensamiento-160608181435.pdf>
- ESCAMILLA, A. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ, F., ESCUDERO, J. y DE CASTRO, R.M. (2016). “Propuesta didáctica sobre pobreza infantil: Dale la vuelta”, en GONZÁLEZ, F., ESCUDERO, J., *La Pobreza Infantil. Visión y Misión*. Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 327-335.
- GRIMM, J., y W. (2015). *Cuentos clásicos infantiles*. Buenos Aires: IIPE Unesco.
- MATEOS, A. ITXASO, V. (2006) *Contar cuentos cuenta: en femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la mujer.
- PERKINS, D. N. (1987). “Myth and Method in Teaching Thinking”, *Teaching Thinking and Problem Solving*, 9, (2), 1-2 y 8-9.
- . (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PERRAULT, CH. (2001). *Cuentos completos*. Madrid: Alianza editorial
- . (2008). *Cuentos de hadas*. Madrid: Rey Lear S.L.
- SWARTZ, R., COSTA, A., BEYER, B., REAGAN, R., & KALLICK, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.

## **CONTAR CUENTOS, UNA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN Y NARRACIÓN ENTRE EDUCACIÓN NORMAL Y BÁSICA**

**NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO Y JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ**

(Benemérita y centenaria Escuela normal del Estado de San Luis Potosí)

Nuestro país enfrenta la seria problemática de que la ciudadanía no posee el hábito de la lectura, empezando por los niños y jóvenes, situación que influye en su desarrollo académico y social, traduciéndose así en un bajo nivel cultural en México.

La falta de hábitos de lectura, es un factor generacional que ha provocado que sea más difícil acercar a los niños a los textos, dando como resultado constituirnos como uno de los primeros países donde la lectura y la escritura son prácticas casi nulas. Según las estadísticas que provienen de la OCDE y la UNESCO, en su estudio “Hábitos de lectura”, México se sitúa en el lugar 107 en una lista de 108 países estudiados: el mexicano promedio lee 2.8 libros al año y sólo 2% de la población tiene como hábito permanente la lectura.

Hoy en día, la falta de hábito de lectura y escritura ha constituido una negativa herencia social que, dentro de nuestro país, nos ha convertido en individuos carentes de interés por la cultura escrita.

Con el fin de incentivar este hábito desde nuestras aulas, conscientes de que la práctica de la lectura debe inculcarse desde temprana edad y tomando en cuenta el desinterés, así como la falta de apoyo de los padres, nos hemos dado a la tarea de hacer una propuesta en la que se pretende concienciar al docente en formación, por medio de la

escritura y lectura de cuentos, de la importancia de la lectura, con la intención de fomentar el interés por leer y escribir, por placer y no por obligación. De acuerdo con Ana Pelegrín (1982), el cuento posee un valor inmensamente amplio, ya que a través de éste, todo lo que el niño conoce cobra movimiento y actúa de formas irreales y mágicas.

En el marco normativo de la Reforma Integral de la Educación Básica en México 2011, los estándares curriculares del español proponen una línea formativa que va desde el preescolar, primaria y secundaria tomando en cuenta además del lenguaje y la comunicación, el gusto e interés por el lenguaje escrito.

Atendiendo a dichos estándares, el programa también señala cuál será el papel de la educadora, el profesor de primaria y secundaria como promotores de aprendizajes a través de fomentar y mantener en los niños y adolescentes el deseo de conocer, el interés y la motivación por utilizar el lenguaje escrito.

Si bien los docentes no son los únicos responsables de fomentar el gusto e interés por la lectura y escritura en la escuela, sí son actores fundamentales de este proceso; las limitaciones tanto sociales, culturales y profesionales pueden ser superadas si desde edades tempranas se fomentan actitudes positivas para la promoción de la escritura.

Respondiendo al modelo de formación inicial donde se hace énfasis en potenciar el uso e interés por el lenguaje escrito, analizadas de tal forma que los docentes en formación no sólo despierten el interés sino que puedan ser creadores de textos, diseñamos un material didáctico en formato de tríptico con el objetivo de que los estudiantes tuvieran un acercamiento con el cuento como fenómeno literario para aprender a identificar los elementos narrativos que lo componen y además sean creadores de este tipo de texto.

Cabe mencionar que el enfoque de este modelo de formación está basado en competencias, el desarrollo de competencias así como su movilización debe entenderse como un proceso creativo que integra de manera interactiva conocimientos explícitos, actitudes, valores y actuaciones concretas en momentos específicos o problemas determinados.

Desde esta perspectiva la competencia implica adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, por lo anterior, hemos dividido el tríptico en tres apartados:

- El primero se enfoca a la parte conceptual del cuento, se ubica la definición del mismo, además de sus generalidades y componentes como son la trama, personajes y características principales de éstos.

- El segundo aborda un contenido procedimental donde se invita a los estudiantes, desde dos propuestas de actividades distintas, a la creación de un cuento; cabe señalar que ambos estilos conllevan a la elaboración del mismo a partir de identificar los elementos que permiten que la narración ofrezca una trama lógica a través de la visión de los personajes, ambas propuestas se trabajan por equipos. En la primera propuesta, cada uno de los integrantes contará a los otros cuál era su juguete favorito en la infancia, los detalles son importantes para la caracterización del personaje, a su vez tendrán que explicar en forma breve un conflicto que recuerden como trascendente en su vida, con estos aspectos se determinará el rol de cada personaje, el conflicto y la solución del mismo a partir de una serie de instrucciones que le permitirán a los estudiantes crear un cuento por equipos.

Para la segunda propuesta, se enlistan una serie de elementos como un ejercicio para ayudar a la construcción del cuento, los estudiantes seleccionan uno de cada cuadro de opciones según su interés o bien pueden imaginar otro distinto; los elementos propuestos permiten que los estudiantes determinen la ambientación, los personajes, un conflicto y su resolución, ya sea por medio de una idea o bien, que imagen los propios desde un mismo punto de partida.

Lerner (2001) menciona que el propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los estudiantes a la comunidad de lectores y escritores y formarlos como ciudadanos de la cultura escrita; además de incidir en este propósito, diseñamos las propuestas didácticas de esta manera con la intención de que los docentes en formación tomen acuerdos, resuelvan conflictos, desarrollen su creatividad, utilicen competencias comunicativas y fomenten sus relaciones interpersonales.

- El tercer apartado apunta hacia un contenido de tipo actitudinal, donde se comparte el “Decálogo del perfecto cuentista” de Horacio Quiroga, quien expone una serie de preceptos o mandamientos sobre el arte de la escritura desde una perspectiva emocional donde el cuentista y su creación son lo más importante en el universo del cuento; no es nuestro cometido proporcionarles una guía para convertirlos en cuentistas, sino más bien mostrarles una perspectiva a través de la cual puedan asumir una actitud de interés por la lectura y la escritura.

Con esta experiencia, los estudiantes tendrán una noción de la escritura creativa, que les ayudará también en su propio estilo de creación. Escribir es una práctica importante porque, tal como menciona Bruner (1996: 74), la percepción del ser humano sobre la realidad se crea a través del uso que hace del lenguaje, la literatura representa la realidad por medio de la palabra, “Creamos realidades advirtiendo, estimulando, poniendo títulos, nombrando, y por el modo en que las palabras nos invitan a crear “realidades” en el mundo que coincidan con ellas.”

Esta propuesta dinamiza la enseñanza y fomenta la promoción de hábitos de lectura y escritura a través de un material didáctico y lúdico; se adapta a la curiosidad creadora de los alumnos y les invita a tener iniciativa. Se espera que un acercamiento activo a la literatura por medio de la creación de cuentos permita que los estudiantes aprecien y utilicen de manera más cercana el lenguaje escrito no sólo de forma personal, sino que la motivación trascienda a los grupos donde ejercerán su práctica docente.

El interés y relevancia de aplicar este material didáctico radican en la necesidad del futuro docente en educación básica de adquirir estrategias que le permitan concebir la creatividad como un recurso eficiente para el desarrollo personal y social, la lectura y escritura a través del cuento en el aula, permite que los alumnos desarrollen competencias de escritura creativa a partir de fomentar el disfrute de las creaciones literarias.

“Si nos gusta escribir, si lo hacemos con ganas, o si tenemos una buena opinión acerca de esta tarea, es muy probable que hayamos aprendido a escribir de manera natural o que nos resulte fácil aprender a hacerlo o mejorar nuestra capacidad” (Cassany, 1995: 37). En este sentido, ofrecer un espacio donde se aplique una didáctica que tenga en cuenta lo imaginario y la creatividad para fomentar la expresión escrita de los estudiantes permite transmitir que leer y escribir son herramientas de aprendizaje y a su vez de diversión, que les serán útiles a lo largo de la vida.

Además, el uso del tríptico favorece la enseñanza creativa, la cual se caracteriza por ser activa, dinámica y motivadora, “el aprendizaje creativo hace referencia al conocimiento construido con la implicación activa del sujeto, desde su planificación hasta su internalización, caracterizado por la motivación intrínseca, carácter abierto al proceso y la autoevaluación” (Torre, 1993: 272). Cabe mencionar que a su vez se favorece la colaboración, ya que cuando los docentes en formación escriben en equipos de trabajo, deben llegar a consenso sobre el cuento que están redactando.



El por qué nuestra población de docentes en formación debería de escribir un cuento puede llevarnos a ofrecer al menos dos respuestas posibles, una muy centrada en el debiera ser y otra muy literaria; para fines de evitarle disgustos antes de tiempo al lector, la primera opción nos obliga a hacernos otra pregunta, ¿cómo pedirle a nuestros alumnos de educación básica escribir un relato, si nosotros no lo hemos siquiera intentado? Se puede responder en una frase: “A escribir se enseña escribiendo”. Una forma poco efectiva de enseñanza de la escritura creativa es centrarse en la teoría, hablar de las partes del cuento, de su estructura y un largo etcétera, luego pedirles que escriban, pero traducir lo teórico a la página en blanco con imaginación a veces es un abismo muy impactante para nuestros pequeños pupilos. No hay nada mejor que, además de tomar en cuenta los conceptos del cuento, escribir, vivir la experiencia de la creación y luego unirse a ella guiándolos.

La segunda opción de respuesta al porqué redactar este género narrativo es la literaria y aquí es inevitable compartirles la siguiente cita que refiere Mario Vargas Llosa acerca de lo que Borges afirmaba con cierta frecuencia:

A Borges lo irritaba que le preguntaran: “¿Para qué sirve la literatura?”. Le parecía una pregunta idiota y respondía: “¡A nadie se le ocurría preguntarse cuál es la utilidad del canto de un canario o de los arboles de un crepúsculo!”

En efecto, si esas cosas bellas están allí y gracias a ellas la vida, aunque sea por un instante, es menos fea y menos triste, ¿no es mezquina buscarles justificaciones prácticas? Sin embargo, a diferencia del gorjeo de los pájaros o el espectáculo del sol hundiéndose en el horizonte, un poema, una novela, no están simplemente allí, fabricados por el azar o la naturaleza. Son una creación humana, y es lícito indagar cómo y por qué nacieron, y qué han dado a la humanidad para que la literatura, cuyos remotos orígenes se confunden con los de la escritura, haya durado tanto tiempo. (Vargas, 2014: 30 y 31)

Aunque la respuesta de la cita parezca un poco tosca, es necesaria, los futuros maestros necesitan escribir cuentos porque deben entrar en contacto con ellos mismos y con otros, deben explicitar sus ideas, sentimientos y emociones. Practicar el lado humanista de la lengua, su matiz artístico, no ya por hacer el arte por el arte, sino por adentrarse en la literatura y los muchos beneficios que ésta permite una vez que se conoce. Un docente en formación sensible por las letras será mejor guía para sus estudiantes de educación básica.

Para evidenciar los alcances del material didáctico propuesto, se aplicó en un grupo de estudiantes normalistas que cursan la currícula de licenciatura en educación preescolar con miras a aplicarlo con los demás estudiantes que cursan alguna licenciatura en educación; se propuso en el grupo de 3º “B” como un recurso para la asignatura de literatura infantil y creación literaria, abordando el contenido “los géneros literarios: cuento”.

La metodología empleada para exponer nuestros hallazgos y análisis de la información es cuantitativa con el procesamiento de datos sobre la aplicación de instrumentos de medición y cualitativa con la interpretación de los resultados de los mismos. El procedimiento seguido para nuestra investigación fue el siguiente: las docentes en formación tuvieron la consigna de elaborar en equipo un cuento siguiendo el material didáctico del tríptico acerca de la elaboración de cuentos. Se conformaron cinco equipos dando como resultado 5 producciones. Cada una de esas producciones fue sometida a revisión a través de una rúbrica que contempló la modalidad elegida por el equipo para la creación de la historia según instrucciones del tríptico. Los cinco primeros gráficos de la izquierda muestran los resultados de estas rúbricas y entre paréntesis señalan en el encabezado cuál es la modalidad que valoran. La ponderación va de 0 a 2, donde cero manifiesta la no presencia de lo solicitado; el número uno la existencia de lo solicitado pero con algún detalle, omisión o incompleto y, con el número 2, el logro de lo solicitado. En color rojo aparece el título de la producción.

Las producciones de las docentes en formación se llevaron a las aulas de las escuelas de educación preescolar con la intención de observar el impacto que estas historias tuvieron en los infantes; los grupos se eligieron sólo por el hecho de ser aquellos donde las jóvenes creadoras realizaban sus prácticas en condiciones reales y la ventaja de tener ya relaciones académicas previas entre practicante y alumnos. Dentro de cada salón de clases, se tomó una muestra de cinco niños para valorar de qué manera interactúa y trabaja con el cuento producido por su profesora practicante; los resultados se expresan en las cinco tablas de la derecha donde se numeran a los infantes participantes y se escribe además, sólo la inicial del nombre de pila para mantener el anonimato de los pequeños. Los rubros valorados son los aprendizajes esperados que planes y programas de la educación preescolar señalan para el caso de lenguaje. A continuación se exponen los resultados.

Contar cuentos, una experiencia de construcción y narración entre educación normal y básica

TABLAS DE RESULTADOS  
APLICADAS A DIFERENTES CUENTOS  
EN LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

RÚBRICAS APLICADAS A : ALUMNAS DE LA LICENCIATURA EN PREESCOLAR DE LA BECENE.

RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE UN CUENTO (PRIMERA)			
"LA NOBLE JIRAFÁ"			
PUNTOS A EVALUAR	0	1	2
La explicación del juguete favorito y significado.		Si pudieron recordar juguete más no mencionaron significado.	
El conflicto fue narrado a los compañeros.			Menciona conflicto y solución.
los personajes.		Existe un personaje protagonista, antagonista y algún incidental.	
Ambiente.		Define ambiente.	
Tiempo.	No hay una temporalidad definida.		
Espacio.		El lugar está definido.	
Conflicto.		El conflicto está bien planteado.	
La resolución del conflicto final.			hay un final claro en el cuento y hay resolución del conflicto.
la estructura del cuento.		Faltan datos, presenta coherencia.	

TABLAS DE RESULTADOS  
APLICADAS A DIFERENTES CUENTOS  
EN LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

ACTIVIDAD APLICADA A : A 5 NIÑOS SELECCIONADOS PARA LA LECTURA DEL CUENTO.

"LA NOBLE JIRAFÁ"					
APRENDIZAJE ESPERADO	NOMBRE DEL NIÑO				
	1.R	2.P	3.A	4.A.E.	5.L
*Mantiene la atención y sigue la lógica en la narración del cuento.		x	x		x
*Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fabulas...		x			x
*Comenta con otras personas el contenido de textos, que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes...		x		x	x
*Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará...	x	x	x	x	
*Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice que cree que sucederá en el resto del texto.	x	x	x	x	
*Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura...		x		x	
*Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto...			x		x

Fuentes 1: autores

En la elaboración de la producción "La noble Jirafa" se especifica que el equipo no tuvo dificultad en recordar y elegir el juguete, pero sólo obtuvo un punto porque no lograron darle significado al mismo, pudieron determinar un conflicto y darle solución de forma exitosa. Los elementos tales como los personajes, el ambiente, el espacio, el conflicto y la estructura fueron calificados con el número uno. Con cero sólo la temporalidad, es decir, no existe tiempo de duración de la historia y valoraron con dos la solución del conflicto que fue clara y contundente.

En la aplicación del cuento en el grupo de preescolar, la muestra de cinco niños muestra los siguientes resultados: 3 de 5 estuvieron atentos y siguieron la lógica de la historia, 3 de 5 comentaron a otros el contenido del texto, 4 de 5 expresaron el contenido del mismo, escucharon y predijeron la historia y sólo 2 de 5 preguntaron sobre lo que no entendieron. Los números son positivos, señalan que la mayoría de la muestra tuvo aceptación de la historia y pudo interactuar con su contenido.

RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE UN CUENTO (PRIMERA)			
"UN NUEVO AMIGO"			
PUNTOS A EVALUAR	0	1	2
La explicación del juguete favorito y significado.		Sí pudieron recordar juguete más no mencionaron significado.	
El conflicto fue narrado a los compañeros.		Solo menciona el conflicto.	
los personajes.		Existe un personaje protagonista, antagonista y algún incidental.	
Ambiente.	No define ambiente.	Define ambiente.	
Tiempo.		Hay una temporalidad	
Espacio.		El lugar esta definido.	
Conflicto.	el conflicto por el que pasa el protagonista no es claro y se percibe incompleto.		
La resolución del conflicto Final.		Hay un final, más no hay resolución.	
La estructura del cuento.		Faltan datos, presenta coherencia.	

"UN NUEVO AMIGO"					
APRENDIZAJE ESPERADO	NOMBRE DEL NIÑO				
	1.D	2.V	3.M	4.G	5.H
*Mantiene la atención y sigue la lógica en la narración del cuento.	x	x		x	x
*Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fabulas...	x		x	x	
*Comenta con otras personas el contenido de textos, que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes...	x	x			x
*Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará...	x	x	x	x	x
*Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice que cree que sucederá en el resto del texto.	x	x	x		x
*Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura...	x		x		
*Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto...		x			x

Fuentes 2: autores

Al respecto de la producción titulada “Un nuevo amigo” los elementos tales como: la explicación del juguete favorito y su significado, la narración del conflicto, el ambiente, tiempo, espacio, resolución del conflicto final y la estructura del cuento fueron valorados con el número uno. Únicamente el conflicto en sí mismo obtuvo valoración de cero, siendo este último dato algo significativo puesto que si no hay un problema claro en la historia su comprensión se dificulte.

La aplicación con el grupo de infantes muestra que 4 de 5 niños estuvieron atentos a la historia, 3 de 5 comentaron el contenido, 5 de 5 expresaron sus ideas acerca de su contenido, 4 de 5 escuchó y anticipó la idea de la historia, 2 de 5 confirmó esa anticipación de la historia con la relectura y preguntaron acerca de palabras o fragmentos que no comprendieron.

A pesar de que el cuento “Un nuevo amigo” no obtuvo una calificación muy positiva en la rúbrica de su contenido, podemos afirmar que tuvo un buen impacto entre los infantes; su estadística es muy positiva, puesto que más de la mitad de la muestra de niños encontró un material motivador e interesante para su participación.

RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE UN CUENTO (SEGUNDA)			
"ELINA: LA BELLEZA DEL BOSQUE"			
PUNTOS A EVALUAR	0	1	2
Algunos elementos de la presentación			En la presentación del cuento existe un lugar específico y descrito con claridad.
		En la presentación del cuento existe tiempo definido pero sólo en la generalidad.	
			En la presentación del cuento menciona un ambiente específico y descrito con claridad.
Personajes			El personaje denominado como el héroe está claramente definido con sus cualidades físicas, cognitivas y morales.
		El personaje denominado como el villano está definido con algunas cualidades ya sean físicas, cognitivas o morales.	
Conflicto final		Sólo hace mención del conflicto pero faltan detalles.	
			Existe final claro, contundente y se resuelve el conflicto.

"ELINA: LA BELLEZA DEL BOSQUE"					
APRENDIZAJE ESPERADO	NOMBRE DEL NIÑO				
	1.A	2.G	3.M	4.M.G	5.L
*Mantiene la atención y sigue la lógica en la narración del cuento.					X
*Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fabulas...	X		X		
*Comenta con otras personas el contenido de textos, que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes...	X				X
*Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará...	X	X			
*Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice que cree que sucederá en el resto del texto.		X	X	X	
*Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura...					X
*Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto...					

Fuentes 3: autores

En la producción de "Elina y la belleza del bosque" encontramos que el equipo eligió la opción dos de realización del cuento y su rúbrica señala puntuaciones de dos para el lugar, ambiente, el héroe y el final. Una ponderación de uno para el tiempo, el villano y el conflicto. Existe entonces una moda de dos para evaluar este cuento, lo cual lo ubica muy positivamente en la apreciación del evaluador.

En la aplicación con el grupo de infantes 1 de 5 mantuvo la atención, 2 de 5 comenta y expresa sus ideas acerca del contenido de la historia, 3 de 5 escucha fragmento y predice lo que vendrá, 1 de 5 confirma o verifica la información acerca del contenido del texto y finalmente, 0 de 5 pregunta sobre palabras o fragmentos no entendidos. Esta estadística no parece positiva en comparación con la del párrafo anterior, los infantes no tuvieron con esta historia un material motivador, interesante y digno de atención en términos generales. "La narración trata, casi desde las primeras palabras del niño, del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrásico de las creencias, los deseos y las esperanzas" (Bruner, 1991: 63)

RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE UN CUENTO (SEGUNDA)			
"AMIGOS DISPAREJOS"			
PUNTOS A EVALUAR	0	1	2
Algunos elementos de la presentación		En la presentación del cuento existe un lugar específico pero no se describe.	
		En la presentación del cuento existe tiempo definido pero sólo en la generalidad.	
		En la presentación del cuento menciona un ambiente específico pero carece de descripción.	
Personajes			El personaje denominado como el héroe está claramente definido con sus cualidades físicas, cognitivas y morales.
			El personaje denominado como el villano está claramente definido con sus cualidades físicas, cognitivas y morales.
Conflicto final			Existe un problema, éste es entendible, creíble y bien planteado.
			Existe final claro, contundente y se resuelve el conflicto.

"AMIGOS DISPAREJOS"					
APRENDIZAJE ESPERADO	NOMBRE DEL NIÑO				
	1.M	2.F	3.D	4.S	5.O
*Mantiene la atención y sigue la lógica en la narración del cuento.	X		X	X	X
*Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas...	X	X	X	X	
*Comenta con otras personas el contenido de textos, que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes...		X	X		
*Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará...	X			X	
*Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice que cree que sucederá en el resto del texto.	X	X			X
*Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura...			X		X
*Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto...	X	X	X		

Fuentes 4: autores

En el caso de la producción de “Amigos disparejos” la rúbrica que valora el cuento muestra que los elementos de la presentación fueron ponderados con un uno por considerar faltar datos o especificar mejor esa parte de la estructura. Los personajes, tanto el héroe como el villano fueron ponderados con dos, lo mismo que el conflicto final pues consideraron que existen problema y su solución claros y bien planteados.

En la aplicación de la historia con un grupo de infantes la estadística muestra que 4 de 5 niños mantuvo la atención con la narración de este cuento, 2 de 5 comentaron y expresaron ideas acerca del contenido del texto. 3 de 5 escucharon fragmentos y lograron predecir lo que sucedería, 2 de 5 verificó la información con la relectura y finalmente 3 de 5 preguntó por palabras o frases que no entendió a lo largo de la historia. La media fue que 3 de 5 niños estuvieron motivados con el cuento tendiendo así un impacto positivo.

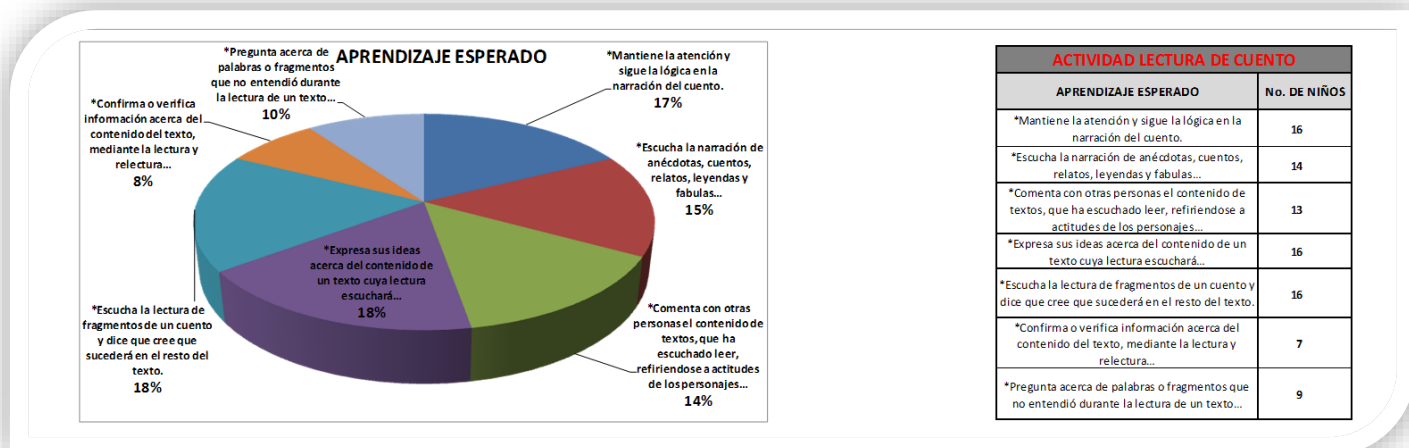
RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE UN CUENTO (SEGUNDA)			
"ESCAPE PERFECTO"			
PUNTOS A EVALUAR	0	1	2
Algunos elementos de la presentación		En la presentación del cuento existe un lugar específico pero no se describe.	
		En la presentación del cuento omitieron mencionar el tiempo.	
Personajes		En la presentación del cuento menciona un ambiente específico pero carece de descripción.	
		El personaje denominado como el héroe está definido con solo algunas cualidades ya sean físicas, cognitivas o morales.	
Conflicto final		El personaje denominado como el villano está definido con algunas cualidades ya sean físicas, cognitivas o morales.	
		Sólo hace mención del conflicto pero faltan detalles.	Existe final claro, contundente y se resuelve el conflicto.

"ESCAPE PERFECTO"					
APRENDIZAJE ESPERADO	NOMBRE DEL NIÑO				
	1.M	2.F	3.D	4.S	5.O
*Mantiene la atención y sigue la lógica en la narración del cuento.	X		X	X	X
*Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas...	X		X	X	
*Comenta con otras personas el contenido de textos, que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes...	X		X		X
*Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará...		X	X	X	
*Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice que cree que sucederá en el resto del texto.	X	X			
*Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura...					
*Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto...	X				X

Fuentes 5: autores

El equipo que creó el cuento titulado "Escape perfecto" también eligió hacerlo a través de la segunda propuesta y los resultados vertidos en la tabla muestran que la presentación tuvo calificación de 1 con la salvedad de no incluir tiempo de la historia. Con respecto a los personajes, tanto el héroe como el villano estuvieron presentes pero carecieron de cualidades físicas, cognitivas y morales por ello los ponderaron con el número uno. Y el conflicto final en cuanto al problema obtuvo uno y la resolución del problema un dos.

En la aplicación de esta producción en el aula de preescolar con los infantes, los datos señalan que 4 de 5 mantuvieron la atención durante la narración de la historia, 3 de 5 comentaron sobre el contenido y personajes de la historia e igual cantidad de niños comentó ideas sobre el contenido del texto. 2 de 5 anticiparon con ciertos fragmentos la consecución de la historia, 0 de 5 confirmaron con relectura lo anticipado y sólo 2 de 5 preguntaron por palabras o fragmentos que no entendieron.



Fuentes 6: autores

Al integrar los datos de todos los grupos y muestras de niños, sumamos 25 pequeños que participaron de este trabajo de aplicación y, de cada aprendizaje esperado, obtuvimos números totales que representamos en la gráfica, en ella se observa que los porcentajes más altos logrados con el trabajo de los cuentos en las aulas de preescolar fueron dos, con igual porcentaje de 18%, estos son el escuchar la lectura de fragmentos de un cuento y decir lo que sucederá así como también el expresar sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará. Con estos datos los niños practican la inferencia y la oralidad enfocada a una historia en particular.

El tercer y el cuarto lugar en los porcentajes, con 17% y 15% respectivamente fueron el mantener la atención durante la narración y escuchar la narración de cuentos en este caso, ambos son muy similares o relacionados entre sí en el sentido de que la macro habilidad de escuchar implica la atención. La escucha entonces se vio beneficiada con este ejercicio de la narración de cuentos. Con el 14% se dio en el hecho de comentar a otros el contenido de los textos, este aprendizaje esperado no fue tan recurrido como los anteriores ya mencionados, pero 13 de 25 representa la mitad más uno del total de niños, dato que se debe tomar en cuenta para motivar o proponer estrategias en ese rubro para mejorar esas habilidades comunicativas en los niños.

Los porcentajes más bajos con 10% y 8% ocurrieron en los aprendizajes esperados de preguntar acerca de palabras o fragmentos que no se entendieron y confirmar o verificar la predicción de los niños sobre la historia respectivamente. Se puede comprender por el nivel de preescolar que no se generen dudas sobre palabras o



fragmentos y no se verifique lo supuesto o inferido, pero los datos son duros y bien puede observarse con ellos áreas de oportunidad para el trabajo en las aulas de preescolar.

### **A manera de cierre**

En la medida que los niños tengan la oportunidad de participar en situaciones donde se hace uso de lectura y la escritura, se fortalecen sus habilidades comunicativas. Los infantes por sí mismo son receptores natos de historias, están ávidos de saber del mundo y lo que pasa en él. Sin embargo, necesitan tener modelos de docentes, aunque estén en formación, con la misma intención literaria y la mira no sólo en el placer estético sino también en la herramienta didáctica para desarrollar en los pequeños habilidades comunicativas que van desde las macro: hablar, escuchar, leer y escribir hasta las específicas que son varias, como el plantearse preguntas, inferencias, identificar personajes y un largo etcétera.

Con los cuentos los docentes en formación y los niños, además de tener la oportunidad de desarrollar el gusto por la lectura de este tipo de textos, se les adiciona propósitos secundarios como el hecho de escuchar un lenguaje selecto que les permita ampliar su vocabulario e integrar nuevas palabras a su léxico, poder dialogar y dar su opinión respecto al contenido de este género, hablar de las emociones que les produjo, desarrollar la sensibilidad estética y lo más importante aún, visualizar a la lectura de cuentos como diversión, leer produce placer.

Los datos estadísticos que presentamos nos dan luz al respecto del poder del cuento dentro del aula, y la vinculación que entre la educación superior para docentes y la educación básica debe existir para alcanzar metas fundamentales en el desarrollo del lenguaje y la literatura. Observamos que, en ciertas ocasiones, aunque los cuentos no sean del todo bien valorados por otros docentes en formación, pueden ser muy útiles y motivadores para los pequeños del preescolar, la intención comunicativa tiene mucho que ver en el éxito de la actividad, dado que, aun siendo una historia carente de ciertos rasgos perfectibles de la estructura del cuento, puede volverse para un menor en un relato sorprendente y generar en él motivos para comunicarse consigo mismo y con los otros.

Consideramos que falta integrar en nuestro trabajo docente al frente de los futuros profesores, elementos propios de la narración que ellos tendrían que reforzar para mejorar el impacto de este género literario en las aulas preescolares, tales como estrategias para una buena narración, practicar la lectura en voz alta, dominar la trama del

cuento, conocer bien a los personajes, el manejo de la voz, apropiarse de la historia, creer en lo que dice y dejar que las emociones fluyan a la par del texto. Confiemos en nuestro niño interior para acercar a los niños que tanto lo necesitan.

### **Bibliografía**

- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza, 64.
- . (2004). *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa, 74.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama, 37.
- HIRIART, B. y GUIJOSA, M (2015). *Taller de escritura creativa*, México: Paidós, 155.
- LERNER, D. (2001). “¿Es posible Leer en la Escuela?” en *Leer y Escribir en la Escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 127.
- PELEGRÍN, A. (1982). *La aventura de oír, cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cíncel, 21.
- Plan de Estudio (2011). Educación Básica. México: SEP.
- Plan de Estudio (2012). Licenciatura en Educación Preescolar, México: DGESE
- TORRE, S. de la (1993). *La creatividad en la aplicación del método didáctico*, Madrid. UNED, 287.
- VARGAS LLOSA, M. (2014). “Lección de lectura” en *Colección elogio de la educación – Consejo de mentes brillantes*, México: SNTE, 29 y 30.

# ÉRASE UNA VEZ... EL CUENTO

FRANCISCO-JULIÁN LUJÁN SERRANO

(Colegio Santa Francisca Javier Cabrini)

## 1. Introducción

*Érase una vez...* ¿Quién no recuerda esta cantinela con la que se abrían esos cuentos, esas historietas que nos relataban nuestros padres? Claro que sí. Todos tenemos en nuestra mente esa huella con la que tantas y tantas historias daban comienzo y encendían nuestra imaginación.

Sí, hablaremos del cuento; de ese género tan olvidado muchas veces –incluso por quienes lo han llegado a cultivar-, del hermano menor de la egregia novela, que se jactaba de ser la heredera de la gloriosa épica<sup>1</sup>. El cuento bien merece un acercamiento; un modesto análisis como éste en el que se narre su aventura por esos caminos de la E.S.O.

La tesis que dirige este trabajo es la de que el cuento es un excelente apoyo de que dispone el docente en Secundaria Obligatoria. Conviene que esto –que puede sonar a tópico– sea analizado y profundizado. A esta tarea dedicaremos nuestros esfuerzos.

## 2. ¿Por qué el cuento?

Veamos por qué razones la práctica del cuento en E.S.O. es un pilar esencial en la educación. En primer lugar, por formar parte del entorno inmediato del alumno. En la

---

<sup>1</sup> Algunos críticos han depauperado la esencia del cuento considerando que una novela no es nada más que una sucesión de cuentos: “La novela, como gran forma narrativa, no es en general más que la unión de varios cuentos” (Tomachevski, 1982: 258).

carrera que emprende quien ejerce la docencia en la materia de Lengua y Literatura Española, la praxis del cuento resulta una tarea cómoda por ser un ámbito muy trabajado con anterioridad. Los niños de Primaria, desde bien pequeños, disponen de un arsenal de relatos breves insertos en su enciclopedia que prepara el camino en Secundaria. Abuelos, abuelas, padres, madres, ... suelen predisponer a los más pequeños para la magia que desprende el cuento. Este poder de seducción no cesa nunca, pues la narración, es un ámbito humano.

En segundo lugar, la práctica del cuento es fundamental desde un punto de vista antropológico. Como afirmábamos más arriba, la narración es un ámbito humano. Todas las culturas idean un espacio para el discurso narrativo. Roland Barthes afirma:

Además, bajo todas estas formas casi infinitas, el relato está presente en todas las épocas, todos los lugares, todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no existe, no existió nunca en ninguna parte, un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos, y muy frecuentemente estos relatos son degustados en común por hombres de culturas diferentes, incluso opuestas (Barthes, 2009: 215).

Es más, estas mismas culturas llegan a prefigurar diferentes tipos de géneros narrativos entre los cuales destaca la narración literaria que, en cierta medida, se diferencia y se parece a la estándar. De nuevo, Barthes sugiere:

Ante todo, hay una variedad prodigiosa de géneros, distribuidos entre sustancias diferentes, como si toda materia fuera buena para el hombre para confiarle sus relatos: el relato puede estar sustentado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la mezcla ordenada de todas estas sustancias: está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela corta [*nouvelle*], la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la “Santa Úrsula” de Carpaccio), la vidriera, el cine, los cómics, las noticias periodísticas, la conversación (Barthes, 2009: 215).

La trascendencia de la narración en los diferentes intercambios comunicativos la convierte en una modalidad discursiva bien diferenciada del resto –descripción, exposición y argumentación-. Es, por lo tanto, necesario incluir dicha modalidad en el Currículum de Secundaria. He aquí la razón por la que el cuento, como subgénero narrativo, tiene plena cabida en esta segunda etapa de Educación Obligatoria.

Otra razón de tipo antropológico reside en que el cuento es fundamental para experimentar el paso del tiempo. A través de este subgénero narrativo, el lector es capaz de experimentar algo que es vital y consustancial al relato: el paso de una situación inicial a otra. Algunos teóricos de la narración han fundamentado la estructura mínima del relato en ese paso:

Frente a la diversidad de las formas narrativas, se ha planteado la interrogante sobre la posibilidad de definir el relato simple. Éste, en última instancia, se reduce a una frase del tipo de “Adán ha comido una manzana”, que puede ser analizada como el paso de un estado anterior (precedente a la ingestión) a un estado ulterior (que procede de la ingestión), operando con ayuda de un hacer (o de un proceso). Desde esta perspectiva, el relato simple se acerca al concepto de programa narrativo (Greimas / Courtés, 1982: 340).

El relato mínimo corresponde, hemos dicho, al paso de un estado a otro. Es conveniente ahora insistir menos sobre los estados –como acabamos de hacer- que sobre el paso mismo. En esta perspectiva, reformulemos más claramente nuestra definición de relato: lo concebimos como una transformación situada entre dos estados sucesivos y diferentes (Courtés, 1997: 103).

Restringiendo, una vez más, el inventario de relatos, descubrimos que un gran número de ellos (el cuento popular ruso, pero también nuestro mito de referencia) poseen otra propiedad que consiste en implicar una secuencia inicial y una secuencia final situadas en planos de realidad mítica diferentes del cuerpo del relato mismo (Greimas, 1970: 47).

El desarrollo de la fábula puede definirse, en general, como el paso de una situación a la otra (Tomachevski, 1982: 183).

Claude Bremond también considera la sucesión de acontecimientos como un elemento clave en la descripción de un relato:

Todo relato consiste en un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción. Donde no hay sucesión, no hay relato sino, por ejemplo, descripción (Bremond :90)

Ese cambio solo puede ser posible si se produce un transcurrir del tiempo. Por lo tanto, la praxis del cuento ayuda al niño y al adolescente a percibir cómo es esencial la experiencia de ese tránsito temporal para que las situaciones se transformen; el cuento

ayuda a disponer los acontecimientos en la línea temporal. El cuento, por lo tanto, nos enseña a entender el mundo en su devenir y nos prepara para su análisis. Courtés destaca la importancia del factor temporal en el relato:

Al contrario, el aspecto de sucesión aporta un elemento nuevo, pues pone de manifiesto el componente temporal del relato cuya importancia reconoce todo narratólogo competente. De acuerdo con la tradición aristotélica, que ninguna escuela ha podido suplantar (salvo, tal vez, el “nouveau roman”, pero allí incluso de modo parcial), no es posible contar algo si no es en la relación del antes y del después (estableciendo, dado el caso, una relación de causalidad) (Courtés, 1997: 103-104).

También A. J. Greimas se hace eco de esta problemática:

Una subclase de relatos (mitos, cuentos, piezas de teatro, etc.) posee una característica común que puede ser considerada como la propiedad estructural de esta subclase de relatos dramatizados: la dimensión temporal en la que se hallan situados, está dicotomizada en un antes vs. un después (Greimas, 1970: 47).

Hay razones de tipo curricular para la apuesta por el cuento. Por ejemplo, el estudio del texto narrativo en Secundaria. La modalidad narrativa forma parte del Currículo; y si hay que estudiarla, habrá que servirse de un subgénero asequible y familiar: el cuento. En Secundaria Obligatoria, se analizan los rasgos formales de dicha modalidad. Al margen de las implicaciones gramaticales –tiempos verbales, persona narrativa, diálogo, etc.- que hallan en esta modalidad un contexto excelente para su estudio, el cuento se presenta como una adecuada estrategia para llevar a la práctica los rasgos formales del discurso narrativo y sus procedimientos gramaticales. También la modalidad descriptiva puede ser abordada en los mismos términos.

Otro aspecto curricular es la creación de textos narrativos. Los “actantes” de la narración<sup>2</sup> muestran su operatividad en este sentido. Partiendo del análisis de la gramática de los cuentos y de los roles o funciones de los actantes, se puede llegar a elaborar un diverso corpus de textos narrativos mediante la aplicación del esquema funcional y actancial.

Ahora bien, los roles actanciales también muestran una gran operatividad en la enseñanza de la Sintaxis. El modelo actancial de Lucien Tesnière y la gramática casual

---

<sup>2</sup> Para la noción de actante adoptamos la acepción 3 (Greimas / Courtés, 1982: 24).

de Ch. J. Fillmore conciben la oración como una unidad en la que intervienen actantes, es decir, “seres y cosas que... toman parte en el proceso” (Tesnière, 1959: 102) y “un verbo y una colección de nombres en distintos `casos’” (Fillmore, 1969: 375). Estos acercamientos sintácticos permiten aplicar los modelos de descripción narratológica elaborados por V. Propp y A. J. Greimas a la Sintaxis. Los personajes o “esferas de acción”<sup>3</sup>, la función o “acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga” (Propp, 1971: 32-33) y el esquema actancial (Greimas, 1971) se pueden proyectar en el estudio de la oración, entendiendo esta unidad como un microrrelato donde ciertos personajes o actantes –Sujeto, Complemento Directo, etc.- contraen diversas funciones.

El estudio de la oración como si de un relato se tratase al concebir las funciones sintácticas como actantes adopta como premisa el principio de homología al que Barthes apela cuando funda las bases teóricas del estudio estructural de los relatos:

Estructuralmente, el relato participa de la oración, sin poder reducirse nunca a una suma de oraciones: el relato es una gran oración, como toda frase constativa (constative) es, en cierta medida, el esbozo de un pequeño relato. Por más que dispongan en él de significantes originales (a veces muy complejos), se reencuentran en el relato, ampliadas y transformadas a su medida, las principales categorías del verbo: tiempos, aspectos, modos, personas; además, los sujetos mismos opuestos a los predicados verbales no dejan de someterse al modelo oracional: la tipología actancial propuesta por A. J. Greimas reencuentra en la multitud de personajes del relato la funciones elementales del análisis gramatical (Barthes, 2009: 221).

Otras ventajas de la práctica del cuento en Secundaria son las siguientes. En primer lugar, fomentar el placer por la lectura. Siempre conviene que la afición por la lectura se desarrolle en pequeñas dosis; de ahí se deduce el acierto de iniciar al lector mediante el cuento, el relato breve. La brevedad del discurso no merma la intriga narrativa puesto que esta es indiferente a la extensión.

En segundo lugar, no hay que olvidar que el cuento es una fuente de valores tanto religiosos como éticos. Las moralejas son un buen ejemplo de ello. El cuento muestra su operatividad en asignaturas como Religión o Ética. Las actividades que pueden llevarse a cabo son variadas: desde la simple clasificación del contenido didáctico en varias

---

<sup>3</sup> Propp prefiere hablar de “esferas de acción” para referirse a los personajes (Gómez Redondo, 2008: 47).

categorías como religioso, práctico o ético, hasta la elaboración de cuentos con enseñanza. También resulta interesante el estudio de la evolución del material didáctico a lo largo del tiempo logrando, así, su contextualización.

En tercer lugar, la práctica del cuento es interesante para mantener el vínculo intergeneracional entre padres/hijos o abuelos/nietos. En un mundo donde las familias o bien están descoyuntadas o bien no encuentran espacios para la comunicación de sus miembros, el volver a retomar la costumbre de contar cuentos sirve para afianzar los lazos entre generaciones.

En cuarto lugar, es imprescindible hablar de las destrezas que se pueden adquirir con la práctica del cuento: saber narrar, describir, ordenar acontecimientos en el tiempo linealmente o no, experimentar los cambios de los estados, desarrollar la imaginación, etc.

En cuanto a la creación de cuentos en Secundaria, hay que afirmar que esta actividad es esencial para resolver o exteriorizar la problemática interna del adolescente. A través de la creación, el alumno de E.S.O. formaliza su mundo interior. Hay tres ejes temáticos fundamentales en torno a los que giran los cuentos realizados por los alumnos de 3º y 4º. El primero de ellos es el amor, tratado desde dos puntos de vista: el amor como fuente de frustración y el amor feliz, mutuamente correspondido. La gran mayoría de estas creaciones son femeninas y abordan uno de estos dos ejes temáticos. Los protagonistas o personajes principales suelen ser un chico –el héroe- y una chica –la heroína- entre los que se desarrolla una trama que puede acabar bien o no. También hay algún personaje secundario que interfiere entre los primeros. La sustancia del contenido de estas historias suele hallarse en la biografía de la autora, además de en otras experiencias intertextuales como películas, letras de canciones, lecturas.

El segundo eje temático es el misterio. Bajo este rótulo se incluye un compendio de cuentos que hacen de lo oscuro su hilo conductor. El horror, la fantasía, el mundo sobrenatural, la cultura gótica, etc., se dan cita en ellos. Estos relatos se esfuerzan por derivar la trama hacia un final sorprendente, cautivador. En muchos de estos cuentos, la violencia es esencial y suelen caer en el defecto de elaborar una intriga tan rocambolesca que al final el engarce de los motivos que configuran la trama se realiza al margen de la “necesidad” aristotélica con lo que derivan en relatos inverosímiles. La influencia del cine y del videojuego es clara.



El tercer grupo gira alrededor del mundo interior. La introspección psicológica del narrador o narradora es el eje fundamental. Este tipo de relatos suele ser minoritario pues su elaboración requiere una madurez y un proceso de interiorización propio de alumnos avanzados y aventajados o de estudiantes de Bachillerato. Formalmente, están escritos en primera persona y presentan una mínima tensión narrativa; es decir, el narrador no hace grandes cosas; sin embargo, se compensa esta falta de acción con la experiencia de unos “movimientos” psicológicos violentos. Otros rasgos formales son el recurrir a un narrador interno protagonista y testigo ocular de los hechos, presencia de exclamaciones e interjecciones... El tema suele girar en torno a un viaje interior, un viaje de autoconocimiento con un tono existencial lleno de pesimismo. Este tipo de cuentos son muy interesantes para las Tutorías por la información que ofrecen sobre la autoconciencia del alumno.

Otros cuentos apuestan por la metaliteratura. En ellos, la propia actividad de crear se convierte en el centro de la intriga. Suelen ser narraciones muy poco cultivadas y suelen ser la apuesta de aquellos que no saben sobre qué escribir.

### **3. Actuación docente**

La actuación del docente es muy diversa. En primer lugar, evalúa el grado adquirido por el alumno en la destreza de contar. También, la elaboración de cuentos le indica al profesor si el alumno maneja con cierta solvencia los procedimientos gramaticales relacionados e implicados en las modalidades narrativa y descriptiva. Además de la expresión correcta y adecuada, la ortografía también será evaluada y corregida sobre la base de lo que el alumno ha creado.

En cuanto a lo meramente artístico, el docente puede incidir en ciertos aspectos estéticos que ayuden a mejorar la calidad de las creaciones. Por ejemplo, el tratamiento del tiempo a través del uso de las diferentes “analepsis” o salto al pasado (Pozuelo Yvancos, 1994: 262) (Genette, 1989: 95) y “prolepsis” o salto al futuro (Pozuelo Yvancos, 1994: 262) (Genette, 1989: 95) y los valores estilísticos que se derivan de ellas, el engarce de motivos fundamentados en la “necesidad” aristotélica, el mantenimiento de la tensión, la búsqueda de ese efecto único y homogéneo de que hablan los grandes teóricos y que acerca el cuento al poema lírico –(Baquero Goyanes, 1988: 60), (Castagnino, 1977: 42), (Cortázar, 1995: 52), (Reid, 1977: 28), (Serra, 1978: 15)– y el

remate final con un desenlace sorprendente. También resulta provechosa la elaboración de cuentos siguiendo la lógica de los posibles narrativos (Bremond, 1970).

Es interesante promover una reflexión acerca de cuáles son los temas más apropiados para el cuento, haciendo especial énfasis en esos motivos intrascendentes, pequeños, mínimos (Baquero Goyanes, 1988: 149). También lo es profundizar en cómo determinados ejes temáticos encuentran en el subgénero cuento el vehículo formal más adecuado para su expresión –el subgénero fantástico es un buen ejemplo (Baquero Goyanes, 1988: 116)–. Otro aspecto interesante es analizar la “intertextualidad” o el poder que todo texto tiene de incluir referencias a otros textos<sup>4</sup>, presente en estas creaciones examinando el alcance de la misma.

Por último y no por ello menos importante, los textos introspectivos ofrecen una rica información sobre el trasfondo psicológico del alumno. Esta información es esencial para la actuación y acción tutorial.

#### **4. ¿Qué cuentos son los recomendados para este nivel?**

He aquí una posible lista de autores: D. Juan Manuel, Allan Poe, Maupassant, Chéjov, Pardo Bazán, Pedro Antonio de Alarcón, Blasco Ibáñez, Julio Cortázar, Antonio Muñoz Molina.

Se trata de una lista muy provisional y, precisamente por esta naturaleza, modificable y revisable. No obstante, la razón fundamental que nos mueve a presentar esta nómina es que los autores seleccionados forman parte del Currículum. Otra razón, no menos interesante, es que todos ellos son representantes de la praxis del cuento en cada una de las épocas de nuestra literatura en lengua española o de otras literaturas. También es de un enorme interés incluir en esta lista novelistas consagrados al relato extenso que también publican cuentos. En definitiva, se trata de ofrecer al alumno de E.S.O. un amplio elenco de autores muy avezados y doctos en la práctica narrativa con el fin de que los aspirantes a grandes lectores recorran las páginas de estos cuentos con gusto y pasión.

Concluimos este trabajo con unas palabras del genial Ortega y Gasset en las que presenta el poder de seducción que ejerce el cuento en los más pequeños. Sentimos

---

<sup>4</sup> Véase también “discurso polivalente” (Todorov, 1975: 49), (Chklovski, 1965: 50) o “cuadros intertextuales” (Eco, 2000: 116).

discrepar de las palabras del excelente filósofo al considerar que el género del que hemos hablado en esta breve comunicación fascina también a los grandes lectores de edad avanzada:

El cuento es la simple narración de peripecias. El acento en la fisiología del cuento carga sobre éstas. La frescura pueril se interesa en la aventura como tal, acaso porque [...] el niño ve con presencia evidente lo que nosotros no podemos actualizar. La aventura no nos interesa hoy, o, a lo sumo, interesa sólo al niño interior que, en forma de residuo un poco bárbaro, todos conservamos (Ortega y Gasset, 1956: 150).

### **Bibliografía**

- BAQUERO GOYANES, M. (1988). *Qué es el cuento. Qué es la novela*, Murcia: Universidad de Murcia.
- BARTHES, R. (2009). “Introducción al análisis estructural de los relatos”, en BARTHES, R., *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós, 215-266.
- BREMOND, C. (1970). “La lógica de los posibles narrativos”, en AA. VV., *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 87-109.
- CASTAGNINO, R. (1977). *Cuento-artefacto y artificios del cuento*, Buenos Aires: Nova.
- CORTÁZAR, J. (1995). “Del cuento breve y sus alrededores”, en *Último round*. Madrid: Debate, 42-55.
- COURTÉS, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*, Madrid: Gredos.
- CHKLOVSKI, V. (1965). *Théorie de la littérature*, París: Seuil.
- ECO, U. (2000). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona: Lumen
- FILLMORE, Ch. J. (1969). “Toward a Modern Theory of Case”, en REIBEL, D. A. y SCHANE, S. A. (eds.), *Modern Studies of English*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc., 361-375.
- GENETTE, G. (1989). *Figuras III*, Barcelona: Lumen.
- Gómez Redondo, F. (2008). *Manual de Crítica Literaria*, Madrid: Castalia Universidad.
- GREIMAS, A. J. (1970). “Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico”, en AA. VV., *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 45-86.
- . (1971). *Semántica estructural. Investigaciones metodológicas*, Madrid: Gredos.

———. y Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid: Gredos.

ORTEGA Y GASSET, J. (1956). *Ideas sobre la novela*, Madrid: Revista de Occidente.

POZUELO YVANCOS, J. M<sup>a</sup>. (1994). *Teoría del lenguaje literario*, Madrid: Cátedra.

PROPP, V. (1971). *Morfología del cuento*, Madrid: Fundamentos.

REID, I. (1977). *The Short Story*, Londres: Methuen.

SERRA, E. (1978). *Tipología del cuento literario*, Madrid: Cupsa Editorial.

TESNIÈRE, L. (1959). *Eléments de syntaxe structurale*, París: Klincksieck.

TODOROV, T. (1975). *¿Qué es el estructuralismo? Poética*, Buenos Aires: Losada.

TOMACHEVSKI, B. (1982). *Teoría de la literatura*, Madrid: Akal/Universitaria.

# **EL CUENTO Y SU IMPLICACIÓN DIDÁCTICA: EL CUENTO MOTOR**

**CRISTINA MARÍA MACHADO ARENÓS**

(Universidad de Sevilla)

## **1. Introducción**

Los cuentos a lo largo de toda la historia han sido utilizados de generación en generación para el aprendizaje de los conocimientos, ya que por medio de ellos, los mayores enseñaban a los pequeños las posibles situaciones que les pudieran suceder en su vida, a través de la fantasía y de la creación; logrando, la transposición didáctica de la adquisición, la asimilación, acomodación e interacción de los mismos en sus vidas. Buscando en todo momento recuperar esa hermosa costumbre de contar cuentos, pues resulta interesante, debido a que un cuento o una pequeña historia aporta valores importantes en el niño/a en cuanto a vocabulario, construcción de frases, ritmo, musicalidad y habilidades motrices básicas que le ayudarán para su formación en etapas posteriores. Consiguiendo a través de ellos fomentar el desarrollo integral de los/as alumnos/as partiendo de metodologías globalizadoras, ajustándose a los requisitos de la sociedad actual, incitando la motivación y la atención de los/as alumnos/as. Por lo que los docentes tenemos el deber de conocer e introducir en el aula las metodologías y recursos con los que poder lograr ese desarrollo integral tan deseado en nuestros alumnos/as. Y que mejor manera que a través de los Cuentos Motores constituyendo desde la concepción un espacio para la creación cooperativa para la búsqueda de procesos educativos potencialmente enriquecedores para alumbrar respuestas inéditas ante

alumnos/as o grupos singulares. Puesto que cada cuento motor, ha de ser redefinido y que cada docente debe de convertirlo en algo propio (Ruiz Omeñaca, 2011). Ya que se trata de un tipo de cuento que puede clasificarse como una variante del cuento contado, o del cuento representado, que puede denominarse cuento jugado, con unas características y objetivos específicos (Conde Caveda, 1994).

## **2. Implicación Didáctica del Cuento Motor**

El cuento es un recurso didáctico partiendo de la importancia que tienen los cuentos en la literatura infantil en los/as niños/as de estas edades, y éstos al igual que en el Cuento Motor es considerado hoy en día dentro de la educación un instrumento educativo de gran relevancia y una herramienta pedagógica e inspiradora que alberga un enorme potencial para articular los contenidos de diversas materias (Conde, 2001; Vargas y Carrasco, 2006) partiendo de acciones motrices en las que los aprendices participan imitando, representando a los personajes de la historia, logrando mantener la atención del niño/a, así como divertirlo y potenciarle su curiosidad; igualmente, deberá promover el movimiento, facilitando al niño/a vivir una experiencia particular y personal, donde el niño/a preste atención a las acciones motrices que ejecuta según narre el cuento (Bettelheim, 1995).

El Cuento Motor es definido por Ruiz-Omeñaña como una:

Narración breve, con un hilo argumental sencillo que remite a un escenario imaginario en el que los personajes se desenvuelven en un contexto de reto y aventura, con el fin de superar desafíos con el que los niños se pueden sentir identificados. Del relato dimanan propuestas en las que los alumnos participan, emulando personajes, desde la acción motriz dotada de significado y vivenciada desde la distintividad personal (Ruiz-Omeñaca, 2011:19).

Otros autores lo definen como un cuento jugado y vivenciado de manera colectiva, una historia representada y escenificada a partir del movimiento en la que cada alumno/a y el propio docente adquieren tasas altas de protagonismo (Conde, 2001; Serrabona, 2008; Villegas y García, 2010). Introduciendo Conde Caveda a estas definiciones la peculiaridad que pueden ser tanto orales como escritos, a la vez que populares o creados específicamente como tal y de esta manera los participantes irán emulando a los personajes del cuento (Conde-Caveda, 1994).

Los orígenes de los primeros cuentos motores parecen ubicarse en los “cuentos-gimnásticos” o “cuentos-ejercicios” de J.G. Thulin, quien, en la primera mitad del siglo XX, alrededor de 1930, introdujo sus aportaciones sobre el cuento jugado al campo pedagógico de la Escuela Neo-sueca con el fin de enriquecer las actividades gimnásticas dirigidas a la población infantil (Arguedas, 2006 y Zagalaz, 2001).

En la actualidad los Cuentos Motores alberga la transversalidad con las diversas áreas del currículo escolar, siendo una herramienta pedagógica para desarrollar las habilidades perceptivo-motoras, las cualidades motrices coordinativas y las habilidades básicas y genéricas Conde (2001). Por lo que debería ser introducido en las programaciones de aula para todo el curso escolar, siendo el eje vertebrador de la organización de todo el curso proponiendo el cuento como el núcleo de donde se extrae todos los demás contenidos que se trabajan en el curso escolar Ruiz Omeñaña (2011),

Sin embargo para que la clase sean productiva es necesario tener en cuenta varios criterios metodológicos que bien anuncia Martínez-Cuenca (2007) y Ruiz- Omeñaña (2008), los cuales son:

- La importancia de que el docente conozca el cuento con anterioridad.
- Utilizar un lenguaje sencillo y accesible.
- El docente debe integrarse como uno más en la acción.
- La sesión debe tener una temática variada.
- Disposición de unos adecuados y seguros materiales y espacios para su práctica.

Cuyas características según varios autores son:

- Es un eslabón previo al cuento escrito y puede ir paralelo al cuento narrado.
- Cuando los discentes ejecutan el cuento motor, se convierten en los protagonistas absolutos del cuento: La condición de protagonista en el cuento escenificado facilita que el niño se integre plenamente en lo que se está contando provocando lazos afectivo- *motivacionales* muy fuertes con la actividad (Conde, 2001; Vargas y Carrasco, 2006).
- Es una fuente motivadora que despierta en los/as niños/as el interés por descubrir historias y personajes, ayudándoles a introducirse en los caminos sorprendentes de los libros.
- Potencia la actividad física y mental favoreciéndoles el desarrollo de las áreas cognitiva, social, afectiva y motora: Al utilizarse la actividad motriz

como medio para aprender, la interacción entre el niño/a y la materia es más completa y se incrementa su implicación activa. (Conde, 2001; Vargas y Carrasco, 2006 (Pérez, Martínez y Fernández, 2010).

- Potencia las conductas de imitación, indagación, experimentación, manipulación, expresión, etc.
- Debe poseer un argumento sencillo con pocos protagonistas y de corta duración (Ruiz-Omeñaca, 2009).
- Ayuda a expresar las fantasías incentivando la creatividad: La idea de inventar y vivenciar los propios cuentos motores como estrategia fundamental para desarrollar la creatividad ha sido promovida por numerosos autores (Arteaga et al.,1999; Serrabona, 2008; Zagalaz y Cachón, 2010).
- Posee carácter narrativo (Conde y Viciiana, 1998).
- Está preparado para ser contado o leído con continuidad de principio a fin (Ruiz-Omeñaca, 2009).
- Mantiene un hilo argumental nítidamente definido e integrado, con una estructura basada en: introducción, nudo y desenlace (Ruiz-Omeñaca, 2009).
- Propicia acción motriz significativa. La alianza cuento-movimiento aúna las condiciones idóneas para desarrollar las dimensiones cognitiva, motriz, social, afectivo-emocional y de motivación del niño, y en consecuencia, permite afrontar una formación integral (Serrabona, 2008).
- Implica a la globalidad personal a partir de la corporeidad y la motricidad: En torno al juego motor se pueden articular proyectos educativos que conecten las materias o áreas curriculares, interrelacionando la Educación Física con otras áreas como Lengua, Música o Plástica, con el fin de globalizar la enseñanza (Arteaga, Viciiana y Conde, 1999; Arteaga, Zagalaz y Cepero, 1999; Bravo y Pagazaurtundua, 2003; Conde, 2001; Conde y Viciiana, 1998; Vargas y Carrasco, 2006).
- Refuerza el trabajo en valores individuales y grupales: El cuenta-cuento o la representación de un cuento elaborado por los alumnos/as, ayuda en su conocimiento personal y en la socialización, además de fomentar actitudes de autonomía progresiva, confianza en las propias aportaciones y respeto



hacia los demás (Arteaga et al. 1999), enfatizando la perspectiva de la educación en valores (Castarlenas y Carratalá, 2002, Ruiz 2008; 2009; 2011)

- Favorece la evaluación del discente: Por su carácter integral, contextual y significativo, ofrece un vivero excepcional para realizar una evaluación auténtica y formativa (Vargas y Carrasco, 2006).

Y los **objetivos** según Conde-Caveda (1994) son:

- Lograr hacer al niño/a protagonista.
- Desarrollar la conducta cognitiva, afectiva, social y motora.
- Conseguir sentar las bases preventivas e higiénicas de la salud a través del ejercicio físico.
- Conseguir globalizar la enseñanza.
- Poder desarrollar las cualidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y elasticidad).
- Globalizar la enseñanza interdisciplinando las áreas del currículo.

En la didáctica de los Cuentos Motores, hay que tener en cuenta que éstos se componen de dos partes interrelacionadas entre sí. La parte narrativa y la parte motriz. Conllevando los elementos propios de los cuentos y de los juegos, que hacen que los cuentos motores sean a su vez una actividad que implica participación de las personas como individuos, dando importancia a la motricidad (Ruiz-Omeñaca, 2011). Pues trabajar con los cuentos motores nos proporciona un gran significado educativo, ejerciendo por medio de la acción motriz una gran influencia en las dimensiones cognitiva, afectiva y social de los niños/as (Ruiz-Omeñaca, 2011).

Así como también manifiesta Serrabona (2008), el cual manifiesta que trabajar con cuentos motores no significa que solo se trabajen competencias motrices, sino que se globaliza la enseñanza en todas las áreas y hace que las experiencias de los niños/as sean más enriquecedoras. De esta manera, los cuentos vivenciados corporalmente a través del movimiento y la representación refuerzan la percepción profunda de los contenidos que pretendemos que elaboren o asimilen en dicha etapa educativa.

### **3. Beneficios de la implicación didáctica del Cuento Motor en nuestras clases**

Son varios los autores que manifiestan los grandes beneficios del uso del Cuento Motor en diferentes áreas del currículo escolar tanto en Infantil como en Primaria. Del Barrio (2011) manifiesta que por medio de su utilización se logra que los niños/as comprendan

el mundo que les rodea, ya que por medio de ellos hace que los niños/as experimenten situaciones cotidianas y reales, promoviendo las relaciones humanas entre los grupos de iguales, fomentando la animación a la lectura y la adquisición de positivos valores, como la generosidad, la solidaridad, el compañerismo, el respeto...

Iglesias (2005) considera que los cuentos motores presentan una gran motivación, puesto que los niños/as al realizar las acciones motrices que se narran en el cuento, se sienten protagonistas de dicho relato.

Otras ventajas que señala Serrabona (2006), es el valor preventivo, terapéutico, y pedagógico que tienen, ya que por medio de la escucha y la práctica motriz de los cuentos los niños/as crean sus propias fantasías y miedos, ayudándoles a estimular y a estructurar sus propias dimensiones cognitivas como son la atención y el aprendizaje de los conceptos básicos conductuales así como también en el ámbito afectivo y relacional fomentándose la atención, la escucha activa, el interés, y la ilusión y por último en el ámbito motriz promoviendo el desarrollo de los contenidos motrices, las habilidades básicas, iniciación a las capacidades físicas y la autonomía personal, estimulando a los niños a dar respuestas que conllevan contenidos no programados de antemano y que rompen la dinámica del cuento (Vargas y Carrasco, 2006).

Torres (2002) señala que con su utilización se logra trabajar dentro de una metodología globalizadora, dentro de un currículo integrado donde se propician un marco idóneo para la interdisciplinariedad.

Añadiéndose a ello lo que manifiesta Ruiz-Omeñaca (2009), el cual dice que educándose desde la globalidad personal, se logra estimular el desarrollo de la creatividad, se consigue un carácter flexible en cuanto a la exploración de la acción motriz, se permite integrar actividades, juegos, desafíos y opciones metodológicas de carácter cooperativo a la vez que se abren puertas a la interculturalidad y al fomento de valores en la participación activa de los/as alumnos/as, así como en la exploración de nuevas alternativas, llevando consigo una implicación cognitiva donde se integran las emociones y los sentimientos. Ubicando a los niños/as ante un reto continuo enmarcado en un ambiente de imaginación y aventura convertida en una hazaña compartida. (Ruiz Omeñaca, 2011).

#### **4. Conclusión**

El cuento motor, va más allá del cuento en sí, y así se muestra en este trabajo donde se ha querido transmitir la importancia de la utilización del cuento no desde un punto de vista estático en su escucha activa y atenta, sino por medio de la ejercitación y dramatización de los mismos, para conseguir en los niños/as poder lograr la adquisición de los contenidos y objetivos del currículo por medio de la implicación de estos cuentos en las aulas de los centros escolares.

El cuento motor, el cuento para explorar, para jugar, para construir, para convivir, para crear, dentro de la educación psicomotriz y la educación física escolar, entre el pasado y el presente. Posee elementos que surgen de la tradición y otros con una inequívoca condición innovadora. Conecta con lo construido por mucho maestros/as durante décadas y mantiene un componente de renovación en la práctica de otros muchos. Integra elementos de cultura de nuestros ancestros e impele hacia la renovación cultural. Así como también puede por otro lado convertirse en la base de un constructo en el que la educación física asume un papel crítico y una perspectiva humana" (Ruiz Omeñaca, 2011). Donde se comprueba cómo se pone en práctica gran parte del currículo, ofreciendo trabajar y fomentar la educación en valores, logrando ricas posibilidades educativas, diversión y ocio. Así como el desarrollo de grandes posibilidades al plano motor capacidades físicas, habilidades básicas, entretenimiento, expresión corporal, sentimientos, ideas, pensamientos, etc.

De esta manera el Cuento Motor abre un caudal de posibilidades como promotor de la participación cognitiva, suscitando un alto grado de implicación afectiva, promueve la interacción social, y opera a modo de actividad generatriz de acciones en las que se ve implicada la corporeidad y la motricidad. Pero su importancia radica en que opera desde una situación en la que estos aspectos integran en un mismo conjunto, unidos por relaciones significativas de interdependencia que llevan a considerar a la persona y a su educación desde una perspectiva holística. El cuento motor nos remite a personas que escuchan, hablan, conocen, ríen sueñan, experimentan emociones y sentimientos, interactúan, vivencian desde su corporeidad y desde la acción motriz y participan, a partir de ahí en la modificación de los propios cimientos de su identidad personal dentro de un contexto ideal para la educación integral. "Constituyendo desde la concepción que mantenemos un espacio para la creación cooperativa para la búsqueda de procesos educativos potencialmente enriquecedores para enseñar respuestas inéditas ante

alumnos/as o grupos singulares" (Ruiz Omeñaca, 2011: 31-32). Puesto que cada cuento motor, ha de ser redefinido y que cada docente los debe convertir en algo propio dentro del contexto situacional de los discentes (Ruiz Omeñaca, 2011).

## 5. Bibliografía

- ARGUEDAS, C. (2006). "Cuentos musicales para los más pequeños". *Actualidades Investigativas en Educación*, 6, 1-22. Disponible en Web: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/cuentossss.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/cuentossss.pdf).
- BETTELHEIM, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Ed. Crítica.
- CONDE-CAVEDA, J. L. (1994). *Los cuentos motores*. (Vol I y II). Barcelona: Paidotribo.
- . y VICIANA, V. (1999). "Propuestas metodológicas para el desarrollo de las capacidades expresivas y de las habilidades motrices en educación infantil". En M. ARTEAGA, V. VICIANA, y J. L. CONDE-CAVEDA, *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación* (2ª ed.) (63-71). Barcelona: INDE.
- . y CONDE-CAVEDA, J. y VICIANA, V. (2003). "El cuento, motor en la enseñanza de los elementos musicales". *Eufonía*. 27, 1-6.
- DEL BARRIO, D, BUSTAMANTE, R., CALZADO, M. A., NIEVAS, J. M., PALOMA, S. PRIETO, A., AVIROGA, J. J., Rodríguez, V. M., VEGA, M. y VEIRA, E. (2011). *Cuentos motores en Educación Física Primaria. érase una vez...Educación Física*. Barcelona: INDE.
- PÉREZ, M., MÁRTINEZ-CUENCA, M. A., FERNÁNDEZ, C. (2010). El barco intercultural. Cuento psicomotor. *Revista digital EFdeportes*, 144. Disponible en Web: <http://www.efdeportes.com/efd149/el-barco-intercultural-cuentopsicomotor.htm>
- RUIZ-OMECAÑA, J. V. (2009). *Cuentos motores cooperativos para la Educación Primaria. Ljsalfar y los Niños del Viento*. Barcelona: INDE.
- . (2009). Entrevista a Jesús Vicente Ruiz Omeñaca. En Trumeke. Disponible en Web: [http://www.bakeola.org/archivos/monograficos/contenidos%5C1\\_es\\_ENTREVI STA%20JESUS%20VICENTE.pdf](http://www.bakeola.org/archivos/monograficos/contenidos%5C1_es_ENTREVI STA%20JESUS%20VICENTE.pdf)

- . (2011). *El cuento motor en la educación infantil y en la educación física escolar: cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear*. Sevilla: Wanceulen.
- . (2011). *El cuento motor en la educación infantil y en la educación física escolar: cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear*. Sevilla: Wanceulen.
- . (2012). *La luna de las cerezas rojas. Un cuento motor para jugar, cooperar, convivir y crear en el primer ciclo de primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- . Y PONCE, A., SANZ, E., y VALDEMOROS, M. Á. (2013). *La programación de E.F. para Primaria. Propuesta para su elaboración*. Logroño: Iberus.
- THULIN, J. G. (1939). *Tratado de gimnasia: gimnasia infantil*. Bruxelles: Boeck.
- VICIANA, V y CONDE- CAVEDA, J. L. *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación* (2ª ed.) Barcelona: INDE.
- VARGAS, R. y CARRASCO, L. (2006). “El cuento motor y su incidencia en la educación por el movimiento. Pensamiento Educativo”. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 38, 108-124. Disponible en Web: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/305/654>



# EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DE REDACCIÓN PERIODÍSTICA

MARÍA MONJAS ELETA

(Universidad de Valladolid)

## 1. El cuento como recurso didáctico

Los cuentos forman parte del proceso educativo desde sus primeras etapas y son numerosos los trabajos que abordan la versatilidad de este tipo de relatos como vehículo para el desarrollo de habilidades lingüísticas o la transmisión de valores en las diferentes etapas educativas, preferentemente en Educación Infantil y Primaria. El cuento como recurso didáctico facilita la aplicación la máxima clásica de *docere et delectare* (enseñar y deleitar), ya que proporciona un entorno lúdico que facilita la comprensión y asimilación de conceptos. Como señalan Jiménez et al (2001), en el cuento la carga explícitamente pedagógica aparece diluida en el elemento de ocio o diversión.

Esta comunicación plantea una propuesta de utilización del cuento como recurso para la Educación Superior, concretamente en la asignatura de Redacción Periodística I, de primero de Grado de Periodismo en la Universidad de Valladolid. Esta asignatura se centra principalmente en las técnicas de redacción de la noticia, entendida esta como un relato de hechos.

Se ha considerado pertinente la utilización del cuento como recurso didáctico ya que tanto el cuento como la noticia tienen en común que son narraciones o relatos de sucesos, ficticios en un caso y reales en el otro. El cuento, como lo define la Real Academia Española es una “relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de

pura invención”. Luciano y Grimaldi (1998), definen el cuento como una narración breve, de tramas sencilla, caracterizada por una fuerte concentración de la acción, del tiempo y del espacio. Por otra parte, la noticia según la RAE es “información sobre algo que se considera interesante divulgar” o, según Fontcuberta, “la comunicación a un público interesado de un hecho que acaba de producirse o de anunciarse a través de unos medios de comunicación masivos” (1993: 7).

Las ventajas del cuento como recurso pedagógico aplicado a la asignatura de Redacción Periodística I, parte del hecho de que el cuento pertenece al discurso narrativo por lo que para su desarrollo se necesitan importantes habilidades y capacidades lingüísticas y cognitivas, como señala Fernández Serón (2010):

- Habilidad para organizar sucesos y acontecimientos entorno a un hilo conductor o tema central.
- Capacidad para secuenciar eventos en el tiempo.
- Habilidad para fijar relaciones de causalidad entre los eventos del relato.
- Habilidades propiamente lingüísticas.

El desarrollo de estas capacidades enlaza directamente con las que se definen en los objetivos generales de la guía docente de la asignatura de Redacción Periodística I<sup>1</sup>:

1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Planificación y organización.
3. Comunicación oral y escrita en la lengua propia.

El recurso del cuento para el desarrollo de capacidades y habilidades como las expuestas permite captar la atención de los estudiantes hacia determinados aspectos curriculares, como señalaba Howard Gardner, “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (2009: 89). El cuento, utilizado en Educación Superior, llama la atención de los alumnos por su excepcionalidad como recurso en los niveles superiores y además remite a habilidades para la narración interiorizadas previamente.

---

<sup>1</sup> Guía Docente Redacción Periodística I disponible en:  
[https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2016/420/41331/1/Documento.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2016/420/41331/1/Documento.pdf)



## **2. Estructura del cuento y de la noticia**

El cuento, como narración literaria, suele utilizar una estructura en la que los hechos se exponen en un esquema de interés creciente, siguiendo la línea cronológica de los sucesos. Fernández Serón (2010) establece tres etapas en la estructura del cuento. La primera etapa constituye un estado inicial de equilibrio y en ella se presentan de los personajes principales. La segunda fase está poblada de situaciones ocasionadas por la aparición de un conflicto. En la tercera etapa se regresa a la situación de equilibrio inicial, vence el bueno, el héroe, y el malvado es derrotado.

En la misma línea Rodríguez Almodóvar (2010) señala que el cuento popular destaca por su brevedad, lo que le permite ser contado en un solo acto y “en cuanto al contenido, parte de un conflicto, se desarrolla en forma de intriga y alcanza un final, a menudo sorprendente”. Es decir, el cuento utiliza una estructura de orden creciente del interés de los elementos. Se parte de los datos secundarios y se incrementa la tensión poco a poco hasta los párrafos finales donde se ubican los elementos más importantes.

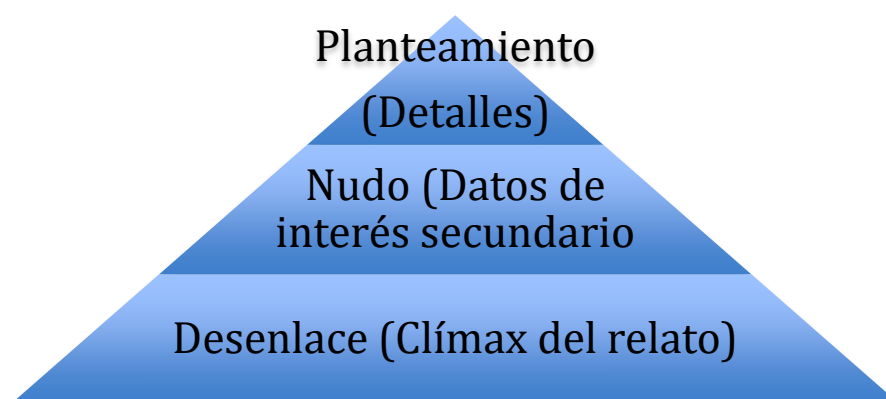


Figura 1. Estructura del cuento

La estructura tradicional de un cuento es, por tanto, sencilla, clara y ordenada. Se evitan los saltos y procura seguir una línea cronológica. Podría resumirse en el esquema básico de planteamiento nudo y desenlace. Los datos informativos se ubican en sucesión creciente de interés. Se trata de una estructura que no es apropiada para las noticias porque si se abandona la lectura antes del final, se pierden datos relevantes (Armentia y Caminos, 2009).

En la noticia, como señala Dovifat, es imprescindible una construcción que capte la atención del lector desde el primer momento por lo que, “lo indicado es dar cabida al

punto más importante en la primera línea, siempre que se pueda. Luego se va agregando gradualmente el material importante, (...). De esta manera toma el material informativo la forma de un triángulo que se tiene en equilibrio sobre uno de los vértices” (en Martínez Albertos, 1991: 224).

Se denomina a este esquema de orden de tensión decreciente del interés, pirámide invertida o, como prefieren algunos autores para evitar la comparación con una estructura literaria que no es tampoco la única en los textos de este tipo, pirámide informativa (Casals, 2005). Según este esquema, los elementos fundamentales se presentan al inicio del texto en el primer párrafo, también denominado entradilla. La importancia de los elementos irá decreciendo en los siguientes párrafos donde se presentan detalles o antecedentes.

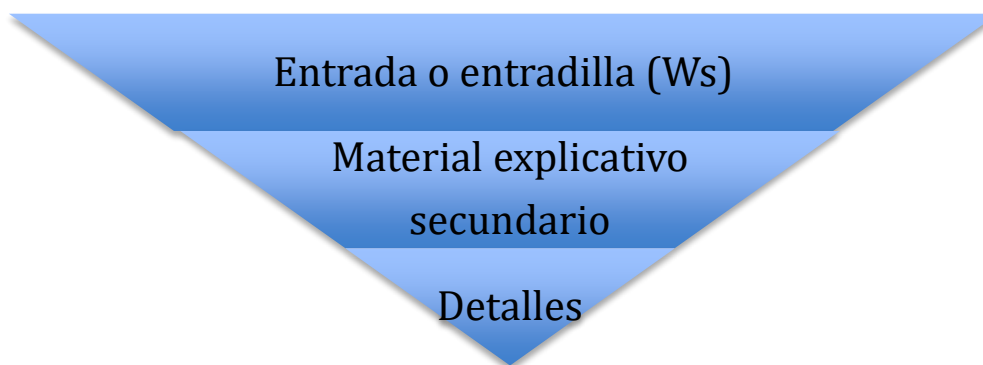


Figura 2. Estructura decreciente en la noticia

Como señala Martínez Albertos, “en el relato periodístico que llamamos información es una estructura totalmente abierta, es decir, carente de suspense” (1991: 297). Así, como señalaba Martín Vivaldi (2002), el esquema de la noticia o información es el de la novela negra, pero al revés. En la noticia, inmediatamente después del suceso se da el nombre y la identidad del criminal mientras que en las novelas negras se mantiene la intriga hasta las últimas páginas.

En su origen, la disposición de los elementos según el esquema de la pirámide invertida permitía la posterior manipulación de la página ya que podían eliminarse los últimos párrafos con la certeza de que el material desechado sería el de menor importancia informativa. Actualmente los redactores escriben sobre una superficie determinada por lo que cada vez se utiliza menos esta estructura que ha quedado limitada a la información, preferentemente en breves, noticias de última hora o sucesos.

## 2.2. Clasificaciones de los cuentos

El cuento es un género muy variado del que existen numerosos estudios y clasificaciones según variados criterios: cuento popular, literario, infantil, etc. Para el estudio y selección del cuento utilizado en la propuesta didáctica que se presenta se ha recurrido al cuento popular o tradicional y se ha tenido en cuenta la clasificación de Jiménez (2001) que atiende a aspectos geográficos o históricos:

- Nórdicos: presentan la magia de la naturaleza en elfos, gnomos, hielo...
- Anglosajones: se caracterizan por la animación de objetos cotidianos.
- Mediterráneos: suelen ser más picantes y presentan personajes de la vida diaria.
- Negroafricanos: divertidos, con vocabulario muy rico aunque más desconocidos.
- Orientales: dan más importancia al aspecto fonético que al argumento.
- Sudamericanos: presentan el bien y el mal.
- Norteamericanos: recogen historias indias.
- De aventuras: héroe con una fórmula que se repite.
- Western: diferencia claramente el rol del bueno y el malo.

Otra clasificación referida a los cuentos tradicionales es la de Rodríguez Almodóvar (2010), que plantea tres modalidades básicas:

- De encantamiento o maravillosos: en ellos la fantasía es el aliciente principal, así como el objeto mágico que es esencial en el desarrollo de la intriga y en su posterior solución. Este tipo de cuentos sigue casi siempre una misma estructura con personajes de características similares.
- Cuento de costumbres: se caracterizan porque resaltan la valentía o astucia del personaje principal y los acontecimientos que en él se suceden pueden considerarse factibles o verosímiles.
- Cuento de animales: cuyos personajes principales son animales humanizados que pueden hablar y comportarse como humanos.

Respecto a los cuentos populares, Carmen García Suralles (1993) propone una clasificación en tres grupos partiendo del índice de Aarne Tompson para mostrar la utilidad del relato tradicional para el posterior contacto con la literatura escrita. Así distingue entre:

- Cuentos de animales, por ejemplo, las fábulas de origen indio o clásico.
- Cuentos folclóricos propiamente dichos, por ejemplo “El ogro cegado” o Polifemo.

- Chanzas y anécdotas, como “El traje nuevo del emperador”.

### **3. Práctica: *El que me pega se pega***

La experiencia práctica de utilización del cuento como recurso didáctico se ha realizado con alumnos de la asignatura de Redacción Periodística de primero de Grado en Periodismo del curso 2016/2017. En total son 127 alumnos matriculados divididos en dos grupos. La asignatura se imparte en el primer cuatrimestre por lo que constituye el primer acercamiento de los estudiantes al trabajo periodístico en el plan de estudios del Grado de la Universidad de Valladolid.

Los objetivos planteados con este ejercicio práctico, que enlazan con los objetivos generales definidos en la guía docente de la asignatura anteriormente expuesta, son:

- Identificar las W (qué, quién, cuándo, dónde y porqué) en el relato. La respuesta a estas preguntas ayudará a ordenar los elementos en la noticia.
- Ordenar los elementos según su interés, de mayor a menor.
- Diferenciar entre la estructura de orden creciente del cuento (pirámide literaria) y la estructura de orden decreciente de la noticia (pirámide invertida).
- Redactar una noticia breve con claridad, concisión y estilo periodístico.

Así mismo el desarrollo de este ejercicio práctico contribuye a fortalecer las habilidades y capacidades que se pretenden conseguir al final de la asignatura, definidas también en la guía que son:

- Utilizar con destreza la expresión escrita informativa.
- Identificar y detectar el hecho noticioso.
- Manejar el lenguaje y el estilo periodístico.
- Elaborar mensajes informativos, concretamente, noticias.

El cuento seleccionado para este ejercicio ha sido *El que me pega se pega* (Rodríguez Almodóvar, 2009). Rodríguez Almodóvar es autor de una larga lista de cuentos y relatos dedicados al mundo infantil y juvenil así como poeta, guionista de televisión y autor dramático. Compagina su faceta creadora con la de estudioso de la literatura y el folclore de tipo infantil desde su trabajo como Catedrático de Lengua y Literatura<sup>2</sup>.

El relato elegido pertenece a la colección *Cuentos de la Media Lunita*, concretamente al volumen XIII de la colección de este prolífico especialista en literatura infantil y juvenil en el que se agrupan cuatro relatos en los que predominan los cuentos de animales. Se

---

<sup>2</sup> Información tomada de la web oficial del escritor: <http://www.aralmodovar.es/semblanza>

trata de un cuento que podría clasificarse, según la tipología establecida por Jiménez (2001) como cuento mediterráneo, ya que presenta personajes de la vida diaria y elementos humorísticos. Según la clasificación del propio autor, se trata de un cuento de costumbres en el que los acontecimientos podrían ser verosímiles y se ensalza la astucia del personaje principal.

La elección de este cuento se debe a dos razones principales. En primer lugar, porque la narración contiene los elementos principales de un suceso, en este caso un robo, y también al hecho de que la redacción de noticias de sucesos es una de las prácticas habituales de la asignatura. El cuento elegido puede enmarcarse en la categoría de cuento mediterráneo o de costumbres, según las clasificaciones anteriormente expuestas, ya que propone un relato enmarcado en la vida diaria y de una cierta verosimilitud, condición que facilita su traslación al esquema redaccional de la noticia.

En segundo lugar, la elección de este relato se debe a que su estructura se corresponde con la estructura clásica de los relatos infantiles. En primer lugar, se hace una descripción de los protagonistas y de sus fechorías, “Había una vez dos pillos de esos que marcan época”. A continuación, se describe el primer incidente en el que el hortelano dispara con una escopeta a los ladrones. En tercer lugar, expone el segundo incidente, la respuesta de los ladrones a esta agresión. Los dos pillos asustan al hortelano que estaba un poco bebido disfrazándose de fantasmas. Por último, se presenta el acontecimiento final que resuelve el conflicto. El hortelano monta una trampa con un muñeco de brea en la que queda atrapado uno de los ladrones mientras el otro huye.

La sesión práctica va precedida de una sesión teórica en la que se explica la estructura básica de la noticia con la disposición de elementos en orden decreciente. Posteriormente se pide a los alumnos que redacten una noticia breve con un titular y una extensión máxima de dos párrafos a partir de un cuento. Para la realización de la práctica se ofrece a los alumnos una versión reducida del cuento elaborada por la profesora en la que se mantienen algunas características como la fórmula inicial y final del relato y el lenguaje.

### 3.1. Resultados de la práctica

Una vez realizada la práctica, los resultados obtenidos con el ejercicio muestran que la mayoría de los alumnos identifican correctamente las W para la redacción del título y subtítulo, aunque se han detectado algunas dificultades de los alumnos para determinar el

qué y el quién del hecho noticioso en el relato. En el bloque de titulares, título y subtítulo, la noticia redactada a partir del cuento debería destacar que un ladrón ha sido atrapado y otro ha huido gracias a la intervención del hortelano.

Se ha observado en la redacción de los títulos y subtítulos una cierta tendencia de los alumnos al uso de titulares de tipo indicativo, más próximos al del propio cuento. Por ejemplo, en este titular, “Un pícaro acaba con dos pícaros”, se mantiene el juego de palabras propuesto en el título del relato original, al igual que en “El cazador cazado” o “Dos pillos pillados”. Los estudiantes también recurren en ocasiones a refranes y expresiones coloquiales como: “Más sabe el diablo por viejo que por diablo” o “Quien ríe el último, ríe mejor”.

La identificación del qué, el hecho noticioso central del relato por parte de los alumnos y alumnas se ha resumido en numerosas ocasiones en el titular con el concepto de venganza, con titulares que nuevamente recurren a expresiones como “La venganza es un plato que se sirve frío” o “Campesino lleva a cabo su venganza”. La identificación de este concepto remite a la finalidad pedagógica tradicional del relato, la enseñanza de valores morales o formas de conducta. Una finalidad que permanece en la memoria de los lectores, que ya jóvenes, al tratar de identificar el elemento central del relato se remiten a que podríamos denominar, la moraleja del cuento.

La construcción de los párrafos de la noticia, particularmente el primer párrafo, no se corresponde con la estructura decreciente ya que la mayoría de los alumnos optan por seguir el mismo orden del cuento que plantea los sucesos en un orden cronológico de interés creciente. Esto es lo que se aprecia en el siguiente ejercicio, donde salvo la primera frase, el párrafo sigue el orden del relato apoyándose en adverbios de tiempo como posteriormente o después de.

Un campesino logra detener a dos ladrones

Dos jóvenes aficionados a robar frutas en las huertas han sido detenidos la pasada madrugada por un campesino cansado de los hurtos. Tras haber sido afectado por el robo de la mayor parte de sus albaricoques, el campesino decidió tomar medidas al respecto. Después de un primer intento para alejar a los pícaros de sus cosechas que se salda con los disparos de escopeta del hortelano, los jóvenes logran huir para volver, posteriormente, a burlarse del campesino, esta vez vestidos de fantasmas. Así pues, el afectado decide comprar un muñeco de brea y a la noche siguiente, ante la sorpresa de unos jóvenes que confundieron al muñeco con el hortelano, el campesino logra su objetivo y detiene a uno de los ladrones. Al otro se le pierde la pista pero todo indica que

no volverá al lugar de los hechos.

El primer párrafo o entradilla debería aportar detalles de cómo el hortelano logró abortar el intento de robo mediante la utilización de un muñeco de brea en el que quedó pegado el ladrón. A continuación, se aportarían los antecedentes, el relato de los conflictos anteriores entre los dos pillos y el hortelano, el primer intento de robo que finalizó con un disparo a los ladrones por parte del hortelano y el segundo intento en el que los ladrones hicieron huir al propietario del huerto tras disfrazarse de fantasmas.

El orden decreciente de los elementos es aproximadamente el que utiliza este estudiante en su ejercicio que destaca por la concisión y la brevedad con la que se presentan los acontecimientos del relato.

Joven atrapado en la brea tras el asalto a un huerto

Las autoridades siguen sin encontrar el paradero del segundo de los dos famosos vándalos de Toro (Zamora) que huyó tras su último golpe

Uno de campesinos del pueblo de Zamora decide atrapar a los dos presuntos ladrones con un muñeco de brea tras numerosos asaltos a su propiedad. El joven, junto con su cómplice, llevaba atemorizando con un disfraz de fantasma al campesino varios días tras recibir un disparo del dueño del huerto unas semanas atrás. Lamentablemente el plan del campesino cermeño sólo ha conseguido atrapar a unos de los presuntos ladrones.

La concisión y la brevedad, propias del lenguaje y estilo periodístico, sí han sido un objetivo logrado mayoritariamente por los estudiantes, como en el ejercicio anterior. Sin embargo, en algunos casos el estudiante ha primado la concisión sobre la claridad, como en el siguiente ejemplo en el que el primer párrafo se construye con una sola frase lo que rompe con una de las normas explicadas en clase respecto a la forma de redactar noticias, el uso de la frase corta.

El ladronzuelo capturado por hortelano

Una reyerta entre dos vándalos y un campesino termina con la fuga de un asaltante

Tras intentos fallidos de robo por parte de los saqueadores, el labrador, había preparado un dispositivo, la pasada noche, que constaba de un maniquí de brea situado en el huerto, cuando uno de los jóvenes golpeó repetidas veces el muñeco, quedó atrapado, el otro vándalo consiguió escapar.

Este es uno de los errores más comunes en las primeras prácticas de la asignatura de Redacción Periodística en las que los alumnos tienden a alargar las frases con relativos que inducen a confusión o con expresiones como después de, tras, entre otras.

La redacción del cuento en versión noticia permite también a los alumnos practicar el estilo y el lenguaje periodístico, para lo que utilizan un lenguaje adulto y más próximo al de los medios de comunicación. Así, los estudiantes incorporan en sus textos algunos elementos que dotan al cuento de mayor realismo, como las menciones a la intervención de la Guardia Civil o la Policía Nacional, o la localización del relato en localidades o comarcas determinadas.

#### **4. Conclusiones**

La experiencia práctica de utilización del cuento como recurso en la asignatura de Redacción Periodística I, resulta una actividad interesante desde un punto de vista didáctico ya que el alumnado pone en práctica la teoría explicada en clase. La transformación de un cuento en noticia sirve para fijar de una forma práctica y lúdica dada la relación del cuento con el juego, uno de los conceptos básicos de la asignatura referidos a la estructura de la noticia. Así, la explicación teórica de las estructuras creciente y decreciente y las dos pirámides se completa con la práctica de redacción y análisis de los elementos del relato.

La evaluación de los resultados del ejercicio práctico desarrollado en el curso 2016/2017 ofrece un resultado diverso según los objetivos propuestos. Respecto al primer objetivo, la identificación de las W, puede considerarse logrado de forma mayoritaria, tal y como reflejan los titulares elaborados por los estudiantes.

El objetivo de ordenar los elementos según su interés, de mayor a menor y el que se relaciona directamente, la redacción de una noticia breve en estilo periodístico, con claridad y concisión, puede decirse que no se ha logrado mayoritariamente. La redacción del primer párrafo en la mayoría de los casos mantiene el orden original del cuento, la exposición cronológica de los hechos con un orden de interés creciente, contrario al de las noticias. Sin embargo, respecto al objetivo de diferenciación de las dos estructuras, pirámide literaria e invertida, puede considerarse que sí se ha logrado este objetivo ya que



la redacción de la noticia y su posterior corrección ha contribuido a fijar el concepto de forma más clara en los alumnos.

Pese a que los resultados pudieran parecer negativos, considero que el desarrollo de este ejercicio que viene realizándose en la asignatura de Redacción Periodística I desde el curso 2014-2015, tomando como base diferentes relatos, es una propuesta válida para fijar el concepto de estructura de la noticia.

## **Bibliografía**

- ARMENTIA VIZUETE, J. I. Y CAMINOS MARCET, J. M. (2009). *Redacción informativa en prensa*. Barcelona: Ariel Comunicación.
- CANTAVELLA, J. Y SERRANO, J. F. (coords.) (2004). *Redacción para periodistas: informar e interpretar*. Barcelona: Ariel Comunicación.
- CASALS CARRO, M. J. (2005). *Periodismo y sentido de la realidad. Teoría y análisis de la narrativa periodística*. Madrid: Fragua.
- FERNÁNDEZ SERON, C.G. (2010). “El cuento como recurso didáctico”, *Revista digital de Innovación y experiencias educativas*, 26.
- FONTCUBERTA, M. DE (1993). *La noticia. Pistas para percibir el mundo*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA SURALLES, C. (1993). “El cuento tradicional en Primaria”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18, 101-106.
- GARDNER H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- JIMÉNEZ FRÍAS, R.A., GÓMEZ F., AGURADO, M.T., Y BALLESTEROS, B. (2001). *Cuéntame: el cuento y la narración en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: UNED.
- LUCIANO LÓPEZ, M. Y GRIMALDI SILIÉ, E. (1998). *Literatura infantil y desarrollo creativo*. A Coruña: Salvora.
- MARTÍNEZ ALBERTOS, J. L. (1991). *Curso General de Redacción Periodística*, Madrid: Paraninfo.
- MARTÍN VIVALDI, G. (2002). *Curso de redacción: teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Thomson Editores.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, M. (1994). *El que me pega se pega*, Sevilla: Algaida.
- . (2010). “Acerca de la definición de cuento popular”. *Simposio sobre literatura popular*. Sevilla-Urueña. Fundación Joaquín Díaz.



# **“NO DIGAS NADA, HOMBRE”. ESCRITURA CREATIVA, RELATO Y TEORÍA DE LA MENTE, A PROPÓSITO DE “SEGUIR DE POBRES” DE IGNACIO ALDECOA**

**JOSÉ MANUEL MORA FANDOS**

(Universidad Complutense de Madrid)

## **I**

La enseñanza de la Escritura Creativa en el contexto universitario cuenta ya con ocho décadas de tradición desde los primeros programas puestos en marcha por la Universidad de Iowa. La amplia difusión en universidades de todo el mundo, principalmente en Occidente, ha permitido explorar una gran variedad de enfoques pedagógicos y didácticas concretas (Swander, Leahy y Cantrell, 2007: 11-23). Entre estas últimas, ha demostrado ser eficaz —sobre todo integrada con otras— la estrategia del *close reading*, lectura atenta, en la que el profesor realiza una lectura iluminadora de aspectos del texto (Prose, 2006; Mora-Fandos, 2016a), proponiéndolos como valores para la consideración por parte de “escritores en formación”<sup>1</sup> (Mora-Fandos, 2016b).

Esta lectura ejemplar no se propone como única posible y de modo rígido, sino como una propuesta de indicación de valor, prudencialmente abierta al diálogo razonable con los alumnos, y dirigida a suscitar en ellos la asimilación discrecional de elementos valiosos en su propia escritura, y a inspirar la creatividad. En este sentido, esta estrategia pedagógica va dirigida a lo que T. S. Eliot indica en su ensayo sobre el poeta Philip

---

<sup>1</sup> Partiendo de la verdad de que un escritor siempre está aprendiendo, designo en un sentido restrictivo mediante “escritor en formación” al alumno de escritura creativa que se encuentra en un estadio inicial de su carrera.

Massinger, donde aborda un aspecto de la relación creativa del escritor con las obras literarias excelentes de otros autores:

Los poetas inmaduros imitan, los poetas maduros roban. Los malos poetas desfiguran lo que se llevan, y los buenos poetas lo integran en algo mejor, o al menos algo diferente. El buen poeta suelda su presa de robo a una totalidad de emoción que es única, claramente diferente de aquella de la que fue desgajada; el poeta malo lo embute en algo sin cohesión (Eliot, 1997: 105-106)<sup>2</sup>.

En mi opinión, una de las misiones del profesor de Escritura Creativa es la de indicar dónde hay una joya y mostrar su valor, con la esperanza de que el escritor en formación se ejercite en estos robos creativos (una categoría estética, un procedimiento constructivo, una estrategia semiótica de producción de sentido...) y en estas integraciones del botín en sus propias obras artísticas, según su estilo y sus particulares necesidades. Lo que voy a argumentar a continuación es una incitación al robo y la integración en el ámbito de la escritura de relatos, para lo que, en primer lugar deberé mostrar la joya, dónde se encuentra, cuáles son sus rasgos y en qué consiste su valor.

Trabajar con relatos en el aula de escritura creativa pide una consideración de este género textual en sus características privativas, que condicionan los diversos elementos y vectores constructivos (Lee, 2009), y que tendremos en cuenta en la exposición de la propuesta de este artículo. Así, a la hora de mostrar joyas codiciables al alumno, el profesor deberá ser consciente de presentarlas en el contexto orgánico textual delimitado y particularizado por el género relato. Desde esta particular estrategia de la enseñanza de la escritura creativa, quiero mostrar un elemento de valor literario susceptible de ser enseñado a los escritores en formación. Para ello he escogido un relato de Ignacio Aldecoa, “Seguir de pobres”, sobradamente reconocido como texto de alto valor literario<sup>3</sup>, del que ya existe una importante tradición de comentaristas que lo han abordado desde diversas perspectivas, como la retórica (Spang, 1992), la estilística (Martínez-Cácher, 1987) o las ideas (Andrés Suárez, 1986; Martín Nogales, 1984), por citar los estudios canónicos; y que durante décadas ha sido utilizado por multitud de docentes de las asignaturas de lengua y literatura española en Bachillerato en España.

---

<sup>2</sup> Mi traducción. De aquí en adelante, las citas de obras escritas originalmente en inglés serán traducciones mías.

<sup>3</sup> El relato apareció en el semanario madrileño *Juventud*, el 30 de abril de 1953, y fue recopilado en el volumen de narraciones de su autor *Espera de tercera clase* (Madrid, Ediciones Puerta del Sol, 1955). El 18 de diciembre de 1973 el relato recibió el Premio Juventud de Cuentos.

## II

Mi propuesta tiene que ver con un aspecto novedoso, que procede de la incidencia de las investigaciones de la neurociencia en los estudios literarios, y que es conocido como “Teoría de la mente”. Para presentar esa posibilidad de que la Teoría de la mente (TdM) sea un factor de valor literario, primeramente quiero indicar en qué consiste. Desde los años 70 del siglo XX, se viene investigando sobre este concepto, que se podría resumir así:

Al decir que un individuo tiene una teoría de la mente, queremos decir que el individuo adscribe estados mentales a sí mismo y a otros [...]. A un sistema de inferencias de este tipo se le considera propiamente una teoría porque, en primer lugar, esos estados no son directamente observables, y en segundo lugar porque ese sistema puede utilizarse para hacer predicciones, específicamente sobre el comportamiento de otros organismos (Premack y Woodruff, 1978: 515).

Los estudios de TdM ayudan a visibilizar y comprender mejor un tipo de procesos cognitivos esenciales que el ser humano realiza de modo natural y espontáneo, según una capacidad que puede ser desarrollada y que, por lo tanto, constituiría un valor psicológico, cognitivo, incluso pro-ético en las relaciones interpersonales (por ejemplo en su relación con la empatía). El psicólogo y antropólogo Robin Dunbar describe tres niveles de TdM: 1) la habilidad de ser consciente de los propios pensamientos; 2) la habilidad de comprender los sentimientos de otras personas; y 3) la habilidad de imaginar cómo alguien que realmente no existe respondería a una situación particular.

Así, la relación de TdM es muy estrecha con la inteligencia emocional, si entendemos esta como “el subconjunto de la inteligencia social que atañe a la habilidad para monitorizar los sentimientos y emociones propios y de otros, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar los propios pensamientos y acciones” (Salovey y Mayer, 1990: 189), y este apunte será importante para la aplicación de TdM a “Seguir de pobres”.

Volviendo al tercer nivel de la TdM señalado por Dunbar, este investigador indica: [...] podemos comenzar a crear literatura, a escribir historias que van más allá de la simple descripción de acontecimientos tal como ocurrieron, para ahondar más y más en la razón por la que el héroe tendría que comportarse del modo en que lo hace, en los sentimientos que le empujan a no desistir en su misión (1996: 102).

Desde el punto de vista de la lectura, Lisa Zunshine (2006: 10) defiende que la TdM es una realidad que hace posible la literatura tal como la conocemos: no solo un prerrequisito esencial de la experiencia de leer, sino también una motivación para la lectura, pues leer pone en marcha y mejora la habilidad de leer la mente, y demuestra ser así una experiencia humana esencial, y no una mera distracción para el tiempo de ocio. Los estudios de la TdM aplicados en el ámbito literario vienen mostrando desde hace décadas que este valor pre- y extraliterario está presente en la experiencia literaria, tanto en la producción como en la recepción, en la escritura y en la lectura. Podemos decir que si de hecho está aportando algo positivo en la experiencia de escribir y leer, entonces es un factor de valor *en la experiencia literaria global integradora* que hacen los que escriben y leen. Dicho de otro modo, y aplicado a la escritura: si el valor literario de una obra no se agota en una excelencia formal, sino que apunta a la *relación* existente entre un excelente dominio artístico del lenguaje —*logos semántico* que se orienta al *logos poético* (Coseriu, 1973: 239)— y auténticos valores pre- y extraliterarios que hacen que la literatura alcance lo otro de sí misma para poder ser *verdad-desvelamiento* (Todorov, 1987:43) y auténtica *novedad cognoscitiva* (Kundera, 1988: 5-18), entonces la TdM es una realidad susceptible de ser integrada con la mejor habilidad artística posible en la composición de la obra, y de ser percibida como valor en la lectura.

Con respecto a la pedagogía de este factor de valor literario en la Escritura Creativa, considero que lo nuclear para un escritor será alcanzar la excelencia en dos metas: 1, la *representación* literariamente lograda de las dinámicas de TdM en el nivel diegético del texto, el de las interacciones de los personajes; y 2, la *inducción gustosa* del lector a que realice un ejercicio de TdM con respecto en primer lugar a las mentes de los personajes en las interacciones diegéticas que desarrollan, como si el lector mismo fuera un personaje testigo en la trama, y en segundo lugar con respecto a la mente del autor implícito (Booth, 1983: 74), mente que el lector debe *leer* para comprender el mundo de la obra, y autocomprenderse en el diálogo que esa comprensión posibilita (Ricoeur, 1985: 231). La segunda meta se subordina directamente al éxito de la primera: en la medida en que el escritor consigue una representación lograda de TdM, puede inducir persuasivamente al lector a poner en marcha su propio ejercicio de TdM en esas dos metas mencionadas. El gozo de este ejercicio de TdM por parte del lector parece relacionarse con lo que Aristóteles señala en la *Poética*:

1, ya desde niños es connatural a los hombres el reproducir imitativamente; y en esto se diferencia de los demás animales: en que es muy más imitador el hombre que todos ellos, y hace sus primeros pasos en el aprendizaje mediante imitación; 2. en que todos se complacen en las reproducciones imitativas.

E indicios de esto hallamos en la práctica; cosas hay que, vistas, nos desagradan, pero nos agrada contemplar sus representaciones y tanto más cuando más exactas sean. Por ejemplo: las formas de las más despreciables fieras y las de muertos. (García Bacca, 1946: 5).

Así, entre otros beneficios y por lo que respecta al aspecto que estamos tratando, el lector conoce *imitando en la lectura* la actividad cognoscitiva de la TdM que él espontánea y habitualmente realiza en la vida cotidiana, y de este modo experimenta un placer, pues en la lectura de una ficción literaria se ejercita en un conocer que evita las consecuencias negativas susceptibles de aparecer en el conocimiento por interacción directa con la realidad.

### III

Si el punto de partida es que la TdM puede ser un factor de valor literario, solo en la medida en que aparezca logradamente representada según parámetros literarios, y que no bastaría con una simple mención de esta actividad humana, la pregunta que como profesor me hago y planteo a los alumnos de Escritura Creativa es: ¿se da esta representación lograda en “Seguir de pobres”? La dinámica de mostración de este valor exige que los alumnos hayan leído con anterioridad el texto, para poder realizar una argumentación dialógicamente más eficaz. A efectos de este artículo es conveniente ahora recordar sumariamente la historia que queda modulada en relato: un grupo de cuatro segadores del norte de España llega a un lugar de la meseta a buscar trabajo durante la temporada de la cosecha. El grupo es encontrado por otro hombre, que se agrega, y que a partir de ese momento será llamado “el Quinto”. El grupo está capitaneado por Zito Moraña, que se encarga de convenir con los patronos las condiciones económicas del trabajo y el alojamiento. Por la convivencia, el Quinto va integrándose en el grupo. A los tres días un percance en el trabajo hace que haya de guardar cama hasta el final de la temporada, y Zito se ocupará especialmente de su salud. Al terminar los trabajos, todos reciben su sueldo, incluso el Quinto, aunque reducida por los días de convalecencia. El grupo de los cuatro que inicialmente habían llegado se dispone a regresar al norte, mientras que el

Quinto, al que ahora llaman Pablo, irá a la ciudad para acabar de restablecerse. Entre los cuatro hacen una colecta para entregarle a Pablo una cantidad con que afrontar mejor los gastos que vendrán de su proceso de recuperación, y se despiden (Aldecoa, 1991).

Junto con la lectura previa, los alumnos deben conocer las características privativas del género relato, a fin de que comprendan mejor el valor de la TdM en el contexto particular literario. En lo tocante a este punto, cito dos características psicolingüísticas que Carolyn Lee (2009) defiende como esenciales en la experiencia de lectura de relatos, derivadas del rasgo textual de la brevedad: “la adquisición y retención en la memoria del lector de la historia completa en todo su detalle, y una elevada “intimidad” o implicación entre el lector y la historia”. Según la autora, la brevedad de la narración también estaría propiciando en el texto la concisión verbal y un tratamiento especialmente nítido en la representación de las realidades implicadas; así como también el frecuente uso de las elipses narrativas —rasgo especialmente habitual en el relato moderno desde Hemingway— provocadas por la especial intimidad a la que se ve llamado el lector con la historia, que haría que no fuese necesario explicitar determinadas informaciones, que el lector conjeturaría. Y esto conecta directamente con el ejercicio de la TdM.

Los lugares del relato donde se puede apreciar esa representación eficaz de la TdM modulada por el rasgo genérico de la brevedad son los siguientes:

1. El Quinto encuentra al grupo y les solicita entrar en él:

“El Quinto” les dijo en la cantina de la estación donde se lo tropezaron:

—Si van para el campo y no molesto voy con ustedes.

Zito Moraña le contestó:

—Pues venga.

“El Quinto” movió la cabeza, clavó los ojos en Moraña, pasó la vista sobre Amadeo, que se rascaba las manos; consultó con la mirada a San Juan, que liaba un cigarrillo parsimonioso sin que se le cayera una brizna de tabaco, y por fin miró a Conejo, que algo se buscaba en los bolsillos.

—Acabo de salir de la cárcel. ¿Qué dicen?

—¿Y usted? —respondió Zito.

—La guerra, y luego, mala conducta.

—¿Mala?

—De hombre, digo yo.

—Pues está dicho.



“El Quinto” pidió un cuartillo de vino tinto. (Aldecoa, 1991: 72-73)

Tras el primer diálogo entre el Quinto y Zito, el narrador describe directamente las miradas del Quinto a cada uno de los integrantes del grupo. A continuación, el Quinto declara un dato que le parece importante añadir, pese a que ya ha sido admitido para formar parte del grupo de trabajadores. Desde la TdM, y haciendo TdM nosotros como lectores, podemos adscribir al Quinto una intención, a tenor de esta secuencia narrativa: el deseo de corresponder con sinceridad y confianza a la confianza que Zito le ha mostrado, y a los estados mentales positivos con respecto a él que él ha podido adscribir a cada uno del grupo al observarlos y sopesar el silencio que guardan.

El segundo diálogo termina y el Quinto pide un cuartillo de vino: de nuevo la ausencia de un comentario del narrador que explicita la relación entre lo expresado en el segundo diálogo y la acción inmediata del Quinto, nos empuja como lectores a ejercitar la TdM con respecto a la mente del personaje, y a adscribirle un posible estado mental de satisfacción y alivio porque su difícil acto de sinceridad ha sido empáticamente correspondido por Zito y ha reforzado la pertenencia al grupo: la petición del vino vendría a ser retóricamente una metonimia por la que el efecto (el deseo del vino) está significando su causa (alivio, alegría).

2. El grupo de cinco pasan su primera noche en el pajar de su empleador, para comenzar las faenas a la mañana siguiente. Mediante lacónicos relatos recuerdan con nostalgia los hogares que han dejado temporalmente, hasta que se hace el silencio:

Callan hasta que otro repita la historia con escasas variantes. Callan hasta que se dan cuenta de que hay un ser de silencio y de sombras con ellos, uno que ha dicho sí y no y poca cosa más. Aquí está Zito Moraña para preguntar, porque a un compañero hay que darle ocasión, sin molestarle, de un suspiro, de una lágrima, de una risa. Un compañero puede estar necesitado de descanso y es necesario saber, cuando cuente, el momento en que hay que balancear la cabeza o agacharla hacia el suelo o levantarla hacia el sol.

—¿Usted qué hará cuando acabe esto?

“El Quinto” encoge una pierna y duda.

—¿Yo?

—Nosotros volveremos para la tierra.

—Ya veré.

Y entre ellos, entre los cuatro y “El Quinto”, el corazón de la comunidad naufraga. Zito tiene su orden. Se pone en pie, consulta su sombra, levanta su hato y se lo carga a la espalda.

—Bueno, andando. Para las cinco podemos estar en la hocina. Para las seis, en el teso del pueblo. (Aldecoa, 1991: 74)

En el párrafo que precede al diálogo hay una explícita afirmación por parte del narrador de la importancia de la TdM como instrumento ético a través de la empatía: hay que saber interpretar los silencios, captar estados interiores de sufrimiento, y actuar solidariamente para aliviar a quien así se encuentra. Aldecoa, de modo estéticamente sugerente, ve necesario que el narrador explicita al lector esta dinámica de comunicación ética, e inmediatamente hará que el narrador “se calle” y se limite a hacer de testigo de un diálogo que ejemplifica lo que acaba de explicar: de nuevo aparece la diestra habilidad de Zito en la TdM para saber interpretar la desorientación y malestar que embarga al Quinto: así, ante la pregunta “¿Yo?” del Quinto —que nosotros los lectores al ejercitar la TdM podemos interpretar como expresiva de un estado anímico de duda e indeterminación incómodas—, Zito actúa aportando un dato que corta el cariz inquisitivo de la conversación y le evita así al Quinto tener que responder en aquel momento. Con todo, el Quinto responde, pero podemos conjeturar que la tensión ha disminuido. El narrador añade inmediatamente que “el corazón de la comunidad naufraga”, y me parece estéticamente relevante que Aldecoa utilice esta metáfora del corazón, por sus semas de “cordialidad”, “principio vital”, pero sobre todo “interioridad”, pues “corazón” remite empírica y metafóricamente a algo que no se ve y no se oye en la otra persona, y cuyo estado hay que conjeturar a partir de indicios; es decir, refiere muy adecuadamente al objeto de la inteligencia emocional que a través de la TdM Zito está ejercitando con maestría a lo largo de la historia. A tenor de las conjeturas que Zito hace sobre el estado anímico de la comunidad, toma una decisión de acción: romper la atmósfera de naufragio emocional ejerciendo el liderazgo, y poniéndolos en marcha. No nos lo ha explicado el narrador: lo sabemos mediante nuestra TdM a partir de la indicación del narrador del estado anímico de todos, de la descripción de las acciones de Zito y de la transcripción de sus palabras. Y esto es mérito artístico de Aldecoa.

3. Llega el final de las tareas de la siega y los cinco hombres vuelven a sus hogares. Es el momento de la despedida, pero el Quinto aún convalece de la lesión:

*“No digas nada, hombre”. Escritura creativa, relato y teoría de la mente, a propósito de...*

Llegaron al puente. “El Quinto” andaba apoyado en un palo medio a rastras. Zito Moraña y Amadeo le ayudaban por turno.

—¿Qué tal? Ahora coges la carretera y te presentas en seguida en la ciudad.

—Si llego.

—No has de llegar. Mira, los compañeros y yo hemos hecho... un ahorro. Es poco, pero no te vendrá mal. Tómallo.

Le dio un fajito de billetes pequeños.

—Os lo acepto porque... Yo no sé... muchas gracias.

Muchas gracias, Zito y todos.

“El Quinto” estaba a punto de llorar, pero no sabía o lo había olvidado.

—No digas nada, hombre. (Aldecoa, 1991: 79)

La combinación de diálogo y breves descripciones del narrador sigue en la línea estilística elíptica del relato. El narrador tan solo se va a permitir una concisa incursión en la interioridad del Quinto: ““El Quinto” estaba a punto de llorar, pero no sabía o lo había olvidado”. Y es Zito quien de nuevo lee la interioridad del Quinto y actúa empática y éticamente, diciendo algo que viene a ser como un símbolo de la TdM: en la vida y en la literatura no es necesario explicarlo todo siempre, pues mediante la habilidad de la TdM es posible comprender lo que físicamente no se ve y a veces tomar la sabia decisión de actuar no actuando, cuando lo elocuente es, sencillamente, estar empáticamente presente. También un símbolo del saber estar del lector ante el texto.

#### **IV**

Como conclusión pedagógica para el ejercicio de la enseñanza de la Escritura Creativa, podemos decir que el logro de esta estrategia estriba en 1) hacer ver a los alumnos que un elemento de la psicología cognitiva estrechamente relacionado con la ética como la TdM puede ser integrado en la composición textual como factor de valor literario, a condición de que se dé un dominio de las posibilidades literarias del lenguaje que la represente eficazmente; 2) que el relato, por sus características de brevedad, concisión, agudeza de enfoque y tendencia a la elipsis, puede ser un género especialmente apropiado para poner en juego las posibilidades de la TdM como factor de valor literario; y 3) los modos particulares literariamente logrados con que esto ha sido llevado a cabo en este relato. A partir de aquí, la enseñanza puede continuarse proponiendo a los alumnos ejercicios narrativos donde integren estas categorías y procedimientos, con el propósito educativo

de que puedan robarlos como verdaderos artistas de la palabra, para inspirar y enriquecer sus futuros proyectos de escritura.

## **Bibliografía**

- ALDECOA, I. (1991). *Cuentos*, Madrid: Cátedra.
- ANDRES-SUÁREZ, I. (1986). *Los cuentos de Ignacio Aldecoa. Consideraciones teóricas en torno al cuento literario*, Madrid: Gredos.
- BOOTH, W. C. (1983). *The Rhetoric of Fiction*, USA: Chicago University Press.
- COSERIU, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid: Gredos.
- DUNBAR, R. (1996). *Grooming, Gossip and the Evolution of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ELIOT, T. S. (1997). *The Sacred Wood*, London: Faber & Faber.
- GARCÍA BACCA, J. D. (1946). *Aristóteles. Poética*, México: UNAM.
- KUNDERA, M. (1988). *The Art of the Novel*, NY: Harper & Row.
- LEE, C. (2009). "A rare brand of intimacy: reconsidering the structure and unique effect of the short story", *Text. Journal of Writing and Writing Courses* 13, 2. Disponible en Web: <http://www.textjournal.com.au/oct09/lee.htm>
- LEVERAGE, P. et al., (2011). *Theory of Mind and Literature*, USA: Purdue University Press.
- MARTÍN-NOGALES, J. L. (1984). *Los cuentos de Ignacio Aldecoa*, Madrid: Cátedra.
- MARTÍNEZ-CÁCHERO, J. M. (1987). "Ignacio Aldecoa: "Seguir de pobres"", en DE ALBORNOZ, A. et al., *El comentario de textos*, 2. Madrid: Castalia, 179-212.
- MORA-FANDOS, J. M. (2016A). "La lectura tridimensional: una propuesta para la escritura creativa", *Cálamo-Faspe* 64, 16-22.
- . (2016b). "Ulises y Argos en la *Odisea*: una escena de reconocimiento como referente para la escritura creativa", en *Repensar la ficción. Identidad personal y reconocimiento en personajes e historias de cine y TV*. Roma: Università della Santa Croce. En prensa.
- PREMACK, D. Y WOODRUFF, G. (1978). "Does the chimpanzee have a theory of mind?", *Behavioral and Brain Sciences* 4, 515-629.
- PROSE, F. (2006). *Reading like a Writer. A Guide for People Who Love Books and for Those Who Want to Write Them*, USA: HarperCollins.

- RICOEUR, P. (1985). *Temps et récit. Vol. III. Le temps raconté*, Paris: Seuil.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990). “Emotional Intelligence”, *Imagination, cognition and personality* 9 (3), 185-211.
- SPANG, K. (1992). “El quinto, callado; cuando más, sí y no”. Propuesta de un método analítico de figuras narrativas ejemplificada en “Seguir de pobres” de Ignacio Aldecoa”, *Tropelias. Revista de teoría de la literatura y literatura comparada* 3, 159-170.
- SWANDER, M., LEAHY, A. y CANTRELL, M. (2007). “Theories of Creativity and Creative Writing Pedagogy”, en EARNSHAW, S., *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 12-23.
- TODOROV, T. (1987). “Sobre el conocimiento semiótico”, en GARRIDO GALLARDO, M. A. et al., *La crisis de la literariedad*. Madrid: Taurus, 27-45.
- ZUNSHINE, L. (2006). *Why we Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Columbus: The Ohio State University Press.



## **CANCIONES Y CUENTOS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL DESARROLLO EMOCIONAL**

**JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ**

(Universidad de Almería)

El tratamiento de la Educación en Valores puede iniciarse desde la Educación Infantil y, para ello, debemos utilizar recursos motivadores y estimuladores para las niñas y los niños que posibiliten el acercamiento a cada uno de ellos. En muchos cuentos nos encontramos con temáticas que centran la atención en la amistad, la paz, la aceptación y el respeto, la coeducación, la interculturalidad, etc. Sobre estos cuentos, disponemos de canciones escritas expresamente para potenciar los valores que en ellos se abordan. A partir de estos, se desarrollan una serie de actividades de expresión vocal, expresión instrumental y de expresión del movimiento que se adaptan a las características de estas edades y a las posibilidades de realización de las mismas por parte de este alumnado.

Paralelamente, con estos cuentos y sus canciones nos adentramos en la vivencia y experimentación de las emociones por medio de sus personajes y las situaciones en las que se verán inmersos. Es una forma de acercarnos a los valores y a las emociones, aprovechando las posibilidades que nos ofrecen dos medios y recursos como son: el cuento y la canción. Además, también podemos establecer relaciones con los distintos ámbitos de conocimiento y las materias que forman el currículum de infantil y primaria, haciendo posible que las acciones didácticas globalizadoras estén presentes de una forma natural. Pretendemos exponer algunas ejemplificaciones sobre la utilización de estos

cuentos y sus canciones, así como de las actividades que se pueden llevar a cabo, para que puedan servir de recursos al profesorado de estas etapas educativas.

## **1. Introducción**

La importancia de la utilización de los cuentos y las canciones en el ámbito educativo es algo que está suficientemente contrastado, por lo tanto, no entraremos en el desarrollo específico de esa cuestión. En cualquier caso, si consideramos que es significativo, al menos señalar como Sara C. Bryant (1995), insiste en su obra “El arte de contar cuentos” en la trascendencia de la dimensión educativa del cuento. Sólo recordaremos la idea de que los cuentos deben acompañar a las niñas y los niños de estas edades por la gran incidencia que estos tienen para su formación integral. En esta línea, también encontraremos a Gómez Villalba y Rodríguez Iglesias (2002: 460), cuando subrayan la incidencia de los cuentos en la dimensión emotiva, intelectual y lingüística del alumnado.

En cuanto a la canción, siempre se ha señalado su importancia en la formación de las niñas y los niños a través de una famosa frase de Hemsy de Gainza: “La canción infantil es el alimento musical más importante que recibe el niño” (1964: 113). Su importancia en el ámbito educativo es tratada por Bernal y Calvo, quienes señalan su importancia no solo para el aprendizaje musical, sino para el aprendizaje en otras áreas de conocimiento: “La canción infantil es un recurso didáctico excelente porque solicita la participación directa y activa del niño, lo que hace de ella un elemento básico, tanto a nivel de educación musical infantil como para el aprendizaje e interiorización de otras áreas del currículum”. (2000: 83)

Por último, como señala Muñoz Muñoz (2002), la opción de trabajar conjuntamente el cuento y la canción genera un efecto de aumento de sus posibilidades, su estimulación, motivación y disposición del alumnado al aprendizaje, disfrutando de manera especial. De esta forma, los dos unidos, ofrecen situaciones de enseñanza-aprendizaje que son atrayentes para las niñas y los niños. Es lo que Muñoz Muñoz denomina un contexto de trabajo: “(...) un espacio didáctico amplio y plurifuncional en el que es posible hallar una gran variedad de propuestas de actividades, capaces de adaptarse a los distintos niveles de conocimiento, edades y posibilidades del alumnado” (2003: 55). Las temáticas de los cuentos y de las canciones sobre ellos, nos ofrecen la posibilidad de establecer cuantas relaciones estimemos convenientes y oportunas, con



contenidos del resto de las áreas y ámbitos de conocimiento. Esa conexión también la podemos llevar a cabo con la educación en valores y el desarrollo emocional. Es más, esa conexión nos servirá para potenciar la relación con el resto de las materias del currículum e incluso, para favorecer la potenciación de las diferentes inteligencias, si es que seguimos la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995).

La consideración como contextos de trabajo de gran potencialidad globalizadora, de los cuentos y las canciones, es la que nos lleva a proponer un tratamiento conjunto de ambos como medio para el desarrollo de la educación en valores y las emociones. Esta línea de actuación didáctica, se puede iniciar en la Educación Infantil y tener continuidad en la Educación Primaria, dependiendo de los cuentos que se propongan y las características musicales de las canciones escritas sobre los mismos.

La clave está en seleccionar cuentos que dispongan de una canción escrita sobre ellos, o una canción que esté basada en un cuento. Una vez seleccionados, lo importante será decidir cómo vamos a leer o contar el cuento y cómo vamos a proceder a montar la canción. Para mí, la forma de contar los cuentos y de montar las canciones deben ser considerados al mismo tiempo, como parte de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que vamos a desarrollar.

## **2. Contar el cuento, montar la canción**

No vamos a profundizar sobre la forma de contar un cuento, sin embargo, hay algunas consideraciones que debo realizar y que tienen una estrecha conexión con el mundo de la educación musical y de la canción. Cada cuento y cada canción es un mundo y como tales, tienen una personalidad propia y presentan unas características particulares que los hacen diferentes de otros cuentos y otras canciones. Por tanto, la forma de leer o contar un cuento será diferente dependiendo del cuento elegido, y de los receptores del mismo, y la forma de montar una canción basada en cuentos, también será diferente, en función de las características de la propia canción y del alumnado al cual se destina.

Es importante, en este proceso, tener en cuenta cual debe ser la disposición que debe mostrar la maestra o el maestro, sobre todo cuando estamos teniendo como referente la enseñanza de valores y de emociones. La creación de un clima de trabajo adecuado influye de forma determinante en la motivación que se generará en las niñas y en los niños. La expresividad facial, corporal y de la voz a la hora de narrar, contar o leer el cuento permitirá captar la atención del alumnado y con ello tendremos ganado un

considerable recorrido hacia el éxito de nuestro trabajo. Esos mismos elementos son aplicables al proceso de aprendizaje de la canción que acompaña a ese cuento.

Todo ello debe hacerse potenciando el disfrute y la felicidad del desarrollo de todas las actividades que impliquen tanto el cuento como su canción. En ese disfrute y en esa felicidad, tendrán su origen el buen trabajo en equipo y la alegría de cada una de las niñas y de los niños participantes. Por tanto, no debemos hacer que la presentación de un cuento y el aprendizaje de la canción sea algo rutinario sino, siempre, una nueva situación de asombro y sorpresa que invitará al descubrimiento de aquello que vamos a ofrecerles. Después, seguiremos abundando en los valores y en las emociones a partir de las temáticas que traten los cuentos seleccionados, pero no debemos olvidar que el inicio de todo ello se encuentra en los mencionados procesos de presentación del cuento y aprendizaje de la canción.

### **3. Cuentos y canciones para la educación en valores y el desarrollo de emocional**

La temática de los cuentos, y por lo tanto, la de las canciones basadas en ellos, es la que nos acerca a cada uno de los valores y a cada una de las emociones. Los personajes y las acciones que estos desarrollan son los que nos llevan a observar, experimentar, vivenciar e identificar la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, la aceptación y el respeto, la multiculturalidad, la educación para la paz... Del mismo modo, nos permiten observar la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, la calma, el amor... Desde esta perspectiva la selección del cuento que vayamos a trabajar es fundamental para poder realizar un adecuado tratamiento de los valores y las emociones que queremos abordar.

Paralelamente, es muy importante que este cuento seleccionado disponga de una canción sobre el mismo que nos ayude a insistir en el tratamiento de todo ello.

En los últimos años hemos podido comprobar como las editoriales han desarrollado amplios programas de edición de libros que pretenden abordar estas temáticas. Incluso, en muchas de ellas podemos encontrar agrupados esos libros según los valores y las emociones que se trabajan en ellos. Este hecho ha tenido y tiene un gran calado entre el profesorado que, a la hora de seleccionar los cuentos que van a trabajar en sus aulas, recurren a estas clasificaciones. Sin embargo, en ellas se han dejado de lado algunos títulos anteriores que considero importantes en el recorrido del alumnado por la educación en valores y la educación de las emociones.

Por otra parte, no creo necesario separar unos y otros por entender que, habitualmente, valores y emociones van de la mano en los cuentos y en las canciones. Así, se podrá dar la circunstancia de encontrar un cuento en el que, por ejemplo, se esté tratando la educación para la paz y simultáneamente los personajes se sientan tristes y alegres, o sientan miedo y después calma. Este sería el caso de “Flon-Flon y Musina” de Ezbieta (2002) No se pueden desligar las temáticas, si bien dependerá de la maestra o el maestro el situar unas en primer plano, otras en segundo plano, o abordar todas a la vez. Otro ejemplo similar sería el que nos ofrece: “El pez Arcoiris” de Pfister (2012). En este cuento se habla del compartir y, al mismo tiempo, la tristeza y la alegría forma parte de las acciones que viven el pez Arcoiris, el pez Azul y el resto de los peces.

Son muchos los cuentos que tratan temas vinculados a la Educación en Valores y el desarrollo de las emociones. En cada uno de ellos encontraremos numerosas posibilidades de trabajo de uno o varios de los valores, así como de una o varias de las emociones. A modo de ejemplo: “El pequeño 1” de Rand y Rand (2003) para trabajar la aceptación de los demás, “Los colores de Mateo” de López (2003) o “Elmer” de Mckee (2003) para acercarnos a la multiculturalidad, “La princesa aburrida” de Romero (2008) o “El Príncipe Ceniciento” de Cole (1995) para poder trabajar la coeducación, “Ayudemos a Blancanieves” de Antón y Nuñez (2007) para tratar el trabajo en equipo, “Flon-Flon y Musina” de Ezbieta (2002) para abordar la educación para la paz, “Un vampiro en el Polo” de Gil (2005) para comprobar la importancia de la amistad “El pez arcoiris” de Pfister (2012) nos enseñará a compartir y a ser solidarios, en “Un puñado de besos” de Ródenas (2004) encontraremos la alegría y la tristeza, en “Jonás y el frigorífico” de Cruz (1998) viviremos el miedo y la calma, y con “El monstruo de colores” de Llenas (2012) conoceremos todas las emociones.

La cuestión sería contemplar cada cuento, con su canción, como ese contexto de trabajo al que alude Muñoz Muñoz (2002), con el fin de interrelacionar todo aquello que nos pueda interesar en cada momento desde la perspectiva de la formación integral de nuestro alumnado. Esta consideración como contexto de trabajo es la que nos lleva a proponer el cuento y la canción como un medio verdaderamente completo y adecuado para tratar la educación en valores y el desarrollo emocional. Serán las actividades que podemos realizar de forma conjunta con el cuento y la canción las que ayuden a favorecer una visión global de todo ello desde diferentes ópticas.

#### **4. Actividades sobre cuentos y canciones para la educación en valores y el desarrollo emocional**

Si bien hemos expuesto anteriormente como las temáticas y las acciones y comportamiento de los personajes de los cuentos y las canciones basadas en ellos permiten el desarrollo de la educación en valores y el desarrollo emocional, entendemos que otro elemento clave, para favorecer su tratamiento en este contexto, serían las actividades que podamos realizar con esos cuentos y esas canciones. Las características de las actividades que van a plantearse, entorno al cuento y su canción, determinan, condicionan y favorecen en sus acciones la solidaridad, la cooperación, la aceptación, el respeto, el trabajo en equipo y la autoestima. Pero también, la alegría y la felicidad del disfrute con su realización y con la relación con los demás.

La narración o la lectura de un cuento puede hacerse de forma individual o de forma colectiva y cuando lo hacemos de forma colectiva estamos potenciando el trabajo en equipo. De igual manera, cuando estamos realizando la dramatización de un cuento, en realidad estamos haciendo una actividad de conjunto, en grupo, y por lo tanto trabajando de forma cooperativa.

Los comentarios e intercambios de ideas que planteamos después de la narración o de la lectura de un cuento, nos ofrecen la posibilidad de observar, conocer y analizar las temáticas y, con ellas, los valores y las emociones que se presentan en ese cuento. Es una actividad clave para la toma de conciencia, tanto de los valores como de las emociones y, en muchas ocasiones, propiciar la autoestima de nuestro alumnado y su conciencia de la importancia de la solidaridad y la cooperación en el grupo.

Por su parte, las actividades musicales tienen como característica fundamental que son capaces de compaginar lo individual y lo grupal. En ellas lo grupal adquiere una especial relevancia puesto que la expresión vocal, la expresión instrumental y la expresión del movimiento se desarrollan habitualmente en nuestras aulas en conjunto. Desde las actividades que se planifican para el montaje de la canción, basada en el cuento que se esté trabajando, hasta las actividades de interpretación, nos permiten trabajar en grupo, a la vez que estamos respetando los ritmos de aprendizaje de las niñas y los niños.

Montamos la canción por imitación y repetición en los cursos iniciales y por decodificación, cuando el alumnado ya tiene conocimientos del lenguaje musical. En ambos montajes contamos con el apoyo, como recurso, del acompañamiento gestual y con movimientos de la canción. De esta forma, desde el principio, todas y todos están

participando aunque todavía no conozcan el texto, el ritmo o la melodía de la canción. Posteriormente, la interpretación la haremos en grupo y con ella daremos opción al acompañamiento con instrumentos naturales corporales (palmas, rodillas, pies y pitos), instrumentos objetos del entorno (lápices, cuadernos, llaves, cajas...) y con instrumentos de pequeña percusión de sonido indeterminado (claves, cajas chinas, triángulos, maracas, etc.) y de sonido determinado (carillones, xilófonos y metalófonos, entre otros).

### **5. Del cuento a la canción y de la canción al cuento**

El tratamiento del cuento y su correspondiente canción puede hacerse de diferentes formas o siguiendo distintos recorridos. Podemos partir del cuento y llegar a la canción; podemos partir de la canción y llegar al cuento; y también podemos presentarlos el cuento y la canción simultáneamente. Todo dependerá de las características y personalidad de cada uno de ellos, así como de lo que la maestra o el maestro considere más adecuado en cada momento atendiendo a las características de su alumnado. Veremos un ejemplo de cada uno de estos casos.

En primer lugar, expondremos un ejemplo partiendo del cuento para llegar a la canción. Utilizaremos el cuento que lleva por título: “Por cuatro esquinitas de nada” de Ruillier (2014), lo presentamos a través de su lectura o su narración. Después de realizar todas las actividades de análisis, comentarios, intercambios de ideas..., procedemos al montaje de su canción. El texto de la canción: “Por cuatro esquinitas de nada” de Juan Rafael Muñoz Muñoz es el siguiente:

POR UNA ESQUINITA DE NADA.  
POR DOS ESQUINITAS DE NADA.  
POR TRES ESQUINITAS DE NADA.  
POR CUATRO ESQUINITAS DE NADA.

Cuadradito no puede entrar en la casa grande.  
Aunque se alargue no puede entrar en la casa grande.  
Aunque se tuerza no puede entrar en la casa grande.  
Aunque se doble no puede entrar en la casa grande.

Se ponen a pensar,  
se ponen a pensar,

Si recortamos cuatro esquinas  
de la puerta puede entrar.

POR UNA ESQUINITA DE NADA.  
POR DOS ESQUINITAS DE NADA.  
POR TRES ESQUINITAS DE NADA.  
POR CUATRO ESQUINITAS DE NADA.

Ahora vamos a partir de la canción para llegar al cuento. En esta ocasión, el cuento que servirá de ejemplo es la obra de Rand y Rand (2003): “El pequeño 1”. Se presenta comenzando por el montaje de la canción de Juan Rafael Muñoz Muñoz: “El pequeño 1”, con acompañamiento gestual y de movimientos en el espacio. Partiendo de la posición inicial de círculo, la maestra o el maestro comienza a cantar la canción mientras las niñas y los niños se mueven e imitan los gestos que se van realizando. Poco a poco, cada niña y cada niño se irán incorporando a la interpretación vocal a medida que recuerdan el texto, el ritmo y la melodía de la canción.

UNO,  
EL PEQUEÑO UNO  
UN PALO DELGADO  
QUE SOLITO ESTÁ.  
UNO,  
HA ENCONTRADO AL CERO  
AHORA ESTÁ CONTENTO  
YA PODRÁ JUGAR

El dos, el tres, el cuatro, el cinco  
No quieren jugar.  
El seis, el siete, el ocho, el nueve  
Le rechazarán.  
El cero dice al uno  
Vamos juntos a jugar  
Y así seremos diez  
Será sensacional

Comentaremos el texto de la canción que acabamos de montar. Incluso se puede preguntar a las niñas y los niños cómo creen que puede ser el cuento, de qué trata, qué personajes encontraremos o qué acciones se desarrollan. A continuación, se procederá a narrar o leer el cuento, y podremos comparar lo que hemos comentado previamente y lo que realmente nos hemos encontrado en el cuento original.

Para ejemplificar una presentación simultánea del cuento y de la canción vamos a proponer el cuento: “¿A qué sabe la Luna?” de Grejniec (2009); y su canción: “¿A qué sabe la Luna?” de Juan Rafael Muñoz Muñoz. Pretendemos que la narración del cuento y el montaje de la canción se vayan produciendo paralelamente de forma progresiva, de tal manera que una y otra acción se complementen y apoyen facilitando el acercamiento de la niña y del niño al cuento y su canción. Cuando finaliza la narración las niñas y los niños ya cantan también la canción, cuyo texto es:

¿DIME A QUÉ SABE LA LUNA?

¿A QUÉ SABE LA LUNA?

¿A QUÉ SABE LA LUNA?

¿A QUÉ SABE? (BIS)

A LO QUE QUIERAS TÚ.

A LO QUE QUIERAS TÚ.

A LO QUE QUIERAS TÚ.

ASÍ SABRÁ. (BIS)

Y la tortuga, y el elefante

y la jirafa se lo preguntan.

También la cebra, el león amigo,

el zorro, el mono y el ratoncito.

Y todos juntos hicieron una torre

llegando hasta la Luna y la mordió el ratón

¿DIME A QUÉ SABE LA LUNA?

¿A QUÉ SABE LA LUNA?

¿A QUÉ SABE LA LUNA?

¿A QUÉ SABE? (BIS)

A LO QUE QUIERAS TÚ.

A LO QUE QUIERAS TÚ.

A LO QUE QUIERAS TÚ.

ASÍ SABRÁ. (BIS)

Para ello se plantea la escenificación del cuento como medio para desarrollar su narración y el montaje de la canción. Las niñas y los niños asumen los papeles de la Luna y de cada uno de los personajes del cuento. Dependiendo de la edad del alumnado, la maestra o el maestro, o una niña o un niño harán las funciones de narrador. Cuando surge la pregunta entre los animales de: ¿A qué sabe la Luna?; es el momento de introducir la primera parte del estribillo de la canción:

¿DIME A QUÉ SABE LA LUNA?

¿A QUÉ SABE LA LUNA?

¿A QUÉ SABE LA LUNA?

¿A QUÉ SABE? (BIS)

Después cuando los animales exponen a qué cree cada uno de ellos que sabe la Luna, y comprueban las diferentes opiniones que tienen al respecto, podemos montar la segunda parte del estribillo de la canción:

A LO QUE QUIERAS TÚ.

A LO QUE QUIERAS TÚ.

A LO QUE QUIERAS TÚ.

ASÍ SABRÁ. (BIS)

Paralelamente a la aparición de cada uno de los animales para ir formando la torre que llegue hasta la Luna, podemos ir montando progresivamente la estrofa. Se comenzará con la parte de la canción que corresponde a la tortuga. Después, cuando llega el elefante, se canta lo correspondiente a los dos y así sucesivamente. Es decir, se produce un efecto acumulativo de los animales que intervienen, y que forman parte del texto de la canción, a lo largo de la escenificación.

Y la tortuga, y el elefante

y la jirafa se lo preguntan.

También la cebra, el león amigo,

el zorro, el mono y el ratoncito.



Y todos juntos hicieron una torre  
llegando hasta la Luna y la mordió el ratón

El cuento y la canción se han ido trabajando conjuntamente y esto hará que, a la finalización del mismo, las niñas y los niños conozcan el cuento y su canción. Es más, aun siendo una canción con un texto considerable, en cuanto a su extensión, su aprendizaje se produce de una forma natural y rápida, en el que se sienten implicados desde el principio las niñas y los niños.

Esta forma de presentar el cuento y la canción de manera conjunta, permite una interacción continua entre la maestra o el maestro y su alumnado. Durante su desarrollo se tiene la posibilidad de realizar modificaciones sobre la idea inicial planificada tanto de lectura o narración del cuento, como de montaje e interpretación de la canción. Con ello, podemos mejorar sustancialmente la motivación y estimulación de las niñas y de los niños a ser capaces de ir readaptando a las situaciones concretas los montajes.

## **6. Aprendemos el cuento y encontramos una canción en la red: El Monstruo de colores**

A los tres planteamientos expuestos anteriormente debemos sumar un cuarto planteamiento por sus características especiales. En ocasiones se ha dado la circunstancia de que las maestras y los maestros han trabajado un cuento en clase y después, más tarde, en internet han encontrado una canción que se había escrito sobre ese cuento. Este hecho les ha permitido retomar de nuevo el cuento, volver a contarlo y abrir una nueva dimensión con él de la mano de la canción. Un ejemplo de ello lo hemos podido constatar con el cuento: “El monstruo de colores” de Llenas (2012). La difusión a través de Youtube de la canción compuesta para este cuento, por Juan Rafael Muñoz Muñoz ([https://www.youtube.com/watch?v=MOLy9\\_sv4Sg](https://www.youtube.com/watch?v=MOLy9_sv4Sg)), ha permitido en muy poco tiempo que ya haya registrado más de 150.000 visitas en el momento de estar escribiendo esta comunicación. Muchas maestras y maestros me han comentado, en diversas actividades de formación y a través de email, que el disponer de la canción les ha permitido volver a disfrutar del cuento.

Del mismo modo, a lo largo de estos años, muchas de estas canciones basadas en cuentos han sido difundidas a través de numerosos blogs y han ofrecido la oportunidad de volver a retomar un cuento que ya había sido trabajado en clase. Con ellas, los cuentos en los que se basan vuelven a “tomar vida” en las aulas, porque las maestras y los maestros deciden utilizarlos de nuevo. Se intenta recordar el cuento o incluso se vuelve a narrar o a contar. Todo ello se completa con una canción y las posibles actividades que podemos realizar con ella.

Lo curioso, por otro lado, es poder comprobar como ese cuento y su canción, que tratan sobre las emociones, ha compartido su contenido y esas emociones entre un gran número de personas. Y, no menos importante, que esas emociones vuelvan a cobrar protagonismo en las aulas y en el alumnado de una manera más completa y siempre experimentadas en primera persona.

Quizás esta nueva opción de relación entre el cuento y la canción debe ser considerada cada día más, como una realidad didáctica y educativa de gran aprovechamiento en el aula.

## **7. Conclusión**

Podemos abordar la educación en valores y el desarrollo de las emociones, con nuestro alumnado, a través de cuentos y a través de canciones de forma independiente, pero cuando el planteamiento se hace de forma conjunta y global, las posibilidades de estimulación y motivación del alumnado, así como la obtención de una experiencia y vivencia más completa de esos valores y esas emociones, nos permitirá disfrutar mucho más de cada uno de esos cuentos.

Debemos recordar que el diseño y planificación de las actividades, que decidamos plantear a las niñas y a los niños tendrán una gran incidencia y repercusión en el nivel de aceptación de cualquier cuento y su correspondiente canción, porque es en ellas donde se encuentran también los valores y las emociones. Por último, no podemos olvidar la importancia que tiene en todo ello la actitud y disposición de la maestra o el maestro que harán con cada uno de los cuentos y canciones seleccionadas que sus alumnas y alumnos tengan la oportunidad de abrir muchas puertas hacia el descubrimiento y el disfrute con la literatura infantil y la música.

## **Bibliografía**

- ANTÓN, R. Y NÚÑEZ, L. (2007). *Ayudemos a Blancanieves*. Col. Esta es otra historia. Madrid: SM.
- BERNAL, J. Y CALVO, M.L. (2000). *Didáctica de la Música. La expresión Musical en la educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- BRYANT, S.C. (1995): *El arte de contar cuentos*. Barcelona: BIBLARIA.
- COLE, B. (1995). *El príncipe ceniciento*. Barcelona: Destino.
- CRUZ, J. (1998). *Jonás y el frigorífico miedoso*, Col. Montaña Encantada. León: Everest.
- ELZBIETA (2002). *Flon – Flon y Musina*. Col. Los Piratas. Madrid: S.M.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GIL, C. (2005). *Un vampiro en el polo*. Col. Pictogramas. Madrid: SM.
- GÓMEZ VILLALBA, E. Y RODRÍGUEZ IGLESIAS, B. (2002). Literatura Infantil. En GALLEGO ORTEGA, J.L. (Coord.). *Educación Infantil* (p. 460).Málaga: Aljibe.
- GREJNIEC, M. (2009). *¿A qué sabe la Luna?* Vigo: Kalandraka.
- HEMSY, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- LÓPEZ, M. (2003). *Los colores de Mateo*. Col. Montaña Encantada. León: Everest.
- LLENAS, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.
- MCKEE, D. (2003). *Elmer*. Col. Historias para dormir. Madrid: Altea.
- MUÑOZ MUÑOZ, J. R. (2002). “El cuento y la canción”, *Eufonía*, 24, 59-70.
- . (2003). “Contextos de trabajo para la educación musical”. *Eufonía*, 27, 54-68.
- PFISTER, M. (2012): *El pez Arcoiris*. Barcelona: BEASCOA
- RAND, A. Y RAND, P. (2006). *El pequeño1*. Proost, Bélgica: Barbara Fiore Editora.
- RODENAS, A. (2004). *Un puñado de besos*. Madrid: Anaya.
- ROMER, A.M. (2008). *La princesa aburrida*. Col. Cuentos de ahora. Madrid: SM.
- RUILIER, J. (2014) *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud.



# **PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL CUENTO EN NIVELES INICIALES DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**PAOLA ANDREA PALMA ROJAS**

(The University of the West Indies, Trinidad y Tobago)

## **1. Resumen**

Uno de los múltiples usos del cuento en la clase de español es desarrollar la competencia intercultural. Algunos autores rechazan el uso de las lecturas graduadas en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) justificando que estas carecen del valor cultural que tienen las obras literarias originales, además de que el lenguaje se distorsiona alejándose del uso real de la lengua. Esta propuesta didáctica sugiere la creación de una serie de lecturas graduadas con sus respectivas actividades, para aprendientes de español como lengua extranjera en Colombia. Esta serie busca no solo reflejar la cultura en la que los aprendientes están inmersos, sino también ayudar al desarrollo de su competencia intercultural, competencia lingüística y autonomía del aprendizaje.

La lectura en la enseñanza de lenguas extranjeras siempre ha estado atada a la adquisición de los aspectos culturales de la lengua, según Neuner (1980, citado por Esch, 2010: 274), en los años cincuenta los textos escritos, predominantemente los literarios, se usaban para enseñar la cultura del país extranjero. Más adelante, con el surgimiento de los enfoques comunicativos, la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras se centró en el desarrollo de la competencia meramente lingüística o la transmisión de conocimientos culturales, dejando de lado la comprensión de lectura, “si había textos

dedicados exclusivamente a la lectura servían para hacer comprender al alumno cómo eran los aspectos culturales, políticos y socioeconómicos del país extranjero” (Esch, 2010: 274).

Con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* en el año 2001, se empezó a hablar de la competencia sociolingüística y pragmática como parte de la competencia comunicativa. Ya se veía al hablante como un ser social que no solo podía hablar una lengua extranjera (LE), sino que también era capaz de interactuar de acuerdo a unas normas y convenciones sociales propias de la cultura de la lengua estudiada. Esta habilidad es lo que algunos autores definen como competencia intercultural y es aquí cuando la literatura vuelve a ocupar un lugar importante en el proceso de enseñanza de la LE, ya no como instrumento para dar a conocer la cultura, sino como parte de la cultura misma con la que interactúa directamente el aprendiente.

Aunque se cree que alrededor de los años setenta la popularidad de la literatura decreció en el salón de lengua extranjera debido a que la tildaban de tener efectos poco estimulantes, antiguos y algo excluyentes para ciertos aprendices, en los últimos años se ha venido empleando más fragmentos y adaptaciones en los manuales de aprendizaje de lenguas (Ocasar, 2003).

La explotación literaria en el aula de ELE se justifica como material didáctico bajo las siguientes premisas: “sirve para mejorar las cuatro destrezas, aporta información sociocultural, resulta motivadora en sí, despierta la creatividad del alumno, etc.” (San Mateo Valdehíta (2005: 3). Aún más, no sólo en el salón de clase sino fuera de él, ya que la lectura de la literatura supone una actividad que puede ser incluso individualista y promotora de la autonomía:

Lo que se muestra como una evidencia es que la clave de la eficacia de los textos literarios en el aula de E/LE radica en la diversidad de las muestras lingüísticas, de los registros y de las situaciones. Todo esto, insertado dentro de un esquema perfectamente graduado en lo que se refiere al input que el alumno puede comprender, de acuerdo con su nivel. Y, además, es interesante que el aprendiente vaya recibiendo una formación pragmática y cultural paulatina a través de esos mismos textos (Bernal, 2011: 13).

Los aprendientes de una lengua extranjera son hablantes competentes de una lengua materna, lo que implica que ya son lectores competentes. Por consiguiente, el reto más grande a la hora de escoger un texto literario para trabajar en clase de ELE tiene que ver con las limitaciones en el nivel de lengua de los aprendientes. El profesor debe

seleccionar los textos más apropiados para trabajar con cada grupo teniendo en cuenta, tanto sus intereses, como su nivel de conocimiento de la lengua. Los aprendientes en un nivel intermedio y avanzado pueden leer y comprender las obras literarias originales, sin embargo, estos textos son muy ricos en vocabulario, el lenguaje y recursos estilísticos que difícilmente un aprendiente del nivel inicial podrá identificar.

Una de las opciones para acercar los aprendientes de nivel inicial a un texto literario, es usando adaptaciones o resúmenes de los textos literarios originales. No obstante, numerosos autores califican los textos literarios adaptados como una “degradación” de una obra de arte. Afirman que con la adaptación se facilita su acceso, pero se denigra su “autenticidad” (Bernal, 2011: p.7). Ante esta creencia se puede decir que:

Un problema frecuente en la adaptación de textos es que, para reducir el grado de dificultad de un texto, se quita muchas veces la *redundancia*, es decir, la cantidad de información en un texto que es más de la necesaria y que contribuye a que el lector pueda comprender el texto más fácilmente. Más que para la comprensión lectora en la lengua materna, esta redundancia es importante para la comprensión lectora en una lengua extranjera porque crea el contexto necesario para poder deducir el significado de palabras desconocidas. Si a causa de la adaptación de textos, por ejemplo, por quitar palabras y hacer más cortas las frases, se pierde la redundancia, el texto se hace más difícil en vez de más fácil (Esch, 2010: 283).

En el caso particular de los aprendientes de nivel inicial, si un aprendiente se enfrenta a un tipo de texto cargado de palabras y estructuras gramaticales desconocidas, no logrará asimilar la información ni conectarla con sus conocimientos previos. Utilizar un texto literario original reduce las opciones de comprensión por parte de los aprendientes, utilizar adaptaciones o resúmenes de estos textos puede desviar el objetivo inicial de acercar al aprendiente a la cultura de la lengua estudiada y al uso real de la lengua; por lo tanto el profesor debe considerar otras opciones que faciliten el acceso de estos aprendientes a los textos escritos.

Por lo que se refiere a la complejidad lingüística de los textos originales y a la saturación de algunas adaptaciones, las lecturas graduadas ofrecen una alternativa interesante y real para presentar al estudiante lecturas cargadas de enriquecimiento sociocultural sin exponerlo a la frustración que conllevaría el hecho de leer algo totalmente incomprensible. Aunque algunos autores señalen a las lecturas graduadas

como un resultado de laboratorio, es por ello precisamente que son útiles, porque son auténticamente creadas para un lector ideal que está en la mente del escritor y a quien conoce muy bien.

Estas lecturas cuidadosamente graduadas para la enseñanza del español como lengua extranjera, nos proveen de una percepción sociocultural del escritor y nos abren la puerta a la cultura de la lengua meta; es decir que bajo estas premisas, también podríamos calificar a las lecturas graduadas como material auténtico en cuanto a su originalidad, exposición cultural, representación del mundo y función pedagógica. El objetivo de una lectura graduada es proveer una exposición inicial a la lengua y a la cultura meta, entrenar al aprendiente en la lectura de textos en lengua extranjera para que más adelante pueda enfrentarse a textos más complejos.

Existen múltiples y variadas lecturas en el mercado, así que su selección para uso en el aula de ELE está a criterio del profesor, del programa o, incluso, del mismo aprendiente. Anteriormente predominaban las lecturas sobre la cultura de España, las pioneras aparecieron en 1987, pero hoy en día hay una creciente serie de lecturas producidas o contextualizadas en países latinoamericanos. Las lecturas graduadas pueden ser también creaciones del profesor de lengua extranjera, lo cual le permiten, entre muchas otras cosas, situar al lector en el contexto propio donde se encuentre, pues enseñar una lengua extranjera implica además de un amplio contenido gramatical y un vocabulario situacional, una invitación a sumergirse en la cultura que relata y describe el escritor.

## **2. ELE en Colombia**

Recientemente el Ministerio de Cultura de la República de Colombia, a través del Instituto Caro y Cuervo, ha empezado campañas para promover la enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia. Diferentes universidades han abierto sus puertas a extranjeros que quieren aprender la lengua mientras están al mismo tiempo sumergidos en el contexto colombiano. Entre las estrategias implementadas, está también la creación de programas de formación de profesores de ELE y últimamente se ha empezado a fomentar la creación de materiales didácticos para la enseñanza de ELE.

En el año 2015, el Ministerio de Cultura otorgó una beca para la creación de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera con la que se produjo el texto *El Explorador* de Jan Peter Nauta. Este es un texto dirigido a aprendientes



de español con un nivel intermedio y avanzado en la lengua. Los materiales de este texto están enmarcados dentro de ciertos aspectos importantes en la cultura colombiana como relaciones familiares, gastronomía, compras, entre otros. Las lecturas son tomadas de periódicos o revistas locales, se incluyen audios con entrevistas a colombianos y actividades de afianzamiento que no solo se enfocan en la comprensión del material, sino que también buscan que el aprendiente pueda relacionarlo con las cosas que ve y vive en el entorno en el que está inmerso.

En Colombia, aún no se han publicado lecturas graduadas escritas relatando nuestro contexto, algunas han sido publicadas por editoriales en España y difícilmente comercializadas en Colombia. Es por esto que se está promocionando la producción de materiales enmarcados en nuestro contexto específico, lecturas que tengan en cuenta aspectos relevantes que van más allá del vocabulario y gramática nivelada, que reflejen creencias, costumbres, modos de hablar, de actuar y de relacionarse, que las actividades de post lectura no solo controlen el nivel de comprensión del texto, sino que también ayuden al aprendiente a ser consciente de su aprendizaje y lo motiven a usar esos conocimientos para interactuar con su entorno y de esta forma promover también autonomía en el aprendizaje.

Algunas investigaciones han revelado que muchos profesores justifican el uso limitado de las lecturas regladas en la clase debido a tres razones comunes: 1. Las lecturas quitan tiempo valioso de la clase, 2. La lectura como una actividad de la clase puede interferir en el gusto por la lectura como placer y 3. Algunos profesores no saben qué otros usos darle a las lecturas, además de las actividades de pre y post lectura sugeridas en los mismo textos.

Es con este fin que se propone la creación de la serie de lecturas regladas *¿Eres Heny Bell o Kike Campana?* dirigido solamente a aprendientes de nivel básico. La historia trata de un personaje nacido en Colombia pero criado en el extranjero por sus padres extranjeros, quien decide regresar a Colombia en busca de sus orígenes.

En esta serie se utiliza la geografía del país para enmarcar las situaciones que enfrenta el personaje, así como las tradiciones y expresiones culturales ya que varían de una región a otra. El nivel de dificultad del lenguaje incluye léxico y estructuras básicas como los saludos e información personal, y está adaptado progresivamente a medida que el estudiante avanza en su proceso de adquisición de la lengua. El texto incluye glosarios y notas al pie que ofrecen explicaciones adicionales, actividades de comprensión lectora y

auditiva, y también se proponen actividades que promueven la autonomía en el aprendizaje.

### 3. Propuesta didáctica

#### 3.1. Aspectos culturales

La serie que aquí se propone está dividida en tres libros, cada uno de ellos se desarrolla en una de las cinco regiones de Colombia y cada capítulo del libro refleja un aspecto característico de dicha región. Se hace esta división debido a que la historia de cada región, la gastronomía, las representaciones culturales, los bailes, los carnavales, varían de una a otra.

Por ejemplo, el libro 2 se desarrolla en la región atlántica, el personaje vive la cultura caribeña, según la figura 1, índice del libro, estos son los temas culturales reflejados en el capítulo 2:

<b>Capítulo 2:</b>	<b>Henry se va pa' Barranquilla a bailar que es carnaval</b>
Unidad 1:	Todos lloran a Joselito
Unidad 2:	<i>Eche</i> ¡Se prendió el carnaval!
Unidad 3:	Del carnaval a la cuaresma solo hay un día
Unidad 4:	Henry celebra la Semana Santa por primera vez

Figura 1: Índice del libro 2 – capítulo 2

El carnaval de Barranquilla se ha catalogado por la UNESCO como patrimonio cultural, es uno de los carnavales más grandes y representativos de Colombia. El personaje principal del carnaval es *Joselito* y la historia de su muerte y expresiones como *eche* y *pa'* son muy comunes en la forma de hablar de las personas del Caribe colombiano. No solamente el carnaval sino la *Semana Santa* son tradiciones muy importantes en la cultura colombiana. De esta forma, el aprendiente que está inmerso en este contexto, está expuesto a esta realidad. A través de la representación de esta a través del cuento, buscamos que él pueda establecer la relación entre lo que aprende en el aula y lo que vive en su día a día.

#### 3.2. Léxico

Cada capítulo tiene una función lingüística específica, al estar enmarcado dentro de diferentes ambientes culturales permiten al lector encontrarse con un léxico contextual.

Un aprendizaje localizado de expresiones locales y expresiones generales. El léxico está presentado de forma graduada al nivel de lengua del aprendiente y el vocabulario está paulatinamente relacionado en cada sección con contenidos culturales y situacionales.

### 3.3. Actividades de pre- y poslectura

Al principio de cada capítulo presenta una serie de actividades de prelectura que permiten al estudiante hacer predicciones, así como relacionar conocimientos previos con aspectos nuevos que presentará la lectura. Asimismo, al final de cada capítulo proponen una serie de ejercicios comunicativos que buscan desarrollar no sólo habilidades lingüísticas, sino comunicativas, semánticas y pragmáticas. Entre las actividades complementarias que se proponen, están las orientadas al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas tales como escuchar e identificar vocabulario, responder preguntas auditivas sobre la lectura, relacionar párrafos con gráficas, o hacer representaciones sobre escenas de la lectura graduada.

### 3.4. El papel de la lectura en la promoción de la autonomía

La autonomía del aprendizaje y el autoaprendizaje, ponen en evidencia el papel diligente del estudiante como promotor de su progreso. Uno de los papeles del profesor actualmente es el de diseñar estrategias que le permitan al estudiante reflexionar sobre sus propias formas de aprender y motivarlos a que ellos mismos creen sus propios espacios de aprendizaje y controlen el proceso. Es por esto que el texto que aquí proponemos, busca también orientar al aprendiente para que pueda acercarse al texto sin que este sea necesariamente parte de las actividades de la clase de lengua.

Como se ha dicho antes, el objetivo de un curso de lengua extranjera no debería ser únicamente aprender un idioma; sino además, hacer una aproximación al aprendizaje intercultural, lo que se refiere al desarrollo tanto de la receptividad del aprendiz a las distintas variaciones culturales, como de su curiosidad y empatía hacia la cultura de la lengua al aprendizaje (Iglesias, 1998). Esto puede ser promovido a partir de la fomentación de la autonomía como clave importante para el dominio de las lenguas, es por ello que en situaciones en las que el aprendiz se encuentra sumergido en un nuevo contexto, se debe aprovechar las actividades en clase como las lecturas graduadas para hacer referentes que les permitan acercarse al lenguaje local y al contexto real. Por ejemplo, en el caso de los extranjeros que vienen a Colombia a aprender español, las

actividades de clase deberían ayudarlos a cubrir sus necesidades tanto comunicativas como de su entorno, deberían darle información pertinente y promover actividades a realizar fuera de la clase como visitar un sitio de interés o probar gastronomía exótica.

A continuación se plantean dos actividades adaptadas de una propuesta de didáctica presentada por Lerner (1999: 407), que consideramos que pueden ser efectivas para ayudar al aprendiente a controlar su propio proceso de comprensión de lectura y que se han adaptado para esta serie son las siguientes:

1. Proveer un mapa de Colombia en el que el lector puede ir identificando los sitios en los que se desarrolla la historia y trazar la ruta que sigue el personaje a través de la serie.
2. El cuadro representado en la figura 2 que le servirá para registrar datos culturales o lingüísticos presentados en la lectura. Este cuadro se puede usar para la lectura de una unidad, un capítulo, un libro o de la serie completa.

Título del libro/ Unidad/ Capítulo	Personajes	Lugar donde ocurre la acción	Lugares que considero interesantes	Gastronomía	Tradición, costumbre, creencia que aparezca en la historia	Vocabulario nuevo	Expresiones locales

Figura 2: Cuadro de control de la comprensión de lectura

#### 4. Conclusiones

La lectura en la clase de ELE, puede ser abordada como un pretexto para explicar, ampliar y practicar contenidos gramaticales y léxicos. Ciertamente, puede ser presentada como una forma de transmitir conocimientos culturales, el estudiante puede leer e indagar en la lengua extranjera por su cuenta los temas y sitios de su interés como parte complementaria de su labor estudiantil.

Colombia a través de diferentes programas de intercambio académico y cultural está atrayendo constantemente extranjeros al país. Algunos no llegan con el propósito de inscribirse en un programa de ELE, sino de aprender la lengua y la cultura por contacto. Por esto creemos que una propuesta de lecturas graduadas que además de buscar

desarrollar las habilidades lingüísticas y la competencia intercultural, promueva el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, es una herramienta de gran valor para los aprendientes de ELE en el contexto colombiano.

### **Bibliografía**

- BERNAL, M. (2011). *La Literatura en el Aula de E/LE*. (Tesis de maestría). Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Disponible en Web: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012\\_BV\\_13\\_06BernalMartin.pdf?documentId=0901e72b8125b8af](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_06BernalMartin.pdf?documentId=0901e72b8125b8af), consultado el 1 de agosto de 2016.
- ESH, K. V. (2010). “La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje”, *MarcoELE: Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Las navas del Marqués*, 11, 274-303. Disponible en Web: <http://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf>. Consultado el 22 de octubre de 2016.
- IGLESIAS CASAL, M. I. (1998). Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. *El discurso artístico norte y sur: eurocentrismo y transculturalismos*.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya. Disponible en Web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- LERNER, I. (2000). El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 96, 401-08.
- OCASAR, J. L. (2003). “Funciones de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas”. *Boletín de ASELE*, 28, 17-31.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2005): *Una lectura graduada narrativa para estudiantes de E/LE de nivel avanzado*. (Memoria de Máster en formación de profesores especialistas en la enseñanza de E/LE). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Disponible en Web: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1Semestre/SAN-MATEO-UCM.html> consultado el 2 de Octubre de 2016.



# **YO SOY, YO ERES, YO ES: UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN LA CLASE DE LITERATURA**

**MARÍA ESTHER PÉREZ DALMEDA**

(Universidad de Oslo)

## **1. Introducción**

En 2012, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en materia de formación y educación (OCDE) realizó las pruebas PISA<sup>1</sup> de competencia lectora a alumnos de 15 años. El resultado medio en España fue de 488 puntos, 8 puntos inferior al promedio de los países de la OCDE, lo que supone una diferencia estadísticamente significativa. España ocupa el puesto 23 en comprensión lectora en el listado ordenado de los 34 países de la OCDE. Tan solo el 6% de los estudiantes españoles alcanzó los niveles de excelencia lectora (niveles 5 y 6) (PISA, 2012). Tan pobres resultados suscitan merecida inquietud e instigan forzosa introspección. Las siguientes páginas suponen una reflexión sobre cómo estimular y fomentar los procesos de adquisición de conciencia lectora en los estudiantes de secundaria; tienen como objetivo proponer el cuento hispánico como instrumento para la adquisición de estrategias de lectura que promuevan la capacidad de comprensión lectora de los alumnos, contribuyendo, así, al reconocimiento de la lectura literaria como una experiencia vital y enriquecedora que posibilite la formación de ciudadanos más críticos y conscientes.

---

<sup>1</sup> En inglés Program for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

## 2. La lectura comprensiva

Sintetizando al máximo la situación teórica en cuanto al concepto de *lectura*, su tratamiento y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, podemos establecer tres grandes modos de aproximación al proceso de lectura comprensiva: modelo *bottom-up*, *modelo top down* y *modelo interactivo*.

Desde un punto de vista tradicional la lectura es entendida como el reconocimiento de las palabras. La corriente fundamentalista define la lectura como un proceso jerarquizado de decodificación de signos, operado por niveles: sonido, grafía, oración (Saussure, 1998). Este proceso ha sido denominado *bottom-up* (de arriba a abajo), porque parte del descifrado de grafemas y se extiende de forma ascendente hasta unidades lingüísticas más amplias: palabras, oraciones, textos (Neunan, 1991). El sentido del texto se halla en las palabras y oraciones que lo componen, y es decodificado por el lector en un proceso denominado *outside-in* (McCarthy, 1999). La lectura queda ligada a su reproducción oral y el lector es entendido como un *agente pasivo* que recibe la información del texto (Dole et al., 1991). Bajo esta perspectiva, la enseñanza de la lectura debe enfatizar el conocimiento y uso competente de las reglas de correspondencia entre sonidos y grafías. Este modelo de lectura resulta insuficiente en la clase de Literatura, pues se centra en las características formales del lenguaje: palabras y estructuras, dejando a un segundo plano el significado del texto. El profesor de Literatura no puede conformarse con este tipo de lectura, aunque, obviamente, el conocimiento de la lingüística del texto resulta imprescindible para que la comprensión del mismo se produzca.

En oposición al modelo *bottom-up*, la *corriente cognitiva* desarrolla el modelo *top-down* (de abajo a arriba). La lectura es entendida como un procesamiento, también unidireccional y jerárquico, pero esta vez en sentido descendente –nivel sintáctico, de reconocimiento de palabras, de decodificación–, en el cual la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. Se revaloriza la función del lector puesto que es el lector quien otorga significado al texto al aportar sus conocimientos y experiencias previas. Este modelo coincide con las premisas del *modelo psicolingüístico* (Neuman, 1991, Dubin y Bycina, 1991), el cual presenta la lectura como un *juego psicolingüístico* en un proceso mediante el que el lector experimenta con el texto, desarrolla hipótesis, confirma o rechaza sus hipótesis, plantea nuevas hipótesis, y así



sucesivamente. Para el desarrollo de una lectura comprensiva, por tanto, se requiere un *lector activo*. En el modelo *botton-up* se da importancia a la relación del lector con el entorno social, pues el aprendizaje es social y tiene lugar en contextos sociales (Vygotsky, 1978). Smith, en su trabajo sobre lectura y aprendizaje, destaca la importancia del conocimiento previo o *conocimiento del mundo* del lector para que se produzca una lectura eficaz. No sólo en la lectura, sino en cualquier proceso de aprendizaje humano únicamente podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos; aquello que no podemos relacionar con nuestra *Teoría del mundo* no tiene sentido, y, por lo tanto, no concebimos la necesidad de aprenderlo y no lo aprendemos (Smith, 1983).

Por último, el *modelo interactivo* (Strange, 1980, Adams y Collins, 1980; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987, Block, 1992), establece que leer es un proceso *interactivo* de sentido ascendente, en el cual intervienen simultáneamente procesamientos descendentes *-top down-* y ascendentes *-bottom up-*, y, que para construir significado el lector debe utilizar diversas fuentes de información en sentido amplio: paratextuales y contextuales. El *modelo interactivo*, por tanto, constituye una síntesis o integración de los dos modelos anteriores (Alonso y Mateos, 1985). El lector es entendido como un *lector activo* que procesa la información del texto en varios sentidos; que aporta sus conocimientos y experiencias previas a la lectura, por ejemplo, la identificación del género al que pertenece una obra literaria; un lector que realiza hipótesis, por ejemplo, tratar de predecir el final del relato; un lector que permanece alerta a lo largo del proceso de lectura; que se enfrenta a obstáculos y los supera de diversas formas, hasta construir una interpretación de lo que lee; un lector que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida, operaciones que le procuran la comprensión del texto, siendo esa comprensión el objetivo y la esencia de la lectura.

La lectura es, pues, un complicado proceso cognitivo, en el cual el lector decodifica el texto mediante lo que Rumelhart (1977) denomina *building blocks of cognition* (construcción de esquemas de comprensión). En su *Teoría de los esquemas*, Rumelhart explica la lectura como un proceso de interpretación de datos, de recuperación de información, de organización de objetivos y sub-objetivos con el fin de guiar el flujo del sistema de procesamiento hacia la comprensión. Para Rumelhart comprender consiste en a) seleccionar *esquemas* que expliquen aquello que se desea interpretar, y b) comprobar que, efectivamente, esos *esquemas* lo explican. Tales *esquemas* son representaciones que una persona tiene a cerca de un objeto, hecho,

concepto etc., en un momento determinado, y constituyen los fundamentos de nuestro conocimiento (Coll, 1983). Rumelhart expone que los *esquemas* del lector son incompletos y no proporcionan una comprensión inmediata del texto, por lo cual el lector debe resolver diversos dilemas para alcanzar la comprensión lectora. Con cada nueva información, el lector procesa o extrae los rasgos esenciales, lo que facilita la activación de *esquemas de conocimiento*. Esta perspectiva pedagógica se relaciona directamente con la *Teoría literaria de la recepción* si relacionamos los *esquemas de conocimiento* con el concepto de *horizonte de expectativas*.

### 3. Lectura de textos literarios: el cuento hispánico en la clase de Literatura

Desde un punto de vista literario, el texto es considerado una estructura en potencia, la cual se concreta a través del lector, siendo el propio acto de lectura el que aporta significado al texto (Martínez Fernández, 2001). La *Teoría de la recepción* reconoce que el *yo-lector* es el centro de otros códigos significativos que convergen en él en el momento de la lectura. El *yo-lector* incorpora otros textos, otras lecturas y otros *yos* creadores que amplían, modifican y construyen una cada vez más compleja y perfecta estructura literaria (Navajas, 1985). El *horizonte de expectativas* es entendido como el conjunto de “presupuestos bajo los cuales un lector recibe una obra” (Schmeling, 1984: 72). Dichos presupuestos, *esquemas de conocimiento* o *expectativas* pueden ser literarias, si están implícitas en la obra, por emplear el ejemplo anterior, el género literario al que pertenece el texto; o extra literarias, si proceden de la experiencia vital del lector. La interacción de ambos territorios constituye la *experiencia estética* o *afectiva*, imprescindible para realizar una lectura eficaz de una obra literaria.

El cuento hispánico, por sus características inherentes al género, parece el medio perfecto para estimular la adquisición de habilidades lectoras y asegurarse la vivencia de la *experiencia estética* o *afectiva*. Su brevedad –característica esencial de la estructura del cuento (Paredes Núñez, 1986)– permite llevarlo al aula y motivar al alumno, quien se verá capaz de cumplir el primero de los objetivos didácticos: realizar la lectura completa del texto propuesto. Por otro lado, la condensación del relato, el hecho de que el cuento tiende a carecer de extensas digresiones, siendo ante todo argumento (Paredes Núñez, 1986), facilita su comprensión. Además, la intensidad de su trama y sus características estilísticas favorecen el desarrollo de los *procesos afectivos* o *estéticos* necesarios para la lectura literaria. Estos *procesos estéticos* no pueden ser enseñados imponiendo

interpretaciones ajenas, como se hiciera tradicionalmente, sino a través de la propia experiencia lectora, y será la vivencia estética de tales *preceptos* lo que estimule, alimente y genere afición por la lectura. De este modo, el cuento hispánico en la clase de Literatura puede actuar como detonante para el desarrollo de la capacidad intelectual y emocional del alumno.

Debido a la gran calidad literaria del cuento hispánico y a la abundancia de autores y títulos, puede resultar abrumador seleccionar un texto concreto. Ronseblatt (2002) recomienda hacer un esfuerzo por conocer el mundo personal del alumno y seleccionar sus lecturas teniendo en cuenta la experiencia vital y emocional del estudiante. Los textos llevados a las clases de Literatura deben brindar al alumno suficientes oportunidades estéticas que originen la dialogía requerida en la comprensión lectora del texto literario, es decir, que promuevan la comunicación entre el lector y el texto. De este modo, para seleccionar el relato, partimos del alumno y no del o autor, la época o el texto, como se hiciera tradicionalmente. Situamos al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje para desde ahí escoger las lecturas que mejor instiguen la experiencia estética del joven lector. Este enfoque favorece la ruptura con el modelo tradicional de enseñanza de Literatura como una disciplina que muestra las ideas de críticos y académicos sobre cómo debe ser interpretado y comentado un texto.

Por supuesto que el profesor debe conocer tales interpretaciones, pero su objetivo no será solo transmitir las, sino proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje independiente en las que el alumno infiera tales interpretaciones y desarrolle sus habilidades lectoras a través de su *experiencia estética o afectiva*.

#### **4. Juan Bonilla: Yo soy, yo eres, yo es**

Bonilla es un autor prolífico y una excelente muestra del estado actual de la narrativa breve en España. Ha publicado nueve libros de relatos<sup>2</sup>, además de una serie de recopilaciones de textos en prosa: artículos o ensayos breves que, aunque puedan tratar de despistar al lector, son ficciones o alcanzan la ficción en algún punto de la narración<sup>3</sup>; también cuenta con la publicación independiente de dos textos: *Yo soy, yo eres, yo es*

---

<sup>2</sup> *Minifundios* (1993), *El que apaga la luz* (1994), *La compañía de los solitarios* (1999), *La noche del Skylab* (2000), *Las gafas de Spinoza* (2000), *Estadio de Mármol* (2005), *Basado en hechos reales* (2006), *Tanta gente sola* (2009) y *Una manada de ñus* (2013).

<sup>3</sup> *Veinticinco años de éxitos* (1993), *El arte del yo, yo* (1996), *La holandesa errante* (1998), *Teatro de variedades* (2002), *Je me souviens* (2005), *La plaza del mundo* (2008) y *Catálogo de libros excesivos, raros o peligrosos* (2012).

(1995) y *Humbert, Humbert* (2005), entendidos ambos como parte de su narrativa breve, puesto que por sus características formales no encajan dentro del género novela.

En varios de sus artículos y relatos Bonilla muestra su preocupación por la ineficacia de los planes de estudio en materia de Literatura, los cuales solo tienen en cuenta la edad de los versos y no la de sus lectores. Según Bonilla la asignatura de Literatura Española debería tener como objetivo despertar en el lector el amor, la afición a la Literatura, pero solo consigue aburrir con lecturas que no les dicen nada a sus jóvenes lectores (Bonilla, 1998a). La mejor manera de motivar y promover la lectura, según Bonilla, sería ofrecer un succulento listado de títulos. Debería ofrecer “buen material” para que el lector quiera volver a “consumir”. El profesor de Literatura, como “los camellos”, debería dar lo bueno al principio para que “el cliente se enganche”, ya habrá tiempo de dar lo malo cuando se haya creado el hábito (Bonilla, 2002). Otro aspecto que preocupa a Bonilla es la propuesta editorial para los jóvenes lectores: “[...] nada me resultaba más cansino y fatigoso que esa literatura que pretendía modelarnos la conducta contándonos las miserias y tragedias de chicos que despertaban al mundo y, a cambio solo lograban dormir al lector” (1998a: 47). Con el fin, quizás, de dar gusto a los lectores adolescentes y no a las editoriales, y con el propósito de instigar en el joven lector el hábito por la lectura, Bonilla publica *Yo soy, yo eres, yo es*, un relato protagonizado por personajes adolescentes, en el que el lector se identifica con sus protagonistas, activando así el dialogismo entre el texto y el lector, e impulsando esquemas de comprensión propios de la experiencia vital de los alumnos de secundaria; su prosa ágil, construida mediante lenguaje coloquial no exento de poeticidad y belleza, a la vez que cercano al alumno, contribuye a que el lector desarrolle los procesos estéticos necesarios para una efectiva lectura literaria; además, la trama de *Yo soy, yo eres, yo es*, es sencilla: Junot y el narrador están enamorados de Andrea, pero Andrea lo está del hermano mayor del narrador. La temática del cuento es próxima al lector adolescente, a la vez que apropiada para la reflexión ética, moral y emocional, lo que favorece la ampliación de conocimientos del alumno y la activación de pensamiento crítico. Asimismo, la gran variedad de recursos intertextuales dentro del relato ofrecen numerosas posibilidades de explotación didáctica con lo que el relato constituye una excelente propuesta para la clase de Literatura.

*Yo soy, yo eres, yo es*, constituye un perfecto compendio de las características de la narrativa breve de Bonilla: autoficción, hibridación genérica, empleo de la ironía y de la intertextualidad como herramienta formal y estilística (Pérez Dálmeda, 2016). El relato

nos llega a través de la voz de un narrador protagonista tras el que se esconde el autor, por lo que el lector tenderá a identificar su voz con la de Bonilla: un Bonilla adolescente. A lo largo de la narración descubrimos que el nombre del hermano mayor del protagonista es Juan, por lo que el lector identificará al narrador con ese hermano mayor que se llama como el autor. Vemos, así, la primera de las características de la narrativa breve de Bonilla: la autoficción. Formalmente el texto es más extenso que un relato tradicional y está dividido en pequeños capítulos sin título. La trama no es lo suficientemente denso como para ser considerada una novela. Podríamos hablar, pues, de novela breve o de relato en capítulos; sin duda estamos ante un ejemplo de hibridación genérica, segunda de las características de la narrativa breve de Bonilla.

La tercera característica es la ironía que salpica todo el relato y que puede funcionar como elemento motivador de lectura para el alumno de secundaria. La ironía parte del propio título, en torno al cual se construye la narración, dando la clave para comprender a los personajes: “Yo soy / Yo eres / Yo es / Yo somos / Yo sois / Yo son / Si quieres sobrevivir habrás de aprender a conjugar el verbo ser de esta manera, no es fácil, resulta costoso” (1998b<sup>4</sup>: 7). Esta es la fórmula para sobrevivir en el mundo, nos dice el narrador, no basta con repetírselo una y otra vez, también hay que creerlo. Una vez practicado y creído, estaremos listos para dar el siguiente paso: conjugar el verbo amar. Este verbo nos permitirá triunfar en la vida, hacer nuestros sueños realidad: “Yo me amo / Tú me amas / Él me ama / Nosotros me amamos / Vosotros me amáis / Ellos me aman” (1998b: 8). El narrador trata durante todo el relato de convertirse en un *yo soy, yo eres, yo es*. Sabe que su amigo Junot ya lo es, y que Andrea es un *yo me amo, tú me amas, él me ama* desde que nació. No ha tenido que creérselo como los demás chicos de clase, ella lo lleva en los genes. De forma irónica el narrador critica la actitud egocéntrica e individualista imperante en la sociedad occidental contemporánea y como tal actitud nos viene impuesta desde la escuela.

*Yo soy, yo eres, yo es* se caracteriza por la inclusión de otros textos dentro del texto principal: citas, alusiones, cuentos, sueños, argumentos de videojuegos, exámenes, reflexiones..., fragmentos que enriquecen su dialogismo, refuerzan la hibridación genérica y aumentan su carácter irónico, a la vez que resaltan el valor intertextual y estilístico del relato. La intertextualidad en la narrativa breve de Bonilla es más que una herramienta de estilo, se conforma como base fundamental de la obra del autor; genera

---

<sup>4</sup>Para el análisis emplearemos la edición de 1998 de Planeta.

vínculos entre relatos, amplia significados y contenidos, y cohesiona la obra de Bonilla, la cual llega a concebirse como un gran único texto literario (Pérez Dalmeda, 2016). Un ejemplo de relato dentro del relato principal nos llega a través de la afición de Junot por un videojuego llamado *El rostro de la princesa*. En la carátula, que el narrador describe como si de un libro se tratara, se ofrece el *argumento*, es decir, el objetivo del videojuego: “rescatar a la princesa de rostro tan hermoso que nadie que la hubiese contemplado una vez podría olvidarla jamás” (1998b: 29). Para lograrlo, el jugador debe superar una serie de obstáculos. El narrador describe los paisajes de las pantallas, los enemigos a los que derrotar, las pruebas que el héroe debe superar, que Junot va superando para ver el rostro de la princesa, que de antemano sabe será el de Andrea. El videojuego funciona, entonces, como un relato dentro de un relato, en un recurso intertextual puramente borgiano actualizado a través de las nuevas tecnologías. El tema del videojuego acerca el texto al lector adolescente, supone una conexión con su experiencia del mundo y favorece el dialogismo entre el texto y el lector. Desde un punto de vista literario, es interesante la conexión intertextual con los videojuegos entendidos como otra realidad ficcional en la que los jugadores tienen capacidad de decisión. El tema de los videojuegos se repite en la narrativa breve de Bonilla en relatos como “Vitíligo” (*El estadio de Mármol*, 2005) o “Tú sigue por donde vas, que no vas a ninguna parte” (*Una manada de ñus*, 2013), funcionando como motivo recurrente intertextual. Otro personaje aficionado a los videojuegos es Sapo, el antagonista de *Nadie conoce a nadie* (1996), quien dio un paso más y convirtió el videojuego, entendido como texto, como realidad ficcional o virtual, en un juego de rol, en el que él dirigía la partida y establecía el papel de los jugadores, quienes lo llevaban a cabo en la vida real, como si fueran actores que desconocen el final del guión. De este modo, el juego tiene relación con la concepción de la vida como teatro, lo que alude a Calderón de la Barca, y también con la dificultad de distinguir entre ficción y realidad, lo cual supone una alusión a *El Quijote*, y cómo no, a “La vida que había sido escrita” (*El que apaga la luz*, 1994), y “El síndrome de Alonso Quijano” (*Veinticinco años de éxitos*, 1993). Se amplían, así, las redes intertextuales establecidas por el motivo del juego y la intertextualidad interna se perfila como base estructuradora en la narrativa breve de Bonilla (Pérez Dalmeda, 2016).

Junot es un “católico convencido”, nos dice el narrador, “un defecto de familia” (1998b: 66), subraya con ironía. Cree en el cielo y en el infierno. Cree en un dios que nos vigila, que sigue todos nuestros pasos, que controla nuestros pensamientos, que dirige *la*

*partida*. Esta idea hace que, a veces, Junot tenga “cortocircuitos”, según el narrador, puesto que no entiende por qué dios le hace pensar que dios no existe. Luego se le pasa, al entender que dios solo le está poniendo a prueba para reafirmar su fe. Esta caracterización de Junot es una alusión interna a Pedro, protagonista de “El canto del gallo” (*El que apaga la luz*, 1994), quien se cuestiona por qué dios le hizo negarle tres veces. La idea de un dios que se infiltra en los pensamientos de los protagonistas se conecta con la idea del narrador omnisciente y la escasa libertad que poseen los personajes —o los seres humanos—, que no alcanzan, como en los videojuegos, más que un breve atisbo de libertad, puesto que todo está *escrito*.

Andrea va a mudarse a Haití con su familia el próximo curso y en sus oraciones Junot le suplica a su dios que retenga a Andrea un año más. Una tarde, *el Telediario* confirma que “las plegarias de Junot han sido atendidas” (1998b: 94). Ha comenzado la guerra civil en Haití. El dios de Junot ha montado una guerra para que Andrea no pueda marcharse, dice el narrador. Pero Junot no cesa en repetir que todo es por su culpa. Para el narrador es tan solo una casualidad, pero Junot no cree en las casualidades: “De la misma manera que el aleteo de una mariposa en la bahía de Bombay puede producir un huracán en la Península de Valdés, que está en la Argentina, las oraciones nocturnas que un adolescente elevaba a su Dios rogándole que no aleje a la muchacha a la que ama, podían producir una guerra civil en un país del Caribe” (1998b: 96). Estas líneas suponen una alusión al *efecto mariposa* y a la *Teoría del caos* mencionada en *El que apaga la luz* (1994), a través de la cual se producen varios fenómenos: por un lado, se pone de manifiesto la existencia de un orden en el mundo, un orden del que quizás no somos conscientes, pero del que formamos parte, y cada acto de cada ser vivo repercute sobre los demás seres vivos, como ocurre en este relato, cuyo efecto dominó está a punto de desencadenarse; en segundo lugar, la *Teoría del caos* es una metáfora de la narrativa breve de Bonilla, en la cual todo está relacionado en un perfecto orden en el que cada elemento lleva a cabo una función que desencadena una serie de acciones más o menos perceptibles; además, este texto, mediante un evidente ejercicio de reescritura, establece una nueva conexión intertextual interna con “El terrorista pasivo”, relato en el que el narrador escribía: “[...] de la misma manera que según aseguran los expertos, el aleteo de una mariposa en el Ecuador, puede provocar un ciclón en el archipiélago japonés si se dan las condiciones favorables para transformar el suave movimiento del insecto en un devastador fenómeno meteorológico” (2009: 16). De este modo, *Yo soy, yo eres, yo es*

supone una alusión a *El que apaga la luz*, y el lector conocedor de la obra de Bonilla pronto establecerá un vínculo entre el protagonista adolescente de *Yo soy, yo eres, yo es*, Mario, y el ya adulto “terrorista pasivo”.

En definitiva, *Yo soy, yo eres, yo es* se muestra como una propuesta del autor de relato para adolescentes; como un compendio de las características de la narrativa breve de Bonilla y ahonda en los temas principales de su poética: la relación entre la ficción y la realidad, entre la literatura y la vida, la culpa, el adolescente, dios, y lo hace con gran sensibilidad, dejando la trama en manos de unos jóvenes despiertos, que se angustian al comprender que la vida es un guión que seguirán sin saberlo y del que solo podrán escapar a través de la ficción: la propia literatura, quizás única arma para liberarse del sinsabor de la existencia.

## 5. Últimas reflexiones didácticas

Establecido el *modelo interactivo* de lectura y la *Teoría de la recepción* como guías teóricas para nuestra reflexión didáctica sobre el empleo del cuento hispánico en la clase de literatura, podemos resaltar que para que se produzca una lectura eficaz de un texto literario es necesario proponer actividades que provoquen una interacción dialógica, lo más personal posible, entre el lector y el texto (Duff y Maley, 1990). Actividades que ofrezcan canales de diálogo entre el mundo del alumno y el texto literario. Con este fin, deberemos situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; partir de su *horizonte de expectativas* y vivencias personales y promover estrategias de comprensión lectora que motiven y fomenten la lectura literaria. El objetivo de este artículo no es proponer un listado de actividades de lectura o una unidad didáctica, sino reflexionar sobre algunos contenidos de *Yo soy, yo eres, yo es* que podrían suscitar en los alumnos de secundaria su interés por la lectura, a la vez que favorecer la adquisición de competencias lectoras y literarias.

Según lo visto anteriormente, desarrollar las competencias literarias del alumno implica ampliar los saberes culturales del estudiante, sus conocimientos previos a la historia de la literatura y de las ciencias humanas en general; desarrollar sus conocimientos estratégicos, discursivos e intertextuales; estimular la lectura estética de textos literarios y relacionar la literatura con su experiencia del mundo. Para tal efecto, los teóricos recomiendan desarrollar actividades de *pre lectura*, *lectura* y *post lectura*. Por otro lado, con el fin de incentivar la participación activa del alumno, podemos



plantear actividades de *lectura colaborativa*, y alejar, así, la lectura de su concepción de actividad *solitaria*. De este modo, como metodología didáctica podemos seguir modelos de enseñanza cooperativa como los propuestos por Johnson y Johnson (1994; Johnson, Johnson y Holubec, 1999) fomentando discusiones e intercambio de ideas y desarrollando actividades en pequeños grupos, además de la lectura individual. Estas actividades integradas en la clase de Literatura fomentan el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos y el sentimiento de pertenencia a una comunidad (Johnson y Johnson, 1994), a la vez que ofrecen al alumno la posibilidad de expresar y compartir su vivencia personal del texto literario.

Las actividades de *prelectura* tienen como objetivo acercar el texto a la realidad del alumno para hacerlo más comprensible y apetecible. Además, son esenciales para activar los conocimientos previos del lector, por ejemplo, sobre el género *cuento*. Si damos al alumno la posibilidad de exponer qué sabe sobre el cuento seremos conscientes de su *horizonte de expectativas*, a la vez que lo incitamos a realizar hipótesis que luego verificará a través de la lectura mediante diferentes índices textuales. Trabajar en clase la inferencia supone una contribución a la adquisición de técnicas de estudio. Como señalaba Smith (1983) solo podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos, por tanto, es necesario activar los conocimientos anteriores a la lectura. Es interesante, también, que estas actividades de *pre lectura* sean *interactivas* y favorezcan el diálogo entre alumnos, para lo cual las *actividades colaborativas* son el vehículo ideal. Por ejemplo, en pequeños grupos, se puede pedir a los alumnos que busquen en internet o en textos proporcionados por el profesor información sobre el autor; o podemos escribir el título en la pizarra: *Yo soy, yo eres, yo es*, y animar a los alumnos a que, en grupos de cuatro, o mediante una lluvia de ideas, realicen hipótesis sobre cuál será el argumento del relato.

Las actividades de *lectura* pretenden abordar la comprensión del texto de diferentes formas, según los distintos objetivos didácticos. *Yo soy, yo eres, yo es*, ofrece múltiples posibilidades de actividades. Con el fin de demostrar al alumno la necesidad de leer activamente el relato, se puede desarrollar en la clase el “examen final de Ética”: “La primera pregunta se divide en tres: 1. Describe un camino que consideres ideal; 2. Imagínate que a mitad de ese camino se te presenta un oso. ¿Qué haces?; 3. Al final del camino hay un muro que te impide seguir caminando. ¿Qué haces?” (1998b: 9). Los alumnos pueden responder en parejas. Luego les damos el texto completo con las

respuestas del narrador, Junot y otros de los alumnos de su clase. El *examen* es un conocido test psicológico del cual el narrador incluso facilita las claves para descifrarlo: el camino simboliza la vida; el oso, aquellas dificultades a las que nos tenemos que enfrentar en la vida; el muro simboliza la muerte. Este recurso intertextual ofrece una descripción psicológica de los protagonistas sin describirlos directamente, sino jugando con el lector, quien mediante las claves debe interpretar el carácter de los personajes, y podrá, incluso predecir el final del relato. Con estas claves se puede pedir a los alumnos primero que “psicoalicen” a sus compañeros, y después, quizás en grupo clase, inferir el carácter del narrador y Junot.

Con el objetivo de ampliar los saberes culturales del alumno, sus conocimientos relativos a la historia de la Literatura y la cultura en general, podemos pedir a los estudiantes que lean en casa las páginas 20-41 (1998b) y que anoten las referencias intertextuales que encuentren: *Rebelión en la granja*, Manu Chao, *Qué bello es vivir*, *El Quijote*, *La metamorfosis*. Es posible que los alumnos lleven a cabo tan solo una lectura rápida (*skinning*) en busca de la información requerida. Es interesante que desarrollen dicha habilidad como técnica de estudio, pero para fomentar la lectura estética no debemos olvidar poner en relación las referencias intertextuales con la trama principal del texto, para entender qué nuevos significados aportan los vínculos intertextuales. Una vez corregida la actividad podemos dividir la clase en pequeños grupos y darles tiempo para que cada grupo prepare una presentación sobre una de las referencias intertextuales. Estas presentaciones amplían el conocimiento del mundo del alumno, a la vez que les ayuda a desarrollar conocimientos estratégicos, discursivos e intertextuales.

Para fomentar el uso de estrategias de lectura y comprensión, se pueden realizar actividades en las que se pida al alumno sintetizar, esquematizar o resumir capítulos leídos en casa. Para trabajar con el lenguaje literario en clase, se puede leer y comentar “La fábula del ratón y la jirafa”. (1998b: 43-44). Comenzamos trabajando con los conocimientos previos del alumno sobre las fábulas. Después podemos ampliar su conocimiento, y, finalmente, tras la lectura, podemos pedirles que sintetizen el texto y extraigan su moraleja. De nuevo con el propósito de desarrollar el diálogo en la clase y compartir la experiencia lectora se puede motivar a los alumnos para que comenten con qué animal se identifican, con los ratones o las jirafas, y por qué. Esta actividad se puede realizar de forma oral en parejas, en grupos, de manera individual en un texto escrito, etc.

Tras la lectura del argumento del videojuego podemos pedir a los alumnos que describan, en pequeños grupos de tres o cuatro personas, su videojuego preferido, real o imaginario. El profesor puede proporcionar una guía de escritura basada en la descripción de Bonilla, en la que se resume el argumento, descripción de las pantallas, los peligros, etc. Esta actividad desarrolla las habilidades de comunicación escrita de los alumnos, y orales, puesto que tendrán que llegar a un consenso entre los miembros del grupo. Además, puede pedírseles, también, que expongan su videojuego al resto de la clase y entre todos elegir el más original, el más educativo, etc.

Las actividades de *poslectura* pretenden ampliar la experiencia del alumno hacia otros ámbitos de conocimiento o hacia otras disciplinas; estimular al alumno para que profundice en un tema concreto ofrecido por el texto, que sea capaz de conectar el relato con otras expresiones artísticas; abrir sus horizontes, en definitiva, y profundizar en el texto y en su capacidad para disfrutar de la lectura estética. *Yo soy, yo eres, yo es* ofrece una fabulosa oportunidad para reflexionar con los alumnos sobre aspectos y valores éticos, morales o emocionales, como la amistad, la fidelidad o la integridad. Y también sobre aspectos estéticos o literarios como el género cuento, la estructura de la obra, la intertextualidad, el tratamiento del humor. Tales reflexiones favorecen la comprensión de la lectura como un fenómeno dialógico y ayudan a crear en la clase de Literatura un ambiente de comunicación en el que los estudiantes compartan sus experiencias de la vivencia literaria.

*Yo soy, yo eres, yo es* de Bonilla sin duda cumple con las premisas propuestas a lo largo de estas páginas, no solo porque permite activar el conocimiento literario del alumno, sino también porque ofrece el contexto apropiado en el que desarrollar sus competencias literarias. *Yo soy, yo eres, yo es* aporta oportunidades didácticas suficientes para ampliar los saberes culturales del estudiante; para crear un contexto en el aula donde los alumnos puedan desarrollar sus conocimientos estratégicos, discursivos e intertextuales propios de la lectura literaria. La comprensión de *Yo soy, yo eres, yo es* estimula las habilidades del alumno para realizar lectura estética y para relacionar la literatura con su experiencia del mundo. Además, mediante la lectura de *Yo soy, yo eres, yo es*, se estimula la toma de conciencia del alumno sobre valores éticos, morales, sociales, emocionales o estéticos y cómo aplicarlos en la vida cotidiana. Puede, en definitiva, favorecer las capacidades del alumno para entender, analizar, sintetizar y evaluar textos literarios ayudando al estudiante a desarrollar sus capacidades cognitivas

e intelectuales, así como su gusto por la literatura y la lectura entendidas como una experiencia vital.

## 6. Bibliografía

- ADAMS, M. J. y COLLINS, A. M. (1979). "A schematheoretic view of reading", en FREEDLE R. O. (Ed.) *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood: Ablex Pub. CO.
- ALONSO J. y MATEOS, M. M. (1985). "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación", *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- BLOCK, E. L. (1992). "See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers", *Quarterly, TESOL (Teaching of English to Speakers of Other Languages)*. 26, 319-343.
- BONILLA, J. (1998a). *La holandesa errante*. Oviedo: Nobel.
- . (1998b). *Yo soy, yo eres, yo es...*, Madrid: Planeta.
- . (2002). *Teatro de variedades*. Sevilla: Renacimiento.
- . (2009). *El que apaga la luz*, Valencia: Pre-Textos.
- BRANDENBERGER, E. (1973). *Estudios sobre el cuento español contemporáneo*. Madrid: Escalada.
- COLL. C. (1983). "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje", en COLL C. (Ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, 183-201.
- DOLE, J. A. DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R., y PEARSON, D. D. (1991). "Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction", *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- DUBIN, F., y BYCINA, D. (1991). "Models of the process of reading" en CELCE-MURCIA (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle, 20-33.
- DUFF, A. y MALEY, A. (1990). *Literature*, Oxford: Oxford University Press
- JOHNSON R. T. y JOHNSON, D. W. (1994). "An overview of cooperative learning" en THOUSAND, A. VILLA y A. NEVIN (Coords.), *Creativity and Collaborative Learning*. JBaltimore: Brookes Press.
- . y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- MARTÍNEZ FERENÁNDEZ, J. E. (2001) *La intertextualidad literaria*, Madrid, Cátedra.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998). “El proceso de recepción lectora”, en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MCCARTHY, C. P. (1999). “Reading theory as a microcosm of the four skills”, *The Internet TESL Journal*, Vol. V, No. 5, Mayo. Disponible en Web: <http://iteslj.org/Articles/McCarthy-Reading.html>
- NAVAJAS, G. (1985) *Mímesis y cultura en la ficción. Teoría de la novela*, Londres: Tamesis,
- NUNAN, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- PAREDES NÚÑEZ. J. (1986). *Algunos aspectos del cuento literario. Contribución al estudio de su estructura*. Granada: Campus universitario de Cartuja.
- PÉREZ DALMEDA, M. E. (2016). *Ficción y reescritura en la narrativa breve de Juan Bonilla* [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- PISA (2012). *Programa para la evaluación internacional de alumnos. Informe español*. Ministerio de educación, cultura y deporte. Madrid: Secretaria de estado de educación, formación profesional y universitaria. Dirección general de evaluación y cooperación territorial. Instituto nacional de evaluación educativa. Disponible en Web: [http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos\\_informes/PISA-2012.html](http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012.html)
- ROSEMBLATT, L. (2002). *La literatura como exploración*, México: FCE
- RUMELHART, D. E. (1977). “*Toward an interactive model of reading*”, en DORNIC S. (ed.), *Attention and Performance IV*. New York: Academic Press.
- SAUSSURE. F. (1998). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- SCHMELING, M. (ed.). *Teoría y praxis de la literatura comparada*, Barcelona: Alfa.
- SOLÉ, I. (1987) “Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora”, *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.



# **“SOLO VINE A HABLAR POR TELÉFONO”: EL FOMENTO DE LA LECTURA A PARTIR DE LA ADAPTACIÓN CINEMATOGRAFICA DE UN CUENTO DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ**

**YOLANDA PÉREZ SINUSÍA**

(Escuela Oficial de Idiomas Jesús Maestro, Madrid)

## **1. Introducción**

El cuento hispanoamericano de los siglos XX y XXI de escritores como Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, José Donoso, Juan Rulfo o Antonio Skármeta puede visualizarse en la pequeña y gran pantalla. Asimismo, la obra del escritor colombiano Gabriel García Márquez (1927-2014) ha llamado la atención a muchos directores de cine y televisión hispanoamericanos.

Prueba de ello lo constituyen las numerosas adaptaciones cinematográficas realizadas en formato de largometraje. En concreto, las de los cuentos “En este pueblo no hay ladrones” (Alberto Isaac, 1965); “Presagio: algo va a suceder en este pueblo” (Luis Alcoriza, 1974); “La viuda de Montiel” (Miguel Littin, 1979); “María de mi corazón” (Jaime Hermsillo, 1981); “La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada” (Ruy Guerra, 1987); “La Santa” (con el título filmico *Milagro en Roma*, Lisandro Duque Naranjo); “Un señor muy viejo con unas alas enormes” (Fernando Birri, 1988) o “Me alquilo para soñar” (Ruy Guerra, 1992).

En cuanto a las adaptaciones televisivas de los cuentos de García Márquez, se encuentran “La siesta del martes” (Miguel Lluich, 1979); “El verano feliz de la señora

Forbes” (con el título *El verano de la señora Forbes*, Jaime Humberto Hermosillo, 1988) o “Un domingo feliz” (Olegario Barrera, 1988).

En España, las recreaciones cinematográficas y televisivas de relatos no han encontrado tanto interés como en Hispanoamérica, a excepción de algunos autores como Ignacio Aldecoa, Adelaida García Morales, Cristina Fernández Cubas, Jesús Fernández Santos, Almudena Grandes, Carmen Martín Gaité, Quim Monzó, Manuel Rivas, Gonzalo Suárez, Daniel Sueiro o Alberto Vázquez Figueroa.

Esta comunicación se ocupa de las posibilidades didácticas que ofrece el cuento “Solo vine a hablar por teléfono” de Gabriel García Márquez dentro de su obra *Doce cuentos peregrinos* (1992) y del cortometraje homónimo de animación realizado por María Arteaga Ariza (2002). El objetivo es demostrar que la utilización del texto fílmico, por un lado, sirve de estrategia para el fomento y la motivación de la lectura del texto literario y, por otro lado, de ayuda para el estudiante en el desarrollo de su pensamiento y espíritu crítico, y en la alfabetización en los medios de comunicación como el cine, ya que se tendrá en cuenta la capacidad de leer también una imagen (Pérez, 2015).

Las recreaciones cinematográficas y televisivas, comúnmente conocidas como *adaptaciones*, que tienen como base un texto literario, no están lo suficientemente trabajadas desde el punto de vista didáctico en el momento en que se consideran en términos comparativos de mayor o menor fidelidad respecto al texto de origen. Es hora de ofrecer una nueva mirada crítica a las relaciones entre estos textos artísticos, desterrar el viejo debate de si es mejor la obra literaria o la fílmica/televisiva para enfrentarse ante un texto nuevo, creado por un autor diferente que posee una visión distinta (Fernández, 1996; 2001) y, asimismo, descubrir las posibilidades didácticas que nos ofrece este planteamiento (Cho, 2011; Criston, 1995; Eröz, 2009; Herrero, 1996; García, 1995; Gareis et al., 1998; Peña, 1998).

La siguiente propuesta didáctica se puede aplicar tanto en el ámbito universitario como en la Educación Secundaria o en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera dirigida a estudiantes a partir de un nivel B1, si se trabaja solo con el cortometraje, y para los niveles B2 y C, si se plantea con el texto literario y el cinematográfico.



## **2. Propuesta didáctica: “Solo vine a hablar por teléfono” de García Márquez/Arteaga**

A continuación, se ofrece una unidad didáctica a partir del cuento “Solo vine a hablar por teléfono” de Gabriel García Márquez y del cortometraje animado de María Arteaga. Los objetivos son que el estudiante lea el cuento del escritor colombiano y vea su adaptación cinematográfica para desarrollar su espíritu crítico. Asimismo, se pretende que practique todas las destrezas, la expresión oral y escrita y la comprensión lectora y oral.

Los principales contenidos funcionales trabajados son la descripción y narración de una historia en pasado a partir de los elementos visuales dados de una forma oral y escrita y la formulación de hipótesis. En cuanto a los contenidos lingüísticos, se insiste en el contraste del pretérito imperfecto e indefinido y en el vocabulario específico que aparece en las imágenes y en el cuento. Con respecto a los contenidos discursivos se hace hincapié en los marcadores temporales que ayudan a la progresión del texto y, finalmente, los contenidos socioculturales que se tienen en cuenta se centran en los relacionados con la literatura hispanoamericana y, en concreto, en la figura de Gabriel García Márquez y el contexto histórico español en el que se ubica este relato.

### 2.1. El texto fílmico: antes del visionado

En primer lugar, se ofrecen unas actividades antes del visionado del cortometraje que tienen como objetivo, principalmente, formular hipótesis sobre lo que se va a ver a partir de unos enunciados que aparecen en el texto fílmico y de la selección de unos fotogramas (actividad 1).

#### Actividades

1.a. ¿Qué te sugiere el título “Solo vine a hablar por teléfono”? ¿En qué ocasiones lo dirías? ¿Con qué entonación?

1.b. Imagina de qué puede tratar la historia que vas a ver a partir de los siguientes enunciados. Fíjate en las palabras en mayúscula.

Todavía recuerdo cómo llegué a este lugar...

¿Por qué nadie quiso ENTENDER?

¿En qué momento dejé de ser YO MISMA?

Me cansé de tratar de explicarles cuál era la VERDAD.

He perdido el SENTIDO de lo real.

1.c. Ayúdate de los siguientes fotogramas para completar tus hipótesis sobre el argumento de este cortometraje.



Fotograma 1



Fotograma 2



Fotograma 3



Fotograma 4

Imágenes 1: Fotogramas del cortometraje *Solo vine a hablar por teléfono*

## 2.2. Durante el visionado

El estudiante visualiza el cortometraje para comprobar las hipótesis formuladas en el apartado anterior, practica la descripción y la narración de lo que ha visto. Además, se le aproxima al lenguaje cinematográfico con una pequeña práctica de los tipos de plano que se pueden encontrar a partir de los fotogramas seleccionados según el encuadre o el ángulo escogidos (actividad 3).


### Actividades


2.a. A continuación, observa el comienzo del cortometraje [0"-2'52"] "Solo vine a hablar por teléfono". Describe y narra con tus palabras lo que has visto.

► [https://www.youtube.com/watch?v=MoYvF\\_YVYJg](https://www.youtube.com/watch?v=MoYvF_YVYJg)


2.b. Termina de ver el cortometraje. ¿Qué ha pasado en esta historia? Narra oralmente lo que ha sucedido con ayuda de tus compañeros.


3. ¿Qué conoces del lenguaje del cine? Observa de nuevo los fotogramas seleccionados de la actividad 1.c. y decide qué tipo de plano se muestra en cada uno de ellos según su encuadre o ángulo.

 Plano americano (o plano medio largo): encuadra al personaje desde la cabeza hasta las rodillas. Fotograma nº: \_\_\_\_\_

 Plano medio: encuadra al personaje desde la cabeza hasta la cintura. Se corresponde con la distancia que existe entre una relación personal.

Fotograma nº: \_\_\_\_\_

 Plano contrapicado: la cámara se posiciona desde arriba haciendo que los personajes parezcan inocentes, débiles o frágiles. Fotograma nº: \_\_\_\_\_

 Plano general: se encuadra a los personajes en el entorno que los rodea.

Fotograma nº: \_\_\_\_\_

### 2.3. Después del visionado

Una vez que el alumno ha visto el cortometraje se le pide que reflexione sobre los principales elementos que conforman una narración, en este caso, la del texto cinematográfico. Les pedimos que se fijen en el tema; en sus personajes y su descripción; en el narrador de la historia y los distintos puntos de vista desde los que se narra; la acción en la que transcurre; en el espacio y el tiempo en el que se desarrolla el relato; en el uso de la música para subrayar la acción o bien si no tiene ninguna relación con la historia y, finalmente, en los colores utilizados. Se ponen en común todas las respuestas y se discute sobre ellas si hay distintas opiniones (actividad 4).

Quizás puede haber controversia a la hora de decidir el tema del cortometraje (la incomunicación, la soledad, el equívoco, etc.). En cuanto a los personajes, no sabemos sus nombres, pero sí que su protagonista es una mujer que por un error, o más bien por una cuestión de incomunicación, termina en un sanatorio. El resto de los personajes son su marido, que anda preocupado por su tardanza, la doctora del “Centro de reposo Nuevos Horizontes”, que la trata directamente como una enferma de esquizofrenia paranoide, y alguna de las empleadas (la telefonista y la jefa de enfermeras).

La narradora es la protagonista que sustenta la acción a través recordando cómo llegó al manicomio. Esto se matiza en el inicio del cortometraje a partir de la frase en

primera persona: “Todavía recuerdo cómo llegué aquí”. Es decir, podemos hablar de un narrador testigo que desde su presente realiza un flash-back para recordar los hechos que la han llevado a estar en ese lugar. Su coche se estropea y se ve obligada a hacer autostop hasta que un autobús lleno de mujeres para y la recoge. Sabemos que es un día lluvioso y que ha estado muchas horas esperando, ya que se ha hecho de noche. La llevan a un sanatorio y aunque ella no deja de repetir que “solo vine a hablar por teléfono”, en un malentendido cruel, la toman por una loca. Nos encontramos en alguna época donde gobierna algún dictador que todo lo controla, como se observa en el retrato que aparece colgado en el sanatorio. Los ojos de esta imagen se mueven siguiendo a la protagonista, lo que establece la idea de la vigilancia y la opresión de ese momento narrado.

La música es fundamental en esta historia ya que no hay diálogos y acompaña al estado de ánimo de la protagonista, in crescendo cuando todos los recuerdos se mezclan con las imágenes que vive en ese momento, así que podemos hablar de una música extradiegética que crea una atmósfera de angustia. Lo mismo sucede con el color, el predominio del rojo puede simbolizar la ira y el odio que siente la protagonista ante la situación que vive y contribuye a subrayar esos sentimientos.

Posteriormente (actividad 5), se pide a los estudiantes que en grupos de tres o cuatro escriban la historia que acaban de ver en unas 25 líneas o 250 palabras. De esta manera, se practica la expresión escrita y se pone en juego la gramática y el léxico aprendidos. Después (actividad 6), se leen en voz alta los textos en clase o bien se opta por grabar el relato con el móvil en vídeo o en audio. Se insiste en que utilicen una entonación correcta como si fueran un cuentacuentos. Se puede ir comentando cuál les gusta más y por qué, etc.

#### Actividades

4. Completa esta tabla según lo que acabas de ver. Si lo necesitas, observa de nuevo el cortometraje.

Tema	
Personajes	
Narrador	
Acción	
Espacio	

Tiempo	
Música	
Color	

Tabla 1. Elementos de la narración en el texto cinematográfico

5. Intentad escribir la historia que acabáis de ver en grupos de 4 en unas 250 palabras.
6. Leed vuestra historia en la clase. ¿Cuál os ha gustado más? ¿Por qué?

#### 2.4. El texto literario

En primer lugar, el profesor anuncia que el cortometraje que acaban de ver está basado en el cuento homónimo del escritor Gabriel García Márquez. Se realiza una puesta en común entre los estudiantes para averiguar lo que saben sobre este autor. Después (actividad 7), puede proyectarse en el aula la presentación sobre su vida y obra que se ofrece en el enlace web, siempre y cuando se dispongan de los medios técnicos necesarios (se selecciona la parte que trata de su vida, en concreto, hasta la diapositiva 15).

En segundo lugar, se da a conocer el cuento original del que se extraen algunos fragmentos que el alumno debe ordenar para buscar coherencia y cohesión a la historia. Los marcadores temporales pueden ayudarles a esta reconstrucción (actividad 8). Después, se trata de que se recoja la información referida al relato sobre el tema; los personajes; el narrador; la acción; el espacio y el tiempo (actividad 9).

El tema puede derivar hacia la incompreensión, la incomunicación, el abandono, la soledad, el desamor, los celos, la locura, la rabia o la resignación. Es decir, el relato abre diversas posibilidades de respuesta. El cuento se localiza en España, entre las ciudades de Zaragoza y Barcelona a su paso por la zona desértica de los Monegros. La reflexión sobre el espacio también se puede aprovechar para analizar con los estudiantes el simbolismo que puede aportar un lugar como un manicomio, donde se ve inmersa la protagonista, la mexicana de 27 años María de la Luz Cervantes, sin quererlo y poder evitarlo. Por lo tanto, puede ser visto como un símbolo de la opresión, la represión o la falta de libertad y expresión. De esta manera, se insiste en la lectura literal pero también en la metafórica a partir del análisis de ese espacio y tiempo.

Otros personajes del hospital mental son una de las guardianas, Herculina, descrita como su propio nombre indica por su fuerza descomunal, y el director del centro. En el exterior de este sanatorio, se encuentra su marido, Saturno el Mago, que vive en el barrio

de Horta de Barcelona y que como señala su sobrenombre se ocupa de realizar trucos de magia. Además, se alude a un personaje no ficticio, la escritora Rosa Regàs, por una parte, miembro en el momento de la narración de la *gauche divine*, un grupo de intelectuales que se formó en Barcelona en los años 60 y, por otra parte, amiga del matrimonio formado por María y Saturno. Gracias a este personaje sabemos noticias de María tiempo después de la historia, hasta que sucede la demolición del hospital y se pierde la pista a la protagonista.

En este cuento se mezcla un narrador exterior, omnisciente, que posee un conocimiento completo de los hechos, cuyo punto de vista se ofrece en tercera persona; alternado con un narrador interior, en primera persona del plural, que se muestra como testigo de la situación (Muñoz-Basols, 30). Es el caso de la intervención del personaje de Rosa Regàs al final del relato.

El tiempo externo se localiza durante la dictadura de Franco y en el interno se mezclan analepsis o flash-back en los que se retrocede a un tiempo anterior, y aquí descubrimos cómo era antes María, su relación con su marido centrada en muchas infidelidades por parte de ella; el círculo de amistades que les rodean. También sabemos lo que sucede simultáneamente, es decir, lo que hace el marido de María mientras ella está en el sanatorio, a saber, su espectáculo de magia o la llamada a la abuela de María en Zaragoza.

Más adelante, se hace hincapié en la gramática con la comprensión del contraste de los pasados (actividad 10) y en el vocabulario (actividad 11). Si el alumno no puede saber el significado de algunas palabras por el contexto, se les posibilita diccionarios o el acceso a la web para que las busquen. Se invita al alumno a que lea el cuento completo y, si le ha gustado, que siga informándose buscando más datos en Internet (actividad 12).

#### Actividades

7. El cortometraje que acabáis de ver está basado en el relato con el mismo nombre de Gabriel García Márquez. ¿Sabes quién es este escritor?

📺 <https://prezi.com/xslorr0cuhv6/solo-vine-a-hablar-por-telefono/>

8. Aquí tienes algunos fragmentos del cuento original, pero están desordenados. Ordénalos para obtener la historia como en el ejemplo.

a. Texto nº _____
-------------------

Algo sucedió entonces en la mente de María que le hizo entender por qué las mujeres del autobús se movían como en el fondo de un acuario. En realidad estaban apaciguadas con sedantes, y aquel palacio en sombras, con gruesos muros de cantería y escaleras heladas, era en realidad un hospital de enfermas mentales. Asustada, escapó corriendo del dormitorio, y antes de llegar al portón una guardiana gigantesca con un mameluco de mecánico la atrapó de un zarpazo y la inmovilizó en el suelo con una llave maestra. María la miró de través paralizada por el terror.

- Por el amor de Dios -dijo-. Le juro por mi madre muerta que solo vine a hablar por teléfono.

b. Texto nº 1

Una tarde de lluvias primaverales, cuando viajaba sola hacia Barcelona conduciendo un coche alquilado, María de la Luz Cervantes sufrió una avería en el desierto de los Monegros. Era una mexicana de veintisiete años, bonita y seria, que años antes había tenido un cierto nombre como artista de variedades. Estaba casada con un prestidigitador de salón, con quien iba a reunirse aquel día después de visitar a unos parientes en Zaragoza. Al cabo de una hora de señas desesperadas a los automóviles y camiones de carga que pasaban raudos en la tormenta, el conductor de un autobús destartado se compadeció de ella. Le advirtió, eso sí, que no iba muy lejos.

c. Texto nº \_\_\_\_

Le bastó con verle la cara para saber que no había súplica posible ante aquella energúmena de mameluco a quien llamaban Herculina por su fuerza descomunal. Era la encargada de los casos difíciles, y dos reclusas habían muerto estranguladas con su brazo de oso polar adiestrado en el arte de matar por descuido. El primer caso se resolvió como un accidente comprobado. El segundo fue menos claro, y Herculina fue amonestada y advertida de que la próxima vez sería investigada a fondo. La versión corriente era que aquella oveja descarriada de una familia de apellidos grandes tenía una turbia carrera de accidentes dudosos en varios manicomios de España.

d. Texto nº \_\_\_\_

A los dos meses, María no se había adaptado aún a la vida del sanatorio. Sobrevivía picoteando apenas la pitanza de cárcel con los cubiertos encadenados al mesón de

madera bruta, y la vista fija en la litografía del general Francisco Franco que presidía el lúgubre comedor medieval. Al principio se resistía a las horas canónicas con su rutina bobalicona de maitines, laudes, vísperas, y otros oficios de iglesia que ocupaban la mayor parte del tiempo. Se negaba a jugar a la pelota en el patio de recreo, y a trabajar en el taller de flores artificiales que un grupo de reclusas atendía con una diligencia frenética. Pero a partir de la tercera semana fue incorporándose poco a poco a la vida del claustro. A fin de cuentas, decían los médicos, así empezaban todas, y tarde o temprano terminaban por integrarse a la comunidad.

e. Texto nº \_\_\_\_

Tal como María lo había previsto, el marido salió de su modesto apartamento del barrio de Horta con media hora de retraso para cumplir los tres compromisos. Era la primera vez que ella no llegaba a tiempo en casi dos años de una unión libre bien concertada, y él entendió el retraso por la ferocidad de las lluvias que asolaron la provincia aquel fin de semana. Antes de salir dejó un mensaje clavado en la puerta con el itinerario de la noche.

f. Texto nº \_\_\_\_

-¿Cómo te sientes? -le preguntó él.

-Feliz de que al fin hayas venido, conejo -dijo ella-. Esto ha sido la muerte.

No tuvieron tiempo de sentarse. Ahogándose en lágrimas, María le contó las miserias del claustro, la barbarie de las guardianas, la comida de perros, las noches interminables sin cerrar los ojos por el terror.

-Ya no sé cuántos días llevo aquí, o meses o años, pero sé que cada uno ha sido peor que el otro -dijo, y suspiró con el alma-: Creo que nunca volveré a ser la misma.

-Ahora todo eso pasó -dijo él, acariciándole con la yema de los dedos las cicatrices recientes de la cara-. Yo seguiré viniendo todos los sábados. Y más si el director me lo permite. Ya verás que todo va a salir muy bien.

Ella fijó en los ojos de él sus ojos aterrados. Saturno intentó sus artes de salón. Le contó, en el tono pueril de las grandes mentiras, una versión dulcificada de los propósitos del médico. “En síntesis”, concluyó, “aún te faltan algunos días para estar recuperada por completo”. María entendió la verdad.

-¡Por Dios, conejo! -dijo atónita-. No me digas que tú también crees que estoy loca!



g. Texto nº \_\_\_\_

Solo ahora que lo escribo caigo en la cuenta de que nunca supe cómo se llamaba en realidad, porque en Barcelona solo lo conocíamos con su nombre profesional: Saturno el Mago. Era un hombre de carácter raro y con una torpeza social irremediable, pero el tacto y la gracia que le hacían falta le sobraban a María. Era ella quien lo llevaba de la mano en esta comunidad de grandes misterios, donde a nadie se le hubiera ocurrido llamar a nadie por teléfono después de la media noche para preguntar por su mujer. Saturno lo había hecho de recién venido y no quería recordarlo. Así que esa noche se conformó con llamar a Zaragoza, donde una abuela medio dormida le contestó sin alarma que María había partido después del almuerzo. No durmió más de una hora al amanecer. Tuvo un sueño cenagoso en el cual vio a María con un vestido de novia en piltrafas y salpicado de sangre, y despertó con la certidumbre pavorosa de que había vuelto a dejarlo solo, y ahora para siempre, en el vasto mundo sin ella.

9. ¿Cuáles son los principales elementos de este cuento? Completa la siguiente tabla.

Tema	
Personajes	
Narrador	
Acción	
Espacio	
Tiempo	

Tabla 2. Elementos de la narración en el texto literario

10. ¿Qué funciones tienen los pasados utilizados en el texto 1?

*Se usa el pretérito indefinido para...*

*Se usa el pretérito imperfecto para...*

*Se usa el pretérito pluscuamperfecto para...*

11. ¿Te ha resultado muy difícil el vocabulario de este cuento? Anota todas aquellas palabras que no has entendido por el contexto y pregunta a tus compañeros si las conocen. Si no es así, búscalas en el diccionario o consulta el siguiente enlace.

📖 <https://quizlet.com/94977485/vocabulario-12-cuentos-peregrinos-solo-vine-a-hablar-por-telefono-flash-cards/>

12. ¿Te ha gustado el cuento y quieres tener la información completa? Puedes encontrarlo en alguno de los siguientes enlaces.

📖 <http://www.literatura.us/garciamarquez/vine.html>

📖 <http://ciudadseva.com/texto/solo-vine-a-hablar-por-telefono/>

## 2.5. El texto literario y fílmico

Una vez que se han trabajado el texto fílmico y el literario, se trata de compararlos para observar las diferencias y semejanzas que aportan ambos, pero no en términos de inferioridad o superioridad o de preferencias de un texto sobre otro (actividad 13), sino para reflexionar acerca de la nueva visión que ofrecen ambos textos y, de esta manera, fomentar el pensamiento crítico del alumno. Es importante insistir en este aspecto al alumno (actividad 14).

La comparación entre el texto narrativo y el fílmico nos conduce a la comprensión del texto de partida (el de García Márquez) y a descubrir cómo un nuevo lector, el director, nos ofrece su visión o interpretación de la obra leída. Podemos detenernos en tratar de entender las causas por las que el autor ha omitido o ampliado determinados pasajes del relato o ha concedido mayor o menor importancia a ciertos personajes; en los cambios en el lenguaje o en comprobar si la visión ofrecida del texto literario ha cambiado. Todo ello muestra la interpretación del director frente a la obra recreada.

Además, este juego comparativo nos permite conocer las diferencias y semejanzas entre el lenguaje literario y el fílmico, para que el estudiante comprenda las distintas formas de narrar de uno y otro medio (Romea, 1991, 1993 y 2003). De esta manera, se favorece el hecho de que el alumno adquiera unos mecanismos de análisis que le ayuden a construir el sentido del texto.

### Actividades

13. ¿Qué nueva información obtienes respecto al cortometraje que has visto? ¿Cuáles son sus diferencias y cuáles sus semejanzas?

14. ¿Ha cambiado mucho la historia narrada en el cortometraje respecto a la del cuento? En tu opinión, ¿cuáles son los cambios principales? ¿El tema sigue siendo el mismo en los dos textos? Justifica tu respuesta.

### **3. Conclusiones**

En una época en la que la imagen cada vez cobra más relieve, se hace imprescindible adquirir también conocimientos sobre el lenguaje audiovisual. Así, con el análisis comparativo de este tipo de textos, ayudamos al alumno a adoptar una actitud crítica ante las imágenes que tanto influyen en nuestras vidas cotidianas puesto que, probablemente, muchos de nuestros estudiantes estén formados en un mundo de pantallas.

Asimismo, no hay que olvidar que la lectura de una recreación o adaptación es multimodal, es decir, que en ella operan varios códigos (verbales, no verbales, audiovisuales, icónicos, musicales, etc.), y que debe alfabetizarse en su comprensión al alumnado. Si se trabaja en la diversidad de códigos que aparecen en este tipo de lectura y en la comparación de textos artísticos se consigue fomentar la competencia comunicativa de una manera “transversal e innovadora. La finalidad consiste en formar lectores que sean capaces de disfrutar con los textos artísticos y que puedan leerlos con autonomía” (Ambròs, 2011: 2).

En consecuencia, se trata de concebir la recreación como un texto nuevo con un autor y contextos diferentes, de ahí que prefiramos ese término en lugar del de adaptación. Desde esta perspectiva, se trata de concebir al autor que ha recreado la obra cinematográfica (María Arteaga) del cuento “Solo vine a hablar por teléfono” (Gabriel García Márquez), por un lado, como un lector. Es decir, aporta su punto de vista de la obra literaria y ofrece una función social y cultural, ya que entretiene al espectador; divulgadora, da a conocer la obra de referencia y pedagógica, dado que familiariza al alumno con el género, le ayuda a prever y comprender la estructura del texto con apoyo visual.

Por otro lado, el director toma el papel de mediador, no de una lengua a otra, sino de un código a otro, en otras palabras, del trasvase del código lingüístico al filmico. El director, por lo tanto, se ocupa de resumir, sintetizar, interpretar o incluso parafrasear el

texto literario en el cinematográfico, así que tenemos una obra nueva y, de esta manera, puede desarrollarse la competencia comunicativa.

En definitiva, es necesario el aporte de nuevas miradas críticas a la hora de trabajar en el aula con recreaciones fílmicas o televisivas de textos literarios y así fomentar la lectura con el tipo de actividades que ofrecemos en esta comunicación, siendo conscientes de la alfabetización multimodal del alumnado en esta era transmediática.

### **Bibliografía**

- AMBRÒS, A. (2011). "Lectura híbrida. Un encuentro con el arte, el cine y la literatura".  
Disponible en Web: [http://docentes.leer.es/files/2011/06/art\\_prof\\_leccturahibrida\\_albaambros.pdf](http://docentes.leer.es/files/2011/06/art_prof_leccturahibrida_albaambros.pdf)
- ARTEAGA, M. (Directora). (2002). *Solo vine a hablar por teléfono*. [Cortometraje]. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- CAÑUELO, S. (2008). "Bibliografía básica de las relaciones entre literatura y cine".  
Disponible en Web: [http://uni.canuelo.net/wp-content/uploads/2010/12/biblio\\_basic\\_relaciones\\_lite\\_cine.pdf](http://uni.canuelo.net/wp-content/uploads/2010/12/biblio_basic_relaciones_lite_cine.pdf)
- CHO, K.S. (2011). "Read More of the Book, Understand More of the Movie". *The International Journal of Foreign Language Teaching*. Disponible en Web: [http://www.tprstories.com/ijflt/articles-winter-2011/cho\\_bookmovie\\_ijflt\\_11-11.pdf](http://www.tprstories.com/ijflt/articles-winter-2011/cho_bookmovie_ijflt_11-11.pdf)
- COPE, B. Y M. KALANTZIS. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- CRISTON, L. (1995). "Novels and Films. A Dynamic Double Feature", *Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 3. Disponible en Web: <http://coreilimagination.com/Books/V3.pdf>
- DE ARRIBA, C. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- DE ARRIBA, C. Y F.J. CANTERO. (2004a). "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16: 9-21. Disponible en Web: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A>

- . (2004b). “Actividades de mediación lingüística para la clase de E/LE”, *RedELE*, 2. Disponible en Web: [https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material\\_RedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material_RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f)
- ERÖZ, B. (2009). “Using literature and movies for integrated skills development in English Language Teaching”, *TESL Reporter*, 42 (1), 58-65. Disponible en Web: <https://ojs.lib.byu.edu/spc/index.php/TESL/article/viewFile/32349/30548>
- FERNÁNDEZ, L.M. (2001). “Una aproximación a la teoría de la recreación filmica”, en C. BECERRA ET AL., *Lecturas: imágenes*. Vigo: Universidad de Vigo, 53-70.
- . (1996). “¿Estrategia del vampiro o de la abeja? El cine y la narrativa actuales”, *Ínsula*, 589-590, 17-21.
- GARCÍA, G. (1992/1997). “Solo vine a hablar por teléfono”. *Doce cuentos peregrinos*. Barcelona: Plaza&Janés.
- GARCÍA, L. Y LÓPEZ, J.M. (1995). “Cine literario y literatura cinematográfica”, *Hispanorama* 95, 9-15.
- GAREIS, E., ALLARD, M., GILL, S. Y SAINDON, J. (1998). “Beyond Entertainment: Novels and Film Adaptations in the ESL/EFL Classroom”, *Revue TESL du Canada*, 15, n° 2, 50-58.
- GIRALT, M. (2009). “La mediación y la comprensión audiovisual en los niveles de referencia del español”. Disponible en Web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2009/09\\_giralt.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/09_giralt.pdf)
- HERRERO, A. (1996). “Literatura y cine en las aulas de didáctica de la literatura”. Disponible en Web: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7988>
- . (1998). “Lectura literaria y competencia intertextual. Criterios de selección del texto literario y de su transposición filmica”, *ASELE, Actas IX*, 633-642. Disponible en Web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0636.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0636.pdf)
- KRESS, G. Y VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, London: Routledge.
- MUÑOZ-BASOLS, J., Y. PÉREZ Y M. DAVID. (2012). “El texto narrativo”, en MUÑOZ-BASOLS et al., *Developing Writing Skills in Spanish*. London & New York: Routledge, 6-43.

- PEÑA, C. (1998). “El cine en la enseñanza de la literatura”, *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 9, 35-65.
- PÉREZ, Y. (2015). *Del texto narrativo a la pequeña y gran pantalla: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Carlos III. Disponible en Web: <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/21499>
- ROMEA, C. (1993). “Realidad literaturizada, un motivo didáctico”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 155-168. Disponible en Web: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117799.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117799.pdf).
- . (2001). “¿Qué une y que separa al cine y a la literatura?”, en PUJALS, G. Y C. ROMEA (Coord.), *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas. Cuadernos de Educación*, 34. Barcelona: Ed. ICE/Orsori, 17-35.
- . (2003). “El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector”, en MENDOZA, A. Y P. CERRILLO (Coord.), *Intertextos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, 399-436.
- SHALBAG, R. (2013). “Evaluating the Use of Novel and Film in the Language Classroom”. Disponible en Web: [http://conference.pixel-online.net/foe2013/common/download/Paper\\_pdf/103-SLA24-FP-Shalbag-FOE2013.pdf](http://conference.pixel-online.net/foe2013/common/download/Paper_pdf/103-SLA24-FP-Shalbag-FOE2013.pdf)
- WALSH, M. (2009). “Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy”. Disponible en Web: [http://www.acu.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0007/195676/Chapter\\_3\\_Multimodal\\_Literacy\\_M\\_Walsh.pdf](http://www.acu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/195676/Chapter_3_Multimodal_Literacy_M_Walsh.pdf)
- . (2006). “Reading visual and multimodal texts: how is ‘reading’ different?”, *Australian Journal of Language and Literacy*, 29, 24-37.

## **Anexos**

### Anexo 1

Soluciones de las actividades:

Actividad 3.c.

Plano americano: fotograma nº 2; plano medio: fotograma nº 3; plano contrapicado: fotograma nº 1 y plano general: fotograma nº 4.

Actividad 8

b. 1; a. 2; c. 3; d. 6; e.4; f. 7; g. 5.

# **LA RECEPCIÓN DE LOS CUENTOS DE POE DESDE EL ÁMBITO HISPÁNICO: APLICACIONES DIDÁCTICAS PARA EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**PAULA RIVERA JURADO**

(Universidad de Cádiz)

“Los que sueñan de día son conscientes de muchas cosas que escapan a los que sueñan solo de noche”.

Edgar Allan Poe

## **1. Introducción**

Según Alberca (1985: 205-206) de todos los géneros literarios, es posiblemente el cuento, por su origen, forma y contenido, el que mayor vinculación ha mantenido con el acontecer humano; de tal manera se puede decir que la historia profunda del hombre es la que este ha ido escribiendo con sus cuentos. Para este autor los cuentos modernos, nacidos en el siglo XIX y sobre todo a partir de la obra de E. A. Poe, han encontrado en este su modelo más relevante:

En el siglo XX, aunque los relatos breves han ido evolucionando en muy distintas corrientes y temáticas (la narrativa corta anglosajona, el vigoroso cuento hispanoamericano, los importantes cuentistas italianos, la corriente que se desarrolla a partir de la obra de Kafka, etc.), Poe sigue siendo paradigma de lo que debe ser un buen relato moderno. (Alberca, 1985: 206)

Este planteamiento del cuento, y de la literatura en general, de la mano del devenir humano, enlaza con un modo de entender la enseñanza de la literatura con base en los

valores universales del hombre. En este sentido, la apuesta por la lectura de textos clásicos en la escuela cobra más valor que nunca al entender estas obras como transmisora de valores universales.

Desde el panorama legislativo los docentes podemos sentirnos amparados al respecto. Tal como se expone en el REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, entre los objetivos que persigue la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura se encuentran:

- Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
- Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
- Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

Además, desde el REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato se decreta como objetivo para la educación literaria:

- La lectura libre de obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil. Se trata de conseguir lectores que continúen leyendo y que se sigan formando a través de su libre actividad lectora a lo largo de toda su trayectoria vital: personas críticas capaces de interpretar los significados implícitos de los textos a través de una lectura analítica y comparada de distintos fragmentos u obras, ya sea de un mismo periodo o de periodos diversos de la historia de la literatura, aprendiendo así a integrar las opiniones propias y las ajenas.

Así, esta exposición de objetivos respalda el deseo de este trabajo de acercar al aula de educación secundaria la lectura de los cuentos de Poe, entendidos como muestra del patrimonio literario universal de todos los tiempos y como símbolo de la experiencia individual y colectiva de un determinado contexto histórico (siglo XIX) y cultural (Romanticismo). Además, conscientes de la influencia de la industria editorial, antes de diseñar las aplicaciones didácticas de los cuentos, se ha llevado a cabo un estudio analítico de una selección de las obras de Poe existentes en el mercado editorial hispánico para



conocer las diferentes posibilidades de recepción de este autor para la educación literaria de nuestros jóvenes.

## **2. La recepción de Poe desde el mercado editorial hispánico**

La obra de Edgar Allan Poe puede clasificarse, según Fontanilla (2015: 122) en tres grandes géneros; periodismo, poesía y narrativa:

- Periodismo: en este género destacan críticas literarias y ensayos de temas muy variados aparecidos en las numerosas revistas en las que colaboró.
- Poesía: sus poemas más destacados son *El cuervo*, *El palacio encantado*, *A Hellen*, *Anabel Lee* y *Ulalume*. Se trata de una poesía de inspiración romántica, con una gran preocupación por la perfección formal, en la que el autor busca un ritmo que provoque en el lector una atmósfera fantástica y sobrecogedora.
- Narrativa: además de una novela de aventuras, *La narración de Arthur Gordon Pym*, Poe es autor de numerosos cuentos o narraciones breves, que constituyen la parte más conocida actualmente de su producción.

Por ser precisamente el género más conocido de su producción, este trabajo centra el análisis de la producción de Poe en sus cuentos.

### 2.1. Diseño de la investigación

En primer lugar, con el objetivo de reunir todos aquellos cuentos de Poe de los que pueden disponer los docentes de educación secundaria para el desarrollo de la competencia literaria del alumnado desde estas obras, se ha diseñado una rúbrica de evaluación del material respecto a su recepción. Esta rúbrica de evaluación se compone de cuatro ámbitos de análisis: *en torno a la obra*; *en torno a la lengua*; *en torno a la edición* y *en torno a las técnicas empleadas*. A continuación, se detallan los objetivos que persigue cada ámbito de análisis junto con los indicadores que han servido para precisar la recepción del material recopilado:

#### 1. Ámbito de análisis *EN TORNO A LA OBRA*:

- Objetivo: determinar la recepción de la obra bien desde su edición completa o bien desde fragmentos.

Indicador 1A. La editorial oferta la obra completa.
---

Indicador 1B. La editorial ofrece capítulos de muestra (*simple chapters* o *sample pages*) que sirven de bienvenida a un primer contacto con la lectura de la obra.

2. *Ámbito de análisis EN TORNO A LA LENGUA:*

- Objetivo: determinar la recepción de la obra bien en lengua castellana o bien en lengua inglesa.

Indicador 2A. La editorial oferta la obra para ser recepcionada desde la L1, en nuestro caso, en castellano.

Indicador 2B. La editorial oferta la obra para ser recepcionada desde la L2, en nuestro caso, en inglés.

3. *Ámbito de análisis EN TORNO A LA EDICIÓN:*

- Objetivo: determinar la recepción de la obra bien en adaptación o bien en edición íntegra.

Indicador 3A. La editorial oferta la obra para ser recepcionada en forma de adaptación, considerando las necesidades del lector en formación que aún no posee una competencia literaria suficiente para enfrentarse al texto original.

Indicador 3B. La editorial oferta la obra para ser recepcionada en su edición íntegra.

4. *Ámbito de análisis EN TORNO A LAS TÉCNICAS EMPLEADAS:*

- Objetivo: determinar la recepción de la obra bien desde el cómic en lengua castellana o bien desde el cómic en lengua inglesa

Indicador 4A. La editorial oferta la obra para ser recepcionada desde el cómic desde la L1, considerando las posibilidades didácticas de este género.

Indicador 4B. La editorial oferta la obra para ser recepcionada desde el cómic desde la L2, considerando las posibilidades didácticas de este género.

En segundo lugar, se han seleccionado 13 casas editoriales. Los criterios que han motivado esta selección han sido, en primer lugar, por trabajar para el ámbito educativo y, en segundo lugar, por ser las más frecuentemente utilizadas en nuestros centros escolares según otra investigación anterior. Tras la revisión de los catálogos editoriales y los sitios webs de referencia se han encontrado, en total, 18 obras de Poe. En la Figura 1. se muestra el corpus editorial recopilado desde cada una de las editoriales:

Editoriales seleccionadas por trabajar para el ámbito educativo	Número de obras de Poe encontradas
Editorial Alfaguara	0 obras
Editorial Anaya	3 obras
Editorial Burlington Books	1 obra
Editorial Casals	1 obra
Editorial Edebé	1 obra
Editorial Everest	1 obra
Editorial Macmillan	1 obra
Editorial McGraw-Hill	0 obras
Editorial Oxford University Press	3 obras
Editorial Pearson Educación	3 obras
Editorial SM	0 obras
Editorial Teide	1 obra
Editorial Vicens Vives	3 obras
Total	18 obras

Figura 1: Descripción del corpus editorial

No obstante, este corpus inicial de trece casas editoriales quedó reducido a diez dado que las editoriales Alfaguara, SM y McGraw-Hill no tienen publicada ninguna obra de E. A. Poe. En total, son 18 las obras que se han tomado para el estudio. Con tres obras de Poe publicadas se encuentran Anaya (*Cuentos de Poe; El gato negro y Cuentos policíacos*); Oxford University Press (*The murders in the rue Morgue; The pit and the pendulum and other stories y Tales of mystery and imagination*); Pearson Educación (*Tales of mystery and imagination; The black cat and other stories y The fall of the house of Usher and other stories*) y Vicens Vives (*Selected stories; American Horror y The*

*murders in the rue Morgue*). Por otro lado, con solo una obra de Poe publicada están las siguientes editoriales: Casals (*El universo de Poe*); Edebé (*Historias extraordinarias*); Everest (*El escarabajo de oro y otros relatos*); Teide (*Narraciones extraordinarias*); Macmillan (*Seven stories of mystery and horror*) y Burlington Books (*The murders in the rue Morgue and other stories*).

## 2.1. Descripción y análisis de los resultados

### 2.1.1. Resultados ámbito de análisis *en torno a la obra*: recepción desde la obra completa o desde fragmentos

	Recepción desde la obra completa	
	Sí	Total
Editorial Anaya	3	3
Editorial Casals (Bambú)	1	1
Editorial Edebé (Colección Nómadas del tiempo)	1	1
Editorial Everest (Colección Punto de encuentro con los clásicos)	1	1
Editorial Teide	1	1
Editorial Vicens Vives	3	3
Editorial Macmillan	1	1
Editorial Burlington Books	1	1
Editorial Oxford University Press	3	3
Editorial Pearson Educación (Penguin readers)	3	3
	18	18

Tabla 1: Recepción de Poe desde la obra completa (indicador 1A)

	Recepción desde fragmentos		Total
	No	Sí	
Editorial Anaya	0	3	3
Editorial Casals (Bambú)	1	0	1
Editorial Edebé (Colección Nómadas del tiempo)	1	0	1
Editorial Everest (Colección Punto de encuentro con los clásicos)	0	1	1
Editorial Teide	1	0	1
Editorial Vicens Vives	1	2	3
Editorial Macmillan	1	0	1
Editorial Burlington Books	1	0	1
Editorial Oxford University Press	0	3	3
Editorial Pearson Educación (Penguin readers)	1	2	3
	7	11	18

Tabla 2: Recepción de Poe desde fragmentos (indicador 1B)

Como se aprecia en la Tabla 1., las 18 obras que se han tomado en consideración para el estudio se ofertan de manera completa; no obstante, según se observa en la Tabla 2., no todas las editoriales se atreven a ofrecer fragmentos que propicien en el lector un primer contacto con la obra. Casal, Edebé, Teide, McMillan y Burlington Books (lo que supone la mitad del corpus editorial) no ofrecen fragmentos o capítulos de muestra de sus obras de Poe. Por su parte, Anaya y Oxford University Press sí lo hacen para las tres de sus obras publicadas; en cambio, Vicens Vives y Pearson Educación solo muestran en fragmentos una de las tres obras ofertadas. En total, asciende a 11 el número de obras para las que la editorial ofrece un fragmento de muestra gratuita. Esto viene a demostrar lo que Lluich (2010: 120) señala como *ganchos* o como la nueva importancia del primer capítulo, necesario para que el primer lector no lo abandone en las primeras páginas: “los datos de la página posterior y los que proporciona el primer capítulo forman un conjunto, como una especie de inicio en dos lugares diferentes del libro: el lector inicia la lectura en su portada posterior y la completa en las primeras páginas; si le gusta lo comprará o lo continuará”.

2.1.2. Resultados ámbito de análisis *en torno a la lengua*: recepción en castellano (L1) o en inglés (L2)

	Recepción en castellano (L1)		Total
	No	Sí	
Editorial Anaya	0	3	3
Editorial Casals (Bambú)	0	1	1
Editorial Edebé (Colección Nómadas del tiempo)	0	1	1
Editorial Everest (Colección Punto de encuentro con los clásicos)	0	1	1
Editorial Teide	0	1	1
Editorial Vicens Vives	3	0	3
Editorial Macmillan	1	0	1
Editorial Burlington Books	1	0	1
Editorial Oxford University Press	3	0	3
Editorial Pearson Educación (Penguin readers)	3	0	3
	11	7	18

Tabla 3: Recepción de Poe en castellano (L1) (indicador 2A)

	Recepción en inglés (L2)		Total
	No	Sí	
Editorial Anaya	3	0	3
Editorial Casals (Bambú)	1	0	1
Editorial Edebé (Colección Nómadas del tiempo)	1	0	1
Editorial Everest (Colección Punto de encuentro con los clásicos)	1	0	1
Editorial Teide	1	0	1
Editorial Vicens Vives	0	3	3
Editorial Macmillan	0	1	1
Editorial Burlington Books	0	1	1
Editorial Oxford University Press	0	3	3
Editorial Pearson Educación (Penguin readers)	0	3	3
	7	11	18

Tabla 4: Recepción de Poe en inglés (L2) (indicador 2B)

Como puede apreciarse en la Tabla 3., son cinco editoriales las que presentan las obras de Poe en castellano, lo que indica que solo 7 de las 18 obras analizadas se reciben en L1. Por otro lado, como se comprueba igualmente desde la Tabla 4., son cinco aquellas que ofrecen las obras de este autor en lengua inglesa, lo que evidencia que 11 de las 18 obras tomadas para el estudio –más de la mitad de la muestra- se reciben en L2. Estos resultados nos aportan dos datos interesantes: por un lado, la especialización editorial y, por otro lado, el deseo del mercado editorial educativo de acercar al aula las obras desde su lengua vernácula.

2.1.3. Resultados ámbito de análisis *en torno a la edición*: recepción en adaptación o en edición íntegra

	Recepción en adaptación		Total
	No	Sí	
Editorial Anaya	2	1	3
Editorial Casals (Bambú)	1	0	1
Editorial Edebé (Colección Nómadas del tiempo)	1	0	1
Editorial Everest (Colección Punto de encuentro con los clásicos)	0	1	1
Editorial Teide	1	0	1
Editorial Vicens Vives	3	0	3
Editorial Macmillan	1	0	1
Editorial Burlington Books	1	0	1
Editorial Oxford University Press	3	0	3
Editorial Pearson Educación (Penguin readers)	3	0	3
	16	2	18

Tabla 5: Recepción de Poe en adaptación (indicador 3A)



	Recepción en edición íntegra		Total
	No	Sí	
Editorial Anaya	1	2	3
Editorial Casals (Bambú)	0	1	1
Editorial Edebé (Colección Nómadas del tiempo)	0	1	1
Editorial Everest (Colección Punto de encuentro con los clásicos)	1	0	1
Editorial Teide	0	1	1
Editorial Vicens Vives	2	1	3
Editorial Macmillan	1	0	1
Editorial Burlington Books	1	0	1
Editorial Oxford University Press	3	0	3
Editorial Pearson Educación (Penguin readers)	3	0	3
	12	6	18

Tabla 6. Recepción de Poe en edición íntegra (indicador 3B)

Como se observa en la Tabla 5., solo dos obras de Poe son ofertadas en edición adaptada: una, perteneciente a la editorial Anaya y, otra, a la editorial Everest. Por otro lado, según se comprueba en la Tabla 6., son 6 las obras destinadas a recepcionarse en edición íntegra. Estas obras pertenecen a las editoriales Anaya, Casals, Edebé, Teide y Vicens Vives. En síntesis, estos resultados enlazan con los planteamientos de Sotomayor (2005) sobre el aumento de las ediciones íntegras a raíz de la creciente toma de conciencia del respeto al texto desde la visión de no modificar al original.

2.1.4. Resultados ámbito de análisis *en torno a las técnicas empleadas*: recepción desde cómic en L1 o desde cómic en L2

	Recepción desde cómic en L1	
	No	Total
Editorial Anaya	3	3
Editorial Casals (Bambú)	1	1
Editorial Edebé (Colección Nómadas del tiempo)	1	1
Editorial Everest (Colección Punto de encuentro con los clásicos)	1	1
Editorial Teide	1	1
Editorial Vicens Vives	3	3
Editorial Macmillan	1	1
Editorial Burlington Books	1	1
Editorial Oxford University Press	3	3
Editorial Pearson Educación (Penguin readers)	3	3
	18	18

Tabla 8: Recepción de Poe desde el cómic en L1 (indicador 4A)

	Recepción desde cómics en L2	
	No	Total
Editorial Anaya	3	3
Editorial Casals (Bambú)	1	1
Editorial Edebé (Colección Nómadas del tiempo)	1	1
Editorial Everest (Colección Punto de encuentro con los clásicos)	1	1
Editorial Teide	1	1
Editorial Vicens Vives	3	3
Editorial Macmillan	1	1
Editorial Burlington Books	1	1
Editorial Oxford University Press	3	3
Editorial Pearson Educación (Penguin readers)	3	3
	18	18

Tabla 9: Recepción de Poe desde el cómic en L2 (indicador 4B)

Para Ibarra y Ballester (2015) el cómic constituye, sin duda, un género esencial en la formación del lector competente y, por tanto, fundamental en la educación lectora y literaria. No obstante, los resultados de las tablas 8. y 9. revelan que estas diez casas editoriales no ofertan ninguna obra de Poe mediante el cómic, ni desde la L1 ni desde la L2. Sin embargo, sabemos que editoriales como Teide sí han lanzado en tebeo obras cumbre de la literatura universal; por ejemplo, *Drácula* o *Colmillo Blanco*. Lo mismo ha ocurrido con la editorial SM que presenta a *Romeo y Julieta*, *Robinson Crusoe*, *Frankenstein* o *La isla del tesoro* en formato historieta.

### 3. Aplicaciones didácticas de cuatro cuentos de Poe

Una vez analizada la recepción de los cuentos de Poe desde el mercado editorial hispánico, hemos querido seleccionar varios cuentos que cumplieren con los siguientes criterios:

a. *Recepción desde la obra completa y desde fragmentos.* Dado que creemos en la importancia del capítulo de muestra como elemento de motivación a querer seguir leyendo.

b. *Recepción en L1.* Puesto que consideramos que la competencia lingüística en una lengua extranjera del alumnado de educación secundaria aun no está del todo desarrollada como para permitirle una lectura placentera en la L2.

c. *Recepción en edición adaptada.* Puesto que consideramos que el receptor adolescente aún no posee una competencia lecto-literaria que le permita acercarse a los textos clásicos desde su versión original íntegra.

Así, la editorial que más se ha ajustado a estos criterios ha sido la editorial Anaya con la obra *Cuentos*. De este modo, abordamos cuatro cuentos de E. A. Poe (*El escarabajo de oro*, *El corazón delator*, *El gato negro* y *Hop-Frog*) centrandó nuestra atención en sus aplicaciones didácticas para la formación literaria y cultural del alumnado de Educación Secundaria tal y como se plantea desde la prescripción curricular:

- En primer lugar, desde el *aprecio por la lectura como fuente de placer*. Las actividades de este apartado parten de los planteamientos Mendoza (2008) para la “formación para apreciar la literatura” a partir de la participación del aprendiz/lector:

En suma se plantea un tipo de propuesta que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de “enseñanza”. Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias.

- En segundo lugar, *desde la visión de la literatura como conocimiento del mundo*. Para plantear las actividades de este apartado nos hemos inspirado en las ideas de Romero y Rodríguez (2016) sobre el uso de los cuentos como elemento motivacional de acercamiento a la interculturalidad.

---

**TÍTULO:** “El corazón delator”.

---

**Aprecio por la lectura como fuente de placer**

---

<b>Actividades desde la interpretación personal</b>	1. ¿Qué relación crees que unía al viejo y al narrador? 2. ¿Qué crees que sentía el narrador al observar cada noche al viejo mientras dormía?
---	--

---

	<p>3. ¿Por qué crees que el narrador estaba obsesionado con el ojo del anciano?</p> <p>4. ¿Por qué crees que acabó con la vida del viejo?</p> <p>5. ¿Cómo interpretas el título del cuento con lo que has leído?</p>
<b>Visión de la literatura como conocimiento del mundo</b>	
<b>Actividades desde la interculturalidad</b>	<p>6. Este cuento se vincula con la novela gótica, un subgénero nacido en Inglaterra a finales del siglo XVIII. Busca información en Internet sobre la Inglaterra de esta época que te ayude a comprender por qué surge este género.</p>

Figura 2. Aplicación didáctica de “El corazón delator”

**TÍTULO:** “El escarabajo de oro”.

<b>Aprecio por la lectura como fuente de placer</b>	
<b>Actividades desde la interpretación personal</b>	<p>1. ¿Qué serie de adversidades crees que pudieron conducir a Legrand a la pobreza y a abandonar su lugar de origen?</p> <p>2. ¿Qué opinión te merece la relación entre Júpiter y Legrand?</p> <p>3. ¿A qué crees que podría dedicarse el narrador para haber entablado amistad con Legrand?</p> <p>4. ¿Qué sensaciones te produjo la descripción del escarabajo?</p> <p>5. ¿Cómo crees que fue a parar a ese lugar el tesoro?</p>
<b>Visión de la literatura como conocimiento del mundo</b>	
<b>Actividades desde la interculturalidad</b>	<p>6. Busca información en Internet sobre la <i>Isla de Sullivan</i> y pon en común con tus compañeros por qué es, en tu opinión, el escenario propicio para el desarrollo de este cuento.</p> <p>A continuación, busca información en Internet sobre el <i>Capitán Kidd</i> y averigua si fue un personaje real o inventado.</p>

	Por último, a modo de reflexión final: ¿a qué épocas y a qué culturas te conducen el cuento y las anteriores búsquedas?
--	---

Figura 3. Aplicación didáctica de “El escarabajo de oro”

<b>TÍTULO:</b> “El gato negro”.	
<b>Aprecio por la lectura como fuente de placer</b>	
<b>Actividades desde la interpretación personal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El narrador afirma sentir aprecio por los animales domésticos, ¿cómo explicas qué mas tarde pueda sentir aversión hacia ellos?</li> <li>2. ¿Cómo explicas el cambio de carácter que sufre el protagonista? ¿Por qué crees que se vuelve tan perverso?</li> <li>3. ¿Qué parecido crees que guarda este cuento con <i>El corazón delator</i>?</li> <li>4. ¿Cómo interpretas el final del cuento?</li> <li>5. ¿Cómo interpretas el siguiente pensamiento del narrador con el final del cuento?: “aludía con frecuencia a la antigua creencia popular que consideraba a todos los gatos negros brujas camufladas”.</li> </ol>
<b>Visión de la literatura como conocimiento del mundo</b>	
<b>Actividades desde la interculturalidad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Busca información en Internet y averigua el origen del gato negro como motivo de superstición desde distintas culturas.</li> </ol>

Figura 4. Aplicación didáctica de “El gato negro”

<b>TÍTULO:</b> “Hop Frog”.	
<b>Aprecio por la lectura como fuente de placer</b>	
<b>Actividades desde la interpretación personal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué encuentras de diferente entre este cuento y los anteriores?</li> <li>2. ¿Te ha producido tanto horror como los anteriores?</li> <li>3. ¿Qué sentimientos te ha causado?</li> </ol>

	4. ¿Cómo explicas la venganza de Hop-Frog? 5. ¿A qué país crees que huyeron?
<b>Visión de la literatura como conocimiento del mundo</b>	
<b>Actividades desde la interculturalidad</b>	6. En España, los bufones fueron frecuentes en la corte de los reyes Felipe III y Felipe IV, muestra de ello son los retratos pintados por Velázquez. Busca información en Internet sobre estas obras pictóricas y la relación entre los monarcas y los bufones.

Figura 5. Aplicación didáctica de “Hop Frog”

#### 4. Conclusiones y discusiones finales

Al comienzo de este trabajo hacíamos referencia al deseo de acercar al aula de educación secundaria la lectura de los cuentos de Poe cumpliendo, por un lado, con el marco curricular para la educación literaria en esta etapa y, por otro, considerando el abanico de opciones de recepción que nos proporciona el mercado editorial educativo en nuestro país para este autor.

Este último punto nos ha permitido analizar la oferta editorial para así escoger, de entre todas las opciones que nos ofrece el mercado, la que mejor se ha adaptado a nuestro propósito. Al mismo tiempo, nos ha ayudado a tener una visión más crítica y real de este mediador que tan estrecha vinculación guarda con las preferencias lectoras de los jóvenes de hoy día.

Asimismo, en lo relativo a las aplicaciones didácticas de los cuentos de Poe, estas han intentado plasmar de una manera auténtica la prescripción curricular, vinculando estas disposiciones con los planteamientos didácticos de los autores antes citados.

Desde una óptica más amplia, esta investigación nos ha conducido a repensar el papel de las obras literarias en lengua inglesa –tanto desde el panorama norteamericano como anglosajón- en las aulas de educación secundaria y, por ende, a esbozar algunas cuestiones – e inquietudes- a compartir con la comunidad educativa: por una parte, en un escenario educativo en el que la enseñanza de la lengua se está centrando en el aspecto idiomático y comunicativo, ¿cómo estamos contribuyendo los docentes a la educación literaria de nuestros jóvenes desde las literaturas extranjeras? Por otra, ¿se está facilitando una educación literaria, en la medida de lo posible, como contribución al desarrollo de la competencia intercultural?

En suma, este estudio pretende abrir nuevas líneas de investigación al respecto; aunque bien es cierto que los planteamientos sobre el desarrollo de la competencia literaria a partir de obras de procedencia inglesa ya están siendo objeto de investigación de tesis doctorales recientes y están aportando una visión actualizada de la cuestión.

### **Bibliografía**

- ALBERCA, M. (1985). “Aproximación didáctica al cuento moderno”, *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica* 8, 205-215.
- IBARRA, N. Y BALLESTER, J. (2015). “Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos”, *Tonos digital* 28, 1-23.
- FONTANILLA, E. (2015). “Introducción, apéndice y notas”, en E. A. Poe, *Cuentos*. Madrid: Anaya.
- MARCHESI (2005). “La lectura como estrategia para el cambio educativo”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 15-35.
- MENDOZA, A. (2005). “La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria”. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en Web: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>.
- ROMERO, M.F. y RODRÍGUEZ, V. (2016). “Acercándonos a la interculturalidad desde una visión integradora del currículo: los cuentos como tópico articulador”, *Revista hachetetepé* 12, 143-155.
- SOTOMAYOR, M. V. (2005). *Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias*. *Revista de educación*, número extraordinario, 217-238.



## “TU CUENTACUENTOS ES EL MIO”

MARÍA BELÉN RODRÍGUEZ CAAMAÑO

(Savitribai Phule Pune University)

### 1. Introducción

Antes de adentrarnos en la importancia del cuentacuentos en la educación y en su aplicación concreta en el aula, es necesario definir a qué hace alusión exactamente en esta comunicación. Me refiero con el término “cuentacuentos” al espectáculo en el cual un contador, profesional o no, transmite una historia a un público activo valiéndose de recursos corporales y técnicas narrativas. Con público activo me refiero a una audiencia voluntaria y receptiva que produce cierta retroalimentación durante el proceso, constituida por gestos, risas, respuestas o comunicación libre de emociones. En cuanto a la historia contada, no aludo exclusivamente a cuentos estructurados como tales, sino a leyendas, relatos cortos, anécdotas o cualquier otro género con las características que lo definan, las cuales serán aprehendidas por *contador* con la finalidad de conectar lo mejor posible con el público.

En la presente comunicación, expondré primero la importancia y adaptación del cuentacuentos al contexto educativo para pasar a continuación a sus implicaciones en la clase de idiomas. Posteriormente se explicaré algunos rasgos relevantes de las leyendas y un caso práctico sobre su uso en la clase de ELE. Finalmente, valiéndome de ese caso, haré referencia a la adquisición efectiva de la competencia intercultural y los descriptores para su evaluación. La comunicación se cierra con las conclusiones sobre la importancia del cuentacuentos y la aportación del desarrollo de dicha actividad.

## 2. Importancia del cuentacuentos en un contexto educativo

El cuentacuentos en el aula tiene sentido solo si partimos de la idea expresada por Bruner sobre la educación como un espacio creador de historias que nos conectan con el mundo y con nosotros mismos:

El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro de nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones (...). La educación no es más, ni menos, que un cosmos donde se comprende, explica y predice la conducta de los objetos y las intenciones, deseos y creencias de los sujetos. Es decir, un espacio construido gracias a las historias, relatos y narraciones que nos permiten dar sentido y significado a la realidad y a nosotros en ella. El reto consiste en conseguir que nuestras mentes se encuentren. O sea, que los intereses y significados del profesor se alíen con los intereses y significados del alumno (Bruner, 1997: 37).

Desde este punto de vista el cuentacuentos se convierte en una herramienta multidisciplinar de gran valor que se encuadra en un marco de actividades destinadas a desarrollar el aprendizaje holístico. Ahora bien, ¿cuáles son sus aportaciones concretas para el alumno como ser humano?

Narrar ayuda a superar el aislamiento y nos permite compartir, especialmente en culturas extranjeras. Integrado en un marco general de referencia de la actividad humana, impacta a nuestra habilidad para hacernos a nosotros mismos y para entender a otros. De igual manera, algo sucede al oyente y al narrador al mismo tiempo. Se hace evidente que el acto de actuar conjuntamente y contar una historia un tipo concreto de práctica social que debe estar presente en la escuela (Kaminski, 2003: 4).<sup>1</sup>

En cuanto a la historia leída, los estudiantes adquieren esquemas universales de narración al mismo tiempo que crean una propia. “El análisis clásico de los cuentos populares de Vladimir Propp’s (Propp, 1968: 6) revela que su fórmula permanece invariable incluso cuando su contenido cambia. Por lo tanto, las historias contadas a nosotros mismos pueden revelar una estructura formal a través de una amplia variedad de contenidos” (Bruner, 2004: 6). De la misma forma, estas fórmulas sirven para estructurar la experiencia grupal y el aprendizaje puesto que “las formas de contar y las de

---

<sup>1</sup> Traducción de la autora.

conceptualizar asociadas a las mismas se vuelven tan habituales que se convierten finalmente en recetas para estructurar la experiencia en sí misma, para asentar las raíces en la memoria, no solo guiando la historia vital hasta el presente sino también dirigiéndola hacia el futuro” (Bruner, 2004: 18)<sup>2</sup>.

En cuanto a la historia contada, el cuentacuentos estimula la escucha y la atención al otro porque

La habilidad de contar historias es contingente a la habilidad de escuchar. Narrar no es una forma de comunicación unidireccional, los oyentes tienen una función creando la historia. A través de nuestra narración transmitimos experiencia, actitud y emociones. El acto de escuchar y el de contar mejorando la conciencia cultural a través de la producción oral son dos procesos mutuamente contingentes, y cuanto más soy capaz de entrar en ambos roles, más la narración oral se convertirá en una parte activa de la vida cotidiana (Kaminski, 2003: 3)<sup>3</sup>.

Por otra parte, en este proceso comunicativo el individuo se transforma gracias al uso versátil de la gestualidad y la voz. Hay que precisar al respecto que no se trata de aquellos utilizados por los narradores profesionales ya que el hecho de contar no requiere de dotes artísticas ni conocimientos avanzados de actuación, sino la activación de recursos personales utilizados en la cotidianidad, ya que como señala Sartre, “un hombre es siempre un contador de historias, vive rodeado de sus propias historias y las de otra gente, ve todo lo que le ocurre en términos de esas historias e intenta vivir su vida como si las volviera a contar” (Bruner, 2004: 9).

A las implicaciones en el desarrollo del individuo hay que añadir su repercusión grupal.

A través de géneros tales como el teatro, incluyendo marionetas y teatro de sombras, danza dramática y el cuentacuentos profesional, estas representaciones ponen a prueba a la comunidad, cuestionando a sus líderes, desacralizando sus valores y creencias más sagrados, representando los conflictos más típicos y sugiriendo algunas soluciones para los mismos, y por lo general se basan en la situación actual, en el “mundo” conocido (Turner, 1982: 11).<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Traducción de la autora.

<sup>3</sup> Traducción de la autora.

<sup>4</sup> Traducción de la autora.

El cuentacuentos posibilita la representación de situaciones o conflictos sociales, tradiciones e construcciones culturales y el cuestionamiento y reelaboración de los mismos a través del drama. Se desarrollara este punto con más detalle en el apartado 3.

## 2.1 Realización de un cuentacuentos en el aula

El cuentacuentos como herramienta educativa consiste en la adaptación de un espectáculo ancestral con unas características propias a un espacio académico. Para que ese espectáculo pueda tener lugar, debemos empezar por una etapa introductoria en la que los alumnos leen relatos de su propia u otra cultura guiados en la interpretación de los mismos por el profesor. En nuestro caso, el uso del cuentacuentos se centrará en relatos de otros países con el objetivo de introducir la interculturalidad en el aula. El compendio de roles y funciones y las estructuras de los cuentos estudiadas por los formalistas rusos (Propp, 1968) ponen de manifiesto los rasgos comunes a los relatos de todas las culturas que facilitará su comprensión.

En una segunda etapa los alumnos pasan a apropiarse de las historias contándolas, dramatizándolas y transformándolas. Durante todo este proceso es imprescindible estimular el trabajo cooperativo, que incluye la inclusión de las propuestas del alumnado y la versatilidad de los símbolos y personajes que aparezcan.

Finalmente, el profesor puede conectar a grupos de estudiantes de los dos países para adaptar las historias a su realidad actual y crear un único grupo multicultural. Dicho contacto tendrá lugar en la red a través de conversaciones y vídeos.

Los objetivos de este tipo de actividad son múltiples. En primer lugar, lingüísticos. El trabajo con cualquier tipo de relato permite trabajar con aspectos gramaticales, el léxico requerido en la descripción de personajes y espacios y todo aquel referido a la realidad de la otra cultura. Además, la narración permite trabajar la competencia comunicativa, incluyendo todos los recursos que permitan que la información llegue correctamente al oyente.

En segundo lugar, tiene objetivos culturales. Comprender el relato implica entender el contexto en el que se desarrolla, el espacio, las características particulares del héroe en esa cultura, el tipo de conflicto que tiene que superar y su relación con el espacio y el tiempo y así como la pertinencia de las soluciones que le permiten llegar a un final feliz. Por otra parte y como se mencionó anteriormente, permite el contacto directo con estudiantes de la otra cultura. Tanto en los objetivos lingüísticos como en los culturales

la función del profesor es proporcionar la información pertinente para que la interpretación sea a la vez rica y adecuada.

El tercer objetivo se centra en la cohesión del grupo a través de su identificación con elementos culturales elegidos para la reelaboración de las historias, de la construcción de un espacio simbólico propio y de la adjudicación de nuevos significados a los símbolos. Este punto es quizás el de mayor interés y el menos analizado, por lo cual le prestaré especial atención.

Por último, un cuento habla de “otro” en “otra realidad” enfrentándose a conflictos más o menos próximos a los nuestros y proponiendo soluciones similares, innovadoras, originales...Ello permite al estudiante identificarse y distanciarse al mismo tiempo creando una conexión personal con el personaje. Los participantes estimulan de forma implícita la empatía y trabajan con la canalización de emociones que el relato provoca. En la etapa de la dramatización se enfrentan al reto de desarrollar una forma personal de narrar y encontrar la espontaneidad en otra lengua a través de la voz y la gestualidad, en otras palabras, se adentran en el no siempre fácil camino del autoconocimiento y la experimentación. En palabras de Morote: “las leyendas y cuentos narrados o leídos en voz alta crean vínculos de afectividad, que contribuyen a la satisfacción personal de los receptores. Desde el punto de vista psicológico, es interesante el aprendizaje significativo y pueden ayudar a formar personalidades equilibradas” (Morote, 2005: 401).

## 2.2 Aportaciones del cuentacuentos a la clase de idiomas

Es difícil establecer una división coherente sobre las aportaciones del cuentacuentos en una clase de idiomas o en otra cualquiera, así que me limito a señalar dos que a mi entender son evidentes: el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta y la cohesión del grupo gracias a la transformación simbólica y el posterior contacto con otros estudiantes.

En lo que a la competencia comunicativa se refiere, tal y como afirma Álvarez González, las nuevas propuestas del enfoque nocio-funcional implican que:

Para conseguir una auténtica competencia comunicativa, los estudiantes tienen que aprender a reconocer la realidad sociocultural que subyace a todo acto de habla, por lo que los intercambios lingüísticos deben estar insertos en un contexto que permita identificar todos los componentes de una situación de comunicación como son: la relación social y afectiva entre los interlocutores, los fines de la comunicación, la formalidad o

informalidad en el tratamiento de los temas, la adecuación del registro empleado, etc. (Álvarez González, 2010: 2).

El cuentacuentos permite desarrollar la competencia comunicativa en cuanto que con el relato los estudiantes extranjeros entienden otra realidad sociocultural. Los diálogos y expresiones de la historia en otra lengua exigen comprender con detalle la relación entre los personajes y sus fines comunicativos. A la hora de narrar el proceso se duplica: los estudiantes deben elaborar correctamente el texto de la historia y sus diálogos teniendo en cuenta los mismos factores de forma que sea entendido por el público al que se dirigen.

Con respecto a los manuales de ELE<sup>5</sup>, estos incluyen con frecuencia actividades gramaticales y de comprensión lectora en diferentes niveles teniendo en cuenta el aspecto cultural en su selección y cuya explotación en los términos anteriormente expuestos depende del profesor. Como ejemplo, podemos citar la leyenda del Quetzalcoatl en Aula A3, incluida en la parte destinada a cultura y en la que los alumnos deben completar el texto con los verbos correctos y a través de la cual se aproximan a aspectos de la cultura mejicana. Es decir, Sin embargo, es menos habitual encontrar actividades que impulsen la narración oral o la escenificación de lo que se cuenta.

Esta es necesaria porque, no solo porque favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, sino también porque narrar historias oralmente abre un espacio simbólico en el que los estudiantes son individuos activos de una sociedad determinada, inmersa en diferentes procesos de cambio. Para ellos el aprendizaje es una necesidad laboral, una actividad de ocio, un reto a su curiosidad y sus gustos personales, pero también una oportunidad para debatir sobre sí mismos dentro de su cultura y sobre esta frente aquella a la que se aproximan. En el proceso de transformación participan el humor, la actualidad, las tradiciones, la imaginación, la historia nacional y los símbolos, entre otros.

El antropólogo Van Gennep, utiliza la expresión “rito de paso” para referirse a los rituales que acompañan al individuo o a un conjunto de individuos en un cambio de cambio social y para aquellos asociados a los cambios de estación. El término ha pasado a ser utilizado en este campo en relación con los rituales asociados a cambios vitales. Dentro del rito distingue tres fases: separación, transición e incorporación. La separación representa el desapego de los objetos rituales de su estatus social previo. “En el caso de

---

<sup>5</sup> Español Lengua Extranjera.

los miembros de una sociedad implica el movimiento colectivo de todo lo social y culturalmente implicado en una estación, o de un periodo de paz frente a uno de guerra, de la plaga a la salud de la comunidad, de un estado o condición sociocultural previo a otro”. En la transición “los objetos pasan por un periodo y área de ambigüedad, un tipo de limbo social que tiene atributos del estatus social o profano precedente”. La tercera fase incluye “fenómenos y acciones simbólicas que representan la vuelta de los sujetos a su nueva, relativamente estable y bien definida posición en el conjunto de la sociedad (...). Para aquellos que toman parte en rituales estacionales no hay cambio de estatus, pero han sido preparados ritualmente para toda una serie de cambios en la naturaleza de la actividades culturales y ecológicas realizadas y de las relaciones que luego tendrán con otros” (Turner: 1982, 24)<sup>6</sup>.

En el contexto que nos atañe, la aportación antropológica de estos cambios sirve de marco para entender la transformación simbólica que tiene lugar en la clase de idiomas. El proceso que los participantes llevan a cabo tiene muchos elementos en común con el arriba descrito. En un paralelismo simplificado, mediante la transformación del cuento se parte de la separación de los símbolos de la cultura de la lengua meta para pasar a un estadio de creación transitorio en el que el grupo debate y construye decidiendo los elementos permanentes y aquellos que serán incluidos mediante consenso. Se pasa de una cultura a otra, de un símbolo a otro, de una historia a otra, de un estado grupal a otro. Finalmente, los estudiantes pasan a la fase de incorporación. La nueva historia define al grupo en cuanto que creación colectiva que incluye elementos de una cultura común y una cultura de destino que los ha unido en un espacio educativo. El grupo crece y evoluciona gracias al cuento, o en otras palabras, la nueva historia es parte de la historia del grupo y de su evolución.

Dentro de este proceso tienen gran relevancia los símbolos, los cuales son “sistemas dinámicos tanto sociales como culturales en los que el significado se separa y se une a través del tiempo y en el que se altera la forma, por lo que no puedo considerarlos meramente “términos” dentro de sistemas atemporales lógicos” (Turner: 1982, 22). Es decir, que los símbolos de una sociedad en un relato dado pueden pasar a otra alterando su significado y desligándose de su interpretación cultural e incluso universal. Mediante la transformación del cuento “los símbolos, tanto como vehículos sensoriales perceptibles (*signifiant*) y como un conjunto de significados (*signifie*) se encuentran dentro de una

---

<sup>6</sup> Traducción de la autora.

variabilidad múltiple, la variabilidad de criaturas primitivas conscientes, emocionales, con voluntad propia que los utilizan no para ordenar el universo en el que habitan sino para hacer un uso creativo del desorden” (Turner: 1982, 23)<sup>7</sup>. Y esto es así porque los aprendices no transforman con la voluntad de crear un relato nuevo significativo para su sociedad, sino simbólico para su grupo.

Este proceso de transformación alcanza su cumbre en el intercambio de los relatos creados con estudiantes de su cultura de origen. En ese contacto, las tradiciones se mezclan creando una sinergia creativa capaz de traspasar el tiempo y el espacio. Es decir, si la realización del proyecto se restringiese al trabajo de aula de un grupo en un país dado, podría llevarse a cabo una transformación culturalmente significativa para los estudiantes, pero solo cuando se comparte perdura, en cuanto que ambos grupos pasan a ser conscientes de las necesidades que han llevado a la transformación del relato. Los cambios se convierten en el pretexto ideal para el diálogo fomentando el aprendizaje lingüístico y cultural.

### **3. La leyenda y el cuentacuentos**

En primer lugar y antes de adentrarnos en el caso práctico, convendría dejar constancia de los elementos que definen a la leyenda frente a otros géneros. En palabras de Morote:

Los límites de la leyenda con otras formas narrativas orales no están nada claros para nadie, ya que la leyenda participa de características y personajes del mito, del cuento, del romance, de la fábula, etc. Es, en parte, histórica, pero también es explicativa de algunos accidentes y lugares geográficos; en ella tienen cabida los problemas y las preocupaciones del hombre de todos los tiempos: la vida, la enfermedad, la muerte, la comunicación con el más allá, la presencia de seres reales y extraterrenales con poder para ocasionar el bien y el mal, el valor de la religión en la vida del hombre de todas las épocas y la importancia de esta como base de creación de relatos (Morote: 2005, 391).

Es decir, la leyenda como material para la elaboración de cuentacuentos en el aula proporciona elementos de gran interés. Al ser histórica, permite acercarse a la cultura de la lengua meta en un periodo más o menos preciso de la historia; su inclusión de preocupaciones atemporales del ser humano facilitan una rápida conexión con el presente;

---

<sup>7</sup> Traducción de la autora.



y finalmente, el hecho de contener elementos de otros géneros la convierte en forma narrativa rica y fácil para todo tipo de estudiantes.

Por otra parte, la leyenda puede aportar elementos mágicos de gran interés para alumnos extranjeros, dado que la aproximación a una nueva cultura conlleva de por sí cierto misterio. La leyenda “a veces, puede estar anclada en lo real, otras se escapa de la realidad y nos introduce en lo maravilloso, lo fantástico, lo extraordinario, lo paranormal, todo lo cual irrumpe con una fuerza inusitada en ciertas formas de vida actual” (Morote, 2005: 391). Para el profesor, supone una gran oportunidad para captar la atención de los estudiantes menos motivados y crear un ambiente especial que rompa la rutina del curso.

Además, la leyenda presenta elementos universales a todas las culturas. “Todo esto nos hace pensar con Mircea Eliade en que "las leyendas, los mitos y los símbolos lunares hacen que el hombre capte la misteriosa solidaridad entre temporalidad, crecimiento, muerte y resurrección, sexualidad, fertilidad, lluvia y vegetación... " (1991: 149), temas y motivos que se encuentran en muchas leyendas tradicionales” (Morote, 2005: 397). De esta manera, la identificación del lector con la historia se realiza de una forma natural y más rápida que convierte a la leyenda en un género adecuado para iniciar este tipo de actividades.

Para concluir:

la leyenda oral, a su vez, rompe fronteras espacio-temporales y genéricas y al igual que el mito y el cuento, sólo se puede completar en el conjunto de todas sus versiones (o sea, nunca, pues nunca estamos seguros de que una leyenda oída en un sitio y en una fecha determinada, no la vamos a volver a encontrar otra vez en lugares y épocas diferentes) (Morote, 2005: 393).

Es decir, es por definición el relato más susceptible de transformación en el espacio y el tiempo, y los alumnos con ello no hacen más que dar continuidad a una tradición en puede seguir desarrollándose en el siglo veintiuno.

### 3.1 Caso práctico: leyendas indogallegas

Aunque esta propuesta puede llevarse a cabo con alumnos nativos, nos centramos aquí en su desarrollo en una clase de idiomas de nivel intermedio, en concreto de español como lengua extranjera, siendo susceptible de ser modificada y adaptada a otros contextos.

La elección de leyendas adecuadas por parte del profesor puede responder a diferentes criterios. Por una parte a cuestiones de dificultad lingüística, por otra, a su

relevancia cultural y al conocimiento extendido de las mismas. En todo caso, es de gran utilidad disponer de algún tipo de clasificación temática que lo oriente y le permita contar con los gustos del alumnado. Existen leyendas de distintos tipos:

Históricas, hagiográficas, basadas en creencias, etiológicas (explicativas de lugares o accidentes geográficos con un desarrollo argumental muy corto, por lo general), de petrificación, astrales ... a las que todavía podíamos añadir otras: de castillos o casas abandonadas, de tesoros escondidos, de amores imposibles, de cautivos, de fuentes, ríos, lagos, de espadas maravillosas, de flores y plantas, de aparecidos, de seres maléficos que roban o causan daño a los niños y las leyendas urbanas, que en la actualidad se están extendiendo por internet y se cuentan entre los jóvenes en los lugares más increíbles como en discotecas y cafeterías (Morote, 2005: 391).

Las leyendas escogidas en este caso práctico, tienen que ver con aparecidos, creencias religiosas y lugares. La selección se llevó a cabo teniendo en cuenta su gran difusión, la fascinación por lo maravilloso de ambas culturas y el gusto de los estudiantes por conocer lugares concretos en otro país a modo de viaje cultural.

La actividad realizada a partir de las leyendas consta de tres partes: a) lectura y comprensión de una leyenda de otra cultura b) reelaboración de la leyenda incluyendo elementos de la cultura de los estudiantes c) intercambio de las leyendas entre dos grupos de estudiantes de dos culturas. Para ello es necesario contar con la colaboración de dos profesores de dos países diferentes que guíen a los estudiantes en este viaje. En este caso concreto, los grupos elegidos son estudiantes de español indios y gallegos, y los materiales seleccionados leyendas de ambas culturas, en concreto, las leyendas gallegas de la santa compañía, la playa de la Lanzada, San Andrés de Teixido y la piedra de abalar, y las indias de Vetoba, Shani, Ganesh.

En la fase de comprensión el profesor dividirá a los alumnos en grupos según su voluntad y les distribuirá una o dos fotos asociados a la leyenda con una serie de palabras debajo. Por ejemplo, San Andrés de Teixido: muerto, vivo, respeto, animal, soledad, apóstol Santiago, envidia, visita, Dios, peregrino, acantilados; Playa de la Lanzada: embarazadas, nueve olas, medianoche, luna, ermita, amanecer, virgen, agosto, ritual, fertilidad; Santa Compañía: espíritus, muertos, noche, círculo, grupo, esconderse, blanco, oscuridad, luces, miedo; La piedra de abalar: mover, curar, romería, virgen, fe, debajo, adivinar el futuro, mágica, barco, piedra.

A partir de las palabras los alumnos intentarán adivinar en grupo la historia de la leyenda y la escenificarán para el resto del grupo. No importa la precisión o el acierto con respecto a la original: se trata de estimular la imaginación y trabajar en equipo, de aprender palabras nuevas y crear una atmósfera en la que el drama ayuda a cooperar y a conectar con el resto de los estudiantes, en definitiva, de jugar de forma constructiva. A continuación, el profesor contará la leyenda haciendo uso de su voz, movimiento corporal y objetos si fuera necesario. La implicación del docente en el proceso es fundamental para que su presencia sea percibida como parte del mismo, dado que pertenece en este caso a la cultura de la leyenda. Por otra parte, la representación de la leyenda por parte del mismo ofrece información sobre formas de contar y sobre su propio carácter, fomentando la empatía en el grupo.

Una vez finalizada esta primera parte, los alumnos pasarán a la fase de la transformación del texto original. Para ello el profesor proporcionará una frase a cada grupo que será el final de la leyenda, y a partir del cual los estudiantes crearán la suya manteniendo elementos de la original. Por ejemplo, para la leyenda de San Andrés de Teixido el final será: “por eso el India las vacas son sagradas”; para la playa de la Lanzada: “y es por eso que las indias tienen el pelo largo”; para la piedra de abalar: “y es por eso que a los indios les gusta bailar Bollywood; y para la Santa Compañía: “y es por eso que a los indios les gusta el picante”. En el caso de las leyendas indias, el final para la leyenda de Vetoba es: “y por eso los gallegos comen pulpo” para el mito de Ganesh “y por eso los gallegos son desconfiados”, para el dios Shani “y por eso en Galicia llueve tanto”. Existen muchas otras muchas leyendas disponibles en línea o en la bibliografía.

A partir de ahí el grupo entra en el proceso creativo conectando su realidad con otra más distante, apropiándose de símbolos ajenos para explicar realidades propias. Si se realiza por primera vez, es aconsejable elegir un tema fácil y proporcionar como final una verdad evidente. Si se repite, se pueden buscar leyendas más complejas y proponer finales asociados a noticias actuales, incluso se puede pedir a los estudiantes que propongan frases finales para otros compañeros una vez finalizada la etapa de escenificación de la leyenda original.

Realizado el proceso en paralelo en los dos países, los docentes establecerán un contacto entre los grupos compartiendo las leyendas grabadas. Los estudiantes podrán enviar su opinión de diversas maneras: chat, conversación a través de internet, por email. El profesor podrá igualmente recoger las reacciones en vídeo. La continuación del

proceso depende del propio interés de los participantes, es decir, de la propuesta de otros relatos que puedan ser transformados o de preguntas sobre la otra realidad que pueda ser explicada mediante relatos con cierto grado de escenificación. A este respecto hay que recordar que no se trata de teatro en sí mismo, dado que no es necesaria la repetición de un texto con precisión, un vestuario u otros elementos adicionales. Es suficiente con la voz, los gestos y algún objeto simbólico.

La regularidad y el número de participantes en la creación de historias dependen de las realidades particulares de cada docente y sería pretencioso ofrecer una fórmula que beneficie a todos. A pesar de ello, la experiencia en su puesta en marcha ha dejado de manifiesto la importancia de la madurez de los participantes para conseguir un aprendizaje significativo. Otra vez es difícil indicar un límite en la edad, pero se puede afirmar que la historia final será más compleja cuanto mayor conocimiento y juicio crítico los estudiantes tengan sobre su propia cultura.

La continuidad de la actividad ofrece una amplia variedad de alteraciones del formato original, como trabajar con otras características de las leyendas. Entre ellas cabe destacar las señaladas Morote a partir de García de Diego (Morote: 2005, 393):

1. Personificación y *transpersonificación*: Personajes concretos nacidos en una leyenda pasan a otra.

Los estudiantes extranjeros en un principio crean una leyenda con nuevos personajes, pero aquellos de la leyenda original son susceptibles de reaparecer posteriormente en otras en un proceso infinito.

2. Contaminación o transferencia de elementos de una leyenda a otra.

Durante el proceso de construcción los alumnos pueden tomar elementos de leyendas anteriores, ya sean de su cultura o de otra, incluyéndolos a su conveniencia en la nueva.

3. Geminación o coordinación de dos leyendas relacionadas por una trama principal.

Los estudiantes tienen la posibilidad de conectar dos leyendas similares, una de su cultura y otra de la cultura de la lengua meta a través de una trama principal que las aproxime.

4. Acumulación o cristalización, que consiste en la yuxtaposición de temas alrededor de un núcleo.

Una leyenda puede ser el pretexto para explicar realidades diferentes relacionadas con economía, paro, desigualdad, victorias deportivas y temas de lo más variado siempre que el profesor introduzca de forma adecuada la técnica de conexión.

5. Temporalización y destemporalización. Localización y deslocalización. El tiempo puede ser concreto o impreciso. El tiempo este puede estar fijado o no. En nuestro taller de

cuentacuentos dicha característica tiene lugar cada vez que se lleva a cabo, dado que la leyenda está destinada a tener lugar en dos países o conectarlos a través de sus personajes.

Estas posibilidades todavía no han sido llevadas a cabo, por ello es todavía prematuro hacer comentarios más detallados sobre su desarrollo. Sin embargo si existe documentación disponible sobre las leyendas gallegas realizadas por indios, las cuales se pueden visualizar en [www.espanolenpune.wordpress.com](http://www.espanolenpune.wordpress.com)

Para finalizar, se incluyen además otras propuestas complementarias al cuentacuentos realizadas por Morote (Morote, 2005: 400-401):

1. Realización de pequeños trabajos de investigación, a través de los cuales se pueda recopilar si no toda, algo de la tradición oral narrativa de determinadas zonas geográficas, analizarlas y compararlas con otros géneros orales y de autor.
2. Comparatismo literario a partir de algunos temas y personajes de leyendas. Se pueden analizar igualmente desde diferentes lenguajes artísticos (cine y literatura).
3. Comentario oral o escrito cuya base de reflexión no sea sólo estilística sino temática y lingüística.

#### **4. El Cuentacuentos y la comunicación intercultural**

La comunicación intercultural “implica no solamente la convivencia de culturas diferentes, la interacción, sino también el reconocimiento y el respeto de la diversidad del “otro” y la profundización de su “yo”, es decir, “yo” con y desde el otro” (Álvarez González, 2010). El respeto y la profundización exigen, además de una comprensión intelectual de la realidad a la que nos aproximamos, una implicación emocional que se lleva a cabo cuando los participantes se apropian de la historia y se ven reflejados en la misma. Se puede decir que transformar la historia es apropiarse de otra realidad para pasar a formar parte de ella, es desarrollar la empatía para crear una retroalimentación que cree lazos interculturales perdurables. Ahora bien, ¿Qué otras herramientas pueden contribuir a que esto suceda?

El profesor necesita en este caso de la tecnología para facilitar esa retroalimentación. “La Red ejerce un papel relevante en la medida en que, con su ayuda, se nos permite traspasar los límites del aula y del manual, alejándonos, de este modo, de una enseñanza presencial unidireccional para desembocar en un horizonte abierto, sin fronteras y cercano favoreciendo planteamientos más creativos que potencien actividades multidireccionales” (Álvarez González, 2010). De esta forma, el cuentacuentos del siglo

XXI vuela a través de la red para conectar grupos y espacios simbólicos, para conectar procesos creativos y para compartir, por una parte inquietudes comunes del mundo globalizado, y por otra, necesidades concretas de un grupo en una sociedad.

Dicho en otras palabras, el cuentacuentos, como cualquier otro proyecto lingüístico en línea, permite: “conectarse en cualquier momento y en cualquier lugar: los límites físicos y cronológicos se desvanecen; visualizar y acercar la cultura del otro; aprender, comprender y expresarse en la nueva lengua sincrónicamente; compartir experiencias; interrelacionarnos” (Álvarez González, 2010).

La misma autora ha confeccionado una parrilla de parámetros que definen este enfoque intercultural, de gran utilidad para la evaluación de la actividad de las leyendas indogallegas así como de cualquier otro cuentacuentos.

1. “Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes, conocimientos...de la nueva lengua-cultura”.

Las leyendas comprenden actitudes y conocimientos del medio rural desconocidas hoy en las ciudades. El contacto con las leyendas, el mundo de los espíritus, las supersticiones, la naturaleza y la mezcla de creencias religiosas permite aproximar a los estudiantes urbanos al mundo rural y valorarlo. Los contenidos culturales seleccionados en los manuales de lenguas extranjeras suelen referirse a las ciudades y eventualmente a realidades locales, pero más raramente incluyen información sobre el rural siendo excepciones el tema del turismo alternativo o determinadas fiestas.

2. “Facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales”.

Conocer otra realidad tan concreta como pueden ser las leyendas de una región con un alto porcentaje migratorio ayuda a esa comunidad a mantener viva dichas leyendas e identidad. De esta manera, conocimientos ancestrales convertidos en tópicos pasan a preservarse a través del tiempo más allá de las fronteras locales y se mantienen vivos gracias al aprecio de individuos de otras comunidades: la santa compañía pasa al imaginario de un grupo de individuos de otra comunidad a partir de una experiencia grupal que le permite valorarla.

3. “Eliminar la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano”.

Leer y contar historias de otra cultura ayuda a aproximarse a la misma. Eliminar la jerarquización depende en buena medida de los paralelismos y contactos entre

individuos que establezca el docente. De igual manera la desigualdad se trabaja propiciando un clima de diálogo abierto en el que se puedan expresar las percepciones personales sin tabúes ni censuras, transformándolas en lugar de juzgarlas. Para un indio una leyenda asociada a un santo puede resultar tan extraña como para un español adorar a un dios mitológico. Solo cuando se tolere la expresión de la extrañeza se podrá dar un paso a la comprensión sin jerarquización.

4. “Descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro”.

Compartir leyendas entre grupos permite valorar conocimientos gracias al establecimiento de un paralelismo entre las mismas. Todas las sociedades poseen leyendas con elementos comunes que en un momento dado permitieron la comprensión del mundo que les rodeaba y que siguen en la memoria colectiva porque siguen aportando información relevante para esa comunidad.

5. “Adquirir un punto de vista propio”.

En el momento que el grupo ha leído la leyenda y decide transformarla, se encamina hacia la adquisición de un punto de vista propio. Existe en ello una dualidad: las visiones individuales de los miembros del grupo y la visión creadas por todos ellos. Es este segundo de vista el que interesa en este caso, pues facilita la aproximación intercultural.

6. “Conocer mejor su propia cultura”.

Es precisamente la transformación de las leyendas lo que induce al alumno a indagar sobre lo propio, a investigar, comparar, valorar. Cuando se pregunta por una leyenda de su cultura de origen, la actividad se presenta como aburrida y exigente, cuando se juega con una leyenda de otra cultura encontrar una similar se convierte en un reto.

7. “Promover el enfoque holístico e inclusivo”.

Parece evidente que el cuentacuentos como actividad teatral implica de por sí un enfoque holístico. Contando leyendas en alumno encuentra su espacio dentro del grupo, desarrolla su imaginación creando historias, explora sus posibilidades físicas transmitiéndolas. En definitiva se implica intelectual, física y emocionalmente en su aprendizaje y aproximación a otra cultura.

8. “Crear un espacio común de convivencia”.

La clase y el contexto de aprendizaje debiera ser de por sí un espacio de convivencia. Construirlo depende de las actividades que el profesor decida incluir en ellos. El cuentacuentos permite convivir porque los alumnos expresan su opinión, experimentan, tienen la oportunidad de moverse en el espacio y conectan con otros gracias a las nuevas tecnologías.

9. “Eliminar el etnocentrismo: favorecer la comprensión”.

La India es un país tan desconocido para un español como España para un indio. La peninsularidad de ambos países así como su gran variedad cultural ha fomentado históricamente el etnocentrismo entendido como el estudio prioritario de su propia realidad, provocando el consiguiente desconocimiento de otros. Hay que añadir la distancia que los separa y la menor influencia de las relaciones comerciales entre ambos. Esta actividad como cualquier otra es un humilde nexo entre dos culturas tan diferentes como similares, complejas, ricas y en constante evolución.

10. “Modificar estereotipos”

Para gran parte de alumnos de ELE los estereotipos sobre España se basan en un compendio de ideas sobre el carácter ruidoso y festivo de sus ciudadanos, de platos gastronómicos exportados a través de restaurantes españoles en el extranjero y de un estilo de vida mediterráneo que incluye tiempo en familia y con amigos. A ellos se suman fiestas de gran popularidad como la Tomatina o los San Fermín, o algunos artistas y escritores como Lorca, Dalí y Gaudí. Como la imagen de cualquier otro país, todo ello tiene su origen en selección de facetas de una realidad y la creación de una imagen que favorezca un tipo de comunicación con los otros, en este caso enfocada en buena parte al turismo. Las leyendas no forman parte de este estereotipo, aunque en ocasiones sí lo formen en el plano nacional para habitantes de otras comunidades autónomas. Por ello paradójicamente el uso de leyendas promueve estereotipos al tiempo que los modifica. La lucha contra lo primero solo podrá lograrse con una correcta contextualización de los contenidos y el intercambio real de opiniones entre los individuos.



11. “Crear una relación de empatía: ser capaz de compartir emociones”.

Se ha hecho ya alusión a la importancia de la dramatización como herramienta para construir un espacio simbólico. En este espacio los estudiantes expresan sentimientos y establecen lazos mediante el intercambio de opiniones y el humor. Por otra parte, el intercambio de las historias en línea posibilita a su vez que esas emociones sean doblemente compartidas con los estudiantes de otra cultura promoviendo la empatía entre los grupos.

Como se puede apreciar a partir del análisis de los puntos seleccionados, el concepto de intercultural se transforma: dos grupos de estudiantes en dos realidades culturales diferentes se aproximan a través de la narración y transformación de historias. Crean, sienten, comparten, interactúan: pasan de alguna manera a crear un solo grupo virtual.

## **5. Conclusiones**

Tal y como expresa Bruner, contar historias es inherente al ser humano y su forma más elemental de estructurar sus experiencias. Por otra parte, como afirma Kaminski, nos saca del aislamiento y nos ayuda a entender a otros. Tal vez por ambas razones, el cuentacuentos es la fórmula más básica para interconectar grupos de estudiantes de países diferentes. El ser humano necesita contar. A su vez, en una clase de idiomas, las historias de otras culturas son el medio perfecto para adentrarse en las mismas. Las leyendas en concreto poseen la característica de referirse a sucesos relevantes en la vida del ser humano creando conexiones más rápidas que las surgidas con otros géneros narrativos. De esta manera los estudiantes establecen un puente entre las dos culturas estimulados por el proceso de transformación de la leyenda original. Esta permite una actualización que desde un punto de vista antropológico, convierte la experiencia en un proceso transformador de símbolos, y desde el análisis intercultural, posibilitan un intercambio real e igualitario con una implicación emocional que fortalece el componente afectivo en el aula.

Para concluir y a la luz de las experiencias compartidas en esta comunicación, el cuentacuentos abre las puertas a otra forma de aprender. Desde aquí quisiera invitar a todos los docentes a llevar a cabo experiencias similares y a compartirlas en la red creando de forma paralela canales de análisis y evaluación que favorezcan una mejor comprensión

de todos los componentes que intervienen en el cuentacuentos, así como al envío de sugerencias para explotaciones innovadoras de los mismos. Porque tanto para los alumnos como para los profesores, “tu cuentacuentos es el mío”.

### **Bibliografía:**

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S. (2010). “La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9, 1-15. Disponible en [Web:https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530b5622eba1a.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf)
- BRUNER, J. (2004). “Life as Narrative”, *Social Research*, vol. 71, 3, 691-710.
- . (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- KAMINSKI, W. (2003). “Intercultural Storytelling: Folk Tales and Stories - Making them Travel”, *Enhancing cultural awareness through cultural production*, E-publications, 62-66.
- MENON, N. (2005). *Indian Tales and Folk Tales*. New Delhi: Childrens’s Book Trust.
- MOROTE MAGAN, P. (2005). “Las leyendas y su valor didáctico”, *Actas XL Congreso AEPE*, 391- 403.
- PROPP, V. (1968). *The Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press.
- SANS, N. (coord) (2006). *Aula 3*. Madrid: Difusión.
- TURNER, V. (1982). *From Ritual to Theater*. New York: Performing Arts Journal Publications.

**“MASTICAR UNA ROSA”, DE ÁNGELA HERNÁNDEZ:  
PROPUESTAS DIDÁCTICAS A PARTIR DE  
LAS GENEALOGÍAS FEMENINAS**

**ALMUDENA SANTAMARÍA MARTÍN**

(Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS)

**1. Introducción**

Gracias a los modelos basados en el enfoque comunicativo, el texto literario recuperó un lugar en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera. Desde aquella considerada “revolución comunicativa” (Albadalejo García, 2007) el texto literario se viene utilizando en el aula de ELE como una muestra real de lengua y, por lo tanto, como un recurso útil para que los alumnos aprendan estructuras gramaticales y léxico, entre otras cuestiones formales. Pensamos que las posibilidades del texto literario en el aula de español como lengua extranjera son más amplias y que, a fin de cuentas, lo literario como tal o no se explota o se explota muy superficialmente.

Con nuestra propuesta pretendemos ir más allá de las actividades formales de lengua, no porque no las consideremos importantes y valiosas sino porque queremos aprovechar el cuento literario para desarrollar en el alumno no solo la competencia comunicativa sino también la competencia literaria. Pretendemos que los alumnos se comuniquen con el texto literario de una manera auténtica, libre y creativa.

De esta forma, trabajaremos las características del cuento propuesto desde la perspectiva de las genealogías femeninas, con la intención de acercar al alumno a la

interpretación del texto a través de una perspectiva de género, cuestionando el *status quo* del texto literario. Posteriormente, llevaremos a cabo una composición de texto y crearemos una sesión de cuentacuentos<sup>1</sup> en la que cada alumno narrará el texto creado y lo compartirá con los compañeros y compañeras de clase.

## **2. La importancia del desarrollo de la competencia literaria en el aprendizaje de ELE**

Como hemos mencionado anteriormente, el hecho de llevar al aula un texto literario para desarrollar la competencia literaria es, además de trabajar la literatura como un fin en sí mismo, trabajarla como producción de un contexto histórico y como una posible interpretación de la cultura.

Estamos de acuerdo con las propuestas didácticas de Martínez Sallés (2004), que aboga por la creación de actividades que promueven la competencia literaria desde lo holístico y lo sensorial. El texto literario, como una obra de arte, llama a los sentidos, a la interpretación, a la creatividad, y por lo tanto a adentrarse en el texto. El texto literario tiene muchas posibilidades y es importante explorarlas. También nos interesan las propuestas didácticas de Sanz Pastor (2006), con las que construye la competencia literaria del alumno a partir de procedimientos didácticos. El concepto de competencia literaria para Sanz Pastor:

[...] incluye una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber. Esta peculiaridad debería ser tenida en cuenta por los programadores de cursos y por los diseñadores de material. (Sanz Pastor, 2006: 18).

Como dice Sanz Pastor, el abanico al que se refiere la competencia literaria es incalculable e involucra diferentes destrezas.

Para Bierwisch (1965), la competencia literaria es “la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más importantes” (en Sallés, 1999: 20). Estamos de acuerdo con el concepto de competencia literaria de Bierwisch salvo por

---

<sup>1</sup>Narración de historias.

la última afirmación, que no deja de parecernos sorprendente puesto que, al mencionar “los autores más importantes”, entendemos que se refiere solo a los autores canónicos, aquellos que se mencionan constantemente en las antologías, manuales didácticos y libros de la historia literaria, en los que precisamente, las autoras no suelen estar incluidas.

### **3. Trabajar las genealogías literarias femeninas en el aula de ELE**

Para poder acercar los textos de autoría femenina a los alumnos y trabajar la competencia literaria es necesario mostrar el marco teórico que nos ayude a explicar las características básicas de estos textos.

Para la Crítica Literaria Feminista, que estudia las escritoras mujeres y los personajes femeninos, la aparición de personajes femeninos en un relato siempre es significativo y debemos fijarnos en esta cuestión. Para muchos autores, esta relación entre los personajes femeninos, sean hermanas, madres e hijas, amigas o abuelas y nietas, se llama genealogía femenina.

Para Almeida, la narrativa genealógica es:

[...] aquela literatura de autoria feminina, geralmente narrada em primeira pessoa em que a protagonista, num procedimento memorialístico, resgata ou estabelece uma relação especular com outra ou com outras mulheres, relação esta, fundamental para um afirmativo e importante desenvolvimento identitário para todas elas”. (Almeida, 2011: 115-116).

Tomando esta definición de Almeida como llave maestra, los alumnos podrán identificar en la narrativa de genealogía femenina las características del texto que darán pie a su interpretación. La protagonista será una hija, una madre, una hermana, una abuela, y la relación que esta tiene con su par.

Otra característica importante de la narrativa genealógica es la de tener una narradora en primera persona, normalmente una niña. Así, Ángela Hernández, afirma que: “[...] La preferencia por los niños narradores es porque permiten una perspectiva menos prejuiciada. También por el alto contraste entre la inocencia (unidad del ser) y la dureza que raya en lo absurdo, de las instituciones y los patrones adultos” (Hernández, 2005: 228).

Biruté Ciplijauskaitė, en su libro *La novela femenina contemporánea (1970-1985: hacia una tipología de la narración en primera persona)*, llama la atención a lo que ella denomina:

[...] "espejo de las generaciones": Dentro de éstas, hay otros aspectos que llaman la atención, como la relación entre madre (o padre) e hija; el tema cada vez más importante de la maternidad presentado desde el punto de vista de la madre; la técnica muy interesante del "espejo de las generaciones" para mostrar cambio y continuidad en la existencia femenina. (La imagen del espejo sirve hoy casi siempre para desencadenar el proceso de concienciación.) En todas, la memoria tiene un papel importante y configura el discurso (Ciplijauskaité, 1988: 38).

Este fenómeno del "espejo de las generaciones" pretende despertar la consciencia de la protagonista al compararse con sus pares. Mirarse al espejo es proyectar su vida y de alguna manera, liberarse de los roles sociales que le impiden desarrollarse como mujer. En *Masticar una rosa*, Noraima, cansada de realizar las tareas de la casa, cuidar de sus hermanos y soportar presiones de los mayores decide irse de casa y apuesta por desarrollarse como mujer.

Para Almeida (2011), dentro de las narrativas genealógicas, el espejo es un objeto de fundamental importancia que hace referencia al universo femenino. En este tipo de texto, el espejo es un objetivo innovador, deja de presentar la vanidad y feminidad de la mujer y pasa a representar el rompimiento de viejas imágenes que no sirven más.

[...] Ah, Noraima, tan hermosa, daba éxtasis contemplarla. En las mañanas se levantaba con un espejito en la mano, y de pie, en la ventana, observaba su imagen sin pestañear. Luego, se empolvaba el rostro. Sorprendida aún por la vehemencia de sus propios ojos, llegaba a la cocina a atizar las brasas, sobre las que hervía el agua del café. Preparaba este y a cada uno nos distribuía un poco con un trozo de pan o casabe. Le disgustaban los oficios domésticos, con razón se marchó (97-98).

El espejo le sirve a Noraima como vía de escape de su realidad cotidiana confinada al espacio privado de la casa, donde el único contacto con el exterior es una ventana a la que se acerca a mirar.

La ventana es, a su vez, en los textos de autoría femenina, un símbolo crucial que pone en contacto el mundo de los sentimientos con el mundo exterior de la mujer, una mujer normalmente relegada a las tareas domésticas. Recuerdo aquí un ejemplo de la ventana como símbolo en Carmen Martín Gaité en *De su ventana a la mía* (1989):

[...] Nadie puede enjaular los ojos de una mujer que se acerca a una ventana, ni prohibirles que surquen el mundo hasta confines ignotos. En todos los claustros, cocinas, estrados y gabinetes de la literatura universal donde viven mujeres existe una ventana fundamental para la narración, de la misma manera que la suele haber también en los cuartos inhóspitos de hotel que pintó Edward Hopper y en las estancias embaldosadas de blanco y negro de los cuadros flamencos.

Otro símbolo que nos encontramos en *Masticar una rosa*, y que es de gran importancia en el texto es el zapato:

[...] Luego, aterrorizada, comprobé la disparidad de mis pies. En el izquierdo, el calzado me aprisionaba hasta lo insoportable. Pero a nuestra madre, que trabajaba más horas de las que tenía el día para mantenernos vivos, no podía irle con el cuento de un pie más grande que otro. Sufrí estoicamente el martirio (102).

Cirlot, en el *Diccionario de Símbolos* (1995), afirma que el zapato es un “símbolo del sexo femenino”, y nos encontramos con una referencia al cuento de *La Cenicienta* (Grimm y Grimm, 1812). Si recordamos este cuento de los Hermanos Grimm, u otros cuentos tradicionales de Andersen (1845), como *Los zapatos rojos*, veremos que el zapato, en todos ellos está asociado a la opresión, al martirio como consecuencia de una vanidad o un pecado cometido, y efectivamente, al sexo femenino. Así, las protagonistas de estos cuentos sufren a la hora de colocarse unos zapatos. Las hermanas de la Cenicienta, sufren amputaciones en los pies al intentar usar un zapato que no es de su tamaño; Karen, la protagonista de *Los zapatos rojos*, sufre la amputación de los pies como consecuencia de la opresión que estos causan en ella al no poder dejar de bailar. En *Masticar una rosa*, los mocasines negros de Cristina, la protagonista, le oprimen tanto los pies que suponen un martirio para ella.

En *Masticar una rosa*, los pies descalzos representan libertad. Tanto para la protagonista como para su hermano que, cuando muere, Cristina expresa que “no podía llorar de pena porque mi hermano al fin se había quitado las gruesas botas e iba descalzo como los ángeles” (Hernández, 2005: 106).

La libertad de los pies descalzos nos lleva también a recordar la dolorosa historia de *La Sirenita*, que, al desear dejar su cola de sirena para convertirse en humana, tendrá que pagar con el doloroso calvario de sufrir intensos dolores en los pies cada día de su vida. Su libertad supone sobrellevar el calvario y finalmente, su libertad será la muerte.

La perspectiva de género que ofrecen los textos de autoría femenina a través de los símbolos, mitos y cuentos tradicionales, nos parece idónea para trabajar la competencia literaria de los alumnos. Llevar estos textos al aula de ELE supone que los alumnos, al interpretarlos e interactuar con ellos, tengan la posibilidad de descubrir otros puntos de vista de la historia y de la literatura narrados desde los ojos de la mujer y desde las relaciones entre diferentes generaciones de mujeres.

#### **4. Creación literaria y Cuentacuentos**

Estamos de acuerdo con Cassany cuando afirma que “uno de los objetivos de la enseñanza de la literatura es que el alumno entienda esta manifestación artística como un medio de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, tanto en la recepción como en la producción.” (Cassany, 1994: 511).

Siguiendo una línea coherente para el trabajo que nos hemos propuesto, pretendemos que los alumnos escriban, creen y experimenten un relato sobre su infancia teniendo en cuenta el cuento que acaban de leer y las preguntas que han respondido sobre él. Una vez más, nos basamos en Cassany (1994), cuando afirma que “los talleres de creación literaria se podrían definir como actividades de expresión escrita centradas en el desarrollo de la creatividad y en las características de los textos, más lúdicas y estéticas y no tan funcionales”. A partir de algunos juegos de escritura propuestos por Gianni Rodari (2000) pretendemos que el alumno entre en contacto con la hoja en blanco y con sus recuerdos, para escribir su propio relato. Un relato sobre su infancia y que preferiblemente esté vinculado a la relación con su madre, abuela, hermana, etc., en el que el narrador sea en primera persona. Siguiendo el hilo de la propuesta de las genealogías femeninas, proponemos que la creación del relato se haga desde la reflexión de los alumnos en cuanto a sus pares femeninos. Consideramos que la tarea de escribir un relato sobre la infancia es una tarea significativa que hará que el estudiante se involucre en la composición escrita y en su posterior narración oral.

A su vez, con la propuesta de cuentacuentos pretendemos que los relatos creados por los alumnos no se queden en una carpeta guardados como una tarea más de clase una vez que el profesor los ha leído, corregido y entregado con una nota. Pretendemos que, además de poner en práctica la competencia oral, los alumnos sean conscientes de la importancia de narrar para un destinatario, en este caso, los compañeros de clase y el profesor.



Recordamos con esto la importancia de la presencia del lector, ya que el alumno escribirá para un destinatario que no será el habitual profesor evaluador del texto, si no que tendrá otros intereses diferentes que los de evaluar.

A partir de diferentes actividades para ejercitar la voz, la memoria y la concentración propuestas por Ana Padovani (1999) y recogidas en Polo Sánchez (2008), pretendemos llevar a cabo la narración oral de los relatos.

Para vehicular la composición escrita tendremos como modelo el lenguaje poético y estilístico de *Masticar una rosa*.

## **5. El cuento literario *Masticar una rosa***

### **5.1 Justificación**

Entre las numerosas definiciones de *cuento*, tomamos la de Enrique Anderson Imbert: “El cuento es una ficción en prosa, breve, pero con un desarrollo tan formal que, desde el principio, consiste en satisfacer de alguna manera un urgente sentido de finalidad.” (Imbert, 1979: 52). Pensamos el cuento como una estructura breve con un broche final.

A su vez, Massaud Moisés define el cuento moderno como “una fracción dramática, la más importante y decisiva, con una continuidad en la que el pasado y el futuro poseen un significado menor o nulo”. (Massaud, 1979: 20). Entendiendo aquí “drama” como “conflicto”, en la definición de Moisés, además se tienen en cuenta las técnicas narrativas, es decir, qué y cómo se cuenta la historia.

A partir de estas dos concepciones, y teniendo en cuenta la clasificación de los cuentos que ofrece Ana Padovani, entendemos el cuento literario como una forma narrativa breve y cerrada que representa una unidad de construcción en la que el narrador, el tiempo y el espacio conforman un todo.

Uno de los criterios para nuestra elección de este cuento parte de la observación y de la conclusión de que, desde las antologías, pasando por los manuales de historia literaria y llegando al libro didáctico de ELE, apenas aparecen textos de autoría femenina. Este hecho, que ya es bastante instigador, viene junto a otro que es la ausencia casi total de las autoras latinoamericanas, que promueven desde su mirada, a través y para el universo de las mujeres, la posibilidad de leer y conocer otra Latinoamérica, favoreciendo esto al desarrollo de la competencia cultural del alumno.

Elegir el género narrativo “cuento” está directamente relacionado con la elección de la autora de ficción que vamos a trabajar.

Ángela Hernández es una de las escritoras más destacadas de la literatura dominicana contemporánea. Nació en Jarabacoa, República Dominicana, en 1954. Es poeta, narradora, ensayista y una gran defensora de los derechos civiles y políticos de la mujer en su país. Es miembro de la Academia Dominicana de la Lengua. Es una de las principales representantes de la generación de escritoras dominicanas de los ochenta. Ha sido ganadora de varios premios literarios como el Premio Anual de Cuento en 1997 por su libro Piedra de Sacrificio y el Premio Nacional de Literatura en República Dominicana en 2016. Dentro de su amplia bibliografía podemos citar los siguientes libros: Las mariposas no le temen a los cactus (Cuento, 1985), Diez prejuicios sobre el feminismo (Ensayo, 1985), Alótopos (Cuento, 1986), Masticar una rosa (Cuento, 1993), Mudanza de los sentidos (Novela, 2001), La escritura como opción ética (Ensayo, 2003), Charamicos (Novela, 2003), Alicornio (Poesía, 2004),

Para finalizar, la elección de este género narrativo y de esta temática, se hizo a partir de los criterios de selección de textos literarios para ELE que propone Acquaroni (2007), donde hemos tenido en cuenta los criterios pedagógicos, al optar por un texto breve, auténtico y no adaptado. También hemos tenido en cuenta los criterios lingüísticos y didácticos, al determinar que la dificultad lingüística que presenta este texto es abarcable al nivel de los alumnos, un B2 según el *Marco Común de Referencia Europeo*.

## 5.2. Propuesta de trabajo con el cuento “Masticar una rosa”, de Ángela Hernández.

Texto: <i>Masticar una rosa</i> , Ángela Hernández
Nivel: B2
Material: Fotocopia del cuento Imagen Pintura al óleo

1. Fíjate en este cuadro.

¿En qué te hace pensar esta imagen? ¿Qué te hace sentir? ¿Te evoca algún recuerdo?



Figura 1: Pintura al óleo, Alexander Averin

2. “Masticar una rosa”

¿Qué te sugiere el título?

¿Qué imagen te evoca? ¿Qué sentimiento te inspira?

¿Algún color? ¿Cuál?

¿El título te evoca algún sonido? ¿Cómo es ese sonido?

2. Teniendo en cuenta el primer párrafo del cuento:

Mis ojos todavía eran verdes. En la boca, en vez de dientes, tenía ventanitas. La gente se lamentaba viéndome trabajar. “Tan pequeña, metida en una cocina, un día de estos se va a quemar”. Pero yo era dichosa en la alquimia compleja de la ristra del ajo, los granos de habichuelas ablandándose, las mezclas olorosas de las naranjas agrias con los ajíes picantes, las transformaciones que sucedían a mis juegos. (p. 95)

¿Qué colores te evoca este fragmento? ¿Por qué?

¿Qué metáforas encuentras?

¿A qué se refiere la palabra “alquimia”? ¿La asocias a alguna imagen?

3. ¿Qué tipo de narrador aparece en el cuento? ¿Por qué crees que la autora ha escogido ese tipo de narrador?

“[...] Si yo callaba, todo lo demás soñaba.” (p. 96)

4. La narradora se llama Cristina.

¿A qué puede hacer referencia su nombre?

5. Di cuáles son los pares femeninos significativos en este cuento de Ángela Hernández. Podemos tomar como referencia este fragmento:

“Era yo la cuarta de las hermanas y la octava del grupo. Sin embargo, era la mujer que quedaba en la casa después de mi madre. [...] Noraima, la mayor y más amada de las hermanas se fue con un hombre. Mi madre lloraba.” (p. 96-97)

6. ¿Cómo percibes la relación de la narradora con la madre y con la hermana, Noraima?

7. Lo femenino se relaciona en el texto también con la cocina y las comidas. Dos procedimientos que se repiten como característicos de estas narrativas se presentan, históricamente, identificados con el trabajo femenino. ¿Qué otras tareas se relacionan con lo femenino?

En tu casa, ¿quién se encargaba de hacer las tareas domésticas cuando eras pequeño/a? ¿Tú también colaborabas?

8. Cristina se siente libre cuando se quita los zapatos y anda descalza. ¿Qué significado puede tener este símbolo?

Este no es un caso aislado en el que aparecen los zapatos. ¿Conoces algún cuento tradicional en el que también sean importantes? ¿Qué relación guardan?

9. En el texto se encuentran otros símbolos como un espejo, los pies descalzos, los ángeles.

¿Qué significado crees que pueden tener? En parejas coméntalo con tu compañero/a. Puedes utilizar el *Diccionario de Símbolos* de Juan E. Cirlot.

10. Las mujeres se identifican con otras mujeres a través de semejanzas y diferencias, ¿cómo se ve esto en el texto?

11. ¿Cómo se presentan en el cuento los personajes masculinos? En tu opinión, ¿tienen la misma relevancia que los personajes femeninos? Justifica tu respuesta.

12. Cuanto de valor llegaba a la localidad terminaba en la familia Marte. Como un imán que limpia el entorno de metales, alrededor de sus bienes, quedaba la limpia pobreza de los otros. Hasta las tierras nuestras se agregaron a las suyas, cuando nuestro padre, gravemente enfermo [...]. (101)

A través de la imagen visual que se hace de la familia Marte, ¿cómo describirías a la familia? ¿Piensas que su nombre puede ser simbólico? ¿Quién era Marte en la mitología?

13. Desde tu punto de vista, ¿se ejerce algún tipo de violencia sobre la narradora?  
¿Crees que en la actualidad se ejerce algún tipo de violencia sobre la mujer?

14. En prácticamente toda la literatura hispanoamericana contemporánea hay, en algún momento del relato, una referencia explícita a contextos históricos y políticos que estos países viven y/o vivieron. ¿Cuál es esta referencia en el cuento? ¿Qué podrías decir sobre ella?

¿Durante tu infancia, viviste algún evento histórico/político importante?

15. Escribe un relato sobre tu infancia. ¿Cómo recuerdas la relación con tu madre, tu hermana, tu abuela, etc.?

16. Sesión de cuentacuentos. Experiencias sobre la infancia.

## 6. Consideraciones finales

El cuento *Masticar una rosa* en el aula de ELE permite:

- Acercar la literatura de autoría femenina a los alumnos, siendo esta una área poco estudiada en ELE y teniendo en cuenta que el alumno difícilmente encontrará acceso a ella en los libros didácticos de español.
- Desarrollar la competencia lectora a partir de un cuento de autoría femenina.
- Desarrollar la competencia literaria a partir del tema de las genealogías femeninas.
- Incentivar la lectura de obras escritas por mujeres.
- Trabajar con el género narrativo “cuento”, que por su brevedad se hace adecuado para el aula de ELE.
- Desarrollar la competencia cultural dando a conocer otros puntos de vista de la historia y de la literatura narrados desde los ojos de la mujer y desde las relaciones generacionales entre mujeres.
- Desarrollar la imaginación, la invención y la creatividad.
- Promover la creación de relatos a partir de las experiencias de vida y desde la perspectiva de las narrativas genealógicas.
- Desarrollar la competencia oral a través de la narración de relatos.

## Bibliografía

- ACQUARONI, R (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid: Santillana.
- ALBADALEJO GARCÍA, MD (2007). “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *MarcoELE* 5.
- ALMEIDA, L (2011). “Linhagens e ancestralidade na literatura de autoria femenina”, en ALMEIDA, L *As meninas más na literatura de autoria femenina*. Brasília: Clube de Autores, 115-137.
- ANDERSEN, H. C (1845). *Los zapatos rojos*. Disponible en Web: <http://ciudadseva.com/texto/los-zapatos-rojos/>
- . (1837) *La Sirenita*. Disponible en Web: <http://ciudadseva.com/texto/la-sirenita/>
- ANDERSON IMBERT, E. (1979): *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires: Marymar.
- BIERWISCH, M (1965) “Poetics and linguistics”, en J. M POZUELO *Teoría del lenguaje literario*, Madrid: Cátedra

- CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- CIPLIJAUSKAITĖ, B (1988). *La novela femenina contemporánea (1970-1985). Hacia una tipología de la narración en primera persona*, Barcelona: Anthropos.
- CIRLOT, J. E (1995). *Diccionario de símbolos*, Barcelona: Labor.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya. Disponible en Web:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- GRIMM, W., GRIMM, J (1812). *La Cenicienta*. Disponible en Web:  
[http://www.grimmstories.com/es/grimm\\_cuentos/la\\_cenicienta](http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/la_cenicienta)
- HERNÁNDEZ, A (2005). “Masticar una rosa”, en Bosch, J. et al., *Cuentos dominicanos*. Madrid: Editorial Popular, 95-106.
- MARTÍN GAITE, C (1989). *De tu ventana a la mía*.  
[http://www.realidadyficcion.es/revista\\_diotima/martin\\_gaite/ventana.htm](http://www.realidadyficcion.es/revista_diotima/martin_gaite/ventana.htm)
- MARTÍNEZ-CONDE, D., HERNÁNDEZ, A (2005). “Los rótulos bloquean los caminos de conversación e interpretación: entrevista con Ángela Hernández”, *Confluencia*, Vol. 21, No. 1, 225-229. Disponible en Web:  
<http://www.jstor.org/stable/279231257>
- MARTÍNEZ SALLÉS, M (1999). “Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE”, en *Mosaico 3*, 19-22. Disponible en Web:  
<http://www.mepsyd.es/externo/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico3/mos3d.pdf>
- . (2004). “Libro déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos”, en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, N° 0*. Disponible en Web:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4)
- MOISÉS, M (1972). *A Criação Literaria: Prosa*, São Paulo: Cultrix.
- MENDOZA FILLOLA, A (2004). “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa” en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, N° 1*.
- PADOVANI, A (1999). *Desde la práctica a la teoría*, Buenos Aires: Paidós.
- POLO, A (2008). *Aprendiendo en el aula: un cuentacuentos para la clase de E/LE*, Brasilia: Embajada de España en Brasilia. Consejería de Educación.

RODARI, G (2000). *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires: Ediciones Colihue/Bilioser.

SANZ, M (2006) “Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto” en *Carabela N° 59*, 5-23.



# HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN EDITORIAL ESPAÑOL-ITALIANO: *DÉDALOS* DE CUENTOS HISPANOAMERICANOS CONTEMPORÁNEOS

MARIA CRISTINA SECCI  
(Università di Cagliari, Italia)

## 1. El cuento, un eficaz instrumento didáctico para la traducción

Explica Susan Sontag que *traducir* significa muchas cosas, entre ellas poner en circulación, trasladar, difundir, explicar y volver (más) accesible, y afirma que su función es “claramente evangélica”: ampliar el círculo de lectores de un libro considerado importante. Por lo tanto, un libro, en cuanto esté bien traducido, será leído mejor y por un mayor número de personas (Sontag, 2003: 7-9). Yo añadiría que el acto de traducir tiene evidentes funciones didácticas, considerando que –como dijo Umberto Eco– una buena traducción siempre representa una aportación crítica a la comprensión de la obra traducida (Eco, 2004: 247). Tan codiciada y necesaria la traducción, tan responsable.

Desde esa óptica y en el marco de la traducción editorial o literaria, por sus características considero el cuento, ya sea largo o corto, uno de los más importantes y eficaces instrumentos didácticos en la formación de un estudiante-traductor. Dicho género literario me parece ideal para aquel estudiante que necesite experimentar y adquirir las estrategias traductoras teórico-prácticas necesarias para enfrentar autónomamente y con rigor metodológico un encargo profesional en el ámbito de la narrativa.

El estudiante-traductor puede enfrentarse –a través de un cuento– con un texto narrativo no amputado (a menudo, la didáctica de la traducción literaria utiliza fragmentos

de novelas pero, realmente, un traductor sabe que no puede cerrar una traducción sin antes trabajar el texto completo), experimentando a través de la obra todas las fases que la traducción implica y aspirando –gracias a la oportunidad de traducir un texto narrativo integral y con sus peculiaridades estilísticas– a una versión definitiva lista para su edición y publicación. Además, en el caso específico del español como segunda lengua o lengua de partida del texto traducido, si se trata de cuentos escritos por autores que provienen de diferentes partes del mundo hispanohablante, el estudiante tiene la oportunidad de profundizar sus conocimientos sobre las características del español peninsular o americano.

La presente comunicación pretende presentar la (feliz) experiencia didáctica de traducción español-italiano de cuentos hispanoamericanos por parte de estudiantes-traductores del último año de la maestría y publicados por una editorial italiana comercial con regular distribución en las librerías nacionales. Dicho curso se propone ofrecer a los estudiantes los instrumentos técnicos y culturales necesarios para el desarrollo de un encargo de traducción y a la resolución de las más frecuentes problemáticas traductorales en el ámbito narrativo.

## 2. Estudiantes traductores: hacia una autonomía profesional

La experiencia de la que hablaré se refiere específicamente al ciclo de lecciones, realizado por mí, y dirigido a los alumnos del último año de la Maestría en Traducción Especializada de Textos de la Universidad de Cagliari (Italia).

Los estudiantes que matriculan el curso de Traducción (denominado “Traducción de Lengua Española 2”) no están totalmente en ayunas en la materia, ya han profundizado en los años de estudio precedentes en diversas técnicas y teorías de la traducción y por tanto se consideran listos para una experiencia traductora literaria. De hecho, se pide a los estudiantes como pre-requisito un

óptimo dominio de la lengua italiana escrita, un buen dominio de la lengua española y el conocimiento de las principales teorías de traducción. A pesar de que la tendencia sea pensar en la lengua de partida del texto a traducir, sabemos que para ser buenos traductores literarios es necesario ser excelentes en la lengua madre.

El objetivo principal del curso, en consecuencia, es la adquisición de las estrategias traductoras teórico-prácticas necesarias para afrontar autónomamente y con rigor metodológico un encargo de traducción profesional. Durante el curso los estudiantes se ocupan principalmente de la traducción de una antología de cuentos de autores latinoamericanos (hasta el momento: mexicanos, cubanos, chilenos).

Básicamente se trata de encaminar a los estudiantes hacia la autonomía profesional a través de una experiencia real de traducción literaria bajo el encargo de una editorial nacional. Los estudiantes firman un contrato regular de traducción (gratuitamente, por razones obvias) y el libro pasa a ser parte de la programación anual de Gran Vía. Dicha editorial nace en 2006 y publica fundamentalmente narrativa latinoamericana y española contemporánea. Se trata de una pequeña pero activa editorial,

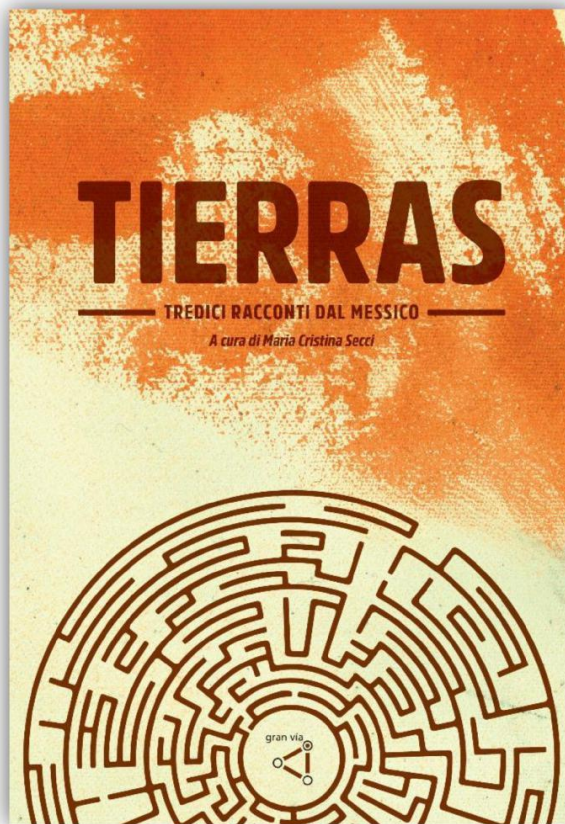


Figura 1: portada de *Tierras, 13 racconti dal*

con sede en la región de Umbría. Personalmente, colaboro con Gran Vía como traductora literaria desde hace varios años y dirijo la colección Dédalos, que publica las mencionadas antologías de cuentos latinoamericanos traducidos, bajo mi dirección, por estudiantes universitarios. La primera antología, compuesta por cuentos de autores mexicanos, sale en 2015 con el título *Tierras, 13 racconti dal Messico (Tierras, 13 cuentos desde México)* y fue recientemente presentada en Festival Literario Marina Café Noir de Cagliari. La segunda antología, compuesta por autores cubanos, está en proceso de impresión con el título *Vidas, 13 racconti da Cuba (Vidas, 13 cuentos desde Cuba)*; mientras que el tercer volumen de la colección, compuesto por autores chilenos, será traducido y publicado en 2017.

Durante el semestre anterior al desarrollo del curso, me ocupé personalmente de contactar con los autores y de favorecer el contacto con el editor de Gran Vía –Annalisa Proietti– para la firma del contrato de cesión de los derechos de la traducción al italiano. En su mayoría se trata de cuentos inéditos en italiano. Han respondido positivamente autores del calibre de Juan Villoro, Guadalupe Nettel, Margo Glantz y Mario Bellatin entre los mexicanos; de Padura Fuentes, Reinaldo Montero, López Sacha, Daniel Díaz Montilla y Abilio Estévez entre los cubanos; y de Nona Fernández, Marcelo Leonart, Benjamín Labatut y Alia Trabucco entre los chilenos.

### **3. El horizonte de expectativas: traducciones ni casuales ni inocentes**

Además de la traducción propiamente dicha, durante el curso los estudiantes-traductores son estimulados a reflexionar sobre aspectos fundamentales del mundo de la edición. Deben aprender a reconocer el ámbito editorial al que pertenece el texto que traducen, el posicionamiento editorial italiano, y adquirir entonces las competencias terminológicas relativas al campo. El objetivo ulterior del curso es pues la aproximación de los participantes al mundo real del trabajo editorial y a sus exigencias incluso comerciales.

Debemos admitir que el cuento no es un género literario muy afortunado en el mercado italiano, porque muchos editores lo consideran poco rentable. La razón de esta clase de prejuicio se remonta a la percepción que tradicionalmente atribuye a este género literario menos complejidad en la trama y en el tratamiento de los personajes, de la ambientación y del tiempo.

Existen luego otros aspectos sobre los cuales los estudiantes aprenden a reflexionar durante el curso, menos visibles para los lectores, pero que representan un

ajuar necesario para quien *hace* libros: por qué se traduce un autor antes que otro, los costos (y no solo desde el punto de vista económico), las derivaciones éticas de la traducción, etcétera.

Es conocido cómo en Italia, a partir de la circulación en los años cincuenta de la literatura latinoamericana, las elecciones editoriales (y por tanto traductoras) han respondido a las expectativas de un lector que proyectaba sobre aquellas tierras lejanas un renacimiento cultural y social: como bien dice Francesco Fava, la literatura cubana por ejemplo reflejaba en específico “la patria de elección de una utopía revolucionaria tropical” (Fava, 2013: 14-15).

Los estudiantes son así llamados a reconocer la larga historia de las traducciones literarias, que viajan a través de rutas ultra ensayadas, trazadas precisamente por elecciones editoriales que muestran cuestiones histórico-sociales, modelos y antecedentes. En suma, los libros que traducimos no son ni casuales ni inocentes: los editores pueden enquistar el horizonte de expectativas de los lectores o bien sublimarlo y hacerse portadores de sueños y quimeras.

Contextualmente, son tratados otros temas teórico-prácticos fundamentales en la formación de un joven traductor: el contrato de traducción y los derechos de autor, la redacción de una ficha editorial y otras especificidades de un encargo como normas gramaticales, entrega de la traducción, textos relacionados con la contraportada, la redacción de una nota biográfica del autor y también del traductor, la sinopsis de la obra y las notas.

El estudiante tiene la posibilidad de experimentar directamente el contacto con el editor y corrector (en las fases de firma del contrato y de revisión de los cuentos), adquiriendo de este modo compromisos y responsabilidades. Específicamente durante las lecciones, se subraya el rol del corrector, con el fin de sugerir tal actividad entre las salidas profesionales posibles: los estudiantes realizan, de manera individual y/o colectiva, diversas lecturas de revisiones de los textos en la lengua de llegada con la discusión en clase de las distintas propuestas de traducción. También en este caso el género del cuento resulta ideal con respecto al objetivo didáctico.

#### **4. El ajuar de un estudiante-traductor**

A los estudiantes es proporcionada una bibliografía de referencia sobre la teoría de la traducción. Una parte del curso está por tanto dirigida a la profundización crítica en las

comparaciones del acto de traducir a través de la discusión en clase de algunos ensayos teóricos cuya lectura se propone. La reflexión resulta luego evidente en el comentario traductológico que los estudiantes deben escribir, y que presenta y justifica las elecciones traductoras a través de la identificación del registro lingüístico, el análisis de las características de los textos literarios de partida y la consiguiente traslación a la lengua de llegada. Escriben dos alumnas que el título del cuento a ellas confiado, *Bola negra* de Mario Bellatin, “se presenta como una elección lexical audaz (en italiano ‘palla nera’) que anticipa la singularidad del contenido del cuento, extrañamente encentrado en un sujeto que en apariencia podría ser percibido como insignificante, pero que en realidad revela ser el hilo conductor del relato”. Según las dos traductoras, por tanto, una de las dificultades principales encontradas al traducir el texto fue la de trasladar el título original al italiano: “Si por una parte la traslación literal podría producir un efecto poco placentero al gusto del lector; por otra parte, la decisión de referir de manera precisa el título original nos ha parecido ineludible para encaminar al lector hacia una lectura total de Bellatin”.

A través de la traducción se propone luego la consolidación (a veces la adquisición) de las estructuras lingüísticas relativas a la variante del español utilizada por los autores. En lo que respecta al cuento intitulado *M.L. Estefanía* de Julián Herbert, las jóvenes traductoras escriben: “El texto presenta un estilo simple y fluido, marco perfecto de una narración construida en dos planos aparentemente opuestos: por una parte violencia, corrupción y tóxico-dependencia; por la otra sentido de culpa, profundo tormento y un sutil sentimentalismo”. En lo que concierne a la traducción, las dificultades verificadas por las estudiantes están ligadas principalmente a la presencia de la jerga y de tecnicismos, pertenecientes al mundo de la droga y del crimen mexicano. El primer obstáculo verificado está representado por el término ‘basuquero’, nombramiento jergal que designa al fumador de crack: “para lograr ser capaces mantener el significado, fue necesario trasladarse del sustantivo a una perífrasis verbal, optando por la solución ‘chi si scracka’. Tal perífrasis es fruto de una larga búsqueda online, que nos ha conducido al verbo ‘scrackare’, para referirse a la acción de fumar crack”.

##### **5. El comentario traductológico: la contribución de la reflexión**

La diferente aproximación de los estudiantes a la selección de los cuentos asignados es evidente en los comentarios traductológicos. La reflexión sobre la traducción conlleva al resultado final. Según las traductoras de *Los anacrónicos* de Ignacio Padilla fue necesaria

una primera versión muy literal del texto, para evidenciar cuáles eran los puntos neurálgicos que requerían mayor atención en el tránsito entre las dos lenguas: “Los periodos son a menudo largos y abundan en subordinadas que, en el tono general del texto, han vuelto inicialmente engorrosas las frases en italiano. Se ha optado a menudo por la inserción de puntuación no presente en el texto, para así crear pausas que dieran un respiro a la lectura”. En cambio, para los traductores de *Confianza* de Juan Villoro el texto se presta fácilmente a la traslación al italiano justo por su grado de fluidez: “lo que ha resultado difícil y para lo cual se ha empleado mucho en la investigación, son las palabras pertenecientes al mundo juvenil y mexicano. La jerga usada por el personaje femenino ha sido trasladada no solo con un lenguaje juvenil, sino también evidenciando la distancia cultural y de edad con respecto al personaje masculino”.

Otras veces, para los estudiantes-traductores, la complejidad de la traducción se concentra en el carácter poético del cuento, como en *El caminante* de Eduardo Antonio Parra, que según las traductoras presenta peculiaridades principalmente ligadas a la línea poética: “Espacio esencial del texto, que necesitaba ser preservado, es el estilo, marcado por el léxico particularizado, por la férrea subdivisión en párrafos y por el registro que a menudo resulta elevado, como para mostrar el camino tortuoso del protagonista”.

Tomando aún como ejemplo la traducción de otro cuento, los estudiantes que tradujeron *Zapatos: “andante” con variaciones* de Margo Glantz, después de haber presentado la bibliografía de la nota autoral, refieren la sinopsis del texto del que añado un extracto: “Después de un detallado preámbulo sobre el origen de la palabra española ‘zapato’, los referentes y los términos usados antes de su aparición en el vocabulario castellano, la protagonista Nora García continúa con algún guiño religioso con aquel que fue el primer zapato de los seres humanos, o sea, la planta de los pies”. A través de la ficha editorial redactada por los estudiantes-traductores, el cuento es resumido así de manera atrayente para un futuro lector: “Todo esto sirve de marco para lo que será un cuento autobiográfico, empapado de pasión mezclada con sufrimiento: la historia de una mujer que amaba demasiado y deseaba afrontar la vida con preciosos zapatos de marca”. En el comentario traductológico del cuento los jóvenes traductores verifican dificultades en el sistema sintáctico: “En el nivel de construcción de la frase está compuesto por periodos muy largos y no siempre intercalados por puntuación”. En la búsqueda de una solución, han intervenido, por tanto, en la sintaxis aportando modificaciones a la puntuación: “Hemos podido así dar un mayor tiempo para respirar a estos periodos

demasiado largos, a los que, entre otras cosas, el lector italiano no está habituado, y que hubieran vuelto la lectura muy fatigosa y afanosa”.

A veces la traducción de un cuento deviene el estímulo para profundizar otras disciplinas inesperadas, como la onomástica en el ejemplo que sigue y que se refiere a la traducción de *El rey de Jerusalém* de Veronica Murgía, cuento en el cual no han sido verificadas dificultades relevantes en el curso de la traducción, dada la regularidad que caracteriza el relato en todos sus componentes. Pero, siempre a juicio de las estudiantes, “Se ha vuelto necesaria, sin embargo, una investigación profunda respecto a la verificación de los correspondientes italianos de los nombres de lugares y personajes, para mantener el mismo nivel de precisión de los detalles históricos insertados por la autora”.

## **6. El método didáctico y la valoración**

El método didáctico aplicado tiene un carácter predominantemente de seminario y se concentra en la práctica traductora guiada y autónoma, individual y/o en grupo, con profundización en las principales estrategias traductoras. El curso prevé entonces lecciones tanto frontales como dialogadas; investigaciones individuales; ejercitaciones comentadas individuales y de grupo; análisis comentados de las elecciones traductológicas implementadas. Los estudiantes, durante la lección, pueden recurrir a los auxilios telemáticos necesarios, porque la clase se desarrolla en un laboratorio informático con computadoras conectadas a la red de internet.

La evaluación del estudiante prevé la traducción del español al italiano del cuento confiado por la docente y podrá estar integrada por preguntas a responder abiertamente sobre temas teóricos o críticos afrontados durante el curso. Aunque haya una fecha simbólica de examen, no se pide a los alumnos improvisar la traducción (como para un buen vino es indispensable en una traducción el tiempo de envejecimiento), sino trabajar en este resultado durante todo el semestre. Además de la traducción, cada estudiante debe redactar y entregar un comentario traductológico y una ficha sobre el autor/texto según los modelos editoriales proporcionados durante las lecciones.

El curso prevé además pruebas intrasemestrales de traducción escritas para comprobar el razonamiento de las competencias indicadas.

La puntuación del examen es tradicionalmente atribuida mediante un voto expresado en hasta treinta puntos. Al final de la evaluación son tenidas en cuenta las



pruebas intrasemestrales, la participación mostrada y el nivel de autonomía alcanzado al afrontar las problemáticas traductoras de un texto.

Para superar el examen el estudiante debe demostrar haber adquirido las principales estrategias traductoras teórico-prácticas necesarias para afrontar un encargo de traducción profesional; para conseguir el máximo de la puntuación deberá en cambio demostrar que está en condiciones de afrontar autónomamente un encargo de traducción literaria.

## **7. Síntesis y conclusiones**

A través del curso y del proceso global de traducción de los cuentos seleccionados, en relación con el conocimiento y comprensión, los estudiantes deberán adquirir elevadas competencias traductoras del español al italiano, con particular interés en la traducción literaria; adquirir competencias terminológicas relativas al ámbito editorial; reforzar el conocimiento de las características lingüísticas del español peninsular y americano; saber individualizar las peculiaridades estilísticas del texto traducido; desarrollar habilidades prácticas traductoras (acceso a diccionarios online, glosarios temáticos, bancos de datos y otros instrumentos a disposición del traductor).

En lo respecta a la capacidad de aplicar el conocimiento y la comprensión, se propone individualizar, a través del análisis del texto, el ámbito editorial de pertenencia y el específico posicionamiento editorial italiano; afrontar de manera autónoma la traducción de un texto literario; individualizar comunidades virtuales de traductores y gestionar el trabajo colectivo; valorar la traslación de una traducción y proporcionar una asesoría en calidad de correctores del texto; conocer las fases editoriales que conciernen a la publicación de un texto en traducción; gestionar los contactos con el editor.

El estudiante-traductor desarrolla a través del curso una autonomía de juicio sobre todo en la valoración de la traslación literaria en la lengua de llegada. Deberá saber, además, cómo hacer frente a las preguntas de un editor y reflexionar sobre los valores y la ética en el oficio del traductor.

En relación con las habilidades comunicativas, el trabajo realizado desarrolla la capacidad de argumentar las elecciones traductoras sobre la base del análisis textual y de la traslación en la lengua de llegada. El joven traductor experimenta cómo enviar una propuesta de traducción literaria a un editor.

En fin, se concede amplio espacio a la capacidad de aprendizaje, de actualización y a saberse preparar autónomamente para la realización de una traducción editorial.

### **Bibliografía**

A.A. V.V. (2015). *Tierras, 13 racconti dal Messico* (con el cuidado de M. Cristina Secci), Narni: Gran Vía.

ECO, U. (2004). *Dire quasi la stessa cosa: esperienze di traduzione*, Milano: Bompiani.

FAVA, F. (2013). *Tradurre un continente*, Palermo: Sellerio.

SONTAG, S. (2004). *Tradurre letteratura*, Milano: Archinto.

# **LA APROPIACIÓN DEL CUENTO HISPÁNICO: UNA RUPTURA DE LÍMITES DE LA LECTURA LINEAL EN LA CLASE ELE**

**ALEJANDRA VELA HIDALGO**

(Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

## **1. Introducción**

Si bien la lectura de textos literarios ha sido importante en la enseñanza de lenguas, su uso se ha modificado según la época. En este trabajo, proponemos un uso de la lectura de cuentos hispánicos en la clase de español como segunda lengua, que va acorde con las propuestas metodológicas y teóricas en el campo de la Adquisición de la Segunda Lengua (ASL) de las últimas décadas del siglo XX. Estas propuestas fueron marcadas por el aporte comunicativo que causó cambios radicales en el campo. De un aprendizaje de repetición e imitación gramatical, se pasó a un enfoque donde la comunicación oral es la fundamental.

En ASL, las clases adoptaron un enfoque donde la comunicación fue una prioridad y la inclusión de textos literarios se dejó de lado pues representaba el enfoque antiguo en el que el objetivo era llegar al modelo presentado por los grandes autores literarios. Se produjo entonces cierto celo al uso de la literatura en la clase de segunda lengua aunque nunca se lo dejó totalmente de lado. Es por esto que vemos necesaria, junto con otros autores (Aguilar, 2012; Sánchez, 2001; 2002, Albaladejo, 2007), una reivindicación del uso de la literatura en la clase de español como segunda lengua desde una nueva perspectiva comunicativa. Para diseñar esta propuesta, tomamos en cuenta el proceso de lectura y recepción de una obra literaria planteado por Marta Sánchez Salazar (2001,

2002), según el cual, el proceso de lectura de un texto literario en una segunda lengua produce un proceso cognitivo: “el lector de lengua extranjera modifica o acomoda sus esquemas de lengua natal para ‘negociar’ con el significado en su interacción con el texto” (Sánchez, 2002: 293). Es decir, asumimos que al leer se da un intercambio entre el aprendiente y el texto. En este proceso, el primero debe modificar sus esquemas para entender lo que lee. Así mismo, esta autora ve la experiencia estética como un intercambio o transacción entre el texto y el aprendiente que resulta en una interpretación (2002: 294).

La propuesta de este trabajo es integrar el enfoque comunicativo basado en las hipótesis de Stephen Krashen (1982), que se explicarán más adelante, con el proceso de lectura estético y cognitivo de Sánchez, para usar cuentos hispánicos en la clase de español como segunda lengua, pues pensamos que la literatura hispana es una puerta para que los aprendientes comuniquen en la lengua meta. Nuestro argumento central es que las actividades en torno a la lectura de cuentos hispánicos que implican una tarea de apropiación del texto, mediante la producción de material tanto escrito como oral, deben ser el resultado de una lectura estética; y que las diferentes apropiaciones del texto influyen de manera positiva en la adquisición de funciones comunicativas del lenguaje, la asimilación de aspectos culturales y el aumento de la motivación. Demostramos que los aprendientes, a través de las actividades de interacción y apropiación del texto, se acercan a la adquisición de las funciones comunicativas tanto en su aspecto gramatical como pragmático y superan el mero aprendizaje de la gramática, además los acerca a la cultura hispana y mantiene su motivación por aprender la lengua.

Hemos diseñado una serie de actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura, basadas en cuentos hispánicos, en las cuales se prioriza el enfoque comunicativo y el uso de la creatividad en dos cursos de español como segunda lengua en la Pontificia Universidad Católica de Quito, en Ecuador. Trabajamos con dos grupos: el primero corresponde a un nivel A1 y el segundo a un B1, según el Marco Común Europeo (MCER). Con el primer grupo, se trabajó la leyenda panameña “El altar de oro”, transcrita por el escritor ecuatoriano Mario Conde. Y el segundo grupo trabajó con el cuento “La casa en Mango Street” de la española Ana María Matute.

## **2. ¿Por qué usar el cuento hispánico en la clase ELE?**

Históricamente, el uso de la literatura en la clase de segundas lenguas ha cambiado según la época. María Dolores Albaladejo (2007) hace un recuento histórico sobre su uso en el

siglo XX. Según Albaladejo (2), en los años 50, la enseñanza de lengua se enfocaba en la traducción de textos literarios, la memorización de la gramática y la imitación de muestras elevadas de lengua (literatura). Mientras que en los años 60 y principios de los 70, el enfoque cambió por el denominado estructural que “pretendía romper el modelo existente” (3). Es allí donde se restringió el uso de la literatura de los programas de lengua, “pasando a ser las estructuras lingüísticas y el vocabulario el foco de atención” (3). Los textos literarios que se usaban estaban graduados según del nivel de los estudiantes (3).

Esta autora explica que, en la década de los 80, surgieron nuevos planteamientos teóricos en el campo de ASL con el modelo comunicativo (3) y la propuesta teórica de Krashen (1982). “A partir de entonces se produce una verdadera ‘revolución comunicativa,’ en la que el énfasis recae totalmente en la lengua hablada y en la adquisición de la denominada competencia comunicativa” (3). Por lo tanto, disminuye la importancia del uso de la literatura en la clase. Albaladejo (2007) continúa explicando que en los 90 “asistimos a un panorama en la enseñanza de segundas lenguas, en el que, con un carácter integrador y ecléctico, confluyen diversas corrientes y planteamientos metodológicos, donde numerosas disciplinas tienen cabida”. En este contexto, el uso de la literatura vuelve a ser valorado porque se ve su utilidad didáctica (4).

Siguiendo estos lineamientos, proponemos la continuación del uso de la literatura, específicamente del cuento hispánico, en la clase de español como segunda lengua por diversas razones: su extensión es manejable en la clase; es una muestra de lenguaje auténtico; contiene aspectos culturales del mundo hispano, que al mismo tiempo son universales; y aumenta la motivación de los aprendientes.

Primero, la extensión corta de los cuentos los hace apropiados para su uso en la clase. Su lectura se la puede enviar como tarea o realizarla en clase de un día para otro. Segundo, los cuentos son lenguaje auténtico. Se ha discutido ampliamente sobre la importancia de usar textos auténticos en la clase de segunda lengua (Albaladejo, 2007: 12), porque son muestras reales de lenguaje dirigidos a hablantes nativos y no textos artificiales diseñados para la clase. Cuando se toma un texto graduado al nivel de los estudiantes, se recurre a textos de comprensión rápida, pero que no son siempre el *input* adecuado porque suelen ser simples y poco motivadores. En estos textos, se tiende a perder matices, propósitos estéticos y la misma belleza de lo literario. Al ponerlo tal cual, el texto funciona como *input* adecuado (un poco más allá del nivel actual del estudiante, pues el cuento debe ser cuidadosamente escogido), para que el aprendiente se plantee

retos lingüísticos y culturales. A su vez, esto le dará motivación para entender el cuento tal como lo propuso el escritor, sin tener que privarlo de una experiencia enriquecedora.

Tercero, al hablar de literatura y lengua, no nos podemos separar de la cultura en la que ha nacido el texto. El cuento hispánico en la clase de español les abre a los aprendientes una esfera cultural, social, política, histórica, de género, etc., específica del mundo hispánico. A través del cuento, los estudiantes aprenden y se involucran con aspectos de la vida diaria de los autores y la sociedad. Al presentarles cuentos hispánicos, enriquecemos su proceso de aprendizaje porque no solo nos centramos en la lengua, sino que les exponemos a aspectos culturales que no se pueden dissociar de esta. Así, el estudiante puede leer, entender, analizar y crear nuevas imágenes al asociar su propio bagaje cultural con el que le provee el cuento. Estos cuentos al tener un valor literario tratan temas universales como el amor, la muerte, el odio, la vida, etc., que los hacen apropiados y entendibles a todas las culturas. Al considerar que nuestras clases están compuestas por estudiantes que vienen de diferentes partes del mundo, la literatura sirve como vínculo de entendimiento por ser universal: “los textos literarios se tejen con temas universales e inherentes a la propia existencia de la especie humana” (Aguilar, 2012: 16).

Finalmente, hemos dicho que la lectura de cuentos hispánicos aumenta la motivación para seguir adquiriendo la segunda lengua. La motivación juega un papel importante en el momento de despertar la creatividad del estudiante para que llegue a usar la lengua meta y pueda comunicar sus ideas. Jesús Alonso Tapia y Enrique Caturla Fita (1998) dicen que hay diferentes tipos de motivación: la “motivación intrínseca” que es el interés por la materia que se estudia; la “motivación relacionada con el yo” en la que se consideran lo afectivo y la imagen que tienen las personas de sí mismas; la “motivación centrada en la valoración social” determinada por la aceptación de los demás; y, finalmente, la “motivación que apunta a logro de recompensas externas” (69- 71).

En nuestro proceso, creemos que el acercamiento a los cuentos hispánicos aumenta la motivación en todas sus formas. Primero, la experiencia estética que se produce en los aprendientes al leer el texto (pues son temas de su interés) despiertan un impulso para superar los obstáculos que se pueden presentar durante la adquisición. Segundo, la motivación relacionada a la autoestima aumenta cuando el aprendiente se da cuenta de que puede entender y disfrutar un texto auténtico en la lengua meta. Y tercero, cuando el estudiante es capaz de comunicar satisfactoriamente sus ideas, recibe la

motivación social traducida en la aprobación de compañeros y profesor, y externa a través de la calificación.

### **3. Anotaciones sobre los procesos de adquisición de una segunda lengua**

Las actividades que desarrollamos a partir de la lectura de los cuentos hispánicos están basadas en la teoría Monitor de Krashen (1982). De las hipótesis que componen esta teoría, está la que distingue entre “aprendizaje” y “adquisición”: dos formas de adquirir conocimiento. “Acquisition takes place naturally and outside of awareness; it emerges spontaneously when learners engage in normal interaction in the L2, where the focus is on meaning”<sup>1</sup> (VanPatten & Williams, 2012: 26). Es decir, la adquisición no requiere que la atención esté en la regla gramatical sino en el contenido. Cuando hacemos que los aprendientes lean un cuento, hacemos que el objetivo sea el entender el texto y disfrutarlo a través de la experiencia estética y nos alejamos del enfoque en la gramática. El objetivo de las actividades es que los estudiantes interactúen con los textos a través de su lectura y creatividad, y que las formas gramaticales que implícitamente queremos que adquieran, sean un medio y no el objetivo.

La segunda hipótesis de Krashen es la del *input*. Según la teoría Monitor, los aprendientes necesitan entender mensajes comprensibles en la lengua que están adquiriendo para que el proceso sea exitoso. “Comprehensible input contains language slightly beyond the current level of the learner’s internalized language”<sup>2</sup> (VanPatten & Williams, 2012: 27). Los aprendientes necesitan estar expuestos a un lenguaje que es comprensible pero que los empuje a llegar a un nivel más alto, a acceder y a utilizar naturalmente lo que necesitan, lo que va a producir una adquisición espontánea del lenguaje (VanPatten & Williams, 2012: 28). En nuestro caso, consideramos que la lectura de cuentos hispánicos expone a los aprendientes a un *input* comprensible que los va a llevar a la adquisición.

Y es que la literatura no deja de ser aducto, o muestra de lengua, que permite a los alumnos practicar la lengua objeto y percibir las formas lingüísticas en un contexto, lo cual favorece su asimilación, ya sea de forma consciente o inconsciente, puesto que la

---

<sup>1</sup> “La *adquisición* sucede naturalmente y afuera de la conciencia; emerge espontáneamente cuando los aprendientes se involucran en la interacción normal en la L2, donde lo más importante es el significado” (VanPatten & Williams, 2012: 26)

<sup>2</sup> “El *input* comprensible contiene lenguaje apenas más allá del nivel actual de la lengua internalizada del aprendiente.” (VanPatten & Williams, 2012: 27)

obnubilación por el propio devenir de los hechos que se están leyendo provoca que en numerosas ocasiones el discente persiga el significado y no siempre repare en la forma en la que éste es transmitido. (Aguilar López, 2012: 16)

Es por esto que consideramos que la selección del texto es primordial. Esta selección tiene que ser cuidadosa para que el texto funcione como *input* comprensible. Albaladejo (2007) propone algunos criterios para los textos que se utilizan en la clase de lengua extranjera.

El primer criterio es que el texto tiene que ser accesible (Albaladejo, 2007: 9), es decir, el texto debe funcionar como *input* comprensible. Dependiendo del nivel que se enseña, es importante escoger un texto apropiado, que les rete a superar su nivel actual pero que no sea extremadamente difícil. El segundo criterio, según la autora, es tomar en cuenta los intereses de los estudiantes para que el texto tenga algún significado para ellos. Esto les ofrece un motivo extralingüístico para superar las dificultades del texto (10). El último factor para escoger un texto es que sea de cierta forma maleable. Es decir, que permita la creación de diversas actividades entorno a él (Albaladejo, 2007: 11). Este criterio es fundamental en nuestro estudio pues las actividades alrededor del texto son lo más importante, ya que ponen a los estudiantes en situaciones comunicativas. Un factor que quisiéramos aumentar a los criterios propuestos por Albaladejo, es que el texto debe ser auténtico y pertinente a la cultura. En las clases de español como segunda lengua, los textos deben estar insertos en un contexto hispano. En resumen, al seleccionar un texto, estamos seleccionando el tipo de *input* al que vamos a exponer a nuestros estudiantes, y por esto debe ser accesible; debe responder a los intereses de los estudiantes; tiene que tener potencial para crear actividades entorno a él; y debe ser auténtico.

#### **4. Anotaciones sobre el proceso de lectura**

En las clases de lengua, muchas veces se deja de lado un factor fundamental para el acercamiento a la cultura de la lengua meta. Este aspecto es la competencia literaria que consiste en la experiencia estética a través de la lectura y, posteriormente, en la discusión e interpretación del texto. Esta competencia necesariamente conlleva al involucramiento directo e indirecto con el aspecto cultural, enriqueciendo el proceso de adquisición. Esto permite que el estudiante use la creatividad para formar nuevas imágenes en la lengua objetivo, con el propósito de expresar lo que siente y piensa, y aumente su motivación al



darse cuenta de que entiende lenguaje auténtico. Lo que se quiere lograr con la competencia literaria en una clase de español como segunda lengua, es que los estudiantes tengan una experiencia estética a través de la literatura, sean actores de su aprendizaje, expresen sus ideas e interactúen con la cultura.

Tradicionalmente, la lectura en clase ha consistido en una introducción al texto (autor y contexto); una lectura individual o grupal; y al final un conjunto de preguntas de comprensión. Se propone extender estas actividades para promover una apropiación del texto, que vaya más allá de una lectura lineal y que el estudiante interactúe con el texto y lo haga suyo mediante la transformación y adaptación. Para explicar esta propuesta, tomamos lo formulado por Marta Sánchez Salazar (2001, 2002), quien habla de dos procesos: el de la transacción estética y el de la interacción esquemática.

Por una parte, la transacción estética “es un proceso de intercambio de experiencias de vida tanto pasadas como inmediatas entre dos mundos, el del lector y el del autor. Este mutuo intercambio, irremediamente, va a afectar la interpretación” (Sánchez, 2002: 294). Es decir, la lectura no se ve como un proceso de una sola vía, en el que el autor habla al lector, sino como una doble vía en el que hay un intercambio pues el lector aporta con su bagaje lingüístico y cultural para crear una interpretación. La interpretación, por lo tanto, nace del intercambio de ambas partes.

Por otra parte, Sánchez se refiere a la interacción esquemática:

un modelo cognitivo que representa cómo la información se almacena en la memoria a partir del conocimiento previo (esquemata). Estos esquemata permiten la organización de la información nueva de acuerdo con su propia “disposición” acomodándose frente a conceptos o situaciones desconocidas (Sánchez, 2001: 136).

Es decir, la lectura y la experiencia estética producen un reordenamiento de los elementos mentales. En el caso de los aprendientes de español como segunda lengua, este reacomodamiento se da a dos niveles. Por un lado, lingüístico, porque el texto como *input* presenta nuevos modelos del uso de la lengua que pueden confirmar, cambiar o cuestionar los que tiene el estudiante. Por otro lado, se da un reordenamiento de los esquemas que dominan el entendimiento del mundo, es decir, los aspectos sociales y culturales. Si hablamos de la importancia de utilizar textos auténticos de la literatura hispánica, estos necesariamente van a venir cargados de cultura, sociedad, política, historia etc., aspectos que van a tener que entrar en negociación en la mente del aprendiente con sus

concepciones del mundo. Ese intercambio se relaciona con lo que en los estudios de ASL se denomina la negociación de significado. Normalmente, la negociación de significado se produce durante la interacción entre dos estudiantes para lograr la reformulación de su discurso cuando no hay entendimiento. Para nosotros, la lectura es también una negociación de significado entre el aprendiente y el texto, pues en este proceso el primero tiene que modificar sus esquemas previos y negociar con la nueva información para crear una interpretación.

Tomando en cuenta estas ideas sobre el proceso de lectura, creamos actividades que se integran con las ideas planteadas al principio sobre ASL: la importancia de un *input* adecuado al nivel de los estudiantes, la diferenciación entre adquisición y aprendizaje, y la interacción. A continuación, explicamos cómo confluyen el proceso de lectura y el enfoque comunicativo.

Para empezar, el texto cuidadosamente seleccionado funciona como *input* comprensible para los estudiantes, lo que les empuja a acceder a estructuras más complejas, pero que al mismo tiempo tiene elementos familiares que los motivan a continuar con la lectura. Al empujar al estudiante a subir su nivel, se produce una acomodación de los esquemas que ocurre gracias a la interacción entre el texto y el aprendiente. En segundo lugar, las actividades apuntan a la adquisición y no al aprendizaje, pues el texto se presenta no como un modelo a seguir, sino como un cuento literario listo para ser disfrutado. Es decir, el objetivo es la lectura por placer. Además, las actividades de pre-lectura y post-lectura, a pesar de que sí apuntan a la utilización de formas gramaticales, están dirigidas para crear interpretaciones y reescrituras del texto, sin poner énfasis en el objetivo lingüístico. De esta forma, aspiramos a que los estudiantes empiecen a usar las estructuras deseadas de manera inconsciente y enfocándose en lo que quieren decir. Finalmente, la parte de la interacción, como hemos mencionado, se da en dos planos: primero a nivel textual entre el aprendiente y el texto; y segundo, entre los estudiantes. Al discutir sus interpretaciones, los aprendientes pueden involucrarse en diferentes interacciones.

El desarrollo de la competencia literaria está basado en este proceso activo de lectura descrito arriba y que implica lo que llamamos la “apropiación del texto literario”. Las actividades de apropiación que proponemos implican justamente la interacción entre los aprendientes y los textos. Apropiarse de un texto es guiar a los estudiantes, para que usando los elementos que ofrecen las lecturas, creen sus propios mensajes y materiales.

Desde las actividades de prelectura, se le da la posibilidad de jugar con el vocabulario para crear. Durante las actividades posteriores, los aprendientes se involucran en la creación de productos escritos y orales, pero para crearlos necesitan practicar una lectura activa y consciente, que les implique volver al texto e interactuar con él.

## **5. El estudio**

### **5.1. Descripción de los participantes**

En este estudio, tuvimos la participación de dos grupos de estudiantes de español como segunda lengua, durante 8 semanas. El primer grupo corresponde a un nivel A1 y el segundo a un B1 (MCER). En total tuvimos una participación de 29 estudiantes. El grupo A1 estuvo integrado por 15 estudiantes, cuyos países de origen son Egipto, Arabia Saudita, China, Corea, Rusia, Yemen y Estados Unidos. Sus lenguas maternas son el árabe, chino mandarín, ruso, coreano e inglés. En el momento que se realizó la entrevista, el promedio de estudio de español fue de 4.4 meses y el promedio de estadía en Ecuador fue de 8.3 meses. En este grupo se pudo apreciar que la motivación para aprender el idioma en su mayoría fue laboral y la permanencia indefinida en el país. Cuando se les preguntó por el nivel de dificultad del idioma, la mayoría de los estudiantes de China, en una escala del 1 al 5, lo miraron como un 3; mientras que los otros lo consideraron como un 2. Lo que demuestra que hubo una actitud positiva hacia su proceso de aprendizaje.

El grupo B1 estuvo integrado por 14 estudiantes de Yemen, Brasil, Haití, China, Corea, India, Irán, Rusia, Estados Unidos y Turquía. Sus lenguas maternas son el árabe, portugués, francés, chino mandarín, coreano, hindi, persa, ruso e inglés. El promedio de estudio de español fue de 9.5 meses y el promedio de estadía en el país fue de 13.5 meses. También en este grupo, las causas que los llevaron a aprender el idioma fueron laborales y de residencia indefinida en el país. Para este grupo, el grado de dificultad promedio fue 3 en la escala; hubo dos estudiantes, de Rusia y Turquía, quienes lo miraron como 1; dos estudiantes, de Corea e India, quienes lo consideraron como 4 y un estudiante de China que, a pesar de vivir y trabajar en su restaurante por dos años, todavía lo miró como 5. También se hizo la pregunta de si conocían algo sobre literatura del mundo hispano y de

la cultura. Fue oportuno mirar que casi todos los estudiantes las desconocían o tenían ideas limitadas o estereotipadas.

## 5.2 Descripción de las actividades realizadas

En el grupo de los estudiantes de A1, se trabajó con el pretérito indefinido y algunos de sus usos comunicativos (contar una anécdota, escribir pequeñas noticias y hablar de biografías). En el grupo B1, se trabajó con el presente del subjuntivo y sus funciones (expresar deseos, dudas, gustos, necesidades, prohibiciones, sugerencias, etc.). Los estudiantes fueron instruidos en el tema gramatical antes de empezar con las actividades de lectura y, posteriormente, se trabajaron varias actividades comunicativas.

Día 1: Encuesta. Se realizó una encuesta para evaluar la motivación y los antecedentes lingüísticos de los estudiantes.

Día 2: Introducción. La introducción a los cuentos consistió en actividades que les permitieron, en esta primera etapa, apropiarse del texto. Se les presentó una lista de vocabulario extraído de los cuentos y los estudiantes tuvieron que usar su creatividad para escribir con él un texto, tipo resumen, sobre lo que pensaban iba a tratar la historia. En esta actividad, los aprendientes tuvieron tiempo limitado para escribir, aproximadamente 6 minutos. Esto se hizo con el propósito de evaluar el grado de adquisición de la gramática porque no quisimos darles tiempo para autocorregirse.

Día 3: Lectura del texto en clase. El grupo A1, por su nivel más bajo, leyó “El altar de oro” en casa; y posteriormente, se hizo una segunda lectura en clase, en la cual la profesora narró el texto de manera oral y gesticulada para mayor comprensión. El grupo B1, leyó “La casa en Mango Street” de la española Ana María Matute. Los estudiantes realizaron la lectura individualmente en clase. Y luego hubo preguntas de comprensión lectora en ambos grupos.

Día 4: Reescritura. La primera actividad de apropiación consistió en que los estudiantes produjeran un material escrito basado en los cuentos. En el grupo A1, los estudiantes trabajaron en grupos de tres y reescribieron la historia, pero en diferentes formatos: biografías de los personajes, la historia como una noticia, y el diario de los personajes. En el grupo B1, reescribieron la historia, pero tuvieron la libertad de cambiar cualquier aspecto de esta.

Día 5: Representación. La segunda actividad de apropiación consistió en una representación basada en el texto, pero siempre con la posibilidad de cambiarlo. En el

grupo A1, los estudiantes escribieron diálogos imaginarios entre un periodista y uno de los personajes. El tema fue “¿Qué pasó el día de la historia? ¿Y cómo fue tu vida antes de ese día?” Los estudiantes no tuvieron tiempo de monitorear su escritura pues la dinámica consistió en que el primer estudiante (el periodista) escribía la pregunta y se la pasaba al estudiante de al lado (el personaje), quien la contestaba enseguida y devolvía el papel, así por varias ocasiones, con la opción de cambiar o imaginar cualquier aspecto de la historia original. Cuando el diálogo estuvo listo, practicaron leyéndolo y lo presentaron a otro grupo. Después, la profesora recogió los diálogos escritos y les pidió que representaran la entrevista a manera de improvisación. En la pantalla de la clase se proyectó una imagen que representaba el escenario (el altar de oro) y los aprendientes pasaron al frente y desarrollaron sus diálogos.

En el grupo B1, la clase entera organizó una representación del cuento. La profesora les dio toda la libertad para crearla ajustándose a sus propias interpretaciones del texto. Los aprendientes tuvieron aproximadamente 6 minutos para organizarse, pero no debían escribir ningún diálogo. Una vez que estuvieron organizados, la profesora intervino para guiarlos hacia el uso del subjuntivo: les pidió que expresaran emociones, gustos, desagradados, sentimientos de los personajes.

### 5.3 Resultados de las actividades

La actividad para introducir y hacer predicciones del cuento les permitió empezar con el proceso de apropiación y aumentar su motivación para la lectura porque ellos querían comprobar si sus predicciones habían sido correctas. En cuanto al uso de las estructuras, en el grupo A1, los estudiantes habían trabajado con el pretérito indefinido por una semana cuando se realizó la actividad, por eso el nivel de uso de la estructura fue de un 50% aproximadamente. Sin embargo, en cuanto a las funciones del pretérito indefinido (contar anécdotas, hablar de noticias y biografías), no hubo problema pues es un conocimiento que viene de su L1. A continuación, algunos ejemplos de los usos del pretérito indefinido que escribieron:

- (1) \*Los piratas asaltieron una iglesia
- (2) Él asaltó los nazis y trajo sus tesoros
- (3) \*Las personas lujos pudieron comprar el oro como es muy fácil para ellos
- (4) Hace 100 años tuvieron [hubo] un grupo de piratas.

Si bien las formas no son siempre correctas, muestran que ya hay cambios e intentos de expresar el pasado. La falta de tiempo para autocorregirse nos dio una idea más clara de los procesos que estaban sucediendo en sus interlenguas. En el grupo B1, los estudiantes, al hacer esta actividad, ya habían trabajado con el presente del subjuntivo por cuatro semanas, por lo que ya habían tenido tiempo de asimilarlo. Esto vemos en los resultados que muestran un alto uso del subjuntivo. Sin embargo, de los 15 estudiantes que hicieron esta actividad, cuatro no lo usaron. A continuación, algunos ejemplos:

- (1) Ojala que nos no tengamos que compartir los escalones...
- (2) Me siento muy emocionada de que gane por la lotaría
- (3) \*Es increíble que su papa sera el dueño de esta casa, no?
- (4) es posible que ustedes compartan esto dinero conmigo?

En la segunda actividad, se les planteó a los estudiantes una reescritura. Los estudiantes para escribir sus textos tuvieron que pasar por un proceso de interpretación y apropiación. La libertad para cambiar la historia les permitió introducir elementos de su propio bagaje cultural: personajes o lugares. El objetivo siempre fue la creación de los textos y no el uso de la gramática, aunque las instructoras siempre guiaron a los estudiantes a usar las formas esperadas.

En el grupo A1, los estudiantes, en grupos de tres, reescribieron la historia en diferentes formatos (biografía, diario y noticia). El resultado fue que expresaron sus ideas sobre el texto, y de manera implícita usaron las herramientas lingüísticas. Se encontró que los estudiantes efectivamente hicieron interactuar los elementos de su cultura con los que les proponía el texto. En las biografías surgieron temas que no estaban en la leyenda original; hablaron de la familia del pirata y sobre cómo llegó a ser pirata. En la noticia, además de relatar lo que pasó en la leyenda, escribieron sobre lo que ocurrió después. En el diario, los estudiantes lograron plasmar la perspectiva del pirata al entrar en la iglesia de San José. Este fue probablemente el trabajo más interesante de este grupo porque en la leyenda original se conoce la perspectiva de los sacerdotes y de los habitantes de la ciudad de Panamá, pero no la del pirata. Los aprendientes lograron entender la ingenuidad con la que el pirata fue engañado por los sacerdotes y la plasmaron en el diario, un aspecto muy sutil.

En el grupo B1, los estudiantes realizaron la actividad en casa como tarea. Esta consistió en una reescritura del cuento original. La única instrucción que se dio es que ellos debían plasmar sus sentimientos, emociones y puntos de vista, con el propósito de

que usaran el presente del subjuntivo. Las interpretaciones y subjetividades plasmadas en sus textos demuestran cómo entendieron el cuento. Una de las estudiantes llegó a una interpretación alta del papel de la casa en el cuento porque fue más allá de entenderla como un espacio físico y la presentó como una alegoría de la esperanza. Otra estudiante al final concluyó con un mensaje moral: es importante ser auténticos. Los estudiantes de China y Corea se rigieron más a la historia original y se enfocaron en usar las estructuras correctamente. Esto puede ser por motivos culturales. Sin embargo, hubo un coreano, que había viajado por América Latina, quien logró un texto interpretativo en el que mezcló su perspectiva como individuo con la perspectiva del personaje para expresar cómo le gustaría que fuese su casa nueva.

La última actividad de apropiación fue una representación de una parte del cuento. Durante las representaciones, los aprendientes usaron las herramientas lingüísticas que tenían para expresar sus ideas. Nuevamente el carácter de improvisación de la actividad no les permitió autocorregirse. La mayoría logró usar las formas en contexto y, además, se apreció la interacción entre sus contextos culturales y personales, y el texto. En el grupo A1, por ejemplo, dos estudiantes mujeres actuaron como piratas, interpretando el papel desde el punto de vista femenino. Una estudiante religiosa cuestionó el hecho de que los sacerdotes tuvieran grandes riquezas. En ese grupo, el pirata fue representado como un benefactor de los pobres que recuperó las riquezas de la iglesia para dárselas a los pobres. En general, los estudiantes pudieron usar el pretérito indefinido en contexto. Sin embargo, tres estudiantes chinos intercalaron el uso del presente indicativo y del pretérito. Esto puede ser una muestra de que en su mente están pasando cambios, pero no se ha dado la adquisición. A continuación, algunos ejemplos representativos:

(1) ¿Cómo se sintió después de mentir?

Estuve feliz porque no perdimos el altar. Puedo... Pudimos...

(2) No busqué. \*Cuando fui yo mira.

(3) ¿Qué hiciste con los tesoros?

Quise buscar. No busqué nada... busqué [encontré]

En el grupo B1, para la representación, los estudiantes formaron tres grupos: el primero representaba a una familia rica, el segundo a una familia pobre, y el tercero al gobierno. Además, había un estudiante que representaba al dueño de casa y otro a un sacerdote. Ellos plantearon dos problemas: el primero fue que la familia pobre era muy ruidosa y les molestaba a los ricos; y el segundo problema que el hijo de la familia pobre

se había enamorado de la hija de los ricos, pero sus respectivas familias se oponían al matrimonio. La actividad de improvisación consistió en que las familias tuvieron que pedir consejos y sugerencias a las autoridades (el gobierno, el sacerdote y el dueño de casa) para resolver los conflictos. Como resultado de esta actividad, los estudiantes fueron capaces de interactuar entre ellos, lo que trajo los beneficios de la interacción (exposición a input y negociación de significado). La mayoría pudo usar el subjuntivo en contexto para expresar los consejos y sugerencias que dieron para la resolución de los problemas. A continuación, algunos ejemplos:

- (1) \*Yo quiero que tú hablas con ellos
- (2) Es muy malo que pueda vivir aquí
- (3) Ellos no quieren que nosotros bailemos
- (4) Es imposible que esté embarazada.

## **6. Conclusiones generales**

En general, podemos concluir que las actividades que desarrollamos alrededor de la lectura de cuentos tuvieron resultados positivos en el proceso de adquisición de la lengua de los participantes. Por un lado, el proceso de lectura activa fue satisfactorio pues las actividades implicaron una apropiación del texto que obligó a que los estudiantes tuvieran una experiencia estética. Es decir, para poder reescribir o representar el texto debieron entenderlo y criticarlo. Efectivamente, como demuestran los resultados, los estudiantes participaron en una lectura activa, rompiendo así el proceso lineal tradicional.

Por otro lado, vimos evidencia de la reorganización de esquemas durante el proceso de lectura. Al analizar lo que escribieron y dijeron los aprendientes, se evidenció la interacción de aspectos lingüísticos y culturales. La inserción de personajes como Indiana Jones o la interpretación del papel de pirata como una especie de Robin Hood, o como mujer, muestran que hubo una reflexión sobre lo que proponía el texto y conexiones con sus individualidades.

En cuanto a lo lingüístico, las actividades marcaron una tendencia comunicativa pues los estudiantes expresaron, tanto en la actividad escrita como en la oral, sus ideas. Usaron la lengua meta como medio para expresarse y no como objeto de estudio. Además, hubo evidencia de una reorganización porque todos los participantes mostraron cambios en sus interlenguas a diferentes niveles. Si bien no podemos asegurar que todos los estudiantes lograron adquirir en su totalidad las estructuras, sí podemos asegurar que



ocurrieron cambios en sus interlenguas. Incluso, en los estudiantes que mostraron menos frecuencia o uso desviado de la norma, se evidenciaron cambios en el discurso, como los estudiantes chinos que intercalaron el pretérito indefinido y el presente de indicativo.

Finalmente, en cuanto a la motivación, se puede asegurar que como el grupo de participantes empezó ya con una motivación alta, el resultado positivo de las actividades estuvo influenciado por ella. Dos estudiantes que dijeron que no les gustaba el país ni la lengua, no mostraron tantos avances. Queda para futuras propuestas, el indagar más sobre el efecto negativo de la motivación. Lo que sí es claro es que la alta motivación influyó positivamente para que los estudiantes tuvieran una experiencia estética con el cuento, un acercamiento a la cultura y un cambio en sus estructuras lingüísticas; y esto a su vez contribuyó para aumentar su competencia literaria en español.

### **Bibliografía**

- AGUILAR LÓPEZ, A. M. (2012). “¿Es posible soñar en niveles avanzados? Cuentos tradicionales en el aula de ELE/EL2”, *Didáctica. Lengua y literatura* 24, 15-44.
- ALBALADEJO GARCÍA, M. D. (2007). “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *Revista didáctica ELE* 5, 1-51.
- CARTULA FITA, E. y ALONSO TAPIA, J. (1998). *La motivación en el aula*, Madrid: Promoción cultural cristiana.
- KRASHEN, S. (2009). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, Internet edition. Disponible en Web: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Nueva York: Oxford University Press.
- LÓPEZ-ORTEGA, N. R. (2006). “Desarrollo de la competencia comunicativa por medio de la integración de contenido y lengua en niveles intermedio avanzados de español como lengua extranjera (ELE)”, *Hispania* 89.2, 370-379.
- PÉREZ MOLINA, D., PÉREZ MOLINA, A. I. y SÁNCHEZ SERRA, R. (2013). “El cuento como recurso educativo”, *3 ciencias*, 1-29.
- RODRIGO GEORGIA, V. (2009). “Componente léxico y hábito de lectura en hablantes nativos y no nativos de español”, *Hispania* 92.3, 580-592.

- SÁNCHEZ SALAZAR, M. (2001). “El uso de textos literarios en la enseñanza de la composición en una lengua extranjera: Una propuesta metodológica respaldada por la teoría del esquema y la teoría de la transacción estética de L. M. Rosenblatt”, *Repertorio Americano* 12, 135-147.
- SÁNCHEZ SALAZAR, M. (2002). “La lectoescritura en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua”, *Repertorio Americano* 13.14, 292-301.
- VANPATTEN, B. y WILLIAM, J. (2012). “Early Theories in Second Language Acquisition”, en VANPATTEN, B. y WILLIAM, J., *Theories in Second Language Acquisition*. Nueva York: Routledge, 17-35.