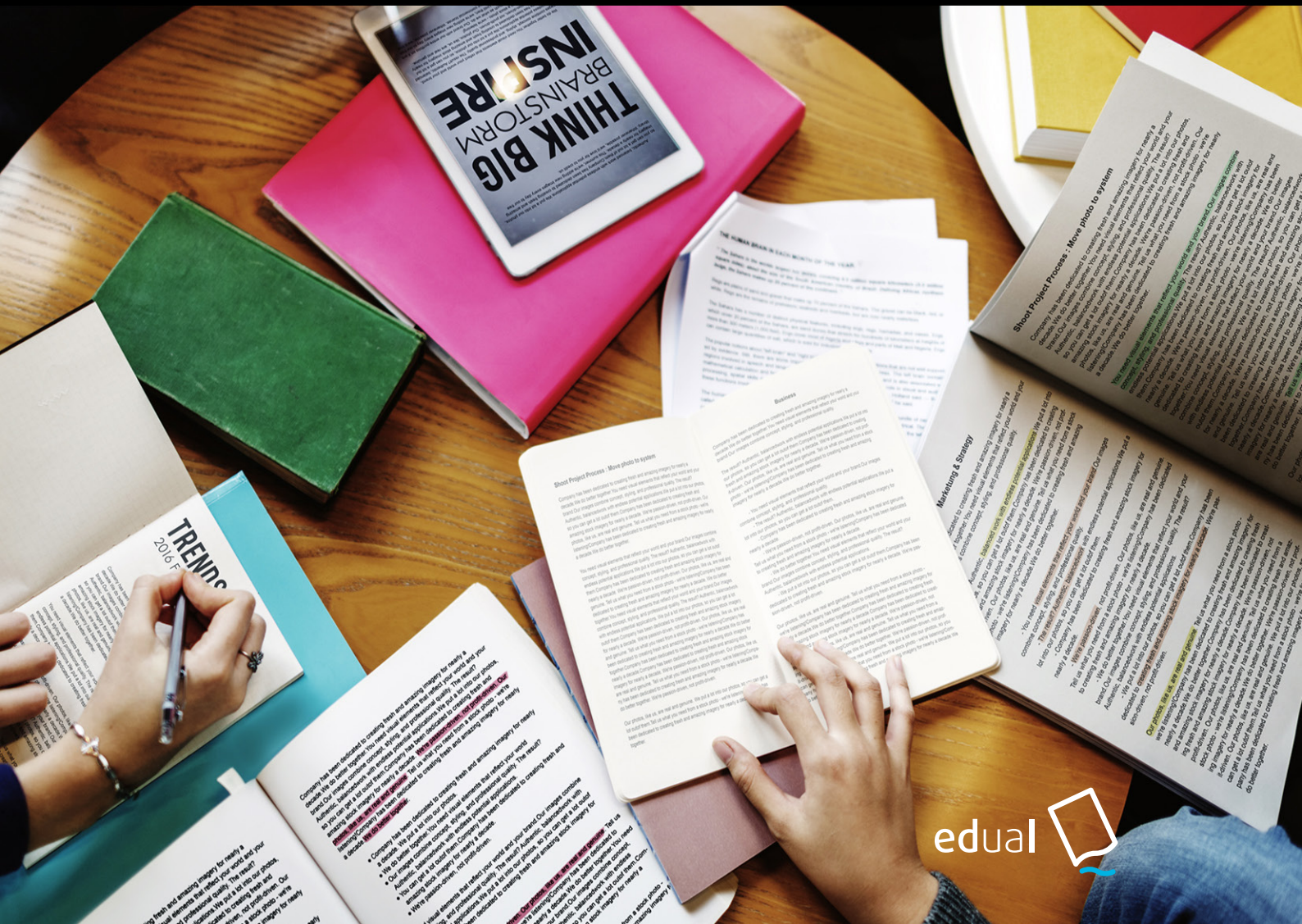


Nuevas prácticas y experiencias en sociedades lectoras

Coords.
Beatriz Durán González
María del Carmen Fernández Tijero



Nuevas prácticas y experiencias en sociedades lectoras

texto:

Beatriz Durán González
María del Carmen Fernández Tijero

Libros Electrónicos n.º 190

edición:

Editorial Universidad de Almería, 2025

editorial@ual.es

www.ual.es/editorial

Telf/Fax: 950 015459



ISBN: 978-84-1351-369-0



Esta obra se edita bajo una licencia Creative Commons
CC BY-NC-SA (Atribución-NoComercial-Compartirigual) 4.0 Internacional



En este libro puede volver al índice
pulsando el pie de la página

Índice

SECCIÓN I: LA LECTURA EN TRANSFORMACIÓN: ENFOQUES Y PRÁCTICAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

La enseñanza de la lectura ante las nuevas prácticas lectoras: La perspectiva del alumnado.....	5
EZEQUIEL BRIZ VILLANUEVA Y JOSÉ DOMINGO DUEÑAS LORENTE	
El diálogo intercultural a través de la lectura de libros de no ficción. Nuevas aproximaciones a la multiculturalidad.....	21
VIRGINIA CALVO VALIOS, MARÍA NOGUÉS BRUNO Y MARTA SAMPÉRIZ HERNÁNDEZ	
Referentes literarios y cinematográficos de una muestra estudiantil: hacia un canon escolar interdisciplinar y multimodal	35
PATRICIA MARTÍNEZ LEÓN	
Lectura y Universidad: El proyecto UNILECTIO para la creación del hábito lector en futuros docentes	49
MARÍA JOSÉ MOLINA GARCÍA Y CRISTINA DEL MORAL-BARRIGÜETE	
Convergencias entre la literatura oral y la Literatura Infantil y Juvenil: el caso de Antonio Reigosa	61
MARÍA DEL CARMEN FERREIRA BOO	
La biblioteca escolar: espacio de encuentro para la interculturalidad y formación del lector crítico y competente.....	72
ENGRACIA MARÍA RUBIO	
Formación de lectores: arte urbano en Covilhã (Portugal)	87
MARÍA DE GRAÇA SARDINHA, FERNANDO MANUEL RAPOSOS Y JOÃO JOSÉ SERRA MACHADO	

SECCIÓN II: LECTURA EN TORNO A LA MUJER Y EL PATRIMONIO NATURAL

Referentes femeninos en el ámbito educativo.....	95
ROCÍO DOMENE BENITO	
Descubriendo a las mujeres hispanorromanas a través de la lectura de las fuentes epigráficas...	112
FRANCISCO CIDONCHA REDONDO	
Los enclaves sagrados como relato. Leer el paisaje del cerro de San Pedro (Hinojosa de Duero, Salamanca)	125
PEDRO JAVIER CRUZ SÁNCHEZ	
Lecturas del agua: análisis de leyendas extremeñas desde una perspectiva ecocrítica.....	137
ALEJANDRO DEL PINO TORTONDA Y BEATRIZ DURÁN GONZÁLEZ,	
Las leyendas y el corredor ecológico binacional: jóvenes, lecturas y fronteras.....	150
NAIANE CAROLINA MENTA TRES	
Competencia intercultural y ELE: ecocrítica y léxico en la poesía infantil de escritoras hispanoamericanas	161
ROCÍO JORDAR JURADO, CARMEN MARÍA SÁNCHEZ MORILLAS Y ELENA GUICHOT MUÑOZ	

SECCIÓN I:
LA LECTURA EN TRANSFORMACIÓN:
ENFOQUES Y PRÁCTICAS EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS

La enseñanza de la lectura ante las nuevas prácticas lectoras: La perspectiva del alumnado

EZEQUIEL BRIZ VILLANUEVA, *Universidad de Zaragoza*

ezeqbriz@unizar.es

JOSÉ DOMINGO DUEÑAS LORENTE, *Universidad de Zaragoza*

jduenas@unizar.es

Resumen: En este trabajo se analizan las experiencias de aprendizaje de la comprensión lectora de una serie de estudiantes de Magisterio de Educación Infantil (Universidad de Zaragoza, España). Se han analizado las respuestas de 45 subgrupos de alumnos que cursaron tercero de Magisterio entre 2012 y 2020. Los datos, tratados mediante una metodología mixta, revelan un elevado grado de reflexión del alumnado, cuya perspectiva suele ser paradójicamente olvidada. De las respuestas emergen siete grandes categorías: la relevancia de la comprensión lectora, dificultades, crítica metodológica, propuesta metodológica, crítica de actividades, propuesta de actividades, motivación y textos de lectura. Cabe concluir que los informantes demandan modos y estrategias de enseñanza y aprendizaje afines a la idea de competencia lectora de PIRLS y PISA. Por último, se subraya la conveniencia de utilizar en la formación de lectores un formato textual todavía en proceso de introducción en las aulas: el libro álbum de no ficción.

Palabras claves: Comprensión lectora; perspectiva del alumnado; álbum de no ficción.

Abstract: In this study, the learning experiences related to reading comprehension of a group of Early Childhood Education teaching students (University of Zaragoza, Spain) are analyzed. The responses of 45 student subgroups enrolled in the third year of their teaching degree between 2012 and 2020 were examined. The data, analyzed using a mixed methodology, reveal a high level of reflection among the students, whose perspectives are often paradoxically overlooked. Seven major categories emerge from the responses: the relevance of reading comprehension, difficulties, methodological critique, methodological proposals, critique of activities, activity proposals, motivation, and reading texts. The findings suggest that the participants call for teaching and learning methods and strategies aligned with the concept of reading competence promoted by PIRLS and PISA. Finally, the study highlights the importance of incorporating a textual format still in the process of being introduced into classrooms for training readers: the nonfiction picture book.

Keyword: Reading comprehension; students' perspective; nonfiction picture book.

1. Introducción: la formación de lectores

El marco teórico sobre la formación de lectores avanza en los últimos años hacia un considerable consenso. Los informes evaluadores de PISA (Programme for International Student Assessment) y de PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) han aportado en las dos últimas décadas un sólido soporte doctrinal en este sentido (Zayas, 2012; Trujillo, 2017). Tanto la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), promotora de los informes de PIRLS y PISA, como la UNESCO (Organismo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), entienden la lectura como factor imprescindible para el ejercicio pleno de la ciudadanía (UNESCO, 2016). Y ello supone un nuevo concepto de lectura:

El énfasis está cambiando a favor de demostrar la habilidad para aplicar lo que se lee a situaciones y proyectos nuevos, en lugar de demostrar la fluidez y la comprensión básica (Mullis et al., 2016:11).

Tradicionalmente ha prevalecido la idea de la lectura como mera habilidad para descifrar signos, una capacidad que se adquiriría en un periodo determinado de la vida y que podía ser aplicada después sin apenas variaciones en diferentes contextos y situaciones. Sin embargo, aportaciones recientes esbozan una percepción menos instrumental, un concepto de la lectura como aprendizaje a lo largo de la vida que ha de ser readaptado a condiciones diversas y que exige en ocasiones la guía de expertos (Solé, 2012). Según la UNESCO, la lectura como habilidad casi mecánica ha sido cultivada en las aulas durante muchos años y todavía perdura. Sin embargo, la complejidad de nuestra época, en lo que a la interpretación de la información se refiere, exige que la enseñanza de la lectura se dirija a «la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada, una capacidad en la que confluyen factores de carácter cognitivo, comunicativo y sociocultural» (UNESCO, 2016: 12-13). En consecuencia, el individuo en formación precisa hoy de *alfabetizaciones múltiples*, de acuerdo con la *cultura de convergencia* (Jenkins, 2008) o *cultura híbrida* (Martos, 2013) de nuestro tiempo; es decir, la cultura letrada, analógica, tradicional, por un lado, y la digital o mediática, por el otro.

De acuerdo con esta nueva percepción, en PIRLS se distinguen tres grandes facetas o dimensiones a la hora de evaluar la comprensión lectora: los propósitos con que se lee, las estrategias que intervienen en los procesos de comprensión (habilidades cognitivas que se activan al leer) y la actitud del lector (hábitos, contextos, motivación, etc.). Los tres aspectos actúan de manera interconectada (Mullis, Martin y Sainsbury, 2016). Los informes de PIRLS identifican en el lector dos objetivos o propósitos de lectura: leer para informarse y leer para disfrutar. Se parte de la idea de que los lectores afrontan los textos «para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para el disfrute personal» (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013: 11).

La formación de lectores se ha vinculado tradicionalmente más a la lectura literaria que a la de textos informativos (Dueñas, 2019). La investigación sobre educación literaria señala que el sistema escolar no logra un número significativo de lectores habituales tras concluir la formación obligatoria (Ibarra y Ballester, 2014; Yubero y Larrañaga, 2015); también, que quienes siguen leyendo manifiestan escasa fidelidad al canon académico inculcado en las aulas (Molina, 2006; Latorre, 2007; Moreiro,

2012; Manresa, 2013; Rivera-Jurado, Romero-Oliva, 2020), de modo que optan mayoritariamente por los best-sellers de cada momento (Margallo, 2009; Colomer y Munita, 2013; Granado y Puig, 2014; Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014). En lo que respecta a la enseñanza de la lectura de textos informativos, hay que señalar su escasa incorporación a las aulas (Duke, 2004), ya que, como dice Isabel Solé (2012: 56), no existe propiamente «una tradición de ‘enseñar’ cómo leer textos expositivos y disciplinares, cómo sintetizarlos, cómo relacionar e integrar la información que vehiculan».

La sobreinformación característica de nuestro tiempo, así como las nuevas formas de lectura que conllevan los formatos digitales, imponen la ampliación del concepto tradicional de *alfabetización* (Coll, 2005). Y en este cometido se percibe un desajuste entre la «aspiración a un mundo de lectores críticos» y «el conocimiento técnico» necesario para responder a las transformaciones actitudinales, motivacionales o cognitivas que se le exigen al nuevo lector en formación (Sánchez Miguel, 2016: 4). También se aprecia una cierta confusión teórica en conceptos fundamentales. Así, tras revisar numerosas definiciones de comprensión lectora, Elena Jiménez concluía que no hay consenso al respecto y que tampoco se observa una distinción suficiente entre conceptos afines como comprensión lectora y competencia lectora. Por ello, la autora proponía una clarificadora delimitación entre ambos términos:

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. «La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea» (Jiménez, 2014: 71).

El uso crítico y responsable de la ciudadanía exige el dominio satisfactorio de la lectura en diferentes contextos. En este sentido, parece oportuno revisar las estrategias docentes que tradicionalmente se han desarrollado en las aulas para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Además, en los estudios sobre lectura se aprecia una carencia poco justificable: la muy escasa atención que ha merecido la perspectiva del alumnado. En las etapas iniciales un estudiante no cuenta con el bagaje necesario para enjuiciar su propia trayectoria de lectura. Sin embargo, en el marco de la reflexión universitaria la percepción del estudiante puede resultar determinante para entender las estrategias docentes que han incidido en un sentido o en otro en su aprendizaje.

2. La experiencia de e-a sobre la comprensión lectora del alumnado universitario

En este trabajo planteamos un estudio de la experiencia de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora de estudiantes universitarios dirigido a conocer qué concepto tienen de la misma, qué dificultades perciben y qué aspectos consideran que podrían perfeccionarse de cara al futuro.

La obtención de los datos sobre la experiencia de aprendizaje de la comprensión lectora se realiza mediante el análisis de los documentos escritos solicitados para la asignatura de Didáctica de la lengua castellana en Infantil, que se enmarca en el Grado de Magisterio de Educación Infantil (Facultad de

Educación de la Universidad de Zaragoza). En dicha asignatura se han venido realizando cada año, desde el primer curso en que se implantó el actual plan de estudios del Grado de Maestro, con arreglo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, un conjunto de actividades iniciales de reflexión, recogidas por escrito en un portafolios grupal, que tiene por objeto revisar las experiencias del alumnado con respecto a la enseñanza del lenguaje oral y escrito a lo largo de la escolaridad. Una de esas actividades se denomina *experiencias de aprendizaje de la lengua escrita*, y en uno de sus apartados se pide a cada grupo de alumnos que reflexione en torno a la didáctica de la comprensión lectora, con el siguiente enunciado:

Valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora: ¿hemos aprendido y nos han enseñado de forma adecuada los procedimientos de comprensión de los textos?, ¿leemos con fluidez y eficacia cualquier tipo de texto?, ¿qué importancia tiene la comprensión lectora en Infantil, Primaria y Secundaria?, ¿cómo debería enseñarse?

2.1. Contexto, población y muestra

Como decimos, la población está constituida por estudiantes universitarios de tercer curso de la asignatura de Didáctica de la lengua castellana en Infantil del Grado de Magisterio de Educación Infantil. La experiencia de este tipo de población es especialmente interesante para el tema que aquí se aborda porque se trata de estudiantes con una especial motivación hacia la innovación y la docencia. Los grupos están formados por un número mínimo de 60 alumnos de los que se han seleccionado al azar el portafolios y la actividad realizada por cinco subgrupos (cada uno suele estar constituido por cuatro personas con un mínimo de dos). La muestra considerada está formada por las respuestas dadas en los portafolios grupales por cinco equipos de cada una de las nueve promociones que han realizado la asignatura hasta la actualidad (desde el curso 2012-2013 en que se cursó por primera vez tercero del plan nuevo), es decir, en total son 45 respuestas grupales a la cuestión planteada (Tabla 1).

Tabla 1. Grupos de participantes de las distintas promociones

Curso	Código de Promoción	Grupos participantes (cinco grupos por curso)
2012-2013	P1	P1a, P1b, P1c, P1d, P1e
2013-2014	P2	P2a, P2b, P2c, P2d, P2e
2014-2015	P3	P3a, P3b, P3c, P3d, P3e
2015-2016	P4	P4a, P4b, P4c, P4d, P4e
2016-2017	P5	P5a, P5b, P5c, P5d, P5e
2017-2018	P6	P6a, P6b, P6c, P6d, P6e
2018-2019	P7	P7a, P7b, P7c, P7d, P7e
2019-2020	P8	P8a, P8b, P8c, P8d, P8e
2020-2021	P9	P9a, P9b, P9c, P9d, P9e

2.2. Objetivos e hipótesis

En la investigación se establecen tres objetivos:

1. Analizar la perspectiva de los estudiantes universitarios sobre la comprensión lectora, su trayectoria de aprendizaje y las dificultades en dicha competencia.
2. Conocer las lagunas y carencias didácticas que se han puesto de manifiesto en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora a lo largo del sistema educativo.
3. Recoger propuestas didácticas eficaces para la enseñanza de la comprensión lectora.

En relación con estos objetivos, partimos de tres hipótesis:

- a) Los participantes podrían tener una alta valoración de la relevancia de la comprensión lectora, pero podrían reconocer un conjunto de dificultades significativas para un desempeño eficaz en ese ámbito.
- b) Los participantes podrían concretar a partir de su experiencia una variedad de carencias y lagunas en la metodología de enseñanza de la comprensión lectora.
- c) Los participantes podrían plantear líneas metodológicas, orientaciones y actividades que permitan consolidar ciertas prácticas educativas o introducir innovaciones en la didáctica de la comprensión lectora.

2.3. Metodología de la investigación

Consideramos necesario combinar dos paradigmas de investigación. Por un lado, el paradigma positivista (cuantitativo) por la exigencia de objetividad. En segundo término, el paradigma interpretativo (cualitativo) es necesario de cara a favorecer la participación y la comprensión del fenómeno estudiado. Concretando más, es una investigación de tipo descriptivo, pero también exploratoria y explicativa: se describen y examinan las percepciones de los sujetos para mejorar el currículo de la enseñanza de la comprensión lectora a partir de la experiencia previa de aprendizaje desarrollada en ese ámbito. Hay que resaltar que cada grupo redactó libremente las respuestas a las cuestiones tratadas.

2.4. Procedimiento e instrumento

La obtención de los datos empíricos se realiza mediante la creación de un corpus consistente en las aportaciones del documento escrito (portafolios) por los 45 grupos de alumnado seleccionados. Cada documento tiene una media de 550 palabras. Una vez constituido el corpus, los datos son tratados mediante una metodología de análisis del contenido, que consiste en recoger los enunciados relevantes de los estudiantes, clasificarlos en temas o categorías de carácter general relacionados con la didáctica de la comprensión lectora, asociar los enunciados con las tesis que proponen y clasificar las tesis por orden de apoyo cuantitativo por número de grupos. En la tabla 1 podemos observar la configuración del corpus. En la tabla que se muestra a continuación se pueden observar los temas.

Tabla 2. Datos cuantitativos por ámbitos temáticos.

Temas sobre comprensión lectora	Nº de tesis	T1	T2	T3	Nº de grupos (sobre 45)	% grupos	Nº absoluto enunciados	% tema
1. Relevancia	11	1	1	9	21	46,7%	29	3,5
2. Dificultades	18	4	1	13	38	84,4%	100	12,3
3. Crítica metodológica	16	2	3	11	43	95,5%	104	12,8
4. Propuesta metodológica	34	3	9	22	40	88,9%	115	14,1
5. Crítica de actividades	17	3	8	6	39	86,7%	102	12,5
6. Propuesta de actividades	46	7	5	34	41	91,1%	171	21
7. Motivación	17	2	1	14	24	53,3%	54	6,6
8. Textos de lectura	34	5	6	23	40	88,9%	140	17,2
Total	193	27	34	132	286	---	815	---

Se observa en la tabla 2 la participación del alumnado en la actividad proponiendo un total de 815 enunciados sobre 8 temas en los que globalmente se proponen 193 tesis. En las columnas T1, T2 y T3 se indica una referencia al número de tesis de primer grado (defendidas por 9 grupos o más; es decir, tesis nombradas explícitamente por un 20% de los grupos), de segundo grado (entre 4 y 8 grupos, del 9 al 19%) y de tercer grado (hasta un 8%). En la tabla se observa el número de grupos que aportó enunciados sobre cada temática y el porcentaje correspondiente. Finalmente, el número de enunciados disponibles sobre cada tema y el porcentaje de enunciados sobre el total.

Tabla 3. Datos cuantitativos de aportaciones realizadas por cada promoción

Temas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Total enunciados
1. Relevancia	7	3	2	6	2	2	2	0	5	29
2. Dificultades	7	9	15	16	9	14	13	9	8	100
3. Crítica metodológica	5	11	14	15	9	13	10	7	20	104
4. Propuesta metodológica	9	15	14	15	17	8	9	14	14	115
5. Crítica de actividades	3	9	10	11	15	16	13	12	13	102
6. Propuesta de actividades	8	23	17	4	19	21	42	17	20	171
7. Motivación	4	2	1	11	11	2	4	8	11	54
8. Textos de lectura	13	4	15	10	26	21	16	13	22	140
Total	56	76	88	88	108	97	109	80	113	815
Porcentaje	6,9	9,3	10,8	10,8	13,2	11,9	13,4	9,8	13,8	

3. Resultados

3.1. Relevancia

La relevancia de la comprensión lectora incluye un 3,5% de las aportaciones de los grupos (29 enunciados). La lectura global de las aportaciones de los grupos sugiere que esta es fundamental para todos ellos, pero algunos (46,7%) han concretado su valor desde distintas perspectivas mediante 11 tesis distintas.

Por una parte, destacan la influencia de la comprensión lectora sobre el rendimiento y el éxito académicos (20% de los grupos), ya que «el niño que no domina la comprensión lectora, le va a traer muchos problemas posteriores, como fracasos escolares o déficits académicos» (P1b). También se subraya la importancia de esta competencia para desenvolverse en el mundo actual, pues el texto escrito es un medio esencial de transmisión de la información (P4e, P3c, P7e, P9c). Así mismo, se señala la capacidad de la comprensión lectora para equilibrar las diferencias culturales (P4d), además de repercutir sobre la empleabilidad y la vida profesional (P2b).

3.2. Dificultades

El tema de dificultades de comprensión lectora incluye un 12,3% de los enunciados seleccionados en el corpus. Un 84,4% de grupos realizó 100 comentarios manifestando 18 tesis diversas sobre ello.

Los participantes reconocen haber alcanzado la comprensión lectora, aunque ponen de manifiesto ciertas dificultades en su aprendizaje (51,1% de los grupos), ya que «se centra la atención demasiado en saber leer de forma correcta, diciendo las palabras bien y con las pausas correspondientes, sin embargo, no se llega al nivel de comprensión adecuado» (P3c). Se destacan las dificultades de textos con tecnicismos y vocabulario formal, complejo y específico (53,3 %). Así mismo, se aluden a las dificultades de comprensión de textos de carácter científico, jurídico, técnico o político (48,9%) y los de tipo artístico o literario, como el teatro, la poesía, etc. (20%).

Algunos grupos, más puntualmente, señalan dificultades para encontrar las ideas principales de un texto, comprender la teoría o el libro de texto, para extraer conclusiones, para hacer resúmenes o mapas conceptuales, para entender ideas abstractas o los propios ejercicios, etc. (P7a). Otro grupo reconoce que el aprendizaje de la comprensión lectora, más que debido a la enseñanza en las aulas, se ha producido por la experiencia de lectura acumulada (P4c).

3.3. Crítica metodológica

El apartado de análisis crítico de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora incluye el 12,8% de los enunciados del corpus: el 95,5% de los grupos proponen 104 enunciados sobre 16 tesis.

El 71,1% pone de manifiesto algunos rasgos dispedagógicos de manera que se considera que la didáctica de la comprensión lectora se trata de forma inadecuada o escasa: no se enseñan con el suficiente cuidado las estrategias necesarias para profundizar en los textos, quedando en un plano secundario, sin sistematización. Uno de los grupos ilustra esta tesis:

... [H]emos observado que en Infantil y Primaria no nos han enseñado de forma adecuada los procedimientos de comprensión lectora y las únicas actividades que realizábamos eran preguntas sobre un texto que solía ser parte de un libro y por lo tanto no podrías comprenderlo en su totalidad; por otro lado, en Educación Secundaria y Bachillerato, comenzamos a trabajar los textos identificando las ideas principales, tesis, resumen... pero con la única finalidad de hacer frente a los exámenes de selectividad. (P7d)

La enseñanza de la lectura, según considera un 57,8%, está centrada más que en el proceso de comprensión en la mecánica, precisión, fluidez, automatización, velocidad y pronunciación: «Haciendo referencia a la fluidez y eficacia con la que leemos, creemos que desde que somos pequeños nos insisten en leer rápido y bien pero no se centran tanto en que comprendamos lo que leemos» (P9b).

En segundo término, se destaca en la enseñanza de la lectoescritura el uso de métodos sintéticos tradicionales de tipo silábico, poco individualizados y centrados en la mecánica lectora (P2c). Además, se resalta (22,2%) el excesivo afán evaluador de resultados centrado en la precisión y la velocidad lectora (cronometraje de palabras por minuto, etc.) (P9a). Estas carencias que se inician en la Educación Infantil se prologan en la Educación Primaria, atendiendo de manera principal a la fluidez y automatización, dando lugar a una preparación insuficiente al llegar a la Educación Secundaria y el Bachillerato (P3a).

Algunos grupos han indicado, además, otras reflexiones significativas. En primer lugar, la creencia latente de que la comprensión es innata y no debe ser objeto de enseñanzas específicas (P2b). Por otro lado, se cuestiona el exceso de énfasis que se hace en la memorización frente a la comprensión, cuando lo esencial es la reflexión e interpretación de los textos, como plantean algunos grupos:

Creemos que se debería profundizar en los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión, es decir, lo que les pasa a los alumnos mientras leen, en la manera en la que adquieren las estrategias metacognitivas para aprender a aprender y lograr que esta habilidad comunicativa sea un acto de inteligencia y no una memorización y reproducción mecánica (P6d).

Se añade a ello el factor de la exigencia curricular, la presión que ejercen los densos programas educativos, lo que dificulta afrontar los procesos de enseñanza con la debida serenidad (P6b). Finalmente, se consideran el individualismo y la competitividad entre el alumnado como factores negativos (P2a).

3.4. Propuesta metodológica

El tema incluye el 14,1% de los textos del corpus (115 enunciados). El 88,9% de informantes plantea 34 propuestas metodológicas para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora. En cuanto a las etapas educativas, el 44,4% afirma que la comprensión lectora debe iniciarse en la Educación Infantil y debe ser una enseñanza gradual y progresiva, aunque reconocen que en Primaria o Secundaria ya se le dedica una mayor atención por el nivel de madurez del alumnado (P3c). Es importante, como considera un 26,6% de los informantes, que los alumnos se centren en la reflexión sobre la lectura, que puedan opinar y que desarrollen la conciencia crítica (P6c).

Sugieren, además, que lo esencial es percibir el sentido del texto, para lo que se requiere un equilibrio entre actividades de mecánica y comprensión, la simultaneidad de aprender a leer y leer para

aprender, saber leer y saber entender, fluidez y comprensión (P3e). Más puntualmente, algún grupo subraya la importancia de potenciar las habilidades de alto nivel que permitan entender el texto, relacionar ideas, gestionar la información e incluso disponer de estrategias metacognitivas para supervisar el propio proceso lector (P5a). Los distintos grupos plantean sugerencias metodológicas muy diversas. Proponen una enseñanza activa, lúdica, dinámica y globalizada (P9c).

La metodología debe propugnar un aprendizaje significativo e individualizado, con atención a la diversidad del alumnado evitando la uniformidad (P9e). Distintos grupos proponen, por otra parte, el fomento de la autonomía lectora, de la creatividad, de la expresión personal y dan algunas pautas como que el maestro sea un buen lector en voz alta, el uso de métodos mixtos que tengan en cuenta el acceso al significado, que el discente prepare la lectura antes de realizarla en público, la dedicación de más tiempo a la lectura o la utilización adecuada de la biblioteca escolar y de otras a las que el alumnado pueda acceder.

3.5. Crítica de actividades

El tema relativo a la crítica sobre las actividades de enseñanza de la comprensión lectora ocupa el 12,5% del corpus, en que el 86,7% de los grupos ofrecen 102 enunciados con 17 tesis.

El 20% de los grupos destaca el carácter repetitivo y monótono de las actividades y el enfoque de los libros de texto sobre este tema (P5b). Se realizan actividades, casi siempre individuales, de resumen, fichas o trabajos de libros, sin dar a menudo facilidades para reflexionar en profundidad o para poner en común la interpretación de los textos. Otros informantes apoyan una mayor interacción social a través de la lectura y de la evaluación de la misma:

[Se evalúa en general] a través de un resumen del libro y una ficha de preguntas, lo cual se hacía de manera individual, siendo únicamente corregidas y juzgadas por el profesor sin oportunidad de poner en común la propia visión sobre el libro u otros aspectos como las reflexiones y pensamientos que provoca la lectura, si te ha gustado o no y por qué. (P9d)

Un 53,3% considera como práctica insuficiente la reiterada actividad de responder a cuestionarios de lectura:

La respuesta podía ser tanto literal como modificada y explicada con tus propias palabras. No obstante, lo consideramos insuficiente para aprender correctamente procedimientos de comprensión lectora. (P1c)

Un 37,7% considera que las preguntas de dichos cuestionarios se centran en lo literal, resultan superficiales, estereotipadas y muy evidentes. Más puntualmente, se indica que dichas preguntas son cerradas o totales, preguntas que se responden buscando en el texto y copiando, y otras veces resultan memorísticas más que de comprensión, e incluso, en muchos casos, pueden contestarse sin entender realmente el texto. Algún grupo plantea otra fórmula más flexible de preguntar:

...es esencial no realizar preguntas cerradas de cosas específicas del texto, sino dejar que los niños hablen de los detalles que han asimilado, y dejar que se expliquen» (P5b).

3.6. Propuesta de actividades

El tema de propuesta de actividades de comprensión lectora ha sido el más tratado con un 21% del corpus. El 91,1% de los grupos han sugerido mediante 171 enunciados y 46 tesis distintas acerca de este tema.

Algunas de estas actividades presentan un perfil claro de interacción social centrada en los textos (75,5% de los grupos). Así, el 53,3% propone la realización de actividades a partir de la lectura como tertulias literarias, asambleas, debates, comentario de libros en grupo, clubes de lectura, trabajo cooperativo, etc.:

Para muchos niños y jóvenes un libro es un material inerte, para ellos no significa nada, pero si realizamos actividades motivadoras, como los debates, etc., esto puede llamar su atención a la lectura. (P8d)

Para la etapa de Educación Infantil, el 28,8% de los grupos propone que el profesorado lea o recite un texto y luego plantee preguntas. Puntualmente, se presentan diversas propuestas de interacción para el alumnado: intercambio de libros, presentar el libro preferido o recién leído ante los compañeros, lectura grupal, talleres de lectura, escritura colectiva, lectura de libros en casa para después comentar en clase, etc. (P9e). Señalan además otras sugerencias como presentar libros en clase, leer y comentar noticias, traer autores al aula para dialogar o entrevistar, leer en voz alta sin que los oyentes tengan el texto a la vista (P2d).

Un 53,3% de los grupos propone actividades centradas en la proyección del texto en otras formas de representación, es decir, darle vida al texto a través de diversos canales de comunicación o de otras formas de expresión. Así, el 22,2% considera adecuado realizar dibujos e ilustraciones a partir de los textos, especialmente en Educación Infantil (P3b); además, realizar dramatizaciones de los textos leídos (22,2%), lectura expresiva en voz alta, etc. (20%):

La expresividad fomenta la comprensión, por ello es importante leer de manera expresiva y hacer actividades de lectura en voz alta; un niño que hace buena lectura expresiva nos indica que está entendiéndolo y que tiene una actitud positiva hacia la comprensión del texto. (P7d)

Un 53,3% de los grupos sugieren actividades relativas a la reflexión e interpretación textual. El 31,1% destaca una serie de actividades centradas directamente en la comprensión: resumir o sintetizar textos, hacer esquemas y mapas conceptuales, subrayar, técnicas de estudio, etc. El 20% de los grupos subraya la importancia de las actividades centradas en el vocabulario, como definir palabras complejas, preparar el léxico complejo y específico antes de la lectura de los textos, utilización del diccionario, etc., «para que puedan manejarse en un futuro en diversos contextos de la vida cotidiana con fluidez» (P6b).

Finalmente, el 42,2% de los grupos plantea indicaciones acerca del uso de cuestionarios y la elaboración de preguntas sobre la lectura. El 22,2% plantea la necesidad de diseñar «buenas preguntas» a partir de un planteamiento heurístico (P7d).

3.7. Motivación

La motivación lectora en su relación con la comprensión lectora incluye el 6,6% del corpus con 49 enunciados en los que el 53,3% de los grupos plantea 17 tesis diferentes. El 24% de los grupos considera explícitamente que la motivación juega un papel esencial. En ese sentido es fundamental evitar situaciones de lectura (24%) que generen en el alumnado sentimientos de ansiedad, aburrimiento, frustración, tensión o angustia (P5d). Es preciso prevenir el rechazo de la lectura: evitar las críticas, las humillaciones y el exceso de competitividad. Como señalan algunos informantes, es importante que para el alumnado la lectura sea una afición y no una obligación (24%). Finalmente, algunos grupos resaltan el papel de la familia como primer modelo lector, muy relevante para potenciar la motivación (P1c).

3.8. Textos de lectura

La elección de textos es un aspecto esencial de la comprensión lectora y ocupa el 17,2% de los enunciados del corpus a través de 140 enunciados. El 88,9% de los participantes han presentado 34 tesis distintas.

Algunos grupos (13%) han subrayado como algo poco motivador la exigencia de lecturas obligatorias (P6d). Además, se apunta a que la uniformidad y sencillez de los textos escolares no ayuda trazar trayectorias de lectura:

... nos han enseñado a leer textos sencillos y poco motivadores. Esto ha provocado que muchos textos que intentamos leer no los entendamos porque no se nos han presentado libros que tuviesen un vocabulario algo más complejo siempre acordes a la edad en la que nos encontremos. (P5d)

Como alternativa a estas características de los tipos de textos de lectura, un 57,8% de los grupos presenta una serie de indicaciones. El 37,7% de los grupos sugiere la utilización en las aulas de textos de distintos tipos y géneros: «Es importante que exista variedad textual: facturas, recetas, leyes, chistes... que pertenezcan a la vida real» (P5c), incluyendo textos literarios y no literarios en distintos medios y soportes (científicos, expositivos, revistas, periódicos, canciones, problemas de matemáticas, etc.). En este sentido se destaca la conveniencia de «trabajar con textos auténticos, es decir con significado completo». (P6a). El 37,7% propone la elección de textos de interés para los alumnos, motivadores, atentos a la dimensión emocional, que exciten su curiosidad (P8c) y estén vinculados con «la vida real» (P5d).

4. Discusión y conclusiones

En relación con el objetivo 1 sobre *analizar la perspectiva de los estudiantes universitarios sobre la comprensión lectora, su trayectoria de aprendizaje y las dificultades en dicha competencia*, hay dos temas en los que los participantes han manifestado sus perspectivas: las categorías de relevancia (46,7% de los grupos) y dificultades (84,4%). En cuanto a la relevancia, destaca el alto valor instrumental que los informantes asignan a la comprensión lectora de cara al desarrollo personal, social, cultural, académico

y profesional. No obstante, aunque reconocen haber desarrollado un nivel razonable de comprensión lectora, expresan su dificultad para la lectura fluida y la comprensión de textos complejos (científicos, jurídicos, literarios, etc.), debido a carencias léxicas y culturales, pero también a ciertas lagunas en la metodología didáctica utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al objetivo 2 sobre *conocer las lagunas y carencias didácticas que se han puesto de manifiesto en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora a lo largo del sistema educativo*, se ha recogido amplia información en las categorías crítica metodológica (95,5%) y crítica de actividades (86,7% de los grupos), además de algunas aportaciones en otras dos de las categorías motivación y textos de lectura. Los participantes han manifestado la falta de sistematización en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Consideran excesiva la atención que se presta a las tareas de bajo nivel: lectura mecánica, velocidad, precisión, etc., colocando en un plano secundario la enseñanza de la comprensión. Así mismo, consideran poco efectivas y motivadoras muchas actividades habituales en las aulas por ser repetitivas y escasamente generadoras de reflexión y participación, como cuestionarios estereotipados, lecturas obligatorias, preguntas literales o triviales, fichas de libros, resúmenes, etc. En muchos casos, indican que este enfoque didáctico, desde el punto de vista emocional, da lugar a sentimientos negativos de tensión, aburrimiento o frustración ante la lectura, lo que no contribuye a desarrollar la afición, el gusto o el hábito lector. Otro aspecto muy destacado por el alumnado universitario que podría mejorarse sería la variedad textual, ya que se observa una excesiva atención a lo largo de la escolaridad hacia los textos narrativos o los libros de texto sin tener en cuenta la amplia tipología textual de la vida cultural.

Respecto al objetivo 3 sobre *recoger propuestas didácticas eficaces para la enseñanza de la comprensión lectora*, es relevante la información obtenida en cuatro categorías temáticas: propuesta metodológica (88,9% de los grupos), propuesta de actividades (91,1%), motivación (53,3%) y textos de lectura (88,9%). Se destaca la importancia de una enseñanza progresiva de la comprensión lectora desde la etapa de Educación Infantil buscando un equilibrio en las tareas de bajo y alto nivel, haciendo hincapié en la comprensión del mensaje escrito y en los procesos de reflexión, capacidad crítica y opinión sobre lo leído. Los participantes sugieren que el aprendizaje de la comprensión lectora debe ser activo, dinámico, ameno, participativo e individualizado, atendiendo a la diversidad del alumnado.

Para llevar a cabo este enfoque proponen diversidad de actividades para realizar antes, durante o después de aproximarse a los textos: por una parte, actividades de tipo interactivo basadas en el diálogo (tertulias, foros, asambleas, debates, presentaciones, preguntas orales, talleres, intercambios de libros, audiciones de lecturas, visitas de autores, etc.); en segundo término, proyección de los textos en otras formas de representación como dibujos, murales, dramatizaciones, creaciones plásticas, vídeos, etc. Todo ello sin olvidar actividades de reflexión y profundización, de análisis y síntesis en los textos como elaboración de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, redacción de títulos, realización de hipótesis, comentario de textos, etc. Un papel esencial, finalmente, es el de «saber preguntar», es decir, proponer cuestiones que fomenten la indagación, la reflexión y el descubrimiento por parte de los lectores: preguntas estimulantes, abiertas, que permitan el razonamiento, la inferencia, la crítica, la expresión personal, la creatividad, la interacción y el debate.

Todas estas propuestas metodológicas se enmarcan en el papel esencial que tiene la motivación en el aprendizaje de la lectura. Un aspecto fundamental que hay que tener en cuenta en ese sentido es el de los textos con que puede entrar en contacto el alumnado. Los grupos han subrayado que hay que abrir las aulas a una mayor variedad de tipos: textos formales o informales, que puedan ser comprensibles para el alumnado, que susciten su interés y que se enmarquen en un ambiente de libertad y opcionalidad para que el lector pueda elegir.

Finalmente, hay que destacar el elevado interés y la riqueza de las aportaciones de los participantes en la investigación. El corpus analizado nos permite confirmar las hipótesis descriptivas iniciales y llegar a la conclusión de que los estudiantes universitarios valoran la formación recibida en su experiencia educativa previa y, además, ponen de manifiesto su conciencia pedagógica y su capacidad de reflexión.

Si recordamos que nuestros informantes son estudiantes de tercer curso de Magisterio de Educación Infantil entre los años 2012 y 2020, hemos de pensar que las estrategias docentes que describen corresponden a un tiempo cercano, es decir, a prácticas de aula recientes, si no actuales. Así, esa idea de la lectura como habilidad mecánica de desciframiento de signos que percibían Solé (2012) o la UNESCO (2016), prevalece también en los testimonios analizados. Frente a este paradigma, los informantes reclaman un aprendizaje de la lectura más conectado con los intereses de cada individuo, solicitan mayores dosis de comprensión reflexiva y profunda de los textos, requieren que la lectura se convierta en instrumento de socialización y que incida en la realidad de cada día. Los informantes solicitan, en suma, estrategias que permitan avanzar desde la comprensión lectora a la competencia lectora, de acuerdo con la delimitación de estos conceptos que proponía Jiménez (2014). Subyace, a nuestro juicio, en los informes la idea de «leer para actuar» (Stiggins, 1982), un concepto que sostiene en buena medida el planteamiento teórico de PIRLS o PISA.

De acuerdo con algunos autores mencionados (Muñoz, Valenzuela, Avendaño, Núñez, 2016), nuestros informantes relacionan la implicación y motivación del alumnado con los textos seleccionados, que, a su juicio, deben responder a una gama más amplia de intereses que los ofrecidos en el ámbito académico.

Varias aportaciones inscritas en el mismo proyecto de investigación del que forma parte este artículo, Formar lectores en la sociedad digital través del libro de no ficción, han destacado la relevancia adquirida en los últimos años por el álbum de no ficción (Nogués, Hernández, Sanjuán, 2020; Sampériz, Hernández, Manrique, 2020; Campos, Nogués, 2020), un formato que no ha logrado aún una decidida inserción en las aulas. Se trata de libros de no ficción posmodernos (Lartitegui, 2018), que sobrepasan propiamente los tradicionales propósitos de los textos informativos, ya que incorporan la ilustración como código artístico que complementa al texto, integran en ocasiones elementos ficcionales, no descartan recursos literarios (juego metafórico, focalización del discurso en los personajes, voz narrativa ficcional), incitan a la reflexión más que a la memorización y buscan construir un lector activo al que se anima a contrastar la información y a ampliarla en otros lugares. Puede decirse que son obras que trascienden la idea de transmisión de conocimientos y que persiguen las competencias

propias de una época presidida por la sobreinformación y la transmedialidad. La capacidad del libro de no ficción para motivar a la lectura, en particular en las primeras etapas educativas, se ha puesto ya de relieve en diferentes investigaciones llevadas a cabo en diversos países, en particular, en los Estados Unidos (Nogués, Hernández, Sanjuán, 2020). Con todo, las características señaladas indican que el libro de no ficción puede contribuir a paliar algunas de las carencias o desajustes que se han identificado aquí en la formación de lectores.

5. Bibliografía

- Campos, I. O. y Nogués, M. (2020). Metáfora y comprensión lectora en los libros de no ficción. Análisis de Desde la ventana. Vida y obra de Marc Chagall, de Barb Rosenstock y Mary Grandpré. En Antonio Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 349-362). Barcelona: Octaedro.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. UOC Papers. *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 1, 4-11.
- Colomer, T.M., F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 3-45.
- Dueñas, J. D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y textos*, 50, 97-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>
- Dueñas, J.D., Tabernero, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 14, 21-43.
- Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61 (6), 40-44. <https://doi.org/10.1080/19388078209557650>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del futuro docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 11, 93-112.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2014). ¿Crónica de un divorcio anunciado?: La enseñanza de la literatura y la lectura en el siglo XXI». En Mar Campos y Eloy Martos (Eds.), *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura* (pp. 189-199). Madrid: Marcial Pons.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). PIRLS-TIMS 2011. *Estudio Internacional en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Volumen I*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture*, Barcelona: Paidós.
- Jiménez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones sobre lectura*, 8, 9-90.

- Lartitegui, A. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Zaragoza: Cuadernos Hexágono.
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO, *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 3, 55-76.
- Lluch, G., Tabernero-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24, (6), 797-804.
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Margallo, A. M. (2009). Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los best-sellers. En Teresa Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 221-239). Barcelona: Graó.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: Los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 2, 105-122.
- Moreiro, J. (2012). *De Harry Potter al Quijote. La lectura en la enseñanza secundaria*. Navarra: Cénlit Editores.
- Martos, E. (2013). Lectura y patrimonio cultural en la era digital. *Platero. Revista de literatura infantil y juvenil y animación a la lectura*, 193, 3-24.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). PIRLS 2016. *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español. Versión preliminar*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). PISA 2018. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Monar Van Vliet, M. y Lluch, G. (2015). La investigació sobre la promoció de la lectura en la 2.0. Anàlisi de casos. *Caplletra*, 59, 99-119.
- Mullis, I.V.S.; Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2016). Marco de comprensión lectora de PIRLS 2016. En Ina V. S. Mullis; Michael O. Martin (Eds.). *PIRLS 2016. Marco de la evaluación* (pp. 11-29). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 15, 52-68.
- Nogués Bruno, M., Hernández Heras, L. y Sanjuán Álvarez, M. (2020) Elementos facilitadores de la comprensión lectora en los libros ilustrados de no ficción. Análisis de Basura. Todo sobre la cosa más molesta del mundo (2019), de Gerda Raidt. En Antonio Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 382-399). Barcelona: Octaedro.

- Sánchez Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe*, 13, 1-22.
- Rivera-Jurado, P. y Romero-Oliva, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 19, (3), 7-18.
- Sampériz, M., Hernández, L. y Manrique, N. (2020). La relación entre texto e ilustración en la comprensión lectora del libro de no ficción. Análisis de la obra *El profesor Castro Cat y las fronteras del espacio*. En Antonio Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 475-491). Barcelona: Octaedro.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Stiggins, R. J. (1982). An analysis of the dimensions of job-related Reading. *Reading World*, 21(3), 237-247.
- Trujillo Sáez, F. (2017). El sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.). *La lectura en España. Informe 2017*, (pp. 97-109). S.L, Federación de Gremios de Editores de España.
- UNESCO (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24, 717-723.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA*. Reflexiones y orientaciones didácticas. Barcelona: Graó.

El diálogo intercultural a través de la lectura de libros de no ficción.

Nuevas aproximaciones a la multiculturalidad

VIRGINIA CALVO VALIOS, *Universidad de Zaragoza*

vcalvo@unizar.es

MARÍA NOGUÉS BRUNO, *Universidad de Zaragoza*

mnogues@unizar.es

MARTA SAMPÉRIZ HERNÁNDEZ, *Universidad de Zaragoza*

martasamperiz@unizar.es

Resumen: Este trabajo se centra en el análisis de tres libros de no ficción: *Lost in Translation* (2016), *Lost in Translation again* (2017) y *El viaje de las palabras* (2022) en virtud de explorar su potencial didáctico intercultural para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de los ciudadanos del siglo XXI. La metodología empleada se basa en parámetros formales y de contenido (Sampériz, Tabernero, Colón y Manrique, 2020; Tabernero, 2022) de acuerdo con la naturaleza del discurso de no ficción que combina la instancia eferente y la estética (Rosenblatt, 2002). A partir de este análisis, los libros seleccionados muestran la riqueza de las lenguas y culturas que conforman nuestras sociedades desde una concepción holística e integradora de la pluralidad de identidades. Para ello, estas lecturas apelan, a través de sus formatos y estrategias textuales y visuales, a despertar la curiosidad del lector, fomentan el diálogo intercultural, el pensamiento reflexivo y crítico y amplían la comprensión sobre la multiculturalidad en la construcción de una educación lingüística inclusiva.

Palabras claves: libros no ficción; multiculturalidad; lectura.

Abstract: This study focuses on the analysis of three nonfiction books: *Lost in Translation* (2016), *Lost in Translation Again* (2017), and *El viaje de las palabras* (2022), exploring their intercultural didactic potential for developing plurilingual and pluricultural competence in the education of 21st-century citizens. The methodology employed is based on formal and content parameters (Sampériz, Tabernero, Colón, and Manrique, 2020; Tabernero, 2022), aligned with the nature of nonfiction discourse, which combines the referential and aesthetic dimensions (Rosenblatt, 2002). From this analysis, the selected books reveal the richness of the languages and cultures that shape our societies from a holistic and integrative perspective of identity plurality. Through their formats and textual and visual strategies, these works aim to spark readers' curiosity, foster intercultural dialogue, encourage reflective and critical thinking, and enhance understanding of multiculturalism, thereby contributing to the construction of inclusive linguistic education.

Keyword: Nonfiction books; multiculturalism; reading.

1. Multiculturalidad y libro de no ficción¹

Los movimientos migratorios y la globalización confieren a nuestras sociedades y a nuestro pensamiento una dimensión multicultural y plurilingüe evidente. En este sentido, la escuela es reflejo de esta realidad en la que conviven familias con diferentes lenguas y culturas de origen, así se muestra en los datos referidos al curso escolar 2021-2022 aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2021) en el que el número total de estudiantes matriculados en Educación Primaria de origen extranjero fue de 336 387. En cuanto a la procedencia geográfica, el 75 % es de América y el 50 % de África. Este marco social y educativo ha generado investigaciones en torno a la diversidad lingüística, el multilingüismo social y la educación plurilingüe (Ferreiro, 2013; Calvo y Tabernero, 2015; Calvo, 2019; Arizpe, Hirsu, McAdam y Zárate, 2020; Garbayo, 2021; Palou y Fons, 2021; Rodrigues, 2021).

Por ello, el reto de la educación lingüística en la formación de lectores y, por ende, de ciudadanos del siglo XXI consiste en dar respuesta al complejo y rico panorama lingüístico, las lenguas propias de este país (estado plurilingüe) y a las procedentes de la inmigración. Así, las investigaciones de Álvarez-Sotomayor y Gómez (2020), Martín y Pujolar (2020), Palou y Fons (2021), Rodrigues (2021), Sedmak, Hernández, Sancho y Gornik (2021) subrayan la necesidad de dar visibilidad a las diferentes culturas escritas que conforman el mosaico de la escuela como un enriquecimiento en los procesos de aprendizaje y en la construcción de las identidades de los individuos a través del descubrimiento de la variedad lingüística y su incorporación en la competencia en comunicación lingüística.

En esta línea, las aportaciones de Idiazabal y Dolz (2013) y Wolf (2008, 2020) abogan por el empoderamiento y el mantenimiento en el ámbito familiar de las lenguas y culturas de origen de los estudiantes, puesto que proporcionan cimientos lingüísticos y cognitivos en el proceso de aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela. Por consiguiente, en una época caracterizada por los continuos desplazamientos de la población, las oportunidades para forjar la competencia plurilingüe aumentan, sin embargo, cabe preguntarse si la escuela actual está preparada para afrontar dicho reto lingüístico, cultural y social en aras de caminar hacia un modelo de comunicación transcultural desde los fundamentos teóricos que proponía el sociólogo Meyer (1991).

Las directrices del *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2020) y el *Marco de Referencia para los Enfoques plurales de las Lenguas y de las Culturas* (2013) instan a promover la competencia plurilingüe en los planteamientos didácticos de la escuela desde la preservación de la diversidad cultural y lingüística para una ciudadanía inclusiva y sostenible. Por tanto, se trata de abordar el paisaje natural lingüístico y cultural de nuestras sociedades con un enfoque ecológico, más flexible y menos monolingüe, que atienda a la pluralidad de identidades que conforman nuestro mundo.

¹ Este trabajo se inserta en el marco del proyecto I+D+I «Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción», RTI2018-093825-B-I00, Proyectos I+D+I del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación, cuya investigadora principal es la Doctora Rosa Tabernero Sala.

A este respecto, se propone el libro ilustrado de no ficción (Carter, 2001; Grilli, 2020, 2021; Goga, Iversen y Teigland, 2021; Lartitegui, 2018; Sampériz et al., 2020; Romero, Heredia y Trigo, 2021; Taberner, 2022) como un material innovador en su formato, en constante renovación estética, y con un discurso textual, visual y material que puede contribuir en la construcción de nuevas sensibilidades y habilidades lingüísticas, culturales y sociales (Carter, 2001; González, 2011) en la formación de los ciudadanos del siglo XXI.

En este sentido, el incremento exponencial de libros de no ficción desde el 2010 en el mercado editorial aporta una diversificación de temas, formatos y diferentes niveles de lectura. Estas obras se caracterizan por la interdisciplinaridad, la comunicación multimodal y la representación de la realidad en términos creativos en virtud de estimular el sentido crítico y estético del lector (Grilli, 2020: 17-18). Según González (2011), un buen libro informativo busca promover la interacción del lector con otras fuentes de información para contrastar ideas, pero también ofrece la oportunidad de experimentar sensaciones y sentimientos mientras se adquieren conocimientos sobre un tema. Así, la producción de libros de no ficción presta atención a la realidad social mostrando temas y enfoques que suscitan al lector una relación con el libro no sólo cognitiva sino también afectiva y objetual. A este respecto, Hadaway y Young (2018: 260) consideran que: «children's books reflect several needs in our world, including language preservation in indigenous communities, language maintenance in immigrant communities».

La lectura de libros de no ficción propicia una aproximación al conocimiento y al mundo vinculada a los sentidos, puesto que se relaciona «el placer de leer con el placer de saber» (González, 2011: 25). De esta manera, se contempla en el proceso de recepción la combinación de la lectura eferente y la lectura estética (Rosenblatt, 2002) estimulada por los formatos, las ilustraciones, los colores, las formas, los materiales, así como por la presentación de la información que trasciende patrones convencionales de los libros curriculares (Grilli, 2020: 28).

Estudios como los de Calvo y Nogués (2023), Calvo, Del Moral y Senís (2021) y Colón (2021) muestran el potencial de los libros de no ficción como herramienta para una educación intercultural. A este respecto, los resultados de la investigación de Calvo et al. (2021), a partir del análisis de la colección *Pequeña & GRANDE* de María Isabel Sánchez Vegara, destacan las posibilidades de expansión de los referentes culturales del lector a través de la lectura de biografías ilustradas de figuras universales que han sido trascendentes en la historia. Esta colección permite el desarrollo de la educación multicultural desde una lectura eferente, dado que el lector extrae información objetiva del personaje, pero también conlleva una lectura estética, motivada por la construcción del discurso visual.

Títulos como *Lost in Translation* (Frances, 2016), *Lost in Translation again* (Frances, 2017), *El libro de los saludos* (Squilloni y Capdevila, 2020), *Todo el mundo* (Tuckermann y Shulz, 2016), *El mundo es mi casa* (Brami y Daisay, 2017), *El viaje de las palabras* (Marcolongo y Ucini, 2022), *Nosotras, las personas* (Dieter y Mölck, 2022), entre otros, presentan la realidad multicultural actual y, por otra parte, visibilizan el legado lingüístico y cultural de nuestro patrimonio humanístico desde un tratamiento intercultural en el que las lenguas y culturas dialogan y amplían la comprensión del lector

sobre la multiculturalidad y, por ende, contribuyen en la construcción de su identidad. Como expresa Baron (2021: 14), la manera en la que negociamos las múltiples diferencias lingüísticas y culturales de nuestra sociedad es fundamental para la vida personal y social de los estudiantes.

Por tanto, el objetivo de este estudio consiste en el análisis de tres libros de no ficción: *Lost in Translation* (2016), *Lost in Translation again* (2017) y *El viaje de las palabras* (2022) en virtud de explorar su potencial didáctico intercultural para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en el contexto de la Educación Primaria. Este trabajo se inserta en el marco del proyecto I+D+I «Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción».

2. Diseño del estudio

2.1. Metodología

De acuerdo con el objeto de estudio, se ha utilizado como metodología el análisis del discurso con la finalidad de identificar desde qué enfoque se aborda la diversidad lingüística y cultural y, para ello, se ha profundizado en las claves de construcción de los libros seleccionados. Los indicadores de análisis se basan en parámetros formales (aspectos físicos y matéricos) y de contenido (recursos verbales y gráficos) de acuerdo con los resultados obtenidos en el marco del proyecto «Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción», a partir del estudio de un corpus extenso de libros infantiles publicados en diferentes catálogos del mercado editorial durante los últimos diez años (Sampériz et al., 2020; Romero et al., 2021; Tabernero, 2022; Tabernero, Colón, Sampériz y Campos, 2022). Esta investigación ha facilitado la selección de las tres obras que se proponen como objeto de estudio en aras de determinar cómo se concibe la multiculturalidad en la formación de lectores y ciudadanos del siglo XXI.

Con relación a los aspectos matéricos, el análisis se ha centrado en elementos de la cubierta y contracubierta, guardas, estructura y organización de la información; y en lo que corresponde al contenido del libro, se atiende al discurso gráfico (composición de las ilustraciones) y a las características textuales verbales, así como la relación que se establece entre texto e imagen en la representación de conceptos y expresiones lingüísticas y culturales que aportan las obras.

2.2. Selección de las obras

La selección de las obras se justifica porque se visibiliza la riqueza de la diversidad lingüística y la herencia multicultural de nuestro planeta desde los planteamientos del multilingüismo social (Martín y Pujolar, 2020) y el plurilingüismo (Council of Europe, 2020) y, así, se contribuye en preservar las lenguas. De este modo, *Lost in Translation. Un compendio ilustrado de palabras intraducibles de todas la partes del mundo* (2016) y *Lost in Translation again. Un compendio ilustrado de expresiones curiosas de todas partes del mundo* (2017) de Ella Frances-Sanders se publicaron en inglés (2015 y 2016 respectivamente) y se han traducido al francés, portugués brasileño, chino, japonés, coreano, italiano y al español.

El título *Lost in Translation* significa perderse en la traducción, sin embargo, como se mostrará en los resultados del análisis, la lectura de los dos libros supone el conocimiento y descubrimiento de 52 conceptos y 52 expresiones de diferentes lenguas que carecen de una traducción directa y el lector puede incorporar en su competencia en comunicación lingüística de su lengua materna. De esta manera, a través de este proceso de apropiación, el lector no sólo adquiere y aprende un léxico nuevo para nombrar el mundo, sino que construye y amplía su identidad lingüística y cultural desde el diálogo con otras lenguas y culturas.

El viaje de las palabras de Marcolongo y Ucini, editado por Zahori Books, recoge 25 palabras de origen griego, latín, japonés, árabe y lenguas amerindias con su etimología y explicación sobre los orígenes lingüísticos y culturales de cada término. Este libro se concibe desde la metáfora clásica del viaje como procedimiento de aprendizaje del individuo a través del lenguaje que trasciende su sentido denotativo y representativo de la realidad para ser la herramienta que nos permite construirnos en la interacción permanente entre diversos elementos lingüísticos y culturales, tomados prestados de las culturas como identidades híbridas y en continuo movimiento. Así, se refleja en la introducción del libro en palabras de la escritora:

Se dice que no hay viaje más hermoso que el recorrido a bordo de una palabra, y esta es precisamente la sorpresa escondida en este libro. Porque las palabras viajan –están, de hecho, desde siempre en camino–, de una época a otra, de un pueblo a otro, trayendo consigo una forma de decir que siempre corresponde a una forma de pensar. (Marcolongo y Ucini, 2022)

En la misma línea, Frances (2017) en la introducción se dirige a un lector sin edad y heterogéneo: «Bienvenidos, los amantes de las palabras, los lingüistas, los que hablan un solo idioma y los que hablan muchas lenguas; los adultos y los más jóvenes» (Frances, 2017: 4); animándole a reflexionar sobre la concepción del lenguaje como nexo de unión entre las culturas y elemento constitutivo del ser. Para ello, la autora se basa en su propia experiencia lingüística y cultural en favor de compartir con el lector su apropiación y utilización del repertorio lingüístico intraducible de distintos idiomas recopilado en sus libros, que ha transformado sus pensamientos y emociones y, en consecuencia, le ha aportado una mirada más extensa y nítida del mundo.

Para mí, hacer este libro ha sido más que un proceso creativo. Me ha hecho considerar la naturaleza humana de una manera totalmente nueva, y ahora me encuentro a mí misma reconociendo estos sustantivos, adjetivos y verbos en las personas con las que me cruzo por la calle. Veo boketto en los ojos de un anciano sentado a la orilla del mar. (Frances, 2016: 2)

Las páginas preliminares de las tres obras buscan la captación de la atención y la curiosidad del lector por el contenido; pero también conllevan una reflexión sobre el papel esencial del lenguaje como vehículo de conexión entre los individuos y de comprensión de uno mismo y del otro. Esta concepción del lenguaje nos conduce a las teorías de Taylor (2017) con relación a la naturaleza del individuo como «animal de lenguaje», somos esencialmente lingüísticos, nuestra capacidad humana de lenguaje permite la apertura hacia otras posibilidades y nuevos modelos de comprensión, siendo la conversación la matriz del lenguaje (Taylor, 2017: 85). Por tanto, desde estas premisas ha interesado indagar en cómo se configuran los libros seleccionados desde sus aspectos físicos, verbales y gráficos

en relación con el tratamiento de la multiculturalidad. Se trata, por tanto, de tres obras que ofrecen un rico diccionario matérico, en tanto que por sus formatos invitan a la manipulación, y exponen al lector a un rico «input» textual y visual para la exploración del mundo desde la riqueza lingüística y cultural de nuestras sociedades.

3. Resultados

Los resultados del análisis se han organizado en relación con las características que cada libro aporta en la construcción de una mirada reflexiva e inclusiva de la multiculturalidad en la formación de los lectores del siglo XXI.

3.1. *Lost in Translation* (2016): un glosario ilustrado plurilingüe

El libro contiene una diversidad de tipografías con relación al contenido que se expone en cada doble página. Así, la página derecha, enmarcada y sobre fondo blanco satinado, muestra la definición ilustrada compuesta por el término en mayúscula, fuente negra, junto con un enunciado manuscrito en español escrito por la autora para la edición española. De esta manera, el lector, a través de la observación en los detalles gráficos de las ilustraciones a tinta, desarrolla sus habilidades relacionales e inferenciales que le posibilitan el proceso de construcción de sentido, comprensión e interpretación de la semántica del concepto con ayuda de los símbolos visuales. El glosario recoge palabras con significados sugerentes, connotativos, metafóricos como puede ser el sustantivo sueco *Mangata* que significa «el reflejo de la luna, como un camino, en el agua» (Frances, 2016) y otras con un sentido denotativo, preciso y pragmático como *Palegg* (sustantivo noruego): «cualquier cosa que le pongas al pan» (Frances, 2016). En este sentido, los recursos visuales facilitan al lector la asociación de la palabra con ideas, sentimientos y acciones.

La página izquierda, en fondo de color, muestra en tipografía de imprenta un breve comentario del término, el idioma en mayúscula de procedencia y la categoría gramatical del concepto (sustantivo, adjetivo y verbo). Esta información favorece la contextualización del concepto, así como complementar y ampliar su significado a través del conocimiento de curiosidades de la cultura de origen como seña de identidad. El discurso verbal utilizado en estos textos se caracteriza por estrategias discursivas que buscan la interacción con el lector a través de alusiones directas como: «Tú dilo, y probablemente será palegg», «Pídele a cualquier neerlandés que te hable de gezelling». En otros casos, se le plantea al lector una situación cotidiana con humor en aras de nombrarla con el término que se le presenta y, de esta manera, se le invita a incorporarlo en su competencia lingüística de su lengua.



Figura 1. Doble página de *Lost in Translation* (2016)

El análisis realizado muestra uniformidad en la composición de las dobles páginas, así como un lenguaje sencillo y directo que se dirige constantemente al lector otorgándole un papel activo como observador de la definición ilustrada y explorador de las sutilezas y riquezas de los diferentes idiomas que habitan en el mundo. La armonía entre formato, aspectos matéricos, texto verbal e ilustraciones favorecen una lectura estética y de conocimiento que aporta al lector una experiencia lingüística y cultural.

3.2. *Lost in Translation again* (2017): la memoria oral como diálogo intercultural

Esta obra se comprende como una continuación de *Lost in Translation* (2016) puesto que mantiene el mismo formato, diseño y estructura del contenido. Sin embargo, se recopilan dichos y proverbios populares de uso cotidiano relacionados con el mundo natural (paisajes, animales y plantas), se trata de metáforas que ayudan a comprender al ser humano, sus pensamientos y acciones. Como señalan Lakoff y Johnson (2009: 39), los conceptos que estructuran nuestro pensamiento son de naturaleza metafórica, puesto que la manera en que experimentamos, actuamos y percibimos el día a día se construye a través de metáforas. La propuesta de Frances (2017) contribuye a proporcionar una nueva comprensión y un significado de las actividades cotidianas que han sido nombradas por la tradición oral de las diferentes culturas, de acuerdo a sus sistemas conceptuales donde se han desarrollado en función de sus ambientes físicos (Lakoff y Johnson, 2009: 188).

Así, la doble página muestra la transcripción de la frase en su lengua de origen y su traducción en español con letra manuscrita de la autora y diferente tipografía para facilitar la identificación de los dos idiomas. La contextualización de uso del proverbio en la imagen ayuda a la interpretación semántica, de manera que los recursos gráficos se convierten en un input visual que explican y complementan al enunciado verbal. En este sentido, cabe destacar el humor que expresan las ilustraciones a tinta ocupando toda la página y el uso de figuras planas, cotidianas y simples facilitan al lector la comprensión, el sentido e interpretación de la frase. Por consiguiente, se propicia una lectura de disfrute y estética promovida por la metáfora visual que transmite frescura y cercanía. Sirva como ejemplo el dicho irlandés «voy a lomos de un cerdo» y la representación visual muestra a una persona sonriente con los brazos en alza subida en un cerdo en movimiento sobre un fondo en tinta verde y marrón (figura 2).



Figura 2. Doble página de *Lost in Translation again* (2017)

La página izquierda incluye a modo de entrada el dibujo del concepto clave (cerdo, mono, nube) del proverbio y debajo, en tipografía mayúscula negra, el idioma de origen y, seguidamente, un texto explicativo que glosa y ejemplifica el modismo, por ejemplo: «Si vas a lomos de un cerdo, es que te sientes genial, de maravilla, te está yendo muy bien, vives a lo grande» (Frances, 2017: 6). Estos textos hacen referencia a la etimología del proverbio, asimismo se establecen asociaciones con expresiones de otras lenguas, en unos casos se muestra el equivalente como la expresión en rumano: «sacar a alguien de sus sandías» (Frances, 2017: 72), que en español significa «sacarlo de sus casillas». En otros proverbios se incorpora la expresión opuesta en aras de facilitar la interpretación, así, el dicho japonés: «hasta los monos se caen de los árboles» que significa «todos podemos cometer errores», se contrapone con el refrán mexicano: «me extraña que siendo araña te caigas de la pared» (Frances, 2017: 10).

Por tanto, este diálogo entre lenguas y culturas aporta al lector un conocimiento lingüístico y cultural que estimula su curiosidad por los idiomas. Para ello, la autora se basa en construcciones sintácticas simples, sinónimos y frases explicativas que facilitan la comprensión textual. Así como el empleo de estrategias discursivas que buscan la interacción entre autor y lector, por ejemplo, la segunda persona del singular, preguntas interrogativas, oraciones condicionales simples: «¿Conoces el dicho inglés *you win some, you lose some*, que se puede traducir como «unas veces se gana, otras se pierde?» Pues esta es (más o menos) la versión árabe» (Frances, 2017: 50).

Este pacto ficcional dialógico supone despertar la atención del lector por el contenido, pero en el proceso de lectura se propicia una lectura estética motivada por los recursos verbales y visuales, que trasciende la lectura eferente del discurso denotativo verbal. El lector se sumerge en la herencia de la tradición oral de las diferentes culturas que componen nuestro mundo, se le presenta la oportunidad de ampliar su competencia plurilingüe y pluricultural, así como mejorar sus habilidades lectoras puesto que tiene que desarrollar capacidades deductivas, relacionales y analíticas.

3.3. *El viaje de las palabras: la metáfora visual en la comprensión del mundo*

El viaje de las palabras (2022), encuadernado en tapa dura, contiene 54 páginas en las que se utiliza el formato de libro ilustrado para explicar la etimología de 25 conceptos. A este respecto, se destaca el uso de la doble página que alberga al texto verbal y a la ilustración, sin marcos ni encuadres. De esta manera, el discurso gráfico complementa al texto y facilita la entrada del lector al libro y, en consecuencia, la lectura de la doble página estimula los sentidos del espectador. Para ello, los autores se sirven de la metáfora clásica del viaje como recurso textual y visual en la captación de la atención del lector por el conocimiento del mundo a través del origen genuino de las palabras y su evolución formal y semántica.

En este sentido, la fiabilidad y rigurosidad de la información que se presenta viene avalada por la trayectoria académica y profesional de la escritora, ya que es especialista en Literatura Clásica y autora de relevantes libros sobre etimología. Por otra parte, el estilo minimalista del ilustrador confiere a la obra una lectura sugerente y poética como se percibe en la composición de la cubierta.

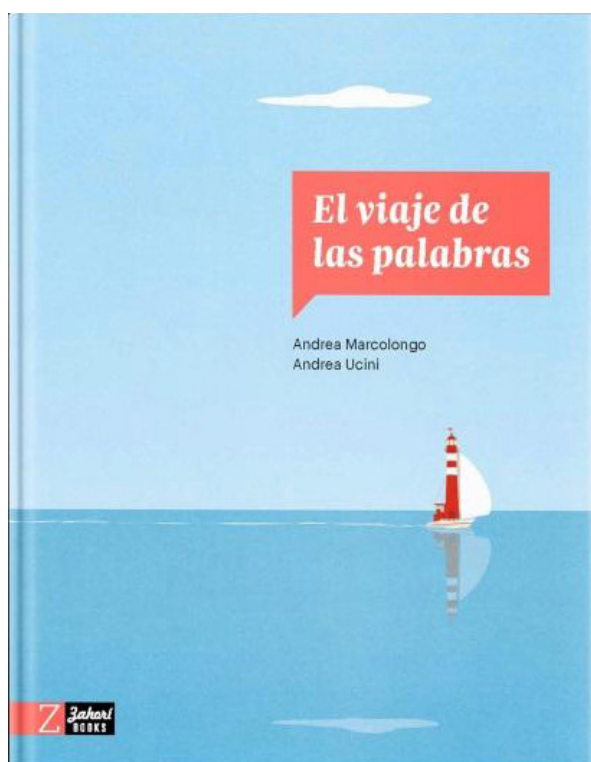


Figura 3. Cubierta *El viaje de las palabras* (2022)

El predominio del azul, rojo y blanco en todo el libro transmite al lector serenidad para iniciar un viaje conceptual que se convierte en la historia de la humanidad tejida por familias de lenguas, neologismos y raíces compartidas. El título de la obra en letras blancas sobre fondo rojo y enmarcado en un globo rojo alude al acto propio de la comunicación, por tanto, no se trata de un diccionario tradicional etimológico, sino que se sustenta en los principios pedagógicos del *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius (1685), concretamente en la forma de transmisión del conocimiento a través de imágenes y palabras, y en la lectura como un diálogo del lector con el libro.

La obra se organiza en tres partes: prólogo de la escritora sobre el papel del lenguaje como expresión de una cultura y en movimiento continuo de acuerdo a los cambios sociales; a continuación, se presentan los 25 términos a doble página sin un orden determinado (ni alfabético ni cronológico) y las páginas finales muestran un glosario sobre las lenguas indoeuropeas y un árbol lingüístico. En relación con la selección de las palabras, en varias entrevistas Marcolongo explica que se trata de conceptos que considera necesarios como objeto de reflexión para la formación de ciudadanos críticos y libres. Así, el corpus de palabras se configura con: «lengua», «nostalgia», «fantasía», «respeto», «paciencia», «ecología», «algoritmo», «migrante» –entre otras–. Esta disposición aleatoria de los términos incita a una lectura selectiva, el lector puede abrir el libro en cualquier página y adentrarse en su descubrimiento.

A modo de contextualizar y ejemplificar el análisis realizado, se propone como objeto de estudio la doble página de «migrante».



Figura 4. Doble página *El viaje de las palabras* (2022)

El concepto se introduce, en armonía con el diseño de la cubierta, enmarcado en un globo rojo aludiendo al acto de la comunicación. Debajo del término se expone un glosario con la traducción a otras lenguas y se disponen en el espacio de la doble página textos discontinuos a modo de mapas conceptuales que explican el origen lingüístico de la palabra y su evolución.

El texto verbal se caracteriza por un lenguaje sencillo que facilita la comprensión del término e incluye el posicionamiento de la escritora en el discurso en la medida que expresa su valoración, por ejemplo: «Si alguien se muda aquí, cuando llega trae algo consigo, y deja un vacío allá de donde viene». Esta dimensión enunciativa amplía la percepción del lector sobre el concepto en tanto que no se limita a ofrecer el valor denotativo, sino que se aborda también el sentido connotativo de la palabra. En otras ocasiones, el texto comienza con narraciones clásicas como en «mar», «deseo» y «ecología»;

alusiones a Homero para introducir el origen de «nostalgia» y «animal», la presencia de la mitología clásica en «margarita» a modo de introducción, la cultura azteca en «chocolate», las primeras frases de Cien años de soledad en «leer» o el uso de una prosa poética en las primeras líneas de «escuela» y «odio», serían algunos ejemplos de las estrategias verbales y, así, se despierta la curiosidad del lector por la historia de la palabra. Por otra parte, en el texto se resaltan en fuente negrita las raíces etimológicas, palabras claves, derivadas y traducciones que ayudan al lector a detenerse. En el caso de la doble página de «migrante» se utiliza el color blanco de la fuente puesto que el fondo de la página izquierda es negro. Este tipo de facilitadores tipográficos permiten estructurar y organizar la información de acuerdo a la tipología textual, aportan legibilidad, estimulan y atraen la atención del lector e influyen en la comprensión del texto.

A partir de los resultados del análisis, la ilustración complementa al texto y supone la representación sugerente del concepto, creando, además, un hueco para que el lector lea la imagen y construya un sentido desde sus conocimientos previos. Se trata de una metáfora visual del sustantivo desde la estética minimalista del ilustrador e invita a reflexionar sobre el significado de la palabra como sucede en «migrante», el silencio de la ilustración apela a la dimensión emocional del lector. De este modo, en el libro se combina una lectura eferente y estética que contribuye no sólo a ampliar la competencia lingüística del receptor, sino que provoca una reflexión sobre el lenguaje en la construcción de la identidad. Cada concepto es una llamada a tomar conciencia de la interdependencia lingüística y cultural del rico abanico de las lenguas del mundo.

4. Discusión y conclusiones

Las tres obras objeto de estudio aportan una visión integradora de la diversidad lingüística, cultural y biológica en el sentido que Martín y Pujolar (2020) confieren a las lenguas como vehículos de comunicación e intercambio. En este sentido, la lectura compartida de los libros facilitaría el diálogo intercultural en el aula como construcción colectiva (Arizpe *et al.*, 2022), así como el enriquecimiento de la competencia plurilingüe y pluricultural del alumnado en su formación como ciudadano del siglo XXI.

En el caso de *Lost in Translation* (2016) y *Lost in Translation again* (2017), cada una de las dobles páginas se muestran como juegos lingüísticos, visuales y auditivos en los que el lector desarrolla sus habilidades relacionales, deductivas y analíticas en virtud de adivinar el significado de la palabra o el sentido del modismo. La lectura compartida posibilita la verificación de las predicciones y el incremento de la competencia en comunicación lingüística del lector con la incorporación de palabras y expresiones de otros idiomas. Se trata de fomentar el diálogo intercultural en el aula deconstruyendo prejuicios lingüísticos en aras de una educación plurilingüe inclusiva.

En la misma línea, *El viaje de las palabras* muestra la hibridación de las lenguas desde sus orígenes y la naturaleza dinámica del lenguaje como se detalla en la última palabra del libro: «kotoba», procedente del japonés y significa literalmente «la hoja de la palabra» «como si el lenguaje fuese un árbol inmenso en cuyas ramas crecen innumerables palabras-hojas» (Marcolongo y Ucini, 2022). Los resultados obtenidos muestran la intención de la obra en estimular la captación del lector por

la etimología desde la experiencia de la lectura eferente y estética (Rosenblatt, 2002). Para ello, el contenido se presenta en un formato innovador y en un discurso textual y visual que ofrece la oportunidad de experimentar sensaciones y sentimientos mientras se adquieren conocimientos sobre el origen de las palabras, su formación y evolución. A este respecto, la ilustración incita a una acción «lúdico-metafórica» (Arizpe *et al.*, 2022) puesto que expresa el sentido connotativo y sugerente de la palabra e invita al lector a detenerse en la doble página para activar sus conocimientos previos, elaborar analogías e inferencias, formularse preguntas y reflexionar sobre la metáfora visual del concepto en la comprensión de la realidad.

Por tanto, a la luz de los resultados obtenidos, se propone la lectura del corpus analizado en la medida que contribuye en el modelo de educación multicultural entendida como la promoción de la tolerancia (Sánchez, 2011) a través de la construcción de diálogos inclusivos e interculturales por medio de la lectura compartida. Las tres obras visibilizan el pluralismo cultural como un hecho natural de la configuración de nuestras sociedades (Sarzuri y Garrido, 2020). Esta conclusión coincide con las investigaciones de Calvo y Nogués (2023) y Calvo *et al.* (2021) con relación a un corpus de lecturas no ficcionales como recursos didácticos interculturales que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas para actuar en nuestra sociedad multicultural.

5. Bibliografía

- Álvarez-Sotomayor, A. y Gómez, M. E. (2020). Modos de integración lingüística en el alumnado de padres inmigrantes en España: un estudio de caso. *Lengua y migración*, 12 (1), 77-99.
- Arizpe, E., Hirsu, L., McAdam, J. E., y Zárate, M. (2022). *Estrategias de mediación cultural en emergencias: lectura y escritura como refugios simbólicos*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc-Unesco.
- Baron, N. (2021). *How we read now. Strategic choices for print, screen, and audio*. New York: Oxford University Press.
- Brami, M. y Daisay, K. (2017). *El mundo es mi casa*. Barcelona: Zahoribooks.
- Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes, *Ocnos*, 18 (1), 41-5. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Calvo, V. y Nogués, M. (2023). El libro de no ficción como vehículo intercultural y educativo: análisis de *El libro de los saludos*. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35.
- Calvo, V., del Moral, C. y Senís, J. (2021). Vidas en verso: los libros de no ficción biográficos como herramienta para una educación integral e intercultural. *Lenguaje y Textos*, 54, 55-65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15767>
- Calvo, V. y Tabernero, R. (2015). La selección de textos literarios en el contexto del español como segunda lengua. Investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 55-71.

- Carter, B. (2001). *Libros de información. Del placer de saber al placer de leer*. Venezuela: Banco del Libro.
- Colón, M. J. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras, Discurso no ficcional y viaje migratorio. *Hachetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, 1-15.
- Comenius, I. A. (1685). *Orbis Sensualium Pictus*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo (2017).
- Council of Europe (2013). *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, Competencias y recursos*. Council of Europe.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volumen*. Council of Europe.
- Dieter, B. y Mölck, B. (2022). *Nosotras, las personas*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Frances, E. (2016). *Lost in translation*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Frances, E. (2017). *Lost in translation again*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Garbayo, J. (2021). O papel da leitura na (re)construção da identidade da criança migrante: o exemplo de Pássaro que voa, de Claudio Hochman. *Álabe*, 23, 1-15, <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.9>
- Goga, N., Iversen, S. H. y Teigland, A.S. (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches*. Scandinavian: University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-00>
- González, O. (2011). *Los libros informativos: una guía para transformar el placer de leer en saber*. Caracas: Banco del Libro.
- Grilli, G. (2021). The artistic nonfiction picturebook. En Nina Goga et al. (eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 22-36). Scandinavian: Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-00>
- Grilli, G. (2020). *Non-fiction picturebooks. Sharing knowledge as an aesthetic experience*. Pisa: Edizioni ETS.
- Hadaway, N. L. y Young, T. A. (2018). Multilingual picturebooks. En Bettina Kümmerling-Meibauer (ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 260-269). London and New York: Routledge.
- Idiazabal, I. y Dolz, J. (2013). Introducción: Diversidad lingüística y formación plurilingüe. En Joaquim Dolz e Itziar Idiazabal (eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 9-31). Argitaletza Pen Zerbitzua.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos: paradigmas de una nueva era*. Zaragoza: Pantalia Publicaciones.
- Marcolongo, A. y Ucin, A. (2022). *El viaje de las palabras*. Barcelona: Zahoribooks.

- Martín, L. y Pujolar, J. (2020). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies advanced language learners'. En Dieter Buttjes y Michael Byram (eds.), *Mediating languages and cultures: towards and intercultural theory of foreign language education* (pp. 136-158). Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica.
- Palou, J. y Fons, M. (2021). *La competencia plurilingüe en la escuela. Experiencias y reflexiones*. Barcelona: Octaedro.
- Rodrigues, M. H. (2021). A Literatura para a Infância, a formação do Leitor Crítico e a Educação Intercultural. *Álabe*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.3>
- Romero, M. F., Heredia, H., Trigo, E. y Romero, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170 <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. New York: The Modern Language Association.
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90.
- Sánchez, I. (2011). Enfoques y Modelos de Educación Intercultural. *Revista Praxis*, 7, 30-41.
- Sarzuri, M. y Garrido, A. (2020). Sensibilidades y ciudadanías interculturales. Retos para la educación. *Publicaciones*, 50 (4), 75-86. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i4.17782>
- Sedmak, M., Hernández, F., Sancho, J. M. y Gornik, B. (2021). *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies*. Barcelona: Octaedro.
- Squilloni, A. y Capdevilla, O. (2020). *El libro de los saludos*. Barcelona: A buen paso.
- Tabernero, R. (2022). *La lectura de no ficción en la formación de lectores*. Barcelona: Graò.
- Tabernero, R., Colón, M. J., Sampériz, M. y Campos, I. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso», *Profesional de la información*, 31 (2), 1-17. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Taylor, C. (2017). *Animal de lenguaje. Hacia una visión integral de la capacidad humana de lenguaje*. Madrid: RIALP.
- Tuckermann, A. y Shulz, T. (2016). *Todo el mundo*. Barcelona: Takatuka.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Barcelona: Planeta.

Referentes literarios y cinematográficos de una muestra estudiantil: hacia un canon escolar interdisciplinar y multimodal

PATRICIA MARTÍNEZ LEÓN, *Universidad de Valencia*

patricia.martinez-leon@uv.es

Resumen: La necesidad de constituir un canon literario escolar amplio y plural, interdisciplinar y multimodal, viene siendo defendida en el campo de la educación literaria desde hace más de una década por los expertos. Y es que los estudios realizados en torno a las prácticas lectoras de los jóvenes evidencian una clara inclinación hacia la cultura mediática y audiovisual por parte de estos, más allá de lo cual, somos conscientes de la inestimable contribución de las ficciones consumidas a los procesos de construcción identitaria (que poseen un carácter eminentemente narrativo) enfatizados en la adolescencia. Es por ello que en este trabajo defendemos una inexcusable apertura del canon literario escolar a una diversidad de lenguajes estéticos y obras entre las que puedan establecerse relaciones intertextuales, tras contrastar el ejercicio de revisión bibliográfica al respecto y la definición del concepto de educación literaria con una aproximación a los referentes literarios y cinematográficos de una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de un instituto público durante el curso 2020/2021. La categorización y el análisis de las respuestas aportadas a 4 preguntas abiertas nos permiten extraer algunas conclusiones en torno a un canon literario escolar con posibilidades de éxito.

Palabras claves: Educación literaria; educación mediática; canon literario; multimodalidad; alfabetización audiovisual.

Abstract: The need to establish a broad and pluralistic, interdisciplinary, and multimodal school literary canon has been advocated in the field of literary education by experts for over a decade. Studies on young people's reading practices reveal a clear inclination toward media and audiovisual culture. Beyond this, it is well known that the fictions they consume make an invaluable contribution to the identity-building processes (which are inherently narrative) emphasized during adolescence. This study argues for the essential expansion of the school literary canon to include a diversity of aesthetic languages and works that enable intertextual relationships. This argument is supported by a literature review and the definition of literary education, combined with an analysis of the literary and cinematic references of a sample of secondary and high school students from a public institution during the 2020/2021 academic year. The categorization and analysis of responses to four open-ended questions provide insights into the possibilities for a successful school literary canon.

Keyword: Literary education; media education; literary canon; multimodality; audiovisual literacy.

1. Introducción

Teniendo en cuenta el decisivo papel otorgado al lector desde el prisma de las teorías de la recepción, parece insostenible que no atendamos al entorno de consumo y a los intereses de los jóvenes ante la elaboración del canon escolar de lecturas. Más allá de lo anterior, conocedores de la contribución de la educación literaria a los procesos de construcción identitaria de los adolescentes, la cuestión del canon no es en absoluto insustancial, en tanto que por medio de este ofrecemos a los discentes referentes con los que identificarse o por oposición a los cuales definirse.

En este sentido, ya hace más de una década que Núñez (2007) aludía a la pugna, reproducida en distintos momentos sociohistóricos, entre sistemas culturales centrales y periféricos por la obtención de un lugar entre las lecturas canónicas y destacaba la importancia de constituir un canon actualizado conforme a las necesidades de formación del ciudadano de la sociedad presente, que diese cabida a movimientos culturales y artísticos actuales. Lluch (2007) mencionaba los distintos formatos narrativos en que se reconocían los adolescentes y la consiguiente fusión de modelos (populares, audiovisuales, etc.) hacia la que avanzaba el relato dirigido al lector juvenil. Y Ballester e Ibarra (2009) se referían a unas fronteras cada vez más difusas entre los distintos discursos artísticos y a las potencialidades que podía albergar la conexión entre esos diferentes lenguajes disponibles, cuyo aprovechamiento podía resultar, además, motivador para los estudiantes.

Esta realidad posee, o habría de poseer, una repercusión sobre la flexibilización del corpus de textos literarios introducidos en las aulas. Así, Ballester e Ibarra (2009) han venido sosteniendo durante años que dicho corpus ha de ser amplio y plural, incorporando textos de la literatura clásica y universal, pero también los más próximos al tiempo y al contexto del alumnado. Ello supone, según exponían, dar cabida a la diversidad de lenguajes estéticos que forman parte del intertexto del lector actual.

Efectivamente, de los estudios realizados en torno a las prácticas culturales de los jóvenes actuales se desprende una evidente inclinación hacia la cultura mediática y audiovisual (publicidad, cine, televisión, música, videoclips), como también hacia la ficción y la fantasía (Aguaded, 2007; Díaz, 2009; Martos y García, 2005; Remolar, 2014).

En esta línea, creemos que merece la pena ensanchar el corpus y la mirada para considerar esa amplia diversidad de formas de lectura, que tanto pueden servir como punto de partida y de estímulo hacia otras (dado el impacto positivo y el potencial de seducción de los medios y lenguajes que las vehiculan), como de destinos lectores en sí mismos, provisos de experiencias literarias muy lícitas, y contribuyentes, en un sentido enriquecedor, a los procesos de construcción de identidades de nuestro alumnado adolescente, siempre y cuando sean escogidas atendiendo a criterios de calidad estética.

No obstante, teniendo en cuenta la importancia de cada contexto particular, durante el curso 2020/2021 hemos creído oportuno realizar una aproximación a los referentes literarios y cinematográficos de una muestra de 39 estudiantes de Secundaria y Bachillerato de un instituto público, preguntándoles por el tiempo semanal que dedican a la lectura literaria y al consumo de ficciones audiovisuales, así como por obras y personajes que les han marcado o entusiasmado, con los que se

han identificado o a los que les gustaría parecerse con el propósito de poder matizar el perfil lector de estos estudiantes y extraer algunas conclusiones en cuanto a la elaboración de un canon literario con posibilidades de éxito, no sin antes detenernos mínimamente, en el marco teórico, en los conceptos de educación y competencia literarias y en las implicaciones metodológicas que se derivan de ambos para cerrar esta introducción.

2. El cambio de perspectiva supuesto por la educación literaria

La educación literaria supone un cambio decisivo respecto del anterior planteamiento de la enseñanza de la literatura. Como es sabido, esta, sin desatender los planos de autor y obra, enfatizados en anteriores orientaciones, se centra principalmente en las necesidades formativas de los discentes, con el objetivo de formar lectores competentes, capaces de comprender, disfrutar y también crear textos literarios.

El aprendizaje del alumnado se orienta así a una recepción y producción textuales diversificadas, atendido el contexto sociocultural en que estas se enmarcan y sin eludir la información y la reflexión literarias y cobran interés los procesos y estrategias de comprensión e interpretación, la motivación del alumnado y la procuración de su disfrute a través de la experiencia literaria (Ballester, 1998, 1999, 2015; Colomer, 1996, 1998).

La educación literaria comporta, asimismo, la superación de un historicismo positivista, pero se vale de la historia de la literatura ante la contextualización y comprensión textuales y abre un espacio en esa historia a la figura del lector, que, a través del juicio realizado de las obras leídas, se concibe como mediador de la producción literaria de los autores (Ballester, 1998, 1999).

Sobre la base de la importancia del fundamento científico que proporcionan los estudios literarios, podemos apreciar la valiosa herencia de la estética de la recepción y la apertura con esta del texto a la subjetividad del lector o las contribuciones de la literatura comparada a la didáctica de la literatura: desde la constante del diálogo entre producción y recepción, entre literaturas o entre discursos creativos; pasando por el cuestionamiento del canon (con el de las nociones de cultura, literatura e identidad); hasta el entendimiento de la lectura como un ejercicio comparativo, en el que cada texto se interrelaciona con otros y es interpretado a la luz de esas conexiones puestas de manifiesto, para alcanzar una comprensión más profunda (Ballester, 1998, 1999, 2015; Mendoza, 1998a, b; Núñez, 1998).

En particular, durante la escolaridad obligatoria, perseguimos la consecución progresiva por parte del alumnado de una expresión, comprensión y producción desenvueltas, en sistemas verbales y no verbales, optando por la heterodoxia didáctica y por un corpus amplio, plural, interdisciplinar e intercultural (que dé cabida a diversidad de literaturas y lenguajes estéticos) y potenciando el carácter autónomo de discente y docente (Ballester, 1998, 1999, 2015; Ballester e Ibarra, 2009; Jover, 2008).

Ese carácter autónomo del discente entronca con una cuestión clave como es el entendimiento de la lectura en términos de un intercambio simbólico, un diálogo entre el texto y el lector. De modo que

no es concebible la acción de leer sin la participación del receptor en la construcción de significado (Ballester, 1999, 2015; Colomer, 1998; Mendoza, 1998a, b; Núñez, 1998).

Creemos que puede ser conclusiva en este punto la síntesis de Prado (2004) en cuanto a las que serían las bases científicas de la educación literaria: las ideas constructivistas, que colocan al lector en la posición de constructor de sentido del texto; las ideas desprendidas de la teoría de la recepción que, poniendo el foco en el acto de lectura, coinciden en el papel decisivo del mismo en un proceso de interacción con el texto mediante el que le confiere sentido; y las proporcionadas por la semiótica y, en particular, la pragmática del texto, entendiendo el texto literario como un signo indisociable de una función comunicativa, enmarcada en diferentes contextos.

Asimismo, coincidimos con Bombini (2008) en las cuatro vías fundamentales que propone para repensar las prácticas de aula desde un paralelo replanteamiento de la teoría que las sustenta: rescatar (sin retroceder al enciclopedismo) la dimensión histórica en la conceptualización, la lectura y la discusión de lo literario; habilitar la relación entre esta, la retórica propia del texto literario y las operaciones hermenéuticas del lector en la construcción de significado; entender la lengua literaria como un espacio de experimentación estética y verbal; y convertir las prácticas de lectura y escritura en objeto de estudio y eje de la enseñanza.

3. Método

Como anticipábamos en la introducción, en este trabajo hemos creído oportuno realizar una aproximación a los referentes literarios y cinematográficos de una muestra de 39 estudiantes de Secundaria y Bachillerato de un instituto público durante el curso 2020/2021, preguntándoles por el tiempo semanal que dedican a la lectura literaria y al consumo de ficciones audiovisuales, así como por obras y personajes que les han marcado o entusiasmado, con los que se han identificado o a los que les gustaría parecerse con el propósito de poder matizar el perfil lector de estos y extraer algunas conclusiones en cuanto a la elaboración de un canon literario con posibilidades de éxito, entendida la noción de texto en un sentido amplio y la necesidad de ensanchar el canon literario escolar, en consonancia con lo anteriormente expuesto.

Coincidimos con Bisquerra (2014: 39) en que «lo que se espera de la investigación en el ámbito educativo es que se brinde un conocimiento sistematizado y basado en evidencias demostrables sobre los fenómenos, como base para la toma de decisiones en la práctica docente».

Para ello, optando por un enfoque de métodos mixtos (Guzmán, 2015), hemos pasado un cuestionario integrado por 4 preguntas abiertas, cuyas respuestas hemos reducido y agrupado posteriormente empleando la técnica cualitativa del análisis del contenido, optando por una codificación abierta, con categorías emergentes (Gibbs, 2012; Miles y Huberman, 1984). En el caso de las preguntas relativas al tiempo semanal dedicado por los alumnos a la lectura literaria o al consumo de ficciones audiovisuales hemos expresado las respuestas en términos porcentuales y las hemos representado gráficamente. Sin embargo, para el caso de las preguntas referentes a las obras y personajes que han entusiasmado o

dejado huella en los alumnos hemos creído más oportuno un análisis puramente cualitativo mediante una representación de las respuestas en tablas, una vez agrupadas por géneros temáticos y contabilizadas las respuestas disponibles para cada uno. Como se verá en el siguiente apartado, en el que volcamos los resultados, en dichas tablas se recogen obras y personajes citados por los discentes, así como las razones aducidas por estos para su elección.

4. Resultados

A continuación pasamos a comentar los resultados obtenidos fruto del análisis de las respuestas aportadas por los alumnos a cada una de las preguntas del cuestionario.

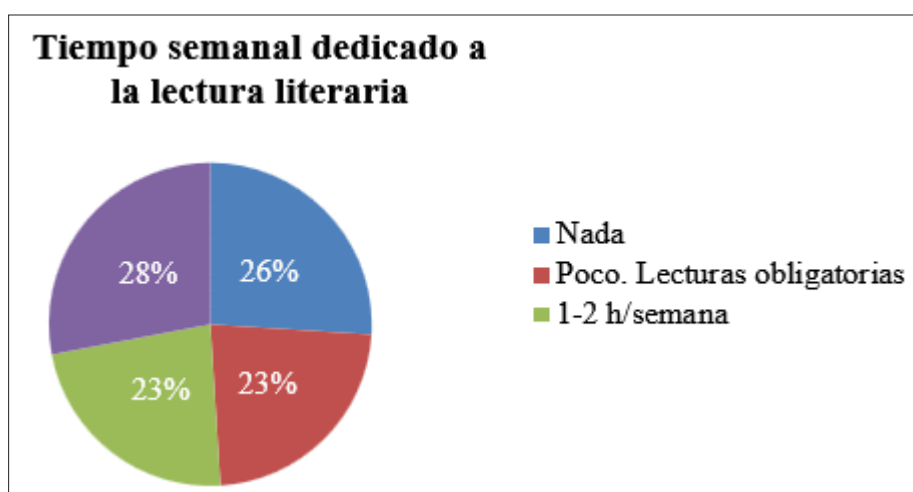


Gráfico 1. *Pregunta 1. Tiempo semanal dedicado a la lectura literaria*

El primer ítem versaba sobre el tiempo semanal dedicado a la lectura literaria. Como podemos observar en el gráfico superior, los porcentajes de respuesta están bastante equilibrados entre, de una parte, aquellos alumnos que no leen nada (26 %), se limitan a leer las lecturas obligatorias (23 %) o leen 1 o 2 horas a la semana (23 %) y, de otra, quienes leen con asiduidad, entre media y una hora al día como mínimo (28 %). No obstante, si englobamos a los alumnos que leen como máximo dos horas semanales obtendríamos un 72 % de lectores ocasionales, muy superior al 28 % de lectores habituales.

Tabla 1. Pregunta 2. Ejemplos de obras y personajes literarios

Género	Obra y autor/a	Personaje	Justificación
Fantasía y ciencia ficción juvenil (11)	Novelas de Laura Gallego	Viana de <i>Donde los árboles cantan</i>	Valentía protagonista
	Obras derivadas del universo de <i>Star Wars</i>	Obi-Wan Kenobi, Luke Skywalker	
	<i>Harry Potter</i> , J. K. Rowling		
	<i>Magnus Chase</i> , Rick Riordan		
	<i>Cazadores de sombras</i> , Cassandra Clare		
	<i>Percy Jackson</i> , Rick Riordan		
	<i>La ciudad y las estrellas</i> , Arthur C. Clarke	Alvin	
Romántica juvenil (8)	<i>El marciano</i> , Andy Weir	Mark Watney	
	<i>Los juegos del hambre</i> , Suzanne Collins	Katniss Everdeen	Los valores de la protagonista y la aventura.
	<i>La selección</i> , Kiera Cass	América	Identificación con los personajes.
	<i>After</i> , Anna Todd	Tessa	Fortaleza del personaje.
	<i>Touchdown</i> , Ludmila Ramis (Wattpad)		Personajes geniales.
	<i>Bridgerton</i> , Julia Quinn	Daphne Bridgerton	Protagonista joven, rebelde, soñadora, enamoradiza. Identificación.
	<i>¿Es cierto que el amor lo cambia todo?</i> , Nicola Yoon		Valores.
Clásicos universales (7)	<i>Mujercitas</i> , Louisa May Alcott		
	<i>La vida es sueño</i> , Pedro Calderón de la Barca	Segismundo	Complejidad del personaje
	<i>San Manuel Bueno, mártir</i> , Miguel de Unamuno	Lázaro	Humor absurdo
	Novelas de Julio Verne		
	<i>Moby Dick</i> , Herman Melville	Capitán Ahab	Valentía del personaje
	<i>Fahrenheit 451</i> , Ray Bradbury		
	<i>Las memorias de Sherlock Holmes</i> , Arthur Conan Doyle		

Continúa en la pág. 41

Género	Obra y autor/a	Personaje	Justificación
Misterio juvenil (6)	<i>Sepultura 142</i> , Juan Ramón Barat		Trama entretenida y misterio
	Las novelas de Carlos Ruiz Zafón	Fermín Romero de Torres de <i>La sombra del viento</i>	Enganchan
	<i>Después de muertos</i> , José María de la Torre	John	Valentía del personaje
	<i>La tejedora de la muerte</i> , Concha López Narváez		Trama de misterio
	<i>Timantti</i> , Rebeca Stones (youtuber)		Aventura y tensión
Realismo juvenil (5)	<i>Los Futbolísimos</i> , Roberto Santiago		Identificación.
	<i>El diario de Greg</i> , Jeff Kinney		Identificación y libre elección en la compra.
	<i>Bajo la misma estrella</i> , John Green		Conmovedora y basada en hechos reales. Final inesperado.
Otros (histórica juvenil, teatro contemporáneo, cómic, novelas sobre diversidad sexual, libros de autoayuda) (6)	<i>El niño con el pijama de rayas</i> , John Boyne		Muestra una situación dramática desde la inocencia infantil.
	Mortadelo y Filemón, Francisco Ibáñez		Humor.
	Astérix y Obelix, René Goscinny, Albert Uderzo		Humor.
	<i>El plan y Roca negra</i> , Ignasi Vidal	Paco de <i>El plan</i>	Admiración por su seguridad.
	<i>El triángulo rosa</i> , Dave Santleman		Identificación con adolescente gay al que le cuesta aceptarse, pero finalmente lo logra
	<i>El secreto</i> , Rhonda Byrne		

En la segunda pregunta profundizábamos en ejemplos de obras y personajes literarios que hubieran entusiasmado o marcado a los alumnos, con los que se hubiesen identificado o a los que les gustaría parecerse. En la tabla superior hemos clasificado esas obras por géneros temáticos, anotado el número de respuestas obtenidas por cada género e introducido estos en orden decreciente. No hemos extraído los porcentajes correspondientes en esta ocasión, ya que consideramos que el análisis cualitativo tiene mayor interés y teniendo en cuenta además que algunos alumnos aportan más de una respuesta. Recogemos, asimismo, el personaje de cada obra que mencionan los discentes, cuando así ocurre, y el motivo o justificación que proporcionan para decantarse por dicha obra y/o personaje.

Como puede observarse en la tabla, encabeza la lista el género de fantasía y ciencia ficción (con 11 respuestas), con títulos como los de las novelas de Laura Gallego, y se introducen también algunas sagas que han sido llevadas a las pantallas como *Harry Potter*, *Los juegos del hambre* o *Percy Jackson*, destacándose entre los motivos más frecuentes en la justificación la fortaleza y valentía de los protagonistas.

Siguiendo a la fantasía y la ciencia ficción, con 8 respuestas, nos encontramos la novela romántica juvenil, apareciendo títulos superventas como *After* o novelas que han sido llevadas a la pantalla como *Bridgerton* y señalando entre los motivos aducidos la identificación con los personajes femeninos.

En tercer lugar (con 7 respuestas) aparecen clásicos universales como *Mujercitas*, *La vida es sueño* o *Moby Dick*, seguidos de títulos de misterio (con 6 respuestas) como las novelas de Carlos Ruiz Zafón, destacándose la trama entretenida y su potencialidad de enganchar a los lectores. A continuación aparece (con 5 respuestas) el realismo juvenil, con obras como *El diario de Greg*, de las que los discentes resaltan la posibilidad de identificación. Por último, en el apartado «otros» hemos incorporado una diversidad de géneros (histórica juvenil, teatro contemporáneo, cómic, novelas sobre diversidad sexual y libros de autoayuda), que obtienen 6 respuestas en su conjunto, en el que se citan títulos como *El niño con el pijama de rayas*, *Mortadelo y Filemón*, *Astérix y Obelix*, un par de obras teatrales de Ignasi Vidal, *El triángulo rosa* o *El secreto*, siendo distintos los motivos aportados en la justificación, dada la diversidad de las obras.

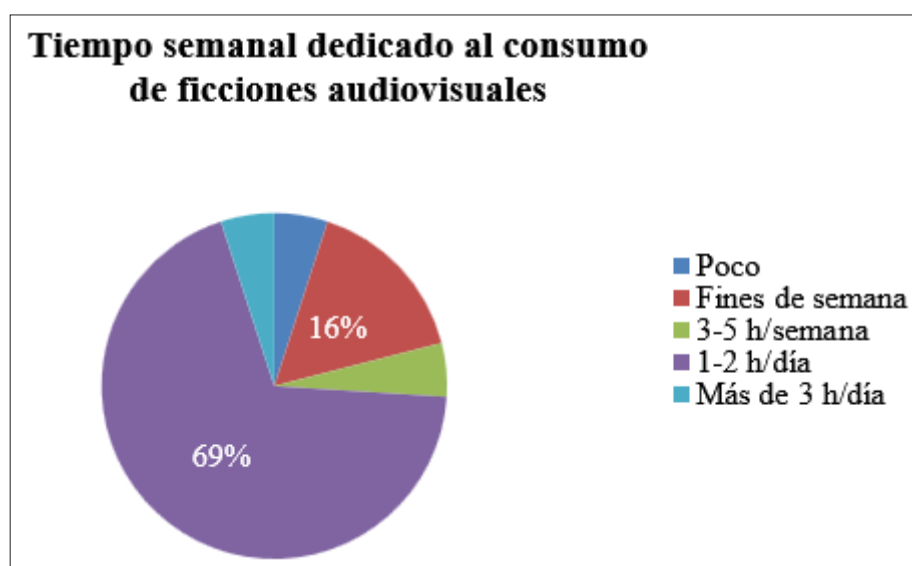


Gráfico 2. Pregunta 3. Tiempo semanal dedicado al consumo de ficción audiovisual

En el tercer ítem preguntábamos a los alumnos acerca del tiempo semanal destinado al consumo de ficciones audiovisuales. Es llamativa aquí la comparación con las respuestas aportadas cuando les preguntábamos por el tiempo semanal dedicado a la lectura literaria, ya que en este caso el porcentaje mayoritario de las respuestas (con un 69 %) se corresponde con el de aquellos alumnos que consumen ficciones audiovisuales con asiduidad, dedicando a las mismas entre 1 y 2 horas diarias. La siguiente respuesta más frecuente (con un 16 %) es la de aquellos alumnos que consumen ficciones audiovisuales únicamente los fines de semana. Por último, con un 5 % para cada uno de los casos, nos encontramos a alumnos que afirman dedicar poco tiempo al consumo de ficciones audiovisuales, los que afirman dedicarles entre 3 y 5 horas semanales y los que, con un consumo muy superior, dedican más de 3 horas diarias. Recordemos que los lectores habituales, que dedicaban entre media y 1 hora diaria a la lectura literaria, no superaban el 28 %, frente a una mayoría (el 69 %) de estos mismos alumnos que consume diariamente ficciones audiovisuales, dedicándoles entre 1 y 2 horas.

Tabla 2. Pregunta 4. Películas, series y personajes

Género	Obra y autor/a	Personaje	Justificación
Drama (19)	<i>El pianista</i> , Ronald Harwood		Trama y personajes que ayudan a otros sabiendo que van a morir por ello.
	<i>En busca de la felicidad</i> , Steve Conrad (2)	Protagonista	Me gustaría parecerme a él para acabar siendo millonario.
	<i>Lo imposible</i> , Sergio G. Sánchez, María Belón	Todos los miembros de la familia.	Identificación.
	<i>Martín (Hache)</i> , Adolfo Aristarain, Kathy Saavedra	Dante	Personaje inteligente y carismático. Me gusta cómo entiende la sexualidad y las relaciones sociales
	<i>Los principios del cuidado</i> , Rob Burnett		Superación.
	<i>Brian on fire</i> , Gerard Barrett		Normaliza enfermedades mentales.
	<i>Una historia casi divertida</i> , Anna Boden, Ryan Fleck		Normaliza enfermedades mentales.
	<i>Los milagros del cielo</i> , Patricia Riggen		Identificación.
	<i>I can only imagine</i> , Alex Cramer, Jon Erwin y Brent McCorkle		Valores cristianos.
	<i>I still believe</i> , Jon Erwin, Jon Gunn y Madeline Carroll		Valores cristianos.
	<i>Overcomer</i> , Alex y Stephen Kendrick		Valores cristianos.
	<i>Wonder</i> , Stephen Chbosky, Steve Conrad y Jack Thorne		Valores.
	<i>Green book</i> , Nick Vallelonga, Brian Hayes Currie, Peter Farrelly	Tony Lip	Evoluciona y se va haciendo mejor persona.
	<i>Un monstruo viene a verme</i> , Patrick Ness, Siobhan Dowd		Identificación.
	<i>La milla verde</i> , Frank Darabont		El increíble papel de Michael Clarke Duncan.
	<i>Milagro en la celda 7</i> , Özge Efendioglu, Kubilay Tat	John Coffey	Emotiva.
	<i>Vis a vis</i> , Iván Escobar, Esther Martínez Lobato, Álex Pina (4)		Engancha.
	<i>Dinastía</i> , Sallie Patrick, Stephanie Savage, Josh Schwartz		Identificación con mujer de negocios que lucha por sus objetivos.
Ciencia ficción, fantasía, aventura (17)	<i>Star Wars</i> , George Lucas (2)		
	<i>Harry Potter</i> , Steve Kloves (2)	Cualquier estudiante de Hogwarts.	Me gustaría poder aprender a hacer magia.
	<i>El planeta del tesoro</i> , Ron Clements, John Musker, Rob Edwards, Ron Clements, John Musker, Ted Elliott, Terry Rossio	Jim Hawkins	Chico curioso y astuto.
	<i>Los juegos del hambre</i> , Gary Ross, Suzanne Collins, Billy Ray		
	<i>Los juegos del hambre</i> , Gary Ross, Suzanne Collins, Billy Ray		
	<i>Avatar</i> , James Cameron		Porque hay seres de más de 2 metros, azules, con trenza, que se comunican con los animales.
	<i>Mi vecino Totoro</i> , Hayao Miyazaki		
	<i>Los 100</i> , Jason Rothenberg (3)		Personajes luchadores.

Continúa en la pág. 44

Género	Obra y autor/a	Personaje	Justificación
Ciencia ficción, fantasía, aventura (17)	<i>The Witcher</i> , Lauren Schmidt	Geralt de Rivia	Continuidad en la trama. Situaciones emocionales y enrevesadas.
	<i>Adventure time</i> , Pendleton Ward		
	<i>Jojo's Bizarre Adventure</i>		
	<i>Sword Art Online</i>		
Comedia (14)	<i>Juego de tronos</i> , David Benioff, D.B. Weiss	Daenerys	Cambió mi manera de ver las cosas. Me encanta el género de este tipo de series. Salen dragones.
	<i>Las Winx</i> , Iginio Straffi		
	<i>El mejor verano de mi vida</i> , Olatz Arroyo, Daniel Castro, Gennaro Nunziante, Dani de la Orden, Marta Suárez, Checco Zalone		
	<i>Malditos vecinos</i> , Andrew Jay Cohen, Brendan O'Brien		
	<i>Infiltrados en la universidad</i> , Michael Bacall, Oren Uziel, Rodney Rothman	Protagonista	Entretenida. Recuerdos infantiles
	<i>Ted</i> , Seth MacFarlane, Alec Sulkin, Wellesley Wild		
	<i>El dictador</i> , Sacha Baron Cohen, Alec Berg, David Mandel		
	<i>Solo en casa</i> , John Hughes		
	<i>Bojack Horseman</i> , Raphael Bob-Waksberg		
	<i>La que se avecina</i> , Alberto Caballero, Laura Caballero, Daniel Deorador		
	<i>Los serrano</i> , Álex Pina, Daniel Écija		
	<i>Regular show</i> , J. G. Quintel		
	<i>Gumball</i> , Ben Bocquelet		
	<i>Cómo conocí a vuestra madre</i> , Cartes Bays, Craig Thomas		
	<i>Insatiable</i> , Lauren Gussis		
Misterio, suspense, policíaca (14)	<i>Sherlock Holmes</i> , Michael Robert Johnson, Anthony Peckham, Simon Kinberg, Lionel Wigram, Michael Robert Johnson	Scherlock	Identificación. No se rinde
	<i>Shutter Island</i> , Laeta Kalogridis		
	<i>Pulp Fiction</i> , Quentin Tarantino, Roger Avar	El personaje que interpreta Leonardo Dicaprio.	El giro de la trama
	<i>Expediente Warren</i> , David Leslie Johnson-McGoldrick, James Wan, Chad Hayes		
	<i>Escape room</i> , Bragi F. Schut, Maria Melnik		Emocionante
	<i>Riverdale</i> , Roberto Aguirre Sacasa		
	<i>Detrás de sus ojos</i> , Steve Lightfoot		Engancha
	<i>El desorden que dejas</i> , Carlos Montero		
	<i>Teen Wolf</i> , Jeff Davis		Engancha
	<i>The Undoing</i> , David E. Kelley		
	<i>Quantico</i> , Joshua Safran		Entretenida
	<i>Las escalofriantes aventuras de Sabrina</i> , Roberto Aguirre-Sacasa		
	<i>El internado</i> , Laura Belloso, Juan Carlos Cueto, Rocío Martínez Llano		Identificación por mi futuro laboral.
			El misterio. La buena relación y el aprecio entre amigos.

Continúa en la pág. 45

Género	Obra y autor/a	Personaje	Justificación
Realismo juvenil (11)	<i>Lady Bird</i> , Greta Gerwig		Humor negro y sin clichés.
	<i>El sueño de Iván</i> , Pablo Fernández Vázquez, Roberto Santiago	Iván	Identificación con aspiración profesional.
	<i>Mean Girls</i> , Mark Waters		Personajes bien estructurados. Identificación. Feminismo.
	<i>Elite</i> , Darío Madrona, Carlos Montero		
	Inazuma Eleven	Mark Evans, Axel Blaze	Fútbol.
	<i>Sex Education</i> , Laurie Nunn	Otis	
	<i>Derry Girls</i> , Lisa McGee		
	<i>Gossip Girl</i> , Joshua Safran, Stephanie Savage, Josh Schwartz	Serena van der Woodsen, Blair Waldorf	Me gustaría parecerme a ellas por la maravillosa vida que llevan en Nueva York.
	<i>Fast and furious</i> , Chris Morgan, Gary Scott Thompson		Entretenida.
	<i>La casa de papel</i> , Álex Pina (6)		Por la trama.
	<i>Prision Break</i> , Paul Scheuring		Por la generosidad e inteligencia del protagonista
Acción (10)	<i>Lupin</i> , George Kay		
	<i>Avengers</i> , Joss Whedon, Zak Penn		Entretenida
	<i>Batman</i> , Bob Kane, Sam Hamm, Warren Skaaren		
	<i>Joker</i> , Todd Phillips, Scott Silver, Bob Kane, Bill Finger, Jerry Robinson		
	<i>Iron Man</i> , Mark Fergus, Hawk Ostby, Art Marcum	Tony Stark	Identificación
Superhéroes (6)	<i>The Boys</i> , Eric Kripke	Carnicero	
	<i>El fotógrafo de Mauthausen</i> , Roger Danès, Alfred Pérez Fargas		Emocionante
	<i>Vikingos</i> , Michael Hirst		
	<i>Peaky Blinders</i> , Steven Knight	Thomas Shelby	Identificación
	<i>Las chicas del cable</i> , Ramón Campos, Gema R. Neira, Teresa Fernández-Valdés		Me gustó el carácter de su protagonista.
Histórica (5)			

Por último, en el cuarto de los ítems, preguntábamos a los alumnos por ejemplos de películas, series y personajes que les hubieran entusiasmado o marcado, con los que se hubiesen identificado o a los que les gustaría parecerse. De nuevo agrupamos las respuestas por géneros temáticos, anotamos el número de respuestas obtenidas en cada uno y las introducimos por orden decreciente en la tabla, indicando los títulos y personajes que mencionan los discentes, así como los motivos aportados en la justificación.

En esta ocasión encabeza la lista el género dramático con 29 respuestas, citando películas como *En busca de la felicidad* y series como *Vis a vis*, si aludimos a las mencionadas por más de un alumno. El motivo más citado es la posibilidad de identificación con los personajes, entre otros que también se repiten como la normalización de enfermedades mentales o los valores aparecidos. En segundo lugar aparecen la ciencia ficción, la aventura y la fantasía, que obtienen 17 respuestas, citando pelí-

culas como Star Wars o Harry Potter y series como Los 100 y aduciendo razones diversas como las características de los personajes o el tipo de género. En tercer lugar, obtienen el mismo número de respuestas (14), la comedia, por un lado, y el misterio, el suspense y las ficciones policíacas, por otro. En el primer caso se citan películas como Infiltrados en la universidad o Solo en casa y series como La que se avecina o Cómo conocí a vuestra madre. No se suelen especificar las razones. En el segundo, los alumnos nombran películas como Sherlock Holmes o Shutter Island y series como Riverdale o Quantico. El motivo más mencionado es que enganchan. En cuarto lugar, con 11 respuestas, aparece en realismo juvenil, representado por películas como Lady Bird o El sueño de Iván y series como Elite o Sex Education. El motivo más repetido es la posibilidad o el deseo de identificación. En quinto lugar se sitúa la acción, con 10 respuestas, citando películas como Fast and Furious y series como La casa de papel. Una trama entretenida es lo que destacan los alumnos de estas. En sexto lugar nos encontramos las ficciones de superhéroes, con 6 respuestas, nombrando películas como Avengers y series como The Boys por su trama entretenida y la identificación con los personajes. En último lugar, con 5 respuestas, encontramos las ficciones de contenido histórico, entre las que se cuentan películas como El fotógrafo de Mauthausen y series como Peaky Blinders por la posibilidad de identificación, por el carácter de los personajes o por resultarles emocionantes.

Cabe señalar que los alumnos mencionan más películas y series que personajes de las mismas en sus respuestas, como también ocurría en el caso de las ficciones literarias. Por otra parte, es destacable el mayor grado de implicación de los discentes en el aporte de contestaciones a esta pregunta que en la proporción de respuestas a la pregunta equivalente para el caso de las ficciones literarias.

5. Discusión

Tras el análisis de las respuestas aportadas por los alumnos a cada una de las preguntas lo primero que nos llama la atención es la significativa diferencia entre el porcentaje de lectores habituales de literatura (28 %) y el de consumidores asiduos de ficciones audiovisuales (69 %). En consonancia con lo anterior, es destacable también la mayor amplitud de títulos que mencionan cuando les preguntamos por ficciones audiovisuales con respecto a los aludidos cuando les preguntamos por ficciones literarias, así como la mayor implicación y entusiasmo ostensible en las respuestas en el primer caso.

En cuanto a los géneros temáticos, la fantasía, la ciencia ficción y la aventura encabezan siempre la lista de preferidos por los estudiantes, ya se trate de ficciones literarias o audiovisuales. Llama la atención, no obstante, el predominio del drama entre las ficciones audiovisuales y, en particular, la alusión a ficciones que, en palabras de los propios discentes, «normalizan las enfermedades mentales». Quizá sea relevante recordar que los alumnos contestaron este cuestionario en el curso 2020-2021, ya en tiempo de pandemia.

La posibilidad o el deseo de identificación, las características de los personajes y las tramas entretenidas o que, en términos de los alumnos, «enganchan», se encuentran entre los motivos más citados en la justificación de las respuestas, en este sentido quizá poco detalladas o matizadas.

En cualquiera de los casos, a la vista de estos resultados y en consonancia con lo comentado en la introducción tras la revisión bibliográfica, parece inexcusable tender puentes entre las ficciones literarias y audiovisuales, aprovechando esas preferencias temáticas que nos son conocidas (fantasía, ciencia ficción, aventura) y los ingredientes de los personajes que seducen a nuestros alumnos (como la fortaleza o la valentía), apostando, por descontado, por la calidad estética y por la diversidad temática y de títulos dentro de cada género, para que todos los alumnos puedan disfrutar de ficciones de su agrado. Así pues, una oferta variada de obras interdisciplinares y multimodales entre las que puedan establecerse relaciones intertextuales puede constituir un buen camino para ganar lectores que disfruten de lo que leen y que lean porque lo desean, encontrando un también variado repertorio de referentes en un momento como la adolescencia, en que los procesos de construcción identitaria (que poseen un marcado carácter narrativo y, por tanto, se nutren de las ficciones consumidas) se enfatizan.

6. Bibliografía

- Aguaded, J. I. (2007). Los retos de la educación en los medios de comunicación: un nuevo ámbito de conocimiento. En José Ignacio Aguaded (coord.), *Los lenguajes de las pantallas: del cine al ordenador* (pp. 47-62). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ballester, J. (1998). Teorías literarias y su aplicación didáctica. En Antonio Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297-322). Barcelona: Horsori.
- Ballester, J. (1999) *L'educació literaria*. Valencia: Universitat de València.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico», *Ocnos*, 5, 25-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria». En Carlos Lomas (coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 135-147). Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación». En Carlos Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: Horsori.
- Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- Díaz, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En Teresa Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Barcelona: Graó.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- Guzmán, A. (2015). *El enfoque de métodos mixtos. Una nueva metodología en la investigación educativa*. España: Idea Editorial.
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras). En Carlos Lomas (coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 149-178) Barcelona: Graó.
- Lluch, G. (2007). La literatura juvenil y otras narrativas periféricas. En Pedro César Cerrillo Torremocha, Cristina Cañamares Torrijos et al. (coords.), *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 193-211). Castilla La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martos, E. y García, G. (2005). Las nuevas tecnologías y la literatura infantil y juvenil. En Manuel Abril (coord.), *Lectura y literatura infantil y juvenil: claves* (pp. 247-283). Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (1998a). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (1998b). El proceso de recepción lectora». En Antonio Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 169-189). Barcelona: Horsori.
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beberly Hills: Sage.
- Núñez, G. (1998). Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura. En Antonio Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 287-296). Barcelona: Horsori.
- Núñez, G. (2007). Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas. En Pedro César Cerrillo Torremocha, Cristina Cañamares Torrijos et al. (coords.), *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 227-236). Castilla La Mancha: ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Remolar, I. (2014). Producción literaria y videojuegos. Punto de encuentro. En Germá Colón y Santiago Fortuño (eds.), *Les tecnologies digitals en la producció literaria* (pp. 97-112). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Lectura y Universidad: El proyecto UNILECTIO para la creación del hábito lector en futuros docentes

MARÍA JOSÉ MOLINA GARCÍA, *Universidad de Granada*

mjose@ugr.es

CRISTINA DEL MORAL-BARRIGÜETE, *Universidad de Granada*

crismorab@ugr.es

Resumen: En este trabajo se presentan los resultados del proyecto interdisciplinar de innovación docente «UNILECTIO», que busca crear acciones para fomentar la lectura desde las distintas áreas de conocimiento (Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Matemática y Didáctica de la Lengua y la Literatura) y en los tres campus de la Universidad de Granada (Ceuta, Melilla y Granada). Se ha llevado a cabo una metodología de investigación-acción, con una muestra de 143 alumnos de los Grados de Infantil y Primaria y el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas durante el curso 2021/22. Como conclusiones, los datos confirman que se trata de una iniciativa necesaria en la formación de futuros educadores y mediadores de lectura, al aumentar su universo lector y alimentar su competencia lectora. Por otra parte, este proyecto es beneficioso para la mejora de las titulaciones implicadas, dado que se visibiliza la coordinación entre departamentos y se crean recursos, herramientas e instrumentos comunes en la acción docente. Así mismo, se requiere de una institucionalización de este tipo de buenas prácticas para consolidar el fomento de ese hábito lector entre los universitarios.

Palabras claves: hábito lector; educación literaria; interdisciplinariedad; estudiantes universitarios; formación docente.

Abstract: This paper presents the results of the interdisciplinary teaching innovation project “UNILECTIO,” aimed at creating actions to promote reading across various fields of knowledge (Didactics of Experimental Sciences, Didactics of Social Sciences, Didactics of Mathematics, and Didactics of Language and Literature) and at the three campuses of the University of Granada (Ceuta, Melilla, and Granada). An action-research methodology was implemented, involving a sample of 143 students from the Early Childhood and Primary Education Degrees and the Master’s in Secondary Education Teaching, Vocational Training, and Language Teaching during the 2021/22 academic year. The findings confirm that this initiative is essential for the training of future educators and reading mediators, as it broadens their reading repertoire and enhances their reading competence. Furthermore, the project benefits the improvement of the involved academic programs by fostering coordination between departments and creating shared resources, tools, and instruments for teaching. Additionally, institutionalizing these best practices is necessary to consolidate the promotion of reading habits among university students.

Keyword: Reading habits; literary education; interdisciplinarity; university students; teacher training.

1. Introducción

En la universidad, y más concretamente en las facultades de educación, se sobreentiende la competencia lectora de obras literarias en los estudiantes y se atiende más a su formación mediante lecturas científicas o académicas al focalizarse hacia aspectos más profesionalizantes. La presencia de hábito lector se convierte en una competencia profesional muy relevante en este alumnado por su papel futuro de animadores de lectura. Sin embargo, en varios estudios exploratorios (del Moral y Molina, 2018; Molina y del Moral, 2019), realizados a los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, se comprobó que los perfiles lectores no correspondían a la frecuencia, calidad, cantidad e intertexto lector necesarios, en consonancia con otras investigaciones en esta línea Chartier (2004); Elche, Sánchez y Yubero (2019); Larrañaga, Yubero y Cerrillo, (2008); Sánchez, Larrañaga y Yubero, (2022) o Vélez y Rapetti (2008).

Al tratarse de una situación generalizada y muy preocupante, es preciso tomar medidas urgentes que vayan incorporándose y consolidándose en las aulas universitarias como un aprendizaje autónomo, en la línea de las directrices marcadas en el EEES, de modo que sea interiorizado con eficacia y con gusto, evitando así otros intentos anteriores que no han llegado a conseguirlo. Para ello, es importante establecer la figura del docente como mediador de la lectura y no como transmisor de conocimientos de la literatura. En palabras de Ortiz (2018: 56): «la necesidad de desplazar el enfoque tradicional que caracteriza al maestro en formación como enseñante de la literatura, a la de mediador que propicia experiencias de lectura tendientes a desarrollar en sus estudiantes una formación literaria». Con este fin surge el proyecto de Innovación Docente UNILECTIO (Molina y del Moral, 2021), para llevarlo a cabo en los tres campus vinculados a la Universidad de Granada (Ceuta, Melilla y Granada). En este proyecto intercampus e interdisciplinar están implicadas varias áreas de conocimiento, por entender que la lectura es un tema relevante en todo el currículo y en un afán por ampliar el abanico de temáticas y géneros literarios.

En este trabajo se presentan los resultados y las conclusiones obtenidas en el curso 2021-22 con su aplicación en el aula universitaria. En total se han visto implicadas 13 asignaturas, 15 profesores y 143 estudiantes, de los cuales el 66,7% han sido mujeres y el 31,4% hombres; con un 64,7% de edades comprendidas entre los 18-20 años y un 35,1% de entre 21-25 años. Asimismo, la mayoría, el 91,4% proviene de la Pevau y solo el 8,6% de un Grado Superior. Estos estudiantes están matriculados en un 60,8% en el Campus de Granada, el 33,3% en el Campus de Melilla y el resto en el Campus de Ceuta. El 66,7% son del Grado de Educación Primaria y el 33,3% del Grado de Educación Infantil y la gran mayoría son del segundo curso de estas titulaciones, por impartirse las materias implicadas en el primer semestre.

2. Objetivos

Los objetivos principales del proyecto interdisciplinar UNILECTIO son tres: OG1.- Fomentar el hábito lector de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria; OG2.-

Completar la formación de los futuros profesores de secundaria como mediadores de lectura en las tres facultades de Educación de la Universidad de Granada y en su centro adscrito; OG3.- Conseguir que los estudiantes difundan y visibilicen la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento en el entorno académico y social.

Estos objetivos generales se concretaron en los siguientes objetivos específicos: OE1.- Indagar en diferentes fuentes bibliográficas para seleccionar lecturas atractivas e interesantes. OE2.- Diseñar itinerarios lectores renovados y de calidad literaria. OE3.- Incentivar al alumnado hacia la lectura por placer para que la incorporen como hábito vital. OE4.- Generar materiales en diferentes soportes relacionados con las lecturas por parte del alumnado implicado. OE5.- Publicitar las obras literarias en el sector estudiantes de los cuatro centros implicados. OE6.- Transferir este conocimiento y experiencia al tejido social mediante TIC, mass media, redes sociales y congresos o reuniones científicas.

3. Metodología

Para conseguir los objetivos propuestos se ha llevado a cabo una metodología de investigación-acción, en la que los estudiantes han tenido un papel participativo y activo, dado que ellos mismos han sido responsables de su propio proceso de aprendizaje y se han convertido en agentes de difusión de lo trabajado.

Este tipo de metodología se ocupa del estudio de una problemática social específica que requiere solución y que afecta a un determinado grupo de personas; es muy apropiada para el ámbito educativo, como es el contexto de este trabajo, habida cuenta de que es utilizada por aquellos profesionales que, una vez identificado un problema, desean estudiarlo para contribuir a la mejora de la situación (Bell, 2005). Por otro lado, Creswell (2012: 577) añade que la investigación-acción «se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, solo que difiere de estos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico».

Dicho de otro modo, la investigación-acción requiere planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana; significa utilizar las relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento. Conforme a ello, el proyecto que aquí se presenta se distribuyó en tres fases: 1) fase de construcción y preparación de material; 2) fase de implementación y difusión; 3) fase de evaluación.

Con un equipo interdisciplinar de Didácticas Específicas de los tres Campus de la Universidad de Granada, este proyecto se ha planteado en las aulas universitarias con asignaturas de cuatro áreas del currículo de los Grados de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Química Inorgánica y Didáctica de la Matemática. También este proyecto se ha enriquecido con la implicación de la Biblioteca de dicha institución (a través de sus Bibliotecas de Campus).

En las distintas asignaturas, se han ofertado varios itinerarios, compuestos por obras clásicas y contemporáneas o incluso coetáneas de Literatura española y universal, cuyo trasfondo se vincula no solo a tópicos literarios, sino también a otros temas de la Historia, de las Matemáticas y de las Ciencias. Estos itinerarios lectores se han basado en los gustos, preferencias e intereses de los estudiantes implicados y recogidos en los estudios exploratorios citados más arriba. Así mismo, se tuvieron en cuenta, como variables, la variedad de géneros (novela, relato corto, ensayo, poesía, teatro, novela gráfica, autobiografía...), la actualidad y diversidad de argumentos y la perspectiva de género. Con este fin, el equipo de docentes indagó en diferentes fuentes bibliográficas y en estudios de datos estadísticos. Finalmente, los estudiantes seleccionaron aquellas que, por su gusto o interés personal, quisieron leer y luego las promovieron y difundieron, no solo en el entorno académico con sus iguales, sino también en el educativo y social, a través de la organización de exposiciones, utilización de TIC, mass media, redes sociales... De este modo, han transferido este conocimiento fuera del aula, gracias a los materiales desarrollados para que sean útiles y aplicables a otros contextos. Al mismo tiempo, en aras de que el proyecto fuera sostenible, adquirieron el compromiso de completar, lo más posible, las lecturas contenidas en los itinerarios propuestos.

Los instrumentos de evaluación utilizados para valorar el diseño, procedimiento y productos derivados y empleados de este proyecto, y así determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos, fueron diseñados y aplicados telemáticamente mediante el formulario de Google forms, tanto al finalizar las asignaturas del primer semestre como las del segundo, un cuestionario de satisfacción para el profesorado y otro para el alumnado.

De forma paralela, se creó un Club de Lectura (<https://educa.ugr.es/evento/club-de-lectura-para-estudiantes-deeducacion-la-ladrona-de-libros/>), en colaboración con el Programa Educativo del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio de la Universidad de Granada, dirigido a los estudiantes de estos centros que no estuvieran matriculados en las asignaturas implicadas. Aproximadamente, una vez al mes, este club se reunía para hablar sobre un libro (a veces del propio proyecto y otras de los que los miembros del club proponían). La participación en este Club ha tenido un carácter completamente voluntario.

4. Resultados

Como logros alcanzados, es posible decir que, por primera vez en estos Campus, se ha creado un equipo interdisciplinar de docentes expertos unidos por la misma inquietud: trabajar en buenas prácticas lectoras dirigidas a los estudiantes universitarios de modo que puede ayudarles a crear un hábito lector, dado que la literatura científica y los resultados obtenidos en estudios exploratorios realizados anteriormente y mencionados en este trabajo ya detectaban las graves carencias respecto a su competencia literaria, pues su adquisición no se había logrado en etapas preuniversitarias. Esto ha conllevado, a su vez, una coordinación intra e interdepartamental, además de intercampus que ha generado una red de colaboración muy interesante.

4.1. Resultados sobre el diseño del proyecto

Más de un 80% consideró como adecuado el diseño del proyecto para iniciar el hábito lector y conocer lecturas distintas a las clásicas o convencionales, así como la información y la oferta proporcionadas en los itinerarios, pues se favorecía la autonomía e iniciativa personales.

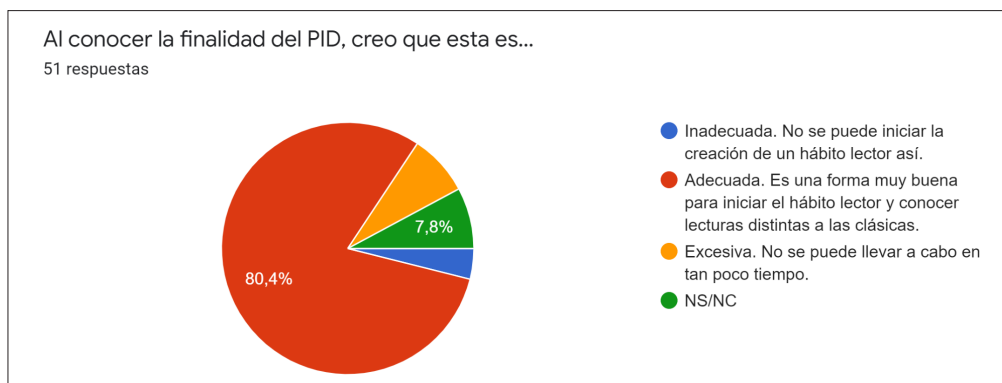


Gráfico 1. Adecuación a la finalidad del PID

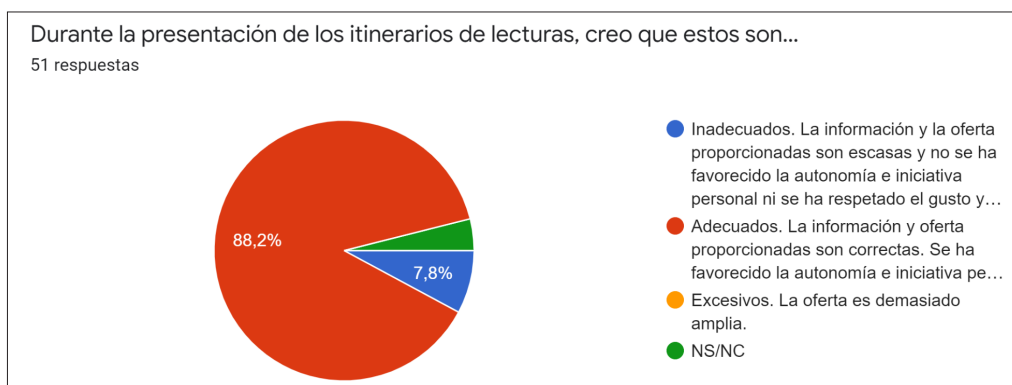


Gráfico 2. Adecuación de los itinerarios de lectura

Paralelamente, las lecturas son valoradas positivamente, pues un 52,9% admite que su universo lector se ha ampliado en temáticas y géneros, así como un 62,7% declara haber descubierto a otros escritores y escritoras antes desconocidos por ellos o por los que no se hubieran decantado, por lo que también un 62,7 % confiesa que su grado de motivación a la hora de leer ha sido adecuado. Asimismo, un 68,6% considera que, en general, el tiempo disponible para las lecturas ha sido adecuado, permitiendo leer con fluidez y a un ritmo adaptado a las circunstancias personales.

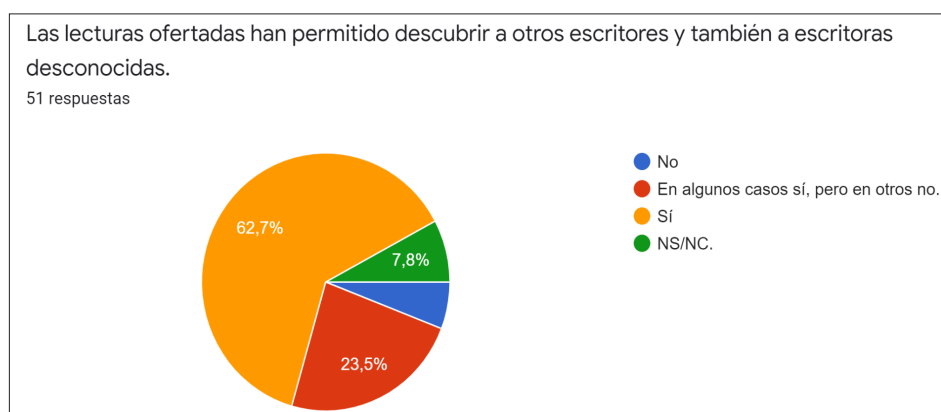


Gráfico 3. Descubrimiento de nuevos autores o autoras



Gráfico 4. Grado de motivación hacia la lectura

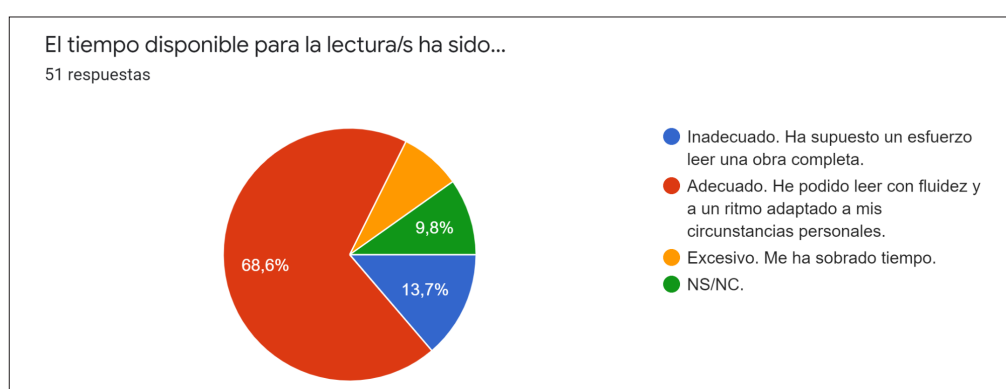


Gráfico 5. Tiempo dedicado a las lecturas del PID

Respecto a los productos generados, las actividades realizadas en clase han sido interesantes, significativas y satisfactorias para el 72,5% y las de fuera de clase para un 52,9%.



Gráfico 6. Interés por las actividades dentro de clase



Gráfico 7. Interés por las actividades fuera de clase

En cuanto a la web del proyecto, un 51% la califica de adecuada porque recoge los elementos más básicos. Por último, un 56,9% entiende que este proyecto contribuye de forma adecuada a su futura actividad profesional con lo que volvería a participar en uno similar y propone que se institucionalice.

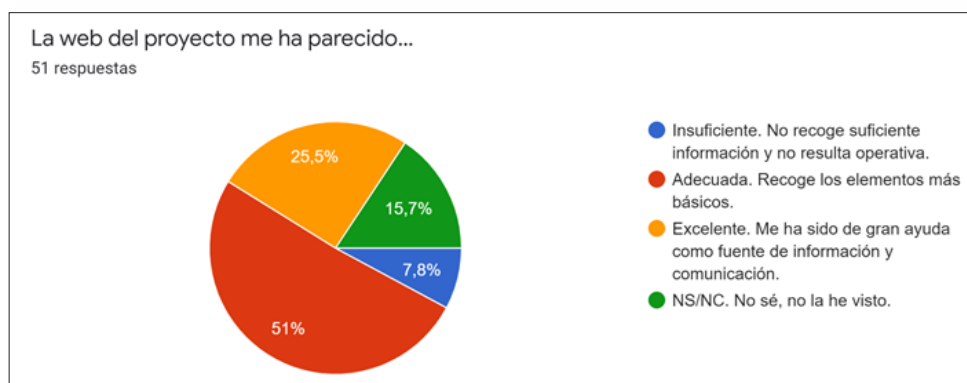


Gráfico 8. Utilidad de la web del proyecto

En el itinerario del Área de Lengua y Literatura, de los 10 títulos ofertados, los más leídos fueron: Últimas tardes con Teresa de Joan Marsé, El chico de la última fila de Juan Mayorga, Los escarabajos vuelan al atardecer de María Gripe, Guardianes de la Ciudadela. El diario de Axlin de Laura Gallego y Mil soles espléndidos de Khaled Hosseini, así como dos antologías: Cuentos Hispanoamericanos y Antología de poetas españolas.

De los 6 títulos ofertados en el Área de Ciencias Sociales, los títulos más leídos fueron: Me llamo Suleimán de Andrés Lozano, Los peces de la amargura de Fernando Aramburu y La voces del estrecho de Andrés Sorell. En el área de Ciencias Experimentales, de los 9 ofertados, los más leídos fueron: ¿Por qué creemos en mierdas? de Ramón Nogueras y Las pseudociencias¡vaya timo! de Mario Bunge. Y en el área de Matemáticas, de seis títulos, los más leídos fueron Planilandia de Edwin A. Abbott y El curioso incidente del perro a medianoche de Marck Haddon.

En cuanto al profesorado que cumplimentó el cuestionario de satisfacción, este valoró como adecuado el esfuerzo realizado por los estudiantes y su actitud, tanto individual como grupal, la cual, en algunos casos, llegó a ser calificada como excelente. En cuanto a los conocimientos y habilidades adquiridos, el resultado no es aún muy significativo, pues se encuentra entre el medio y el satisfactorio.

En general, los docentes han invertido mucho esfuerzo en el proyecto y, en cuanto a la motivación, de momento, está dividida entre satisfactoria, muy buena y excelente. No obstante, el profesorado implicado considera que esta unión de sinergias debe preservarse e institucionalizarse en la práctica docente.

Específicamente, en el área de CCSS, el profesorado indicó que tan solo un 30% de los estudiantes se implicó, en parte, debido al seguimiento del docente que siguió actuando de mediador, orientador y animador. Manifiestan que, aunque en principio eran algo escépticos, lo cierto es que les gustaron mucho las lecturas realizadas e, incluso, han llegado a leer otras no ofertadas relacionadas con la misma temática. Todos declaran que la falta de tiempo es la causa principal de no leer más.

Respecto al diseño del proyecto, se concluye que es adecuado pero ha de reforzarse aún más en aquellas áreas que, tradicionalmente, no han estado vinculadas a lecturas literarias, puesto que parece que, en ellas, los estudiantes no están tan implicados o no se sienten tan motivados o no están tan mentalizados a leer.

4.2. Resultados sobre los productos elaborados

Entre los resultados obtenidos, se constata que se han conseguido aquellos productos previstos en la solicitud del proyecto y distribuidos en productos diseñados por los miembros del equipo de trabajo (itinerarios lectores, cuadernillo con argumentos, compromiso lector, blog UNILECTIO, club de lectura y perfiles en redes sociales), productos elaborados por los estudiantes (exposiciones orales, materiales escritos y visuales, etc.) y productos para la difusión y proyección (redes sociales, Facebook y Twitter, principalmente, así como en prensa escrita, radio y televisión locales de las ciudades implicadas y también por el Canal UGR y pantallas informativas de los centros). Todos estos productos pueden consultarse con detalle en Molina (2022: 3-7).

Como ejemplos de productos elaborados por los estudiantes con el doble objetivo de apoyar estos discursos orales pero también para perpetuar su contenido o como propuestas didácticas, destacamos que, en el Grado de Maestro de Educación Infantil, en la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil I (2.º curso) se realizó un proyecto multimedia que debía incluir un booktrailer, una entrevista ficticia con el autor o autora y los lectores, mediante formato prensa escrita, podcast o televisión así como una infografía con los aspectos esenciales del libro; en la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil II (2.º curso) se realizaron presentaciones en Power point, Canva, Prezi o Genially para exponer el argumento y aspectos relevantes de las lecturas realizadas de forma que invitaran a sus compañeros y compañeras a leerlas así como alguna información sobre el autor o la autora (sobre todo en el caso en que este no fuera muy conocido por ellos) y pósteres publicitarios de las obras, que incluían un código QR para acceder a algunos fragmentos interesantes de dichas lecturas, y que fueron expuestos en la semana del 23 de abril para conmemorar el Día del Libro y otra el 6 de junio, como cierre del curso.

Por otro lado, en la asignatura de Patrimonio histórico y cultural y su proyección educativa en Educación Infantil (4.º curso), que tiene su homónima en el Grado de Educación Primaria, El Pa-

trrimonio Histórico y Cultural y su didáctica, los estudiantes leyeron una obra y debían realizar un artículo de revista enfocado al personaje histórico y los patrimonios culturales relacionados con el autor/a así como una propuesta didáctica a elegir entre itinerarios didácticos urbanos, diseño de juegos de mesa y propuesta de recursos educativos motivadores, todo ello en torno al personaje, en este caso, Mariana Pineda, de la obra de Federico García Lorca.

En el Grado en Maestro de Educación Primaria, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales (2.º curso) se debía diseñar una propuesta didáctica, como trabajo final de la asignatura, con las lecturas realizadas.

En Diseño y Desarrollo del currículum de matemáticas (3.º curso), por una parte, se invitaba al alumnado a incluir algunas tareas de atención a la diversidad en la unidad didáctica que se planteaba como trabajo en la materia y, por otro lado, con otra de las lecturas se analizó el sentido espacial y se realizó un intercambio con grupos de estudiantes argentinos (del mismo Grado de Educación Primaria) para analizar distintos fragmentos del libro y contrastar los papeles del sentido espacial en los currículos de los distintos países.

Y en el caso de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales II el alumnado organizó charlas-café, a partir de algunas preguntas clave propuestas por el docente sobre dos de las obras del itinerario, que han sido registradas en audio para ser analizadas en el contexto del proyecto de innovación durante el curso 2022- 23.

En las asignaturas del MAES, como en Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas, se diseñaron pósteres publicitarios de las obras para fomentar la lectura de novelas y ensayos relacionados con esta materia. Y en la asignatura Investigación, innovación e intervención en didáctica de las ciencias sociales del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación, se realizaron fichas técnicas de las obras leídas, se analizó el perfil de dos figuras históricas propuestas (con la inclusión de la descripción del marco geográfico-espacial, histórico y antropológico), así como la elaboración de propuestas didácticas dirigidas a jóvenes y reflexiones sobre ello.

5. Conclusiones

UNILECTIO ha cumplido con su pretensión de generar buenas prácticas que fomentaran el hábito de la lectura y construyeran la base de un intertexto lector en los estudiantes de diferentes cursos del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria de los Campus de Granada, Ceuta y Melilla. Como futuros docentes de estas etapas, todos ellos tienen como competencias profesionales la de ser animadores de lectura en edades comprendidas entre los 0 y 12 años, función que requiere ser un lector activo para poder desempeñar su labor con éxito.

También se ha completado la formación filológica de los estudiantes del Máster de Profesorado de la especialidad de Lengua y Literatura Españolas y los del Máster de Investigación en la Universidad de Granada, quienes precisan de un complemento formativo en el Posgrado que les capacite también como animadores de lectura en discentes de 13-16 años.

Igualmente, se ha considerado un logro la implicación y compromiso lector del alumnado que tratará de seguir leyendo las obras de los itinerarios para descubrir nuevas lecturas y afianzar esta actividad. Es más, algunos estudiantes manifestaron que, tras leer algunas de las obras en el seno del proyecto, buscaron otras vinculadas para leerlas también, por lo que, aunque incipiente, parece que han iniciado su hábito lector o, al menos, la curiosidad por hallar textos para leer por placer.

Por otra parte, también ha constituido una actividad positiva dentro del proyecto la realización de material propio que ha instado al alumnado a buscar información y a profundizar en las obras y en los autores y autoras, en un proceso totalmente autodirigido y voluntario. Paralelamente, este conocimiento adquirido ha sido transferido y proyectado al ámbito académico y también a la sociedad, mediante las exposiciones públicas realizadas, con lo que han conseguido incidir en el desarrollo de competencias personales, académicas y profesionales.

En definitiva, toda actuación encaminada a desarrollar y fomentar el escaso hábito lector entre el alumnado universitario debe ser entendida como positiva y necesaria (Sánchez, Larrañaga y Yubero, 2022). El proyecto UNILECTIO ha hecho descubrir cómo acercarse a la lectura de una forma distinta, desde otra perspectiva más vinculada a empatizar con el mensaje de los autores y autoras, a conectar con temas actuales y a conocer diferentes maneras de trabajar las obras, así como descubrir la lectura como recurso de planificación educativa. Del mismo modo, el alumnado se ha sentido más protagonista del proceso lector y de su aprendizaje, con lecturas seleccionadas de gran calidad (por la variedad de temáticas, géneros e interdisciplinariedad, así como el descubrimiento de autoras y autores desconocidos) que ha supuesto un gran atractivo y de las que han manifestado haber sido de su agrado. Eso ha hecho que haya habido una gran implicación por su parte, tanto en las lecturas como con las prácticas propuestas. El hecho de contar con varios itinerarios y no proponer una lectura obligatoria también ha sido un acierto porque ha permitido dar prioridad al gusto y preferencia de los estudiantes.

En el caso de las áreas no tradicionalmente vinculadas a la literatura, el fomento de la lectura de novelas y ensayos han ayudado a la humanización de las materias de carácter más científico y al acercamiento de diversos recursos de apoyo a la docencia (Galindo, 2021; Ramírez y Sorrandó, 2021). Por otro lado, la lectura de las obras como propiciadoras del conocimiento histórico y científico y la proyección de la creatividad en trabajos prácticos cooperativos es otra de las valoraciones positivas del proyecto.

Paralelamente, pueden destacarse como puntos fuertes: el volumen de alumnado al que ha podido impactar, dado el gran número de asignaturas involucradas, junto al hecho de implicar a cuatro campus universitarios; la excelente labor realizada por la coordinadora que ha sabido integrar todas las propuestas, orientar en el procedimiento y propiciar el trabajo de diálogo interdisciplinar entre el profesorado con el establecimiento de una estructura por áreas y en gran grupo ha sido muy enriquecedor para los docentes y ha supuesto un gran aprendizaje y deseos de leer obras de otras materias; así como la implicación, aportación y coordinación con el servicio de Biblioteca que ha propiciado y favorecido, todo lo posible, la visibilización de las obras y su préstamo, al tiempo que ha permitido

que también enriquezca su catálogo con lecturas interesantes para el alumnado. Además, el esfuerzo por proyectar el trabajo realizado, más allá de las aulas incluidas, ha sido relevante.

Entre los inconvenientes o puntos débiles, se destaca: la dificultad de disponer de algunos libros en los grupos de asignaturas que eran más numerosos o la imposibilidad, por parte de la biblioteca, de comprar algunas versiones electrónicas de las obras y la necesidad de cambiar esas obras que no se encontraban disponibles para la compra a inicio del segundo año del proyecto; la dificultad en realizar un seguimiento individual, precisamente, en esos grupos más numerosos; la planificación excesivas actividades o cuestionarios de valoración que, si bien son óptimos, han podido suponer un trabajo extra para los estudiantes; a veces, la dificultad en incluir el tiempo de lectura y trabajo posterior dentro de la planificación propuesta, sobre todo, cuando el alumnado es reticente, en un principio, a leer.

Por todo ello, se realizan las siguientes propuestas de mejora para futuros proyectos de lectura en el aula universitaria:

- Incluir más ejemplares en formato digital que estén disponibles para el alumnado.
- Incluir el establecimiento de tutorías o encuentros de seguimiento y seminarios para el alumnado, a lo largo del semestre, sobre todo en los grupos numerosos y para profundizar más en las lecturas.
- Integrar el proyecto en la dinámica de las asignaturas y no plantearlo como una acción extra ni opcional.
- Abrir los itinerarios a las propuestas de los propios estudiantes.
- Realizar algún tipo de catalogación de la dificultad propia de cada obra, especialmente en función de su vocabulario o los conocimientos previos requeridos para abordarla, pues el primer acercamiento no puede resultar un tipo de lectura «dura» o provocará el efecto contrario al deseado.

Como conclusión, tanto el estudiantado como el profesorado consideran que este tipo de acciones deben continuar porque este proyecto les ha mostrado una nueva perspectiva de la lectura, les ha incitado a explorar géneros antes inéditos para alguno de ellos, les ha aproximado a ver la relación texto-realidad actual (Ortiz, 2018) y están dispuestos a indagar más para construir o consolidar su hábito lector.

6. Bibliografía

Chartier, R. (2004). Cuatro siglos de lecturas populares. *Letra internacional*, 83, 32-39.

Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson Educación.

- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearson.
- Del Moral, C. y Molina, M. J. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores en futuros maestros durante su etapa preuniversitaria. *Reugra*, 25, 51-79. DOI: <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.100>
- Elche, M., Sánchez, S., y Yubero, S., (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22, 215-237. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.21548>
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Molina, M. J. (2022). *Unilectio: creación y recreación del hábito lector en universitarios*. Universidad de Granada. Handle. <http://hdl.handle.net/10481/75074>
- Molina, M. J. y Del Moral, C. (2019). Sobre los hábitos lectores en futuros maestros de Primaria y lecturas iniciáticas fuera del canon literario. En De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel y Núñez Delgado, Pilar, (eds.). *Lectura y Educación Literaria*. Barcelona: Octaedro (pp. 210-223).
- Molina, M. J. y Del Moral, C. (2021). El proceso de construcción de un hábito lector en futuros docentes. *Revista E-SEDLL*, 4, 1-15. https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/esedll_04.htm
- Ortiz, R. Á. (2018). Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. *Uni-pluri/versidad*, 18, 56-66. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.06>
- Ramírez, R. y Sorrandó, J. M. (2021). Webinar. Cine y literatura: recursos para la enseñanza de la Matemática. *Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas*. <https://www.youtube.com/watch?v=EhZyStAWH6E>
- Sánchez, S., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2022). Lectura y competencias de los profesionales de la información y la comunicación. Comportamiento lector de los futuros bibliotecarios. *El Profesional de la Información*, 31. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.19>
- Vélez, G. y Rapetti, M. (2008). Algo para leer. Las elecciones de los ingresantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4532126>

Convergencias entre la literatura oral y la Literatura Infantil y Juvenil: el caso de Antonio Reigosa

MARÍA DEL CARMEN FERREIRA BOO, *Universidad de La Coruña*

m.fboo@udc.es

Resumen: Se realiza un recorrido por la trayectoria creativa de Antonio Reigosa, investigador centrado en recoger distintas manifestaciones literarias del Patrimonio Cultural Inmaterial gallego. Primero, se comentan los proyectos y las obras más importantes que ha realizado como estudioso de la literatura oral, entre ellos, la enciclopedia virtual «Galicia encantada» creada en 2005. Después se repasa su faceta como escritor de Literatura Infantil y Juvenil, analizando sus obras narrativas en las que reutiliza y reescribe distintos elementos y personajes de la literatura oral gallega, con la intención de salvaguardar ese patrimonio y darlo a conocer a las generaciones más jóvenes para que no quede en el olvido, reivindicándolo como signo de identidad propio que ayuda a crear el imaginario colectivo. Por último, se ofrecen distintas propuestas didácticas para fomentar el hábito lector y trabajar la educación literaria, mediante actividades creativas que incidan en la competencia literaria y en la apreciación y valoración de las singularidades culturales, lingüísticas, físicas y sociales de Galicia.

Palabras claves: creatividad; imaginación; literatura folclórica; literatura infantil y juvenil; mitología.

Abstract: A journey through the creative trajectory of Antonio Reigosa, a researcher focused on collecting different literary manifestations of the Galician Intangible Cultural Heritage, is carried out. First, the most important projects and works that he has carried out as a scholar of oral literature are discussed, among them, the virtual encyclopedia “Galicia encantada” created in 2005. Then, his facet as a writer of Children’s and Youth Literature is reviewed, analyzing his narrative works in which he reuses and rewrites different elements and characters from Galicia oral literature, with the intention of safeguarding that heritage and making it known to younger generations so that it is not forgotten, claiming it as a sign of identity that helps to create the collective imagination. Finally, different didactic proposals are offered to promote the reading habit and work on literary education, through creative activities that affect literary competence and the appreciation of the cultural, linguistic, physical, and social singularities of Galicia.

Keyword: creativity; imagination; folk literature; Children’s and Youth Literature; mythology.

1. Introducción

El interés científico por recuperar la literatura de transmisión oral en Galicia surge a finales del siglo XIX con la creación en 1883 de la Sociedad de Folklore gallega, presidida por Emilia Pardo Bazán, y en 1891 de la «Asociación Rexionalista Gallega». Esta labor etnográfica fue continuada en el siglo

XX por los intelectuales de la Época Nós, que pertenecían a las Irmandades da Fala, el grupo Nós y al Seminario de Estudos Galegos, sobre todo por Vicente Risco. Tras la Guerra Civil y la Posguerra, retoman esa labor intelectuales como Laureano Prieto, los hermanos Carré Alvarellos o Ricardo Carvalho Calero, que continuaron en los años 80 y 90 escritores como Enrique Harguindey y Maruxa Barrio, Xosé González Reboredo y Manuel Quintáns Suárez, entre otros. Los resultados de sus investigaciones fueron recogidos en monografías o en distintas publicaciones periódicas.

Sin embargo, las publicaciones recopilatorias con intención de dirigirse al público infantil y juvenil, para darles a conocer su patrimonio literario oral, no se inician hasta finales de los 60 cuando la editorial Galaxia en su colección «Infantil Galaxia» acoge cuentos orales recogidos por Laureano Prieto. Posteriormente, en los años 90, siguiendo la estela de los precursores, son los maestros Mini (Xosé Luis Rivas) y Mero (Baldomero Iglesias), Bernardino Graña y, sobre todo, Antonio Reigosa, Xosé Miranda y Xoán Ramiro Cubacon la colección «Cabalo Buligán», quienes ofrecen selecciones específicas para la infancia y juventud (Ferreira, 2017). Todos ellos inciden en la importancia de transmitir a las nuevas generaciones la literatura oral como un excelente ejercicio de aprendizaje y consolidación memorística y como referencia de identidad propia.

Así, consideramos fundamental dar a conocer la peculiar labor realizada por el escritor Antonio Reigosa, ya que tiene una trayectoria amplia y completa, como etnógrafo, divulgador y escritor. Ha sabido ir más allá en la labor recopilatoria, puesto que no sólo se ha interesado por la literatura oral desde la etnografía, sino que la ha convertido en material literario de sus producciones narrativas para el lectorado infantil y juvenil, susceptible de reinterpretación y reescritura desde la comicidad y la parodia. De esta forma, ha conseguido recuperar la literatura oral con sus motivos y personajes y darla a conocer a los más jóvenes, además de rejuvenecerla con nuevas interpretaciones y sentidos.

2. Antonio Reigosa: etnógrafo y divulgador

El investigador y escritor Antonio Reigosa (Zozán y Mondoñedo, 1948) es responsable de Comunicación y Gestión Cultural de la Red Museística Provincial de Lugo, colabora en la divulgación de la historia, arte, etnografía, mitología popular y literatura oral en diversos medios de comunicación y revistas especializadas.

Dentro de su labor etnográfica, es miembro del «Comité de Expertos en investigación de campo» del proyecto Corpus de Literatura Oral y cofundador de Chaira, Grupo de Investigación Etnográfica. Como vocal responsable de literatura de tradición oral de la AELG coordina los proyectos «Polafías» y «Mestres da memoria» creados para documentar e divulgar los valores de la oralidad y de la cultura popular.

Ha participado en campañas de recogida de literatura oral y de promoción de la lectura en centros de enseñanza, bibliotecas y asociaciones culturales, además de ser relator en jornadas y congresos. También es el creador y coordinador de la revista oral de periodicidad trimestral O pazo das musas, editada por el Museo Provincial de Lugo desde 2004, y desde marzo de 2005 de los contenidos de la

Enciclopedia Virtual de la Fantasía popular de Galicia, denominada Galicia Encantada, que recibió el Premio Irmandade do Libro 2013 (XXII edición), modalidad Fomento de Lectura, y el Premio Follas Novas del Libro Gallego 2021, modalidad Proyecto literario en la red.

Formó parte de diversos proyectos nacionales como *La memoria de los cuentos* (2009), libro y documental dirigidos por Antonio Rodríguez Almodóvar; el número monográfico *Antropologías del miedo* (2008), coordinado por Gerardo Fernández Juárez y José Manuel Pedrosa; el proyecto de dramatización del cuento oral *Queres que cho conte?* (2011), de Palimoco Teatro coordinado por Paloma Lugilde, y el número extraordinario del Boletín de Literatura Oral *Los paisajes de la voz* (2017) con el artículo «Fortuna de los géneros narrativos orales en Galicia».

Como escritor, ha participado en volúmenes colectivos, como *Antoloxía do conto de tradición oral* (Xerais/La Voz de Galicia, 2001), que acoge quince cuentos populares gallegos reescritos por Xosé Miranda, Antonio Reigosa y Xohán Ramiro Cuba. En *Polavila na Pontenova. Lendas, Contos e Romances* (1998) se ofrece una selección de textos orales de ese ayuntamiento, acompañados de una breve introducción con los criterios de clasificación. En *Contos Colorados. Narracións eróticas da tradición oral* (2001), Cuba, Miranda y Reigosa realizan una antología de narraciones eróticas de 290 cuentos con referencias a la infidelidad, falsedad, maridos cornudos, curas lujuriosos, hijas deshonradas, trucos para mantener relaciones, burlas de comportamientos sexuales defectuosos y exagerados... con tono humorístico y un apartado con información sobre las fuentes manejadas. *Da fala dos brañegos. Literatura oral do concello de Abadín* (2004) es una monografía con rigor filológico del grupo Chaira, compuesto por M^a Ofelia Carnero, Xoán Ramiro Cuba, Antonio Reigosa y M^a Mercedes Salvador, que recoge la literatura oral de ese ayuntamiento, estructurada en diferentes apartados y subcategorías según la temática. *Arrepíos e outros medos. Historias galegas de fantasmas e de terror* (2004), realizada con Xosé Miranda, es una antología de cien historias heterogéneas, unidas por la temática del terror, que son leyendas tradicionales de carácter fantástico y leyendas urbanas con la aparición de personajes de ese imaginario, como demonios, brujas, la Santa Compañía.... relatadas en primera persona y en escenarios conocidos. *Á flor da auga. Historias de encantos, mouros, serpes e cidades mergulladas* (2006), realizada con Xosé Miranda, recoge y recupera 121 leyendas con el eje temático del agua, pobladas de seres legendarios y mitológicos, como las xacias, la serpiente de Beelle, los cocodrilos del río Neira, la ballena gigante de San Cibrao, las donas encantadas...

En 2008 recopila, traduce al gallego y versiona en solitario cinco cuentos populares del Antiguo Egipto en *Os dous irmáns e outros contos populares do antigo Exipto* (2008): «Os dous irmáns» (: 15-26), «A historia do náufrago» (: 27-32), «O tesouro do Rampsinito» (: 33-38), «O príncipe de Exipto» (: 39-50) e «A verdadeira historia do mago Senorisis» (: 51-72), que se acompañan de un apartado de «Notas» (: 73-76) sobre el origen de los relatos y un «Glosario» (: 77-81) de términos.

Otras aportaciones se centran en la mitología gallega con fines divulgativos y carácter enciclopédico, como el *Diccionario dos seres míticos galegos* (1999), con Cuba y Miranda, que acoge 710 entradas sobre seres de la mitología gallega, ordenadas alfabéticamente, que incluyen alguna anécdota, cuento popular o leyenda, además de una bibliografía y «Nota final». A partir de la enciclopedia virtual

publica *Galicia encantada. O país das mil e unha fantasías* (2014) que se organiza temáticamente en 28 apartados con cien historias sobre el Más Allá, la astrología, la meteorología, los monstruos, la fauna mágica, la flora, leyendas urbanas, héroes, lugares míticos, el fuego, la medicina tradicional, la mitología religiosa y relacionada con la muerte, los ritos, la peregrinación, los seres míticos, los tesoros...; y la *Guía de campo da Galicia encantada. Dos seres míticos e dos lugares que habitan* (2020), con 22 capítulos temáticos y una propuesta didáctica¹.

3. La producción infantil y juvenil de Reigosa

Además de toda la labor realizada como etnógrafo y divulgador para la recuperación del Patrimonio Cultural Inmaterial, Reigosa destaca como escritor de Literatura Infantil y Juvenil en la tendencia temática que consiste en reescribir materiales narrativos de la transmisión oral para darlos a conocer a las nuevas generaciones, con la intención de salvaguardarlos y conformar el imaginario colectivo de la infancia (Roig, 2015). En esta producción destacan dos grandes líneas:

- a) Reescrituras instrumentales (Roig y Ferreira, 2010) o referenciales² (Valriu, 2010) que acercan la literatura oral al lector infantil y juvenil, con afán antológico o enciclopédico

En la colección «Cabalo Buligán» de Edicións Xerais de Galicia, creada en 1998, a cargo de Xosé Miranda, Antonio Reigosa y Xoán Ramiro Cuba, realizaron la selección, la organización temática y la adaptación de cuentos recogidos oralmente o presentes en otras recopilaciones. Se trata de una iniciativa única en la recuperación y recreación de la literatura de transmisión oral gallega dirigida a la infancia, hecha con calidad editorial y rigor científico, con el propósito de llenar el vacío y desconocimiento que se tiene sobre ella (Ferreira, 2016). Se compone de veinte volúmenes que ofrecen «versiones literarias» agrupadas por temáticas (cuentos maravillosos, de magia, fantásticos, de parvos y pillos, prodigiosos, de animales y de encantamiento), que se completan con peritextos, como la sección de «Notas», donde se informan de las fuentes y diferentes versiones gallegas utilizadas para la labor de recreación, así como de su clasificación.

Pequena Mitoloxía de Galicia (Xerais, 2001), de Miranda, Reigosa y Cuba, se configura como un diccionario en el que se presentan de forma amena a la infancia personajes, lugares y objetos imaginarios de la tradición popular gallega, ofreciendo su significado y valores adquiridos. Y en el volumen *Cando os animais falaban. Cen historias daquel tempo* (Xerais, 2002), Miranda y Reigosa presentan noventa y nueve explicaciones etiológicas de temática diversa, que destaca por su cuidada edición, humor, ingenio, brevedad e ilustraciones de Andrés Meixide que sintonizan con el carácter mágico y divertido de los textos (CLIJ, 2003: 71). Con estos relatos buscan explicar el mundo a través de mitos

1 Tanto la producción literaria como la recepción crítica se pueden seguir por los Informes de Literatura (Roig, coord., 1996-2018), realizados en el proyecto «Informes de Literatura» del Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, un observatorio de y sobre literatura en gallego, y se pueden consultar en línea <http://www.cirp.gal/rec2/informes/informes.html>

2 Se produce cuando el autor emplea los elementos folclóricos de la misma forma que en la tradición, sin someterlos a distorsión o nuevos contenidos (Valriu, 2010).

fundamentales para entender los misterios del universo, con presencia de la mitología griega y mediterránea, para explicar fenómenos naturales y conductas humanas (Montaña, 2003: VII). *La Guía ilustrada da Galicia invisible* (Xerais, 2010a) realiza un recorrido descriptivo-literario sobre los reinos, ciudades, villas, islas, cuevas, montes, pozos, lagunas y seres mitológicos que habitan estas geografías imaginarias, ofreciendo leyendas, anécdotas y explicaciones de la memoria colectiva.

En *Trece noites, trece lúas. Libro das marabillas do Nadal* (2011) se explica el origen de las costumbres de Navidad, antes de su proceso de cristianización, reproduciendo cuentos, mitos, ritos, leyendas y tradiciones, como Papá Noel y los Reyes Magos, la costumbre de los árboles navideños, la misa del gallo, los villancicos... Se estructura en diez capítulos que repasan esta celebración: El objeto de celebración, Los antecedentes de la Navidad cristiana, Los preparativos, con ritos, el arte y la gastronomía, La Nochebuena y sus símbolos y leyendas, El día de Navidad a través de las artes y las leyendas, La Nochevieja y sus distintas formas de celebrar el cambio de año, El Año nuevo y la variedad antropológica de celebrarlo, Las felicitaciones, regalos y regaladores, Los Reyes Magos de Oriente y Los cantos, juegos y representaciones de Navidad con todas sus modalidades.

El volumen poético, realizado junto con Antonio García Teijeiro, *Lendo lendas, digo versos* (2015), ilustradas por Xosé Cobas (Logrosa y Negreira, 1953), Premio a la mejor iniciativa bibliográfica en la I Gala del Libro Gallego en 2016 y Lista de Honor IBBY 2018, recrea veinte relatos legendarios protagonizados por seres míticos de la cultura popular tradicional gallega para buscar el disfrute lector y provocar la curiosidad por el conocimiento de la literatura y cultura popular de Galicia. Se reproducen rituales dogmáticos e historias de lugares concretos, poblados de mouras, tiranos, sirenas, rocas, etc.

b) Reescrituras lúdicaso/y humanizadoras

En cuanto a obras de autoría propia, dirigidas a la infancia o juventud, en las que aprovecha sus conocimientos etnográficos para crear reescrituras con un sentido lúdico³ y/o humanizador⁴ (Valriu, 2010), hay que indicar que la primera data de 1998 y que fue merecedora ese mismo año del Premio Merlín de Literatura infantil 1998, convocado por la editorial Xerais y finalista del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en 1999. Como su título temático indica, Afonso, Alfonso. *Memorias dun raposo*, ofrece a modo de memorias el devenir vital del protagonista, un zorro nacido en Morullo da Golpilleira, en las que cuenta a los más jóvenes de su especie distintas anécdotas divertidas, rivalidades, odios... que le ocurren con personas y otros animales, inspiradas en motivos de cuentos de animales, concretamente del ciclo del lobo y el zorro (Ferreira, 2014), que encadena de una forma muy original, acompañándose de ilustraciones de Manolo Uhía. Destaca por su brevedad, uso del humor, la fidelidad al modo de contar oral y la elección del zorro, animal paradigma del comportamiento humano, pequeño físicamente, pero ágil intelectualmente, de modo que puede sobrevivir en medios hostiles, aunque tenga que hacer trampas (Gaspar, 1999).

3 En el sentido de que los elementos de los cuentos orales son invertidos, descontextualizados o reinventados de forma desinhibida con intención festiva o cómica (Valriu, 2010).

4 Si se dotan a los personajes arquetipos de sentimientos y actitudes plenamente humanas (Valriu, 2010).

En 2001 publica el relato *Resalgario* (Xerais, 2001), Premio Raíña Lupa 2000, que retoma la figura del demonio como protagonista humanizado. Relata en catorce capítulos como Resalgario, uno de los hijos más jóvenes del Demonio Mayor adopta figura humana y realiza un viaje a Compostela para visitar a San Croques como castigo por su desobediencia. En ese recorrido penitencial, debe valerse de su ingenio, sabiduría y astucia para librarse de los engaños a los que lo someten hombres, animales y seres de ultratumba. Cuando llega a Compostela se enamora de una muchacha, que conquista gracias a un consejo de su madre, y decide no regresar al infierno, cuando su padre lo viene a buscar el día de San Bartolomé. Es una obra que destaca por su humor en el desarrollo de las historias, la ironía, la inserción de relatos, creencias populares y anécdotas escatológicas, los juegos de palabras, el tratamiento de las relaciones familiares, la denuncia de conductas xenófobas y la defensa de la lengua gallega. Subvierte, desmitifica, humaniza y caricaturiza el arquetipo del demonio al cambiar su rol de agresor por un héroe-víctima, objeto de burlas y risas, que tiene que superar una serie de pruebas, con lo que acarrea de pérdida de significación simbólica (Ferreira, 2020). Las ilustraciones figurativas de Santiago Gutiérrez presentan escenas de lo narrado y los personajes protagonistas con sus características físicas.

El álbum ilustrado humanizador *O galo avisado e o raposo trampulleiro* (Xerais, 2003), con ilustraciones estilizadas y de colores cálidos de Xosé Cobas, relata por medio de un narrador en tercera persona una pequeña anécdota protagonizada por gallos, gallinas y zorros, concretamente lo que hizo el gallo Quirico por Filomena, una gallina choca que tiene una pierna con reuma y no pudo darse a la fuga cuando fue atacada por el zorro García.

El humor y la humanización también son ingredientes fundamentales en el relato *Bacoriño* (Xerais, 2004a), en el que se cuenta mediante un narrador omnisciente la historia de un cerdo inquieto que vive en lo alto de la Croa do Medulio y que escapó de sus verdugos sorteando impensables obstáculos, aunque sabe que su destino es ser sacrificado por el matachín el 17 de enero, día de Santo Antón Lacoeiro. Es un cerdo que habla, discurre, piensa, igual que los seres humanos, y utiliza las nuevas tecnologías para solucionar situaciones difíciles. Igual que las anteriores, destaca por el cuidado en el lenguaje y la excelente integración de la cultura tradicional en la historia, ilustrada por Andrés Meixide, representando a los animales en blanco y negro con actitudes humanas y con un juego de luces que refuerzan las expresiones del cerdo, desde el temor, fastidio, pánico, aburrimiento, etc. Reigosa realiza una versión degradada de los antiguos resistentes del monte Medulio, con un importante papel del autor que se configura como observador y cronista (CLIJ, 2005).

Pensando en un lectorado autónomo, el cuento lúdico *A raposa no galiñeiro* (2004b), ilustrado por Noemí López, se basa en el cuento *Zorro en el gallinero*, de F. Jiménez Fernández, depósito de la Fundación N. Zumel en el Museo Provincial de Lugo. Formó parte de los materiales didácticos para la actividad «Pintar un conto». Mediante un narrador en tercera persona, relata como la Raposa Afonsa da Golpilleira, movida por el hambre, entra en el gallinero donde viven el gallo Quirico, Pitachoca, Pitacoxa y Pitalercha. Le echa la boca al gallo y, con tanto ruido, un pintor que pasaba por allí quiso inmortalizar la escena. De nuevo, las composiciones plásticas de Noemí López de estilo figurativo

muestran con expresividad los gestos y movimientos de los animales a través de cambios de planos que le impregnan un ritmo acelerado a la narración.

Para lectores a partir de 10 años en el relato con forma de diario *A escola de Briador* (Everest Galicia, 2007) humaniza y moderniza la figura del duende, quien convoca a sus compañeros a un curso intensivo para darles a conocer su pasado y despertarles la ilusión por recuperar su fama de tunantes perdida actualmente. Se ilustra con dibujos de Noemí López llenos de color y ternura. Consigue mezclar lo maravilloso con la novela de detectives, tocando temas que afectan a los humanos, haciendo denuncia de la sociedad actual e introduciendo al lector en un submundo imaginario, aunque los hechos de los personajes nada tienen que ver con la resolución del caso, motivo fundamental de la narración (Navarro, 2007: VII).

En *A noite dos pesadelos* (Tambre, 2006), una crónica autobiográfica desde la perspectiva adulta, reproduce anécdotas de la infancia de un niño en la aldea, a través de los recuerdos nostálgicos que lo atormentan durante una noche llena de pesadillas, ya que ese día cumple doce años y descubre el primer amor. Se sabe que, con ocho años, debido a la emigración de sus padres a Suiza, queda bajo el cuidado de sus abuelos, quienes les cuentan costumbres e historias tradicionales, como la existencia de *nubeiros*, que crean las tormentas. También se relatan anécdotas de humor, relacionadas con creencias y supersticiones populares, como la caída de los dientes, el canto del cuco, las culebras que maman de las vacas, los duendes, el lobo... Cuando el protagonista regresa a la ciudad, una vez fallecida la abuela, observa el contraste existente entre aldea/ciudad. El dramatismo también está presente en las ilustraciones figurativas de Roi Fernández (Monforte de Lemos, 1976), gracias al juego de luces y sombras de los dibujos en blanco y negro.

En el volumen de diez cuentos *O polimacho e outras criaturas* (Luís Vives/Tambre, 2008) sigue recurriendo a la fantasía, el humor y la mitología gallega (como el mago Merlín, San Rosendo, el pirata Benito Soto, el hombre del saco), pobladas de personajes (un pastor, una niña que navega por internet, un niño ciego...) y espacios (bosques, habitaciones, Mondoñedo, playa...) del mundo real para conformar su universo narrativo. En esta ocasión, alterna la primera con la tercera persona con un ritmo ágil e ilustraciones figurativas de Irene Fra (Mataró, 1971) que permiten licencias a la imaginación.

El relato *Lu e Go pola muralla* (2010b), inspirado en los personajes animados Tom y Jerry, le permite a través de las aventuras de un gato y un ratón conocer el microcosmos de la muralla romana de Lugo y sus misterios. Así, gracias a las excavaciones del arqueólogo Enrique Alcorta, buscan el tesoro al que se refería la leyenda de Álvaro Cunqueiro en *Tesouros novos e vellos* (1964), uniendo fantasía y realidad, aunque acaban en la UCI del hospital veterinario para recuperarse del accidente del museo. Destacan la ironía, la riqueza léxica de las descripciones de los lugares que visitan y la aparición de personajes que se identifican con intelectuales lucenses, como Paco Martín, Xaime Dapena, Enrique Alcorta, Tareixa Campo, Paloma Lugilde, Pepe Álvez ou o alcalde de Lugo, José López Orozco (Jaureguizar, 2010).

El álbum *O aprendiz de home do saco* (2013), ilustrado por Marta Álvarez Miguéns, se inspira en la figura mítica del Sacamantecas, al que se humaniza y moderniza. Se narra la historia de un mucha-

cho holgazán que tiene que trabajar de «hombre del saco» cuando su padre enferma, adiestrándose en el manejo del saco y en los trucos para cazar pequeños gorditos, aunque queda dormido mientras espera que salgan del colegio y recibe burlas e insultos de los niños, cuando cae en su propia trampa. En las ilustraciones de Marta Álvarez Miguéns (Vilagarcía de Arousa, 1976) contrastan los colores saturados y destaca el cromatismo frío, representando las expresiones de los personajes. Hay que destacar también las referencias intertextuales al cuento de «La lechera», al confundir el deseo con la realidad (Navarro, 2013: VI).

La última obra dirigida a la infancia publicada hasta el momento es el relato *O raposo aviador que voa sen motor* (2019) en el que, de nuevo, utiliza la figura del zorro, que tanto le gusta, para subvertirlo en una historia rimada con una constante sucesión de acciones divertidas y guiños escatológicos sobre lo que le sucede al zorro Paquiño cuando, después de tener un accidente con el avión de latón que le regaló su abuelo, decide convertirse en un avión y compra un casco, gafas, guantes y funda de neopreno con los que recorre el cielo y distintos lugares de la geografía terrestre y marítima gallega (Lamego, Padornelo...), suscitando la envidia de los demás habitantes del bosque. Las ilustraciones de Laura Cortés (Chantada, 1982) plasman muy acertadamente el dinamismo del relato, el humor y optimismo, reflejando las expresiones faciales de los personajes.

4. Aplicaciones didácticas

Desde un punto de vista pedagógico, consideramos que todos estos materiales, tanto las reescrituras instrumentales (antologías, enciclopedias y diccionarios) como las humanizadoras y/o lúdicas, son idóneos para trabajar en las aulas de Primaria y Secundaria contenidos de literatura, adscritos al bloque de «Educación literaria», sobre todo los referidos al conocimiento de la literatura oral, y otros contenidos, como la comprensión lectora y el fomento de la lectura. Se pueden proponer distintos itinerarios lectores en los que realizar actividades basadas en la escritura creativa, para fomentar la creatividad y la imaginación, desde aquellas más pensadas para valorar y recuperar la literatura oral propia a otras más creativas, que fomenten la expresión escrita y plástica, empleando distintas técnicas de Rodari (2017).

Por lo tanto, algunas propuestas de actividades pueden ser:

- Elaboración de un libro que recopile cuentos y leyendas de la zona o comarca, ilustrado por el alumnado.
- Elaboración de un «Diccionario de seres mitológicos», a partir de fichas en las que deben indicar la descripción física del ser, la procedencia geográfica, su simbología y la elaboración de cuento etiológico, realizado por el alumno, en el que se explique su origen.
- Creación de un libro-objeto de seres fantásticos creado con láminas cortadas en tres (cabeza, torso y extremidades) y la descripción, de forma que las distintas combinaciones permitan crear nuevos seres fantásticos, aún más exóticos.

- Elección de un personaje mitológico y creación de una historia, bien empleando el «binomio fantástico», «hipótesis fantásticas», «ensalada de cuentos», etc.
- Creación de baraja de cartas con personajes, objetos mágicos y pruebas para, combinadas, crear múltiples historias.
- Elección de una de las obras de Reigosa para prolongar la historia, inventar finales alternativos, cambiar la voz narradora o el rol de los personajes...

5. Conclusiones

La producción de Literatura Infantil y Juvenil de Reigosa se clasifica en dos tendencias claras. Un grupo de obras tienen afán recopilatorio, enciclopédico y divulgador con la finalidad de preservar el patrimonio inmaterial literario, ofreciendo seres mitológicos, cartografías legendarias, explicaciones etiológicas, etc., que se ejemplifican mediante versiones literarias escritas, inspiradas en relatos orales. Otro grupo ofrece reescrituras lúdicas y/o humanizadoras del material narrativo oral, sobre todo, personajes animales o maravillosos y tradiciones populares, que el autor con el conocimiento etnográfico que posee reelabora con intención lúdica para subvertirlos mediante una ensalada de motivos tradicionales. Como se ha podido observar, elige personajes del imaginario que le sirven para jugar y deconstruirlos mediante comicidad y parodia o crear nuevas criaturas. Los personajes que retoma y recrea pertenecen a los cuentos de animales, sobre todo el zorro, y al imaginario maravilloso (demonio, duende, hombre del saco...). En ambas tendencias se aprecia el conocimiento exhaustivo de la literatura de transmisión oral y la voluntad por preservar y transmitir a las generaciones más jóvenes ese patrimonio con la finalidad de que no quede en el olvido; además de ayudar a conformar el imaginario colectivo e identitario, al fomentar la valoración de las singularidades culturales, lingüísticas, físicas y sociales de Galicia.

Toda esta producción se erige como un excelente material pedagógico en el aula de Educación Primaria y Secundaria para trabajar la literatura de transmisión oral, desde un afán de recopilación hasta actividades más lúdicas y creativas con las que fomentar la educación literaria, el gusto por la lectura y la imaginación de los más jóvenes.

6. Bibliografía

CLIJ (2005, mayo). Bacoriño. *CLIJ*, 182, 68.

Ferreira, C. (2014). El ciclo del lobo y el raposo en Contos de animais I. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 1, 87-108. <https://doi.org/10.15304/elos.1.1756>

Ferreira, C. (2016). *As reescrituras dos contos maravillosos na Literatura Infantil e Xuvenil Galega* (Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela). Minerva. <http://hdl.handle.net/10347/13866>

Ferreira, C. (2017). Achegamento teórico á reescritura da narrativa de transmisión oral na literatura galega do século XX. En Armando Requeixo (coord.), *Sobre letras e signos: Estudos en homenaxe*

- a Anxo Tarrío Varela*, (pp. 349-363). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
- Ferreira, C. (2020). Unha divertida peregrinación como castigo: Resalgario, de Antonio Reigosa. En Marta Neira, Blanca Ana Roig e Isabel Soto (coords.), *Camiño e peregrinacións na LIX (Compostela no horizonte)*, (pp. 453-463). Vigo/ Santiago de Compostela: Edicións Xerais de Galicia/Red Temática LIJMI/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
- García Teijeiro, A. y Reigosa, A. (2015). *Lendo lendas, digo versos*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Jaureguizar (2010, 28 setembro). Reigosa dialoga con Lugo e os seus persoeiros en 'Lu e Go pola muralla. *El Progreso*, 63.
- Miranda, X. y Reigosa, A. (2002). *Cando os animais falaban. Cen historias daquel tempo*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Miranda, X., Reigosa, A. y Cuba, X. R. (1999). *Diccionario dos seres míticos galegos*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Miranda, X., Reigosa, A. y Cuba, X. R. (2001). *Pequena Mitoloxía de Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Montaña, E. (2003, 27 febreiro). Un libro fermoso. *Faro de Vigo*, «Faro da Cultura», 32, VII.
- Navarro, M. (2007, 7 xunio). Vidas paralelas, *Faro de Vigo*, «Faro da Cultura», 210, VII.
- Navarro, M. (2013, 11 xullo). Tradición e modernidade. *Faro de Vigo*, «Faro da Cultura», 446, VI.
- Reigosa, A. (1998). *Afonso, Alfonso. Memorias dun raposo*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Reigosa, A. (2001). *Resalgario*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Reigosa, A. (2003). *O galo avisado e o raposo trampulleiro*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Reigosa, A. (2004a). *Bacoriño*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Reigosa, A. (2004b). *A raposa no galiñeiro*. Lugo: Deputación Provincial de Lugo/Museo Provincial de Lugo.
- Reigosa, A. (2006). *A noite dos pesadelos*. Pontevedra: Tambre.
- Reigosa, A. (2007). *A escola de Briador*. A Coruña: Editorial Everest Galicia.
- Reigosa, A. (2008). *O polimacho e outras criaturas*. Vigo: Editorial Luís Vives/Tambre.
- Reigosa, A. (2010a). *Guía ilustrada da Galicia invisible*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Reigosa, A. (2010b). *Lu e Go pola muralla*. Santiago de Compostela: Alfaguara-Obradoiro.
- Reigosa, A. (2011). *Trece noites, trece lúas. Libro das marabillas do Nadal*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Reigosa, A. (2013). *O aprendiz do home do saco*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

- Reigosa, A. (2014). *Galicia encantada. O país das mil e unha fantasías*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Reigosa, A. (2019). *O raposo aviador que voa sen motor*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Reigosa, A. (2020). *Guía de campo da Galicia Encantada*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Rodari, G. (2017). *Gramática de la fantasía*. Planeta, 13ª ed.
- Roig, B. A. (2019). (1996-2014). *Informe de Literatura*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/ Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. <http://www.cirp.es/rec2/informes/>
- Roig, B. A. (2015). *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Roig, B. A. y Ferreira, C. (2010). O conto de transmisión oral na LIX galega. En Blanca Ana Roig, Marta Neira e Isabel Soto (coords.), *Reescrituras do conto popular (2000-2009)*, (pp. 83-105). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Valriu, C. (2010). Reescriptures de les rondalles en el s. XXI (2000-2009). En Blanca Ana Roig, Marta Neira e Isabel Soto (coords.), *Reescrituras do conto popular (2000-2009)*, (pp. 13-30). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

La biblioteca escolar: espacio de encuentro para la interculturalidad y formación del lector crítico y competente

ENGRACIA MARÍA RUBIO, *Universidad de Málaga*

rubioperea@uma.es

Resumen: En una sociedad cada vez más diversa y heterogénea, donde se impone el diálogo como premisa esencial de la educación intercultural, cabe preguntarse qué tipos de espacios necesitamos en la escuela para dar respuesta a esta realidad. Urge realizar una apuesta por espacios que estén abiertos al entorno social circundante, que permitan al interlocutor ponerse en el lugar del otro y que formen ciudadanos capaces de comprender, expresar y construir argumentos sólidos entre todos. En este trabajo presentamos la biblioteca escolar como ese espacio posible que, a través de la organización de las diferentes actuaciones y actividades que proponemos, favorece el encuentro para el intercambio dialógico y para la formación de lectores competentes y críticos preparados para atender a una sociedad multicultural capaz de afrontar los retos que presenta actualmente la humanidad. Comenzaremos con una visión general sobre el concepto, la labor y la trayectoria de las bibliotecas escolares. Analizaremos qué características ofrece la biblioteca escolar para ser un lugar idóneo de encuentro y diálogo compartido. Destacaremos qué líneas de actuación son propicias para la formación de un lector crítico y competente. Por último, propondremos tres iniciativas que promueven el diálogo intercultural.

Palabras claves: biblioteca escolar; comunicación intercultural; formación de lectores; alfabetización informacional; debate en grupo.

1. Introducción

Con el lema «Bibliotecas: leer, aprender, descubrir», la Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura del Ministerio de Cultura y Deporte impulsaba, este curso escolar 2021/2022, la celebración en España del Día de las Bibliotecas. El fin no era otro que destacar el papel de las bibliotecas de cualquier tipo (públicas, escolares, universitarias...), por la capacidad que ofrecen para ser espacios libres, abiertos y diversos que permiten, a través de la lectura y de sus recursos, el acceso a la cultura y el conocimiento. Y es que las bibliotecas posibilitan no solo el aprendizaje, sino que permiten el descubrimiento de otras ideas, personas, culturas y otros mundos... (Babar, 2021)

En este contexto de aprecio e interés por visibilizar la enorme labor que realizan las bibliotecas, destacamos el papel de la biblioteca escolar como espacio que, dentro del centro escolar, funciona

como eje motor de la formación lectora¹, del aprendizaje de los contenidos curriculares, y como lugar de acceso a la cultura, tal y como ya se recogiera en el preámbulo de la Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. Las bibliotecas escolares son espacios dinámicos y de encuentro, donde los estudiantes pueden libremente buscar información y seleccionar lecturas según sus intereses, les permite enriquecer la experiencia del aula, siendo la biblioteca su extensión. Conscientes, además, del lugar tan importante que ocupa el lector, la biblioteca escolar se adapta y genera ambientes y espacios en los que los diversos itinerarios y trayectos lectores se construyen constantemente para ampliar el alcance de sus recorridos (Mekis y Anwandter, 2019).

Si revisamos la trayectoria de la biblioteca escolar, debemos decir que es a raíz de la publicación del Manifiesto (IFLA/UNESCO, 1999) y, posteriormente, de las Directrices para la Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 2002), por parte de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Educación de la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuando se sientan las bases de la definición de biblioteca escolar como espacio para la enseñanza y el aprendizaje de todos; y contribuyen a establecer la misión y los valores que debe alcanzar. El objetivo de estos documentos es solicitar a los distintos países, a nivel internacional, el desarrollo y crecimiento de las bibliotecas escolares para que sean espacios en los que los estudiantes desarrollen sus competencias y destrezas y les permitan alcanzar las habilidades necesarias para transformarse en ciudadanos responsables en nuestra sociedad actual.

En España, los avances más significativos de las bibliotecas escolares se producen entre los años 2008/2011, coincidiendo con la aprobación del artículo 113 de la LOE en el 2006, en el que se reconoce la obligatoriedad de la biblioteca escolar en todo centro educativo, acompañada de un apoyo económico (Helena, 2008; Miret y Baró, 2016). Tal hito supone la creación de coordinaciones interterritoriales y la elaboración de una serie de documentos técnicos de referencia, que sirven como guías o faros para las escuelas en cuanto a la toma decisiones y de su propia orientación (Miret y Baró, 2016).

Sin embargo, a partir de estas fechas se produce un estancamiento que conlleva cierta descompensación dependiendo de la zona territorial y, frente a zonas más activas como Galicia, Extremadura, Cataluña o Andalucía, nos encontramos con otras que dejan de funcionar o que incluso desaparecen. A pesar de ello, las bibliotecas escolares siguen estando activas en varias comunidades y formulándose como necesarias en la organización escolar. De este modo, Guadalupe Jover, Profesora de Lengua y Literatura y Asesora del Ministerio de Educación y FP para el diseño de los nuevos currículos derivados de la LOMLOE, reclama en su intervención sobre el cambio curricular «un repensar las bibliotecas escolares que pueden ser el motor que impulse y aglutine todos estos cambios» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Entre las comunidades autónomas donde las bibliotecas escolares siguen manteniéndose activas, a pesar de las dificultades y de las posibles confusiones sobre su concepto (García, 2011; Centelles,

1 Compartimos con Mekis y Anwandter (2019: 47) esta idea de bibliotecas escolares como Centro de Recursos para la Formación de Lectores y el Aprendizaje, ya que consideramos que el foco de la innovación debe estar centrado en los lectores y en su dimensión social, esto es, como lugar de encuentro y participación.

2017), las bibliotecas escolares son entendidas, como afirma Castán Lanaspá (2008:86), como un «espacio de la posibilidad», llenos de vida y facilitadoras del encuentro intercultural, que ofrecen el acceso libre al conocimiento y a la cultura con mayúsculas, que colaboran y ayudan en la formación de lectores críticos y competentes capaces de comunicarse a través de diferentes formatos y que están abiertos al entorno social circundante. Cuando una biblioteca escolar se reactiva, se convierte en «acelerador de innovación» y permite generar dinámicas de trabajo diferentes y prácticas más activas, que confeccionan proyectos participativos e ilusionantes que ayudan a construir conocimiento y a edificar una comunidad en torno a ella (Novoa, 2020).

2. Espacio de encuentro para la interculturalidad

Los vertiginosos y convulsos cambios acaecidos en la sociedad actual en todos los ámbitos (políticos, sociales, económicos, culturales...) son el resultado de los diversos acontecimientos a los que estamos asistiendo en la denominada sociedad global en la que vivimos. Entre sus múltiples consecuencias, asistimos a un incremento de la multiculturalidad en nuestras sociedades que, sin ser una novedad, afecta a muchos ámbitos, siendo el educativo uno de los de primer orden.

Es por ello por lo que urge dar respuesta a esta nueva realidad, que trae consigo nuevas necesidades educativas del alumnado que se incorpora a nuestros centros educativos y que, sin duda, suponen un reto, como pueden ser el desconocimiento de la lengua, los posibles desfases curriculares o los problemas producidos por la adaptación o aceptación por parte de la comunidad educativa. A pesar de todo ello, la llegada de este nuevo alumnado puede suponer para los centros educativos y su comunidad una nueva vía de enriquecimiento no solo cultural, sino también un motivo importante para construir un modelo educativo comprometido con la época actual, basado en el desarrollo de valores como la tolerancia y el respeto hacia lo diferente, además de una oportunidad de asentar las bases para la necesaria cohesión social en un contexto que cada vez es más diverso (Tejerina, 2008).

Si consideramos la diversidad cultural como un legado valioso, tenemos que propiciar desde las instituciones espacios para colaborar en su mantenimiento, incorporando esa pluralidad cultural. No podemos hablar de mestizaje y diálogo intercultural y obligar a los recién llegados a olvidar sus señas de identidad, como si nada tuvieran que aportar, y asumir las del país de acogida (Torres, 2003; Jover, 2007; Petit 2008). Tampoco podemos relegar este aprendizaje a una celebración o efeméride aislada. Si lo que pretendemos es ofrecer una auténtica educación, inclusiva y cosmopolita, debemos propiciar espacios accesibles, en los que el alumnado pueda encontrar un corpus de textos amplios que permita poner a dialogar las obras de tradición española y europea con otras de las tradiciones culturales que se vienen incorporando para conformar nuevas señas de identidad colectiva, así como un renovado imaginario colectivo (Jover, Rodríguez y Pérez, 2005; Jover, 2007; Jover, 2020).

La construcción de espacios para el diálogo entre las diferentes culturas que forman nuestra sociedad actual es una cuestión fundamental que debe propiciarse desde las primeras etapas de la educación obligatoria e incluso anteriores. Con ello se asegura no solo la continuidad en las etapas postobligatorias, sino también la consolidación de ciudadanos capaces de convivir en una sociedad

cada vez más diversa y heterogénea. Cada día, diferentes voces ponen el énfasis en que la escuela «debe asumir la búsqueda de soluciones para la generación de actitudes de respeto, tolerancia o empatía hacia contextos, situaciones o prácticas sociales y culturales diversas» (Guadamillas, 2020: 19)

Se trata de formar al alumnado «para que sea consciente de su papel como ciudadanos para crear un mundo más justo y sostenible» (Tejerina, 2008: 54), lo que está muy en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 que cuenta, entre otros, con unos pilares básicos, como asegurar una educación equitativa, transformadora y de calidad, la reducción de las desigualdades mediante procesos de aprendizaje creativos e inclusivos, la igualdad entre los géneros o la participación activa en espacios públicos para expresar ideas y reclamar derechos.

En este afán, la biblioteca escolar codo a codo con la escuela y la sociedad en su conjunto, desempeña un papel importantísimo que desarrollar. En el Manifiesto por la Biblioteca multicultural (IFLA, 2008) y en el posterior documento sobre Comunidades multiculturales: directrices para el servicio bibliotecario (IFLA, 2009: 6) se enfatiza que, todos los tipos de bibliotecas desempeñan una función importante en la educación, en el compromiso social y en el entendimiento global. Los servicios bibliotecarios, que reflejan las necesidades de la población a la que sirven, repercuten considerablemente en la vida de las personas.

También en las bases de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 169 metas se hace alusión a la atención de estas necesidades. Se insiste en el hecho de permitir el acceso a las tecnologías de la información y comunicación para todos, que promuevan la alfabetización informacional y mediática universal, así como la conservación del patrimonio natural y cultural mundial. Las bibliotecas «por su naturaleza, función, distribución y alcance social son actores que tienen y hacen posible esos elementos y, por tanto, contribuyen a la consecución de los ODS» (Bustamante y Novalbos, 2021: 133). En este sentido, compartimos con estos autores el papel tan relevante que las bibliotecas escolares desempeñan en el desarrollo del Objetivo 4 «Educación de Calidad», dadas las actuaciones que en ella se realizan y se promueven; sin embargo, como en el resto de las bibliotecas, pese al trabajo encaminado hacia los ODS, ocurre que aún son desconocidos. Por tanto, es necesario trabajar también en esta línea para reforzar el papel que la biblioteca escolar juega con respecto a los ODS, para que sean consideradas como elementos de innovación en sus centros y en sus sociedades.

Pero ¿por qué consideramos la biblioteca escolar como un espacio idóneo de encuentro para la interculturalidad? ¿Qué características guarda que facilita el diálogo intercultural?

La biblioteca escolar se presenta como ese lugar idóneo para dar respuesta a la diversidad cultural, no solo por su dimensión física sino también educativa (Durban, 2010). Por su dimensión física, como estructura organizativa estable, facilita la selección coordinada de documentos en diferentes soportes y recursos de información, tanto físicos como virtuales, que permiten apoyar y dinamizar las actividades pedagógicas en torno a la diversidad cultural y promover la igualdad de oportunidades (Castán, 2008; Almeijeiras, 2009²), además de ofrecer un lugar de encuentro accesible para

2 Este estudio realiza un recorrido detallado por los criterios y recursos que debe incluir la biblioteca en su colección, la cual «debe responder a las necesidades e intereses de los alumnos de forma prioritaria» Almeijeiras Sáiz (2009: 78).

todos, con espacios diáfanos, armoniosos y acogedores; y como entorno presencial de aprendizaje y lectura, ya que promueve el desarrollo de prácticas lectoras y habilidades intelectuales que favorecen experiencias placenteras, en las que toda la comunidad participa y aporta, así como la creación de un ambiente lector y escritor.

Por su dimensión educativa, como recurso educativo, tiene capacidad para promover acciones de atención a las necesidades especiales y de compensación de desigualdades en el acceso a los bienes educativos y culturales (García, 2015; Mata, 2016; Lluch, 2020)³, así como de implicación de las familias en el fomento de la lectura (Bonilla y Goldin, 2008); y, como agente pedagógico interdisciplinario (Petit, 2008), para apoyar al desarrollo del proyecto curricular y educativo del centro y diseñar situaciones de aprendizaje basadas en el trabajo intercultural que faciliten la práctica lectora y escritora.

Las bibliotecas escolares pueden ofrecer esa visión plural y diversa que aleje del encorsetamiento al que el alumnado y el profesorado se ven sometidos por los libros de texto. De este modo, se facilitan espacios libres para el diálogo intercultural, donde el responsable de la biblioteca escolar y su equipo de coordinación adquieren una labor fundamental, ya que cuidan de la selección de unos fondos que representen a todos (Petit, 2008)⁴. Estos espacios aseguran la construcción de nuestras identidades a partir de los relatos que leemos, «prendemos a mirarnos y a mirar a «los otros» a partir del modo que las narraciones nos construyen» (Jover, 2021:11).

3. Formación del lector crítico y competente

No es fácil motivar a nuestros jóvenes en las aulas. El desinterés por las actividades académicas, el poco valor que nuestra sociedad da al saber, empoderado por el triunfo fácil y sin esfuerzo que otorgan los medios de comunicación, o la cultura de la inmediatez, donde todo estímulo debe ir acompañado de una satisfacción rápida, dificultan sobremanera conectar con las inquietudes y ganas de saber de nuestro alumnado. Acostumbrado a ser consumidor de emociones fuertes, no goza de experiencias derivadas de la contemplación, del sosiego, de la lentitud y del reposo. Además, siente cierto rechazo a la cultura escrita, mientras que se muestra más cómodo ante los medios digitales (Durban, 2010).

Ante esta situación, compartimos con Durban (2010), Mata (2004) y Mekis & Anwandter (2019) que la formación del lector puede ser el instrumento capaz de paliar y luchar contra esas amenazas y capaz de generar a partir de ella el deseo de aprender creando situaciones de aprendizaje diversas, variadas, estimulantes y conectadas con la realidad que les rodea. Muestra además esa capacidad para instruir en la gestión del tiempo porque, como afirma Mata (2008), leer es el tiempo arrebatado a las urgencias de la vida cotidiana. Por otra parte, la tecnología que rodea a nuestros jóvenes requiere de

3 Tal y como afirma Mata (2016: 2): «Promover la alfabetización general y el acceso fácil a los libros es una manifestación de justicia social, de inclusión y de ciudadanía.»

4 Sobre el papel del bibliotecario, Petit dedica un apartado de su artículo a reconocer el valor del oficio de bibliotecario escolar y lo define como «pasadores de fronteras que nos evitan vivir refugiados bajo una campana, que ensanchan nuestros espacios de referencia y nos permiten sentir que formamos parte de algo más amplio que nosotros mismos» (Petit, 2008: 177)

la intervención educativa y ahora es más necesario que nunca acompañar a nuestro alumnado en el desarrollo de las competencias informacionales y mediáticas, permitiendo puentes entre la colección de materiales físicos y digitales.

En nuestra sociedad actual, donde cada vez es más relevante el entorno tecnológico y la sobrea-bundancia de información (Cassany, 2012), se impone la necesidad de formar lectores críticos y competentes que sean capaces de leer en un entorno similar a aquel en el que deberán desenvolverse. Tenemos que ofrecerles oportunidades de lecturas similares a la de su realidad inmediata y facilitarles las herramientas para que puedan hacerlo. Esto implica generar diferentes ámbitos de acción, en los que se muestren textos multimodales, distintos propósitos y se potencien diferentes relaciones entre textos y lectores, entre lo individual y colectivo (Mekis y Anwandter, 2019: 22).

Los cambios en la lectura deben estar presentes en el desarrollo de las habilidades lectoras. Cerri-llo, Larrañaga y Yubero (2002: 16-17) señalan que los factores grupales y sociales forman parte de la formación lectora, así como su entorno familiar, con el fin de que estos sean cercanos y coherentes. Además, dado que se trata de una práctica que exige un esfuerzo, es necesario que nuestro lector se sienta implicado y que la lectura sea cercana a sus intereses y objetivos.

La biblioteca escolar se constituye como ese espacio que puede ofrecer respuestas a esas nuevas necesidades. Para ello, la biblioteca debe tener en cuenta los cambios de las prácticas y soportes de lectura, con el fin de poder ofrecer experiencias de lecturas significativas y generar la posibilidad de encuentros lectores. De este modo, la biblioteca escolar debe «garantizar la calidad mediante la diversi-dad, el apoyo al currículum y despertar el interés por la investigación» (Mekis y Anwandter, 2019: 25).

Para contribuir a la formación de lectores competentes y con capacidad crítica, debemos conocer qué esperan encontrar en nuestras bibliotecas escolares y cuáles son sus inquietudes. En este sentido, se trata de garantizar su acompañamiento y crear experiencias lectoras que muestren el potencial que tiene la lectura. Una biblioteca que organice su itinerario lector sin tener en cuenta a sus usua-rios, solo contribuirá a experiencias poco placenteras, por lo que debe mediar con él para que las experiencias acaecidas en ella sean siempre de descubrimiento (Mekis y Anwandter, 2019: 37). Para ello, la biblioteca escolar tiene que ofrecer diversidad en su colección que permita abrir espacios para explorar, indagar, hacer preguntas y buscar respuestas, y que ofrezca posibilidad de encuentro con otros mundos, culturas y creencias. La biblioteca debe estar abierta a la creatividad y a la innovación, no solo en la manera de aproximar la lectura a los estudiantes, sino también como lugar donde en-contrar nuevas ideas y soluciones.

Como espacio que nace de la tolerancia, de la relación con la diversidad y de la libertad de pen-samiento, la biblioteca escolar tiene que ofrecer una amplia diversidad en sus fondos bibliográficos. Dicha diversidad va a permitir que nuestro alumnado construya, por medio de la lectura y la escucha compartida, una mirada crítica a través de la comparación con el resto de las visiones. El descubri-miento del resto de ideas y pensamientos que conforman «los otros» permitirá que construya su propia visión del mundo y de sí mismos, y en ello las bibliotecas tienen una labor fundamental seleccionando recursos de aprendizaje diferentes, que den respuesta a la pluralidad y a la multiculturalidad. No se

trata de que el alumnado solo lea textos de un tipo, por ejemplo, lecturas multiculturales; en su lugar, se intenta enseñar qué se encuentra detrás de las líneas de cada escrito. Necesitamos acompañar a nuestros usuarios para que descubran qué relación mantiene la palabra con la realidad (Tejerina, 2008).

A este respecto, Cassany (2006) nos propone una serie de técnicas formuladas a partir de preguntas, metáforas e instrucciones que tienen en cuenta «El mundo del autor», «El género discursivo» y «Las interpretaciones». El autor insiste en que los textos no tienen significado único ni invariable y obtener la forma más completa de comprender pasa por sumar varias interpretaciones; por tanto, se precisan intervenciones conjuntas que permitan la escucha y la producción de diferentes ideas. En este sentido, consideramos que la biblioteca escolar se presenta como ese espacio perfecto para realizar todo ese tipo de intervenciones: sus espacios diáfanos, sus actividades interdisciplinarias (club de lecturas, proyectos interdisciplinarios, debate escolar académico, celebración de efemérides, colaboración con programas y proyectos del centro educativo...) y la elección de una colección plural tanto en ideas y puntos de vista como en soportes, formatos, o géneros.

Un espacio libre en el que todas las búsquedas tienen cabida, convirtiendo la biblioteca escolar en ese lugar idóneo para indagar más allá del currículo. Se fomenta de este modo la curiosidad (Durban, 2010; García, 2015; Mekis y Anwandter, 2019), el deseo de saber, de descubrir y de comprender. Una curiosidad crítica que debe ser una de las tareas principales de la práctica educativa, ya que «nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos» (Freire, 2006: 117-118).

Para educar lectores que sean capaces de leer detrás de las líneas, esto es, competentes para reconocer la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación del autor, necesitamos formar seres libres que sean capaces de pensar por sí mismos. Si además queremos formar lectores multiculturales que ejercen su espíritu crítico y participan, con su actitud solidaria, para la construcción de un mundo posible y más solidario, necesitamos potenciar espacios de lectura que refuercen lazos y que pongan en valor todas las culturas, siendo conscientes de que muchas han sido silenciadas y otras permanecen ocultas o ignoradas (Tejerina, 2008: 72).

4. Prácticas lectoras que favorecen el diálogo intercultural

Sentadas ya las bases teóricas de nuestro trabajo, exponemos a continuación algunas propuestas didácticas que favorecen el diálogo intercultural y la formación de lectores.

Las bibliotecas escolares, que son epicentro de la formación lectora de sus centros (escuelas e institutos), se muestran como un recurso mediador que actúa de puente entre lo formal y lo informal de las prácticas lectoras, un espacio de encuentro que permite al alumno conciliar formas y modos de entender el hecho lector, los aprendizajes con la cultura escrita, y de hacerse y construirse como ciudadano (García, 2012). Para ello, ofrecen un repertorio de intervenciones y actividades generales que podemos clasificar en:

A. Celebraciones y efemérides de carácter cultural y social

- B. Visitas y salidas para complementar y enriquecer las experiencias de los participantes
- C. Recepción de visitas y apoyos externos para complementar y enriquecer las experiencias de los participantes
- D. Producción
- E. Colaboración y participación social

Las tres intervenciones que proponemos forman parte de los apartados de producción, colaboración y participación social: la producción de materiales y proyectos documentales interdisciplinares; los grupos y clubes de lectura; y el debate escolar.

4.1. La producción de materiales y proyectos documentales interdisciplinares

La biblioteca escolar tiene capacidad para promover acciones en las que los participantes sean protagonistas de los materiales y creaciones que generan. De este modo, los fondos documentales que se encuentran en la biblioteca escolar se enriquecen con los productos creados en diferentes formatos (impresos, audiovisuales u otros medios de comunicación) y se promocionan actividades de producción en las que los estudiantes se convierten en productores y/o creadores con autonomía en el aprendizaje, en la búsqueda de información e investigación y con capacidad crítica para valorar el trabajo y la interdisciplinariedad (Piquín, 2015). Los trabajos recopilados por Parisi-Moreno, Selfa y Llonch-Molina (2020) dan muestra del potencial de las bibliotecas escolares como espacio de trabajo para lograr la inclusión y la interculturalidad a partir de proyectos de trabajo conjuntos. La elaboración, por ejemplo, de cuentos propios por parte del alumnado puede ser clave para la inmersión de culturas diferentes a la de los alumnos mayoritarios «haciendo que la cultura de fuera pueda darse a conocer mejor, y que los otros alumnos la aprendan y sepan apreciarla» (Cáceres, 2012: 7).

Dentro de este tipo de actividades, la elaboración de proyectos documentales integrados (PDI), basados en metodologías activas, que permiten la investigación sobre un tema y la combinación de una serie de lecturas comunes para todo el alumnado e individuales según sus intereses, son una apuesta para el trabajo interdisciplinar y el aprendizaje cooperativo (Jover, 2005, 2020; Novoa, 2020^a, 2020b; García, 2020; Piquín, 2020). Según Piquín (2005: 85), «los proyectos documentales integrados son una forma de trabajo que necesita de la Biblioteca Escolar y que hacen que ésta muestre lo mejor de sí misma». La aplicación de este tipo de proyectos al trabajo de la educación intercultural puede surgir en cualquier momento de acercamiento a la obra literaria, pero también puede ser la respuesta a una serie de interrogantes que plantee el profesor o el responsable de biblioteca y que dará como resultado el producto final. Lo importante es que la biblioteca escolar asuma la gran responsabilidad de enseñar al alumnado a cómo encontrar la información, cómo seleccionarla y apropiarse de ella críticamente para que sea el protagonista de su propio aprendizaje. En definitiva, la biblioteca escolar se convierte en una poderosa herramienta para promover la alfabetización informacional (Mekis y Anwandter, 2019: 71)⁵.

5 Muy interesante es el dossier publicado por el Gobierno de Navarra (Piquín, 2012: 8) sobre PDI y que pone el énfasis en la biblioteca escolar como «centro neurálgico en proceso de aprendizaje del alumnado y de la innovación del profesorado; de ahí la necesidad de su total integración en la práctica educativa y en la cotidianeidad de los centros escolares».

Otra de las fortalezas de los PDI es que permite la colaboración con otros organismos públicos, impulsando la creación de zonas educativas de cooperación bibliotecaria. Estos grupos de cooperación bibliotecaria pueden ser de interés para «hacer de las bibliotecas del municipio espacios abiertos con recursos informativos, educativos y culturales a disposición de la comunidad» (García, 2012) y que permitan actuaciones comunes, en las que se coordinen los esfuerzos de las distintas administraciones y competencias educativas y culturales (Jimena, 2015; Collado Cornillón, 2016; Mekis y Anwandter, 2019).

4.2. Los grupos y clubes de lectura

Como agente social y dinamizador cultural, la biblioteca escolar se abre a otros sectores de la comunidad, la vida cultural del barrio o de la localidad. Un ejemplo de este tipo de actividades son los llamados grupos o clubes de lectura, que permiten mediante el diálogo horizontal entre los sujetos, generar un clima de confianza para pensar, reflexionar y actuar. Se fomenta el diálogo como encuentro de los hombres que se pronuncian ante el mundo, que debe ser transformado y humanizado (Freire, 1988). Como afirma Jover (2007: 45):

Si es en los relatos compartidos donde nos leemos como colectividad, donde cristaliza una precisa mirada sobre la comunidad, es también en los relatos donde aprendemos a leernos individualmente, a contarnos lo que nos pasa y a escribir el modo en que percibimos a los otros.

Los clubes de lectura son un grupo de personas que se reúne, de manera periódica, para debatir sobre una lectura que se ha pactado con anterioridad y que necesita de una organización previa en la que se elige el programa de lectura, el espacio, el horario y la periodicidad. Esta actuación permite la formación de una comunidad de lectores, donde se intercambian y escuchan todas las opiniones, que pueden coincidir o no con la de los demás asistentes y que pueden estar o no bien fundamentadas. Este grado de confianza y cohesión entre los participantes crece con el tiempo y favorece la convivencia por la complicidad que conlleva el compartir comentarios e impresiones, a veces personales, y por el vínculo que crean con el lugar que se realizan (Arnau y Galindo, 2009; Mulet, 2019; Revuelta y Álvarez, 2021).

Por su dimensión social, los grupos o clubes de lectura son una práctica extraordinariamente beneficiosa para educar en el diálogo intercultural, ya que posibilitan la lectura colectiva de una misma obra. El compartir el tiempo con gente a la que conocemos a través de una misma lectura facilita las posibilidades de diálogo con los textos y favorece además el diálogo con nosotros mismos y con los demás, lo que permite el crecimiento personal a través de una lectura crítica y competente y la participación en proyectos colectivos (Jover, 2007; Mata, 2016). No se trata de seleccionar textos multiculturales, como ya anticipábamos, sino de realizar una selección que, además de sus méritos literarios, permita la reflexión sobre ellos y que sus lectores puedan construir sus propias interpretaciones e indagar sobre cuestiones que les interesen (Jover, 2007: 101).

En todo ello, la biblioteca escolar ocupa un factor determinante; por un lado, se aleja de los efectos devastadores de la obligatoriedad que provoca el aula; por otro, permite espacios para la reflexión con «los otros» y para la formación de lectores «que pueden constantemente relacionar lo que leen con el mundo y con la construcción de sentidos» (Mekis y Anwandter, 2019: 63). La colección también

juega un papel muy importante, pues no solo debe ser plural en ideas y puntos de vista, sino también en soportes, formatos o géneros⁶. Igualmente necesario es contar con profesionales capacitados para realizar una búsqueda, selección y evaluación adecuada de los recursos que incluye la biblioteca escolar.

La apertura a estas prácticas lectoras desde la biblioteca escolar no solo es enriquecedora para el conjunto de alumnos y alumnas que componen el centro escolar, sino también es un medio para acercar las familias al centro y favorecer las relaciones intrapersonales con la comunidad educativa (Calvo, 2019; Revuelta y Álvarez, 2021).

4.3. El debate escolar

Uno de los aspectos que recoge los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 es la participación ciudadana en espacios públicos para expresar ideas y reclamar derechos. Desde este punto de vista, consideramos el debate escolar como una práctica idónea porque ofrece oportunidades a nuestro alumnado para que pueda opinar y argumentar, realizar una escucha activa y contraargumentar desde el respeto. Todo ello requiere enseñar a nuestro alumnado sobre la importancia de contar con sólidos argumentos que partan de la investigación, la lectura de diferentes fuentes y recursos, el análisis y la reflexión sosegada y, también, la escritura ordenada de su propia tesis y de los argumentos sobre los que se apoya. Invita al alumnado a ponerse en lugar del otro, a descubrir que no existen respuestas tajantes y que, por tanto, no podemos perder nunca la actitud interrogativa, que podemos llegar a consensos y que las conclusiones son siempre revisables (Jover, 2007:102).

Si queremos educar en la igualdad de derechos para todas las personas que habitan en un mismo territorio, independientemente de la raza o la etnia a la que pertenezca, debemos trabajar conjuntamente, como indica Torres (2003), para conquistar sociedades más justas y democráticas. A través del debate escolar, se pueden tratar aspectos tan relevantes e interesantes como el reconocimiento público de los grupos oprimidos como consecuencia de la cultura de los grupos dominantes; la promoción de los valores de tolerancia y respeto mutuo; o la comprensión de las situaciones de exclusión y marginación social que perjudican a unos y benefician a otros (Torres, 2003: 128).

La investigación y la formulación de preguntas pone en valor el papel de la biblioteca escolar, no solo por la capacidad de buscar materiales y recursos de diversa tipología de manera autónoma, sino que además la biblioteca se muestra como un centro de recursos a disposición del desarrollo de habilidades esenciales de información (Mekis y Andwandter, 2019: 69). Diferentes programas y talleres de formación de usuarios y de alfabetización informacional y mediática son impartidos por responsables de bibliotecas escolares (Cid, Durban y García, 2012), especialistas (Campal, 2019; Durban, 2006; Heredia, 2020) y distintas instituciones.

La biblioteca escolar, como espacio de encuentro, favorece por su propia idiosincrasia la realización del debate escolar. Sus espacios diáfanos y acogedores permiten el trabajo de preparación e investigación en pequeño grupo y propician su realización y presentación en gran grupo.

6 Uno de los principales problemas que se les plantea a las bibliotecas escolares, de ahí la necesidad de contar con presupuestos estables, es la selección de recursos digitales tal y como recomienda las revisadas directrices de la IFLA/ UNESCO lo que implica nuevos modelos de compra y disponibilidad (Schult-Jones y Oberg, 2015).

Proponemos el debate escolar como un medio para trabajar la interculturalidad y la formación lectora, pues consideramos que es en el cuestionamiento, en la necesidad de satisfacer la curiosidad intelectual y en el entusiasmo donde se encuentra la clave para la consolidación de ciudadanos capaces de convivir en una sociedad cada vez más diversa y heterogénea.

5. Conclusiones

Una vez finalizada la exposición teórica, y presentadas las propuestas lectoras, recogemos, a modo de conclusión, las premisas que hacen de la biblioteca escolar un lugar idóneo para el encuentro intercultural y un espacio capaz de mediar en la formación de lectores en la escuela.

A lo largo de esas líneas se ha insistido en que, si queremos ofrecer una educación que atienda a la diversidad multicultural presente en nuestros centros escolares, no podemos reducir su formación a unas pocas celebraciones o efemérides esporádicas. Debemos propiciar espacios accesibles y acogedores que permitan, mediante una serie de actuaciones y actividades planificadas en el tiempo, el encuentro para el intercambio dialógico y la formación de lectores críticos y competentes capaces de afrontar los retos y desafíos que presenta la actual sociedad multicultural.

Para ello, hemos reflexionado y mostrado cómo la biblioteca escolar por su dimensión física y educativa se muestra como ese lugar idóneo, capaz de apoyar y dinamizar las actividades pedagógicas en torno a la diversidad cultural y a la igualdad de oportunidades; y promueve acciones de atención a las necesidades especiales y de compensación de desigualdades en el acceso a los bienes educativos y culturales, así como de implicación de las familias en el fomento de la lectura.

Como centro de recursos para la formación de lectores y para la información, «abierto a todas las tipologías textuales, a todo tipo de formas de lectura, ya sea papel o en pantalla» (Centelles, 2017: 262), la biblioteca escolar se mantiene atenta a los cambios de las prácticas y soportes de lecturas significativos y permite garantizar la calidad de sus colecciones, que deben ser más diversas, apoyar el currículo y despertar el interés por el cuestionamiento y la investigación. De ahí que permita una visión plural y diversa alejada de la rigidez del aula o del libro de texto.

Finalmente, por su carácter mediador, la biblioteca escolar acompaña a sus lectores y permite, mediante prácticas atractivas, leer detrás de las líneas, dar voz a todos sus lectores, favorecer la formación de lector crítico y competente capaz de hacer frente a los nuevos retos de una sociedad plural y diversa.

6. Bibliografía

- Almeijeiras, C. (2009). Criterios y recursos para la formación de la colección de una biblioteca escolar», *Guía para bibliotecas escolares* (pp.77-104). A Coruña: Universidade A Coruña <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12944>
- Arnau, J. y Galindo, B, (2009). *Leer y conversar: una introducción a los clubes de lectura*. Asturias: Trea.
- Babar (2021). Día de Las Bibliotecas 2021: Leer, Aprender, Descubrir. *Revista Babar*. Disponible en: <http://revistababar.com/> (Fecha de consulta; 27/04/2022).

- Bonilla, E. y Goldin, D. (2008) Libros de la escuela al hogar: un camino de ida y vuelta. En Elisa Bonilla Rius, Daniel Goldin y Ramón Salaberria Lizararu (Coord.). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, (pp.108-140). Barcelona: Océano.
- Bustamante, T. y Novalbos, J. (2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su aplicación actual en las bibliotecas andaluzas. *Desiderata*, 16, 130-135.
- Cáceres, J. (2012). La biblioteca escolar. Un entorno donde desarrollar la creatividad». En Fernando Guerra López, Rosa García-Ruiz, Natalia González-Fernández, Paula Renés Arellano y Ana Castro Zubizarreta (Coord.), *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4664877.pdf>
- Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18, 41-51. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Campal, F. (2019). Hacia una ciudadanía del s.XXI: formada, informada, responsable, dinámica, comprometida y libre, también desde las bibliotecas. *Desiderata. Revista Trimestral Digital de Opinión e Información Bibliotecaria*, 2, 34-43. <http://desiderataonline.com/wp-content/uploads/2019/01/Desiderata-11.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En_línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castán, G. (2008). La biblioteca escolar y la igualdad de oportunidades. En Elisa Bonilla Rius, Daniel Goldin y Ramón Salaberria Lizararu (Coord.). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, (pp.77-107). Barcelona: Océano.
- Centelles, J. (2017). Evidencias y confusiones sobre la biblioteca escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 262, 31-35. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2017/12/1272.pdf>
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cid, A., Durban, G. y García, J. (2012). Documento de referencia para bibliotecas escolares DR4/BE-CREA. *Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar*. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/documentos-de-referencia> (Fecha de consulta: 28/04/2022).
- Collado, M. J. (2016). Los proyectos documentales como estrategias de aprendizaje. *Libro Abierto. Revista de información y apoyo a las bibliotecas escolares de Andalucía*.
- Durban, G. (2006). Aprender a usar la información en la Biblioteca Escolar. *Educación y Biblioteca*, 156, 60-62. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119307/EB18_N156_P60-62.pdf;jsessionid=54438CF6004AE18134A85B9635BE6FC0?sequence=1
- Durban, G. (2010). *La biblioteca escolar, hoy: un recurso estratégico para el centro*. Barcelona: Grao.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.

- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, J. (2011). La balsa de piedra y las bibliotecas escolares». *Mi Biblioteca: La Revista Del Mundo Bibliotecario*, 25, 18-20.
- García, J. (2012). Documento de referencia para bibliotecas escolares DR3/BECREA. Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura». Disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/documentos-de-referencia> (Fecha de consulta: 28/04/2022).
- García, J. (2015). Bibliotecas escolares con futuro. *Fundación Germán Sánchez Ruipérez*. Disponible en: <https://fundacionsr.org/wp-content/uploads/2019/03/Bibliotecas-escolares-con-futuro.pdf> (Fecha de consulta: 19/04/2022).
- García, J. (2020). Enfoque humanista del quehacer de la biblioteca escolar». BE21: apunts per a la biblioteca escolar, 37-40. Disponible en: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/biblioteca/biblioteca-escolar-en-el-segle-xxi/documents/BE21.pdf> (Fecha de consulta: 19/04/2022).
- Guadamillas, M.V. (2020). Interculturalidad en el aula AICLE a través de los álbumes ilustrados sobre migrantes», *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 19, 29-41.DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2255
- Helena, B. (2008). Una cartografía inconclusa: la realidad de las bibliotecas escolares en nuestro país. En Elisa. Bonilla Rius, Daniel. Goldin y Ramón Salaberria Lizararu (Coord.). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, (pp.15-30). Barcelona: Océano.
- Heredia, F. (2020). Trabajando las competencias en información y en medios (ALFIN/AMI) en la escuela: una experiencia con estudiantes de Educación Secundaria. *Libro Abierto. Revista de información y apoyo a las bibliotecas escolares de Andalucía*. España: Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/opinion/-/novedades/detalle/UiO5RJzNWrQE/trabajando-las-competencias-en-informacion-y-en-medios-alfin-ami-en-la-escuela-una-experiencia-con-estudiantes-de-10v4a12qy81a1>
- IFLA/UNESCO (1999). *The School Library Manifesto: The School Library in Teaching and Learning for all*. International Federation of Library Associations and Institutions. <https://www.ifla.org/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999/>
- IFLA/UNESCO (2002). *Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar*. International Federation of Library Associations and Institutions. <https://repository.ifla.org/handle/123456789/737>
- IFLA/UNESCO (2008). *Manifiesto IFLA/UNESCO para la Biblioteca multicultural*. International Federation of Library Associations and Institutions. <https://repository.ifla.org/handle/123456789/737>
- IFLA/UNESCO (2009). *Comunidades multiculturales: directrices para el servicio bibliotecario*. International Federation of Library Associations and Institutions. <https://repository.ifla.org/handle/123456789/737>

- Jimena, R. (2015). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 109, pp. 124-131. Disponible en <https://www.aab.es/publicaciones/bolet%C3%ADn-aab/bolet%C3%ADn-109/> (Fecha de consulta: 27/04/2022).
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, Barcelona, Octaedro.
- Jover, G. (2020). Biblioteca escolar, equidad educativa y cohesión social. *BE21: apunts per a la biblioteca escolar*, juliol, 9-12.
- Jover, G., Rodríguez, M. Á. y Pérez, S. (2005). Educación literaria y diálogo intercultural. *Aula de innovación Educativa*, 142, 62-67.
- Lluch, G. (2020). La lectura digital y la analógica en (el centro y) las BBEE. *Libro Abierto. Revista de información y apoyo a las bibliotecas escolares de Andalucía*. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/opinion/-/novedades/detalle/UiO5RJzNWrQE/la-lectura-digital-y-la-analogica-en-el-centro-y-las-bbee> (Fecha de consulta: 17/04/2022).
- Mata, J. (2004). *Como mirar a la luna: Confesiones de una maestra sobre la formación del lector*, Barcelona, Grao.
- Mata, J. (2008). *La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. Textos literarios y contextos escolares*. Barcelona: Grao.
- Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *RESED: Revista de estudios socioeducativos*, 4, 16-26. DOI: http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2016.i4.03
- Mekis, C. y Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI*, Narcea, Madrid.
- Miret, I. y Baró, M. (2016). Bibliotecas escolares a pie de página. En José Antonio Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2017*, (pp. 125-138). https://www.fge.es/lalectura/docs/La_Lectura_en_Espana.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Nuevo currículo para nuevos desafíos. Presentación de las líneas maestras del nuevo currículo*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MCPPrRhDKBfs> (Fecha de consulta: 27/04/2022).
- Mulet, G. (2019). Conspirando a favor de la lectura: clubs de lectura y rutas literarias. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 42. DOI: <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.14>
- Novoa, C. (2020a). Bibliotecas escolares, «aceleradores de innovación». *Libro Abierto. Revista de información y apoyo a las bibliotecas escolares de Andalucía*. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/opinion/-/novedades/detalle/UiO5RJzNWrQE/bibliotecas-escolares-aceleradores-de-innovacion>
- Novoa, C. (2020b). La biblioteca escolar y el cuento del hombre que tenía mala suerte». *BE21: apunts per a la biblioteca escolar*, juliol, 32-36. Disponible en: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/biblioteca/biblioteca-escolar-en-el-segle-xxi/documents/BE21.pdf> (Fecha de consulta: 19/04/2022).

- Parisi, V., Selfa, M. y Llonch, N. (2020). Bibliotecas escolares: revisión bibliográfica sistematizada y análisis de la producción científica (2010-2019). *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 19, 32-42. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2152
- Petit, M. (2008). Un espacio de encuentros singulares: voces de lectores y bibliotecarios». En Elisa. Bonilla, Daniel Goldin y Ramón Salaberria (Coord.). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, (pp.108-140). Barcelona: Océano.
- Piquín, R. (2005). Proyectos documentales integrados: una experiencia tecnológica entre bibliotecas y escuelas». En. *¿Nuevas lecturas? ¿Nuevas formas de leer?: lectura y escritura multimedia en las bibliotecas públicas y escolares*, (pp. 82-101). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Piquín, R. (2012). *Proyectos documentales integrados. Gobierno de Navarra*. Disponible en: <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/PDIcastell.pdf> (Fecha de consulta: 28/04/2022).
- Piquín, R. (2015). Presente y Futuro: Biblioteca escolar-CREA y proyectos interdisciplinares. En Miguel Ángel Marzal García-Quismondo, María Jesús Colmenero-Ruiz y Carmen Jorge García-Reyes, (pp. 36-44). *Actas del I Congreso Iberoamericano de Bibliotecas escolares*. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/23973>
- Piquín, R. (2020). Biblioteca escolar: herramienta para el desarrollo de competencias en medios e información. *AMI. BE21: apunts per a la biblioteca escolar*, juliol, 41-44. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/biblioteca/biblioteca-escolar-en-el-segle-xxi/documents/BE21.pdf>
- Revuelta, A. y Álvarez, C. (2021). ¿Cómo funcionan los Clubes de lectura en Educación Secundaria?. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20, 80-95. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2554
- Schult, B. y Oberg, D. (2015). *IFLA School Library Guidelines*. Disponible en: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf> (Fecha de consulta: 27/04/2022).
- Tejerina, I. (2008). Coordinadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. En Tejerina Lobo, Isabel (ed.), *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*, (pp. 38-75). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervante
- Torres, J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales». En Jaume Martínez Bonafé (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación*, (pp.113-132). Barcelona: Grao.

Formación de lectores: arte urbano en Covilhã (Portugal)

MARÍA DE GRAÇA SARDINHA, *Universidade da Beira Interior*

mggds@ubi.pt

FERNANDO MANUEL RAPOSOS, *Instituto Politécnico de Castelo Branco*

frap59@gmail.com

JOÃO JOSÉ SERRA MACHADO, *Instituto Politécnico de Castelo Branco*

joao.machado@ipcb.pt

Resumen: El arte urbano nos trae a la conciencia que la sociedad contemporánea está inmersa en el llamado «artivismo» (Guerra, 2018), visualizado como refiere Jenks (1995), al citar la «sociedad ocular-céntrica». Esto se puede sentir (o leer) desde muchas perspectivas, que van desde el surgimiento y validación de culturas consideradas «al margen», hasta el poder político que muchas veces utiliza el espacio público como espacio de poder, recurriendo a múltiples estrategias de visibilidad.

Creyendo que todo espacio creativo se basa en lo que sucedió en un antes, es nuestro propósito buscar presentar intervenciones artísticas (arte urbano) en el centro histórico de Covilhã, una ciudad ubicada en Beira Interior (Portugal), actualmente escenario del Wool festival, nacido en 2011, que llevó a la ciudad a ser incluida en la red de ciudades creativas de la UNESCO en el campo del Design.

Nuestro estudio apela a una pedagogía no formal, pues creemos que existen innumerables caminos para formar ciudadanos libres, activos y participativos. Reflexionamos sobre un conjunto de elementos que configuran una identidad colectiva, a partir del propio espacio del que emergen: memoria, realidad social, actualidad, cambio. Los ejes fundamentales de nuestra comunicación apuntan a: la historia de la ciudad ligada a la lana; ecología; breve historia del grafiti; arte urbano en Covilhã – hilos y símbolos de relaciones de sociabilidad (Calvino, 2009).

Palabras claves: Arte urbano; formación ciudadana; identidad colectiva; cultura o culturas (al margen).

Resumo: A arte urbana traz-nos a consciência de que a sociedade contemporânea está imersa no chamado “artivismo” (Guerra, 2018), visualizada como refere Jenks (1995), ao citar a “sociedade ocularcêntrica”. Esta pode ser sentida (ou lida) sob muitas perspetivas, que vão desde a emergência e validação das culturas consideradas “à margem”, ao poder político que utiliza frequentemente o espaço público como espaço de poder, recorrendo a muitas estratégias de visibilidade.

Acreditando que todo o espaço criativo assenta no que aconteceu num antes, é nosso propósito procurar apresentar as intervenções artísticas (arte urbana) no centro histórico da Covilhã, cidade situada na Beira Interior (Portugal), atualmente palco do festival Wool, nascido em 2011, levando a cidade a ser incluída na rede das cidades criativas da UNESCO no campo do Design.

O nosso estudo faz apelo a uma pedagogia não formal, ao acreditarmos que há inúmeros modos de formar cidadãos livres, ativos e participativos. Refletimos acerca de um conjunto de elementos integrantes de uma identidade coletiva, assentes num espaço próprio de onde emergem: memória, realidade social, atualidade, mudança. Os eixos fundamentais da nossa comunicação apontam para: história da cidade ligada à lã; ecologia; breve história do graffiti; arte urbana na Covilhã – fios e símbolos de relações de sociabilidade (Calvino, 2009).

Palavras-chave: Arte urbana; formação de cidadãos; identidade coletiva; cultura ou culturas (à margem).

1. Introducción

Este estudio intenta mostrar la importancia de la pedagogía no formal a través de culturas consideradas marginadas¹, culturas que tenemos dificultad para clasificar, ya que algunas presentan una perspectiva más o menos democrática en la adquisición del conocimiento. No pretendemos usar el arte urbano solo porque es una novedad en Covilhã², una ciudad del interior de Portugal, sino porque creemos que es extremadamente importante establecer puentes con el pasado, con el fin de resucitar y preservar memorias que conducen a una mayor comprensión del mundo, a partir de información nueva (o renovada), poderosa y cualitativa, dando lugar a un sistema de organización social, condición de vida en comunidad. Esta es la realidad que se presenta hoy en la ciudad de Covilhã.

De todos modos, estas caras vivas en los muros de la ciudad siempre interesan a quienes se acercan a los objetivos que pretenden. También nos corresponde reflexionar un poco sobre el concepto de «margen», así como sobre la relación entre la cultura dominante y la cultura marginal o marginada. Son temas demasiado amplios y tal vez provisionales, por lo que convocamos Arnaldo Saraiva³. Este autor, aunque refiriendo se a la literatura, propone algunas respuestas que presentamos a continuación:

De hecho, la literatura marginal puede dejar de serlo a partir del momento en que entre en el gusto o en el gusto general, en los circuitos normales, en los dominios oficiales, a partir del momento en que deje de ser un punto de encuentro o lugar de reconocimiento de minorías, marginados, marginados. [...] Sin embargo, hay textos que no son fácilmente recuperables, porque se manifiestan en una ruptura radical con los gustos y valores de las décadas o siglos en que se elaboran. (Saraiva: 1980: 6)

Por lo tanto, nos enfocamos en el arte urbano en Covilhã, que de alguna manera asociamos con Ersília, una ciudad imaginada, donde las relaciones entre las personas surgen del sentir de la propia ciudad.

1 En Baptista, en el trabajo titulado *Tributo à Madre Língua* (2003), encontramos una distinción para el concepto de cultura que aquí presentamos: cultura no elaborada (cultura «tradicional-popular», también llamada cultura «etnográfica»); cultura de masas (cultura «normalizada», cultura «estandarizada», cultura «estándar», «cultura de consumo»); cultura elaborada (cultura «alta», cultura «canonizada», también llamada: cultura «alta» o «grande»).

2 Covilhã es un ejemplo muy original de una «ciudad de montaña», poco común en el urbanismo portugués, con la expresión de una vasta tradición industrial basada en los tiempos modernos y contemporáneos. Situada en las laderas de la Serra da Estrela, orientada al este, esta ciudad, cabecera municipal, se encuentra a unos 700 metros sobre el nivel del mar y es el núcleo urbano más importante de la zona de la Serra da Estrela.

3 Arnaldo Saraiva es profesor universitario, investigador científico y literario, ensayista, columnista y poeta.

2. Arte urbano en Covilhã – «Ersília»

Siguiendo el marco antes mencionado, apuntamos a Bordieu (1989), cuando afirma que el sistema de organización social está formado por subsistemas que abarcan y desarrollan redes de instituciones, de modelos de conducta, de visiones del mundo, de prácticas creativas, de leyendas, creencias, modas, rituales, de donde emergen realizaciones humanas y, en este caso, nuevas formas de arte. Esta relación con el mundo, que, en nuestra opinión, se puede llamar cultura de «proximidad», además de ayudar a entender la realidad que nos rodea (ya sea de forma más espontánea, más erudita o más popular), constituye lo que llamamos memoria cultural de un pueblo.

Italo Calvino, en su obra *As Cidades invisíveis* (2010), nos introduce en el palacio de Kublai Kan, emperador de los tártaros, donde Marco Polo le describe las ciudades que visitó durante sus viajes. En los relatos de Marco Polo, «Kublai Kan conseguia discernir, através das muralhas e das torres destinadas a ruir, a filigrana de um desenho tão fino que escapasse ao roer das térmitas» (Calvino, 2010: contracubierta) En esta obra, una de las ciudades es «Ersília», donde los habitantes decidieron construir relaciones personales entre ellos, extendiendo hilos de varios colores, para que la proximidad entre todos se hiciera más visible, intensa y segura. Sin embargo, cuando la red de hilos hacía imposible los desplazamientos, la ciudad era abandonada. Con el tiempo, los muros, las viviendas desaparecían, quedando solo «las telas de relaciones intrincadas que buscan una forma» (Calvino, 2010: 78).

Sin embargo, no fue lo que sucedió en la ciudad de Covilhã, donde se mantuvieron los muros y las viviendas, pero a partir de la primera red se fueron creando y renovando otras, que hicieron crecer y florecer la ciudad y las relaciones entre los habitantes. De hecho, los hilos, creaciones ancestrales, se convirtieron en texturas de alto significado, informativas de la historia de la ciudad, expresándose en la vida cotidiana de las poblaciones, en cuadros formales o informales.

3. El activismo

A través de lo expuesto, cabe una breve reflexión sobre el «activismo».

Fue ya en el siglo XXI que surgió una simbiosis de arte y activismo social, presentando una mezcla de grafiti con arte urbano, siendo su escenario favorito el espacio urbano. Para algunos autores, estas artes de calle son consideradas efímeras, que van y vienen, haciéndose a la vez visibles e invisibles, porque a menudo se consideran artes menores y, por lo tanto, están sujetas al vandalismo, por considerarse contaminación del propio paisaje⁴.

4 Para Campos, Dabul, Diógenes y Eckert (2019: 9-10): «É singular dizer que as cidades contemporâneas estão mais coloridas de graffiti, de estêncis, de lambes ou colagens, além de outras formas de arte urbana e arte de rua. Diferentes indivíduos e grupos participam dessa construção da paisagem visual da cidade, pintando muros e paredes, colorindo edifícios, colando stickers, fazendo gardening guerrilla, expondo-se eles mesmos aos olhares, etc. [...] A efemeridade dessas artes, tendo em vista suas constantes ameaças de apagamento, de branqueamento de paredes e muros, acaba assumindo contornos de uma materialidade em movimento, como se estabelecessem um tipo de acontecimento em forma ininterrupta de aparição e desaparecimento (Peixoto, 2004, p. 51). «Sendo o visual uma qualidade espacial do visível que só se produz em imagens muito raras» (Peixoto, 2004, p. 41), as artes urbanas atuam nesse entrefiguração de um concreto que se mostra e que desaparece da paisagem. Embora se proliferem nas cidades de todo o planeta e assumam formas pluriestéticas, as artes de rua tanto adquirem uma destacada visibilidade como, ao mesmo

Otra perspectiva trata este tipo de obra como una especie de lucha por el derecho a la ciudad, por el derecho a lo «invisible», ya que el mainstreaming (corriente dominante) se esfuerza por que solo sea visible el arte llamado oficial.

Pero veamos qué, desde la perspectiva de Guerra (2019: 30-31), es el artivismo o artivismos:

O artivismo [...] propõe a recuperação da atividade artística como forma de intervenção social. [...] o artivismo origina uma reconceptualização semântica de objetos, espaços e até partes inteiras das cidades, revelando ações artísticas que não se cingiram unicamente a artistas e organizações marginais, mas que também partiram de instituições centrais do campo cultural português.

Marffesoli (2007, cit. Guerra, 2019) señala dos conceptos en el artivismo: el de centralidad subterránea, que no es valorado por las lógicas dominantes (por eso mismo escondido), y el del poder instituyente. Ahora bien, al tratarse de una reflexión sobre el arte urbano en la ciudad de Covilhã, podemos afirmar que el concepto de centralidad subterránea no se observa, rompiendo así con estos criterios, ya que este tipo de arte se encuentra repartido por las paredes del centro histórico de esta ciudad.

4. Arte urbano en Covilhã: imágenes

Las imágenes que a continuación se presentan fueron seleccionadas entre las 24 intervenciones repartidas por el centro histórico de la ciudad de Covilhã y se refieren a la vida en la Sierra de Estrella (ovejas, pastores, queso de la Sierra, ...), a la mujer que trabaja en la fábrica y a los tejidos que allí se tejen, a la mujer que hace «renda de bilros» (arte ancestral), ...



Imagen 1. Vida en la Sierra de la Estrella

tempo, encarnam a qualidade da invisibilidade e da indiscernibilidade. Trata-se, assim, de rastrear outros mapas e rotas dos significados do que seja arte, cidade, e dos elementos que compõem suas imagens e narrativas.»



Imagen 2. Vida en la Sierra de la Estrella



Imagen 3. Vida en la Sierra de la Estrella



Imagen 4. Vida en la Sierra de la Estrella



Imagen 5. Vida en la Sierra de la Estrella

4. Consideraciones finales

Nuestra reflexión intentó insertar una cultura denominada «de margen» en un determinado conocimiento, en una determinada cultura, capaz de generar un fuerte sentido de identidad, configuración y expresión, tanto individual como colectiva. También entendemos que las imágenes presentadas están dotadas de un fuerte potencial formativo, que, aunque fuera de los contextos más formales, proporcionan lecturas sobre el pasado de Covilhã, en lo que se entiende como cultura de proximidad, que, basada en una perspectiva democrática, informa y forma a las poblaciones.

Demostramos un tipo de arte urbano que corresponde a la experiencia de Covilhã, apelando a la historia y la memoria de la ciudad. En este marco, Covilhã ofrece hoy el festival WOOL y, a partir de noviembre de 2021, fue designada como ciudad creativa en el área del diseño, compartiendo buenas prácticas en el área de la cultura y la creatividad, integrándose en la Red Internacional de Ciudades Creativas de la UNESCO.

5. Bibliografía

Baptista, F. (2003). *Tributo à Madre Língua*. Coimbra: Pé de Página Editores.

Bordieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Calvino, I. (2010). *As Cidades Invisíveis*. Lisboa: Teorema.

Campos, R., Dabul, L., Diógenes, G. y Eckert, C. (2019). Arte e cidade: policromia e polifonia das intervenções urbanas. *Horizonte Antropológico*, 25, 7-18.

Guerra, P. (2019). Nothing is forever: um ensaio sobre as artes urbanas de Miguel Januário. *Horizontes Antropológicos*, 25, 19–49. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-71832019000300002>

Saraiva, A. (1980). *Literatura marginalizada: novos ensaios*. Porto: Árvore.

SECCIÓN II:
LECTURA EN TORNO A LA MUJER
Y EL PATRIMONIO NATURAL

Referentes femeninos en el ámbito educativo

Rocío DOMENE BENITO, *Universidad de Valencia*

rocio.domene@uv.es

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo principal reivindicar la presencia de referentes femeninos del ámbito educativo en los estudios universitarios relacionados con este campo del conocimiento. Para ello, se constata la existencia real de una genealogía del saber femenino de la figura de la maestra y sus contribuciones en materia educativa y pedagógica a través de referentes locales, autonómicos, nacionales e internacionales. Seguidamente, se examinan los grados de conocimiento que tiene el alumnado del Grado en Maestro/a de Educación Infantil y del Máster de Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València a través de un cuestionario con respuestas cerradas y abiertas. Los resultados obtenidos denotan una amplia invisibilidad y desconocimiento de los referentes femeninos seleccionados, con limitadas excepciones. En consecuencia, se ofrecen argumentos sólidos que demuestran la urgente necesidad de incluir la perspectiva de género en estos estudios, que conlleve el reconocimiento y la dignificación de las maestras y sus saberes desde una mirada patrimonial y territorial.

Palabras clave: referentes femeninos, ámbito educativo, maestra, invisibilidad, reconocimiento.

Abstract: The main objective of this study is to vindicate the presence of female referents in the educational field in university studies related to this field of knowledge. For this, the real existence of a genealogy of female knowledge of the figure of the teacher and her contributions in educational and pedagogical matters through local, regional, national and international references is confirmed. Next, the degrees of knowledge that Degree in Maestro/a de Educación Infantil and Master in Profesor/a de Educación Secundaria at the Universitat de València students have are examined through a questionnaire with closed and open answers. The results obtained denote a wide invisibility and ignorance of the selected female referents, with limited exceptions. Consequently, solid arguments are offered that demonstrate the urgent need to include the gender perspective in these studies, which entails the recognition and dignity of female teachers and their knowledge from a heritage and territory insight.

Keywords: female referents, educational field, invisibility, recognition, heritage and territory insight.

1. Introducción

Concienciación, visibilidad e inclusión son tres conceptos que se entrelazan cuando pretendemos dar voz a referentes femeninos desde cualquier ámbito del conocimiento. En esta línea argumentativa, en primer lugar, como si de un proceso dividido en fases se tratara, se persigue el objetivo de crear una concienciación interdisciplinar en una sociedad democrática y constitucional como la nuestra donde

se aboga por la dignidad de la persona y la igualdad entre hombres y mujeres (art. 10 y art. 14 de la Constitución Española). Estas dimensiones de dignidad e igualdad invocan inexorablemente a las realidades del respeto y el reconocimiento, es decir, a una dignificación real donde cada ser humano, único e irrepetible, sea valorado y encuentre representado en su disciplina en cuestión. Una vez fomentada esta concienciación que invita a la investigación y a la revitalización de referentes femeninos, la siguiente fase consistiría en más que otorgar, reconocer la urgente necesidad de visibilizar referentes femeninos que han contribuido significativamente en las distintas áreas. En este caso, nos centraremos en el ámbito educativo y tomamos como una de las bases teóricas el trabajo realizado por López-Navajas (2015) donde aborda la justificación detallada de «las mujeres que nos faltan» en los manuales escolares de la Educación Secundaria, donde solo el 7,5 de los referentes son femeninos, con un dato incluso más alarmante en las disciplinas tecnológicas (1%). Esta realidad puede ser extrapolada a cualquier etapa obligatoria y a cualquier ámbito de conocimiento. Por último, la inclusión representaría el último eslabón de este proceso. Tal y como el término indica, la inclusión aboga por la realización de una introducción notoria de referentes femeninos como modelos de reconocido prestigio en las ramas de conocimiento en las que predominan.

Dentro del proceso descrito anteriormente, esta investigación tiene un doble objetivo. Por una parte, crear una conciencia colectiva de necesidad de visibilidad y de inclusión en el ámbito que nos compete, la educación. Por otra parte, interrelacionar esta visibilidad con las concepciones de patrimonio, lectura y territorio. Así, se promueve el desarrollo de una conciencia crítica de la lectura patrimonial en términos interpretativos, es decir, aplicable a las ciencias, la literatura, la tecnología, el deporte, etc. y, por supuesto, a la educación, especialmente, la formación de los futuros equipos docentes que, a través de iniciativas con perspectiva de género, fomentan el desarrollo integral del ser humano desde la niñez. Asimismo, tal y como desafortunadamente indica López-Navajas, es necesario dejar de «naturalizar» la invisibilidad femenina.

La acepción número 3 de la Real Academia Española en torno al término «lectura»¹ es la que se considera más adecuada para abordar la polisemia de este vocablo en tanto que prevalece la importancia de la interpretación. A tal parecer, esta acción puede vincularse no solo a un texto sino también a la lectura interpretativa del mundo y de la sociedad en la que vivimos. En este punto, entra en juego el concepto del patrimonio y las lecturas que se pueden hacer del mismo. En esta investigación, examinaremos la (in)visibilidad de la lectura del patrimonio en clave femenina y educativa. Así pues, otro de los objetivos primordiales será comprobar si futuros equipos docentes tienen o no referencias de esta índole en un intento, además, de concienciar al alumnado desde la Sostenibilidad, concretamente en el aspecto social de inclusión de patrimonio femenino (Delorenzi, 2017). Al mismo tiempo, también se busca que el mentado alumnado tome en consideración la relevancia del territorio «como aglutinador de bienes patrimoniales de distinto carácter (natural, cultural, tangible e intangible)» (Observatorio de la Sostenibilidad en España, 2020:74) y como concepto clave en el desarrollo de una genealogía del saber femenino en el área educativa.

1 Interpretación del sentido de un texto.

Finalmente, por lo que respecta a la estructura de esta investigación, tras esta introducción a los conceptos clave de la misma y la enumeración de los objetivos principales, se llevará a cabo un breve recorrido histórico a través del siglo XX español con la figura de la maestra como protagonista. Seguidamente, la metodología empleada explora la medición del conocimiento de una serie de referentes femeninos del campo educativo entre futuros equipos docentes a través del instrumento del cuestionario, tanto de respuesta cerrada como abierta. A través del mismo se procederá al análisis de unos resultados que arrojan unos datos claros que invitan a actuar de manera inmediata con el objeto de dar visibilidad a referentes femeninos de la esfera educativa.

2. Visibilidad femenina y educación: la figura de la maestra

Con el objeto de determinar el grado de (in)visibilidad de la figura de la maestra, ofrecemos un breve recorrido histórico desde los años 20 del siglo pasado hasta la actualidad. Para ello, dividiremos nuestro análisis en cuatro etapas: 1) 1920-1930; 2) Segunda República (1931-1936); 3) Franquismo y posguerra (1939-1975) y 4) Llegada de la democracia y auge de la multiculturalidad (1975-actualidad).

Antes de comenzar con la descripción de las diversas etapas, es menester incidir en el hecho un tanto contradictorio de la invisibilidad de la figura de la maestra en tanto que ha sido tradicionalmente una profesión ejercida tanto por mujeres como por hombres, con más peso de las primeras en la actualidad. Sin embargo, tal y como indica García (2013), existen mecanismos de segregación incluso en el siglo XX, sobre todo, respecto al acceso a los cargos de dirección. Paralelamente, es interesante también hacer referencia al proyecto «Mujeres Maestras» de Huerta (2020) que afirma que: «Sabemos poco sobre las maestras. ¿Hasta qué punto nos hemos limitado a observarlas sin tener en cuenta sus propios intereses y anhelos? ¿Cómo se ven ellas? ¿Qué les gusta, qué les atrae o qué les conmueve?» (p.106). Por tanto, consideramos que está más que justificada la idea de pretender hacer más visible la figura de la maestra y elaborar una lectura patrimonial sobre la misma, incluso en la actualidad.

Comenzamos este recorrido, como ya hemos indicado previamente, con la figura de la maestra en la década de los años 20 del siglo pasado español, con el horizonte de la Dictadura de Primo de Rivera, iniciada en 1923. En este tiempo, cabe anotar que la educación primaria no era un tema de relevancia para el Estado y, por ende, la mujer, que solo podía ejercer un trabajo fuera del hogar y ese era el de maestra, estaba completamente invisibilizada. De hecho, discriminada en tanto que debía firmar un contrato, a través del cual se comprometía al cumplimiento de premisas como estas: no fumar cigarrillos; no beber cerveza, vino ni whisky; no teñirse el pelo; usar al menos dos enaguas; no casarse o no andar en compañía de hombres...² Como se puede constatar se advierte una discriminación real desde el punto de vista laboral, con un contrato específico por ser mujer. Sin embargo, sí debe hacerse hincapié a que, de acuerdo con Flecha (2007): «Las maestras son el primer grupo con una identidad femenina diferente. Eran autónomas, viajaban a otros pueblos, en el siglo XIX muchas todavía acompañadas, y escribían en revistas profesionales»

2 Información extraída del siguiente documento: <https://www.uv.es/~dones/Jackie/personas/maestras1923.htm>

La institución principal a la que haremos referencia en este periodo, que también entronca con la Segunda República (1931-1936) será la Residencia de Señoritas de Madrid con referencias femeninas como María de Maeztu, María Zambrano, Clara Campoamor, Margarita Nelken, María Goyri, todas pertenecientes al claustro. Por lo que respecta a la primera, en palabras de Magallón (2007:14), esta Residencia creó «una atmosfera fértil» y «fomento en las mujeres jóvenes de la época aspiraciones personales y profesionales.»³

Tras la proclamación de la Segunda República en 1931, los Derechos de las mujeres mejoraron sustancialmente y también su presencia en la vida pública del país, sobre todo, a raíz de la consecución del Derecho al voto femenino con Clara Campoamor a la cabeza. En el ámbito educativo, la figura de la maestra también se ensalzó como reivindicación de la igualdad de oportunidades, de la lucha por la equidad por género/sexo y por una educación pública y democrática (Sánchez de Madariaga, 2012). Encontramos nombres como los de Benita Gil, Gloria Giner de los Ríos, Julia Vigre o Alejandra Soler.

Con el estallido de la Guerra Civil (1936-1939) y el posterior periodo franquista, la situación de la mujer en general cambió drásticamente con procesos como la depuración de las antiguas maestras de la República (Agulló y Fernández, 1997; Agulló y Fernández, 2014), como forma de control social, tal y como esgrime Plaza (2015), con el resultado del exilio (García, 2019), como una acción de «amputar, segar, limpiar y purificar» (Agulló, 2017), como el silencio y el olvido (Sonlleve, 2015) y calificadas como «corruptoras de las conciencias infantiles» (Sonlleve y Sanz, 2022). En este periodo también cabría mencionar la Sección Femenina de Falange Española en tanto que institución legitimizada de enseñanza de la mujer (Díaz- Plaza, 2008; Barrera, 2020) con nombres como Pilar Primo de Rivera o Carmen Werner.

Finalmente, la Transición española (1975-1978) trajo consigo la ansiada democracia y la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres y donde la figura de la maestra alcanzó incluso más relevancia con la presencia de muchas más mujeres que hombres en las carreras de magisterio y también en los centros educativos. En la actualidad, de acuerdo con el Informe Indicadores de la Educación 2020 «casi la práctica totalidad del profesorado es femenino en los centros de Educación Infantil, 97,7 %, y ampliamente mayoritario en los centros de Educación Primaria (81,7 %)»⁴, es decir, se trata de un colectivo presente y con visibilidad. Por tanto, son las generaciones presentes y futuras de maestras, pero también de maestros, las encargadas de adoptar un compromiso crítico y una responsabilidad democrática y con perspectiva de género para lograr la concienciación, visibilidad e inclusión de referentes femeninos tanto internacionales como nacionales, autonómicos y locales en las aulas desde edades tempranas.

3. Metodología de la investigación

En lo concerniente a la metodología de investigación, cabe anotar que se ha seguido una de carácter mixto, aportando datos cuantitativos y cualitativos con el objeto de cerciorarnos de si existía o no

3 https://elpais.com/diario/2007/11/05/educacion/1194217203_850215.html

4 <https://stecyl.net/informe-indicadores-de-la-educacion-2020-pofesorado-del-sistema-educativo-por-edad-y-sexo>.

conocimiento de referentes femeninos en el ámbito educativo y si, se daba una respuesta afirmativa, corroborar el grado de la misma. Para ello, se aplicaron las siguientes categorías en torno al concepto de conocimiento:

- (DT) Desconocimiento total: primera vez que se escucha el nombre y se ve su fotografía junto a su vinculación geográfica
- (CS) Conocimiento simple/básico: Haber escuchado su nombre alguna vez, ser capaz de aportar datos mínimos de la figura femenina y de su contribución al ámbito educativo
- (CP) Conocimiento profundo: Se es capaz de escribir, al menos, 30-40 palabras en relación a la mujer en cuestión y a su relevancia en la esfera educativa (Obviamente 30-40 palabras no son suficientes para afirmar que se tiene un conocimiento profundo, pero sí consideramos una extensión mínima medible)

Así, por lo que respecta al instrumento se ha seleccionado el cuestionario de respuesta abierta y breve con el objeto de recoger una serie de resultados en torno al conocimiento de determinados referentes y, posteriormente, analizar y discutir los resultados de los mismos.

Otro aspecto destacable de nuestra investigación es, sin duda, la selección del corpus de referentes femeninos, que se ha realizado en atención a una serie de parámetros.

- Proyección: Selección de referentes procedentes de fuera de España con un merecido y/o reconocimiento internacional debido a su trabajo incesante en aras a la mejora educativa, cultural y social
- Vinculación geográfica con España y, más concretamente, con la Comunidad Valenciana y la Comunidad Autónoma de Castilla y León⁵

De estas premisas se desprende que la selección del corpus promueve una educación patrimonial y una lectura del mismo en clave femenina. Por ende, se subraya la relevancia de la vinculación del territorio y la creación de lazos con el mismo a través de la concienciación, la visibilidad y la inclusión de referentes femeninos de manera individual en el patrimonio de cada persona y también de forma colectiva a través del imaginario colectivo de comunidad. En este sentido, se advierte el inicio y ulterior desarrollo de la construcción de una identidad patrimonial (Fernández, Fernández y Ravina, 2021), especialmente orientada en la formación de futuros equipos docentes (Domínguez y López, 2017).

Una vez aportadas las principales razones de elección, recuperamos brevemente algunos datos esenciales de cada una de las mujeres protagonistas de esta investigación:

5 Se han seleccionado estas dos comunidades al ser la primera la de origen de la mayoría de los y las participantes en la investigación y la segunda por ser la sede de celebración del IV Congreso de la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL)

Categoría patrimonial internacional

- María Montessori⁶ : Nacida en Chiaravalle (Italia), esta maestra y pedagoga de alcance internacional ha dado nombre al conocido como «método Montessori» cuyas principal relevancia estriba en una interpretación y conocimiento profundo de la niñez, en la exploración y en la autonomía personal (Gibson, 2008).
- Anne Sullivan: De procedencia estadounidense, la figura de Sullivan se encuentra intrínsecamente asociada a la de Helen Keller, primera persona ciega y sorda en obtener un título universitario. Esta maestra podría considerarse una de las pioneras de la educación especial y, sobre todo, de fomentar el desarrollo del espíritu de superación, sacrificio y esfuerzo entre el alumnado para alcanzar sus metas.

Categoría patrimonial nacional

- Rosa Sensat: Coetánea de Piaget, esta maestra catalana no suele figurar en los manuales ni tener un papel destacado en la Historia de la Escuela. Sin embargo, sus ideas educativas entroncan en la actualidad con nociones como las salidas fuera de los muros de los centros educativos y la devoción por la naturaleza (Cortada, 2004).
- Regina Lago: Un claro ejemplo de patrimonio en la escuela, tal y como lo describe García (2010), que aboga por «la recuperación genealógica de las intelectuales españolas» (p.211). Maestra y psicóloga palentina, Regina estudió con Claparède y Piaget. Una de sus contribuciones más interesantes es el estudio que realizó de los dibujos de niños y niñas entre 6 y 14 años, evacuados de las diferentes regiones españolas, con el objeto de comprobar cómo lo vivido influía en sus vidas.

Categoría patrimonial autonómica/local

- Palmira Pla: Maestra procedente de Teruel, pero con claras implicaciones con la provincia de Castellón, donde desarrolló parte de su labor docente. También, es conocida por su claro compromiso (Juan, 2007) a favor de los estudiantes venezolanos, país que la acogió durante el exilio.
- María Moliner: Nacida en Zaragoza, pero también con vinculación con el territorio valenciano, una «coleccionista de palabras», tal y como la describe Salazar (2019), autora de uno de los diccionarios más importantes del español. Sin ejercer el magisterio como tal, fue lexicógrafa, bibliotecaria y archivera, profesiones inherentes al ámbito educativo.

Con relación al contexto de la intervención y a los participantes en la misma, es necesario poner de manifiesto que todas las personas participantes pertenecían al ámbito educativo en tanto futuro

6 Solo se aportan unas mínimas pinceladas de las referencias femeninas para situarlas en la contextualización del estudio y en la justificación de su elección y como un homenaje a las mismas. Debido a la limitación de la extensión del trabajo, no puede ahondarse en las diferentes biografías e implicaciones educativas.

profesorado de distintos niveles educativos (Educación Infantil y Educación Secundaria, en este caso en concreto). Por tanto, la muestra la compone estudiantado del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y del Máster en Profesor/a en Educación Secundaria, ambos pertenecientes a la Universitat de València, un total de 87 alumnos y alumnas repartidos en 45 de Grado y 43 de Posgrado. Además, cabe reseñar que la intervención se realizó en asignaturas de lengua inglesa, es decir, no directamente aplicables a la Historia de la Escuela, pero no por ello, menos pertinente.

En torno a la descripción del cuestionario, es relevante recalcar que se procedió a su cumplimentación en unos escasos 10-15 minutos a través del Aula Virtual al inicio de una sesión de clase y que consistía en identificar a la mujer a través del nombre, la imagen y la contextualización territorial. Para ello, se diseñó un cuestionario de pregunta mixta, cerrada y abierta: cerrada para concretar el conocimiento o desconocimiento y abierta para determinar el grado y que consistía en ser capaz de describir las contribuciones más significantes de la mujer en el campo de la educación en 30-40 palabras. Así, como luego veremos en los resultados, podría observarse si el grado de conocimiento era superficial o más profundo (el cuestionario completo puede encontrarse en el anexo).

4. Resultados y discusión

Tal y como se ha especificado, todo el alumnado realizó la encuesta en el aula, por tanto, el grado de participación fue alto y del 100 %. Así, se cotejaron y analizaron un total de 45 encuestas en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil y un total de 43 en el Máster de Profesor/a de Educación Secundaria.

Para analizar los datos, tomaremos como referencia las categorías expresadas previamente en torno a: (1) (DT) Desconocimiento total; (2) (CS) Conocimiento simple/básico y (3) (CP) Conocimiento profundo. Mostraremos los resultados por grupo y por referente a través de figuras que exponen el número de alumnado que no conoce al referente o que lo conoce en un grado superficial o profundo.

En primer lugar, se muestran los datos en torno a la figura de María Montessori en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil.



Figura 1: Grado en Maestro/a de Educación Infantil y María Montessori

Tal y como se puede apreciar, ningún alumno/a manifiesta un desconocimiento total de esta figura y un gran número (30) es capaz de escribir en 30-40 palabras sus principales contribuciones. Este es un ejemplo:

«María Montessori es la fundadora del método Montessori que fomenta el aprendizaje vivencial y experimental del niño y que promueve el uso de materiales manipulativos donde el niño elige qué quiere hacer»

Por lo que respecta a María Moliner, estos son los resultados:



Figura 2: Grado en Maestro/a de Educación Infantil y María Moliner

6 de los participantes afirman no conocer este referente y comprobamos que el resto, 39 poseen un conocimiento muy superficial, en la mayoría de los casos, esgrimen que así se llama la biblioteca del campus. Asimismo, cabe anotar que ningún encuestado afirma poseer un conocimiento profundo del referente en cuestión.

Seguidamente, se muestran los resultados entorno a Anne Sullivan, Rosa Sensat, Palmira Pla y Regina Lago.



Figura 3: Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Anne Sullivan, Rosa Sensat, Palmira Pla y Regina Lago

En este caso, los 45 encuestados afirman un total desconocimiento de Anne Sullivan en tanto que en todas las muestras aparece un rotundo no. Por lo que respecta a Rosa Sensat, Palmira Pla y Regina Lago la situación es la misma que en el caso anterior, ninguno de los encuestados manifiesta ni un mínimo de conocimiento.

Los hallazgos encontrados en el grupo del Máster de Profesor/a de Educación Secundaria no son muy diferentes. En efecto, son los mismos referentes sobre los que se manifiesta un desconocimiento total: Anne Sullivan, Rosa Sensat, Palmira Pla y Regina Lago. Solo se aprecian algunas diferencias en torno a las figuras de María Montessori y María Moliner.

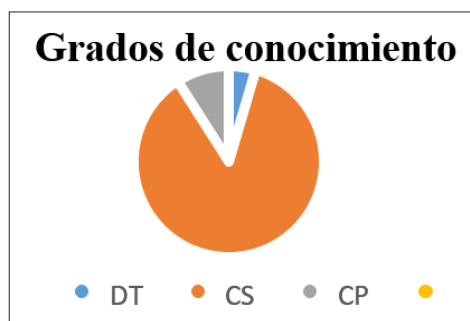


Figura 4: Máster en Profesor/a de Educación Secundaria y María Montessori

Los datos de María Montessori revelan que, al contrario que en el caso del estudiantado de grado, existen dos personas que confiesan un desconocimiento total de su figura. Asimismo, la mayoría manifiesta un conocimiento muy simple con respuestas como:

«Creo que era una maestra italiana, pero no sé muy bien qué ha hecho»

«Es una maestra y hay escuelas con su nombre, por ejemplo, en Valencia»

«Es una maestra y pedagoga italiana, me suena que tiene escuelas por todo el mundo»

En lo concerniente a María Moliner también se aprecian algunas diferencias:

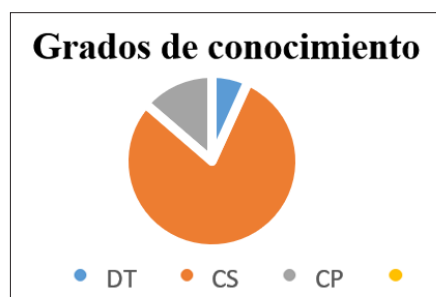


Figura 5: Máster en Profesor/a de Educación Secundaria y María Moliner

En esta muestra podemos vislumbrar cómo aparecen 3 personas que concluyen que no tienen ningún tipo de conocimiento sobre esta maestra. De los resultados de la pregunta abierta, se deslinda que 35 tienen un conocimiento superficial y 5 uno profundo. Aquí presentamos un ejemplo:

María Moliner fue una maestra y filóloga que creó un diccionario. Leí que lo hizo ella sola en su casa, solo con lápiz y papel. También, se llama así la biblioteca del campus. Fue rechazada como miembro de la Real Academia Española de la Lengua.

Examinando los resultados conjuntos en ambas titulaciones, podemos resaltar que se observan bastantes similitudes, sobre todo, en torno al desconocimiento total tanto de referentes femeninos internacionales (Anne Sullivan) como nacionales (Rosa Sensat y Regina Lago) en tanto que ninguna persona había oído hablar previamente de estos referentes.

Por otra parte, las diferencias más significativas, se encuentran al interpretar los resultados de María Montessori y María Moliner, sin duda, las más conocidas. Sin embargo, mientras que el estudiantado de grado conoce en mayor medida a María Montessori, el de máster se decanta por María Moliner.

De estos últimos resultados, podemos concluir que probablemente el papel de María Moliner como creadora de un diccionario y filóloga (Martín, 2006) se pone más de manifiesto en grados de esta rama de conocimiento (la mayoría del estudiantado del máster proviene de estos grados), aunque no se debe desdeñar que el conocimiento total del referente solo se contempla en 6 de los casos, por tanto, el olvido y el silencio (Polanco, 2015) también juegan un papel importante en estos estudios.

Por el contrario, el denominado Método Montessori y su creadora son más estudiados y comentados en el grado de Maestro/a en Educación Infantil al socaire de la contemplación de la didáctica como uno de los principales ejes del plan de estudios. Las premisas de la educadora italiana están presentes en el diseño curricular de la Educación infantil, tal y como manifiesta Nieto (1993) y como se advierte a través de la vinculación de las doctrinas Montessori y la pandemia de la Covid-19 (Da Rocha, 2021). Por citar otro ejemplo, en el marco de la asignatura de Didáctica General de este grado en la Universitat de València se realizó recientemente un proyecto centrado en las ideas pedagógicas clásicas, entre ellas las de Montessori, con el objeto de crear un espacio de debate crítico, abierto y participativo que fomentase el desarrollo de la cultura pedagógica entre el alumnado (Suárez, Tárraga, Sanz-Cervera y Sospedra, 2020). Como puede atisbar, estos son solo algunos estudios que corroboran fehacientemente la presencia de la figura de María Montessori y su Método en los planes de estudio y, por consiguiente, en las experiencias didácticas del Grado en Maestro/a de Educación Infantil.

En líneas generales, tal y como se puede advertir, los resultados son pobres y desoladores en ambas titulaciones con un desconocimiento total de importantes referentes como Rosa Sensat, coetánea de Piaget y con una repercusión en los campos de la psicología y la educación, desafortunadamente, muy diferente al investigador suizo. Por otro lado, también en el ámbito nacional, poco o nada se sabe del trabajo realizado por Regina Lago en tiempos franquistas a favor de la infancia refugiada o de las contribuciones pedagógicas de Palmira Pla incluso fuera de nuestras fronteras.

5. Consideraciones finales

Este estudio de investigación quiere ser, como ya se ha especificado, un homenaje a todas aquellas mujeres que han contribuido notablemente al desarrollo de la educación y la pedagogía a nivel local, autonómico, nacional e internacional. Para ello, en primer lugar, se ha realizado una contextualización histórica al nada desdeñable papel de las maestras a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días, para después medir los grados de conocimiento de referentes educativos seleccionados en cuanto a su ámbito de actuación y relevancia educativa, con unos resultados que reafirman la necesidad de promover una «resignificación de género en la educación superior» tomando la perspectiva de género como un eje primordial en la política universitaria actual (Torres et al, 2020). En lo concerniente a nuestra investigación esta «resignificación» se encuentra intrínsecamente relacionada con la visibilidad de referentes femeninos en la educación superior, en este caso, en los grados y másteres de las facultades de Educación. Bajo estas premisas, es menester subrayar la relevancia de la construcción de espacios de género en la Universidad, en línea a los que sugiere Gavilán (2021), que desarrollan de manera transversal la Competencia de Desarrollo de la Identidad (CDI) y se llevan a cabo en un

entorno calidad donde se fomenta la creatividad atenta y la confianza básica. Asimismo, tras el estudio, se ha constatado que el aprendizaje de la historia de la educación con perspectiva de género suscita una motivación extra entre el alumnado que, en consecuencia, mejora su grado de conciencia y conocimiento desde una perspectiva de género. En nuestro caso en concreto estos espacios deben tener como protagonistas referentes femeninos. Los analizados en este trabajo son solo algunos ejemplos, a los que nos gustaría añadir el concepto de «linaje de maestras» en tanto reivindicación de la estrecha relación entre la familia y la escuela. Así, surge, por ejemplo, la inclusión del linaje Ibars-Payá (maestras y pedagogas), madre e hija se nutrieron mutuamente de concepciones en aras a mejorar la educación.

En esta misma línea espacial, otra iniciativa sugerente es contemplar la reconstrucción de la identidad y del saber femeninos desde una localización museística con el objetivo de recuperar a las olvidadas (Real, 2020). Así, desde el área temática de la Historia de la Escuela no es baladí incidir en la urgente necesidad de reformular los espacios de representación desde una perspectiva de género que da voz a los referentes femeninos más singulares.

Otra propuesta interesante para futuras líneas de investigación es la incorporación de mujeres a los materiales escolares que utilizarán las futuras maestras y los futuros maestros y que les servirán como referencia para aplicar la perspectiva de género en su futuro docente. Por ejemplo, Perales y Orcasitas (2020) aúnan esfuerzos para revertir el olvido de las mujeres en el material escolar. Dentro de esta iniciativa de rescate también figuran, indudablemente, las maestras.

En definitiva, la presencia de referentes femeninos en la escuela y en la Universidad es parte incuestionable del acervo cultural de nuestros días. De acuerdo con Blanco (2015:14) es imprescindible enfocar la enseñanza «desde quienes somos» y, en este sentido, el saber femenino adquiere unos matices específicos que se deben analizar junto a los referentes femeninos en cuestión. Por ejemplo, Blanco (20) sigue a Mecenero (2018:7) que resalta el predominio de las relaciones cercanas entre maestra y alumnado a través del acompañamiento «a las criaturas en su tarea de dominar algunos instrumentos de la cultura». Entre otras cualidades intrínsecas al saber femenino destaca la consideración del tiempo de trabajo como tiempo de vida o mantener vivo el deseo de enseñar para despertar el deseo de aprender (2015:21). Como podemos comprobar estas características están presentes en las biografías de los referentes femeninos presentados en las secciones de metodología y resultados de este estudio. En definitiva, Blanco (27) espeta que «hacer visibles, darles valor, a las experiencias y los saberes que las mujeres han llevado y llevan al mundo y a la educación es reconocer autoridad femenina».

Aparte del objetivo de dar visibilidad a referentes femeninos, en la introducción de este trabajo sosteníamos la relevancia del entendimiento de la lectura interpretativa del saber femenino desde una mirada patrimonial y territorial. En consonancia con esto, se desprende que la visibilidad de referentes femeninos, en este caso, del ámbito educativo pertenecientes a la misma provincia, comunidad autónoma o país teje redes de unión y de vinculación con el territorio, ya no solo en la esfera educativa, sino en todos los campos del conocimiento que nacen desde la escuela y aquello que se enseña al alumnado desde edades tempranas.

Asimismo, en correlación con la Agenda 2030 de Naciones Unidas, se vehiculan acciones en aras a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que, en este caso, se orientan al número 1, fin de la pobreza, en el sentido de la erradicación de la pobreza cultural de una genealogía crítica del saber femenino en la educación superior; al número 4, que promueve una educación de calidad también en las aulas universitarias donde se forman los futuros equipos docentes y al número 5, que impulsa la igualdad de género y que se adapta en nuestro estudio a la necesidad razonada y argumentada de la inclusión de referentes femeninos pertenecientes al ámbito educativo, especialmente en aquellos estudios que forman a las futuras generaciones de maestras y maestros.

6. Bibliografía

- Agulló, C. y Fernández, J.M. (1997). La depuración franquista del magisterio primario. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 16, 315-350.
- Agulló, C. y Fernández, J.M. (2014). La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia. *Revista de educación*, 364, 197-221.
- Agulló, C. (2017). Amputar, segar, limpiar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 21, 9-30.
- Barrera, B. (2020). La Sección Femenina en perspectiva. Historias y otros relatos sobre las mujeres de Falange. *Historia contemporánea*, 62, 265-292.
- Blanco, N. (2015). Reconocer autoridad femenina en Educación: los saberes de las maestras. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 28, 11-31.
- Cortada, E. (2004). Rosa Sensat Vilà: devoción por la naturaleza. *Cuadernos de pedagogía*, 337, 23-26.
- Da Rocha, G.J. (2021). Leccións da pandemia: aprendizaxe informal. *Eduga: revista galega do ensino*, 81.
- Delorenzini, M.C. (2017). *La inclusión del patrimonio social femenino en el urbanismo sostenible. Las mujeres mayores de Carmona*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Díaz-Plaza, M. (2008). La educación de la mujer: La sección femenina de la falange española. En H. Lafoz y J.V. Martín (Coords.). *De súbditos a ciudadanos: escuela y sociedad en el siglo XX* (pp.133-142). Madrid: Fundación Sindicalismo y Cultura.
- Domínguez, A. y López, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios pedagógicos*, 43 (4), 49-68.
- Fernández, V. y Silva, R. (2020). La UNESCO y la Lista del Patrimonio Mundial: Una lectura territorial. En A.Ortega (Coord.). *El patrimonio cultural en la provincia de Ciego de Ávila (Cuba): Análisis de propuestas de ida y vuelta* (pp. 73-112). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Fernández, A.R., Fernández, M. y Ravina, R. (2021). *La globalización patrimonial como vehículo para la construcción de las identidades*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- García, C. (2010). Regina Lago: una psicóloga comprometida con la infancia durante la guerra civil española. *Participación educativa*, 14, 211-220.
- García, T. (2013). Las maestras no existen: los mecanismos de la invisibilidad La segregación por defecto en los inicios del siglo XXI. *Gestión de la educación*, 3 (2), 69-95.
- García, M. I. (2019). Maestras españolas republicanas en el norte de África: depuradas y represaliadas por el franquismo. En E.M. Moreno (Ed.). *Pioneras, escritoras y creadoras del siglo XX* (pp.127-140). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Gavilán, D. (2021). *La integración de la igualdad de género en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: Los espacios de género*. Tesis Doctoral. Alicante: Universitat d'Alacant.
- Gibson, C. (2008). María Montessori. Un abordaje a su visión del niño y a su método pedagógico. *Forum: revista de humanidades y ciencias del Colegio Cardenal Newman*, 3, 81-89.
- Huerta, R. (2020). La voz callada de las mujeres maestras en Iberoamérica: educar desde la invisibilidad. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 24, 100-115.
- Juan, V. (2007). Palmira Pla: El compromiso irrenunciable. *Rolde: Revista de cultura aragonesa*, 123, 22-27.
- López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan: Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València.
- Magallón, C. (2007). El laboratorio Foster de la Residencia de Señoritas. Las relaciones de la JAE con el International Institute for Girls in Spain, y la formación de las jóvenes científicas españolas. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, LIX (2), 37-62.
- Martín, M.A. (2006). María Moliner: filóloga por vocación y por su obra. En J.C, Mainer y J.M, En-guita (Coords.). *Cien años de Filología en Aragón. VI Curso sobre Lengua y Literatura en Aragón* (pp. 223-240). Zaragoza: Diputación de Zaragoza.
- Mecenero, C. (2018). Sapere stare vicino all'inizio. En V. Cosentino y M. Santini (Coords.). *L'amore che non scordo. Storie di comuni maestre* (pp.67-74). Milán: Librería delle Donne.
- Nieto, M.J. (1993). Pervivencia de María Montessori en el diseño curricular de la educación infantil. En C. Flecha e I. de Torres (Coords.). *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas* (pp. 246-254). Madrid: Narcea.
- Observatorio de la Sostenibilidad en España (2020). *Patrimonio natural, cultural y paisajístico. Claves para la sostenibilidad territorial*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Perales, A. y Orcasitas, M. (2020). Revirtiendo el olvido de las mujeres en el material escolar: 50 veces rebelde. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 87, 51-55.
- Plaza, N. (2015). *La depuración del magisterio como forma de control social*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Polanco, J.L. (2015). María Moliner; silencio y olvido. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 114, 51-58.

- Real, I. (2020). La reconstrucción de la identidad femenina en los museos: la recuperación de las olvidadas. *Espacio, tiempo y forma. Serie VII, Historia del arte*, 8, 203-220.
- Salazar, M. (2019). María Moliner, la coleccionista de palabras. *Nuevo Pirineos. Revista de la Consejería de Educación en Andorra*, 1, 20-21.
- Sánchez de Madariaga, E. (2012). *Las maestras de la República*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Sonlleba, M. (2015). Palabras silenciadas: Las enseñanzas femeninas en el primer franquismo (1939 – 1951) desde el relato de vida. En M.J. Márquez, M.E. Prados y D.Padua (Coords.). *Historias de vida en educación. Voces Silenciadas* (pp.260-274). Almería: Universidad de Almería.
- Sonlleba, M. y Sanz, C. (2022). «Corruptoras de las conciencias infantiles». La depuración del magisterio femenino en la provincia de Segovia (1936-1945). *Aportes: Revista de historia contemporánea*, 37 (208), 223-260.
- Suárez, C., Tárraga, R., Sanz-Cervera, P. y Sospedra, M.J. (2020). Lectura participativa en red en la formación de maestros/as #pedagogiaUV19. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18 (2), 143-161.
- Torres, R.M., Lorenzo, C., Ordoñez, C., Arce, L., Grao, O., Riquelme-Quiñonero, T., Spairani, S. y Escabias, P. (2020). Metodología de resignificación de género en el aula universitaria. Una perspectiva transdisciplinar según el Syllabus UNESCO-UniTWIN. En R. Roig, J.M. Antolí, R. Díez y N. Pellín, (Coords). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp.115-126). Alicante: Universitat d'Alacant.

ANEXO 1: Cuestionario

El objetivo del presente cuestionario es examinar los diferentes grados de conocimiento en torno a diversos referentes femeninos en el ámbito educativo del estudiantado del Grado de Maestro/a de Educación Infantil y del Máster de Profesor/a de secundaria.

Presta atención al nombre, la imagen y la localización de cada uno de estos referentes y, a continuación:

- Responde si la conoces o no
- En caso afirmativo, intenta escribir, al menos 30-40 palabras sobre sus contribuciones al mundo educativo

MARÍA MONTESSORI



ANNE SULLIVAN



ROSA SENSAT



PALMIRA PLA



MARÍA MOLINER



REGINA LAGO



Descubriendo a las mujeres hispanorromanas a través de la lectura de las fuentes epigráficas

FRANCISCO CIDONCHA REDONDO, *Universidad de Sevilla*

fcidoncha@us.es

Resumen: El presente trabajo tiene como finalidad realizar un breve repaso por los testimonios epigráficos de la Hispania romana para conocer diversos datos sobre las mujeres que vivieron en ese lugar durante la etapa altoimperial. Se pretende así revalorizar el papel que estas féminas tuvieron en la sociedad y en la economía de la época. A pesar de que su capacidad de actuación estaba bastante acotada, ellas se hicieron visibles y sus identidades quedaron grabadas en estos documentos. La lectura y el análisis de este «patrimonio epigráfico» nos permiten conocer interesantes aspectos sobre sus vidas, información que no aparece en otras fuentes escritas. Además, con este estudio se pretende transmitir la importancia de este tipo de documentación y la necesidad de su conservación, así como de su difusión a diversos sectores sociales tanto dentro como fuera del mundo académico.

Palabras clave: Hispania; familia; sociedad; inscripciones; historia.

Abstract: The purpose of this paper is to carry out a brief review of the epigraphic sources of Roman Hispania in order to know all the possible data about the women who lived in that place during the Early Roman Empire. This study aims to revalue the role of these women had in the society and economy of the time. Despite the fact that their capacity to act was quite limited, they became visible and their identities were recorded in these documents. Reading and analyzing this “epigraphic heritage” allows us to discover interesting aspects of the lives of many women that are not mentioned in other written sources. In addition, this study aims to convey the importance of this type of written documentation and the need for its conservation, as well as its dissemination to other sectors of society outside the academic world.

Keywords: Hispania; society; family; inscriptions; history.

1. Introducción

Las fuentes epigráficas nos aportan una rica y variada información sobre cómo era la vida cotidiana en la época romana. Conocemos los nombres de un sinfín de personas que vivieron en el Antigüedad, muchas de ellas mujeres, gracias a las inscripciones que se han conservado hasta nuestros días. Los autores clásicos mostraron poco interés por el género femenino en sus obras y casi siempre se centraron más en los considerados «grandes personajes históricos». Aunque existen excepciones, las mujeres que aparecen en sus obras suelen ser aquellas relacionadas con los denominados «círculos del poder». Estos escritores atacaron duramente a todas aquellas que tenían cierto protagonismo político y no cumplían

con lo que se esperaba de ellas. La moral de la época les tenía reservado un papel bastante delimitado para que fueran «buenas esposas y madres» y las que se salían del camino señalado eran ferozmente criticadas (Senés, 1995: 69-87; Saller, 1998: 85-91; Cenerini, 2002: 15-16, 24-26; Pavón, 2015: 129). La lectura y el análisis de los testimonios epigráficos se hacen necesarios para poder descubrir a otras muchas féminas desconocidas que no fueron mencionadas en las fuentes literarias.

Estas inscripciones nos ofrecen datos sobre mujeres que pertenecían a todos los estratos sociales. Cualquier individuo con una determinada capacidad económica podía encargarse de un epígrafe, quedando su identidad grabada en un soporte duro, principalmente la piedra. Un importante número de estas inscripciones proceden de la Península Ibérica y su datación se sitúa principalmente entre el siglo I a. C. y el III d. C. El objetivo de este estudio es presentar y analizar algunos de los casos más significativos que nos proporcionan datos sobre mujeres hispanorromanas de la etapa alto-imperial. Asimismo, pretendemos demostrar la importancia del que podríamos denominar «patrimonio epigráfico», ya que nos permite conocer a muchas personas que no aparecen en otras fuentes escritas.

2. Las mujeres hispanorromanas como dedicantes o como destinatarias de inscripciones

A través de textos epigráficos, muchas mujeres, pertenecientes a todos los grupos sociales, pudieron hacerse visibles en una sociedad donde sus márgenes de actuación estaban bastante acotados, sobre todo en el ámbito público. Ellas actuaron como dedicantes de inscripciones que fueron encargadas para honrar la memoria de sus seres queridos, para mostrar la devoción hacia una determinada divinidad o para recordar algún homenaje público. Ellas no dudaron a la hora de incluir sus nombres en los epígrafes y quedar así testimonio escrito de las dedicaciones que ellas habían pagado. Esas referencias nos permiten afirmar que las féminas romanas tenían cierta independencia que les permitía administrar su propio dinero (Gallego, 1993: 111-112). De esa manera, consiguieron hacerse más visibles y sus identidades quedaron para siempre grabadas en la piedra.

Como hemos indicado, las funciones de la mujer en los asuntos públicos estaban bastante delimitadas, pero algunas consiguieron hacerse visibles de una u otra forma. No debemos olvidar que la presencia femenina en oficios civiles o públicos era prácticamente nula y cualquier intervención en este campo era duramente criticada. Podemos hacer referencia al ámbito de la política, totalmente prohibido para ellas. Aquellas que intentaron intervenir en este campo fueron atacadas ferozmente por los autores clásicos y toda una serie de calumnias cayeron sobre ellas. Asimismo, el Derecho romano establecía que una mujer no podía ejercer determinados oficios que se consideraban propios de los hombres, como la abogacía o la judicatura, entre otros muchos (D. 3.1.5, Ulp. VI ad ed.; 50.17.2, Ulp. III ad Sab.; Cantarella, 1991: 276-277). Por lo tanto, la dedicación de inscripciones, sobre todo honoríficas, era una forma de hacerse visibles ante la sociedad en los lugares públicos.

Estas mujeres no solamente aparecen en los textos analizados como las dedicantes, sino que también, en muchas ocasiones, fueron ellas las destinatarias de estas inscripciones. Numerosos epí-

grafes sepulcrales señalaron el lugar donde fueron sepultadas y nos ofrecen una variada e interesante información sobre ellas. Sus seres queridos, principalmente los familiares más cercanos, fueron los encargados de recordarlas. La mayoría de las veces documentamos a los cónyuges, a los progenitores o a los vástagos como los dedicantes habituales de estos epitafios. No obstante, en menor medida, también se constata la existencia de amigos y de otros individuos como dedicantes.

3. Los datos que podemos conocer sobre las mujeres hispanorromanas a través de las inscripciones

Las inscripciones nos ofrecen toda una serie de datos que nos permite reconstruir la vida de las mujeres de esa época. A continuación, iremos desgranando algunos de los aspectos que podemos tener en cuenta a la hora de analizar estas fuentes epigráficas. Para ello hemos realizado un repaso por los testimonios de la Península Ibérica y se han seleccionado algunos de los más interesantes para el presente estudio.

3.1. *Caesia Celsa*, una «excelente esposa»

Caesia Celsa fue una mujer hispanorromana que vivió durante el primer siglo de nuestra era (*CIL* II2/5, 191; *CIL* II, 1699; *CLE* 1123; *CILA* III, 2, 513). Su inscripción fue hallada en la localidad jienense de Torre del Campo, próxima a la antigua *Tucci* (Martos), aunque actualmente se encuentra en paradero desconocido y solo se conserva de ella un vaciado en yeso en el Museo Arqueológico Nacional. El texto dice así:

Caesia T(iti) f(ilia) Celsa /an(norum) LXV h(ic) s(ita) e(st) /quod voto petiere suis plerumque parentes /cuncta tibi dignae Caesia contigerant /lanifici praeclara fides pietatis alumna /priscae praecipue fama pudicitiae /te rogo praeteriens dicas /s(it) t(ibi) t(erra) l(evis) /q(uo)q(uo) v(ersum) l(ocus) p(edum) XII.

La condición socio-jurídica de la difunta se puede conocer fácilmente, ya que se incluye en su onomástica la filiación: *T(iti) f(ilia)* («hija de Tito»). Gracias a ello podemos saber que *Caesia Celsa* era una *ingenua*, es decir, una mujer que había sido libre desde su nacimiento. Solamente las personas nacidas libres llevaban la filiación en su onomástica. Otro dato que nos suelen aportar los epígrafes sepulcrales como este es la edad que tenían las difuntas en el momento de su óbito. En este caso estamos ante una fémina bastante longeva para la época, ya que su fallecimiento se produjo a los sesenta y cinco años.

El texto incluye un interesante *carmen* o poema funerario con versos que tienen el objetivo de ensalzar la personalidad de la protagonista, empleándose algunas de las más famosas virtudes femeninas como la *pietas* o la *pudicitia*. Además, se hace referencia al trabajo de la lana (*lanifica*), siendo esta una de las ocupaciones que tradicionalmente se relacionaba con las «buenas matronas». La persona que actuó como dedicante del epitafio quiso resaltar que *Caesia Celsa* encarnaba muy bien ese modelo ideal de «excelente esposa». Al mismo tiempo, se indicó que ella fue recordada por tener «un pudor a la antigua», siendo también la modestia o la castidad muy valoradas entre las mujeres (Cid, 2009: 155-182; Pavón, 2011: 389; Salazar 2013: 218-219; Cenerini, 2014: 17). Con esa expresión

se está alabando a las antepasadas que encarnaban ese ideal y, al mismo tiempo, parece que se está realizando una crítica a las féminas de la época de *Caesia Celsa*, presentando a la fallecida como una excepción en el conjunto. La epigrafía funeraria de la Hispania romana nos presenta muchos ejemplos de *optimae coniuges* que también fueron ensalzadas como *Caesia Celsa*. No debemos de olvidarnos que estos documentos escritos eran una especie de «carta de presentación» de la persona fallecida.

Por último, en este caso de estudio se hizo referencia a las dimensiones que tenía la sepultura. Este tipo de información no siempre aparece en estos documentos, por lo que es interesante, ya que la mayoría de las inscripciones se encuentran descontextualizadas y gracias a ello nos podemos hacer una idea de las dimensiones originales del lugar donde fueron colocadas. Se ha estimado que el pie romano equivaldría a 29,57 cm, por lo que podríamos calcular las medidas aproximadas de las tumbas de *Caesia Celsa* (Dilke, 1987: 26-27). De ese modo, el espacio funerario donde fue sepultada esta mujer abarcaría unos 12,32 m². Estas cifras también nos pueden aportar pistas sobre la capacidad económica de las familias de estas féminas.

3.2. *Caecilia Doris*, una «esposa incomparable»

Al igual que en el ejemplo anterior, en el epitafio de *Caecilia Doris* se alaba la personalidad de la difunta y el cumplimiento de su función como «buena esposa» siguiendo los dictados impuestos en la sociedad romana para una perfecta matrona (CIL II, 4290; RIT 408; CIL II/2/14, 3, 1242; Navarro, 2017: 590). La protagonista vivió y murió en la ciudad de *Tarraco* (Tarragona) entre finales del siglo II y principios del III d. C., siendo recordada por su marido en el siguiente texto: *D(is) M(anibus) /have Caecilia Dori[s] /L(ucius) Lucretius Martinu[s] /VIvir Aug(ustalis) et ma[g(ister) Lar(um?)] /maritae incomp[arabili] /cum qua sine [querella vixi] /ann(os) XXVIII hic [nemini] /fuit inimicu[s] /Caecilia mihi kariss[ima coniu(n)x?]*.

El dedicante y esposo de la fallecida, *L. Lucretius Martinus*, no dudó a la hora de incluir en el epígrafe el cargo religioso que él había ostentado. Sin embargo, el resto de epitafio lo dedica para expresar su amor hacia su difunta esposa. De ese modo, *Caecilia Doris* es presentada como una «esposa incomparable» (*marita incomparabilis*) con la que el dedicante estuvo unido en matrimonio durante veintiocho años. Además, se indicó que la convivencia entre ellos siempre fue pacífica y no hubo problemas importantes que afectaran a la armonía conyugal (*sine querella vixi*). El texto termina con otra expresión de cariño del viudo hacia la fallecida: «Caecilia, mi esposa queridísima» (*Caecilia mihi karissima coniunx*).

3.3. *Gemina*, una esclava que murió en el parto

Gemina fue una esclava que falleció durante la segunda mitad del siglo I d. C. (CIL III, 2, 362; HEp 1994, 495; 1995, 526; AE 1991, 1076; 1994, 1060). Su epitafio fue hallado a poca distancia de la conocida como Úbeda la Vieja, la antigua ciudad de *Salaria*. La estela de caliza en la que fue grabada la inscripción se conserva en el Museo Arqueológico de Úbeda (Jaén). Su texto dice así: *Gemina D(ecimi) Pu(blici) Subici ser(va) an(norum) /XXV h(ic) s(ita) e(st) obi(i)t in /partu C(aius) Aerariu[s]*

l(ibertus)] /posuit [ci]ppum pa/[rca fuer]as mihi si qu[a] /inferi sapient ut m[e] / abduces si me /amasti fac abd[u]/cas s(it) t(ibi) t(erra) l(evis).

Al igual que ocurre con otros ejemplos de esclavos, se indicó quién había sido el propietario de *Gemina*, *D. Publicius Subicius*, del que no tenemos más datos. No es normal que esto ocurra, pero en el epitafio se nos informa de la causa que produjo la muerte de la protagonista. *Gemina* murió a los veinticinco años durante el parto. Muchas mujeres morían como consecuencia de embarazos complicados o de partos que no tuvieron un final feliz. Podemos mencionar un ejemplo similar a este que se encuentra en un epitafio de Salona, en la provincia de Dalmacia, donde se hizo referencia a *Candida*, una mujer que murió en el parto tras cuatro días de sufrimiento sin llegar a dar a luz a su hijo (*CIL* III, 2267). El fallecimiento de *Gemina* supuso también el fin de su relación sentimental. Al ser una esclava, ella no podía contraer un matrimonio legítimo, ya que, por su condición social, no tenía derecho a ello (Cidoncha, 2021: 163-164). Por este motivo, los esclavos formaban otras uniones de pareja, conocidas como *contubernia*, los cuales no tenían efectos jurídicos. Su compañero sentimental o *contubernalis* fue el dedicante de esta estela que señalaba su tumba. Este manifestó la tristeza que supuso para él la trágica muerte de *Gemina* e indicó su deseo de morir para poder reencontrarse con ella de nuevo.

3.4. Las muertes prematuras de *Melitine* y *Sicinia Secunda*

La alta tasa de mortalidad infantil de la época nos ha proporcionado un importante número de testimonios donde los progenitores aparecen sepultando a sus hijos e hijas. Las inscripciones funerarias nos muestran el dolor que sufrieron esas personas ante las muertes de sus seres queridos, manifestándose aún más dicha tristeza cuando se trataba de la pérdida de los vástagos que fallecían antes que sus progenitores. El altar funerario de *Melitine*, procedente de *Corduba* (Córdoba) y conservado en Museo Arqueológico Provincial de Málaga, es un buen ejemplo de ello (*CIL* II2/7, 497; *CIL* II, 2295; *EE* VIII, 8, p. 395; *CLE* 445; *HEp* 2007, 170). Su inscripción dice así:

D(is) M(anibus) /Melitine ann(or)um VIII m(ensium) VI di(e)rum VIII hic sita est infans patri per / saecula flenda quam raptam /adsiduam mater maerore requirit /grata blanditi[i]s quales quisque / sibi cupiat producere natos hanc an/nus X privavit munere lucis casum quis/que legat fato maledicat iniquo /s(it) t(ibi) t(erra) levis Carpophorus /pater et Felicula mater filiae pientis/simae.

El texto hace referencia a la trágica muerte de la pequeña *Melitine* con tan solo nueve años, seis meses y ocho días de vida. Este triste suceso se produjo entre finales del siglo II y principios del III d. C. El epígrafe menciona el sufrimiento perpetuo del padre, *Carpophorus*, y de la madre, *Felicula*, por el fallecimiento de la que denominaron como «hija cariñosísima». Tras expresar el desconsuelo por su pérdida, los progenitores alabaron la personalidad de *Melitine* al expresar que «cualquiera desearía tener hijos como ella».

Sicinia Secunda fue otra hija que murió en la ciudad *Carthago Nova* (Cartagena) durante la primera mitad del siglo I d. C. (*EE* VIII, 2, 194; *CLE* 1076; *HEp* 2002, 354). Su inscripción funeraria está perdida, pero afortunadamente conservamos el texto:

Sicinia C(ai) f(ilia) Secunda /filia cum matre est hospes sei forte requiris /heic sita quas rapuit mortis acerba dies /sed prius eripuit matri qui in omnia pollet /crudelis cassus filiolum e manibus paene immatura /morte ereptam sibi gnatan heu quantum mater [fleverit] /indiciost nam postquam [fletu] et monumento hoc conde/coravit gnatan per luctus reddidit ipsa animam.

Este epitafio indicaba que una madre y una hija fueron sepultadas juntas. La hija, *Sicinia Secunda*, tuvo una muerte prematura, aunque no se expresó la edad que tenía en el momento de su fallecimiento. No obstante, los diminutivos empleados en el texto nos permitirían afirmar que el final de su protagonista se produjo durante la infancia. La madre tuvo que afrontar el duro trance de sepultar a su hija, lo cual le provocó tal dolor que poco tiempo después murió también ella y fue enterrada junto a *Sicinia Secunda*. No hay referencia alguna al padre de la fallecida en el epígrafe.

3.5. *Philtatesy Briseis, dos esclavas y sus oficios*

El epígrafe sepulcral de *Philtates* procede de la ciudad de Lugo, la antigua *Lucus Augusti*, y puede ser datado durante el primer tercio del siglo III d. C. (*EE* VIII, 2, 311; *HEp* 2001, 320; *AE* 1955, 250; 1976, 311; 1978, 430; 2001, 1213; Navarro Caballero, 2017:730). El epitafio dice así: *D(is) M(anibus) /Philtates /ornatricis / C[---] /Cattunillae /c(larissimae) f(eminæ) /domo August(is) /Taurinis /conservi /eius.*

Contamos con pocas referencias a los oficios desempeñados por las mujeres en las fuentes epigráficas de la Hispania romana (Crespo, 2009; Alfaro, 2010: 15-38; Medina, 2014). Algunas ejercieron estas labores en el ámbito doméstico y otras trabajaron fuera de sus casas, en negocios que, a veces, ellas mismas regentaban o bajo las órdenes de otras personas. La protagonista del texto era una esclava que desempeñaba el oficio de *ornatrix* (peluquera) al servicio *Cattunilla*, una fémina que pertenecía a una familia de la élite. Este trabajo es uno de los más atestiguados tanto en las fuentes epigráficas como en las representaciones iconográficas (Rubiera, 2014: 165-174). La señora de *Philtates* aparece mencionada junto al título de *clarissima femina*, propio de las mujeres que formaban parte de las familias senatoriales. *Cattunilla* era originaria de *Augusta Taurinorum* (Turín) y quizás *Philtates* también, pero, por motivos desconocidos, acabaron viviendo en *Lucus Augusti*. Puede que el esposo de *Cattunilla* fuera destinado a ese lugar para cumplir alguna misión y ambas mujeres se trasladaron a vivir allí (Alföldy, 2001: 233-238). En cuanto a los dedicantes, fueron sus compañeros de esclavitud (*conservi*) los encargados de conmemorar a la difunta con este epitafio.

El nombre de *Briseis* aparece en una estela funeraria hallada cerca de la actual ciudad de Écija (Sevilla) y se conserva en el Museo Histórico Municipal de dicha localidad (*CIL* II2/5, 1125; *CILA* II, 3, 719; *HEp* 1989, 525; 1993, 347; *AE* 1989, 414). El texto, datado a mediados del siglo II d. C., es el siguiente: *Briseis /nutrix Q(uinti) Rutili /Q(uiti) f(ili) Flacci Cornelian /annorum XXXV pia in suos /hic s(ita) e(st) s(it) t(ibi) t(erra) l(evis).*

El epígrafe nos presenta a *Briseis* como la *nutrix* (nodriza) de *Q. Rutilius Flaccus Cornelianus*. Este oficio es otro de los más atestiguados entre el género femenino. Estas mujeres tenían el cometido de criar a niños y niñas que no eran sus vástagos, por lo que fueron muy queridas por estos y, a menudo, fueron recordadas por ellos en los testimonios epigráficos. No sabemos quién fue el dedicante de este

epitafio, pero quizás pudo ser el niño que esta nodriza alimentó y cabe la posibilidad de que el epígrafe se encontrase ubicado en el mausoleo de los *Rutilii*, por lo que no hizo falta incluir el nombre del dedicante (Crespo, 2005: 107-109). Probablemente, ella pertenecía como esclava a esta familia y eso favoreció que el estrecho vínculo forjado con *Q. Rutilius Flaccus Cornelianus* no se rompiera una vez que el niño creció. Además, hay que tener en cuenta que algunos de estos pequeños se convertían con el paso del tiempo en los señores de sus propias nodrizas y muchas veces se encargaron de manumitirlas y de asegurarles cierto bienestar en sus vidas. Por el importante número de referencias a las nodrizas que existen en todas las partes del Imperio, parece que este sería un oficio que disfrutaba de cierto prestigio en la sociedad romana. No debemos de extrañarnos de esto, ya que, gracias a ellas, muchos niños y niñas consiguieron sobrevivir a la infancia. Al mismo tiempo, sabemos que *Briseis* falleció a los treinta y cinco años, siendo muy querida en su entorno según queda atestiguado en el texto.

3.6. La familia de la esclava *Dorcas*

Dorcas fue una esclava que vivió en la ciudad romana de *Clunia* (Peñalba de Castro, Burgos) durante el siglo II d. C. (*CIL* II, 6338n1; *Clunia* 74; *HEp* 1990, 134 = *CIRPBurgos* 160). Ella fue la encargada de sepultar a su compañero sentimental y a sus dos hijos, así como de recordarlos en el siguiente texto: *D(is) M(anibus) /Primitivu(s) Sem(proniae) Paternae serv(us) an(norum) XII /Martialis an(norum) XXXX /Firmina an(norum) VIII /Dorcas contu/bernali filio /et filiae / h(ic) s(iti) s(unt)*.

Dorcas tuvo que afrontar el duro trance de enterrar a tres familiares que murieron antes que ella. El primero fue su hijo, *Primitivus*, quien murió con doce años y fue esclavo de una mujer llamada *Sempronia Paterna*. Aunque esta última solamente aparece mencionada junto al nombre de *Primitivus*, ella seguramente fue la dueña de toda esta familia de esclavos. A continuación, se incluyó el nombre de *Martialis*, un hombre que falleció con cuarenta años y que sería el compañero sentimental o *contubernalis* de *Dorcas*. Debemos recordar, de nuevo, que esta pareja no podía contraer un matrimonio legítimo a ojos del Derecho romano por su condición servil, por lo que tuvieron que formar un *contubernium*. La tercera muerte que *Dorcas* tuvo que soportar fue la de su hija, *Firmina*, con tan solo nueve años de edad. No sabemos si hubo más hijos de la unión entre *Martialis* y *Dorcas*, ya que no hay menciones a otros descendientes.

3.7. *Iunia Rustica*, una mujer de la élite

En el Museo Arqueológico Provincial de Málaga se conserva un pedestal de mármol, procedente de la antigua *Cartima* (Cártama, Málaga), sobre el que se ubicaba una estatua dedicada a *Iunia Rustica* (*CIL* II, 1956; *ILS* 5512; *ILER* 5218; Navarro Caballero, 2017: 409-410; *PFCR* 411). Ella pertenecía a una de las familias de la élite de la ciudad y vivió a finales del siglo I d. C. La inscripción honorífica recoge lo siguiente:

Iunia D(ecimi) f(ilia) Rustica sacerdos /perpetua et prima in municipio Cartimitan[o] /porticus public(as) vetustate corruptas refecit solum /balinei dedit vectigalia publica vindicavit signum / aereum Martis in foro posuit porticus ad balineum /solo suo cum piscina et signo Cupidinis epulo dato /et spectaculis editis d(e) p(ecunia) s(ua) d(edit) d(edicavit) statuas sibi et C(aio) Fabio / Iuniano f(ilio) suo ab ordine

Cartimitanorum decretas /remissa impensa item statuam C(aio) Fabio Fabiano viro suo /d(e) p(ecunia) s(ua) f(actas) d(edit).

Este epígrafe nos informa sobre los diferentes actos evergéticos que fueron llevados a cabo por *Iunia Rustica*. El texto nos indica que destinó una cantidad de dinero, recalcando que este era de su propiedad (*de pecunia sua*), para reconstruir unos pórticos que estaban deteriorados por el paso del tiempo. Su contribución no acabó ahí, ya que también donó un terreno para edificar unos baños, así como para la construcción de una piscina. Al mismo tiempo, esta mujer donó una escultura de Cupido para decorar este espacio y otra estatua del dios Marte para ser colocada en el foro. Asimismo, *Iunia Rustica* pagó la celebración de un banquete y de unos espectáculos públicos. En agradecimiento, el senado de este municipio decretó la colocación de dos estatuas, una de su hijo y otra de ella. Agradecida, esta fémina decidió aceptar dicho honor, correr con todos gastos y añadir, además, otra escultura de su marido al grupo anterior.

Con todo lo señalado, podemos comprobar que estamos ante una mujer que disfrutaba de una muy buena posición económica para invertir su propio dinero en realizar este tipo de acciones en beneficio de la comunidad. Este mecenazgo cívico que protagonizaron tanto ella como otras mujeres hispanorromanas se nos ha transmitido a través de numerosas inscripciones honoríficas, siendo Hispania una de las regiones del Imperio donde existen más testimonios de este tipo (Melchor, 2009: 133-178; Hemelrijk, 2015: 126). Los actos de munificencia iban desde la construcción de obras públicas hasta los repartos de alimentos y dinero o la celebración de espectáculos. Se ha considerado que esta generosidad tuvo cierta influencia positiva en el desarrollo económico de muchas ciudades (Andreu, 2000: 111). Sus actuaciones influyeron, en mayor o menor medida, en la configuración arquitectónica de determinadas urbes al promover la construcción de edificios o el embellecimiento de los espacios públicos (Martínez et al., 2019).

Esta inscripción nos ofrece más datos sobre la vida personal de *Iunia Rustica*. Nació libre, tal y como indica su filiación, en el seno de una familia importante de este lugar. En un momento de su vida, contrajo matrimonio con *C. Fabius Fabianus*, otro notable de la ciudad, y tuvo al menos un hijo, *C. Fabius Iunianus*. No sabemos si ella estaba aún casada cuando se concedieron estos honores o si ya era viuda. Algunas de estas ricas benefactoras eran viudas que tenían una mayor libertad a la hora de manejar sus bienes ante la falta del marido, aunque hay casos, como este, en los que no se indica el estado civil de la comitente (Gallego, 2019: 154). *Iunia Rustica* desempeñó el cargo de sacerdotisa del culto imperial, siendo la primera en *Cartima* y con carácter perpetuo. El hecho de donar una estatua del dios Apolo también nos puede dar pistas sobre la devoción que sentía esta mujer hacia dicha divinidad, reforzando aún más su visibilidad en la comunidad (Donahue, 2004: 883). Tanto las dedicaciones de esculturas religiosas como las construcciones de templos constituyeron las donaciones favoritas de las mujeres que llevaron a cabo actos evergéticos en la parte occidental del Imperio (Oria, 2017: 235-242).

Todo el texto nos presenta a una mujer que es honrada por sus propios méritos y no por ser la esposa o la madre de algún personaje importante del lugar. Por tanto, tenemos aquí un claro ejem-

plo de lo que se ha denominado matronazgo cívico (Martínez, 2011: 278; 2016: 15-44; Martínez et al., 2018: 185-186). En definitiva, aun siendo una mujer, *Iunia Rustica* se hizo más visible gracias a estas actuaciones que modificaron el espacio urbano e hicieron que tanto su retrato como su nombre ocuparan lugares importantes en las zonas públicas, seguramente el foro de *Cartima*.

3.8. *Licinia Avitay Cornelia Caesiana, dos mujeres homenajeadas por sus nueras*

Licinia Avita fue una fémina que vivió en *Laminium* (Villanueva de los Infantes, Ciudad Real) durante la primera mitad del siglo II d. C. (CIL II, 3232; Navarro, 2017: 726-727). Conocemos su existencia gracias al siguiente epígrafe que se conserva en el Palacio de los Ballesteros de Villanueva de los Infantes: *Liciniae / P(ubli) f(ilia) Avitae / Fabia L(uci) f(ilia) / Fabulla / nurus*.

La dedicante de la inscripción a *Licinia Avita* fue su nuera, *Fabia Fabulla*. Ambas mujeres formaban parte por matrimonio de una familia importante cuyos miembros aparecen mencionados en diversos epígrafes honoríficos sobre pedestales ubicados en zonas públicas (Alföldy, 1987: 36-37; Cebrián, 2008: 107). Sobre todos ellos se colocarían las estatuas con sus retratos. *Fabia Fabulla* contrajo matrimonio con el hijo de *Licinia Avita* y de esta unión nacieron al menos dos hijos que fueron mencionados en las fuentes epigráficas, *P. Licinius Maximus* y *P. Licinius Licinianus* (CIL II, 3230; CIL II, 3237). Los documentos nos muestran, entre otros aspectos, las relaciones existentes tanto con familiares de sangre como con otros miembros de las familias vinculados por lazos políticos. El caso de *Fabia Fabulla* y *Licinia Avita* sería un buen ejemplo para descartar el falso mito sobre las malas relaciones que siempre ha perseguido a las nueras y a las suegras. Al menos aquí parece que había una buena sintonía entre ellas. Lo mismo ocurrió en el caso de *Cornelia Caesiana*, otra mujer que aparece recordada por su nuera, *Cornelia Severa*, en una inscripción honorífica grabada sobre un pedestal (CIL II, 3322; CILA III, 1, 217; Navarro, 2017: 697-698). Esta basa está datada en la primera mitad del siglo II d. C. y fue hallada en *Castulo*, conservándose actualmente en Linares (Jaén). El texto dice así: *Corneliae M(arci) [f(iliae)] / Caesianae / Cornelia P(ubli) f(ilia) / Severa socruus / impensa sua posuit*.

Cornelia Severa quiso recalcar que ella había pagado con su propio dinero este homenaje a su suegra. La dedicante estaba casada con un magistrado llamado *M. Iunius Paternus*, el hijo de *Cornelia Caesiana*, al que le dedicó otro epígrafe honorífico (CILA III, 1, 100; AE 1958, 5).

Cornelia Severa también encargó otra inscripción para su propia madre, *Iunia Severina* (CIL II, 3305; CILA III, 1, 144). Observando todos estos datos podemos afirmar que todos ellos pertenecieron a dos familias importantes de este lugar.

4. Conclusiones

Hemos analizados a lo largo de este trabajo algunos ejemplos de epígrafes donde aparecen menciones a mujeres que vivieron en la Hispania romana de época alto-imperial. A través de este repaso, podemos afirmar que existe un importante número de testimonios que nos permiten estudiar la realidad de un grupo bastante heterogéneo de féminas, desde aquellas que pertenecían a las élites hasta las que

formaban parte de los sectores más humildes de la sociedad. Por lo tanto, todos los estratos sociales están representados en este tipo de documentación escrita. La mayoría de los múltiples datos proporcionados por las fuentes epigráficas son difícilmente de encontrar al analizar otro tipo de fuentes. Como ya hemos indicado, no debemos de olvidarnos que estas inscripciones, especialmente las de carácter funerario, eran una especie de «carta de presentación» de las personas que se mencionaban en ellas.

Mediante la lectura de estos textos podemos acercarnos más a la vida de las mujeres hispanorromanas y conocer cuáles eran sus sentimientos, sus inquietudes, sus creencias y sus anhelos. Por lo tanto, estos documentos epigráficos y los soportes donde las inscripciones fueron grabadas constituyen un valioso patrimonio que debemos conservar y preservar, así como de transmitir al resto de la sociedad. Sería aconsejable reunir un conjunto de casos de estudios con ejemplos como los analizados en este trabajo, así como de otros similares, para poder abordar aspectos relacionados con la sociedad en época romana. Dicha propuesta podría ser puesta en práctica tanto en las etapas preuniversitarias, principalmente la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pero, sobre todo, en aquellos grados universitarios del área de las Humanidades (Historia, Filología Clásica, Historia del Arte, Humanidades, etc.) con el fin de acercar al alumnado al estudio de los textos originales, actividad que se realiza cada vez con menos frecuencia en las aulas. Asimismo, habría que incidir en el desarrollo de una conciencia entre los estudiantes que promueva la importancia de respetar y valorar ese «patrimonio escrito» que nos ha llegado hasta nuestros días y que debemos atesorar para las futuras generaciones.

Tradicionalmente se han estudiado a los grandes personajes y acontecimientos históricos desde el punto de vista político, mostrando poco interés por otras cuestiones sociales o por los sectores de la población que no pertenecía a los grupos dirigentes. Por eso, se hace necesario analizar a esas personas más desconocidas o anónimas y, sobre todo, al género femenino, que siempre ha despertado un menor interés por parte de los investigadores. Sin embargo, hay que reconocer que la situación está cambiando poco a poco si revisamos las publicaciones de las últimas décadas. Gracias a estos estudios y a la conservación de todo este «patrimonio epigráfico» conseguiremos que dar visibilidad a estas mujeres y que sus nombres no caigan en el olvido.

5. Referencias

- Alfaro, C. (2010). La mujer y el trabajo en la Hispania prerromana y romana: actividades domésticas y profesionales. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 40-2, 15-38.
- Alföldy, G. (1987). *Römisches Städtewesen auf der neukastilischen Hochebene. Ein Testfall für die Romanisierung*. Heidelberg: Carl Winter.
- Alföldy, G. (2001). Eine *clarissima femina* in Lucus Augusti. *ZPE*, 136, 233-238.
- Andreu, J. (2000). El comportamiento munificente de las élites hispano-romanas en materia religiosa: la construcción de templos por iniciativa privada en Hispania. *Iberia: Revista de la Antigüedad*, 3, 111-128.

- Cantarella, E. (1991). *La calamidad ambigua. Condición e imagen de la mujer en la antigüedad griega y romana*. Madrid: Clásicas.
- Cebrián, R. (2008). *Saetabis* y el comercio del Buixcarró. *Lucentum*, 27, 101-113.
- Cenerini, F. (2002). *La donna romana. Modelli e realtà*. Bologna: Il Mulino.
- Cenerini, F. (2014). L'affettività femminile in età romana: una ricerca impossibile? En S. Chemotti (Ed.). *Affettività elettive. Relazioni e costellazioni dis-ordinate* (pp. 15-29). Padova: Il Poligrafo.
- Cid, R. M. (2009). Madres para Roma. Las «castas» matronas y la *res publica*. En R. M. Cid López (Coord.). *Madres y maternidades: construcciones culturales en la civilización clásica* (pp. 155-182). Oviedo: KRK Ediciones.
- Cidoncha, F. (2021). *El concubinato y el contubernio en la sociedad romana (siglos I a. C. – III d. C.)*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Crespo, S. (2005). *Nutrices en el Imperio romano, vol. I. Estudio de las fuentes y prosopografía*. Valladolid: S. Crespo Ortiz de Zárate editor.
- Crespo, S. (2009). *Trabajadoras y actividades laborales en Hispania romana. Fuentes epigráficas para la Historia social de Hispania romana*. Valladolid: Libros Pórtico.
- Dilke, O. A. W. (1987). *Mathematics and Measurement*. London: Brithish Musseum Publications.
- Donahue, J. (2004). *Iunia Rustica* of *Cartima*: Female Munificence in the Roman West. *Latomus*, 63 (4), 873-891.
- Gallego, H. (1993). La mujer hispanorromana y la actividad socioeconómica: las profesiones. *Minerva: Revista de Filología Clásica*, 7, 111-128.
- Gallego, H. (2019). Agencia femenina y patrimonio propio en la arquitectura cívica. Su expresión epigráfica en Hispania y el África romana. *Gerión*, 37-1, 149-176.
- Hemelrijk, E. (2015). *Hidden Lives, Public Personae. Women and Civic Life in the Roman West*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez, C. (2011). *Amantissima civium suorum*: matronazgo cívico en el Occidente romano. *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres*, 18-2, 277-307.
- Martínez, C. (2016). Cartografías urbanas de género. Matronazgo y arquitectura en la antigua Roma. En Martínez, C (Ed.). *Mujeres e Historia* (pp. 15-44). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Martínez, C., Gallego, H., Mirón, M. D. y Oria, M. (2018). La huella de las mujeres en la arquitectura de las ciudades antiguas. Aproximaciones metodológicas. En H. Gallego y M. C. García (Eds.). *Autoridad, poder e influencia: mujeres que hacen historia*, vol. 2 (pp. 181-195). Barcelona: Icaria.
- Martínez, C., Gallego, H., Mirón, M. D. y Oria, M. (2019). *Constructoras de ciudades. Mujeres y arquitectura en el Occidente romano*. Granada: Editorial Comares.

- Medina, S. (2014). *Mujeres y economía en la Hispania romana: oficios, riqueza y promoción social*. Oviedo: Trabe.
- Melchor, E. (2009). Mujeres y evergestismo en la Hispania romana. En J. F. Rodríguez Neila (Ed.). *Hispania y la epigrafía romana. Cuatro perspectivas* (pp. 133-178). Faenza: Fratelli Lega Editori.
- Oria Segura, M. (2017). Constructoras de templos. La huella femenina en el paisaje religioso de las ciudades romanas. En C. Martínez López y P. Ubric Rabaneda (Eds.). *Cartografías de género en las ciudades antiguas* (pp. 233-256). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Pavón, P. (2011). *Imp. Severus et Antoninus AA. Cassiae* (CJ. 9.9.1). El caso del esposo adúltero. *SDHI*, 77, 385-394.
- Pavón, P. (2015). La mujer en la religión romana: entre la participación y la marginación. En E. Ferrer Albelda y A. Pereira Delgado (Coords.). *Hijas de Eva: mujeres y religión en la Antigüedad* (pp. 115-141). Sevilla: Spal Monografías.
- Rubiera, C. (2014). *La esclavitud femenina en la Roma antigua: famulae, ancillae et servae*. Oviedo: Trabe.
- Salazar, M. (2013). Estatus jurídico y social de la *materfamilias* en el marco de la ciudadanía romana. En R. Rodríguez López y M. J. Bravo Bosch (Eds.). *Mulier. Algunas historias e instituciones de Derecho romano* (pp. 199-222). Madrid: Dykinson.
- Saller, R. P. (1998). Symbols of Gender and Status Hierarchies in the Roman Household. En S. R. Joshel y S. Murnaghan (Eds.). *Women and Slaves in Greco-Roman Culture. Differential Equations* (pp. 85-91). London – New York: Routledge.
- Senés, G. (1995). La matrona romana: consideraciones sobre la situación de la mujer en Roma. En M. D. Verdejo Sánchez (Coord.). *Comportamientos antagónicos de las mujeres en el mundo antiguo* (pp. 69-87). Málaga: Universidad de Málaga.

Abreviaturas de los *corpora* epigráficos

- AE: Corbier, M. et al. (eds.) (1888-). *L'Année Epigraphique*. París: Presses Universitaires de France.
- CIL: Mommsen, T. et al. (eds.) (1863-1936). *Corpus Inscriptionum Latinarum*. Leipzig-Berlín: Georg Reimer.
- CIL II2/5: Stylow, A. U., Atencia Páez, R., González Fernández, J., González Román, C., Pastor Muñoz, M. y Rodríguez Oliva, P. (con la colaboración de H. Gimeno Pascual, M. Ruppert y M. G. Schmidt) (1998). *Corpus Inscriptionum Latinarum II. Inscriptiones Hispaniae Latinae. Editio altera. Pars V. Conuentus Astigitanus*. Berlin-New York: W. de Gruyter.
- CIL II2/7: Alföldy, G., Stylow, A. U., Abascal Palazón, J. M., Clauss, M., Mayer Olive, M., González Román, C., Campedelli, C., Krummrey, H., Niquet, H. (1995). *Corpus Inscriptionum Latinarum II. Inscriptiones Hispaniae Latinae. Editio altera. Pars VII. Conuentus Cordubensis*. Berlin-New York: W. de Gruyter.

- CIL II2/14, 3: Alföldy, G., Abascal Palazón, J. M., Mayer Olivé, M. y Stylow, A. U. (con la colaboración de H. Gimeno Pascual y M. G. Schmidt) (2012). *Corpus Inscriptionum Latinarum II. Inscriptiones Hispaniae Latinae. Editio altera. Pars XIV. Conuentus Tarraconensis. Fasc. 3. Colonia Iulia Urbs Triumphalis Tarraco*. Berlin-New York: W. de Gruyter.
- CILA II, 3: González Fernández, J. (1996). *Corpus de inscripciones latinas de Andalucía II, Sevilla III: La Campiña*. Sevilla: Dirección General de Bienes Culturales.
- CILA III, 1: González Román, C. y Mangas Manjarrés, J. (1991). *Corpus de inscripciones latinas de Andalucía III, Jaén, I*. Sevilla: Dirección General de Bienes Culturales.
- CILA III, 2: González Román, C. y Mangas Manjarrés, J. (1991). *Corpus de inscripciones latinas de Andalucía III, Jaén, II*. Sevilla: Dirección General de Bienes Culturales.
- CIRPBurgos: Crespo Ortiz de Zárate, S. y Alonso Ávila, A. (2000). *Corpus de inscripciones romanas de la provincia de Burgos. Fuentes epigráficas para la historia social de Hispania romana*. Valladolid: S. Crespo.
- CLE: Bücheler, F. y Lommatzsch, E. (1930). *Carmina Latina Epigraphica*. Leipzig.
- Clunia: Palol, P. y Vilella, J. (1987). *Clunia II: la epigrafía de Clunia*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes y Archivos.
- EE: *Ephemeris Epigraphica* (1889-1913).
- HEp: Velázquez Soriano, I. (ed.) (1989-). *Hispania Epigraphica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ILER: Vives, J. (1971-1972). *Inscripciones latinas de la España romana: antología de 6800 textos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ILS: Dessau, H. (1979). *Inscriptiones Latinae Selectae*. Chicago: Ares Publishers.
- Navarro: Navarro Caballero, M. (2017). *Perfectissima femina. Femmes de l'élite dans l'Hispanie romaine*. Bordeaux: Ausonius.
- PFCR: Álvarez Melero, A. (2021). *Prosopographie de la parentèle féminine des chevaliers romains (PFCR)*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- RIT: Alföldy, G. (1975). *Die römischen Inschriften von Tarraco*. Berlin: W. de Gruyter.

Los enclaves sagrados como relato. Leer el paisaje del cerro de San Pedro (Hinojosa de Duero, Salamanca)

PEDRO JAVIER CRUZ SÁNCHEZ, *Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (UTAD)*

cruzrobleda@gmail.com

Resumen: En los últimos años estamos asistiendo a una intensificación en los estudios territoriales que tienen como objeto de análisis los paisajes culturales, en especial, los sagrados como lugares en los que se documentan fenómenos de larga duración que dan lugar a espacios privilegiados de enorme interés antropológico para conocer configuración del paisaje, especialmente el tradicional. A través del Cerro de San Pedro, en Hinojosa de Duero (Salamanca), ofrecemos algunas lecturas en torno a estos tipos de paisajes, los elementos o «marcas» que lo configuran y los modos en que las manifestaciones de sacralidad han ido conformando un paisaje sagrado específico en el que se constatan ciertas acciones rituales y un componente legendario que los otorgan una innegable personalidad. La acumulación de marcas sagradas en este teso elevado, bien visible desde el entorno inmediato desde, al menos, la Edad Media en adelante y de manera ininterrumpida hasta bien entrado el siglo XX, otorga a este cerro un carácter de «mons sacrum», «monsanto» o «monsacro», similar a otros territorios peninsulares, especialmente en todo su frente occidental; la lectura de sus elementos constitutivos permite efectuar un relato acerca de un espacio perfectamente integrado en el mapa mental de los pobladores del lugar.

Palabras clave: paisaje; monte sagrado; marcas; ermita; agua; *sacra saxa*.

Abstract: In recent years we are witnessing an intensification of studies of a territorial nature that have cultural landscapes as their object of analysis, especially sacred ones as places in which long-term phenomena are documented that give rise to privileged spaces of enormous interest anthropological to know the configuration of the landscape, especially the traditional one. Through the case of Cerro de San Pedro, in Hinojosa de Duero (Salamanca), we offer some readings around these types of landscapes, the elements or «marks» that make it up and the ways in which the manifestations of sacredness have gradually forming a specific sacred landscape in which certain ritual actions and a legendary component are verified that give them an undeniable personality. The accumulation of sacred marks on this elevated treasure, clearly visible from the immediate environment since, at least, the Middle Ages onwards and uninterrupted until well into the 20th century, gives this hill a “mons sacrum” character, “monsanto” or “monsacro”, similar to those that we can find in other peninsular territories, especially in all its western front; the reading of its constitutive elements creates a story about a space perfectly integrated in the mental map of the inhabitants of the place.

Key words: lanscape; sacred mountain; marks; chapel; wáter; *sacra saxa*.

1. Introducción

El Cerro de San Pedro, en la localidad salmantina de Hinojosa de Duero, población situada en pleno corazón de Las Arribes del Duero, presenta una serie de elementos que le otorgan un innegable interés como un monte santo –o *mons sacrum*– perfectamente individualizado del paisaje del entorno inmediato por su inconfundible silueta, coronada a un lado por la ermita de San Pedro y por un Sagrado Corazón al otro; un teso, a cuyos pies se dispuso el caserío de origen medieval de Hinojosa de Duero o *Finojosa*, que fue visitado a mediados del siglo XV por el noble bohemio León de Rosmithal y Blatna, a quien sorprendía que Hinojosa tuviera sus casas de piedra con cubierta de teja (García, 1999: 243-245), lugar donde en el siglo XVII se levantó una pequeña fortaleza, hoy arruinada, que controlaba la frontera hispano-portuguesa. En la tradición de esta pequeña localidad arribense, el Cerro de San Pedro supone la referencia no solo visual de la zona sino también espiritual, a través de la erección de una ermita entre los siglos XII y XIII la cual aprovecha (y sacraliza) una serie de estelas romanas dispuestas en sus cimientos y el establecimiento de un viacrucis, erigido en el siglo XVIII, cuyo recorrido discurre de forma circular por el cerro. El teso delimita además la parte urbana del *ager*, lugar donde encontramos varias fuentes, una de ellas asociada a una *sacra saxa* o peña sagrada, en este caso una piedra resbaladera. El Cerro de San Pedro, hasta la fecha, no ha sido estudiado desde una óptica antropológica, y permite efectuar una lectura de un lugar sacro complejo de enorme interés para comprender los fenómenos de formación, evolución, transformación y actualidad de un espacio clave en el que las manifestaciones de carácter religiosos o hierofánicas, según las denominaba Mircea Eliade; encontramos pues una serie de marcas que han modelado un paisaje complejo de enorme interés para definir, desde una óptica de alcance puramente local, un particular tipo de paisaje sacro que puede dar lugar a la creación de modelos aplicables a otros espacios equiparables, como es el caso de los *Conjuntos Sagrados Territoriales*, propuestos por Ángel Gari para el Alto Aragón, donde la presencia física de dichas marcas, bien arraigadas en el territorio, vienen a convivir con las leyendas y la tradición oral, generando un relato que permite comprender este particular tipo de paisajes.

2. Acotando el concepto de paisaje sagrado

A grandes rasgos, los paisajes sagrados responden a la humanización de un entorno concreto bajo unas condiciones determinadas que le otorgan dicha sacralidad: la construcción de una ermita, la erección de un crucero o la colocación de determinadas marcas –el trazado de cruces en los soportes más variopintos, entre las más evidentes–, conceden a ciertos espacios, naturales, agrarios o humanizados bajo un sinfín de formas, un valor simbólico que se vehicula, además, a través de determinadas acciones rituales, dando lugar a leyendas, mitos o ciertos relatos orales, resultado de lo cual son, al fin y al cabo, lugares que hablan por sí solos. Según concreta Pedro Tomé, aunque el paisaje puede entenderse como una construcción cultural

no debe significar que sea un mero ‘texto’ o [...] un ‘relato’ del que desaparecen los elementos materiales. Un paisaje es, en cuanto culturalmente revestido, simultáneamente material e inmaterial y, por lo tanto, debiera ser pensado [...], como tangible y a la vez intangible (Tomé, 2016: 164).

Como cabe esperar, los paisajes sagrados suelen erigirse en «lugares que se cuentan a sí mismos», esto es, en lugares de memoria (Winter, 1997). En este sentido, como escribía Carlo Ginzburg: «(...) la memoria parece hoy más apropiada para ocuparse de la demanda de una retribución simbólica» (Ginzburg, 2004: 37)¹, en relación a la importancia de los testimonios orales y directos en el análisis de este tipo de espacios, frente a los relatos históricos, elaborados desde la experiencia de los de «arriba». Esta apropiación del símbolo sagrado es, como apunta este mismo antropólogo, un proceso complejo que se genera por medio de una lógica en el discurso histórico-legendario donde la inserción de lo sagrado en un medio físico nunca va a ser indiferente. La presencia de una imagen, por medio de su «aparición» o «invención» y materializada en un edificio religioso (una ermita o santuario) se suele asociar a un lugar físico específico²; la marca instauro y concreta la invasión de un espacio pagano por la divinidad, en este caso la cristiana, que de este modo se consagra por medio de dicha imagen (Gruzinski, 2000: 143). Se asiste así a una constante «resacralización» de unos paisajes que, por su interés –estratégico, económico, cultural, social, etc.–, pasan a erigirse, en cierto sentido, en «paisajes de la eternidad»³ que las corrientes secularizadoras han logrado alcanzar una desterritorialización sistemática que ha consistido, en su plano simbólico, en «desalojar a Dios del tiempo y del espacio» (Delgado, 1999: 143), desprovistas de lo que, como apuntaba P. Berger, se erige una «simbólica bóveda protectora» (Berger, 1969: 214).

Con todo, la definición de paisaje sagrado no responde a un concepto cerrado, sino que, todo lo contrario, atiende a una conjunción de elementos que, entremezclados, dan lugar a determinados tipos de espacios culturales. Apuntaba el geógrafo Eduardo Martínez de Pisón como el paisaje: «es la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado desde una dimensión material, espiritual, ideológica y simbólica»; en consecuencia, por paisaje simbólico hay que entender la combinación dinámica de elementos físicos (en este caso, el entorno natural) y los antrópicos (esto es, la acción humana) los cuales, conjuntados, convierten el territorio en un entramado social y cultural en continua evolución. Tal y como lo entiende el Convenio Europeo del Paisaje, éste se corresponde con un: «área, tal y cual lo percibe la población, resultado de la interacción dinámica de factores naturales y humanos». A través de esta serie de definiciones, parece quedar claro que el fundamento del paradigma del paisaje distingue entre paisaje y medio ambiente, entre los que vienen a dar cuerpo a un extenso conjunto de recursos culturales, siendo el escenario para todo tipo de actividades de una comunidad de la cual, en cada generación, se imponen determinados mapas cognitivos propios, antropogénicos e interconectados. El Plan Nacional de Paisajes Culturales los entiende, finalmente, como «el resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural, cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad» (Cruz, 2015: 13).

1 Nos interesa recalcar sobre este aspecto las reflexiones de Santamarina, Mármol y Beltrán (2014: 11-16).

2 Las apariciones, invenciones y traslados de imágenes suelen acciones de elevado valor simbólico ya que trazan centros y lugares de poder, movimientos ecológicos, sociales e ideológicos (Cátedra, 1997: 203) que, en definitiva, generan, buena parte de los espacios sagrados que encontramos en la península Ibérica.

3 No tomamos la licencia de coger prestado el título del fundamental libro de Ana Martínez Arancón (1987).

Dentro de los mismos se distinguen los que podemos denominar como paisajes sagrados o simbólicos los cuales se fundamentan en acontecimientos de carácter social, históricos, artísticos, religiosos o lúdicos, creadores de nuevos «escenarios» que se suman a otros tipos de paisajes y que suelen generar uno nuevo (paisajes sagrados). Se trata, de «espacios narrativos» entendidos como «aquellos con capacidad para comunicar, guardar la memoria y transmitir información, desarrollado a partir del análisis de las características y condiciones de los espacios singulares y de los hechos o acontecimientos cuando los resultados son destacables (events places)» (Sabaté Bel, 2004). Los paisajes simbólicos comparten e intercambian valores con otras categorías de paisajes –urbanos, agrarios, históricos, religioso, etc.- y con determinadas manifestaciones como las propias del patrimonio cultural inmaterial, especialmente cuando responden a un soporte espacial concreto que forma parte de la identidad (Tomé, 2007: 76-79) de un sitio como por ejemplo las manifestaciones religiosas. Además, según exponía Margarita Ortega, suelen estar ritualizados y marcan escenarios de representación o de recorridos que incorporan experiencias de carácter sensorial. Sigue detallando esta autora:

Los paisajes simbólicos requieren, con mayor motivo, la explicación y transmisión –la narrativa- de su significado por las diversas actividades objeto de apreciación (artística, histórica, religiosa, lúdica...), muchas veces imposibles de delimitar de manera clara y, por tanto, a integrar o complementar» (Ortega, 2015, 384).

En este sentido, es necesario destacar el carácter dinámico y cambiante de estos paisajes sagrados en los que se asiste a una continuada reformulación de lugares antiguos significativos a lo largo de los siglos tal y como ejemplifican numerosos ejemplos del mundo anglosajón (Ashmore y Knapp, 1999; Casado, 2007: 59-74).

Un paisaje de esta guisa suele surgir en ámbitos muy específicos del paisaje natural, habitualmente allí donde existe un «monumento natural», en aquellos lugares en los que la población local encuentra determinados recursos críticos para su supervivencia, como fuentes de agua, áreas de pastos, vados, bosques, etc., esto es, en lugares de interés geo-estratégico, caso de los espacios fronterizos o en lugares que son referencias visuales, tales como piedras, montañas u otro tipo de accidentes geográficos que personalizan el paisaje y lo hacen reconocible frente a otros territorios similares; en definitiva, «puntos singulares» en los que el fiel entra en comunicación más directa con Dios (Rossi, 1976: 158). Son espacios que se reutilizan constantemente; en este sentido, apuntaba H. Schreiber que «lo que es santo, sigue siendo santo» (citado en Álvarez, 2011: 77), en clara alusión a la continuidad de los paisajes naturales apropiados por las poblaciones prehistóricas y con los grupos humanos posteriores. Estos espacios escogidos son apropiados simbólicamente⁴ y sacralizados por medio de la construcción de templos, de cruceros o de otro tipo de marcas, se erigen en auténticos paisajes referenciales (Cruz, 2021) cuya génesis encontramos en tiempos prehistóricos los cuales, de forma reiterada en el tiempo, van a ser centro de atención de las comunidades locales hasta la actualidad.

4 Sobre el concepto de «apropiación del lugar» es interesante consulta las reflexiones de Josep Muntañola (Muntañola, 1978: 84-86)

El desarrollo de los distintos conceptos de paisaje ha ido variando a lo largo de los años en función de los especialistas que se han adentrado en el tema (Anschuetz, Wilshusen y Schieck, 2001: 164-168), destacando los «paisajes rituales» como producto de acciones estereotipadas que representan órdenes socialmente preceptuadas, mediante las que las comunidades definen, legitiman y mantienen la ocupación de las tierras que los acoge (ibidem, 178). Los estudios de los paisajes rituales en la literatura científica anglosajona, examinan las pautas de distribución espacial de rasgos rituales tales como los edificios religiosos, los monumentos, las plazas o los petroglifos, combinando así la potencialidad de los espacios y las representaciones sociales de todos ellos (Hirsch y O'Hanlon, 1995: *passim*). Con ello se mejora el potencial para evaluar de forma crítica la incorporación ritualizada de lugares especiales (periferia) a los paisajes segregados de los espacios de población y actividad (centro), dentro del entorno construido por un grupo (Anschuetz, Wilshusen y Schieck, 2001: 178-179; Cátedra, 2012: 56). El paisaje es un producto socio-cultural creado por la objetivación de la acción social y del imaginario que modela una realidad multidimensional: ambiental, social, simbólica, cultural y perceptiva. Es, en definitiva, una realidad eminentemente social que se fundamenta culturalmente (Ayán, 2005: 120); en consecuencia, el espacio se erige en una construcción social, imaginaria, en movimiento continuo arraigada en la cultura, a causa de lo cual se establece una estrecha relación estructural entre las estrategias de apropiación del espacio y la organización social y simbólica del mismo (ibidem, 120-121). Dentro de los estudios de naturaleza territorial, el análisis de los paisajes sagrados ofrece unas interesantes posibilidades a la hora de comprender los modelos de organización espacial en cada uno de los momentos históricos; los autores que se han preocupado de este campo, tienen como objetivo la deconstrucción diacrónica de los distintos elementos de corte social y simbólico que se suceden en una zona concreta, con el fin de determinar superposiciones o yuxtaposiciones, así como la existencia de «lugares de prestigio social», los cuales se suelen encontrar en espacios silvestres con evidentes funciones liminales, de umbral, que jalonan distintos espacios naturales. En este sentido y, en definitiva, «el paisaje, como toda realidad humana, refiere una amplia pluralidad de códigos significativos y, como tal, pueden ser leídos desde todos ellos» (Santos, Parceró y Criado, 1997: 79).

3. Leer un paisaje sagrado a través del ejemplo del Cerro de San Pedro

De todos modos, la mejor manera de comprender lo que representa un paisaje sagrado en un territorio determinado es acudir a un lugar concreto y leerlo desde un punto de vista antropológico, tratando de desmenuzar sus componentes para poder definir, con posterioridad, los rasgos esenciales de dicho paisaje simbólico en unas coordenadas precisas de tiempo, lugar y acción ritual. Se trata de realizar una suerte de lectura de tipo «escalar» (Prada, 2012), que permitan comprender cómo se articulan los diferentes elementos que forma parte de este particular espacio arribeño, el cual cuenta con otros montes similares en el entorno cuya toponimia –la Cabeza de San Pedro, Cabeza de Moncalvo, la Cabecina de San Bárbara⁵, etc.–, viene a dar cuenta de una serie de *pareidolias* que encuentran en

5 Forman estos dos cerros –de San Pedro y La Cabecina– una suerte de paisaje complementario, simbólicamente sacralizados por medio de las ermitas del Cristo y Santa Bárbara que remiten a una, nada casual, intencionalidad de

la similitud de cabezas humanas algunos de los lugares más importante desde el punto de vista simbólico de Hinojosa de Duero, lugares donde se documentan, además, otras tantas ocupaciones antiguas prerromanas y romanas. Existe un evidente *phylum* entre estos paisajes destacados y los paisajes ancestrales que se dispusieron en torno a estos puntos destacados del paisaje. Continuidad que se manifiesta en nuestro Cerro de San Pedro a través de la presencia de viejas estelas romanas que fueron empleadas en la construcción de la ermita tardorrománica del Cristo de la Misericordia, bajo una forma de estigmatizar lo profano a través de lo sagrado, por medio de una constante negociación ritual de un espacio que, además, se encuentra en una zona de transición entre la parte urbana y el *ager*; en este sentido y desde un punto de vista puramente simbólico, cabe plantearse la idea de que el cerro actúa como un espacio-bisagra entre el hábitat y el campo, un lugar liminar de enorme interés tanto estratégico como religioso y social, el cual actúa como guardián de la población que se despliega a sus pies. No en vano, en el siglo XVII se mencionaba la existencia de un *castillo viejo* que no llegó a sobrevivir al siglo XIX (García Girón, 2009: 108) y que debió de ser clave en el conflicto hispano-portugués. Con todo, en la memoria oral pasa totalmente desapercibida la existencia de una fortificación y prevalece, por el contrario, el componente simbólico a través de la presencia de las marcas de sacralidad que suponen la erección de una ermita, de un viacrucis y, posteriormente, un imponente Sagrado Corazón de Jesús, afianzando así un espacio que se localiza en una zona de paso, a sus pies discurre el ramal portugués del Camino de Santiago hitado, a su vez, por dos cruceros –de Santa Lucía y San Roque– que delimitan perfectamente los bordes del espacio habitado, a cuyas espaldas la presencia de varias fuentes y una *sacra saxa* permiten ser asociadas al elemento natural que se contrapone con el resto de los elementos que configuran el paisaje sagrado del cerro.

3.1. La ermita del Cristo como primera forma visible de apropiación simbólica del espacio

A la hora de desgranar los componentes que forman parte del *mons sacrum* del Cerro de San Pedro, es necesario destacar el papel que juega la ermita del Cristo de la Misericordia, sencilla construcción tardorrománica del siglo XII aunque con reformas que llegan a un periodo tardogótico (Nuño, 2002: 190-194), como lugar de referencia devocional de la localidad desde la Plena Edad Media cuando llegó a ser la parroquia de Hinojosa, posteriormente trasladada a la actual iglesia parroquial de San Pedro. Seguramente no sea mera casualidad que dicha construcción se hiciera levantar en el borde occidental del cerro y no en el punto más alto del mismo, en un claro intento de que dicha hagiotopografía no pase desapercibida en el entorno, siguiendo un patrón que encontramos a lo largo de toda la región del Duero-Dourohispano-portugués (Resende, 2015: 354-357).

La ermita ofrece algunos rasgos de enorme interés a la hora de comprender la complejidad del paisaje sagrado donde se levanta, concentrados en la presencia de una serie de estelas romanas situadas en la cimentación de la construcción que, lejos de ser empleadas como meros elementos constructivos, son a nuestro entender una forma de estigmatizar el componente pagano del lugar, muy presente en

sacralización masculina y femenina de dos los puntos más visibles del territorio, los cuales acogen y flanquean la población de Hinojosa de Duero.

el territorio⁶, para lo cual fueron colocadas de tal manera que la inscripción estuviera siempre a la vista, práctica que se documenta en otras ermitas de la provincia de Salamanca⁷, tónica que se repite en otros muchos templos peninsulares. Parece quedar fuera de toda duda el hecho de que estas inscripciones tienen su origen en la Cabeza de San Pedro, situado a varios kilómetros al oeste, dato que resulta revelador del interés que los constructores románicos tuvieron en sacrificar unas piedras tenidas por paganas, auténticas spolia, que al integrarlas en la fábrica de la ermita, daría lugar a un rechazo o negación del pasado precristiano (Schattner, 2021: 98) y a una posterior aceptación de un nuevo orden a través de nuevos códigos integradores de ese pasado ancestral en los cristianos.

3.2. Vías sacras, caminos de peregrinación y sus marcas en el entorno del Cerro

Hasta el siglo XVI la ermita del Cristo había sido la parroquia de Hinojosa de Duero, de ahí que tradicionalmente se denominara como «Parroquia Vieja» (Nuño, 2002: 190). Aunque a partir de este momento, el centro devocional sufre una suerte de «descentralización» del culto al trasladarse de un espacio marginal al centro urbano, el cerro seguirá contando con un gran protagonismo ya que la ermita seguirá ejerciendo cierta centralidad devocional esta vez en determinados momentos del año, especialmente en la celebración del Cristo (el último domingo del mes de abril), la bendición de campos (el día de la Cruz) y el recorrido procesional del Viernes Santo. Entre los siglos XVII y XVIII, una vez que la reforma tridentina había consolidado su influencia en todos los territorios, se consagró un viacrucis circular por medio de trece estaciones de granito de fuste de sección ochavado rematadas en pezuños cuyo calvario se levanta en un lateral de la ermita por el lado de la epístola (Cruz, 2016), que bordean el cerro en un recorrido en el que sale en procesión la imagen de la Dolorosa y del Cristo de la Misericordia, quien abandona temporalmente su albergue y vuelve nuevamente a la ermita el día del Cristo, cada último domingo del mes de abril. Esta vía sacra configura, por su parte, unos «territorios de gracia» (Christian, 1978: 65) que presentan unos rasgos muy específicos en cuanto a su morfología, dando lugar a un tipo de paisaje por sí mismo habitualmente hitados por ciertos tipos de marcas (Careri, 2017: 11) como los cruceros citados.

Por otro lado, a los pies del cerro, a mediodía, discurre un camino que dibuja una hipotética frontera entre el núcleo habitado y el campo; se trata de un viejo camino que ya existe en el siglo XV y seguramente fue el que tomó el citado León de Rosmihal en su peregrinación a Santiago a través de la ruta lusa por Lamego y Braga. Se trata de un camino que aparece flanqueado por dos cruces – de Santa Lucía y de San Roque –, que indican el lugar donde se levantaron las ermitas de esta misma advocación (Cea y Castaño, 2009: 6); cruceros, de hechura muy tosca, que se alzan en sendas

6 Manifestada en la presencia de importantes ocupaciones prerromanas y romanas, algunas de las cuales han rendido una importantísima colección de estelas funerarias romanas (especialmente en la Cabeza de San Pedro, en la confluencia del río Huebra con el Duero) (Hernández y Jiménez, 2004).

7 Podemos citar las inscripciones romanas embutidas, pero bien visibles, en los muros de las ermitas de la Virgen de los Remedios (Buenamadre), ermita de Nuestra Señora del Castillo (Pereña de la Ribera), ermitas de Nuestra Señora del Castillo y de Santiago (Yecla de Yeltes), ermita de San Cristobalejo (Cipérez), ermita de San Cristóbal del Monte (Topas), iglesia parroquial de La Redonda, todas ellas en la provincia de Salamanca o la ermita de Nuestra Señora del Castillo (Fariza), esta última en la de Zamora.

encrucijadas de caminos, localización nada casual si atendemos al abundante número de tradiciones existentes en este tipo de enclaves (Taboada, 1975: 101-112), marcando no solo una direccionalidad sino también otorgando al contorno del propio cerro de un carácter sagrado que lo refuerza el resto de los elementos que configuran tal categoría.

3.3. El Sagrado Corazón de Jesús como marca que jerarquiza el territorio

Este carácter sacro del Cerro de San Pedro se vino a reforzar nuevamente con la colocación de un imponente monumento al Sagrado Corazón de Jesús por devoción popular en tiempos de la Segunda República⁸; morfológicamente se trata de una gran cruz de cemento, flanqueada por dos columnas rematadas en búcaro con representación de llamas, coronada por la imagen de Cristo en actitud de bendecir, que sigue los modelos propios de este periodo y que encontramos repartidas por buena parte de las poblaciones españolas. Erigido en el punto más elevado del cerro, la elección de su ubicación parece que no fue casual ya que ejerce una evidente posición topográfica jerárquica respecto a la ermita, hasta entonces la única marca de sacralidad visible desde la lejanía. Como es bien sabido, el origen de la devoción al Sagrado Corazón de Jesús hay que situarlo en el siglo XVII gracias a la labor pastoral que realizó el jesuita Francisco Bernardo de Hoyos (1711-1735) quien asiste, en 1733, a una serie de apariciones, erigiéndose el primer monumento en España en 1919, momento en que el rey Alfonso XIII preside la inauguración de la escultura en el Cerro de los Ángeles (Madrid), inaugurando una moda que prosiguió tras la Guerra Civil, si bien las primeras datan en el tramo temporal comprendido entre 1919 y 1936 (Martínez Moreno, 2008). Se trata de un culto que manifestaba la predilección de Dios por España a partir de las apariciones a dicho santo, culto desarrollado por el Papa Pío XI en 1925 con el fin de reforzar la soberanía de Cristo «(...) en un mundo secularizado y con evidentes usos políticos para los tradicionalistas» (Rina, 2020: 72).

Como quiera que no existe una tipología unificada para este tipo de monumentos, ya que fueron elaborados en su mayor parte por albañiles y artistas locales, el de Hinojosa no deja de sacralizar el cerro por medio de una gran cruz coronada por la imagen del Sagrado Corazón que protegía el núcleo urbano precisamente hacia donde se encuentra orientado. Con esta presencia, el Cerro de San Pedro se re-sacraliza de nuevo a través de un viejo símbolo que refuerza el valor simbólico del alto a través del juego que se genera entre ermita/Cristo y cruz/Sagrado Corazón, representando viniendo a reproducir en conjunto la vieja y nueva religiosidad local (Christian; 1991) de una comunidad campesina que a principios del siglo XX aún basculaba entre las prácticas tradicionales y la nueva lógica de la religiosidad contemporánea.

3.4. Fuentes y rocas sagradas en la configuración del paisaje ancestral

Si los elementos hasta aquí descritos se deben de poner en relación con el paisaje urbano, en virtud no solo de su proximidad al núcleo habitado sino también a la ritualidad que se despliega en torno

⁸ Una placa de mármol situada en la base de la imagen reza: HINOJOSA DE DUERO AL SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS 29-X-29 VIVA CRISTO REY.

a ellos, las fuentes y la roca sagrada que encontramos en el entorno del cerro es preciso situarla en el ager, esto es, en el espacio no habitado pero cuya apropiación por parte del hombre permite ser diferenciado y separado del saltus, aun cuando comparte, en determinados espacios, algunas características comunes. Se trata de un territorio liminar respecto del hábitat, pero que se encuentra en íntima relación con éste por medio de los caminos y vías de comunicación ya mencionados. Espacio inculto pero también ocupado por todo un complejo sistema de cortinas levantadas mediante la técnica de piedra seca que trataron de apropiarse de manera efectiva de un paisaje agreste que tuvo que ir modelándose a lo largo de los siglos. En este espacio así descrito, situado en la falda occidental del cerro aparecen una serie de elementos naturales apropiados por parte del hombre rural a través del rito y de la leyenda.

Nos referimos, en concreto, a la presencia de tres fuentes y una piedra sagrada que forman parte del *mons sacrum* de San Pedro y que se encuentra en íntima relación visual con la ermita del Cristo de la Misericordia y forman parte, todos ellos, del mapa mental del hombre tradicional de Hinojosa de Duero. Las tres fuentes se encuentran en línea formando un eje norte-sur que discurre paralelo al trazado del viejo ramal del camino portugués de Santiago, a espaldas del núcleo urbano formando pendant con éste; mientras que la ermita, el monumento al Sagrado Corazón y el viacrucis se concentran en la mitad oriental del cerro, el resto de los elementos lo hacen en la mitad opuesta, contrarrestando el valor simbólico de unos elementos respecto de los otros donde recogen el testigo la presencia de estas tres fuentes y una piedra resbaladera (Almagro y Sánchez, 2021), asociada a una de estas fuentes, una de ellas de tipo abovedada, tenida por romana aunque seguramente levantada en los siglos XV o XVI (Esparza et al., 2008), que lleva por nombre Fuente de Atrás, muy similar a la Fuente del Obispo que se localiza a escasos kilómetros al norte y dos fuentes de estructura adintelada, una de las cuales aparece flanqueada por una piedra resbalina o resbaladera, una de las *sacra saxa* más comunes en las tierras del occidente peninsular, sobre las cuales existen un sinnúmero de tradiciones relativas a viejos rituales de origen prerromano relacionados con la fecundidad femenina tal y como se recoge en el folclore de la Europa Atlántica –en este sentido podríamos emparentarla no solo con las resbaladeras salmantinas, zamoranas o abulenses, sino también con rocas similares presentes en territorio francés, donde destaca la conocida *Pierre Sacrée des Druides de Locronan*-, lugares con carácter mágico que se ha reforzado, en algunos casos, con celebraciones populares en torno a ellas, como ocurre con las manifestaciones en torno al Lunes de Aguas salmantinos donde se acude a comer el tradicional hornazo.

No parece casual esta asociación del agua y la *sacra saxa* al *mons sacrum* de Hinojosa de Duero, por cuanto la misma aparece en multitud de paisajes de este tipo, como podemos comprobar en el santuario luso de San Apolinario de Urros (Almagro y Sánchez, 2021), el paisaje sacro del entorno de Viveiro (Lugo) (Almagro, Bouzas y Ladra, 2021) o el del coruñés de la Virxe de Eirita (Santo Estevo de Anos, Cabana de Bergantiños donde, en este último caso, se estudia un paisaje singular en el que confluyen una ermita, un cruceiro, una fuente y un gran batolito granítico (Almagro et al., 2019).

4. Sin ánimo de concluir

El *mons sacrum* del Cerro de San Pedro y los elementos que forman parte constituyen, como hemos tenido oportunidad de analizar, un ejemplo significativo de «paisaje sacro» muy presente en la península Ibérica y que algunos autores sitúan su origen en tiempos prerromanos al reunir, en algunos casos, evidencias de acciones rituales de génesis céltica (Almagro *et al.*, 2019: 49), si bien el modelo que proponen estos autores es tan solo parte de una realidad enormemente compleja. El análisis que hemos efectuado ha incidido en la acumulación de un mismo espacio -en un «espacio privilegiado» (Cruz, 2021: 88-89)- de toda una serie de marcas específicas que otorgan ese carácter sacro a través no solo de la erección de una ermita, una serie de cruceros o un monumento al Sagrado Corazón, sino de la confluencia de estos con varias fuentes, una de las cuales se asocia a una *sacra saxa* y una *via sacra*, en torno al cual se documentan una serie de manifestaciones de carácter inmaterial -rituales penitenciales de Semana Santa de raíz claramente circumbalatoria, de bendición de campos (una clara referencia a rituales impetratorios de indudable antigüedad) o incluso propiciatorios (la piedra resbaladera)- que conforman una suerte de lugar *onfálico*, lugar donde habita el *numen loci* del entorno y espacio donde se percibe de forma más nítida una patente *hierofanía* que percibimos, aunque en menor intensidad, en otros puntos del territorio. Con todo, una lectura de mayor calado de naturaleza etnoarqueológica tal vez permita desentrañar algunas cuestiones que, de manera consciente, hemos dibujado con trazo grueso o que simplemente dejamos esbozadas, caso del posible origen prerromano de algunas de las manifestaciones que se documentan en el Cerro de San Pedro, el cual se encuentra representado en la existencia de toda una serie de ocupaciones en alto que debieron ser el origen de todo el poblamiento del occidente de la provincia de Salamanca.

5. Bibliografía

- Almagro, M.; Alonso, F.; Bouzas, A. y Ladra, L. (2019): Tradición y 'paisaje sacro' en la *Virxe da Eirita* (Santo Estevo de Anos, Cabana de Bergantiños, A Coruña, *Anuario Brigantino*, 42: 37-66.
- Almagro, M.; Bouzas, A. y Ladra, L. (2021): *Otra forma de ver el paisaje: 'paisaje sacro' y topoastronomía en Viveiro (Lugo, España)*, *CUPAUAM*, 47(1): 169-206. Universidad Autónoma de Madrid.
- Almagro, M. y Sanchez, J. M. (2021): El santuario de San Apolinario de Urros: un territorio sagrado entre Foz Côa y Moncorvo, *Coavição*, 23: 121-140. Torre de Moncorvo.
- Álvarez, E. (2011): *Historia de la precepción del megalitismo en Navarra y Guipúzcoa. Aproximación a una biografía de sus monumentos*. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona.
- Anschuetz, K.; Wilshusen, R. y Scheick, C. (2001): An archeology of Landscape: Perspectives and Directions, *Journal of Archaeological Research*, 9, nº 2: 152-197.
- Ashmore, W. y Knapp, A. B. (eds.) (1999): *Archeologies of Landscape: Contemporary Perspectives*. Blackwell Publishers. Oxford.
- Ayán Vila, X. (2005): Etnoarqueología e microhistoria dunda paisaxe cultural: a parroquia de San Pedro de Cereixa (Pobra do Brollón, Lugo), *Cadernos de Estudos Galegos*, tomo LII, Fasc. 118: 117-172. Santiago.

- Berger, P. L. (1969): *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Careri, F. (2017): *Walkscapes. El andar como práctica estética*. 2ª edición. Gustavo Gili. Barcelona.
- Cátedra, M. (1997): *Un santo para una ciudad. Ensayo de antropología urbana*. Ariel. Barcelona.
- Cátedra, M. (2012): *Paisajes de antropología urbana*. Genuve ediciones. Cuenca.
- Cea Gutiérrez, A. y Castaño Blanco, J. M. (2009): *Hinojosa de Duero. Perfil de un espacio vivo*. Ayuntamiento de Hinojosa de Duero.
- Christian W. A. (1978): *Religiosidad popular. Estudio antropológico en un valle español*. Editorial Tecnos. Madrid.
- Christian W. A. (1991): *Religiosidad local en la España de Felipe II*. Nerea. Madrid.
- Cruz, L. (2015): «El Paisaje Cultural», en Cruz, L. (coord.) *100 paisajes culturales españoles*: 13-16. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- Cruz, P. J. (2016): *La cruz en la arquitectura tradicional de El Abadengo*. Instituto de las Identidades. Salamanca.
- Cruz, P. J. (2021): «los enclaves sagrados. Exploraciones de un espacio patrimonial complejo», Castro San Carlos, A.; Burdick, C. y Silva Escobar, J. P. (eds.), *Multiplidades del patrimonio. De lo sagrado a lo cotidiano, de la calle a la mesa*: 74-97. Ediciones Universidad Mayor. Santiago de Chile.
- Delgado, M. (1999): *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Anagrama. Barcelona.
- Esparza, A., González, F., Larrazábal, J. y Prieto, M. (2008): *Fuentes abovedadas 'romanas' en la provincia de Zamora*. Junta de Castilla y León. Valladolid
- García, R. (2009): Las fortificaciones de la frontera de Castilla tras la secesión portuguesa (1640), *Cuadernos de Arte e Iconografía*, XVIII, nº 35. Fundación Universitaria Española. Madrid.
- García, J. (1999): *Viajes de extranjeros por España y Portugal. Desde los tiempos más remotos hasta comienzos del siglo XX*, tomo I. Junta de Castilla y León. Salamanca.
- Ginzburg, C. (2004): Memoria y globalización, *Historia, Antropología y fuentes orales*, 32: 29-40. Madrid.
- Gruzinski, S. (2000): *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a 'Blade Runner' (1492-2019)*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Hernández, L. y Jiménez de Furundarena, A. (2004): *El conjunto epigráfico de época romana de Hinojosa de Duero, Salamanca*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez, A. (1987): *Geografía de la eternidad*. Tecnos. Madrid.
- Hirsch, E. y O'Hanlon, M. (eds.) (1995): *The Archeology of Landscape. Perspectives on Place and Space*. Clarendon Press. Oxford.
- Martínez, S. (2008): Monumentos al Sagrado Corazón de Jesús en La Rioja. *AACA Digital. Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 5. Obtenido el 25 de mayo de 2022 desde <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=131>

- Muntañola, J. (1978): *Topos y logos*. Editorial Kairós. Barcelona.
- Nuño, J. (2002): Ermita del Cristo de la Misericordia, En García, M. A. y Pérez, J. M^a (dirs.), *Enciclopedia del Románico en Castilla y León*. Salamanca: 190-194. Fundación Santa María la Real. Aguilar de Campo.
- Ortega, M. (2015): Paisajes simbólicos e itinerarios culturales, en Cruz Pérez, L. (coord.) *100 paisajes culturales españoles*: 382-388. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- Prada, E. I. (2012): Aproximación gráfica y escalar al paisaje y al patrimonio territorial en el occidente de Castilla y León, *Polígonos, Revista de Geografía*, 21: 259-281. Universidad de León. León.
- Resende, N. (2015): Cales: a pedra e a palavra. Propostas para uma análise do nascimento e percurso histórico de um santuário, *Douro*, 04: 351-373. Vila Real.
- Rina, C. (2020): *El mito de la tierra de María Santísima. Religiosidad Popular, espectáculo e identidad*. Imagen, 15. Junta de Andalucía. Sevilla.
- Rossi, A. (1976): *La arquitectura de la ciudad*. Colección Punto y Línea. Gustavo Gili. Barcelona.
- Sabaté Bel, J. (2004): *Algunas lecciones de lugares con acontecimientos asociados, Event Places*. Universidad Politécnica de Cataluña y Massachusetts Institute of Technology. Barcelona.
- Santamarina, B.; Mármol del, C. y Beltrán, O (2014): Territorios, memorias e identidades. Lógicas y estrategias en la producción patrimonial, *Arxius de Ciències Socials*, 30: 11-16. Universidad de Valencia. Valencia.
- Santos, M; Parceró, C. y Criado, F. (1997): De la arqueología simbólica del paisaje a la arqueología de los paisajes sagrados, *Trabajos de Prehistoria*, 54 nº 2: 61-80. Madrid.
- Schattner, T. G. (2021): Consideraciones sobre la reutilización de monumentos de la prehistoria y la protohistoria hispánica en época romana a la luz de la teoría de la agencia ejemplificada en algunos casos, En Almagro, M. y Gari, Á. (coords.), *Sacra saxa II. Las piedras sagradas de la península Ibérica*: 79-106. Instituto de Estudios Altoaragoneses. Diputación de Huesca. Huesca.
- Taboada, J. (1975): La encrucijada en el folklore de Galicia, *Boletín Auriense. Arqueología, Historia, Etnografía. Homenaje al Dr. Ferro Couselo*, tomo V: 101-112. Ourense.
- Tomé, P. (2007): Modelos explicativos en la investigación antropológica abulense, en Díaz Viana, L. y Tomé Martín, P. (Coords.) *La tradición como reclamo. Antropología en Castilla y León*: 69-84. Junta de Castilla y León. Salamanca.
- Tomé, P. (2016): Paisajes serranos en una economía política de los sentimientos, en Díaz Viana, L. y Vicente Blanco, D. J. (Eds.) *El patrimonio cultural inmaterial de Castilla y León. Propuestas para un atlas etnográfico*: 161-182. Colección De Aquí y de Allí, nº 14. Fuentes Etnográficas. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.
- Winter, J. (1997): *Sites of memory, sites of mourning. The Great War in European cultural history*. Cambridge University Press. Cambridge.

Lecturas del agua: análisis de leyendas extremeñas desde una perspectiva ecocrítica

ALEJANDRO DEL PINO TORTONDA, *Universidad Camilo José Cela*

adelpino@ucjc.edu

BEATRIZ DURÁN GONZÁLEZ, *Universidad de Extremadura*

bedurang@unex.es

Resumen: El trabajo de investigación que hemos realizado pretende ahondar en los significados que el agua toma en la literatura folclórica para, a través de planteamientos ecocríticos, poner en valor las relaciones del ser humano con dicho medio y fomentar actitudes positivas respecto al mantenimiento y conservación del patrimonio. En este sentido, se realiza una recolección y categorización de los relatos de origen tradicional vinculados al agua en la provincia de Badajoz, para su posterior análisis.

Palabras clave: agua; cultura; ecología; folclore; lectura.

Abstract: The research we've conducted pretends to go into greater detail of the meanings that water can take to, with the aid of ecocritical approach, assessing the relationship of mankind with said matter and stimulate positive attitudes regarding the maintenance and conservation of national resources. In this sense, a gathering and categorization of the stories linked with water in the region of Badajoz is made.

Key words: water; culture; ecology; folklore; reading.

1. Introducción

Tradicionalmente, los estudios que tratan el tema del agua en la bibliografía científica suelen dirigirse a la hidráulica y otras ramas de las ciencias puras, es decir, tratan el agua como un elemento inerte y desligado de la vida de los seres humanos. Estos estudios son de indudable valor para nuestras sociedades, no obstante, no podemos centrar la labor investigadora únicamente en aspectos técnicos y/o pertenecientes a las ciencias naturales. Es necesario cuestionar, analizar y destacar el papel que juega el agua en la cultura, la sociedad y la economía de las poblaciones.

Corrientes como la ecocrítica, constituyen un nuevo campo de interpretación y aproximación del agua, no como telón de fondo de la actividad humana, sino como elemento indispensable con el que los seres humanos conviven e interactúan en su día a día.

Tal y como indican Martos y Martos (2012), «La ecocrítica ha dado el vuelco a esta mentalidad con un axioma simple: considera la Naturaleza no objeto, sino sujeto. Por tanto, el agua habla, siente, canta...» (p. 4)

De esta forma, en la literatura podemos observar qué imágenes del agua aparecen representadas en los relatos, qué sentimientos despertaban en distintas épocas y con qué conceptos se la ha relacionado a lo largo de los siglos, perviviendo en la memoria cultural de los pueblos.

Con esta investigación pretendemos, por tanto, ofrecer una perspectiva alejada de la metodología cuantitativa, para intentar rescatar la imagen que la leyendística extremeña conserva del agua en sus relatos y arrojar luz sobre un folclore que en ocasiones permanece a la sombra de las instituciones educativas.

2. Patrimonio y conservación

Autores como Arévalo (2004) entienden que el patrimonio se encuentra conformado por todos aquellos símbolos y/o señas de identidad de un pueblo que le permiten adquirir una identidad propia con la que diferenciarse de otros colectivos humanos. Sin embargo, históricamente son los grupos hegemónicos los que deciden qué se considera patrimonio en un momento histórico determinado. A su vez, el patrimonio aúna una serie de dimensiones/perspectivas icónicas, en la medida en que abarca las expresiones de origen material, simbólicas, pues permite representar conceptos y la identidad de un grupo a través de signos, así como colectivas, al tratarse de expresiones grupales.

Podemos definir entonces el patrimonio, en palabras de Arévalo (2004), como:

El patrimonio cultural de una sociedad está constituido por el conjunto de bienes materiales, sociales e ideacionales (tangibles e intangibles) que se transmiten de una generación a otra e identifican a los individuos en relación contrastiva con otras realidades sociales. (p. 930)

Alfonso (2003), por su parte, entiende el patrimonio como:

Patrimonio es aquello que identifica a los grupos humanos, aquello por lo que se diferencia a los individuos pertenecientes a distintas etnias, e incluye aspectos tan dispares como la arquitectura, las leyendas, los útiles de labranza, los textos históricos o los que nos hablan de tecnología actual; también la música, la poesía o el vestido, así como los conocimientos que se tienen sobre las formas de producir. (p. 98)

Una vez acotado el término «patrimonio», es necesario realizar una diferenciación entre el patrimonio relacionado de alguna forma con la creación y/o acción del ser humano y todas aquellas formas de patrimonio de origen natural donde hombres y mujeres no han intervenido. En este sentido diferenciamos entre un patrimonio cultural y un patrimonio natural.

Aunque el término «patrimonio cultural» es complejo y ha ido evolucionando y matizándose en los últimos años podemos entenderlo, no solamente como aquellas manifestaciones materiales que definen a una sociedad en un momento histórico determinado, sino también como todas aquellas actividades, costumbres y tradiciones efímeras e intangibles presentes en nuestras sociedades.

El patrimonio cultural comprende o se divide a su vez en dos formas de patrimonio, por una parte, el patrimonio tangible (todas aquellas manifestaciones palpables físicamente) y el patrimonio intangible (manifestaciones caracterizadas por su inmaterialidad).

Por otra parte, podemos entender el patrimonio natural como todas aquellas formaciones de la naturaleza que, por acciones geológicas o biológicas, han configurado un paisaje y/o hábitat que debe protegerse por su valor medio ambiental, estético y científico.

Finalmente, Resulta imprescindible defender el patrimonio en todas sus manifestaciones, sin embargo, debido a la vulnerabilidad de patrimonio intangible y a la falta de sensibilización político-social sobre su conservación, es necesario enfatizar la protección a todos los intangibles presentes en nuestras sociedades. Por ello, es indispensable convertir los intangibles culturales en herramientas al servicio de las ciudades y la ciudadanía.

3. Cultura del agua y ecocrítica

La Declaración Europea para una nueva Cultura del Agua (2005) la describe como un elemento clave y esencial para la existencia y mantenimiento de la vida en la Tierra, como materia inherente a los seres vivos.

Desde una nueva Cultura del Agua, se defiende el uso de ésta como activo social, cultural e incluso económico, en tanto la sociedad entiende el uso responsable y sostenible del agua como elemento que impulsa el turismo, la potenciación y conservación del patrimonio material e inmaterial, así como las propias relaciones entre los seres humanos y el medio ambiente en el que interactúa, girando su vista hacia ella e integrándola como parte de las poblaciones.

En este sentido, Hérin (2003) nos recuerda que, aunque el valor ecológico del agua debe ser reconocido y protegido, también constituye la herencia de una cultura e historia, así como de las relaciones establecidas entre ésta y la sociedad.

Por esta razón, el cambio a una concepción crítica y sensibilizada con el medio ambiente debe provenir de los propios planteamientos de una sociedad comprometida, y no únicamente del esfuerzo y buena voluntad de grupos concienciados pero minoritarios.

En palabras de Caraballo (2009):

La visión que tenga una cultura de la naturaleza –tanto en abstracto como en instancias concretas–, la visión que tenga de las relaciones entre hombre y naturaleza y la idea que tenga del lugar del hombre en el mundo, afectarán la manera en que dicha cultura se comporte en relación con el mundo natural (p. 65).

Guardiola (2006), por su parte, atribuye a la ecocrítica la función de sugerir «nuevos modos de aproximación a los textos literarios, con una apreciación de lo que éstos revelan con respecto a las complejas relaciones que se dan entre los humanos y su entorno» (p. 18).

A modo de resumen, pueden observarse las principales características que definen a la ecocrítica literaria en la «tabla 1» adaptada de Caraballo (2009) y Bula (2010).

Tabla 1. Características de la ecocrítica

CARACTERÍSTICA	DESARROLLO
Revisionismo	La ecocrítica constituye un movimiento revisionista, debido a que analiza y reflexiona sobre documentos que ya existen para poner de relieve las concepciones que una sociedad/cultura tiene sobre la naturaleza.
Interdisciplinar	En tanto se basa en planteamientos holísticos, integrando aspectos de las Ciencias Humanas, Sociales y Puras para superar sus metas.
Sensibilización	Los objetivos de la ecocrítica persiguen transmitir la importancia de tener en cuenta al medio ambiente y concienciar sobre las relaciones que el ser humano establece con él.
Potenciación	La ecocrítica busca mejorar las relaciones sujeto-medio, consiguiendo la inclusión de la naturaleza en la vida del ser humano.

3.1. El agua como motivo literario

El agua, elemento ligado a la concepción de la vida, presente en el día a día del ser humano y resto de los seres vivos, ha sido objeto de invenciones literarias en los orígenes de las culturas humanas, ya sea como elemento sacro y/o purificador, como guardián de fortuna, metáfora del destino, o como objeto de los temores más primarios.

Estos relatos, han pervivido en el imaginario colectivo de las comunidades humanas tomando distintas formas, como mitos, leyendas o cuentos tradicionales. Por esta razón, antes de dar paso a un análisis más profundo acerca de la presencia del agua en la literatura, creemos necesario aclarar el origen y las características de aquellos subgéneros que han conseguido que los intangibles del agua perduren en la memoria cultural de los pueblos.

El agua, en términos científicos, constituye un elemento líquido creado a partir de un átomo de oxígeno y dos de hidrógeno. Sin embargo, en los textos literarios el agua puede utilizarse para expresar ideas, emociones y conceptos a través de los recursos estilísticos que ofrecen la versatilidad y riqueza de la lengua.

En este sentido, Soler (2000) afirma que, en la literatura, a lo largo de los siglos hay multitud de ejemplos donde el agua juega un importante papel en el desarrollo de la acción. Es el caso de relatos como «La Odisea» en el que el agua es el medio indispensable para que el protagonista regrese a su hogar, o personajes como «Medusa» que encarna sentimientos de temor que puede reflejar el agua.

Así pues, el agua como elemento central de composiciones literarias puede tomar distintos significados tal y como se observa en la «figura 1».

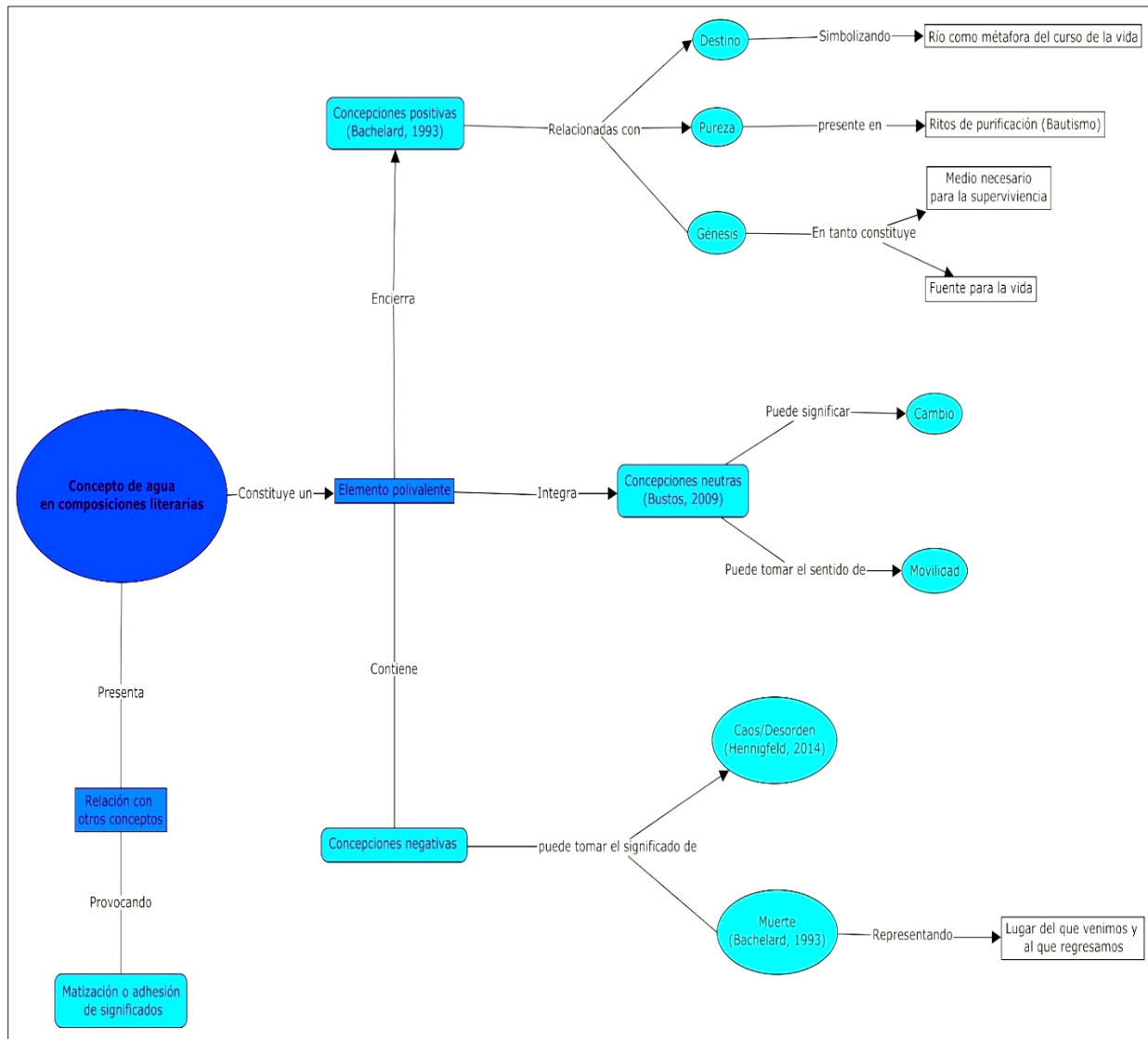


Figura 1. Concepto del agua en composiciones literaria

4. Objetivos

Los objetivos que nos proponemos con el desarrollo de esta investigación sobre el tratamiento del agua en la literatura folclórica extremeña son los siguientes:

- Ampliar el conocimiento sobre la literatura extremeña de origen tradicional, categorizando y analizando los principales rasgos de su leyendística vinculada al agua.
- Contribuir a la concienciación sobre una nueva Cultura del Agua, tratándola como elemento indispensable para la vida, activo social, cultural y económico de las comunidades.

5. Metodología

Para conseguir la superación de los objetivos propuestos en la investigación, hemos enfocado el estudio desde paradigmas cualitativos, debido a que la recolección y análisis de material literario se presta a ser tratado desde la hermenéutica más que desde planteamientos positivistas.

Resulta necesario incidir en la idea de que, pese a que los métodos cuantitativos se imponen en la actual investigación científica, poseen mayor credibilidad y presentan unas conclusiones precisas y breves, los métodos cualitativos son imprescindibles para indagar a una mayor profundidad en temas complejos que requieren de una necesaria interpretación (Carazo, 2006).

Dentro de las concepciones cualitativas, nos valemos también del estudio de casos con el fin de interpretar y comparar relatos desde diferentes perspectivas, explorándolos en profundidad y entendiendo el «cómo» y el «porqué» de los fenómenos estudiados (Carazo, 2006).

6. Análisis del agua como elemento literario en la literatura extremeña de origen tradicional

Con el fin de analizar el tratamiento del agua en los relatos de origen tradicional de la provincia de Badajoz, se han recopilado los textos de la leyendística extremeña agrupándolos por temáticas afines.

A continuación, se interpretan y ponen de manifiesto los distintos valores y significados que toma el agua en los relatos de manera global en cada categoría.

Finalmente, se presentarán los patrones básicos que las composiciones literarias de cada temática toman en el corpus leyendístico extremeño.

Las categorías en las que se han agrupado los relatos de origen tradicional en los que el agua aparece como elemento central o protagonista de la acción principal, son las siguientes: relatos religiosos, relatos maravillosos y relatos acerca de pozos y fuentes.

6.1. Categoría de relatos religiosos de origen tradicional

Los relatos recopilados y agrupados en una temática religiosa pueden observarse en la «tabla 2».

Tabla 2. Relatos religiosos de origen tradicional en la provincia de Badajoz

TÍTULO	LOCALIDAD
Aparición de la Virgen de los Remedios en Hornachos	Hornachos
Aparición de la Virgen de los Remedios en Fregenal de la Sierra	Fregenal de la Sierra
La Virgen de la Luz y el Arroyo Friegamuñoz	Alconchel
La Virgen de las Aguas Santas	Jerez de los Caballeros
La Virgen de Belén	Zafra
La Virgen de las Nieves de Zarza de Alange	Zarza de Alange
La Virgen de las Nieves de Olivenza	Olivenza
El Milagro del Cristo del Rosario	Zafra
Cristo del Pozo	Zafra
El Cristo de la Viga de Valencia de las Torres	Valencia de las Torres
La Virgen de la Cueva	Puebla de Alcocer

Continúa en la pág. 143

TÍTULO	LOCALIDAD
Aparición de la Virgen del Ara en Fuente del Arco	Fuente del Arco
Las Nieblas de la Mártir de Santa Eulalia	Mérida
La leyenda de los Santitos	Magacela
La Fuente de los Alunados	Badajoz
La «Bacalá» de San José	Calamonte
La leyenda de San Bartolomé	Llera
La Aparición de Juno	Alange
La Pisada del Caballo	Cabeza la Vaca

Con el fin de mostrar todas las concepciones que toma el agua en la categoría de relatos religiosos de origen tradicional en la provincia de Badajoz, podemos observar la «figura 2».

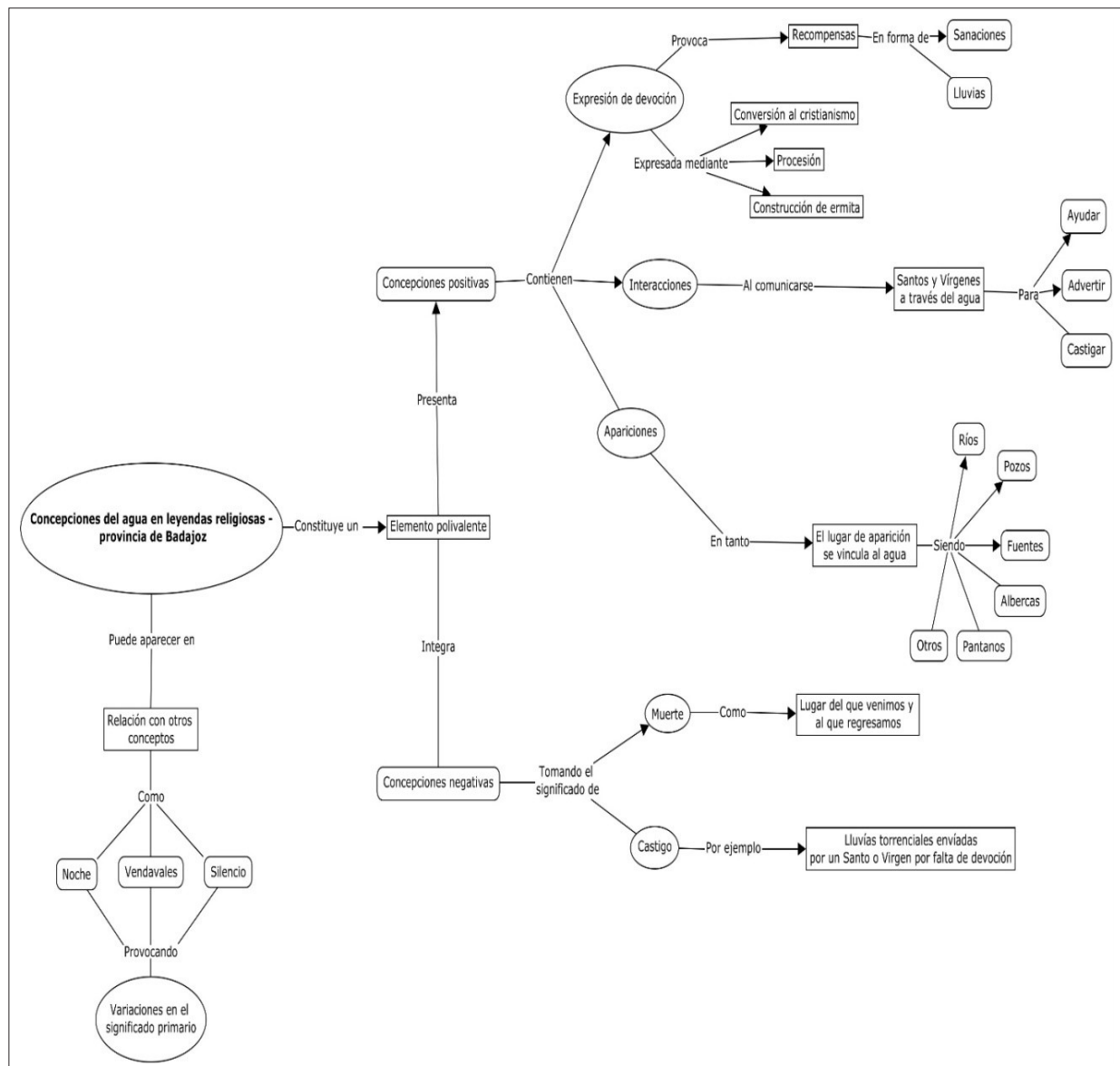


Figura 2. Concepciones del agua en los relatos religiosos de origen tradicional en la provincia de Badajoz

En lo referente a la secuenciación de la acción y contenidos de las leyendas de esta categoría, podemos señalar tres grandes patrones a seguir.

- El patrón «A» se corresponde pues con todos aquellos relatos religiosos que comienzan con la aparición de la imagen de un santo o de una virgen en un lugar cercano al agua, ya sea una fuente, pozo, charca, río, seguido de un largo etc. Dicha imagen, es recogida en todas las ocasiones por un personaje que decide recoger el preciado objeto y llevarlo a su casa para obtener el favor de la divinidad. No obstante, la imagen religiosa regresa irremediable y cíclicamente al lugar donde se le encontró, expresando su deseo de abandonar el hogar del personaje tipo y permanecer en su lugar original cercano al agua. El/la protagonista, y normalmente los habitantes de la localidad donde reside, deciden venerar la imagen construyendo una ermita o realizando una procesión de la imagen al sorprenderse por los poderes sobrenaturales de ésta. Finalmente, la devoción es recompensada por el Santo o la Virgen según la necesidad de sus seguidores.
- El patrón «B» constituye una variación del «Patrón A» marcado por una estructura similar en cuanto a inicio y conclusión pero que introduce cambios en el desarrollo de la acción. Los dos elementos y/o recursos que diferencian al patrón «B» del patrón «A» radican en la existencia de una invasión eminente, y la necesidad que implica salvaguardar la imagen religiosa de los ocupantes para evitar que la profanen robándola o dañándola, así como el olvido que de ésta se produce, reapareciendo posteriormente en el mismo lugar u en otro diferente, siempre relacionado con el agua.
- En lo que respecta al patrón «C», de nuevo se presenta como una variación del patrón «A». En este caso, no siempre la imagen religiosa aparece, sino que puede existir ya en la localidad donde sucede la leyenda, además de que la recompensa aparece perfectamente delimitada tomando siempre la forma de lluvias destinadas a salvar los cultivos de los devotos.

Resulta necesario señalar que algunos relatos no se identifican y/o siguen un patrón claro y generalizado en cuanto al desarrollo de la acción. Es el caso de relatos como «La Fuente de los Alunados», «Las Nieblas de la Mártir de Santa Eulalia», «Los Santitos» y «La Virgen de Belén», donde no se observan patrones repetidos ni compartidos por otras leyendas religiosas.

6.2. Categoría de relatos maravillosos de origen tradicional

La «tabla 3» agrupa los relatos de origen tradicional del folclore extremeño que presentan personajes y/o sucesos mágicos en el desarrollo de la acción que no pertenecen a otras categorías específicas.

Tabla 3. Relatos maravillosos de origen tradicional en la provincia de Badajoz

TÍTULO	LOCALIDAD
Leyenda de los Duques de Feria	Feria
La «Buha» de Orellana	Sin determinar
El Barquero del Colmillo	Badajoz
El Crimen de Zahínos	Zahínos
El Duende del Río Guadalefra	Esparragosa de Lares
El día de San José y el Guadiana	Badajoz
La Dama Blanca del Guadiana	Badajoz
La Sirena de Villanueva de la Serena	Villanueva de la Serena
La Aparición de Juno	Alange
La Encantada del Manantial del Buen Cristiano	Sin determinar

Podemos observar en la «figura 3» las distintas concepciones que el agua toma en la categoría de relatos maravillosos de origen tradicional en la provincia de Badajoz.

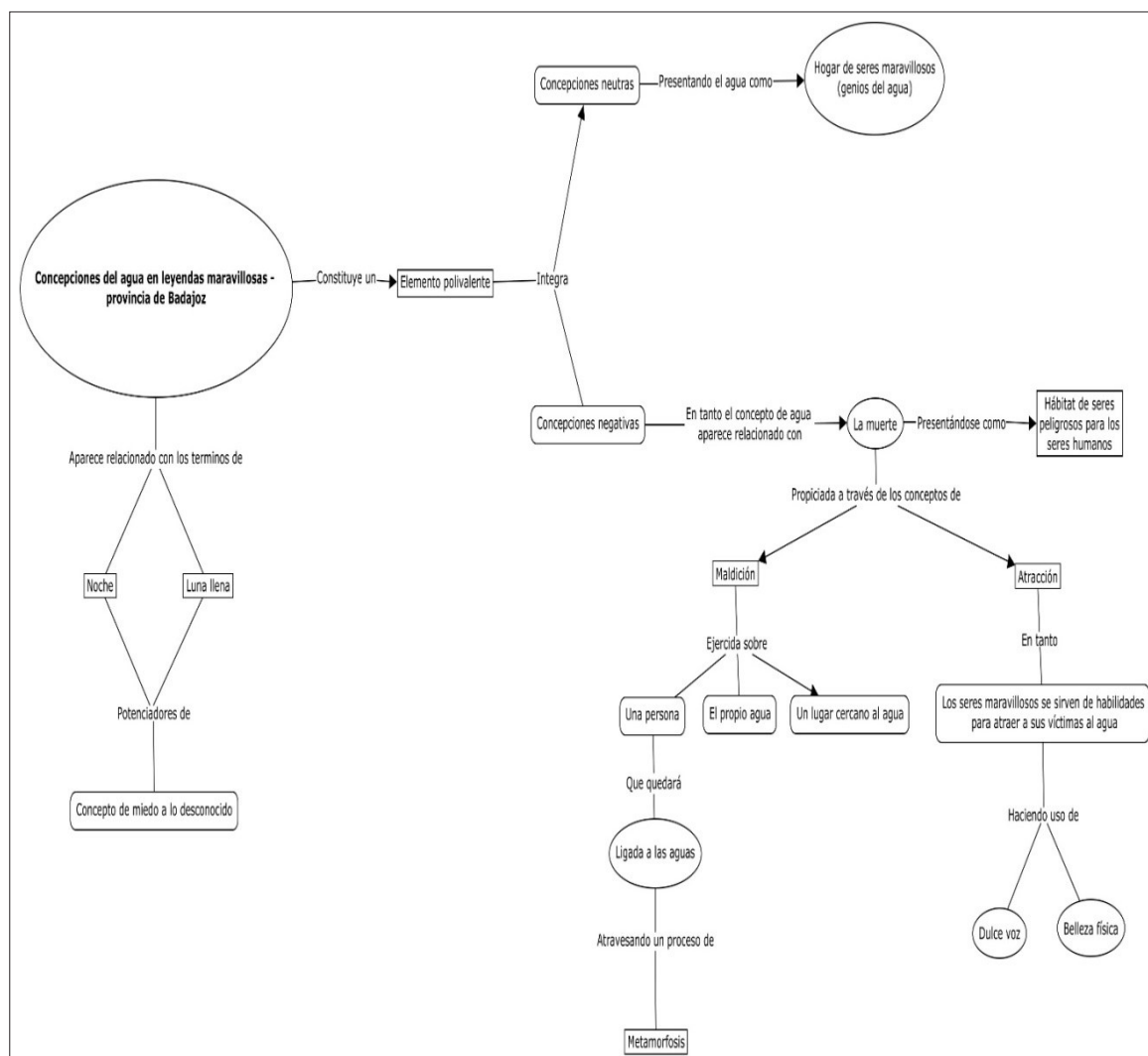


Figura 3. Concepciones del agua en los relatos maravillosos de origen tradicional en la provincia de Badajoz

En lo que respecta a la secuenciación de la acción y contenidos de las leyendas de esta categoría, podemos establecer dos patrones bien diferenciados:

- El patrón «A» como muchas de las leyendas de esta categoría comienzan con la existencia de una criatura sobrenatural, que mantiene el agua como su hogar y/o se encuentra ligado a ella a través de energías arcanas. En todas las tramas que siguen el patrón «A», las criaturas maravillosas que habitan en el agua se dedican a atraer hacia ellas a inocentes mediante dulces cantos o valiéndose de su belleza, estímulos agradables y positivos para engañar a los humanos que tengan la desdicha de encontrarse con alguno de estos genios del agua. Finalmente, se produce la muerte del personaje al llegar al lugar relacionado con el agua, ya sea una fuente, un río, un pozo, una charca, etc.
- El Patrón «B» se corresponde con todas aquellas leyendas que se desarrollan en un lugar afectado por una misteriosa maldición de origen mágico. Estas zonas, durante el desarrollo de la acción, son frecuentadas por uno o varios personajes que acaban sufriendo las consecuencias de la maldición. De esta forma, y sin poder hacer nada para cambiarlo, el o los personajes acaban muriendo en la zona maldita relacionada con el agua.

Finalmente, es preciso indicar que algunas historias no se identifican y/o siguen un patrón claro y generalizado en cuanto al desarrollo de la acción. Es el caso de leyendas como «El Crimen de Zahínos», «La Leyenda de los Duques de Feria», «La Buha de Orellana» y «El Duende del Río Guadalefra», donde no se observan patrones repetidos ni compartidos por otras leyendas maravillosas.

6.3. Categoría de relatos acerca de pozos y fuentes de origen tradicional

Los textos recopilados y agrupados teniendo como común denominador el presentar pozos y fuentes como elementos principales en el desarrollo de la acción pueden observarse en la «tabla 4».

Tabla 4. Relatos acerca de pozos y fuentes de origen tradicional en la provincia de Badajoz

TÍTULO	LOCALIDAD
La Cantamora	Usagre
La Sirena de Talavera La Real	Talavera La Real
La Partera de la Fuente El Pocito	Llerena
La Fuente de Velasco	Cabeza de Buey
La Encantada del Pozo de la Mineta	Berlanga
La Fuente Albalá	No especificada
La Fuente de María Miguel	Fregenal de la Sierra
La Fuente La Negra	Almendralejo
La Fuente de los Alunados	Badajoz

Para mostrar todas las concepciones que toma el agua en la categoría de relatos sobre pozos y fuentes de origen tradicional en la provincia de Badajoz, podemos observar la «figura 4».



Figura 4. *Concepciones del agua en los relatos sobre pozos y fuentes de origen tradicional en la provincia de Badajoz*

En lo referente a la secuenciación de la acción y contenidos de las leyendas de esta categoría, podemos señalar dos grandes patrones a seguir:

- El patrón «A» comienza con el enamoramiento de una pareja cuyo amor se presenta complicado desde un principio, bien por ser de religiones o estamentos diferentes. Debido a este motivo, sus encuentros son siempre furtivos y celebrados al amparo de la noche, eligiendo una fuente como lugar de encuentro. En todas las leyendas que siguen este patrón un ser querido de uno de los protagonistas, normalmente el padre, manda a asesinar a la pareja de su hijo/a o lo acomete él con sus propias manos. El asesinato o muerte de la pareja implica en todos los casos que el otro protagonista muera, o bien por error en el momento del asesinato o cometiendo suicidio. Finalmente, y, tras el arrepentimiento del familiar que propicia el asesinato, da lugar un acontecimiento mágico y relacionado con las aguas de la fuente donde los enamorados se encontraban.

- En el caso del patrón «B», donde se ponen de manifiesta las concepciones positivas del agua en ésta categoría, aparecen seres u objetos arcanos en determinados pozos o fuentes con propiedades benignas para los seres humanos. A través de la veneración y/o entrega de ofrendas a las aguas, los visitantes obtienen del ser o del objeto mágico una retribución.

Finalmente, es preciso indicar que algunas historias no se identifican y/o siguen un patrón claro y generalizado en cuanto el desarrollo de la acción. Es el caso de leyendas como «La Partera de la Fuente El Pocito», donde no se observan patrones repetidos ni compartidos por otras leyendas relacionadas con pozos y fuentes.

7. Conclusiones

En primer lugar, cabe resaltar la amplia cantidad de leyendas sobre el agua que se pueden hallar dentro de la provincia de Badajoz, fruto de la cantidad de espacio de agua dulce que existe. Como se ha podido observar, muchos de estos ríos, embalses, fuentes, etc., son protegidos por diferentes seres. Algunas de estas creencias pueden ser incentivadas por el descubrimiento de imágenes, como es el caso de la primera categoría que se ha analizado denominada relatos religiosos de origen tradicional. Sin embargo, otras eran producto de la necesidad del hombre por encontrar alguna explicación a los diferentes sucesos que ocurrían cerca o próximos a las masas de agua, otorgándole vida propia a través de los diversos seres mitológicos, conocidos como «guardianes», es el caso de los relatos maravillosos y los relatos acerca de pozos y fuentes de origen tradicional.

A través del análisis que se ha llevado a cabo de las diferentes leyendas de agua en la provincia de Badajoz, además de poder clasificarlas en tres categorías diferentes, también se ha llegado a la deducción de que suelen respetar una misma estructura las historias, aunque hay algunas excepciones como se ha podido comprobar.

En segundo lugar, como señala Castaño (2014), las leyendas no solo representan la cultura de una sociedad, también se puede ver reflejada en ella las creencias que poseían, la historia, conocimientos geográficos, etc. Por lo tanto, conocer las leyendas que se cuentan sobre el agua puede ser un gran recurso educativo para llevarlo al aula, pues, además de incentivar todos los conocimientos anteriormente nombrados, Martos y Martos (2013) sostienen que tiene una función ecológica bastante potente:

Al conocer cabalmente las tradiciones ancestrales y los Imaginarios en torno al agua, y al sensibilizar a los estudiantes con los valores plurales de estas manifestaciones culturales –que siempre van encaminados al respeto y al conocimiento del patrimonio natural y cultural–, contribuimos de forma sensible a la gobernanza del agua y a la gestión sostenible y responsable de los recursos hídricos, pues sin duda el principal problema de la sostenibilidad será la educación de los ciudadanos, y a ello puede contribuir esta recategorización de las viejas historias y leyendas como ecoficciones que pongan en valor los aspectos más positivos de las cosmovisiones ancestrales sobre el agua. (p. 89).

En definitiva, es a través de corrientes como la ecocrítica, que hoy día se abren nuevas líneas de investigación que ponen el énfasis en subrayar aquellos aspectos que subyacen en las composiciones literarias y que contienen un significado que ha sido silenciado durante demasiado tiempo. La flora, la fauna, los astros, el agua... Todos ellos conforman un telón de fondo con el que los personajes de

ficción interactúan y que, por tanto, mantienen una función en la trama y encierran un significado. Por lo tanto, si hacemos avivar estas historias que envuelven las agua de nuestra ciudad, comunidad o país, se respetará y se valorará más este recurso, pues como bien afirmaba Caraballo (2009), la idea que tenga el ser humano de la naturaleza, afecta en la actitud que desempeña frente al mundo natural.

8. Bibliográficas

- Alfonso, M. J. P. (2003). El patrimonio cultural como opción turística. *Horizontes antropológicos*, 9(20), 97-115.
- Arévalo, J. M. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60(3), 925-956.
- Bachelard, G. (1993). *El agua y los sueños: ensayo sobre la imaginación de la materia*. Fundo De Cultura Economica.
- Bula, G. (2010). Ecocrítica: algunos apuntes metametodológicos. *Logos* (17), 63-76.
- Bustos, M. B. (2009). El agua como símbolo en algunos textos de Jorge Luis Borges. *Konvergencias literatura*, (11), 16-18.
- Castañó, A. (2014). *Hidromitología y lecturas. Aplicaciones en educación, cultura y turismo* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Caraballo, G. B. (2009). ¿Qué es la ecocrítica? *Logos* (15), 63-73.
- Carazo, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: Revista de la división de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, (20), 165-193.
- del Agua, F. N. C. (2005). *Declaración Europea por una Nueva Cultura del Agua*. Madrid: FNCA.
- Guardiola, A. A. (2006). *Proceso a la leyenda de las Brontë*. Valencia, España: Universitat de València.
- Hérin, R. (2003). Consideraciones sobre la valoración social del agua. *Investigaciones geográficas*, (31), 5-14.
- Hurtado, P. (1989). *Supersticiones Extremeñas. Anotaciones Psicofisiológicas*. Huelva, España: Artero Hurtado.
- Martos, E. (2002). La leyenda de Vírgenes de las nieves. *Puertas a la lectura* (15), 60-74.
- Martos, E., y Martos, A. (2013). Ecoficciones e imaginarios del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad. *Alpha (Osorno)* (36), 71-91.
- Martos, E., y Martos, A. (2012). Los Imaginarios del agua y sus lecturas pansemióticas. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (6), 3.
- Soler, D. (2000). ¿Más claro que el agua? estudio monográfico en torno al agua: Para cursos avanzados de ele, 683-694. En Franco, M., C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruiz (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de Asele. Cádiz, España: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.

Las leyendas y el corredor ecológico binacional: jóvenes, lecturas y fronteras

NAIANE CAROLINA MENTA TRES, *Universidade Federal da Fronteira Sul*

naianementa@gmail.com

Resumen: Esta investigación está relacionada a una propuesta más amplia que buscó estudiar las prácticas de literacidad ficcional de jóvenes que viven en la frontera entre Brasil y Argentina. A lo largo de la investigación, desarrollada entre 2019 y 2021 fueron levantados cuestionamientos que buscaron reconocer si había rasgos que llegasen a comprobar la relación entre el corredor ecológico binacional y su influencia en las prácticas lectoras de los jóvenes fronterizos. La investigación se justifica por la importante relación entre ficción y naturaleza, los corredores ecológicos son creados a partir de estudios sobre especies del ecosistema para que se causen menores impactos ambientales. Entonces, ¿qué leen estos jóvenes que se pueda considerar característico de su espacio de vivencia? En el contexto descrito, jóvenes brasileños y argentinos se identificaron como grandes lectores de leyendas. Los aspectos del sobrenatural y las referencias a ficciones de pueblos originarios despertaron en los estudiantes el interés por leyendas importantes para el escenario binacional y relacionadas con la naturaleza, como es el caso de la leyenda del lobizón de la frontera y la leyenda de la Yerba Mate.

Palabras clave: Lectura; Leyendas; Historias de tradición; Frontera; Literatura.

Resumo: Esta pesquisa está relacionada a uma proposta mais ampla que buscou estudar as práticas de letramento ficcional de jovens que vivem na fronteira entre Brasil e Argentina. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, desenvolvido entre 2019 e 2021, foram levantados questionamentos que buscaram reconhecer se haviam traços que chegassem a comprovar a relação entre o corredor ecológico binacional e a sua influência nas práticas leitoras dos jovens fronteiriços. A pesquisa se justifica pela importante relação entre ficção e natureza, os corredores ecológicos são criados a partir de estudos sobre espécies do ecossistema para que causem menores impactos ambientais. Sendo assim, o que leem esses jovens que se possa considerar característico de seus espaços de vivência? No contexto descrito, jovens brasileiros e argentinos se identificaram como grandes leitores de lendas. Os aspectos do sobrenatural e as referências às ficções dos povos originários despertaram nos estudantes o interesse por lendas importantes para o cenário binacional, além de estarem relacionadas com a natureza, como as lendas citadas: Lobisomem da fronteira e Lenda da Erva Mate.

Palavras-chave: Leituras; Lendas; Histórias de tradição; Fronteira; Literatura.

1. Introducción

Una mirada rápida a alguna imagen de la América del Sur hecha por satélite permite reconocer áreas con mayor concentración verde. Esas áreas están concentradas principalmente en los puntos de encuentro entre naciones, las fronteras. Específicamente, al direccionar la visión a la frontera entre Paraná (Brasil) y Misiones (Argentina), encontramos una riqueza natural de agua y vegetación que revela menor presencia humana, si comparada con regiones costeras. Estos espacios de frontera y biodiversidad se buscan proteger por medio de corredores ecológicos binacionales.

Las fronteras, por sus particularidades geográficas y de colectivo, son puntos de encuentro que se configuran como lugares sociales específicos, promoviendo choques y enlaces de culturas y siendo espacios convenientes para las investigaciones de literacidad como práctica social. Al defender que no se puede considerar el desarrollo de la literacidad con neutralidad, Street (2014) reconoce la literacidad como usos sociales de la lectura y de la escritura. Así, la participación en prácticas de literacidad puede contribuir y evidenciar aspectos identitarios y de saberes ancestrales, que revelan aspectos nacionales, transnacionales y fronterizos.

Esta investigación está relacionada a una propuesta más amplia que buscó estudiar las prácticas de literacidad ficcional de jóvenes que viven en la frontera entre Brasil y Argentina. A lo largo de la investigación, desarrollada entre 2019 y 2021 fueron levantados cuestionamientos que buscaron reconocer si había rasgos que comprobasen la relación entre el corredor ecológico binacional y su influencia en las prácticas lectoras de los jóvenes fronterizos. ¿Qué leen estos jóvenes que se pueda considerar característico de su espacio?

En efecto, buscase verificar que las prácticas lectoras de la tradición y el medio ambiente - por medio de los relatos populares de las leyendas - poseen gran importancia al grupo de jóvenes fronterizos que participaron de la investigación. Siendo las prácticas de literacidad resultado de esta relación de ecología que une los pueblos, por lo contrario de lo que se espera en un lugar de límites fronterizos, caracterizado constantemente con la idea de separación.

Es necesario considerar que los jóvenes vivencian, actualmente, efectos de la globalización. La construcción identitaria, más allá de la influencia específica de la biodiversidad y del entorno fronterizo, puede componerse por los impactos de la red mundial de computadores. Por esas realidades, se utiliza el concepto de literacidad por Street (2014: 205): «[...] parte da relação de poder, e o modo como as pessoas 'se apropriam' dele é uma contingência de práticas sociais e culturais e não somente de fatores pedagógicos e cognitivos.». Así, no se puede considerar el desarrollo de la literacidad de manera neutra, reconociendo los usos sociales de la lectura y de la escritura e identificando prácticas de literacidad construida por cuestiones sociales, culturales e ideológicas.

Al traer la visión de práctica de literacidad ficcional (Zappone, 2021), se busca abarcar textos verbales escritos y orales, además de otras formas ficcionales compuestas por multisémbolos. En concreto, se reconoce también los distintos espacios que se comparten historias, como las escuelas, las casas, las bibliotecas, entre otros.

La investigación está compuesta por la participación de jóvenes, con edades entre 11 y 15 años, matriculados en el séptimo año de la enseñanza fundamental brasileña y en el séptimo año de la enseñanza primaria argentina. Mismo sin explorar solamente lecturas escolares, fue por medio de estas instituciones que se hizo contacto con los participantes para la encuesta. Fueron utilizadas como referencia, seis escuelas pertenecientes a las ciudades de Barracão, Santo Antônio do Sudoeste y Capanema – Brasil – y Bernardo de Irigoyen, San Antonio y Comandante Andresito – Argentina, seleccionadas para la investigación, a partir de una cuestión de cercanía con el límite fronterizo.

La elección de esas escuelas se dio porque las instituciones son ambientes que reciben, como responsabilidad del Estado, la función de desarrollar las prácticas letradas pedagógicas, mismo que no sean el único espacio social de la escritura y la lectura y ni debe ser visto como lo más correcto. La investigación se configura como cuali-cuantitativa, utilizándose de encuestas, diarios de investigación y vivencias como investigadora y viviente de la región.

Partiendo de esta visión, la investigación se dedicó a las prácticas de literacidad ficcional de jóvenes residentes en región de conservación a partir del corredor ecológico binacional en la frontera entre Brasil y Argentina, más específicamente en la región sudoeste de la provincia de Paraná, en el nordeste de la provincia de Misiones. Así mismo, el trabajo tuvo como objetivo identificar cuáles usos de textos ficcionales eran realizados por estudiantes de los dos países, y relacionarlos a la región estudiada.

2. Saberes ancestrales, leyendas y naturaleza

Este capítulo está pensado para presentar la relación de la naturaleza de la mata atlántica ubicada en partes en la frontera entre Brasil y Argentina y los saberes ancestrales que son pasados de generación en generación por medio de las prácticas lectoras. En un primer momento necesitamos profundizar sobre las prácticas de literacidad, al utilizar teóricos fundamentales para el acercamiento a los términos importantes para el área. A partir de ahí podemos empezar a pensar en cómo las prácticas lectoras están relacionadas al lugar donde viven los sujetos.

Es el espacio de un corredor ecológico binacional que trae reflexiones sobre la naturaleza y sus manifestaciones en las leyendas. Un abordaje teórico que trae elementos del corredor ecológico y de la frontera entre Brasil y Argentina para sumarse a los conocimientos de los saberes ancestrales, pasados por medio de las leyendas.

Las prácticas de literacidad:

Este trabajo, como ya presentado anteriormente, parte de la visión que no existe neutralidad en la literacidad, apoyándose en el concepto de Street (2014), que la define los usos de la escritura y de la lectura en el convivio social. Para Barton y Hamilton (2004), la literacidad sería una actividad localizada entre el pensamiento y el texto. Es en la interacción personal que se manifiesta, no estando apenas en la mente, reducida a un conjunto de habilidades, pero presente en el cotidiano de las personas. Así siendo, la literacidad estaría marcada en la relación social de las personas con la lectura y la escritura.

La relación ocurre en distintos contextos. Según Street (1984), las personas realizan usos variados del lenguaje, pues conviven en distintos espacios (casa, iglesia, trabajo, entre otros). En esos diferentes espacios desarrollan funciones específicas en la sociedad, resultando en usos también específicos del lenguaje, de acuerdo con lo conveniente al grupo en que están.

Los grupos, como las familias o las comunidades, repasaron a lo largo de los años los saberes ancestrales por medio de las prácticas de literacidad. Principalmente por la oralidad, las narrativas fueron se extendiendo por el tiempo, transformándose en lecturas de la tradición. En la tradición popular, la naturaleza de forma contundente aparece en las narrativas. Las leyendas, por ejemplo, son un género que fascina a personas de todas las edades.

Para reflexionar sobre las leyendas, este trabajo utilizará el concepto presentado por Zappone (2021), literacidad ficcional. La literacidad ficcional abarca los usos de textos multimodales y verbales (orales e impresos). Abarca también a los usos de textos literarios canónicos, siendo así, la literacidad literaria es comprendida como una de las formas de la literacidad ficcional. La distinción establecida destaca la importancia del término literacidad literaria, ya que los textos literarios que pertenecen a canon son reconocidamente muy importantes en nuestra cultura.

El término literacidad ficcional es más amplio, pues incluye otros textos ficcionales que no pertenecen a la clasificación más valorada socialmente. Por ejemplo, abarca *best sellers*, obras cinematográficas, mangás, juegos narrativos, entre otros. O sea, incluye obras ficcionales que son producidas y/o usadas en otros soportes. La literacidad ficcional está también manifiesta en los universos ficcionales que se cruzan, muchas veces entre obras clásicas y no clásicas.

Independientemente de su estructura o medio de acceso, las ficciones se hacen presentes en la vida de los niños mucho antes del contacto con la escuela. Para Zilberman (2012: 130), el contacto con el mundo de la ficción es fundamental para los niños. En casos de dificultad de acceso a los libros, como es la realidad de muchos niños con restricciones económicas, sociales o culturales, en contacto con narrativas orales cumple un papel importante de literacidad ficcional.

El contacto al universo de la fantasía, como es muchas veces el caso de las leyendas y de las lecturas de tradición, ocurre en el momento de compartir historias en familia, en las lecturas en voz alta... Mismo que la lectura de materiales impresos no sean comunes en todos los hogares, el acercamiento a las obras ficcionales ocurre por medio de las radios, televisiones, entre otros.

Para Martos y Campos:

Debemos focalizar la literacidad no solo en el ámbito académico, sino en sus respectivos ámbitos sociales: familia, enseñanza, ciudad, profesión, entorno urbano [...], porque todos ellos son agentes alfabetizadores. En cada una de estas comunidades alfabetizadoras debe participar y ser «competente» el estudiante, aunando habilidades comunicativas, sociales y culturales. (2013: 18)

Para reflexionar sobre la comunidad de esta investigación, necesitamos comprender un poco la realidad de un corredor ecológico binacional. Por su propio nombre, se puede identificar que está ubicado en el encuentro de dos naciones, en otras palabras, en la región de frontera. La frontera

siempre es resultado de un proceso, es una realidad construida que sirve para organizar lo que involucra en su espacio. Según Zapata-Barrero, (2012: 47), la frontera es resultado de un proceso que no solamente involucra las personas que viven en el espacio en cuestión, ya que muchas decisiones son realizadas por liderazgos políticos que están, generalmente, en espacio geográficamente distantes, en los centros administrativos.

Las demarcaciones de frontera son físicas, pudiendo ser naturales (ríos, montañas, entre otros) o construidas (muros, pasajes aduaneros, entre otros). También son metafóricas, ya que, para Tapia (2017: 66) se construye la idea de territorios completamente separados, que necesitan defenderse de lo que está al otro lado del límite. Los corredores ecológicos binacionales demuestran que mismo con divisiones físicas naturales, como las matas, y con las divisiones políticas de la frontera, el acercamiento entre naciones persiste. Eso se debe, por ejemplo, a la continuidad común de las plantas en el territorio y en la migración de los animales, uniendo naciones para el bien de muchos seres vivos en el medio ambiente. Sobre estos aspectos se profundizará en la secuencia.

2.1. El corredor ecológico binacional y la frontera

Brasil posee una franja fronteriza que comprende una extensión territorial de 15.719 kilómetros, estableciendo límites con diez países. Esta franja fronteriza integra política y culturalmente con las naciones vecinas. Para Grimson, esta relación es característica entre los Estados latinoamericanos:

En una parte importante de los estudios sobre fronteras de los Estados latinoamericanos prevalece la imagen de que las poblaciones limítrofes han llevado a la práctica desde hace mucho tiempo una ‘integración’ por abajo y que, más allá de las hipótesis de conflicto de los estados, los pueblos fronterizos han dado muestras de su ‘hermandad’. También en otras regiones del mundo algunos de los estudios de fronteras han tendido a analizar a las poblaciones fronterizas vecinas como una ‘comunidad’, tendiendo a minimizar el rol del Estado, de la nación e incluso de la frontera. (Grimson, 2004: 4)

En el caso de Brasil, la relación de hermandad es garantizada con una relación más cercana por el Mercosur, organización de relaciones y libre comercio con otros cuatro países.

El espacio en que esta investigación se desarrolla es resultado de una sucesión de hechos históricos. Conforme Heinsfeld, (2016, p. 37), Brasil es el tercer país con mayor número de vecinos, perdiendo solamente para Rusia y China. Los límites fronterizos de Brasil, además de las características de conservación cultural, involucran a lo largo de la historia ocupación de tierras indígenas, políticas de colonización, tomadas de tierras, entre otros, acciones del siglo XIX que impactan hasta hoy.

Las colonizaciones de pueblos europeos, estimuladas por el gobierno brasileño, llevaban en cuenta una idea de vacío demográfico. Las tierras con vegetación preservada representaban, en el siglo XIX, espacios sin ocupación. Estudios más recientes, como los hechos por Zarth (2016), llevando en cuenta también las ubicaciones históricas de las reducciones jesuíticas, van opuestas a la aplicación del concepto de vacío demográfico. En dichos estudios se considera que en esas regiones se encontraban pueblos originarios.

Vale resaltar que la instalación de los pueblos guaraníes, por ejemplo - en el cono sur del Continente Americano - no coincidía con la división geográfica establecida geopolíticamente. En consecuencia, los estudios recientes hablan de un borrado histórico de la presencia de ese pueblo en dichos espacios.

La frontera de Brasil con Argentina en la provincia de Paraná se da con la provincia de Misiones. Anteriormente, más precisamente hasta 1953, la frontera era establecida con la provincia de Corrientes, ya que el territorio de Misiones fue el último a recibir la provincialización en Argentina. Así, se trata de una provincia nueva, en constante valorización identitaria. Para Muraro (2016: 176), las «iniciativas de ocupação do nordeste de Misiones somente foram tomadas durante o período de ditadura militar, a partir da década de 1970». Según el investigador, mismo con el desarrollo regional, todavía es una provincia marcada con menor densidad demográfica en la franja fronteriza y considerable espacio verde.

Por esas características, representa una importante área de conservación. Es en la realidad de frontera descrita que ubicamos ese estudio, en un espacio de unión de dos naciones para la conservación del medio ambiente. La Mata Atlántica que se extiende hasta esa región promueve un bellissimo espacio que se necesita conservar.

Para la conservación existen los corredores ecológicos. Los corredores ecológicos son creados a partir de estudios sobre especies del ecosistema. Por medio de las informaciones obtenidas son establecidas reglas de utilización del área, buscando menores impactos ambientales.

El objetivo de un corredor ecológico busca impactar en la flora y la fauna. Es proyectado para permitir libre desplazamiento de animales, dispersión de semillas y aumento de vegetación. En el caso de los corredores ecológicos binacionales, se ve el medio ambiente sin límites fronterizos, o sea, el desplazamiento de animales es libre entre las naciones, y ambos países buscan la conservación ambiental.

3. El espacio y la investigación

Nuestros actos sufren alteración según el espacio en que vivimos, como afirma Grimson (2003). Esta investigación surgió de la necesidad de conocer más del espacio de vivencia. Mismo que esta propuesta no llega a proponer soluciones o alteraciones en la práctica, estimula el conocimiento de la realidad, además del reconocimiento de las leyendas representativas a los jóvenes participantes.

Como parte de una investigación mayor, que buscaba verificar cómo ocurren y cuáles prácticas letradas realizan los jóvenes en la región de vivencia, fue seleccionada la franja de frontera entre Brasil y Argentina. Específicamente tres ciudades pertenecientes a Paraná (Brasil) y tres ciudades pertenecientes a Misiones (Argentina). Fueron utilizadas seis escuelas como base para la investigación, ya que son el punto de encuentro con los jóvenes participantes, mismo que la investigación no estaba restringida a lecturas escolares.

Los participantes de la investigación estaban matriculados en el séptimo año de la enseñanza fundamental brasileña y séptimo año del primario argentino. La definición del grupo tomó por criterio

el séptimo ser la última etapa de la enseñanza primaria argentina, según legislación educacional de la provincia de Misiones.

Las seis escuelas pertenecen a tres ciudades brasileñas, Barracão, Santo Antônio do Sudoeste y Capanema. Y las tres ciudades argentinas, Bernardo de Irigoyen, San Antonio y Comandante Andresito. Las escuelas fueron seleccionadas por la cercanía con el límite fronterizo y con el corredor ecológico, pero buscando escuelas instaladas en la zona urbana. Y el número total de participantes fue de 111 estudiantes.

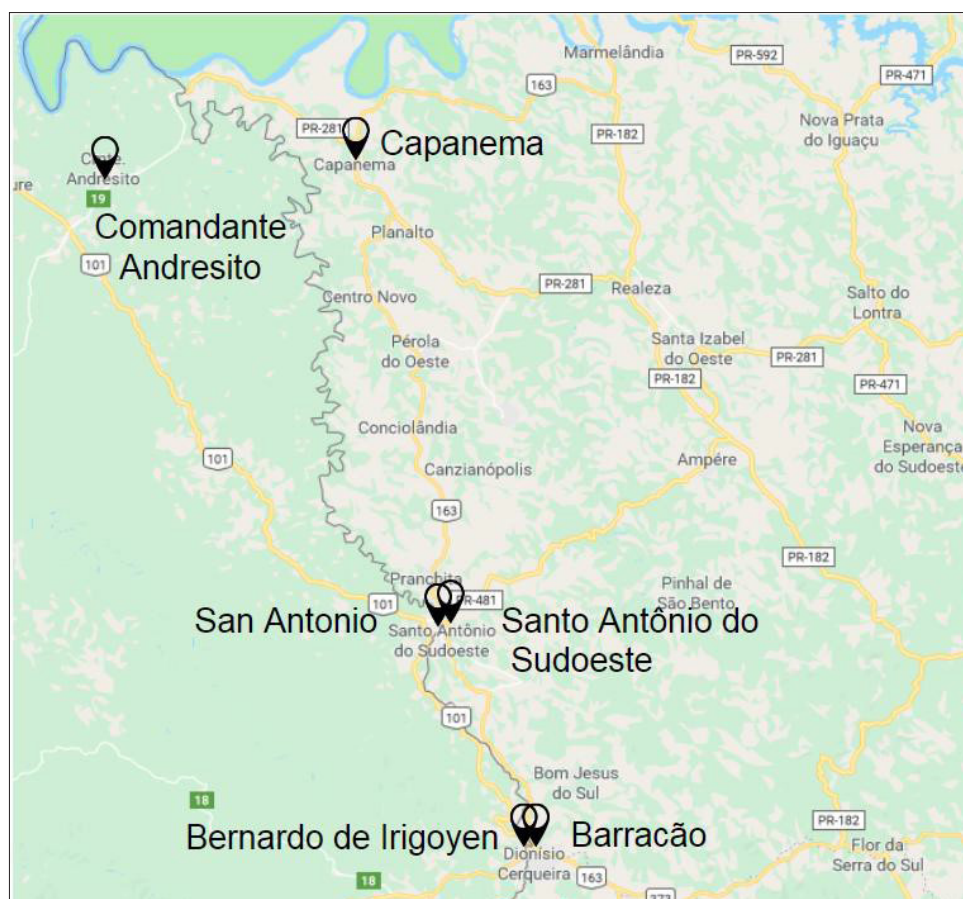


Imagen 1. Mapa ciudades de la investigación Fuente: Menta Tres, 2021

La investigación utilizó dos instrumentos para ser realizada, contando con una encuesta y diarios de campo. Los diarios fueron escritos a lo largo de la investigación, añadiendo relatos de observación en las escuelas. Los 111 estudiantes contestaron la encuesta a lo largo del año 2019. La investigación cuali-cuantitativa compone parte de una tesis doctoral y no fueron utilizados los nombres de los jóvenes.

Cómo se pudo verificar en los datos presentados anteriormente, la participación de argentinos fue mayor, siendo 56,8% estudiantes argentinos y 43,2% estudiantes brasileños. Para fines de trazar un perfil de los participantes, 64% se identificaron con el sexo femenino, 0,9% no contestaron a esa pregunta y 35,1% se identificaron del sexo masculino, todos con edades entre 11 y 15 años en la época de la aplicación. Y es a partir del grupo definido que fueron analizados los datos presentados en la secuencia.

4. Las leyendas y los jóvenes

La realidad retratada en esta investigación corresponde a los espacios de encuentro entre Brasil y Argentina, más específicamente entre las fronteras establecidas en las provincias de Paraná y Misiones. Y es importante reconocer estas provincias como espacios significativos de conservación del medio ambiente. Pero necesitamos pensar, ¿qué saben los jóvenes que viven ahí sobre lecturas que representan la tradición del local? ¿Estarían ahí manifestadas lecturas comunes que van más allá del concepto de frontera nacional? ¿Qué saberes ancestrales les unen?

Hoy en día, con la globalización la interacción artística transnacional es posible, de manera más facilitada, por medio digital. Pero en los espacios fronterizos, además de este acceso digital posible, existe la influencia cultural por medio del entrecruzamiento (Arcila, 2014) entre pueblos de los países. Aquí encontramos el corredor ecológico binacional que pertenece a la reserva de mata atlántica de alto Paraná junto a la frontera entre Brasil y Argentina. Con el espacio geográfico identificado, es importante que reconozcamos a las personas que fueron identificadas por los jóvenes como las que más les influyen en las prácticas lectoras, siendo las madres, los profesores y los hermanos mayores.

Las prácticas de literacidad ficcional se desarrollan en parte por el contacto con materiales de lectura disponibles. Los jóvenes indicaron que a ellos lo que les gusta leer son principalmente libros, historietas y leyendas. Las escuelas y las casas fueron descritas como lugares donde ocurren los contactos con las historias. Y como preferencias lectoras encontramos como datos las historietas y las leyendas, siendo que 71% de los participantes dijeron tener contacto frecuente con leyendas.

Fue posible notar que la leyenda es el género más leído entre los participantes. El interés por las leyendas y otras obras que exploran lo mítico, lo sobrenatural y la naturaleza fueron una constante en las respuestas de los participantes. Las leyendas, obras que representan lecturas de la tradición, son seguidas en grado de interés por cuentos, historietas, literatura juvenil y novelas.

El gusto por las leyendas aparece de tres maneras, la primera es identificada por leyendas en común a ambos países, representativas de la frontera, donde no se encuentran límites geográficos para las prácticas lectoras. 80% de los participantes de Barracão y 27,2% de los participantes de Bernardo de Irigoyen citaron la leyenda del lobisón de la frontera. Otros participantes también citaron la leyenda de la yerba mate, mas de manera más expresiva, los participantes de Bernanrdo de Irigoyen, ya que, entre ellos, 45% de los estudiantes argumentaron en favor de la leyenda de la yerba mate ser representativa para su frontera.

Representativa del ecosistema regional, y significativa a los estudiantes brasileños y argentinos, la leyenda de la yerba mate se encuentra históricamente relacionada a los guaraníes, pueblos originarios de los espacios geográficos que hoy pertenecen a Bolivia, Paraguay, Argentina, Brasil y Uruguay. Incluso, para que se pueda tener una idea de cómo la vida de esta región está relacionada a este árbol, en los datos de trabajo de los padres de estos jóvenes fronterizos, principalmente los que viven en las ciudades argentinas, son tareferos. ¿Qué quiere decir? Son profesionales que se dedican al cultivo y extracción de la yerba mate, con los cuidados necesarios de conservación y reforestación.

Sobre las historias en común entre los jóvenes que contestaron la encuesta, apareció también El lobizón de la frontera. La historia del hombre lobo que vive en el área verde de la frontera entre Brasil y Argentina fue identificada como de conocimiento de la mayoría de los jóvenes, siendo frecuente el relato en sus familias y entre los vecinos de las ciudades.

La historia de Lobizón de la frontera es muy difundida en la región. Es común oír hablar, entre los habitantes de la región la frase «hoy es noche de lobizón» en las noches de luna llena. Para Faria e Nunes (2020), el hombre lobo es protagonista de relatos de la frontera también en regiones de contacto entre Brasil y Uruguay.

La segunda manera de las leyendas indicadas por los jóvenes está marcada por títulos que representan la cultura regional de cada país, como la leyenda del pombero y la leyenda de *yasí teré* o *saci pererê*, entre otros. Las leyendas que los jóvenes argentinos destacaron en su vivencia cultural en la provincia de Misiones, como La luz mala, El Pomberito, entre otros.

La luz mala consiste en la historia de una luz brillante que aparece por la noche, historia también común en otro país, Uruguay. En el caso de El Pombero o Pomberito, es la leyenda de un espíritu fantástico, como un duende, con origen en la mitología guaraní. Es representativa a todo el territorio ocupado por el pueblo originario, como partes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

También podemos presentar datos sobre las leyendas indicadas por los brasileños, como de las Cataratas do Iguaçu y Saci Pererê. La leyenda de las Cataratas do Iguaçu cuenta justamente la formación de los saltos de agua. El relato rememora los pueblos originarios y es una importante historia que relaciona la naturaleza con la identidad de la gente que vive en Paraná. Uno de los más importantes personajes del folclore brasileño, Saci Pererê es un joven que posee solamente una pierna y suele hacer travesuras a animales (como trenzas en los caballos) y a la gente (usa los poderes mágicos para que la persona se pierda en la cocción de una comida, por ejemplo).

En tercer lugar, otras leyendas, no relacionadas con la cultura local, como La llorona o Maria sangrienta. A la presencia de esas leyendas, por medio de las observaciones realizadas, se debe justamente la parte contemplada por la literacidad ficcional, que incluye películas y series televisivas. La indicación de La llorona, que tuvo versión para el cine en la misma época de la investigación, despertó el contacto y la búsqueda por la historia por parte de los jóvenes estudiantes.

Se nota, a lo largo de los datos presentados, la importancia de las leyendas guaraníes, principalmente en las encuestas de los estudiantes argentinos, grupo que también reveló tener más contacto con leyendas, siendo el género favorito de la mayoría. La cuestión presentada anteriormente, sobre la formación más reciente de la provincia de Misiones y la constante afirmación de identidad pueden estar relacionadas a las prácticas de literacidad de los jóvenes argentinos con las leyendas.

En las encuestas también era posible contestar si conocían leyendas del país vecino. Solamente tuvimos respuestas entre los estudiantes argentinos que identificaron o Saci Pererê, A mula sem cabeça y la leyenda de Iara. El conocimiento mayor de los argentinos a las leyendas brasileñas, por lo que se pudo investigar, proviene de un mayor dominio de los argentinos fronterizos al idioma brasileño.

Y también a las clases de lengua portuguesa disponibles en dos de las tres escuelas argentinas que participaron de la investigación. Las escuelas que poseen lengua portuguesa son intituladas Escuelas de Frontera y adhieren a una formación educacional muy cercana a su realidad regional.

En el análisis, fue posible, por medio de los datos suministrados por los jóvenes, conocer sobre sus gustos y costumbres lectoras. Las prácticas de literacidad ficcional acaban por revelar informaciones sobre el perfil de los jóvenes. En un panorama a ser establecido, se verifica el gusto por las leyendas. Esas obras, que trajeron la relación con saberes ancestrales, acaban por relacionar el gusto de los jóvenes a lo que es sobrenatural y a la naturaleza que les rodea.

El contacto de los jóvenes con las leyendas fue descrito como una constante en los ambientes familiares, de comunidad y escolares. La identificación del Lobizón de la frontera, como personaje y leyenda significativo a la región, evidencia como la frontera influye en prácticas de literacidad ficcional de los jóvenes que participaron de la investigación. Así también se puede afirmar sobre las leyendas relacionadas al medio ambiente (La leyenda de la yerba mate y de las Cataratas do Iguaçu), y cómo los saberes de los pueblos originarios y la naturaleza aparecen en las prácticas lectoras de los jóvenes.

5. Consideraciones finales

La comprensión adquirida en el estudio es que los jóvenes lectores identifican e interpretan leyendas de su país, también estableciendo contacto con ficciones representativas del país vecino o de la región fronteriza. Además, las leyendas indicadas por los jóvenes estudiantes poseen una relación muy cercana a las historias de tradición, referencias a conocimientos ancestrales y relación a la naturaleza, protegida por corredores binacionales, como existe en la mata atlántica.

Por lo tanto, la investigación presenta aspectos importantes sobre la práctica de literacidad ficcional de los jóvenes que viven en el contacto binacional. La presencia de historias provenientes de pueblos originarios que habitaron la región antes de la división fronteriza que impuso demarcaciones geopolíticas, demuestra que la naturaleza –como en el corredor ecológico binacional– y las lecturas de tradición, sobrepasan límites.

La presencia de la narrativa local dejó a muestra la práctica de producción y consumo colectivo de dos ficciones, El lobizón de la frontera y La leyenda de la yerba mate. Las leyendas, por la identificación de los jóvenes estudiantes, demuestran que, más allá de sus orígenes con los ancestrales, siguen siendo actuales. Al mismo tiempo, pueden ser reconocidas como representativas a los pueblos que viven en contacto entre Paraná y Misiones.

6. Bibliografía

Arcila, M. T. (2014). Frontera, entrelugar o tercer espacio. *Revista Agenda Cultural Alma Mater de la Universidad de Antioquia*, 213, 2-6.

- Barton, D. y Hamilton, M. (2004) La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Comp.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Faria, A. y Nunes, G. P. (2020). O lobisomem como protagonista nos contos de fronteira. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 7.
- Grimson, A. (2003). Disputas sobre las fronteras. En Jhonson, D. y Michaelson, S. (Comp.). *La teoría de la frontera: los límites de la política cultural*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Grimson, A. (2004). *Fronteras, naciones y región*. Quito: Fórum Social das Américas.
- Heinsfeld, A. (2016). A fronteira: historicidade e conceitualização. En Radin, J. C.; Valentini, D.J.; Zarth, P. (Comp.). *História da Fronteira Sul*. Chapecó: Ed. UFFS.
- Martos, E. y Campos, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras/ Santillana.
- Menta, N. C. (2021). *Es como un solo país, lo compartimos todo: Identidades em práticas de letramento ficcional e os jovens que vivem na fronteira entre o Brasil e a Argentina*. Maringá (Tesis de doctorado no publicada)
- Muraro, V. F. (2016) Sobre fronteiras e colonização. En Radin, J. C.; Valentini, D.J.; Zarth, P. (Comp.). *História da Fronteira Sul*. Chapecó: Ed. UFFS.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola editorial.
- Tapia, M. (2017). Las fronteras, la movilidad y lo transfronterizo: Reflexiones para un debate. *Estudios fronterizos*, 18(37), 61-80. <https://doi.org/10.21670/ref.2017.37.a04>
- Zappone, M. H. Y. (2021) *Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento* (Inédito).
- Zapata-Barrero, R. (2012). Teoría Política de la Frontera y la movilidad humana. *Revista Española de Ciencia Política*. 29, 39-66.
- Zarth, P. (2016). *Fronteira Sul: história e historiografia*. En Radin, J. C.; Valentini, D.J.; Zarth, P. (Comp.). *História da Fronteira Sul*. Chapecó: Ed. UFFS.
- Zilberman, R. (2012). *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes.

Competencia intercultural y ELE: ecocrítica y léxico en la poesía infantil de escritoras hispanoamericanas

ROCÍO JORDAR JURADO, *Universidad de Jaén*

rjjurado@ujaen.es

CARMEN MARÍA SÁNCHEZ MORILLAS, *Universidad de Jaén*

cmsanche@uajen.es

ELENA GUICHOT MUÑOZ, *Universidad de Sevilla*

eguichot1@us.es

Resumen: Una de las principales funciones de la literatura infantil y juvenil dentro del campo de la enseñanza de segundas lenguas o lengua extranjera –en nuestro caso concreto en el área del español– es la consolidación de la educación literaria, así como de la competencia literaria, si nos centramos en el enfoque comunicativo y, de manera más reciente, si partimos desde la enseñanza del elemento cultural. Se plantea aquí la importancia de redirigir la mirada hacia la producción de poesía infantil de algunas poetas hispanoamericanas como propuesta de material didáctico en relación con la adquisición del elemento léxico en la enseñanza de español para niños, un tema poco estudiado por la crítica. En este sentido nos inscribimos en la línea de trabajos previos de autores como Colomer o Lorente, entre otros, acerca de la educación literaria. A partir de los presupuestos de la ecocrítica, destacaremos la importancia de la poesía infantil escrita por mujeres hispanoamericanas, su estrecha relación con la naturaleza y su idoneidad a la hora de abordar el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, de modo que debe ser considerada como un contenido curricular necesario para la elaboración de futuras propuestas educativas relativas a la enseñanza del español.

Palabras clave: competencia intercultural; ELE; ecocrítica; léxico; poesía infantil; escritoras hispanoamericanas.

Abstract: One of the main functions of children's and youth literature in the field of teaching a second language –Spanish in our case– is the consolidation of literary education, as well as literary competence. In order to develop these skills, we focus on the communicative approach and on the cultural element. In this study we affirm the importance of redirecting the attention towards the production of children's poetry written by Hispanic American women, a subject barely studied by critics. This poetry is proposed as a important didactic material in relation to the acquisition of Spanish vocabulary. In this line, we subscribe to the line of previous works written by authors such as Colomer (1991) or Lorente (2013) about Literary Education. In this paper we will part from the ecocriticism to defense the importance of the Nature in children's poetry written by Hispanic American women as a cultural element and a necessary curricular content for future didactic proposals.

Keywords: Intercultural competence; ELE; ecocriticism; lexicon; children's poetry; Hispanic American women writers.

1. Introducción

A la hora de abordar el estudio de la poesía infantil, una vertiente de gran calado en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil, nos percatamos rápidamente de la escasa atención que ha recibido tanto el género como la producción de las poetas hispanoamericanas. A pesar de ello, sobresalen los recientes trabajos de Senís y Soria (2019), Regueiro (2018), O'Malley (2018), Pascual (2017), Cerrillo y Sánchez (2015), Munita (2013) o Sotomayor (Sotomayor, 2002), entre otros.

A tenor de este panorama, es urgente reivindicar tanto el papel de la poesía en la formación de lectores en nuestra sociedad –véase al respecto el trabajo de Sánchez y Romero (2019) sobre la propuesta editorial mínima de poesía que hacen las editoriales–, como la labor poética realizada por mujeres (Sánchez, 2019). Nuestro trabajo parte de esta premisa, de modo que estas páginas presentan una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en el aula de ELE para niños de ocho a diez años (nivel A2) a través de la poesía infantil de poetas hispanoamericanas, la cual, además, promueve el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado.

2. Competencia intercultural y ELE

En el siguiente apartado procedemos a realizar una revisión –aunque mínima– acerca de las principales definiciones que se han establecido del término «competencia intercultural» durante la última década; la inclusión de dicho concepto ha supuesto un avance sustancial en el desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como para el campo de la lingüística aplicada (Trujillo, 2001).

El mismo punto de partida del concepto implica, no en pocas ocasiones, una confusión terminológica con conceptos próximos –como, por ejemplo, «multicultural» o «pluricultural»–, cuando lo cierto es que se trata de niveles o planos de diferente conceptualización: no debe confundirse la esfera sociopolítica y legal con el plano científico relativo al estudio de la lengua y su enseñanza (Giménez, 2004).

La competencia intercultural, sobre todo en relación con su vertiente comunicativa, ya fue estudiada en las tesis de Byram (1997; 2002), que destaca el papel de la interacción entre hablantes nativos de diferentes lenguas y diferentes culturas; en este proceso de interacción se establecerán diferentes grados desarrollo de las habilidades lingüísticas (Meyer, 1991). Se trata, por tanto, de considerar que las capacidades del hablante no solo se encuadran de manera exclusiva en la competencia comunicativa, así como en el resto de las habilidades que la componen, sino de ampliar el rango de aprendizaje de todo alumno, pues se trata de un aprendizaje integral (Gago, 2010).

Una de las primeras definiciones de competencia intercultural en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera fue la que desarrolló Olivera (2000), atendiendo a la urgencia que existe en prácticamente todos los niveles de enseñanza de identificar elementos de tipo intercultural que ayuden a construir puentes de conexión entre el entorno comunicativo de los aprendices y el uso real de la lengua durante las situaciones comunicativas. La idea última es evitar posibles malentendidos a través de un entrenamiento adecuado de la competencia intercultural. Desde este punto de vista, es innegable que la competencia intercultural, así como su concepción teórica, ha de estar unida a

la competencia pragmática, junto al manejo de las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica, dado que muchas de las situaciones comunicativas a las que se enfrentan nuestros hablantes pueden dar lugar a choques interculturales (González, 2007). Fantini (2010) advierte al respecto que es relevante atender a los aprendizajes que los hablantes adquieren durante la actuación comunicativa relativa al encuentro intercultural.

Por medio de la competencia intercultural, desde el aula de español, se persigue formar hablantes activos y participativos en todas las situaciones comunicativas posibles que se puedan producir cuando el hablante está inmerso en el aprendizaje, y práctica real, de otra lengua que no es la materna (Gago, 2010). Por lo tanto, no se detendrá únicamente en la adquisición de parámetros y estrategias socioculturales y sociolingüísticas, sino de tipo intercultural, principalmente en proceso de inmersión lingüística (Solís, 2012). Por otra parte, la competencia intercultural implica, además, que no solo sean los estudiantes los que se formen y enfrenten en ella, sino que también han de ser los docentes los que desarrollen habilidades formativas al respecto, sobre todo en la Educación Superior (Campos; Urbay y Egger, 2018).

Según el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006), la enseñanza de ELE debe fomentar el desarrollo de la competencia pluricultural y plurilingüe, contemplada por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Esta competencia no solo implica el dominio de la lengua en situaciones comunicativas significativas (competencia lingüística y competencia comunicativa), sino una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades (Consejo de Europa, 2002).

La competencia intercultural moviliza un amplio conjunto de conocimientos, saberes y destrezas que cataloga en tres secciones: *Habilidades y actitudes interculturales*, *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales*. Nuestra propuesta aborda el trabajo de las dos últimas secciones y tiene en cuenta la reflexión didáctica que se abre desde la misma definición de competencia intercultural comunicativa y su inclusión en los materiales didácticos (Nikleva, 2012; Illescas, 2016); cuando nos planteamos trabajar en el aula de lengua extranjera, los contenidos relativos a los referentes culturales serán la muestra más clara, además de ser la más palpable, para los estudiantes y su adaptación a un desarrollo real de la competencia intercultural.

En lo que atañe a los referentes culturales, nos centraremos en la producción poética de las escritoras hispanoamericanas, mientras que en relación con los saberes socioculturales se trabajará el aprendizaje del léxico del entorno natural a través de una lectura ecocrítica de los textos. Se trata de una interrelación de sobra justificada habida cuenta de la reciente aparición de teorías híbridas que acercan esta teoría literaria al feminismo, como es el caso del ecofeminismo.

3. Literatura infantil y ecocrítica: la naturaleza como eje temático

A principios de los años 90 surgió en el ámbito anglosajón una creciente preocupación por abordar los problemas ecológicos desde el terreno de los estudios culturales. De este modo, en 1996, Glotfelty

y Fromm, partiendo de los supuestos de Laurence Buell, publicaron una antología de textos críticos que hoy día se considera como el volumen fundacional de la corriente: *The Ecocriticism Reader* (1996). Glotfelty define la ecocrítica como «the study of the relationship between literature and the physical environment» (1996: XVIII). En la línea de estos autores, se encuentran los trabajos de Richard Kerridge (1998) y Laurence Coupe (2000), así como el volumen editado por Armbruster y Wallace (Armbruster & Wallace, 2001), quienes subrayan el carácter militante ecologista de esta teoría literaria «en tanto que valedora de un uso «crítico» del concepto mismo de naturaleza» (García, 2017: 80).

De este modo, esta corriente crítica genera un vuelco de dos preconcepciones asumidas como verdades en el pensamiento y la literatura occidental: la primera, que la naturaleza es objeto (e.g. materia prima) y no sujeto, y la segunda, que el paisaje, por ejemplo, viene a ser un continente o bien un decorado o simple ambientación a la hora de fabular (Campos F. Fígares y García Rivera, 2017: 96).

La ecocrítica, por tanto, abandona el antropocentrismo imperante en la literatura occidental en pro del biocentrismo, que aboga por la supresión del especismo y por otorgar a la naturaleza un rol activo en la obra literaria. A partir de estos supuestos, la ecocrítica ha tenido una evolución similar a la del feminismo:

Al comienzo se buscan imágenes de la naturaleza en la literatura más clásica, identificando estereotipos («Edén», «Arcadia», «Paraíso») o ausencias significativas; en un segundo momento se rescata la tradición marginada de los textos escritos desde la naturaleza; por último, se sigue una fase teórica, preocupada por las construcciones literarias del ser humano en relación con su entorno natural, y de ahí el interés por poéticas ligadas a movimientos como la ecología o el ecofeminismo (Campos F. Fígares y García Rivera, 2017: 97).

Desde nuestro punto de vista, habría que contemplar una cuarta fase en la que se publican obras cuyos postulados se sustentan directamente sobre el constructo teórico elaborado en la tercera etapa. En esta cuarta fase se incluirían obras con una fuerte carga ideológica, que tensionan los límites de la ecocrítica hasta las últimas consecuencias. Encontramos claros ejemplos de ello en la literatura caribeña de Rita Indiana Hernández (2015) y Frank Báez (2007), cuyo hibridismo interespecista deriva en una representación monstruosa y distópica del paisaje y/o del ser humano (Bustamante, 2013).

A la luz de este panorama, existen dos opciones a la hora de abordar el estudio de la poesía infantil hispanoamericana desde el punto de vista de la ecocrítica: por un lado, cabría la posibilidad de apostar por obras nacidas directamente al calor de esta corriente —la mayoría de ellas de reciente publicación—; mientras que, por otro lado, podrían revisarse obras canónicas a la luz de los nuevos postulados teóricos. En nuestro caso, optamos por la segunda opción al apostar por el trabajo del léxico relativo a la naturaleza y al paisaje en la producción poética de dos de las escritoras hispanoamericanas más consolidadas a nivel internacional: Claudia Lars y Luisa del Valle Silva. La génesis de los textos seleccionados no parte de la corriente ecocrítica, mas estos reflejan una especial sensibilidad en las pinturas paisajísticas y al describir la relación entre el ser humano y la naturaleza.

4. La poesía infantil como elemento de enseñanza

Una de las principales funciones que posee la LIJ –desde el marco del enfoque comunicativo–, no solo en la enseñanza de la lengua materna, sino en la enseñanza de segundas lenguas, como es el caso de la enseñanza de ELE, es la consolidación de las competencias literaria, comunicativa y lingüística.

De manera previa a los estudios del empleo de la poesía infantil, hemos de recordar algunos trabajos sobre la enseñanza de la poesía en general en el aula de ELE, como los de Santamaría (2012), Acquaroni (2011) o Torre Sánchez (2021), entre otros.

Obviamente, estas orientaciones han de estar presentes en el desarrollo de un marco teórico para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para niños. Como indican Santiago y Fernández (2017, pág. 843), «el profesor de español para niños ha de ser profesor de español, pero también profesor de niños». En la educación infantil es necesario que el docente, dentro del área de la lengua, trabaje de manera unitaria los núcleos cognitivos, socio-afectivos y del desarrollo del lenguaje. Al respecto, estos autores proponen en torno al avance del lenguaje varios niveles de secuenciación con el trabajo de textos orales en las dos primeras etapas, si bien incluyen textos escritos en las dos siguientes:

- 3-4 años: soliloquios y juegos dramáticos.
- 4-5 años: conversaciones; lenguaje oral exploratorio.
- 5-7 años: mayor comprensión de situaciones contextuales.
- 8-10 años: reconocer mayor número de palabras pertenecientes a su entorno, juegan con la lengua, aunque no dominan al cien por cien la gramática.

Estos mismos autores (Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 845-846) indican que el trabajo ha de secuenciarse con actividades de diferente tipo, entre las que se incluyen la recitación de poemas que ayudan a la dicción y la articulación del lenguaje. Ya desde los primeros años de la infancia ambos conceptos son relevantes para el desarrollo integral de los niños, pero también para la formación de los lectores adultos (Colomer, 2005). No obstante, en una fase previa, hemos de hablar de pre-lectores y o lectores iniciales (Senís & Soria, 2019).

Los niños, gracias a la poesía, adquirirán nuevo léxico, además de mejorar en la significación y estructura de la sintaxis (Reis, 2012). Asimismo, alcanzan el dominio de la conciencia fonética y pueden desarrollar mayor aprecio a la interculturalidad, si encuentran una comparativa entre textos de diferentes contextos.

Si bien se observan propuestas innovadoras en relación con la enseñanza del español para niños en trabajos como el de Núñez (2015), que propone al autor Antonio Gómez Yebra y su libro *Animales poéticos* (1987) como referente didáctico, los autores más citados en la enseñanza de la poesía son Gloria Fuertes (para adultos), Lope de Vega, José Martí, Vicente Huidobro o Federico García Lorca, entre otros. Se puede percibir, por tanto, el segundo plano al que han quedado relegadas las obras de las autoras hispanoamericanas.

5. Poesía infantil y léxico del medio natural

La enseñanza del léxico contribuye al desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa del alumnado, de forma que le permite comunicarse con eficacia en contextos comunicativos significativos. El aprendizaje de palabras nuevas de una lengua meta no solo le permite expresar sus ideas y pensamientos, sino que además le permite conceptualizar la realidad a partir de los esquemas mentales y socioculturales de la comunidad hablante de dicha lengua.

Se trata, por tanto, de una cuestión de primer orden en la que la improvisación no ha lugar. El docente debe programar previamente la enseñanza del léxico tras analizar los intereses comunicativos del alumnado, sus necesidades y deficiencias, a través de los cuales podrá definir con cierta precisión qué vocabulario debe incluir a su caudal léxico.

No obstante, no nos encontramos ante una tarea sencilla, tal como apunta Miguel García (2005: 2):

Nadie duda de la dificultad que representa para el profesor predecir exactamente cuáles son las palabras que un estudiante en particular va a necesitar en su interacción comunicativa cotidiana, puesto que en la mayoría de los casos no se puede determinar a largo plazo en qué situaciones y para qué necesidades el estudiante usará el español en el futuro... Hay que preparar al aprendiz para que sea capaz de deducir significados, reconocer las diferentes acepciones de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, así como su funcionamiento en el discurso.

Teniendo en cuenta esta dificultad, podemos concluir que es recomendable el trabajo no solo del léxico productivo o activo por parte del alumnado –aquel conjunto de unidades del lexicón mental que un hablante emplea habitualmente–, sino también del vocabulario receptivo o pasivo –aquellas unidades que el hablante no emplea en su vida cotidiana, pero que es capaz de comprender e interpretar–, dado que este último es esencial para el desarrollo de la comprensión lectora y que, además, es susceptible de incorporarse, con el paso del tiempo, al vocabulario activo a través de un proceso de consolidación lingüística.

6. Propuesta didáctica

A continuación, diseñamos una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de español de nivel A2 y cuya edad puede oscilar entre los 8 y los 10 años. Los contenidos y las actividades diseñadas para esta unidad didáctica se secuencian a lo largo de cuatro sesiones, de modo que se trata de una propuesta mínima susceptible de ser ampliada. A pesar de ello, la unidad contempla una primera sesión de carácter introductorio, tres sesiones para el desarrollo del contenido curricular seleccionado y una última sesión de recapitulación, de modo que el docente pueda comprobar en cada una de ellas los avances del alumnado.

6.1. Objetivos

El MERC establece los siguientes objetivos para el nivel A2 de español, según los cuales el hablante:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismos y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).

[...]

Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que de intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

[...]

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (Consejo de Europa, 2002: 26).

Conforme a ellos, hemos diseñado los siguientes objetivos para nuestra propuesta didáctica:

1. Adquirir léxico activo relacionado con el entorno natural que permita al alumnado expresarse con precisión en situaciones comunicativas significativas.
2. Adquirir léxico pasivo relacionado con el entorno natural que permita al alumnado la comprensión de poemas infantiles breves, facilitándose así el disfrute de la lectura de textos en español.
3. Deducir a través del contexto lingüístico o contexto el significado de palabras relevantes para su comprensión.
4. Conocer las reglas de formación de plurales irregulares en español.
5. Practicar el uso conversacional del español en el aula, prestando especial atención a la producción y comprensión de enunciados breves.
6. Conocer algunas escritoras hispanoamericanas, así como algunas de sus obras, ampliándose así el intertexto lector del alumnado y, por tanto, sus competencias intercultural, comunicativa y literaria.

6.2. Metodología

Nuestra metodología se basará en el modelo conversacional, que permite al hablante desarrollar sus habilidades comunicativas e interculturales. Además, a la hora de abordar el trabajo de los textos, se han diseñado actividades previas a la lectura, actividades cuya realización tendrá lugar durante la lectura y, finalmente, actividades conclusivas sobre los textos trabajados. Finalmente, se apostará por el trabajo en gran grupo y en pequeño grupo, de forma que el docente tenga la oportunidad de comprobar el grado de adquisición de los contenidos de cada uno de los hablantes y estos puedan plantear directamente sus dudas al profesor, así como solventar problemas con la ayuda de sus compañeros de clase. Esto no excluye, empero, la posibilidad de realizar actividades individuales que aseguren la memorización y adquisición de los contenidos.

6.3. Actividades

Para el diseño de nuestra propuesta hemos escogido tres poemas de sobra conocidos en el ámbito de la literatura infantil de Hispanoamérica: «Vamos a la huerta» (Bosch, 2000: 73-74), de la salvadoreña Margarita del Carmen Brannon Vega—más conocida bajo su pseudónimo Claudia Lars— y «El huerto de doña Ana»(Bosch, 2000: 153-155), compuesto por la venezolana Luisa del Valle Silva. Se

trata de dos autoras coetáneas que desarrollaron su labor poética en el siglo XX y cuyos textos, amén de haber sido recogidos en una de las antologías de LIJ más conocidas de Hispanoamérica –*Clásicos de la literatura infantil-juvenil de América Latina y el Caribe* (Bosch, 2000) – comparten un mismo escenario y unos mismos protagonistas: el huerto, doña Ana y los niños que acceden furtivamente al vergel. Se trata de un escenario rural, poblado de elementos naturales y relativamente cercano para los niños y que permite trabajar un léxico propio del nivel A2. Asimismo, a través del comentario del contenido de los textos se pueden abordar cuestiones relativas al respeto por la flora y la fauna, el cuidado de la naturaleza, etc., que entroncan con una lectura ecocrítica de los textos.

A continuación, ofrecemos una secuenciación de las actividades.

PRIMERA SESIÓN

– «Veo, veo»

Descripción	Esta primera actividad servirá de introducción. Se le proyectará al alumnado diversas imágenes de paisajes naturales y, a través del famoso juego del «Veo, veo», se abordará el léxico propio del entorno natural. Asimismo, a través de la cancioncilla infantil propia de este juego tradicional, se abordarán aspectos fonético-fonológicos relacionados con la poesía: pronunciación, rima y entonación. Léxico activo: <i>jardín, huerto, mar, pájaro, pez, azul, nube, árbol, fruta, arena</i> , etc.
Duración	30 minutos.
Agrupamiento	Gran grupo.
Recursos	Proyector.

– «Describe tu hogar»

Descripción	En esta actividad se pedirá al alumnado que describa el paisaje propio de ciudad o provincia natal. Para ello, deberá usar el vocabulario aprendido en la actividad anterior. Tras elaborar un pequeño texto de forma individual, los alumnos corregirán en parejas sus textos con la ayuda del profesor.
Duración	30 minutos.
Agrupamiento	Individual / Parejas.
Recursos	Folios.

SEGUNDA SESIÓN

– Claudia Lars (antes de la lectura)

–

Descripción	Se proyectará en dos ocasiones el tráiler del cortometraje «El regalo» –producido por Netflix– sobre la infancia de la poetisa Claudia Lars (Código21 GMV, 2021). A través de este vídeo, los alumnos tendrán la oportunidad de escuchar la voz de la autora y de acercarse su obra. Posteriormente, se comprobará que los alumnos han comprendido el vídeo a partir de la realización de un cuestionario tipo test mediante <i>Kahoot</i> . Esta actividad servirá como introducción a la lectura del poema.
Duración	15 minutos.

Agrupamiento	En gran grupo.
Recursos	Proyector y altavoces.

- «Vamos a la huerta» (durante la lectura)

Descripción	La lectura del poema escogido para nuestra propuesta, «Vamos a la huerta» se realizará hasta en dos ocasiones. Primero, los alumnos leerán el romancillo en voz alta, prestando una especial atención a la rima, entonación y pronunciación. Tras la lectura, el docente realizará unas breves indicaciones sobre el contenido del texto, incidiendo, por ejemplo, en la figura tradicional de Doña Ana como guardiana del huerto y en el papel trasgresor de los niños que «asaltan» el huerto. Posteriormente, se procederá a realizar una lectura individual en la que el alumnado deberá subrayar todo el vocabulario relativo al paisaje hortofrutícola con ayuda del docente, anotando junto a ellas una breve definición. Léxico activo: <i>jardín, huerta, rosa, queso, huerto, río, brisa, blanco</i> . Léxico pasivo: <i>jazmín, compota, alhelí, almendro, perejil, toronjil, candil, carmesí</i> .
Duración	30 minutos.
Agrupamiento	En gran grupo.
Recursos	Proyector y altavoces.

- ¡Yo el poema no lo entiendo!

Descripción	Al terminar, en gran grupo se discutirá sobre el contenido del poema, su tema y aspectos concretos relativos a la gramática que los alumnos no entiendan (por ejemplo, uso del imperativo y del gerundio) con el objetivo de trabajar la competencia lingüística del alumnado. Si da tiempo, se repasará la correcta pronunciación del vocabulario aprendido a través de la rima asonante del romancillo.
Duración	15 minutos.
Agrupamiento	En gran grupo.
Recursos	Pizarra.

TERCERA SESIÓN

- Luisa del Valle Silva

Descripción	La sesión comenzará proyectando una foto de Luisa del Valle Silva, autora del segundo poema escogido: «El huerto de doña Ana». Tras apuntar su nombre en la pizarra, se dejará unos 10 minutos para que los niños busquen información de la autora a través de sus dispositivos móviles o a través del ordenador del aula. Una vez que hayan apuntado los datos más relevantes sobre su vida y su obra, se realizará una lluvia de ideas para poner en común la información recogida.
Duración	15 minutos.
Agrupamiento	Individual / Gran grupo.
Recursos	Proyector, ordenador / dispositivo móvil.

– «La huerta de doña Ana»

Descripción	En esta ocasión, el profesor leerá el poema en voz alta, mientras los discentes lo siguen a través de fotocopias del texto, incidiendo en la pronunciación y en la entonación. Posteriormente, mediante <i>flashcards</i> elaboradas a través del programa <i>Quizlet</i> se repasará el léxico ya aprendido en la sesión anterior y se definirá el vocabulario nuevo del texto con la ayuda del docente. Léxico activo: <i>huerta, viento, rama, flor, rojo, hierba, árbol, naranja, aire, rosa, pájaro, cantar, pez, agua, color</i> . Léxico pasivo: <i>mojado, mango, racimo, parra, higuera, miel, higos, toronjil, hierbabuena, romero, albahaca, perfume, clavel, mariposa, piar, grillo, abejas, vergel, loco, arrasado</i> .
Duración	25 minutos.
Agrupamiento	Gran grupo.
Recursos	Fotocopias del texto y ordenador.

– Un árbol, dos árboles, tres árboles...

Descripción	A través de los plurales irregulares del texto – <i>clavel/es, árbol/es, pez/peces</i> , etc.–, el docente explicará la formación del plural en español. Posteriormente, se realizará una actividad individual sobre la formación de plurales en español que el docente proporcionará a los discentes y que se corregirá en gran grupo.
Duración	20 minutos.
Agrupamiento	Gran grupo / Individual / Gran grupo.
Recursos	Fotocopias y pizarra.

CUARTA SESIÓN

– ¿Cómo es mi huerto?

Descripción	Para concluir la unidad, se confeccionará una lista de elementos del huerto, de modo que los niños tendrán que dibujar en parejas un jardín con dichos elementos, apuntando el número de pájaros, peces, frutas, etc., que dibujan. Posteriormente, en gran grupo, los niños tendrán que adivinar cuántas unidades hay de cada elemento en los dibujos de sus compañeros. De modo que, mientras una pareja de discentes realiza preguntas semejantes a «¿Cuántas rosas hay en nuestro dibujo?», los demás compañeros tendrán que responder a dicha pregunta usando los verbos de pensamiento: «Yo pienso que hay 3 rosas». Con esta actividad se repasarán los números, los verbos de pensamientos, las partículas interrogativas, la formación de plurales y el léxico de toda la unidad. La clase se decorará con los dibujos de los niños.
Duración	20 minutos para la realización del dibujo y 40 minutos para la ronda de preguntas.
Agrupamiento	Parejas / Gran grupo.
Recursos	Folios y colores.

6.4. Evaluación

Para la evaluación, apostamos por la corrección de las actividades realizadas en clase y por la observación directa de los alumnos como instrumentos de evaluación principales. El docente en cada actividad reflexionará con los alumnos sobre sus errores, de manera que la evaluación tenga un

carácter formativo, es decir, que contribuya activamente al aprendizaje del alumnado. En cuanto a la observación, el docente cumplimentará una rúbrica de evaluación que, al final de las sesiones, entregará al alumnado para que este sea consciente de sus fortalezas y debilidades. No es preciso que la rúbrica sea especialmente compleja, pero sí que sería conveniente que recogiera algunos de los errores, tanto escritos como orales, cometidos por los discentes con el objetivo de promover un aprendizaje consciente. A continuación, presentamos un posible modelo de rúbrica:

Criterio de evaluación	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Siempre
Recuerda y utiliza en sus producciones orales y escritas el léxico productivo aprendido en clase.					
Escribe correctamente el vocabulario aprendido en clase.					
Comprende el contenido de los poemas trabajados en clase.					
Deduce el significado de palabras desconocidas a través del contenido de los textos.					
Conoce las reglas de formación de plurales irregulares y las aplica en sus producciones orales y escritas.					
Lee adecuadamente y valora textos poéticos infantiles.					

Fuente: elaboración propia

7. Conclusiones

Nuestro trabajo aborda la necesidad de enmarcar la enseñanza de ELE en un marco teórico que asegure el desarrollo de la competencia plurilingüística y pluricultural del alumnado. Para ello, la literatura se presenta como una herramienta esencial que permite al alumnado conocer la realidad cultural de los diferentes territorios hispanohablantes y la riqueza léxica del español. La poesía, además, favorece el trabajo de la pronunciación y el desarrollo de la conciencia fonológica a través de la rima.

No obstante, está claro que aún se ha de construir el itinerario de enseñanza del español para niños a partir del eje vertebrador de la poesía infantil, a pesar de que esta brinda la oportunidad de incluir todo el acervo oral popular, a la vez que ofrece un amplio corpus textual de autoras hispanoamericanas de primera fila, muchas de las cuales han sido relegadas a un segundo plano por la crítica.

Como ya indicaba Reis (2012), existe escasa bibliografía, cuando no cursos de formación específicos, para que el profesorado de español pueda sumergirse en la selección y análisis de textos de poesía infantil, en nuestro caso, creado por mujeres. Se trata, en definitiva, de un terreno por abonar.

Al final y al cabo, la poesía potencia los núcleos de interés del alumno, a la par que promueve anclajes de contenido léxico para un proceso de interacción más eficiente según se avanza hacia niveles más altos. Con la poesía infantil, además, se promueve el carácter lúdico de la lectura, cargado de emociones, afectividad y creatividad.

8. Bibliografía

- Acquaroni, R. (2011). Maneras de ver el bosque: la poesía en el aula de ELE o la construcción de un imaginario compartido. *Biblioteca virtual redELE, número especial de noviembre*, 2-11.
- Armbruster, K. y Wallace, K. (Eds.). (2001). *Beyond Nature Writing. Expanding the Boundaries of Ecocriticism*. Charlottesville/Londres: University Press of Virginia.
- Báez, F. (2007). *Págale tú a los psicoanalistas*. Santo Domingo: FeriLibro.
- Bosch, V. (2000). *Clásicos de la literatura infantil-juvenil de América Latina y el Caribe. Casa de palabras*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Bustamante, F. (2013). Relatos de un Caribe «otro»: simulacros de lo monstruoso y lo distópico en obras narrativas y cinematográficas recientes. *Ogigia*, 13, 49-64.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Campos, L. M.; Urbay, M. y Egger, R. (2018). Las habilidades en la formación de la competencia intercultural. *Varela*, 18 (49), 1-14.
- Campos, M. y García, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos*, 2(16), 95-116.
- Cerrillo, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2015). La poesía y el teatro infantiles. En J. Mata, P. Núñez, & J. Rienda (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 227-251). Madrid: Pirámide.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Coupe, L. (2000). General Introduction. En *The Green Studies Reader. From Romanticism to Ecocriticism* (pp. 1-8). Londres/Nueva York: Routledge.
- Código21 GMV. (2021). Netflix, la plataforma de streaming lanzará cortometraje de la poetisa salvadoreña, Claudia Lars. Obtenido el 24 de mayo de https://www.youtube.com/watch?v=1_VV-6D1OxlU&t=68s
- Fantini, A. E. (2010). *About Intercultural Communicative Competence: a construct*. School for International Training. Vermont: Brattleboro.
- Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana*, 29, 221-239.

- García, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31.3(90), 79-90.
- Giménez, C. (2004). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro*(8), 11-20.
- Glotfelty, C. (1996). Introduction. Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. En *The Ecocriticism Reader* (pp. XV-XXXVII). Atenas/Londres: The University of Georgia Press.
- Glotfelty, C. y Fromm, H. (Eds.). (1996). *The Ecocriticism Reader*. Atenas/Londres: The University of Georgia Press.
- González, C. (2007). De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2006-2007)* (pp. 429-472). Munich: Instituto Cervantes.
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, 26, 67-79.
- Indiana, R. (2015). *La mucama de Ominculé*. Cáceres: Editorial Periférica.
- Instituto Cervantes. (2006). Habilidades y actitudes interculturales. Introducción. En *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva. Obtenido el 24 de mayo de 2021 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm
- Kerridge, R. (1998). Introduction. En R. Kerridge, & N. Sammels (Eds.), *Writing the Environment. Ecocriticism and Literature* (pp. 1-9). Londres/Nueva York: Zed Books.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. En D. Buttjes, & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures* (pp. 136-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- Miguel, M. L. (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. *Revista de Didáctica MarcoELE*, 1, 1-21.
- Munita, F. (2013). El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en la lengua española. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 105-117.
- Nikleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Resla*, 25, 167-187.
- Núñez de la Fuente, S. (2015). Propuestas literarias para enseñar español a niños. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo, & C. Morán Rodríguez (Eds.), *La enseñanza del español en el contexto de las artes y la cultura: actas del XLIX Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)* (pp. 289-298). España: AEPE.
- O'Malley, A. (2018). Children, poetry, and the eighteenth-century school anthology. En K. WakelyMulroney, & L. Joy (Eds.), *The Aesthetics of Children's Poetry. A Study of Children's Verse in English* (pp. 211-224). London/New York: Routledge.

- Pascual, I. (2017). *Versos con faldas. Poetas españolas para la infancia y la juventud (2000-2015)*. Madrid: UNED.
- Regueiro, B. (2018). Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven. *Ocnos*, 1(17), 68-77.
- Reis, D. A. (2012). Poesía para niños: ¿por qué?, ¿qué? y ¿cómo? En *Actas del II Simposio internacional de literatura española e hispanoamericana del Instituto Cervantes de Brasilia* (pp. 229-253). Brasilia: Intituto Cervantes.
- Sánchez, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en Bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 33, 43-52.
- Sánchez, B. y Romero, M. F. (2019). Rutas literarias y formación de lectores desde el pensamiento de las Cortes de 1812. En Sánchez, B, & Romero, M. F. (Eds.), *La educación literaria desde el pensamiento de 1812: aires de libertad en las aulas desde rutas literarias de Cádiz* (pp. 17-22). Madrid: Octaedro.
- Santamaría, E. (2012). Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 433-472.
- Santiago, S. D. y Fernández, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Senís, J., & Soria, P. (2019). Poesía infantil para pre-lectores y primeros lectores: una definición del género el ámbito español. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 17, 151-168.
- Sotomayor, V. (2002). Poesía infantil española de los últimos veinte años. *Lazarillo*, 8, 8-23.
- Torre, Á. (2021). *La poesía digital en el marco de la intermedialidad para la enseñanza y el aprendizaje del español como LE/L2*. (S. M. Javier, Ed.) Murcia: Universidad de Murcia.
- Trujillo, F. (2001). Teaching Languages to Young Learners: A Historical Perspective. En D. Madrid, F. Herrera Claver, & M. Mesa Franco, *European Models of Children Integration*, Granada: Grupo Editorial Universitario (pp. 135-145). Granada: Grupo Editorial Universitario.