MONOGRÁFICO 8. 2024 ISSN 2531-159X

VERBEIA

VERBEIA
VERBEIA
VERBEIA
VERBEIA

JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES

REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS

MONOGRÁFICO

LITERATURA, CINE Y OTROS MATERIALES CULTURALES EN LA CLASE DE LENGUA/LITERATURA EN ESPAÑOL

LITERATURE, CINEMA AND OTHER CULTURAL MATERIALS IN THE LANGUAGE/LITERATURE CLASS IN SPANISH

Universidad Camilo José Cela

COMITÉ EDITORIAL. EDITORIAL BOARD

Editoras / Editors
Sonia Sánchez Martínez
(Universidad Camilo José Cela)
Isabel Morales Jareño
(Universidad Camilo José Cela)
Emilio Cañadas Rodríguez
(Universidad Camilo José Cela)

Editor adjunto. Sección Literatura / Co-editor. Literature
Emilio Cañadas Rodríguez
(Universidad Camilo José Cela)

Editora adjunta. Sección Lingüística / Co-editor. Linguistics
Ana Ibáñez
(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Editor adjunto. Sección Didáctica de la Lengua y la Literatura / Co-editor.
Silvia Molina Plaza
(Universidad Politécnica de Madrid)

Consejo Editorial
Editorial Board
Sonia Betancort (Universidad Camilo José Cela, España)
Presentación Caballero (Universidad Camilo José Cela, España)
María Guadalupe Dorado Escribano (Universidad Complutense de Madrid, España)
Mara Fuertes-Gutiérrez (Open University, Reino Unido)
Beatriz González Moreno (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Ana M. Martín Castillejos (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Álvaro Moraleda (Universidad Camilo José Cela, España)
Mª Jesús Perea Villena (Universidad Camilo José Cela, España)
Susana Inés Pérez Alonso (Universidad Camilo José Cela, España)
Aimee Pozorski (Central Connecticut State University, Estados Unidos)
Margarita Rigal (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
David Río (Universidad del País Vasco, España)
Gustavo Sánchez Canales (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Tunde Szecsi (Florida Gulf Coast University, Estados Unidos)
Victoria del Valle (Universidad Paderborn, Alemania)
László Varga (University of Sopron, Hungary)

Rector de la UCJC
Jaime Olmedo Ramos

ISSN 2531-159X
Verbeia®
Journal of English and Spanish Studies
Revista de Estudios Filológicos
Monográfico AÑO VIII. NÚMERO 8
OCTUBRE 2024
Lugar de edición:
UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA
Facultad de Educación
Urb. Villafranca del Castillo
Calle Castillo de Alarcón, 49
28692 Villanueva de la Cañada
Madrid

editoraverbeia@ucjc.edu
literaturaverbeia@ucjc.edu
linguisticaverbeia@ucjc.edu
didacticaverbeia@ucjc.edu
https://journals.ucjc.edu/VREF /

MONOGRÁFICO 8

LITERATURA, CINE Y OTROS MATERIALES CULTURALES EN LA CLASE DE LENGUA/LITERATURA EN ESPAÑOL

LITERATURE, CINEMA AND OTHER CULTURAL MATERIALS IN THE LANGUAGE/LITERATURE CLASS IN SPANISH

EDITORES

Teresa Fernández-Ulloa
Miguel Soler Gallo

COLABORADORES

Virginia Macarena Adán-Lifante

Inmaculada Caro Rodríguez

Cecilia Concepción Cuan Rojas

Rocío Domene-Benito

María Lourdes Gasillón

Héctor Francisco González Fernández

Nancy Granados Reyes

María del Mar López-Cabrales

Diego Ernesto Parra Sánchez

Miguel Soler Gallo

TABLE OF CONTENTS

ÍNDICE

LITERATURA, CINE Y OTROS MATERIALES CULTURALES EN LA CLASE DE LENGUA/LITERATURA EN ESPAÑOL

LITERATURE, CINEMA AND OTHER CULTURAL MATERIALS IN THE LANGUAGE/LITERATURE CLASS IN SPANISH

Introducción. Los materiales culturales en la enseñanza de la lengua y la literatura en español
Introduction. Cultural materials in the teaching of language and literature in Spanish
Teresa Fernández-Ulloa y Miguel Soler Gallo.....6

Golpe a golpe, beso a beso: enseñar *Te doy mis ojos*
Blow by Blow, Kiss by Kiss: Teaching *Take my Eyes*
Virginia Macarena Adán-Lifante.....11

Potenciando la expresión lingüística mediante la literatura. Procesos y estrategias
Enhancing Linguistic Expression Through Literature: Processes and Strategies
Inmaculada Caro Rodríguez.....23

Riqueza léxica desde la didáctica del patrimonio: uso motivacional del humor a través del álbum ilustrado
Lexical richness from heritage didactics: Motivational use of humour through picturebooks
Rocío Domene-Benito.....37

Análisis de tapas de revistas satíricas en la materia Semiótica del Profesorado en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)
Analysis of covers of satirical magazines on the subject Semiotics of Teaching in Letters (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)
María Lourdes Gasillón 61

El cuento literario como herramienta para la identificación de la violencia de género
The literary story as a tool for the identification of gender violence
Nancy Granados Reyes
Cecilia Concepción Cuan Rojas
Héctor Francisco González Fernández.....87

Utilización cinematográfica en la pedagogía de estudios de género y lengua española: análisis de dos obras de directoras mexicanas contemporáneas, *La camarista* (2018) y *Noche de fuego* (2021)
Cinematic Utilization in the Pedagogy of Gender Studies and Spanish Language: Analysis of Two Works by Contemporary Mexican Directors, *The Chambermaid* (2018) and *Night of Fire* (2021)
María del Mar López-Cabrales.....107

Literatura y valores: una propuesta educativa a través de la fábula
Literature and values: An educational proposal through the fable
Diego Ernesto Parra Sánchez.....121

Literatura y compromiso con la igualdad: propuesta didáctica con narradoras españolas de posguerra
Literature and Commitment to Equality: Didactic Proposal with Postwar Spanish Narrators
Miguel Soler Gallo.....138

Introducción. Los materiales culturales en la enseñanza de la lengua y la literatura en español

Introduction. Cultural materials in the teaching of language and literature in Spanish

Teresa Fernández-Ulloa
California State University, Bakersfield
Miguel Soler Gallo
Universidad de Salamanca

Incorporar literatura, cine y otros materiales culturales en la enseñanza de la lengua y la literatura española/hispanoamericana es esencial para crear una experiencia educativa rica y contextualizada. Estos recursos permiten al alumnado no solo aprender el idioma y analizar textos literarios, sino también comprender las culturas, los momentos históricos y las situaciones sociales que han influido en la producción de estos materiales. Por otro lado, al incluir una variedad de medios y géneros, quienes enseñan pueden fomentar un aprendizaje más profundo y significativo, adaptado a los intereses y contextos del estudiantado.

Al hablar de la cultura, conviene fragmentar su enseñanza en tres parcelas. Primeramente, está la **Cultura** con mayúsculas, que es aquella que tiene en cuenta los conocimientos históricos y geográficos, a la vez que los sistemas políticos, literarios y artísticos. No hace falta profundizar mucho en estos campos o saberes, puesto que el fin es que este aprendizaje sirva para explicar al alumnado creencias, valores y códigos de una cultura (o de una parte de ella), a la vez que motive para este aprendizaje. En segundo lugar, la **cultura** con c minúscula, la cual supone entender las actitudes, los valores, los comportamientos, las maneras de actuar en la sociedad. De ahí viene un profundo aprendizaje cultural que puede partir del conocimiento de tradiciones relacionadas con la gastronomía, la música, bailes folclóricos, etc. Y, por último, está la **Kultura** con K, que se relaciona con la capacidad del hablante para reconocer diferentes registros y saber adaptarse lingüísticamente a cada situación (Miquel y Sans, 2004).

El aprendizaje de la cultura, por tanto, se conforma de varios elementos, sistemas y procesos de desarrollo de la conciencia cultural, lo que ayuda a quienes aprenden una

Verbeia 2024. Monográfico
AñoVIII, Número 8, 6-10
ISSN 2531-159X

lengua a tener una mente abierta a otras costumbres, fomentando así la tolerancia. También, hay que tener cautela también al enseñar las manifestaciones culturales, puesto que no engloban en su totalidad las idiosincrasias regionales que hacen de la cultura de un país algo muy particular.

Deben hacerse muchas consideraciones. Por ejemplo, que es importante incluir otras dimensiones culturales, como la comunicación no verbal. También, es importante recalcar que la cultura no es monolítica. No toda la comunidad hispana comparte las mismas experiencias y no usa ni interpreta igual símbolos culturales como gestos, posturas, maneras, etc. (Fernández-Ulloa y Soler Gallo, 2024).

En el aula de hoy en día adquiere también un papel importante la **interculturalidad**, que tiene que ver con la relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc., dentro de las fronteras de una misma comunidad.

Esta **competencia intercultural** implica no solo el conocimiento de las diferencias culturales, sino también la habilidad de adaptarse y comunicarse de manera que se respeten y valoren estas diferencias. En un mundo globalizado, la competencia intercultural es cada vez más esencial en diversas áreas, desde la educación hasta los negocios y la diplomacia. Bien es cierto que, para que el alumnado empiece a adquirir la competencia intercultural, necesita entender primero su propia identidad sociocultural.

En cuanto a la **literatura**, esta ha sido tradicionalmente el núcleo de la enseñanza de la lengua española. Los textos literarios permiten explorar el idioma en su forma más rica y matizada, y desarrollar habilidades críticas y analíticas. Según Kramsch (1993), la literatura proporciona un contexto cultural y emocional que es crucial para una comprensión completa de una lengua. Para ello, es importante incluir una diversidad de géneros y autores/as, tanto de épocas clásicas como contemporáneas, pues esto ayuda a que el alumnado entienda la evolución de la lengua y las diversas formas en que se ha utilizado para reflejar y criticar la realidad social. Al analizar temas, personajes y técnicas literarias, no solo se aprende a interpretar textos, sino que también se desarrolla la capacidad de cuestionar y reflexionar sobre las realidades sociales y culturales presentadas en las obras (Eagleton, 2008).

ISSN 2531-159X

En relación con esto, en este monográfico se incluyen varios artículos que pretenden integrar el **feminismo y la igualdad de género** en el aula de lengua, algo fundamental para crear un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo. Al cuestionar las narrativas tradicionales y promover el respeto y la representación equitativa de todas las identidades de género, quienes enseñan pueden ayudar al alumnado a desarrollar una comprensión crítica y empoderada del lenguaje y la literatura. Esta educación no solo enriquece el conocimiento académico, sino que también contribuye a la formación de una ciudadanía consciente y comprometida con la justicia social.

Por un lado, la falta de representación de autoras en el currículum perpetúa una visión sesgada de la cultura literaria, por lo que hay que incluir obras de autoras y textos que traten temas de género y feminismo si se quiere asegurar una educación más completa y equitativa. Por otro, al usar y enseñar la lengua, hay que dar prioridad al uso de formas inclusivas y no sexistas y usar términos neutros de género cuando sea posible, evitando expresiones que refuercen estereotipos de género.

El análisis de textos literarios y otras formas de cultura y arte que incluyan a la mujer, como autora y como sujeto, permite realizar análisis críticos de cómo ha sido y es representada en la cultura y la sociedad y observar si ha sido excluida y marginalizada. Igualmente, esta perspectiva que desafía las narrativas tradicionales conduce no solo a prestar atención a las mujeres, sino también a las diversas identidades de género y a otras razas y culturas, no blancas y no occidentales, que se han excluido en los materiales didácticos y culturales.

Dentro los materiales que pueden usarse para incluir los temas indicados, a la par que enseñar lengua y literatura, el **cine** se presenta como un recurso poderoso, ya que combina elementos visuales y narrativos que pueden complementar y enriquecer el estudio de textos literarios, facilitando la comprensión del contexto histórico y cultural, según Herrero y Vanderschelden (2019).

Además de la literatura y el cine, **otros materiales culturales** como la música, el arte y los medios digitales pueden enriquecer la enseñanza de la lengua y literatura en español. Estos recursos permiten a las nuevas generaciones, más habituadas al mundo visual y virtual, conectar la lengua con sus propias experiencias y el mundo actual. Según Murphey (1990), las letras de las canciones ayudan a la memorización y comprensión de estructuras lingüísticas complejas de manera natural y contextualizada, mientras que otros expertos como Thorne (2008) destacan que la integración de medios digitales, como blogs, podcasts y redes sociales permiten que el alumnado interactúe con la lengua de

ISSN 2531-159X

manera activa y en tiempo real, a la vez que son muy adecuados para la expresión personal y el desarrollo de competencias comunicativas en un entorno auténtico.

Las obras de arte y su uso con metodologías como las del pensamiento visible, y en concreto las rutinas de pensamiento de la Universidad de Harvard y su proyecto "Artful thinking", aportan valiosas herramientas para discutir temas como la igualdad, la identidad, el racismo y la memoria, entre muchos otros.

Otras metodologías que promueven el trabajo en grupo e interdisciplinario a través de debates, discusiones y otros productos que implican creación de contenidos para consumir como podcasts, blogs y cortometrajes sobre lo estudiado, convirtiendo al alumnado un sujeto activo, no solo mejoran las capacidades lingüísticas de este, sino que también fomentan su creatividad y pensamiento crítico.

En resumen, la integración de la literatura, el cine y otros materiales culturales en la enseñanza de la lengua y la literatura en español enriquece el proceso educativo, proporcionando al alumnado un contexto más amplio y profundo para el aprendizaje del idioma. Estos recursos no solo ayudan a desarrollar habilidades lingüísticas y analíticas, sino que también fomentan una comprensión más completa de las culturas y realidades que conforman el mundo hispanohablante y permiten incluir temas y cuestiones relevantes como la igualdad de género, el racismo, etc.

OBRAS CITADAS

Eagleton, Terry. *How to Read Literature*. Yale University Press, 2008.

Fernández-Ulloa, Teresa, y **Soler Gallo**, Miguel. "Prefacio". *C/cultura e interculturalidad en las clases de lengua y literatura españolas e hispanoamericanas: materiales y reflexiones*, Fernández-Ulloa, T., y Soler-Gallo, M. (eds.), Peter Lang, 2004, pp. 5-6.

Harvard School of Education. *Artful thinking*. https://pz.harvard.edu/projects/artful-thinking

Herrero, Carmen, y **Vanderschelden**, Isabelle. *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching*. Multilingual Matters, 2019.

Kramsch, Claire J. *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford University Press, 1993.

Miquel, Lourdes, y **Sans**, Neus. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera,* 0, 2004, 13 pp. http://hdl.handle.net/11162/72261

ISSN 2531-159X

Murphey, T. *Song and Music in Language Learning: An Analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song in Teaching English to Speakers of Other Languages*. Peter Lang, 1990.

Thorne, Steven L. "Mediating Technologies and Second Language Learning". *Handbook of Research on New Literacies,* Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., y Leu, D. (eds.). Lawrence Erlbaum, 2008, pp. 417-449.

ISSN 2531-159X

VERBEIA JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES
REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS
2024. Monográfico
ISSN 2531-159X
Año VIII, Número 8

Blow by Blow, Kiss by Kiss: Teaching *Take my Eyes*

Virginia Macarena Adán-Lifante
University of California Merced
vadan-lifante@ucmerced.edu
ORCID 0009-0006-6223-0794

Recibido 21 de febrero de 2024
Aceptado 31 de agosto de 2024
Publicado 31 de octubre de 2024

ABSTRACT
Domestic violence is a social problem whose solution should be sought not only in the judicial system but also in education. The Spanish class is a space that today allows the discussion of issues related to social justice through literature and art. The purpose of this essay is to share some ideas for using Icíar Bollaín's film *Te doy mis ojos* (2003) to reflect with students on the issue of family violence. To this end, it proposes considering the experiences that help the protagonist, Pilar, escape the cycle of violence as a journey. It also explains how clothing can be interpreted as both a symbol of repression and freedom. Finally, it describes the role that fear plays in the lives of the film's main characters.

KEYWORDS: domestic violence, travel, fear, clothes, teaching of Spanish as a Foreign Language.

Golpe a golpe, beso a beso: enseñar *Te doy mis ojos*

RESUMEN
La violencia doméstica es un problema social cuya solución no debe buscarse solamente en el sistema judicial, sino también en la educación. La clase de español es un espacio que hoy día permite la discusión de temas relacionados con la justicia social a través de la utilización de la literatura y el arte. El propósito de este artículo es compartir algunas ideas que permiten utilizar la película de Icíar Bollaín *Te doy mis ojos* (2003) como medio para reflexionar con los estudiantes sobre el tema de la violencia en el entorno familiar. Para ello, se propone considerar como un viaje las experiencias que ayudan a su protagonista, Pilar, a salir del ciclo de violencia. También se analiza la utilización de la ropa como símbolo de represión y libertad. Por último, se explica el rol que representa el miedo en la vida de los protagonistas de la película.

PALABRAS CLAVE: violencia doméstica, viaje, ropa, miedo, enseñanza de ELE.

Cómo citar:
Adán-Lifante, Virginia Macarena. "Golpe a golpe, beso a beso: enseñar Te doy mis ojos". *Verbeia, Monográfico* 8, 2024, pp. 11-22.

1. INTRODUCCIÓN

Antonio Machado, poeta sevillano, autor del verso que ha inspirado el título de este trabajo, creía que en la poesía no importaba tanto la rima, la musicalidad o la forma si no se contaba nada. Por eso, en su "golpe a golpe, verso a verso", los golpes son las vivencias del poeta, que él vierte en sus versos para compartirlas con quien los lee.[1] Muy diferente es la experiencia de la mujer objeto de violencia doméstica, a quien su agresor le pide con besos, promesas de cambio y regalos que oculte y olvide los golpes recibidos, es decir, que borre de su memoria quién es, una mujer maltratada. Mientras esto ocurre cada día tras las puertas del espacio privado de la casa, la sociedad va siendo más consciente de que la violencia de género es un problema público y no privado.

La atención que hoy recibe el maltrato de la mujer en el entorno familiar tiene sus orígenes en las décadas de finales del siglo XX, aunque ya a finales del siglo XIX y principios del XX, Emilia Pardo Bazán denunciaba en España la violencia de género y Nemesio Canales lo hacía en Puerto Rico. Durante el período comprendido entre 1976 y 1985 se celebró el decenio de Naciones Unidas para las mujeres. Esto suscitó, como lo indica Marifé Ramos en "Prevenir la violencia a través de la educación", "un gran esfuerzo internacional en la revisión y situación de las mujeres" (372). De hecho, a partir de ese momento, los gobiernos tanto europeos como americanos y de otras partes del mundo elaboran y aprueban leyes que tienen como propósito no solo proteger a la mujer maltratada, sino también castigar a su agresor[2].

Desafortunadamente, aunque se está llevando a cabo un meritorio esfuerzo por descorrer las persianas que ocultan la violencia en el entorno familiar, la justicia no es suficiente para eliminar los valores sociales que la facilitan. Además, hay que tener en cuenta que cuando una persona entra en una relación violenta, salir de ella se hace más difícil, incluso si se cuenta con el apoyo de la ley y de la sociedad. Por esta razón, una de las mejores formas de luchar contra la violencia doméstica es evitando que ocurra desde el principio. Para ello, es fundamental educar a los jóvenes en la igualdad y contar con la colaboración de los centros educativos para lograrlo. Como declaran Leal González y Arconada Melero, para erradicar la violencia que sufren las mujeres "la educación en y para la igualdad y contra la violencia de género es fundamental, por lo que ha de abordarse con un carácter integral a través de todas las etapas educativas" (107-108). Además, hay que recordar que

[1] Este verso es parte de "Proverbios y Cantares", del libro *Campos de Castilla*.
[2] Si bien en este ensayo se quiere hablar de la violencia sufrida por la mujer, es cierto que esta no es la única forma de violencia, sino que también hombres, niños y ancianos son víctimas de la violencia en su entorno familiar.

ISSN 2531-159X

en *Words and Actions: Teaching Language through the Lens of Social Justice,* Glynn, Wesely, y Wassel argumentan que las clases de lengua presentan un contexto idóneo para exponer a nuestros estudiantes a temas relacionados con la justicia social que, siguiendo la definición de la experta en educación multicultural Nieto, es "A philosophy, an approach, and actions that embody treating all people with fairness, respect, dignity, and generosity" (*Words and Actions* 46). Por eso, discutir con los y las estudiantes el tema de la violencia doméstica, a través del arte o la literatura, puede ayudarles a tratar a los demás como iguales y a no convertirse ni en víctimas ni en maltratadores.

El cine posee gran utilidad para introducir y discutir temas relacionados con la justicia social en las clases de idiomas. Este es el caso de la película *Te doy mis ojos* (2003), dirigida por Icíar Bollaín. Si bien no es una obra reciente, los problemas que presenta no han sido aún resueltos en la actualidad y es posiblemente una de las películas en español que mejor refleja la complejidad de la violencia doméstica hasta el momento. Por lo tanto, el objetivo del presente artículo es analizar algunos temas y símbolos de *Te doy mis ojos* que se pueden discutir en la clase de español de nivel avanzado en centros de educación superior.[3]

Para debatir la violencia en el entorno familiar con el estudiantado en la clase de español, es aconsejable que tengan presente con anterioridad la definición de violencia doméstica, sus causas y consecuencias, así como las diferentes formas en que se manifiesta. Para ello, puede utilizarse, entre otras fuentes, la información que proveen páginas electrónicas. Un ejemplo de ello es la sección "¿Qué es maltrato en el hogar?" de la página web de las Naciones Unidas. En ella se define la violencia doméstica como:

> un patrón de conducta utilizado en cualquier relación para obtener o mantener el control sobre la pareja. Constituye maltrato todo acto físico, sexual, emocional, económico o psicológico que influya sobre otra persona, así como toda amenaza de cometer tales actos, lo cual incluye cualquier comportamiento que asuste, intimide, aterrorice, manipule, dañe, humille, culpe, lesione o hiera a alguien.

Asimismo, es oportuno que se utilicen estas fuentes para que el estudiante se familiarice con los distintos tipos de violencia doméstica, como violencia física, psicológica, sexual o

[3] Para enseñar *Te doy mis ojos* se pueden consultar también "Una de cine! El cine como acercamiento a los problemas sociales: *Te doy mis ojos*" de Bettina Hermoso Gómez, o "El cine va a las aulas: *Te doy mis ojos*".

ISSN 2531-159X

económica[4]. Además, es necesario que el estudiante aprenda las estrategias que normalmente se utilizan para controlar y ejercer poder sobre la pareja, entre las que se encuentran las amenazas, la intimidación con gestos y gritos, y considerar que se tienen privilegios por ser hombre. Por último, para entender la gravedad de la violencia doméstica, el alumnado debe estar familiarizado con el efecto que esta tiene sobre la mujer, como, por ejemplo, baja autoestima, sentido de impotencia, temor en la toma de decisiones, ser complaciente en extremo, sentido de culpabilidad por la situación, aislamiento o miedo paralizador. Una vez que los estudiantes estén familiarizados con las diferentes partes del tema y vean la película, se les puede pedir que escriban un párrafo en el que reflexionen sobre cómo estos aspectos se reflejan en *Te doy mis ojos.* Luego ya se pueden discutir símbolos y temas más concretos, como los de los ejemplos que se ofrecen a continuación.

2. TEMA DEL VIAJE. DE LAS ORILLAS DE TOLEDO AL CAMINO DE MADRID: HÁGASE LA LUZ

A menudo, al hablar sobre la violencia doméstica se menciona un ciclo que va desde los primeros síntomas de violencia hasta el arrepentimiento del maltratador para luego comenzar de nuevo[5]. *Te doy mis ojos* narra este ciclo, aunque la mayor parte de la película transcurre en un momento de la relación abusiva que se denomina la fase de 'tensión aplazada', en la que, como explica Ramos,

> hay episodios de arrepentimiento, con promesas de cambio por parte del agresor y búsqueda de personas aliadas. Las mujeres agredidas se sienten desconcertadas, ambivalentes, y carecen de control de la situación. Pueden dedicar sus esfuerzos a la supervivencia, a la adaptación, o quedar bloqueadas y atrapadas en el ciclo de la violencia (378).

Sin embargo, esta película también presenta los esfuerzos de Pilar, una mujer víctima de maltrato, y su esposo Antonio por salir de esta situación. En el caso de Pilar, es un viaje que va a conseguir interrumpir el comienzo de otro ciclo de violencia y abrir un camino

[4] Hay otras fuentes en las que se puede encontrar información detallada sobre cada tipo de violencia, como es el caso de "La violencia de género. La asistencia social ante la violencia de género" de Teresa San Segundo Manuel y que forma parte del libro *A vueltas con la violencia:Una aproximación multidisciplinar a la violencia de género*.

[5] De interés para compartir con el alumnado por su brevedad y claridad son los videos *El ciclo de la violencia de género* de Mariana Morroquí y *La telaraña de la violencia* de Pamela Palenciano. En ellos se explican las características de cada uno de los momentos del ciclo de la violencia y las dificultades que encuentran las mujeres maltratadas para salir de este ciclo.

hacia la paz, aunque con nuevas compañeras de viaje. Por eso, aunque la película empieza y termina en el mismo lugar físico, los protagonistas han intercambiado sus lugares en la escena, como luego se explicará.

Te *doy mis ojos* es también la historia del viaje que realiza Pilar desde el margen que representa el apartamento en la periferia de Toledo, donde vive con Antonio y el hijo de ambos, a Madrid, ciudad moderna a donde constantemente llegan personas para iniciar una nueva vida; allí no importa tanto lo que se ha sido, sino lo que se puede ser. Durante este viaje, Pilar ha de liberarse de ciertas ataduras culturales, sin ser ni siquiera consciente de cómo la aprisionan. También irá creando la imagen de lo que es y de lo que quiere ser, es decir, recuperar los ojos que simbólicamente le dio a Antonio. Estas ataduras culturales, como la obediencia, la humildad, el sufrir en silencio, seguir la tradición, el hogar como lugar seguro e idílico para la mujer, las representa metafóricamente Antonio. Pilar no puede ver hasta qué punto Antonio la destruye porque le ha dado sus ojos, se ha entregado a él y ha dejado de ser.

La película comienza con la imagen de ese lugar marginal en el que vive Pilar. La primera toma enfoca las ventanas de las casas a oscuras del bloque de pisos, por lo que no se puede ver lo que pasa en el interior, pero inmediatamente se muestran las ventanas iluminadas del apartamento de Pilar y Antonio, como invitando al espectador a que mire adentro. También se puede interpretar esa luz en medio de la oscuridad como una metáfora de lo que ocurre, que Pilar ha decidido acabar con la violencia que sufre y huir.

La ciudad que Bollaín elige para narrar la historia de Pilar y Antonio es Toledo, un marco ideal para exponer cómo la cultura, fuente de poder y constructora de identidades, debe ser accesible a todos y nunca una excusa para la opresión. Las casas y calles del centro de Toledo, su catedral, sus iglesias y cementerio ilustran una cultura que se debe aprender y comprender, pero también reevaluar cuando sus valores caducos impiden que el individuo se vea como es en realidad y, sobre todo, cómo quiere ser. Según Bollaín,

> Toledo contaba mejor que cualquier diálogo todo ese peso histórico, de tradición, de cultura que tenemos todos detrás; el papel del hombre, el de la mujer. Por no mencionar a tantos hombres poderosos, reyes, nobles, obispos y papas que desde los cuadros que cuelgan en la sala capitular de la catedral nos recuerdan quién ha tenido el poder durante siglos, quién ha decidido cómo se tenía que vivir. Y cómo se tenía que sufrir, como la dolorosa, cabeza baja, lágrimas contenidas. (cit. en Cruz 9)

ISSN 2531-159X

Pero, frente a la tradición que se asocia con Toledo, Madrid es el emblema de la modernidad, razón por la que Felipe II la eligió capital en vez de Toledo, que representaba lo antiguo. Por lo tanto, si bien se han elegido ciudades españolas, al establecer la oposición *tradición/modernidad*, *opresión/libertad*, la película se expresa en un lenguaje universal. Por otro lado, Toledo no aparece con un carácter único. Los sucesos de la película no suceden sólo en el centro de Toledo, lugar en el que encontramos la riqueza cultural toledana y los monumentos que narran la formación de una identidad, sino que la casa donde Pilar sufre los ataques violentos de Antonio se encuentra en uno de los barrios periféricos, que no se diferencian de los de cualquier otra ciudad española.

A pesar de que Pilar quiere abandonar Toledo, donde no solo su matrimonio es infeliz, sino en el que también se siente presionada por sus familiares, es en los núcleos culturales de la ciudad donde hallará las herramientas para encontrarse a sí misma. Es muy simbólica a este respecto la escena en que, al darse cuenta de que Pilar lo ha abandonado, Antonio la encuentra en el centro de Toledo regresando a la casa de Ana. La sigue hasta allí y golpea la antigua puerta de la céntrica vivienda, tras la cual se protege Pilar. Antonio está frustrado porque no consigue convencer a su aterrorizada esposa para que vuelva a casa con él. De esta manera, la antigua cultura que representa la puerta y que en otras ocasiones simboliza la opresión, le sirve ahora de escudo a Pilar. Esta escena simboliza, además, cómo el problema entre Antonio y Pilar no solo ha salido a la calle, sino que ha acompañado a Pilar desde la periferia, o lugar donde nadie recibe atención, al centro o espacio al que hay que llegar para hacerse visible.

El viaje físico al centro desde la periferia que Pilar inicia al principio de la película, intentando salvar su vida y la de su hijo, es uno por recuperar su dignidad como persona, perdida tras años de maltrato. Pilar se encuentra en los cuadros que aprende a interpretar, en las amigas que conoce en su trabajo, en los esfuerzos de su hermana por explicar una situación que en ese momento ninguna de las dos entiende, e incluso en las conversaciones que tiene con su marido a la orilla del río Tajo. Sin embargo, es en el enfrentamiento final con Antonio cuando puede interpretar todo lo que ha aprendido y entender lo que le está pasando. En la ocasión en que Pilar va a denunciar a Antonio, le dice al policía que se le ha roto algo por dentro, ha desaparecido la confianza en su marido, la esperanza de que cambie y, sobre todo, el amor. Pero también, como veremos más adelante, ya no la controla el miedo que, desafortunadamente, Antonio no consigue superar.

ISSN 2531-159X

La primera parada de este viaje va a ser su lugar de refugio, la casa de su hermana, que se sitúa en el centro de Toledo y es donde las tradiciones culturales que provocan la desigualdad están siendo limadas. No es extraño que la hermana de Pilar se dedique a la restauración y con su trabajo permita que otros vean lo bueno y malo que esconde esa tradición. De hecho, los cuadros, como los que Pilar encuentra en la catedral, describen a la mujer como un ser pasivo, el sacrificio y el silencio como virtudes femeninas y la violencia hacia la mujer como algo normal y admisible. No obstante, la película muestra al mismo tiempo, cómo el arte ha sido y es también un espacio de protesta, donde han encontrado su voz los silenciados. A través de Ana, Pilar encontrará el trabajo en el museo que le permita también a ella comprender poco a poco quién es, quién quiere ser y quién es Antonio realmente. Así, mientras Ana consigue vivir en el centro de la cultura, pero transformándola, Pilar también quiere seguir viviendo con Antonio, pero intentando que cambie. La película obliga a reflexionar cómo para solucionar el problema de la violencia primero hay que entenderlo.

Un personaje asociado con las tradiciones que aprisionan a Pilar es su madre, una mujer cuya obsesión con el cementerio representa la ideología caduca que marca su comportamiento. Si bien durante toda la película la madre de Pilar se empeña en que Pilar acepte la relación con su marido tal y como es, al igual que ella misma hizo con su esposo, al final de la película su actitud parece cambiar y desafía a Pilar a atreverse a modificar su situación, ya que ella misma no supo cómo hacerlo. La advertencia de la madre sobre la posibilidad de arrepentirse toda la vida por no haber tomado la decisión que se deseaba parece ser el último empujón para que Pilar siga sus sueños y finalmente diga el "ya no te quiero" que tan poderoso es en esta película. Por lo tanto, Bollaín expone de nuevo la idea de cómo está permitido rechazar en nuestra cultura aquello que nos hace daño.

No cabe duda de que Pilar asocia Toledo con la violencia que sufre y por eso tiene esperanza de que en otro lugar su vida con Antonio pueda ser diferente. A este respecto, las escenas a la orilla del río Tajo a su paso por Toledo son muy significativas porque están en su mayoría llenas de esperanza. Allí Pilar y Antonio pueden comunicarse y hacer planes para su nueva vida en Madrid, lejos de todo lo que los hace infelices. El ruido del río, su constante movimiento, invitan a pensar en la vida y en todas sus posibilidades, el cambio que ambos protagonistas anhelan y que intentan. Al final de la película, sin embargo, se muestra cómo Pilar consigue hacer realidad su sueño de seguir su viaje en dirección a Madrid. Ahora bien, no lo hará con Antonio, sino con las amigas que la han ayudado. La imagen de Antonio encerrado en la casa mirando por la ventana cómo se marcha Pilar

ISSN 2531-159X

hacia una nueva vida da la vuelta a la imagen primera de las ventanas oscuras. Ahora es Antonio el que siente angustia y miedo de la libertad de Pilar, mientras que esta sale, pero ya sin huir, a la luz del día.

3. TEMA DE LA ROPA. ZAPATILLAS Y LIBERTAD

Otro tema de esta película sobre el que se puede debatir en clase es el simbolismo de la ropa. Quizás el mejor artículo del vestuario de Pilar que define el estado y la percepción que Pilar tiene de sí misma al inicio de la película son las zapatillas que lleva cuando huye de su casa con su hijo Juan, apresuradamente e invadida por el pánico. El espectador se queda atónito cuando la única explicación que Pilar puede darle a su hermana Ana sobre su estado emocional es que no se ha dado cuenta de que iba en zapatillas, por lo que parece disculparse cuando dice a su hermana "es que no me he dado cuenta", como si salir en zapatillas fuera un delito. Mientras que las zapatillas se asocian con el placer, la felicidad y la paz de estar en el hogar, el salir apresuradamente en zapatillas va a establecerse a lo largo de la película como símbolo de la mujer maltratada, la dolorosa del cuadro, de la víctima que ha soportado en silencio la violencia entre las paredes de ese idílico hogar, como lo ha sido Pilar, y también el no ser consciente de esa situación. El salir en zapatillas puede interpretarse también como la falta de preparación psicológica y de comprensión de su situación, con la que Pilar decide abandonar a Antonio por primera vez y que provoca que este la convenza fácilmente para que vuelva al hogar conyugal. Pero salir en zapatillas supone además sacar la violencia doméstica al exterior, hacerla un problema social.

Al final de la película, cuando Antonio simula suicidarse y han de ir a urgencias al hospital, Pilar vuelve a salir en zapatillas, pero ahora no es el miedo a perder su vida lo que la hace abandonar apresuradamente la casa, sino todo lo contrario, es más bien el símbolo de su resistencia, de haber vencido, puesto que la visita al hospital no es ya para sanar el cuerpo seriamente magullado de Pilar, sino el de Antonio. De esta manera, el significado de las zapatillas que lleva Pilar al principio de la película, en el momento donde no parecía tener control de su vida y era una víctima, es diferente del que adquiere al final de la película, tras enfrentarse a Antonio y ser ella la que tenga el control de la situación.

En *Te doy mis ojos* se aprecia cómo la vestimenta de Pilar va cambiando para reflejar su vida profesional, cómo va adquiriendo más autonomía y con ella se hace más fuerte su autoestima. Pilar pasa de llevar la ropa de alguien que simplemente pasa su día en casa, a llevar un uniforme que indica su entrada en el mundo laboral como vendedora de

 ISSN 2531-159X

entradas, para luego aparecer vestida con la indumentaria que muestra su ascenso laboral. Ya no viste uniforme, sino que al dedicarse a ser guía puede llevar ropa que indica su individualidad. No resulta sorprendente que sea precisamente el hecho de observar el cuidado con que su mujer prepara la ropa para la entrevista, que quizás la aleje de Toledo, y verla luego arreglada para salir lo que desencadene la furia de Antonio. Este le arranca el vestido y la saca a la ventana desnuda en un intento desesperado de humillarla. Antonio no quiere que los demás vean a su esposa como la mujer independiente y profesional en la que se está convirtiendo, sino como el ser humilde, diminuto, asustado, humillado, silencioso e inferior a él que desea que Pilar siga siendo. Con todo, el camino que su mujer ha emprendido es uno que ya no tiene marcha atrás. Por eso, la escena con que termina la película, mientras que narra el final del viaje que Pilar emprendió al comienzo del filme, tiene muy poco en común con aquella otra acción en la que Pilar toma la ropa apresuradamente del armario. Ahora, hace cuidadosamente su maleta y elige sin prisa lo que se quiere llevar, ya que como se comentó anteriormente, Pilar no escapa, puesto que su marido está presente y la ve, tampoco tiene ya miedo, ni está sola.

El traje de novia como promesa de una vida de felicidad para la mujer es otro símbolo que se reevalúa en *Te doy mis ojos*. Hay dos escenas que ilustran la transformación en la idea del matrimonio que propone la película. La primera de ellas transcurre en la azotea de la casa de Ana. La madre de Pilar y Ana trae el vestido de novia que la primera llevó en su boda, con el que, de acuerdo con la madre, se la veía "tan preciosa, tan chica, con esa carita de ilusión". Su intención es que Ana se lo ponga para casarse. Sin embargo, Ana se niega a llevar ese traje, mientras que le anuncia a la madre que el matrimonio de Pilar no es lo que ella cree y enumera todas las lesiones que Antonio le ha causado a su hermana. Por lo tanto, Ana, con la catedral de trasfondo, saca a la luz la situación de desigualdad que se esconde tras el concepto de matrimonio que tiene su madre, para quien donde mejor está una mujer es en su casa con su marido. Ana anima a Pilar, que hasta este momento se ha mantenido en silencio, a que les diga la verdad antes de que ya no puedan ayudarla. Es este el primer momento en que Pilar reconoce el ser una mujer maltratada, al mismo tiempo que arroja el vestido a la calle, mostrando así el repudio a este aspecto de su identidad. El traje queda colgando de un cable sobre las callejuelas de Toledo, como un grito de rechazo de la mujer a la violencia que tradicionalmente ha soportado en silencio, por una lealtad absurda al marido que el matrimonio tradicional defiende. Mientras que el vestido de novia de Pilar conlleva los significados de desigualdad y opresión, los trajes que Ana y su marido John utilizan en su propia boda transmiten la igualdad que la película

ISSN 2531-159X

propone que debe existir en toda relación. En la escena de la boda entre Ana y John, mientras los novios están sentados, el espectador tiene la impresión de que ambos llevan un traje tradicional de boda, un velo y un vestido blanco ella, una chaqueta y pajarita él. Por el contrario, cuando se levantan, la cámara muestra brevemente cómo Ana lleva unos pantalones y John una falda escocesa. Este juego con la vestimenta provoca una reflexión sobre la igualdad y el compartir obligaciones que busca la pareja moderna. De esta manera, mientras que Ana y John siguen algunas tradiciones, como casarse, proponen, a su vez, un tipo de relación de pareja diferente a la tradicional.

4. TEMA DEL MIEDO. YA NO TE QUIERO NI TE VOY A VOLVER A QUERER

Por último, otro tema que se puede discutir al hablar de esta película es el miedo. Una pregunta que se le puede hacer a la clase antes de comenzar el debate sobre este tema es a quién vence el miedo, si a Pilar o a Antonio. Sabemos la angustia y el terror con los que vive Pilar, siempre con los ataques de ira de Antonio acechándola. Pero Antonio también es un individuo inseguro y frustrado, que no se atreve a cambiar su situación con respecto a su hermano, quien se muestra poco comprensivo con él. Lo único que parece poder controlar es a Pilar. Como se narra en la película, Antonio, al ser conocedor del amor que, a pesar de todo, su mujer siente por él, consigue dominarla y apaciguar sus deseos de abandonarlo, lo que se transmite a través de las escenas en las que mantienen una relación sexual. Sin embargo, Antonio tiene miedo de que ese poder sobre ella se termine a medida que Pilar se va haciendo más visible para los demás. También siente miedo de que Pilar pueda llegar a tener una vida sin él. A pesar de sus esfuerzos por cambiar con la ayuda de las reuniones para hombres que tienen dificultad para controlar su ira, los consejos del psicólogo y algunos pequeños avances, el miedo de perder a Pilar es más grande. No son casuales en la película las referencias/alusiones al cuadro *Orfeo y Eurídice*. Como Pilar le cuenta a su hijo, Orfeo es incapaz de mantener su promesa de no mirar a su mujer para sacarla del infierno, por lo que esta se convierte en piedra. De manera similar, al ver que Pilar va creciendo como profesional, Antonio deja de esforzarse por cambiar. Este hecho se manifiesta en el momento en que arroja al río el cuaderno donde apuntaba sus sentimientos cuando intentaba controlar su ira. Así, mientras Pilar tira su vestido de novia a las calles de Toledo como símbolo de su deseo de avanzar más allá de la tradición, Antonio lanza al río ese deseo de cambiar. La vida sigue en permanente transformación, pero él prefiere quedarse estancado. Al final, el miedo que mantenía a Pilar tras las rejas de la puerta de la casa de su hermana desaparece cuando esta se enfrenta a Antonio y le

ISSN 2531-159X

comunica que ya no lo cree, ni lo quiere ni lo va a querer nunca más. Antonio le pide que lo mire, pero Pilar ya lo ha visto y no le teme, mientras que Antonio no logra deshacerse del pánico que le produce que Pilar cambie, lo que finalmente acaba dejándolo solo en la casa de terror que construyó.

5. CONCLUSIONES

En "Prevención de la violencia masculina hacia las mujeres en educación", Daniel Leal González y Miguel Angel Arconada Melero declaran que se necesita toda la sociedad para erradicar la violencia masculina hacia las mujeres y que para ello "la educación en y para la igualdad y contra la violenca de género es fundamental, por lo que ha de abordarse con carácter integral a través de todas las etapas educativas" (107-108). La educación es, sin duda, la senda a través de la cual encontrar maneras de mantener los valores culturales y tradiciones que constituyen gran parte de nuestra identidad. Al mismo tiempo, como lo proponen Leal González y Arconada Melero, puede ser el medio para cuestionar las formas de ver el mundo que facilitan los abusos de poder y las desigualdades entre los miembros de una sociedad, una familia, o una pareja.

La clase de español no debe estar al margen de las conversaciones sobre cuestiones de justicia social, especialmente cuando afectan directamente al alumnado. Por desgracia, la violencia de género es un mal con el que muchas personas han de lidiar de una manera constante. No es raro que en la clase se encuentren personas que hayan sido testigo de violencia doméstica en sus familias o que ellas mismas fueran o sean víctimas de la misma, ya que no hay que olvidar el alto índice de violencia doméstica entre parejas de adolescentes.

El arte facilita plantear temas como la vionecia doméstica para ser debatidos en el aula. La película *Te doy mis ojos* ofrece muchas opciones para para reflexionar sobre él. Por ejemplo, considerar la experiencia de Pilar como un viaje hacia la recuperación de su identidad y su libertad, examinar cómo la ropa en *Te doy mis ojos* simboliza tanto valores culturales represivos como la igualdad y analizar el papel del miedo en la vida de Pilar y Antonio son ideas para debatir el tema de la violencia doméstica en la clase de español. De esa manera, se puede contribuir a que los alumnos puedan reconocer esta lacra social cuando sean expuestos a ella. Eso quizás les permita obtener herramientas para no convertirse en víctimas ni verdugos y en valorar las relaciones simétricas de pareja. Así, la educación habrá alcanzado una de sus metas principales, como es construir una sociedad más justa para todos.

ISSN 2531-159X

OBRAS CITADAS

Bollaín, Icíar. *Te doy mis ojos*. La iguana, Alta Films, 2003.

Cruz, Jacqueline. "Amores que matan: Dulce Chacón, Icíar Bollaín y la violencia de género." *Letras Hispanas*, vol. 2, nº 1, 2005, pp. 67-81, https://www.worldlang.txst.edu/letrashispanas/previousvolumes/vol2-1.html

"El cine va a las aulas: *Te doy mis ojos*". *Mucho (+) que cine*, Cuaderno 4, 200, www.muchomasquecine.com/documentos/material/3_Tedoymisojos.pdf

Glynn, Cassandra, Pamela Wesely y Beth Wassell. *Words and Actions: Teaching Language through the Lens of Social Justice*. ACTFL, 2014.

Hermoso Gómez, Betina. "¡Una de cine! El cine como acercamiento a los problemas sociales: *Te doy mis ojos*". *redEle: Revista de didáctica*, 4, 2005 redined.educacion.gob.es

Leal González, Daniel y Miguel Ángel Arconada Melero. "Prevención de la violencia masculina hacia las mujeres en educación." *A vueltas con la violencia: una aproximación multidisciplinar a la violencia de género*, dir. por Teresa San Segundo Manuel, Tecnos, 2015, pp. 107-41.

Marroquí, Marina. *El ciclo de la violencia de género*. *YouTube,* www.youtube.com/watch?v=jIn_EAyaQ70.

Palenciano, Pamela. *La telaraña de la violencia. YouTube, www.youtube.com/watch?v=ig1pqSmSiDY*

"¿Qué es maltrato en el hogar?" *Naciones Unidas,* www.un.org/es/coronavirus/what-is-domestic-abuse.

Ramos, Marifé. "Prevenir la violencia a través de la educación." *Diez palabras clave sobre la violencia de género*, dir. por Esperanza Bautista, Editorial Verbo Divino, 2004, pp. 365-401.

San Segundo Manuel, Teresa. "La violencia de género. La asistencia social ante la violencia de género. *A vueltas con la violencia: Una aproximación interdisciplinar a la violencia de género*, dir. por Teresa San Segundo Manuel, Tecnos, 2015, pp. 19-33.

ISSN 2531-159X

VERBEIA JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES
REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS
2024. Monográfico
ISSN 2531-159X
Año VIII, Número 8

Enhancing Linguistic Expression Through Literature: Processes and Strategies

Inmaculada Caro Rodríguez
Universidad de Sevilla
icaro5@us.es
https://orcid.org/0000-0002-7753-7100

Recibido 27 de febrero de 2024
Aceptado 2 de septiembre de 2024
Publicado 31 de octubre de 2024

ABSTRACT
Literature is an art form that has captivated humanity for centuries, enriching language and communication. Through literature, linguistic expression is strengthened by analyzing techniques that encourage creativity to inspire those seeking to enhance their communicative skills through reading and writing. Notably, Spanish literature can benefit English language learners by allowing them to delve into Spanish-speaking culture and improve their language competencies. Therefore, learning literature in the classroom is essential for developing critical and communicative skills. Through active reading, group discussions, literary analysis, and creative writing, educators can help students express themselves effectively and appreciate the depth of literature. These skills are valuable in the classroom and everyday life since literature is an endless source of inspiration and learning to enhance and improve linguistic expression.
KEYWORDS: communicative skills, linguistic expression, literature, reading and writing, and students

Potenciando la expresión lingüística mediante la literatura: procesos y estrategias

RESUMEN
La literatura es una forma de arte que ha cautivado a la humanidad durante siglos, enriqueciendo el lenguaje y la comunicación. Mediante la literatura, se fortalece la expresión lingüística mediante un análisis de técnicas que fomentan la creatividad para inspirar a quienes buscan mejorar sus habilidades comunicativas a través de la lectoescritura. Es destacable que la literatura en español puede beneficiar a estudiantes de lengua inglesa, permitiéndoles adentrarse en la cultura hispanohablante y mejorar sus competencias lingüísticas. Por lo tanto, el aprendizaje de la literatura en el aula es esencial para desarrollar habilidades críticas y comunicativas. A través de la lectura activa, debates en grupo, análisis literario y escritura creativa, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a expresarse eficazmente y apreciar la profundidad de la literatura. Estas habilidades son valiosas no solo en el aula, sino también en la vida cotidiana, al ser la literatura una fuente inagotable de inspiración y aprendizaje para potenciar y mejorar la expresión lingüística.
PALABRAS CLAVE: estudiantes, expresión lingüística, habilidades comunicativas, lectoescritura y literatura.

Cómo citar:
Caro Rodríguez, Inmaculada. "Potenciando la expresión lingüística mediante la literatura: procesos y estrategias". *Verbeia, Monográfico* 8, 2024, pp. 23-36.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la literatura es una oportunidad invaluable para nutrir la expresión lingüística de los estudiantes. No solo les brinda una comprensión más profunda de la cultura y la sociedad, sino que también les permite desarrollar habilidades críticas y expresivas a la vez que se fomenta el análisis, la discusión y la escritura enriquecida. Mejorar la expresión lingüística en la clase de literatura es esencial para el desarrollo de habilidades críticas y comunicativas de los discentes. Con una serie de técnicas que ayuden a fomentar la lectura activa y el análisis, los docentes pueden hacer que mejoren, desde el punto de vista lingüístico, a la vez que van apreciando la literatura.

La literatura, por otro lado, a lo largo de la historia, ha desempeñado un papel fundamental en el enriquecimiento del lenguaje y la comunicación humana. Este papel va más allá de la mera adquisición de vocabulario, abarcando la comprensión de las sutilezas del lenguaje, la exploración de diversas perspectivas culturales y el fomento de la creatividad en la expresión escrita y verbal. En sus diversas formas, ofrece una riqueza de recursos lingüísticos y supone aceptar la diversidad cultural, lo que puede potenciar la competencia lingüística de quienes la estudian. Siguiendo a Cassany, hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro grandes habilidades que provienen de los códigos orales y escritos, junto con las capacidades expresivas y comprensivas, que intervienen en el dominio de la lengua y es precisamente la literatura la que puede llevar a cabo estas mejoras. Además, se trabajan también otras dimensiones del lenguaje, según Crespi-Ruperez (12), como son la social y psicológica para trabajar el intercambio de información y los procesos cognitivos; para ello, los y las docentes deben proporcionar al alumnado unas experiencias determinadas que se encaminen al fortalecimiento de capacidades intelectuales, teniendo en cuanta la perspectiva de Bruner (45), que enfatiza que el proceso ya sugerido por Vigotski que resaltaba que el individuo tiene la posibilidad de alcanzar su pleno potencial si se llevan a cabo los procesos adecuados y se tiene en cuenta la zona de desarrollo próximo de cada uno. Incluso destaca la mediación existente en el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento, en los que el lenguaje favorece los procesos cognitivos superiores que se encuentran en la literatura (Perkins 78). Mediante la literatura se pueden trabajar las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir, a la vez que se potencian las dimensiones psicológicas y culturales del lenguaje (Hoyos-Londoño, 2015), que favorecen la creatividad y la imaginación, como indica Calle (92). Más aún, puede llegar a convertirse en un complemento en la vida diaria y, de hecho, así lo

ISSN 2531-159X

muestra la biblioterapia, definida por el doctor Pierre-André Bonnet como: «la lectura justificada de un soporte escrito en el que la finalidad es la mejora de la salud mental, ya sea por la disminución del sufrimiento psicológico o por el fortalecimiento del bienestar psicológico» (20).

2. LECTURA ACTIVA

El primer paso para mejorar la expresión lingüística en la clase de literatura es fomentar la lectura activa para reforzar lo que se lee y la retentiva. Esto significa animar a los estudiantes a involucrarse profundamente con el texto y para ello se les puede sugerir hacer anotaciones, plantear preguntas y discutir sus observaciones. Para llevar a cabo este proceso, proporcionarles preguntas guía o temas de discusión antes de la lectura puede ayudar a que se enfoquen en aspectos específicos del texto. Además, se puede recomendar el uso de subrayadores y esquemas para focalizar la atención en aspectos relevantes. Este tipo de lectura se puede realizar de forma silenciosa, aunque también en voz alta. La Universidad de Sussex recomienda precisamente esta última modalidad para la comprensión del vocabulario y la Universidad de Nueva York también valora que una lectura activa en voz alta ayuda a controlar la hiperactividad.

Es recomendable que todo esto se acompañe de la aplicación de las fases aconsejadas que se asocian a la lectura activa. La primera sería una lectura rápida enfocada a captar la idea general del texto. Seguidamente, tendría lugar la segunda, que es la fase que puede considerarse, puesto que es aquí donde se centra la atención en entender lo leído para que el aprendizaje sea significativo; para ello, resultaría conveniente hacer los esquemas y las anotaciones que se estimen oportunas. La última fase corresponde a analizar lo leído y demostrar la comprensión. Aquí se podría pedir al alumnado que elaboren esquemas para comprobar si han captado la idea inicial y posteriormente un resumen para poder practicar la expresión lingüística. No se trata solo de analizar lo leído, sino de plasmarlo en forma de esquema, resumen o apunte.

Una vez que se produce el análisis detallado de todo el texto, la lectura activa se convierte en lectura analítica y se utiliza el pensamiento crítico. Este aplica los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento para desarrollar las destrezas intelectuales esenciales. Este pensamiento llega a perfeccionarse al estar enfocado en la acción, suponiendo una actividad reflexiva sin olvidar que la mejoría de los estudiantes va a

ISSN 2531-159X

depender no solamente del trabajo realizado por cada uno, sino por la retroalimentación proporcionada por el docente.

3. APLICACIÓN DE LA PRAGMÁTICA

La pragmática emerge como una herramienta valiosa para profundizar en su significado y enriquecer la experiencia de aprendizaje literario. Es una rama de la lingüística que examina cómo el contexto influye en la interpretación del significado y ofrece una lente única para explorar la literatura. La relación entre la pragmática y la literatura se manifiesta de diversas maneras, desde el análisis de las sutilezas del lenguaje hasta la comprensión de las implicaciones culturales y sociales que subyacen en cada obra. Esta disciplina constituiría un buen complemento para impulsar la lectura activa, realizando un estudio de los actos de habla. Cada línea de un texto literario no solo comunica información, sino que también realiza una acción dentro del contexto de la obra. La pragmática permite desentrañar las intenciones del autor, revelando cómo las palabras van más allá de su significado literal para construir mundos, personajes y emociones.

Además, la literatura, como forma de comunicación, está inmersa en el contexto cultural y social de su creación. La pragmática invita a considerar cómo las convenciones sociales, las normas lingüísticas y las expectativas culturales afectan a la interpretación de una obra. Por ejemplo, el significado de ciertos gestos, expresiones o incluso silencios en una novela puede variar según la época y la cultura, y la pragmática nos ofrece las herramientas para desentrañar esas capas de significado. Es por ello por lo que el uso de la pragmática en la enseñanza de la literatura amplía la comprensión de los estudiantes, permitiéndoles no solo interpretar el texto, sino también apreciar matices que a menudo pasan desapercibidos. Al entender cómo las palabras interactúan en un contexto específico, los estudiantes pueden adentrarse en la mente del autor, descubriendo sus intenciones y estrategias comunicativas. La pragmática resulta esencial para interpretar correctamente los textos, puesto que para aprender una lengua extranjera no solamente hay que tener en cuenta la gramática, el vocabulario, la audición y la conversación, sino también la influencia de los aspectos socioculturales y de aquellos elementos que rodean la comunicación y son fundamentales en la interpretación de mensajes. El análisis del contexto permite que se estudien aspectos tales como la ironía, la sátira, las frases hechas y los refranes. Hay que destacar el hecho de que la literatura no suele emplearse mucho, o no en profundidad, para aprender una lengua debido a las diferencias entre lo que se

ISSN 2531-159X

considera el mundo real y el ficticio, lo que hace que no se considere como material auténtico, como indica el estudio realizado por Escandell (76).

Conviene mencionar las ideas de Austin respecto al estudio de la literatura y que hacen que esta no se suela emplear como un referente al aprender una lengua extranjera, puesto que es considerada como una acción lingüística especial, un ornamento (Searle 32). Bajtin, que difiere de la perspectiva de Austin en lo que respecta a su teoría de los actos de habla (actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos) entiende el estudio de la literatura como un acto comunicativo basado en aproximaciones sociológicas que permiten entender un contexto determinado, lo cual posibilitaría la comprensión de un texto (Searle 38). Estos enfoques posibilitarían alejarse de los análisis tradicionales, que se han centrado en rasgos formales de un texto determinado y que se han mantenido sin plantearse otros modelos alternativos. Actualmente, el enfoque analítico ha cambiado, debido a que se siguen otros enfoques que hacen que, aparte del texto, se contemple el papel desempeñado por el emisor, el receptor y su experiencia con el texto.

4. METODOLOGÍA ACTIVA: APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

Las metodologías activas son capaces de canalizar todo este proceso al tener como eje central al alumno. Entre las que se pueden emplear, se encuentra el aprendizaje basado en tareas, que consiste en la adquisición de destrezas, habilidades y competencias teniendo en cuenta o bien la realización de una tarea final o un conjunto de tareas que guiarán la presentación de diferentes contenidos (Skehan 23). Con esta metodología de enseñanza, los estudiantes aprenden y desarrollan habilidades lingüísticas mediante la realización de diversas tareas en grupos de trabajo. Estas requieren desarrollar habilidades comunicativas y su objetivo es aumentar la confianza y fluidez de los estudiantes al expresarse en la lengua extranjera. Para ello, se necesita que estén plenamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Prahbu 48). En esta metodología, las tareas constituyen el foco principal de la sesión y se anima a los estudiantes a comunicarse en el idioma de destino a través de la inclusión de tres pasos: una introducción del profesor, la tarea en sí y la reflexión final sobre la tarea realizada.

Este proceso permite a los estudiantes desarrollar fluidez, utilizar vocabulario y estructuras gramaticales recién adquiridas, a la vez que fomenta la cooperación. Por lo tanto, resulta idóneo para aprender un idioma tomando la literatura como base, porque expone a los estudiantes a circunstancias muy similares a las que pueden esperar

ISSN 2531-159X

encontrar en situaciones reales futuras dentro de contextos reales y significativos. Además, el hecho de que las tareas tengan que ser diseñadas para reflejar situaciones cotidianas en las que los estudiantes puedan necesitar comunicarse en la lengua que están aprendiendo facilita que se cumpla el objetivo de ir aprendiendo una lengua distinta a la materna.

Para llevar a cabo este cometido, el docente tiene que realizar una planificación detallada pensando en el grupo concreto en el que va a darse la dinámica, diseñando y/o escogiendo unos textos literarios que posibiliten que los alumnos se motiven y perciban que están envueltos en una experiencia que va a ser fructífera sin que quede eclipsada alguna destreza. Aparte de ello, es importante proporcionar una retroalimentación o *feedback* que sirva de guía a los estudiantes con independencia de que puedan trabajar en grupos o no. Todas esas características hacen que el aprendizaje basado en tareas sea idóneo para aplicarlo a la literatura, especialmente por su enfoque comunicativo y por el énfasis en el proceso para obtener un resultado duradero.

Aunque a nivel docente existe la responsabilidad de crear una serie de tareas que hagan del aprendizaje una experiencia significativa y duradera, es importante crear una conciencia de aprender a aprender en el alumnado que vaya mucho más allá del aula, creando situaciones en las que se fomente el pensamiento crítico y el respeto por la diversidad de opiniones. Este proceso puede darse cuando se produce tanto una motivación extrínseca como intrínseca por todos los implicados en este proceso y que debe estar presente de forma permanente. A pesar de que esto último puede resultar complicado, hay que tener en cuenta que la motivación no implica solamente aspectos cognoscitivos, sino afectivos; por lo tanto, debe ponerse el foco en que haya armonía a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. USO DE LA EXPERIENCIA LECTORA

La experiencia lectora puede resultar de gran ayuda a la hora de enfocar el aprendizaje de una lengua a través de la literatura para que sirva para mejorar la experiencia lingüística. Antonio Mendoza Fillola (88) hace referencia al concepto de intertexto lector para encauzar el enfoque, puesto que lo considera un espacio en el que se produce una interacción entre lo aportado por el texto junto con el saber del lector. Esta combinación hace que se produzca un aprendizaje significativo con el foco en la interpretación del lector. En este espacio se puede analizar qué tipos de actos del lenguaje se producen, así

ISSN 2531-159X

como estudiar el enfoque comunicativo. Tomando como base esta perspectiva, la experiencia de cada alumno resulta ser relevante; a nivel docente habría que conocerla mediante una evaluación inicial por medio de cuestionarios y, una vez que se disponga de los resultados, plantear actividades concretas que se adapten a ese intertexto tomando como base la perspectiva de Mañalic (8), quien indica que, primeramente, el docente tendría que realizar una aproximación a la obra, lo que posibilitaría tener acceso al contexto histórico y cultural en el que se enmarca el texto. Todo esto debe realizarse en medio de un clima en el que la motivación es esencial para que se vaya produciendo un aprendizaje sólido.

Esta comprensión de un texto determinado debe basarse en asociaciones con otros textos para que todavía se amplíe más el enfoque cultural y lingüístico que iría más allá de una lectura activa, ya que se fortalecerían los enfoques textuales e intertextuales. En esta fase se trabaja la destreza lectora, auditiva y oral y, por último, se llevaría a cabo una recreación mediante la destreza de escribir. Esta forma de proceder tendría como resultado que en el aprendizaje de una lengua determinada no se dejara ninguna de las destrezas sin ocupar un papel relevante. Casanova afirma que es necesario que los docentes tengan la habilidad y la capacidad para que los alumnos puedan aprender a desarrollar las destrezas en el proceso de aprendizaje de las habilidades comunicativas, además de la paciencia en la enseñanza.

Este proceso implica hacer una reflexión en base a las necesidades de cada grupo de alumnos con el fin de encontrar la estrategia adecuada para cada caso concreto, puesto que, si el nivel es bajo en vez de empezar a trabajar con las destrezas, habría que tomar la versión reducida de las mismas, es decir, las microdestrezas. Cuando la enseñanza de la literatura se centra en cómo se pueden desarrollar las destrezas lingüísticas, no solo se promueve la comprensión de los textos literarios, sino que también se nutre al estudiantado de importantes habilidades transferibles a la vida cotidiana y profesional. Al cultivar estas destrezas, los educadores no solo están consiguiendo que haya lectores críticos y escritores competentes, sino también individuos capaces de pensar de manera reflexiva y comunicarse eficazmente en diversos contextos.

Con todas las citadas características, se aprecia que la experiencia lectora posibilita que se produzca un entorno rico y significativo para el aprendizaje de una lengua, debido a que se centra en el alumnado y, a su vez, va más allá de la simple adquisición de vocabulario, abordando aspectos culturales, gramaticales y estilísticos que consigue que se desarrollen

ISSN 2531-159X

de manera integral las habilidades lingüísticas. Además, conforme más se vayan aproximando a la literatura, mayor será la conexión que sientan con respecto a los autores y con los diferentes estilos literarios y, con el tiempo, la literatura se convertirá en un hábito más dentro de su cotidianeidad, debido al enfoque práctico y relevante de esta metodología activa.

6. COMPARACIÓN DE TEXTOS Y ESCRITURA CREATIVA

La experiencia de comparación de textos auténticos y la escritura creativa pueden resultar de ayuda para el aprendizaje eficaz de una lengua. Este enfoque no solamente amplía el vocabulario, sino que también ofrece una comprensión más profunda de las estructuras gramaticales y las expresiones idiomáticas. Comparar textos en un idioma nativo y en el idioma que se está aprendiendo permite identificar similitudes y diferencias, facilitando así la asimilación de nuevos conceptos. Todo esto permite explorar las connotaciones culturales y las formas de expresión únicas de cada lengua. Al sumergirse en la comparación se va más allá de los meros conocimientos lingüísticos y, a su vez, se van desarrollando habilidades interculturales, lo que permite comunicarse de manera más efectiva en diversos contextos. Cuando este proceso comparativo va acompañado de la escritura se superan los límites del análisis de frases y vocabulario en concreto, puesto que se fomenta la expresión personal y la experimentación lingüística. Al escribir de manera creativa, se aplica lo aprendido de manera práctica, consolidando la comprensión y la mejora de habilidades las lingüísticas. Este ejercicio de comparación de textos literarios y la realización posterior de un comentario sobre los citados textos implica la producción de textos originales, la reinterpretación y adaptación de historias existentes. Este proceso mejora la creatividad y refuerza la comprensión profunda de la lengua tomando como base textos poéticos y narrativos. Se dejan apartados en este caso los textos periodísticos, técnicos, normativos y académicos, al tener unos parámetros mucho más matemáticos.

Es importante tener un espacio didáctico específico desde donde realizar planteamientos didácticos para fomentar la imaginación y la creatividad para que se materialicen en el texto que tienen que crear (Ferrero 12). Y, lógicamente, hay que fomentar un deseo de escribir en los alumnos para que se encuentren cómodos con la actividad. Es destacable que la escritura creativa y la destreza escritora están estrechamente entrelazadas y constituyen un buen estímulo para la imaginación y la expresión personal, al mismo tiempo que contribuyen a la capacidad de abstracción. Dependiendo de las edades de los

ISSN 2531-159X

alumnos y/o de su idiosincrasia, se puede contemplar llevar a cabo actividades de comparación de textos junto con el uso de la escritura creativa. Es también una herramienta para la enseñanza de un idioma que permite estimular a los alumnos mientras aprenden, fomentando así una reflexión sobre los recursos de la lengua, que se aprenderán a manejar con más libertad y precisión dando lugar a la creatividad.

Olivares (2015) indica que para que se tenga éxito en el fomento de la creatividad hay que deshacerse de los miedos y Rabadán y Corbalán (31) ponen el foco tanto en los beneficios a nivel personal, para el aumento de la autoestima, y social, al tener la posibilidad de impactar a un grupo de personas que sientan una conexión con los escritos resultantes. Esta labor se encontraría con dificultades si existen miedos y dudas y, si llega a producirse una situación de esas características, se podría empezar entonces de manera gradual, desde tareas que requieran menos complejidad y con técnicas como la del binomio fantástico que plantea Gianni Rodari en su obra *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Esta técnica supone escribir una historia en base a dos palabras opuestas aparentemente irreconciliables y a partir de ahí comenzar el proceso de creación.

7. PRESENTACIONES ORALES

Una vez que finalicen sus textos, se les podría encargar a los estudiantes realizar presentaciones orales de su producción escrita, con el objetivo de mejorar sus habilidades de expresión oral. Pueden utilizar recursos visuales para explicar sus trabajos, dándoles la oportunidad de desarrollar habilidades comunicativas, mejorar la pronunciación, interiorizar conocimientos de manera significativa y ganar autoconfianza. Para que una presentación oral resulte exitosa, hay que prepararla con mucha antelación, teniendo en cuenta el tiempo del que se dispone.

El hecho de aprender a expresarse correctamente no es un proceso limitado, sino que hay que ejercitarlo permanentemente. Siguiendo a Hymes, hay que saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma» (Baño 28), puesto que esas cuestiones varían según la cultura, lo cual demuestra que no solamente hay que tener en cuenta que hay que expresarse correctamente en lo que respecta a la pronunciación y a la entonación, sino que hay que tener presente la adecuación cultural a cada situación y entender el aula como un espacio comunicativo. Prado (33) resalta la importancia de realizar exposiciones e incluso debates dentro de este proceso del dominio

ISSN 2531-159X

de un idioma desde el punto de vista hablado y cómo este proceso hace que se active el pensamiento crítico. Dentro del citado espacio comunicativo, se debería trabajar la expresión corporal y el lenguaje no verbal, pese a que en muchas ocasiones los programas y/o proyectos docentes no posibilitan que se desarrollen esos aspectos. Sería necesario replantearlos tal y como indican Níkleva y López-García (99), si se llega a «organizar y secuenciar los objetivos de la expresión oral para que los alumnos puedan poner en funcionamiento los recursos conversacionales adecuados». Teniendo en cuenta la unión entre lenguaje y pensamiento, el pensamiento crítico va a desarrollarse mediante las intervenciones orales que sucedan, puesto que tienen que transmitir las ideas de forma adecuada y dar cabida a la reflexión. La idea es que las presentaciones resulten una experiencia motivadora. Ennis destacó que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (componente cognitivo) y disposiciones (componente afectivo).

Este tipo de actividades dan visibilidad y practicidad al pensamiento para que se produzca el aprendizaje significativo y todos aprendan de las presentaciones: tanto de lo positivo que pueda haber en ellas como de lo que pueda haber de negativo o mejorable, y que también contribuye a la consecución óptima de la destreza oral. Estas presentaciones pueden realizarse de la manera que a cada alumno le parezca más adecuada, puesto que la comodidad haría que vayan adquiriendo confianza y seguridad en sus capacidades como oradores. Para conseguirlo, se podrían sugerir varias posibilidades como el uso del llamado *storytelling*, el vídeo, la música e incluso la inclusión de dinámicas participativas para captar la atención de los compañeros (Núñez 76).

8. *FEEDBACK*

El *feedback* desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje de un idioma mediante la literatura, pues expone a los estudiantes a un vocabulario y gramática avanzados. Al recibir *feedback* por parte del profesorado, los estudiantes pueden corregir errores gramaticales y mejorar su uso del idioma de manera más efectiva (Walsh 65). Lógicamente, los docentes no deben llevar todo el peso de la retroalimentación, sino que es importante que proceda del alumnado en dinámicas dirigidas para que se haga de forma constructiva y se mantenga el interés por seguir aprendiendo y mejorando en el aprendizaje de un idioma. Es destacable que, si se acostumbra a dar un *feedback* de manera regular, se promueve la autorreflexión crítica, lo cual conduciría al autoaprendizaje y a un aumento del compromiso con la lengua que se aprende por parte

ISSN 2531-159X

del estudiantado. Es cierto que no siempre se proporciona de forma positiva y muchas veces se toman fuentes eminentemente académicas que pueden resultar contraproducentes. La ayuda podría encontrarse en recursos que se asocian con el mundo empresarial, como la obra *Smart Feedback*, donde se propone una forma de ir más allá de paradigmas aprendidos y/o asimilados que pueden pronosticar el éxito o el fracaso empresarial mediante el uso de la retroalimentación, algo que se puede aplicar a la enseñanza (Gumiel 11).

En esa obra se propone el método BEFORE y ofrece una guía partiendo de cada una de las letras del citado término en lengua inglesa:

- La B se asocia a *Behaviour* (comportamiento) y consiste en presentar la retroalimentación de forma objetiva sin tratar ninguna cuestión de carácter personal.
- La E de *Enquiry* (pregunta) se refiere a involucrar a otra persona para centrar el *feedback* en la tarea que se está realizando. En este caso, el profesor le daría la palabra a un estudiante para que realizara una pregunta.
- La F es de *Feelings* (sentimientos), lo cual supone que, a través del uso de la primera persona, se incidirá en los sentimientos transmitidos. Aparte de que intervenga el docente, también podrían participar todos los alumnos.
- La O de *Outcome* (resultado) hace que se haga un balance sobre el posible éxito obtenido.
- La R de *Request* (petición) implica que se le muestran acciones para mejorar, mantener y/o eliminar para el futuro.

9. CONCLUSIONES

La enseñanza de una lengua mediante la literatura constituye un puente cultural y lingüístico, un desafío que va más allá de la simple transmisión de reglas gramaticales y vocabulario, un proceso que busca sumergir a los estudiantes en la riqueza y complejidad de comunicarse en otra lengua. En este contexto, la literatura no solamente enriquece la comprensión lingüística, sino que proporciona una apertura hacia el entendimiento de la cultura y la psicología de una sociedad. A través de la literatura, los estudiantes van accediendo a palabras y estructuras gramaticales a la vez que exploran las emociones, las experiencias y las perspectivas de las personas que hablan una lengua determinada.

ISSN 2531-159X

Uno de los beneficios más destacados de incorporar la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras, frente a los manuales tradicionales, es la capacidad para ofrecer una visión auténtica del lenguaje en situaciones variadas y con cierta complejidad. La poesía, la narrativa con sus diálogos y descripciones detalladas muestran palabras y expresiones en un contexto que ayuda a los estudiantes a interiorizarlas de manera efectiva. Todo esto hay que acompañarlo con técnicas adecuadas al grupo de alumnos en concreto al no haber remedios específicos y que se sepa con plena certeza que funcionan.

Además, como se ha mencionado, la literatura actúa como un puente cultural que conecta a los estudiantes con las costumbres, valores y tradiciones de una comunidad de hablantes de una lengua concreta. La lectura de obras literarias permite a los estudiantes sumergirse en mundos diferentes, explorar perspectivas diversas y entender la complejidad de la comunicación humana. Este enfoque no solo amplía su conocimiento lingüístico, sino que también fomenta la empatía y el entendimiento intercultural. Otro beneficio clave de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras es su capacidad para desarrollar habilidades analíticas y críticas.

La interpretación de textos literarios implica un proceso que va más allá de una mera decodificación de palabras y gramática, puesto que hay un desafío que implica un análisis sociocultural que fomenta la capacidad de pensar críticamente y argumentar de manera persuasiva. En todo este proceso se pueden trabajar todas las destrezas lingüísticas desde la empatía y asertividad bajo el prisma de la motivación. Asimismo, requiere un gran esfuerzo de planificación e implicación por parte de los docentes y discentes para que el proceso de enseñanza aprendizaje resulte exitoso.

Finalmente, hay que destacar que la literatura en la enseñanza de una lengua extranjera actúa como un vehículo para apreciar la autenticidad lingüística, es un baluarte de unión cultural y una herramienta para el desarrollo de habilidades analíticas y críticas. Al integrar la literatura en los programas educativos de lenguas extranjeras, la enseñanza sobrepasa la mera asimilación de vocabulario y de estructuras gramaticales y posibilita las herramientas necesarias para alcanzar una asimilación significativa y permanente.

OBRAS CITADAS

Baño, Carolina y **Vera-de la Torre**, Ana. Componentes del Habla de Dell Hymes en el Aprendizaje del Idioma Inglés. *Revista Publicando*, 7(23), 2020, pp. 93-101, https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2053.

Bonnet, Pierre. *From Random Thoughts to Real Reality: Opinion, perception or truth?* Amazon, 2019.

Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros, 2012.

Calle, Ramiro. *La ciencia de la felicidad*. Kailas Editorial, 2020.

Casanova, Gabriela. *Las habilidades lingüísticas en los niños*. Scielo, 2018.

Cassany, Daniel. *El arte de dar clase*. Anagrama, 2021.

Crespy Rupérez, María. *Expresión y comunicación*. Ediciones Paraninfo, 2011.

Escandell, Mª Victoria. *Introducción a la pragmática*, Anthropos, 1993.

Gumiel Molina, Silvia, *et al*. *Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y la literatura*. Síntesis, 2020.

Ferrero, Fernando y **Gómez Palacio**, María. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de escritura y lectura*. Siglo XXI, 2020.

Hoyos Londoño, María Carmenza. "El método McCourt Como profesor había aprendido a ser natural y honesto". *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 9, 2015, pp. 45-64

Mañalic, Juan Pablo. *Norma, casualidad y acción.* Marcial Pons, 2018.

Níkleva, Dariya G. (2008). "La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 2008, pp. 211-227.

Núñez Pereira, Cristina y **Romero**, Rafael. *Emocionario*. *Di lo que sientes.* Palabras Aladas, 2013.

Olivares, Ana. "Escritura emocional", https://escrituraemocional.wordpress.com/

Prabhu, Natarajan Subramaniam. *Second language pedagogy*. Oxford University Press, 1987.

Perkins, David, **Tishman**, Shari y **Jay**, Eileen. *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aique, 1998.

Prado Aragonés, Josefina. *Didáctica de la lengua y literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla, 2011.

Rabadán, Rafael y **Corbalán**, Javier. *Creatividad: Teoría y práctica elemental para profesionales de la docencia, la empresa y la investigación*. Universidad de Córdoba, 2011.

Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Del Bronce, 2002.

Rodríguez del Tronco, Jane, *et al*. *Smart Feedback*. LID, 2022.

Searle, John. *Actos de habla: Ensayo de filosofía del lenguaje*. Cátedra, 2017.

ISSN 2531-159X

Skehan, Peter. "Task-based instruction". *Language Teaching*, 36(1), 2003, pp. 1-14.

Vigotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Ibérica, 2021.

Walsh, Jackie. *Feedback formativo: diálogo formativo para mejorar el aprendizaje*. SM, 2019.

.

ISSN 2531-159X

VERBEIA JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES
REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS
2024. Monográfico
ISSN 2531-159X
Año VIII, Número 8

Lexical richness from heritage didactics: Motivational use of humour through picturebooks

Rocío Domene-Benito
Universitat de València
Rocio.Domene@uv.es
ORCID: 0000-0003-4051-6952

Recibido 23 de febrero de 2024
Aceptado 31 de agosto de 2024
Publicado 31 de octubre de 2024

ABSTRACT
The present research explores the (re)dignification of heritage didactics by analysing the lexical richness of two picture books belonging to the *Tito y Pepita* collection by Amalia Low, based on Colombian roots and with a latent humorous and eschatological aspect. The main objective is to examine how the multimodal resource of the picture book promotes, in the Early Childhood Education teachers at the University of Antioquia, critical awareness towards cultural, literary, social and artistic samples native to their own tradition through the motivational use of humour. To do this, an interdisciplinary workshop on corpus analysis, heritage lexical richness, and creation of learning situations is carried out. The results show a holistic enrichment of the participants in the development of ethical, committed and sustainable awareness of their heritage and the increase of reflective and critical skills.

KEYWORDS: heritage didactics, humour, picturebook, lexical richness.

Riqueza léxica desde la didáctica del patrimonio: uso motivacional del humor a través del álbum ilustrado

RESUMEN
La presente investigación explora la (re) dignificación de la didáctica del patrimonio a través del análisis de la riqueza léxica de dos álbumes ilustrados seleccionados, pertenecientes a la colección *Tito y Pepita* de Amalia Low, de raigambre colombiana y con un cariz humorístico y escatológico latente. El principal objetivo es examinar cómo el recurso multimodal del álbum ilustrado promueve la concienciación crítica del futuro profesorado de Educación Infantil de la Universidad de Antioquia hacia las muestras culturales, literarias, sociales y artísticas autóctonas de su propia tradición a través del uso motivacional del humor. Para ello, se realiza un taller interdisciplinario de análisis de corpus, riqueza léxica patrimonial y creación de situaciones de aprendizaje. Los resultados evidencian un enriquecimiento holístico de las personas participantes en el desarrollo de una sensibilización ética, comprometida y sostenible con su patrimonio y el incremento de competencias reflexivas y críticas.
.

PALABRAS CLAVE: didáctica del patrimonio, humor, álbum ilustrado, riqueza léxica.
.

Cómo citar:
Domene-Benito, Rocío. "Riqueza léxica desde la didáctica del patrimonio: uso motivacional del humor a través del álbum ilustrado". *Verbeia, Monográfico* 8, 2024, pp. 37-60.

1. INTRODUCCIÓN

La literatura, como manifestación artística y cultural, se perfila como un espacio patrimonial singular en la construcción de una ciudadanía crítica desde edades tempranas, que promueve el respeto, la valoración y la admiración ante las representaciones culturales propias y las del Otro. En la actualidad, al calor de la vorágine intercultural en la que se encuentra inmersa la sociedad y, especialmente, la educación tanto reglada como no reglada, la familia, la universidad y las actividades de diversa índole, los encuentros con la otredad y la diversidad como tónica han sido objeto de diversas investigaciones. Sin embargo, esta globalidad positiva, entendida como un garante de fraternidad y solidaridad, ha relegado a un papel secundario, en cierta medida, la recuperación del poder patrimonial de la cultura propia y sus distintas proyecciones desde los ámbitos literarios, artísticos, etc. En esta línea argumentativa, el principal objetivo de este trabajo de investigación es examinar cómo la literatura y, concretamente, el álbum ilustrado, fomenta una concienciación crítica de futuro profesorado de Educación Infantil hacia las muestras culturales colombianas propias a través de la concepción del humor como herramienta didáctica motivacional. En sintonía con esta última consideración, también se pretende demostrar cómo el humor emerge como un elemento focalizador para el descubrimiento de una riqueza léxica autóctona y familiar desde edades tempranas.

Por lo que respecta a la estructura del trabajo, en primer lugar, se ofrece un marco teórico sustentado por tres ejes vertebradores: (1) la relevancia de la riqueza léxica de la lengua española, especialmente en sus usos iberoamericanos, concretamente colombianos, y su beneficiosa contribución al desarrollo de una didáctica del patrimonio crítica y reflexiva; (2) las ventajas del uso del humor en la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna, centrada esencialmente en el incremento significativo de un bagaje léxico coloquial, familiar y autóctono; (3) el uso del álbum ilustrado como recurso multimodal en la formación inicial de futuro profesorado de Educación Infantil. Seguidamente, la metodología, de corte eminentemente cualitativo, describe una experiencia didáctica, a modo de taller, llevada a cabo con alumnado de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de Antioquia (Colombia), con especial énfasis en el corpus literario, perteneciente a la obra de Amalia Low sobre los populares personajes colombianos Tito y Pepita (*Tito y Pepita*; *Tito y Pepita y el intruso*). En la sección de resultados y su posterior discusión, se analizan el corpus de términos autóctonos y propios de la cultura popular colombiana y, sobre todo, su interpretación motivacional a partir del recurso didáctico y

ISSN 2531-159X

pedagógico del humor. Asimismo, se examinan las contribuciones del futuro profesorado a través de la creación de situaciones de aprendizaje basadas en los cuentos anteriormente referidos y en la riqueza léxica presente en estos.

2. DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO Y RIQUEZA LÉXICA

Los postulados del denominado "lifelong learning" contribuyen decisivamente en el desarrollo de la autoeficacia entre el profesorado que, de acuerdo con Sciara, Arcuri y Augello (248), que siguen a Guskey y Passaro (627), consiste en la concienciación crítica del profesorado sobre sus propias capacidades para influir en el alumnado a través del fomento de su propia motivación y de su compromiso cívico y responsable con la sociedad. Esto promueve, sin duda, el desarrollo integral del ser humano desde la infancia, con un sentido de pertenencia e identidad propias, cuya construcción subyace en la estructuración de una didáctica del patrimonio inclusiva e intercultural, que garantice la (re)dignificación de las experiencias patrimoniales desde todos los campos de conocimiento.

Al hilo de estas afirmaciones previas, como ya se indicó en la introducción, esta investigación tiene como misión intrínseca explorar las distintas dimensiones de la didáctica del patrimonio, especialmente atendiendo a los ámbitos literario y lingüístico. Así pues, en primera instancia, es menester arrojar luz acerca del entendimiento del patrimonio en tanto "concepto polisémico y que experimenta un continuo proceso de deconstrucción y construcción" (Hernàndez 456). A tal parecer, el patrimonio se interpreta como una noción plural, holística y global que abarca diversas significaciones, como las expresadas por Martini sobre la filiación cultural del término: "El patrimonio cultural está constituido por aquellos bienes materiales e inmateriales que representan la memoria colectiva y que fueron creados por el ser humano para adaptarse al medio y organizar su vida, formando también parte de este patrimonio las producciones humanas actuales" (327).

Nos interesa particularmente la idea de la creación de una memoria colectiva mediante la dignificación y el reconocimiento cultural y social de las producciones humanas. Bajo este prisma interpretativo, la didáctica del patrimonio puede definirse como aquellos conjuntos de saberes, conocimientos y prácticas que ponen de relieve la vigencia e importancia de la enseñanza/aprendizaje de elementos culturales, artísticos, literarios, históricos, sociales, lingüísticos, etc., desde la primera infancia. En este sentido, Estepa

ISSN 2531-159X

esgrime que el objetivo esencial de esta disciplina no es el conocimiento de los elementos patrimoniales en sí mismos y de manera aislada, sino la utilización de los mismos como recursos materiales e inmateriales que permitan una mejor comprensión de la realidad social y la comprensión crítica del presente (95). De la misma manera, estos elementos patrimoniales ofrecen oportunidades informativas y conocimientos más allá de ellos mismos (Zabala y Roura 234), donde también entran en juego las premisas de la justicia social a partir de sus elementos clásicos de redistribución, reconocimiento y participación (Rawls s.n.), que permiten reconocer el patrimonio como un concepto extenso que engloba otras temáticas como la sensibilización de género o el amor a la cultura y a la lengua propias.

Partiendo de estas concepciones en torno a la justicia social, Camacho (s.n) también estudia la idiosincrasia de la didáctica del patrimonio desde la sensibilización del futuro profesorado de Educación Infantil y, por ende, de su futuro alumnado con referencia al respeto a las diferentes culturas, la conciencia histórica de ciudadanía y la convivencia en democracia. Además, muestra cómo la didáctica del patrimonio deviene un componente vital en la promoción de valores cívicos y morales como la tolerancia, la convivencia pacífica y la integración social.

Como se vislumbra a través de las investigaciones previamente mencionadas, la noción patrimonial es muy amplia y diversa. No obstante, con el objeto de focalizar nuestro interés de manera más específica, nuestra investigación se identifica claramente con la didáctica del patrimonio desde la literatura y la lingüística, como bienes del patrimonio literario, ya que cualquier código de comunicación adquiere una naturaleza social (Quiles, Campos F.-Fígares y Martos 41). En relación con esta contextualización del patrimonio literario, es sugerente resaltar que no solo se compone por un conjunto de textos literarios aislados, sino que estos son producto de sendas manifestaciones culturales que van configurando el imaginario y la memoria colectiva (Martínez-Ezquerro 140), con el objetivo de evitar el olvido y la marginalización. De la misma opinión es Louichon (2), que dirime la significación del concepto patrimonial como aquel valor que una comunidad pretende y se esfuerza por preservar del olvido. Este es el caso de las manifestaciones propias y autóctonas de una cultura, sobre todo, en torno a aspectos lingüísticos que favorecen la preservación, protección y conservación de un léxico coloquial y familiar arraigado en la cultura popular. El léxico forma parte de un determinado sistema cultural, responde a sus implicaciones en los procesos de interpretación y descodificación y se

ISSN 2531-159X

cimenta en la pertinencia de unas relaciones sociolingüísticas que contienen una "carga cultural compartida", Fernández (*Implicaciones culturales del léxico* 1).

Así, se observa cómo la didáctica del patrimonio se relaciona intrínsecamente con la cultura popular y el lenguaje. Al recuperar las premisas de Bajtín (s.n), comprobamos que la cultura popular se caracteriza por tres rasgos fundamentales: (1) cultura del espectáculo y representaciones con tintes de carnaval; (2) obras cómicas verbales como parodias o representaciones humorísticas; (3) diferentes formas de léxico familiar y coloquial. Este último es el más atrayente para nuestro estudio, que analizará diversas formas familiares, asociadas al coloquialismo desde la infancia, y que forman parte de la cultura popular, en este caso en concreto, de la colombiana.

3. EL USO DEL HUMOR COMO ELEMENTO MOTIVACIONAL EN EL APRENDIZAJE/ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

El humor como elemento canalizador de la cultura es, sin duda, una de las aplicaciones más interesantes en el campo educativo. De acuerdo con Driessen: "El humor refleja las percepciones culturales más profundas, ofreciéndonos así un poderoso instrumento para entender las formas de pensar y sentir que la cultura ha modelado" (227). En este aspecto entra en juego no solo la palabra, sino también la imagen y la risa, que se identifican con lo que Ramos (219) designa como sutilezas del humor en la cultura. En este caso, el foco de atención se centra en el ámbito educativo y en el uso del humor como elemento motivacional, particularmente orientado a la riqueza léxica originada desde concepciones humorísticas, pero dentro del universo de la literatura infantil y juvenil tampoco debemos obviar la significativa preponderancia de la imagen y la risa.

En palabras de Lozano, si se persigue el objetivo de despertar la curiosidad, el placer y el amor a la lectura desde la infancia, se debe hacer un ejercicio reflexivo de búsqueda de libros que no solo se adecúen a su nivel de competencia lectora, sino que también debe tenerse en cuenta la incorporación del humor como elemento lúdico que favorezca la positividad y el enriquecimiento de conexiones entre el texto y sus lectores (21). Además, también realiza una interesante apreciación cuando esgrime la relevancia de la identificación del lectorado con los personajes de ficción a través de estas técnicas humorísticas y el tipo de lenguaje que le resulta familiar. Tampoco se puede dejar de lado la notoriedad del uso del humor como recurso comunicativo (Carrillo 414) que aboga por la creación de escenarios de aprendizaje seguros, respetuosos e identitarios desde edades

ISSN 2531-159X

tempranas. Paralelamente, Martin (s.n.) y Fernández (*Pedagogía del humor* 67) espetan que el uso del humor y su posterior reacción a través de la risa en espacios educativos, además de fomentar la creación de estos escenarios seguros que se acaban de mencionar, contribuye a que las diversas actividades y tareas vinculadas con este recurso sean más motivadoras, sugerentes e interesantes para el alumnado.

En esta misma línea argumentativa, desde postulados culturales y sociales, el humor no solo se erige como una herramienta de integración social y de educación en valores, sino que también contribuye a generar una percepción de la realidad que permite entender y organizar el mundo, así como ofrecer recursos para el reconocimiento y el disfrute de la tradición cultural patrimonial. Se trata, por tanto, de una poderosa herramienta que promueve la educación de la identidad social y cultural desde la primera infancia. Asimismo, también crea vinculaciones con el territorio y permite (re)dignificar las experiencias y vivencias culturales autóctonas, en algunos casos, provenientes de la cultura popular oral desde las premisas de la justicia social en torno a la distribución, el reconocimiento y la participación (Rawls).

Todo lo anterior, aplicado a un contexto lingüístico (siempre a partir de aplicaciones literarias, sociales, pragmáticas y culturales), deviene en la interpretación del humor como una forma de presentar la realidad en la que habitualmente aparece algún elemento(s) ilógico que provoca diferentes reacciones en el lector, Martínez (*La expresión de la subjetividad en el humor infantil* 83). Son varias las investigaciones que examinan el humor desde planteamientos lingüístico-discursivos (Ruiz; Martínez; Yus) y que describen recursos lingüísticos que favorecen el humor: (1) Elementos valorativos; (2) Elementos intensificadores; (3) Elementos atenuadores que ofrecen, a menudo, una visión subjetiva del emisor/autor de la obra en cuestión. Todos estos elementos, interpretados desde la óptica de la didáctica del patrimonio aplicada a la literatura infantil, sugieren la idoneidad de la inclusión de una perspectiva familiar y de identidad cultural y social en tanto pertenencia a una comunidad. En este caso, en secciones sucesivas, se justificará la selección de la muestra cultural y social, autóctona, de la tradición popular colombiana, a partir del reflejo de los mentados elementos valorativos, intensificadores (a menudo con el uso de aumentativos y diminutivos y con el juego de palabras en clave humorística) y atenuadores que permiten moldear el léxico en aras de la identificación personal de la infancia.

ISSN 2531-159X

Finalmente, cabe indicar la estrecha relación que guarda el humor con las aproximaciones escatológicas en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). A tal respecto, en la actualidad, prolifera la publicación de títulos que usan los recursos escatológicos desde el humor como herramientas no solo para el aprendizaje de la lengua, sino también para el fomento del desarrollo de facetas cotidianas de la vida como la defecación y el posterior abandono del pañal o la huida de estereotipos de género en propuestas como narraciones donde las princesas se tiran pedos.

4. PRESENCIA DEL ÁLBUM ILUSTRADO COMO RECURSO MULTIMODAL EN LA FORMACIÓN DE FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

El álbum ilustrado, libro-álbum o libro objeto[1] se erige como un formato emergente y en continua ebullición y transformación en el campo de la LIJ. En la actualidad, son muchas las publicaciones que atienden a formatos donde se advierte una propuesta clara, concisa, precisa y llena de matices de diálogo entre el texto y la ilustración. Este diálogo, comprendido en términos críticos y reflexivos, invita al lector a edificar y construir una sugerente amalgama de significaciones desde un prisma crítico, interseccional, híbrido y holístico. Este singular diálogo es descrito por el Ministerio de Cultura de Colombia de la siguiente manera:

> Los libro álbum (…) proponen un diálogo entre el texto y la ilustración para invitar al lector a construir el sentido. Los libros-álbum suscitan lecturas muy complejas que involucran formatos y lenguajes diversos y, con razón, se dice que son museos al alcance de todos los públicos, pues permiten ejercitar las múltiples formas de mirar, explorar e interpretar el universo de las artes visuales. Debido a las inagotables posibilidades de lectura que proponen los libros-álbum, se recomienda que cuando estos sean leídos a un grupo se muestren de una forma que permita fijarse y descifrar las ilustraciones a medida que se leen, simultáneamente, las palabras de la historia (Ministerio de Educación Nacional 26).

Si se analiza la descripción precedente, parece especialmente atrayente la comparativa entre el libro-álbum y el museo, en la que el primero se identifica con una muestra artística similar a un cuadro, una escultura, etc., en tanto su materialidad, concepción artística, social, cultural e, incluso, identitaria. Se enfatiza, al mismo tiempo, la idoneidad

[1] Se usa indistintamente la acepción álbum ilustrado, libro-álbum o libro objeto ya que la diferencia solo atiende a cuestiones de uso cultural, dependiendo la tradición de determinados países.

ISSN 2531-159X

de este recurso desde su idiosincrasia multimodal y sus beneficios para la (re)alfabetización de la mirada desde los postulados de la multiliteracidad.

En el tiempo presente, donde la interpretación de la literacidad va más allá del desarrollo de la lectura y la escritura "simple", investigaciones como las de Rowsell, Walsh y Castañeda inciden en la necesidad de que el futuro profesorado tome conciencia de la inexorable adaptación a la digitalidad y a la edad de la postmodernidad donde la multimodalidad y la promoción de las multiliteracidades constituyen rutas de aprendizaje inclusivas y significativas inherentes a las nuevas realidades del segundo decenio del siglo XXI. Estos autores siguen las teorías de Lankshear y Knobel sobre "nuevas alfabetizaciones", las de Cope y Kalantzis sobre "multiliteracidades", y las de Kress y Van Leeuwen sobre "multimodalidad" en lo concerniente a las (re) interpretaciones de las nuevas prácticas de comunicación que influencian decisivamente la lectura y la escritura en los últimos tiempos (142).

Estas nuevas concepciones que, como se acaba de comentar, afectan a los nuevos modelos de lectura y escritura, atraviesan también, como no podía ser de otra manera, al álbum ilustrado que, gracias a su naturaleza particular de conexión entre texto e imagen, se concibe como un recurso multimodal donde el lector puede aprovechar las diferentes capas de significación que lo componen para crear y diseñar nuevos conocimientos y pensamientos desde distintos vértices y aristas y a través de las implicaciones de la pedagogía de las multiliteracidades (New London Group 70). Estos planteamientos permiten no solo la (re) interpretación de imágenes y textos, sino también el desarrollo de la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad a través de los silencios y huecos presentes en la multimodalidad del álbum, Tabernero (*Leer por curiosidad*), entendido desde una concienciación material y física (Bonnafé (s.n.) y Nikolajeva 22) donde la lectura se (re)define desde la cultura del movimiento físico. Así pues, desde la infancia el álbum se convierte en un objeto artístico, social, cultural, lingüístico y literario que apela a la participación activa del lector (Cañamares 145) para la construcción de una cultura contemporánea sostenible e inclusiva que, en el caso concreto de esta investigación, promueva acciones de sensibilización patrimonial desde la riqueza léxica.

En otro orden de cosas, pero intrínsicamente vinculada con la presencia del álbum en la formación inicial de futuro profesorado de Educación Infantil, la mediación lectora a través del álbum es, sin duda, una parte indispensable en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil (Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo 22, y Parrado,

ISSN 2531-159X

Rivera y Gutiérrez 93). En esta línea, tal y como comenta Tabernero (*Arte y oficio de leer obras infantiles*) la mediación puede considerarse como un arte y un oficio del futuro profesorado, que debe prepararse y formarse en aspectos como la materialidad del álbum y las líneas que deben ir completándose gracias a la mediación desde la escuela que propicia el desarrollo de una sensibilización y concienciación ecocrítica desde edades tempranas. En este sentido, en propuestas como la que se mostrará a continuación, la mediación es vital para fomentar una didáctica desde el patrimonio y la protección de la riqueza léxica de una determinada zona o área geográfica a través del uso de recursos humorísticos y escatológicos inherentes a las peculiaridades de la etapa infantil.

5. METODOLOGÍA

5.1. Consideraciones iniciales

Por lo que respecta al enfoque metodológico de la investigación, este tiene un cariz predominantemente cualitativo y fomenta diversas concepciones investigadoras diferentes interconectadas que, tal y como esgrime Mesías, genera un cambio de paradigma en la sensibilidad investigadora, aplicada a las siguientes dimensiones: (1) sensibilidad histórica: focalizada en los procesos sociales y en los hechos temporales; (2) sensibilidad cultural: centrada en un enmarque concreto dentro de un entorno cultural particular; (3) sensibilidad sociopolítica: inherente a un contexto político particular; (4) sensibilidad contextual: vinculada con el contexto social y físico donde se produce el hecho social (131). A la luz de estas afirmaciones, esta investigación podría considerarse como aquella que posee una sensibilidad investigadora multidimensional, en tanto que atiende a la especial idiosincrasia cultural, política, social, artística, lingüística y literaria de Colombia, así como a las características dominantes del futuro profesorado de Educación Infantil formado en el país.

En cuanto a las fases o etapas de la investigación, se puede destacar que, en primera instancia, se desarrolló una fase preparatoria previa mediante la reflexión sobre las temáticas ya descritas en el marco teórico (la didáctica del patrimonio, la riqueza léxica, el humor como recurso motivacional y el uso del álbum ilustrado desde edades tempranas) y se realizó el diseño del taller llevado a cabo con alumnado de último semestre de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad de Antioquia. La segunda etapa se centró en el trabajo de campo a través de la recopilación de producciones escritas y orales durante el taller mediante una encuesta previa, una serie de entrevistas semidirigidas

ISSN 2531-159X

(Kvale) y las actividades propuestas. La tercera fase se correspondió con el análisis de los datos obtenidos y su transformación en resultados investigadores. Finalmente, esta transformación desde postulados educativos y pedagógicos críticos condujo a la última fase informativa en la que se discutieron los resultados arrojados a través del análisis de los diferentes instrumentos de recogida.

5.2. Participantes de la muestra

Tal y como se ha señalado en la sección anterior, las personas participantes en esta investigación pertenecían a la Licenciatura en Educación Infantil, ofertada por la Universidad de Antioquia, concretamente en su sede de Medellín (Colombia). Se trataba de un grupo heterogéneo compuesto por un total de 23 estudiantes, de los que 17 asistieron al taller y realizaron las tareas propuestas. En cuanto al género, cabe destacar que todas las asistentes fueron mujeres con edades comprendidas entre los 21 y los 27 años. En relación con su contexto socioeconómico, todas provenían de familias humildes y con pocos recursos y todas menos 2 compaginaban sus estudios con trabajos fijos y esporádicos, sobre todo centrados en los jardines de infancia, la hostelería, el comercio y el cuidado de niños y personas mayores. También, cabe destacar que solo en 4 de los casos provenían de contextos geográficos distintos de Medellín, concretamente del Caribe colombiano, región del Atlántico y de la región del Chocó. El clima de trabajo fue el adecuado, siempre en tono respetuoso y amable, y confesaron haber disfrutado del taller y de las opiniones/propuestas del resto de compañeras.

5.3. Instrumentos de recogida de datos

En esta investigación de corte cualitativo se han utilizado diversos instrumentos de recogida de datos: (1) encuesta individual a las personas participantes en la se preguntaba acerca de sus conocimientos previos sobre el patrimonio, su importancia en la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna, la (re)dignificación del uso del léxico familiar y coloquial a través de la literatura y sus experiencias precedentes como estudiantes con respecto a estos temas; (2) entrevistas semidirigidas: se seleccionó a tres personas, cada una perteneciente a una región diferente –Medellín, región del Caribe y región del Chocó–, a las que se les hicieron una serie de preguntas distendidas sobre la significación cultural y patrimonial del léxico en su región y si conocían o estaban familiarizadas con obras literarias concretas que reflejaran el bagaje patrimonial dirigidas a un público infantil; (3) actividades propuestas en el aula: identificación del corpus léxico patrimonial en las obras de Amalia Low sobre la saga *Tito y Pepita* y posterior

ISSN 2531-159X

construcción de una situación de aprendizaje para ser llevada a las aulas en su futura labor como maestras de Educación Infantil.

5.4. Selección de corpus

El principal recurso utilizado en el taller fue la literatura, concretamente el álbum ilustrado. Se seleccionaron dos de las obras pertenecientes a la colección *Tito y Pepita* de Amalia Low. La justificación de esta elección atiende a los siguientes criterios:

- Presencia de la perspectiva de género: a través de la selección de una autora e ilustradora, que, aunque nacida en Japón, se considera auténticamente colombiana con orígenes diversos (de madre japonesa y padre colombiano con ascendencia judía y catalana) que ensalza los principios de la interseccionalidad (entendimiento del género desde otros planteamientos como la interculturalidad) y la justicia social, en tanto distribución, reconocimiento y participación social y cultural de una mujer con un claro raigambre intercultural. Asimismo, en lo concerniente a la historia, no aparecen aspectos estereotipados y la relación entre Tito y Pepita se establece de igual a igual tanto en las ilustraciones como en el texto.
- Adecuación didáctica desde el patrimonio y la riqueza léxica en clave de humor: Las historias de Tito y Pepita se encuentran claramente enmarcadas dentro de la cotidianeidad colombiana a través del uso frecuente de léxico familiar y coloquial, a menudo, empleado por la infancia con funciones humorísticas e ilógicas. Es especialmente llamativo el juego del lenguaje que realiza la autora para provocar que el lector encuentre divertido lo "asqueroso" o escatológico a través del uso de determinado léxico. Esta estrategia recuerda a las obras de Roald Dahl que utilizan también recursos escatológicos (eructos, deposiciones, etc.) como elementos del día a día en clave de humor y también moralizadora (Martín, 202-204). Además, el uso de este determinado léxico permite realizar un reconocimiento al vocabulario más autóctono colombiano en torno a facetas de la vida diaria como la gastronomía, lo que permite a los niños y a las niñas identificar las situaciones que viven Tito y Pepita con las suyas propias.

ISSN 2531-159X

5.5. Diseño, planificación y desarrollo del taller

En primer lugar, como se ha mencionado previamente, se planteó la realización de una encuesta individual previa a la primera sesión del taller, cuyo objetivo era dirimir el bagaje sociocultural del estudiantado sobre el uso del álbum ilustrado como herramienta eficaz para el aprendizaje de la lengua materna desde la didáctica del patrimonio, la riqueza léxica y el humor desde edades tempranas. Asimismo, también se llevaron a cabo tres entrevistas semidirigidas, una por cada región colombiana presente en el aula, donde se ahondaba en cada cultura en particular y su visibilidad en el resto del país a través de manifestaciones culturales, sociales, artísticas y literarias.

Seguidamente, se tomaron como referencia los resultados de esta encuesta previa, que arrojaban una clara deficiencia del uso del álbum en la clase (de las 23 personas encuestadas, aunque 15 indicaban que conocían álbumes ilustrados, solo 7 de ellas confesaba haber hecho un uso previo de ellos en las clases y de este grupo reducido solo 2 expresaban haber tenido alguna experiencia precedente a través del juego simbólico del humor y la literatura). Antes de la planificación del taller, sí se tuvo en cuenta si el estudiantado estaba familiarizado con la obra de Amalia Low y excepto en 3 casos todos conocían o al menos habían oído hablar de la obra y especialmente de la colección de *Tito y Pepita*. Por lo que respecta a las entrevistas semidirigidas, se observó cómo la cultura del Caribe, en su significación más folclórica y festiva, sí "traslada" sus tradiciones a otras regiones; sin embargo, concretamente la estudiante procedente del Chocó indicó que, a su parecer, las connotaciones indígenas y africanas de su región a veces son penalizadas y su cultura es considerada inferior.

Con estos datos, se diseñó un taller de cuatro sesiones con el objetivo general de ofrecer una visión didáctica del álbum ilustrado desde el patrimonio en un sentido amplio, donde todas las culturas colombianas se encontraran representadas y con la expectativa de que el alumnado adaptara la historia de Tito y Pepita a sus regiones concretas en la creación de las posteriores situaciones de aprendizaje.

A continuación, se presenta una tabla con un resumen de los elementos esenciales del taller diseñado:

Tabla 1. Resumen del taller diseñado

Título de la sesión y duración	Objetivos	Contenidos
Aproximación al álbum ilustrado, la didáctica del patrimonio y el humor desde un enfoque motivacional	• Definir el concepto de álbum ilustrado/libro álbum desde un	• El álbum ilustrado como recurso multimodal

ISSN 2531-159X

(50 minutos)	enfoque multimodal • Promover la importancia de la didáctica del patrimonio como una forma de (re)dignificación de lo propio • Explorar las relaciones existentes entre el álbum ilustrado, la riqueza léxica y el humor	• La didáctica del patrimonio a través de las manifestaciones sociales, culturales, artísticas y literarias • El humor como herramienta motivacional en el desarrollo lingüístico desde una mirada cultural propia
Aproximación a *Tito y Pepita* (120 minutos)	• Realizar una primera aproximación a la colección de Amalia Low a través de sus personajes principales • Analizar las portadas de los dos ejemplos seleccionados • Leer de forma colaborativa en voz alta las dos obras desde un prisma crítico cultural • Elaborar un corpus lingüístico autóctono sencillo en pequeños grupos • Reflexionar sobre los resultados en grupo grande	• Presentación de los dos ejemplos seleccionados de la colección • Lectura multimodal de las portadas • Lectura colaborativa en voz alta de las obras • Elaboración de un corpus lingüístico sencillo • Debate grupal sobre los resultados del corpus
Aplicaciones didácticas de *Tito y Pepita* (120 minutos)	• Elaborar una situación de aprendizaje sencilla cuyo principal objetivo sea la (re) dignificación cultural colombiana desde la infancia a través del uso de recursos multimodales (álbum ilustrado)	• Elaboración de una situación de aprendizaje sencilla por grupos
Presentaciones orales de las situaciones de aprendizaje (120 minutos)	• Presentar de manera oral las situaciones de aprendizaje • Reflexionar conjuntamente sobre los resultados finales	• Presentación de las situaciones de aprendizaje • Reflexión final grupal

Fuente: Elaboración propia

ISSN 2531-159X

Como se puede inferir de la tabla precedente, la primera sesión (nótese su duración menor a la del resto de sesiones, 50 minutos) del taller se planteaba claramente con un enfoque introductorio tras el análisis de los resultados de la encuesta previa. Por ello, esta sesión de carácter teórico-práctico sirvió como punto de partida para el desarrollo del resto del taller. Así pues, en consonancia con el escaso conocimiento académico y didáctico del álbum, se llevó a cabo una breve presentación de este formato tan singular a través de una serie de definiciones y descripciones sustentadas en investigaciones previas. Además, en todo momento, se intentó que el estudiantado tomara conciencia de las múltiples ventajas de su uso en el aula para promover el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad. Por lo que respecta a la didáctica del patrimonio, se había detectado a través de la encuesta, como en muchas otras investigaciones, que numerosas veces la cultura de lo ajeno está más valorada que la de lo propio y cómo, incluso, se producen expresiones de rechazo a lo propio por considerarlo de un nivel inferior. Con el propósito de intentar mitigar estas preconcepciones estereotipadas y sesgadas, a través de un debate-coloquio distendido se animó al estudiantado a que expresara libremente los aspectos más destacados del que consideraban su patrimonial cultural, social, artístico y literario. Asimismo, también se fomentó que pensaran en si el humor tenía cabida o no y su adecuación a la Educación Infantil.

La segunda sesión ya puede considerarse dentro del taller propiamente dicho. El principal objetivo de esta se correspondía con realizar una primera aproximación a la obra de Amalia Low y, en concreto, justificar la selección de las dos muestras. La primera estaba clara ya que era la presentación de estos personajes tan arraigados en el imaginario colectivo infantil de Colombia y la segunda aludía a la presencia de un perro, uno de los animales más destacados como favoritos entre el público infantil, al ser una de las mascotas preferidas en las casas colombianas y también alrededor del mundo. En esta sesión, se tuvieron en cuenta las directrices de la pedagogía de las multiliteracidades (New London Group) y las estrategias de Hawkins aplicadas a la lectura desde una perspectiva multimodal. Así, la parte de análisis de las portadas se encuadró dentro de la fase de contextualización y conocimientos previos. Seguidamente, se inició la lectura colaborativa en voz alta del primero de los álbumes (fase de encuadramiento crítico, diálogo y discusión), durante la que se fomentó una lectura crítica, visual y narrativa de la historia desde la didáctica del patrimonio, la riqueza léxica y el humor como elemento motivacional. Con la segunda de las lecturas se siguió el mismo modelo. En la segunda

ISSN 2531-159X

parte de la sesión, el alumnado se distribuyó en grupos de 3-4 personas con el objeto de elaborar un corpus lingüístico con vocabulario autóctono. Además de detectar las palabras, debían elaborar una breve descripción/definición desde una óptica patrimonial y cultural. Finalmente, se pusieron en común los resultados de cada grupo pequeño con el resto de la clase.

Una vez analizados los álbumes, la tercera sesión se dedicó a la elaboración de una situación de aprendizaje sencilla. Debido a las limitaciones de tiempo, solo se pidió que realizaran una práctica docente transformadora poniendo en práctica una serie de actividades que partieron de un desafío previo común: la (re)dignificación del léxico patrimonial desde la infancia mediante el uso del álbum ilustrado. Durante la sesión, el equipo docente actuó como guía y mediador con el fin de resolver dudas y analizar las posibles sugerencias de los distintos grupos.

Finalmente, la última sesión se dedicó a la presentación oral de cada una de las situaciones diseñadas y a la creación de un espacio seguro para el intercambio de ideas y sugerencias en torno al uso del álbum ilustrado aplicado a la didáctica del patrimonio con la inclusión del humor como factor motivacional polivalente.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal y como se ha detallado anteriormente, las fuentes de los resultados devienen del análisis de las intervenciones orales y los debates planteados a lo largo de todas las sesiones del taller, incluida la introductoria. Asimismo, también se toma en consideración la elaboración del corpus y la construcción de las distintas situaciones de aprendizaje.

De las intervenciones orales y los debates, la investigadora tomó nota de las siguientes contribuciones que le parecieron pertinentes para el objeto de estudio y su posterior categorización:

> Estudiante 1: “Tenemos que querer más lo nuestro. Muchas veces preferimos cualquier cosa que venga de otro país y cultura porque es más *cool*, pero reconocer nuestro patrimonio es una cuestión de justicia social”.
>
> Estudiante 2: “Es muy interesante ver cómo un cuento tiene tanto de lo nuestro, nuestra comida, cómo hablan y se expresan nuestros niños. Nunca había trabajado un cuento desde esta perspectiva”.

ISSN 2531-159X

Estudiante 3: "En las asignaturas de literatura muchas veces nos enseñan más sobre autores extranjeros que sobre los nuestros. Conocía esta historia, pero nunca la habíamos trabajado desde un punto didáctico y menos desde el patrimonio".

Estudiante 4: "Está claro que a través del humor podemos motivar a los niños y a las niñas para que lean y, lo más importante, para que gocen de la lectura y no les dé flojera comenzar".

Estudiante 5: "Nuestra lengua española, que yo llamo colombiana, porque la veo diferente, tiene muchas expresiones que usan los niños, pero luego llegamos a adultos y las olvidamos".

Estudiante 6: "Ha sido muy gratificante trabajar con mi grupo y proponer actividades sobre este cuento que es un regalo para nuestra cultura colombiana".

Estudiante 7: "Me ha parecido especialmente relevante observar el uso recurrente de elementos escatológicos, les gusta mucho a los niños y a las niñas. No sé si habría diferencias de género, quizá los niños son un poco más agresivos en su uso".

A continuación, se muestra una tabla con el corpus[2] construido grupalmente, presente en los dos álbumes:

Tabla 2. Corpus lingüístico y didáctica del patrimonio

Término/Expresión	Descripción lingüística y cultural
Baldado de agua	Recipiente con agua
Aplastada como una oblea	La oblea es un postre típico colombiano con forma delgada y redonda
Banano	Fruta que recibe nombres diferentes dependiendo de la cultura: banana, plátano, guineo…
Guayaba	Fruta de origen local colombiano. Se usa para hacer jugos o postres como el bocadillo
Pecueca	Mal olor de pies
Boñiga	Excremento humano o de animal
Popó	Excremento humano
Bollo	Alimento de origen indígena a base de masa de maíz, plátano, batata o yuca
Tapete con patas	De aspecto plano. Despectivo
Patacón pisado	Alimento típico a base de trozos aplanados de plátano verde
Picho	Pequeño perro. Raza indefinida. Despectivo
Guarapo	Bebida obtenida del jugo de la caña de azúcar

[2] Las entradas del corpus están ordenadas por aparición. Las ocho primeras forman parte de *Tito y Pepita* y las siete últimas de *Tito y Pepita y el intruso*.

ISSN 2531-159X

Jugo de remolacha	Bebida típica
Hamaca	Elemento típico de relax
Popis	Heces. Forma más educada

Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de aula del alumnado

Se puede observar en el listado precedente que el vocabulario se podría agrupar en dos categorías diferentes, pero que comparten su asociación a la infancia. Por una parte, el uso de vocablos y expresiones escatológicas y propias del imaginario infantil y, por otra, vocabulario vinculado con la riqueza gastronómica colombiana. Solo aparecen cuatro elementos que no podrían incluirse en esta clasificación: "baldado de agua", "tapete con patas", "picho" y "hamaca".

El tercer elemento, la creación de las situaciones de aprendizaje, arrojó resultados como los siguientes:

- Presencia de actividades interdisciplinarias donde convergen tareas que imbrican las artes plásticas, la literatura, la creatividad, etc.: elaboración de póster, lecturas dramatizadas, recreaciones teatrales a través del uso de marionetas con elementos humorísticos, elaboración de notas visuales y textuales para compañeros y compañeras de clase desde el humor.
- Inclusión de actividades de inicio y cierre en las que predominan canciones y las melodías originarias de la cultura colombiana y la introducción de los términos seleccionados en el corpus previo a través de imaginarios verbales y no verbales.
- Integración de actividades de creación poética desde el absurdo y la ilógica como tareas de post-lectura.

Al examinar los resultados precedentes se tomó la decisión de realizar una categorización de estos para su posterior análisis y discusión. Así pues, estas son las categorías de análisis seleccionadas:

- Importancia del reconocimiento positivo del patrimonio en el desarrollo integral del ser humano. Tal y como se interpreta de los resultados expuestos anteriormente, sobre todo en las reflexiones orales, fruto de las intervenciones iniciales, los debates y la lectura colaborativa en voz alta, el futuro profesorado de Educación Infantil disemina la relevancia de la inclusión de un enfoque

ISSN 2531-159X

patrimonial en sus clases desde el enriquecimiento colectivo de lo propio. Así, manifiestan la idoneidad de usar recursos como los álbumes ilustrados de *Tito y Pepita* para dar visibilidad a aspectos culturales intrínsecos de las regiones colombianas, basadas tanto en la escatología como en la gastronomía. Este reconocimiento, indudablemente, repercute significativamente en el desarrollo integral del ser humano desde la infancia y se adhiere a la interpretación del derecho cultural patrimonial como un derecho humano (Pabón 89). En esta misma línea, esta dignificación del patrimonio también se asoció en los debates a la justicia social y sus cuestiones éticas, morales y cívicas de reconocimiento, distribución y participación (Calderón 113). Finalmente, cabe incidir en la relevancia del patrimonio literario, que en palabras de Ballester y Méndez: "implica el conjunto de obras literarias de una cultura que son consideradas de gran importancia y valor estético por los lectores para su identidad y herencia cultural" (95). Por tanto, se observa cómo la literatura emerge como una manifestación patrimonial en cuanto sus textos permiten a los niños y a las niñas identificarse con los personajes y sus parlamentos y forman parte de su herencia cultural, literaria y lingüística (este es el caso de *Tito y Pepita*).

- Uso de vocabulario patrimonial con connotaciones escatológicas en el álbum ilustrado. Especialmente en la elaboración del corpus primero los grupos pequeños y después en grupo grande observaron la alta presencia de vocabulario escatológico en los cuentos, hecho que se vehicula directamente con el humor desde un prisma motivacional. En las reflexiones se coincidió que, aunque el gusto por la escatología no es inherente a la cultura colombiana, sino más bien a la infancia en general, sí se detecta por el uso recurrente de algunas expresiones y términos la construcción patrimonial de estas prácticas rutinarias, también presentes en las muestras literarias. Al analizar una de las intervenciones sobre la repercusión o no de la perspectiva de género en este uso tan generalizado en la infancia, se advierte que en la creación del humor los niños se muestran más agresivos (Galindo 192), mientras que las niñas ofrecen más ejemplos escatológicos basados en la corporalidad (Galindo 196). En definitiva, estas apreciaciones escatológicas pueden usarse para que los y las discentes se expresen libremente en clave humorística, pero siempre respetando la Otredad.

ISSN 2531-159X

- Uso de vocabulario patrimonial con referencias gastronómicas en el álbum ilustrado. Otra de las conclusiones más sugerentes que se extraen del análisis del corpus seleccionado a partir de las historias de *Tito y Pepita* es el abundante uso de elementos gastronómicos propios de la cocina latina y, particularmente, colombiana. Estas referencias están presentes en la vida diaria y en la realidad cotidiana de la infancia; por tanto, la formación de expresiones humorísticas a partir de términos y expresiones culinarias es inherente a la niñez y se identifican con ellos en las historias examinadas en esta investigación.
- Diseño de actividades interdisciplinarias desde el humor. Tomando en consideración la comprensión del humor como herramienta motivacional, identitaria y patrimonial, y los elementos antes referidos sobre gastronomía y escatología, la nota predominante de las situaciones de aprendizaje fue la elaboración de actividades patrimoniales basadas en la interdisciplinaridad que combinan ejecuciones lingüísticas y artísticas enraizadas en la justicia social y la sostenibilidad entendidas desde una visión holística de compromiso social (Idoiaga, Yarritu y Axpe 211).

7. CONCLUSIONES

La comprensión e interpretación holística de la noción patrimonial desde los postulados de la justicia social, la sostenibilidad y la identidad colectiva, incuestionablemente, juega un papel decisivo en el desarrollo integral del ser humano desde la infancia. Al amparo de esta afirmación, en esta investigación se ha explorado la concepción de la didáctica del patrimonio, concretamente a través del recurso multimodal de la colección de álbumes ilustrados de *Tito y Pepita*, observándose sus implicaciones patrimoniales desde la gastronomía y la escatología, representadas narratológicamente mediante el humor. El humor, asimismo, se adhiere desde la didáctica a un enfoque motivacional en la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna, no solo atendiendo a cuestiones puramente lingüísticas, sino también literarias, comunicativas, artísticas, sociales y culturales, insertadas dentro de la genealogía patrimonial propia de un territorio, en este caso, el área colombiana.

Los resultados arrojados de la puesta en práctica de un taller interdisciplinar, basado en las concepciones teórico-prácticas precedentes, con futuro profesorado de Educación Infantil de la Universidad de Antioquia, confirman la idoneidad y pertinencia de la

ISSN 2531-159X

aplicación de la didáctica del patrimonial a través de las historias de *Tito y Pepita*, ya que el alumnado se identifica no solo con los personajes, sino también con sus usos y costumbres lingüísticas e interpreta el humor como una herramienta para fomentar las competencias en comunicación lingüística y expresión y conciencia culturales, entre otras. Además, por medio de las situaciones de aprendizaje elaboradas, el futuro alumnado desarrolla el pensamiento crítico-reflexivo, la creatividad y la imaginación, insertadas en sendas acciones de sensibilización ética, comprometida y sostenible alrededor de lo propio y autóctono.

OBRAS CITADAS

Bajtín, Mijail. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Alianza, 1996.

Ballester, Josep y Méndez, Jeroni. "De dragones y caballerías: la literatura medieval para lectores infantiles a través del álbum ilustrado." *Contextos educativos: Revista de educación*, no. 32, 2023, pp. 91-108, https://doi.org/10.18172/con.5684.

Bonnafé, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Ágora, 2009.

Calderón, Belén. "Desarrollo de la identidad cultural en Educación Infantil: Aprendizaje del Patrimonio Cultural a través del trabajo colaborativo por proyectos entre padres y maestros: la experiencia de "Málaga Romana" en el Colegio Sagrado Corazón de la Fundación Spínola (Málaga)". *Què està passant al món? Què estem ensenyant?: per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*, editado por Breogán Tosar, Joan Pagès y Antoni Santisteban, Universidad Autónoma de Barcelona, 2018, pp. 111-118.

Camacho, Maribel. "Didáctica del Patrimonio Cultural desde la Perspectiva de los Docentes de Educación Universitaria". *Revista Científica CIENCIAEDUC*, vol. 9, no. 1, 2022, http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4803363020/html.

Cañamares, Cristina. "Lectura literaria y multimodal del álbum ilustrado". *Current Perspectives on Literary Reading*, editado por Dari Escandell y José Rovira, John Benjamins, 2019, pp.145-160.

Carrillo, María Encarnación. "El humor en la Literatura infantil y juvenil como recurso comunicativo". *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*, editado por Pedro César Cerrillo y Cristina Cañamares, 2007, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 413-420.

Cope, Bill y Kalantzis, Mary. *Multiliteracies: Designing social futures*. Routledge, 2000.

ISSN 2531-159X

Driessen, Henk. *Humor, risa y trabajo de campo: apuntes desde la antropología. Una historia cultural del humor*. Sequitur, 1999.

Dueñas, José Domingo, Tabernero, Rosa, Calvo, Virginia y Consejo, Elena. "La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, no. 11, 2014, pp. 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02.

Estepa, Jesús. "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula". *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 30, 2011, pp. 93-106.

Fernández, Dolores. "Implicaciones culturales del léxico". *Tonos digitales: revista de estudios filológicos, no*. 27, 2014, https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/40383/1/Implicaciones%20culturales%20del%20l%c3%a9xico.pdf.

Fernández, Jesús Damián. "Pedagogía del humor". *El valor terapéutico del humor*, editado por Ángel Rodríguez Idígoras, Desclée de Brouwer, 2008, pp. 65-92.

Galindo, María Mar. "La identidad de género en las narraciones humorísticas de niños y niñas de 8 años". *Investigació i gènere a la Universitat Jaume I*, editado por Mercedes Alcañiz, Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions, 2021, pp. 187-198.

González, Javier. "Alfabetización multimodal: usos y posibilidades". *Campo Abierto. Revista de Educación*, vol. 32, no.1, 2013, pp. 91-116, https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1387/885.

Guskey, Thomas y Passaro, Perry. "Teacher efficacy: A study of construction dimensions". *American Educational Research Journal*, vol. 31, no. 1, 1994, pp. 627- 643, https://doi.org/10.2307/1163230.

Hernàndez, Francesc Xavier. "El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales". *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, editado por Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Antonio Molina y Pilar Moreno, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 455-466.

Idoiaga, Nahia, Yarritu, Ion y Axpe, Inge. "Educación Infantil 3: cómo cambiar la concepción sobre la sostenibilidad del alumnado mediante trabajos interdisciplinares". *Estructura modular, metodologías activas y compromiso social*

en innovación educativa universitaria: La experiencia de la Facultad de Educación de Bilbao, UPV/EHU (2011-2021), editado por Asier Romero, Israel Alonso, Ana Urrutia, Monike Gezuraga, Naiara Berasategi y Nahia Idoiaga, Octaedro, 2023, pp. 211-221.

Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo. *Multimodal discourse*. Routledge, 2001.

Kvale, Steinar. *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata, 2011.

Lankshear, Colin y Knobel, Michele. *New Literacies. Changing knowledge and classroom learning*. Open University Press, 2003.

Louichon, Brigitte. "Le patrimoine littéraire: du passé dans le présent". *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, editado por Marie-France Bishop y Anissa Belhadjin, Honoré Champion Éditeur, 2015, pp. 1-16.

Low, Amalia. *Tito y Pepita*. Ediciones B, 2011.

Low, Amalia. *Tito y Pepita y el intruso*. B de Block, 2017.

Lozano, Belén. "L'humor en la LIJ i la seua traducció. Estudi de cas: The Adventures of Captain Underpants i la seua traducció al castellà i el català". *Nuevas tendencias en Investigación Educativa*, editado por Rosa Pilar Esteve, Octaedro, 2021, pp. 67-79.

Martín, Patricia. "Sátira, parodia y escatología en las obras para niños de Roald Dahl". *Aula*: *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, no. 14, 2002, pp. 197-205, https://doi.org/10.14201/1310.

Martin, Rod. *La psicología del humor: un enfoque integrador*. Orión Ediciones, 2008.

Martínez Egido, José Joaquín. "El Humor en el artículo de opinión". *Feminismo/s*, vol. 24, 2014, pp. 117-141, https://doi.org/10.14198/fem.2014.24.06.

Martínez Egido, José Joaquín. "Humor y noticias económicas y financieras en la prensa española". *Lingüística española actual (LEA)*, vol. XXXVIII, no. I, 2016, pp.161-185.

Martínez Egido, José Joaquín. "La expresión de la subjetividad en el humor infantil: elementos valorativos, atenuadores e intensificadores". *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, no. 70, 2017, pp. 81-98, https://doi.org/10.5209/CLAC.56318.

Martínez-Ezquerro, Aurora. "De los tópicos ambientales a la retórica publicitaria: semántica de la naturaleza". *Imaginarios de la naturaleza y de la cultura del agua*, editado por María del Mar Campos F.-Fígares, Marcial Pons, 2019, pp. 127-144.

Martini, Yoli. *Teoría y práctica de un museo. Balance de una pasión*. Ed. del Boulevard, 2007.

Mesías, Oswaldo. *La investigación cualitativa*. Universidad Central de Venezuela, seminario de Doctorado, 2010.

Ministerio de Educación Nacional. *La Literatura en la Educación Inicial*. Rey Naranjo Editores, 2014.

New London Group. "A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review*, vol. 66, no. 1, 1996, pp. 60-92.

Nikolajeva, Maria. "Teoría, post-teoría y teoría aetonormativa". *Campo en formación: Textos clave para la crítica de literatura infantil y juvenil*, editado por Macarena González, Evelyn Arizpe y Andrea Casals, Metales pesados, 2023, pp. 19-36.

Nikolajeva, Maria y Scott, Carole. *How Picturebooks Work*. Garland Publishing, 2001.

Pabón, Jhonny Antonio. "Participación de comunidades y el camino hacia un Derecho Humano al Patrimonio Cultural". *Estudios constitucionales: Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, no. 2, 2018, pp. 89-116.

Parrado, Milagrosa, Rivera, Paula y Gutiérrez, Antonio. "Educación literaria en el Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Cádiz: leer para mediar". *Lenguaje y textos*, no. 55, 2022, pp. 93-103, https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17793.

Quiles, María del Carmen, Campos F.-Fígares, María del Mar y Martos, Aitana. "Poetas a pie de calle: espacios para la transferencia en la noche de los investigadores". *@tic. revista d'innovació educativa*, no. 19, 2017, pp. 40-46.

Ramos, Ignacio. "Las sutilezas del humor en la cultura: la imagen, la risa y la palabra". *Discurso & Sociedad*, vol. 10, no. 2, 2016, pp. 219-243.

Rawls, John. *Una Teoria de la Justícia Social*. Accent, 2010.

Rowsell, Jenniffer, Walsh Maureen y Castañeda Harold Andrés. "Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones". *Enunciación*, vol. 20, no. 1, 2015, pp. 141-150, http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.1.a10.

Ruiz Gurillo, Leonor. *La lingüística del humor en español*. Arco-Libros, 2012.

Sciara, Salvatore, Arcuri, Liana y Augello, Rosanna. "Lifelong learning y autoeficacia del profesorado". *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD*, *Revista de Psicología*, vol. 1, no. 2, 2019, pp. 245-254.

Tabernero, Rosa. *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario.* Octaedro, 2018.

ISSN 2531-159X

Tabernero, Rosa. *Leer por curiosidad*. Graó, 2022.

Yus, Francisco. *Humour and Relevance*. John Benjamins, 2016.

Zabala, Mariela Eleonora y Roura, Isabel. "Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos". *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, no. 11, 2006, pp. 233-261., http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24036/articulo10.pdf;jsessionid=F9C2D8EB67D1690908FD850A5471409A?sequence=2.

ISSN 2531-159X

CC BY NC SA

VERBEIA JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES
REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS
2024. Monográfico
ISSN 2531-159X
Año VIII, Número 8

Analysis of covers of satirical magazines on the subject Semiotics of Teaching in Letters (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)

María Lourdes Gasillón
Universidad Nacional de Mar del Plata
Centro de Letras Hispanoamericanas (CELEHIS)
Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales (INHUS)
mlgasillon@yahoo.com.ar
https://orcid.org/0000-0002-1121-0367

Recibido 2 de marzo de 2024
Aceptado 3 de septiembre de 2024
Publicado 31 de octubre de 2024

ABSTRACT

In the Semiotics subject we analyze heterogeneous cultural objects, such as the covers of the satirical magazines *Barcelona* (2003-2021, 2023) and *Mongolia* (2012-continues). Our reading stops at the paratextuality (Genette; Alvarado, *Paratexto*), the intertextuality (Kristeva) and the parody (Jitrik, Hutcheon) of discourses, characters and current events, which make up the constructive matrix of each publication, given in the crossing of different discursive genres (Bajtín, Steimberg), subversive and irreverent criticism, masking and vulgar language. The objective is for students to identify the enunciative strategies and connotation procedures (Kerbrat-Orecchioni, Barthes) that tend towards "lo reidero" (Traversa, "Notas acerca de lo reidero en las tapas de las revistas"), identified by a reader with the necessary linguistic and encyclopedic skills (Eco) to unravel the modes of production of meaning according to the proposed "reading contract" (Verón, "El análisis del 'Contrato de Lectura'").

KEYWORDS: Semiotics, satirical magazines, magazine covers, connotation procedures, reading contract.

Análisis de tapas de revistas satíricas en la materia Semiótica del Profesorado en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)

RESUMEN

En la asignatura Semiótica analizamos objetos culturales heterogéneos, como las tapas de las revistas satíricas *Barcelona* (2003-2021, 2023) y *Mongolia* (2012-continúa). Nuestra lectura se detiene en la paratextualidad (Genette; Alvarado, *Paratexto*), la intertextualidad (Kristeva) y la parodia (Jitrik, Hutcheon) de discursos, personajes y hechos de la actualidad, que componen la matriz constructiva de cada publicación, dada en el cruce de diferentes géneros discursivos (Bajtín, Steimberg), crítica subversiva e irreverente, enmascaramiento y lenguaje vulgar. El objetivo es que los estudiantes identifiquen las estrategias enunciativas y los procedimientos de connotación (Kerbrat-Orecchioni, Barthes) que tienden hacia "lo reidero" (Traversa, "Notas acerca de lo reidero en las tapas de las revistas"), identificado por un lector con las competencias lingüísticas y enciclopédicas necesarias (Eco) para desentrañar los modos de producción de sentido según el "contrato de lectura" (Verón, "El análisis del 'Contrato de Lectura'") propuesto.
.

PALABRAS CLAVE: Semiótica, revistas satíricas, tapas de revistas, procedimientos de connotación, contrato de lectura.

Cómo citar:
Gasillón, María Lourdes. "Análisis de tapas de revistas satíricas en la materia Semiótica del Profesorado en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)". *Verbeia, Monográfico* 8, 2024, pp. 61-86.

1. ACLARACIONES EN TORNO A LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En la asignatura Semiótica, que integra el plan de estudios vigente para el Profesorado y la Licenciatura en Letras (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), uno de los primeros aspectos para destacar es que, siguiendo a Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, nos posicionamos en un "enfoque liberador", ya que estimulamos un pensamiento de nivel superior, reflexivo, profundo, a partir de la creación de un ámbito propicio para la lectura y el aprendizaje interpretativo, donde se comparten y se construyen individual y colectivamente los significados (Colomer). En este proceso se lleva adelante una construcción guiada del conocimiento mediante la intervención de la docente (Mercer), que facilita el andamiaje y el afianzamiento gradual de los contenidos en los estudiantes. De esta manera, resulta esencial el intercambio de ideas y conceptos, además del desarrollo gradual de habilidades lectoras para el abordaje de los textos. Ello se debe a que hay un interés en aproximarse a la Semiótica como un espacio discursivo en el que se arman "pequeños islotes de sentido" (Montes) mediante la implementación de la lectura comprensiva (Leiza de Almada; Alvarado, *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*) e interactiva (Dubois), y de un proceso recursivo de escritura que incluye los momentos –en continua transformación– de planificación, textualización/puesta en texto y revisión (Flower y Hayes; Alvarado, *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*). En ambas tareas, se privilegia el papel del alumno activo y maduro (Alvarado, "La resolución de problemas"), que está acompañado en sus diferentes niveles de comprensión (Saint-Onge), a través de los recursos de descripción, analogía, ejemplificación, definición, interpretación, pregunta-respuesta, comparación, explicación y exposición oral a lo largo de las clases.

Al mismo tiempo, creemos necesario redefinir a los objetos culturales como un modo especial de comunicar ideas, opiniones, concepciones, costumbres, sentimientos, partiendo del diálogo y la interacción multidimensional (Gvirtz y Palamidessi), con el fin de que los estudiantes reconozcan que la Semiótica se enriquece a partir del cruce con otras disciplinas (filosofía, cine, historia, fotografía, lingüística, prensa periodística). Este aspecto está en correlación con lo propuesto por el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Básica y Superior para Prácticas del Lenguaje y Literatura (publicados en 2006, 2007 y 2008) que los egresados implementarán en su ejercicio profesional. En particular, la productividad de relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos

ISSN 2531-159X

(pinturas, esculturas, canciones, fotografías, textos iconográficos, por mencionar algunos) con el fin de analizarlos y contrastarlos, pero también para conocer diversos géneros discursivos (Bajtín, Steimberg) y objetos culturales. Debido a ello, ofrecemos herramientas teórico-críticas para observar y poner en relación lenguajes verbales y no verbales que portan significados diversos en la vida cotidiana.

Por otra parte, desde nuestro rol brindamos los conocimientos teóricos elementales sobre la bibliografía del programa vigente y guiamos a los estudiantes en su acercamiento a los objetos estudiados. Subrayamos este último punto porque ponemos mayor énfasis en la aplicación práctica y la relación entre los contenidos básicos y las teorías semiológicas.

En función de lo anterior y de los lineamientos del Plan de Trabajo Docente (que suele tener mínimas modificaciones en cada cuatrimestre), la materia generalmente se organiza en tres unidades pensadas como un recorrido histórico de la disciplina, desde sus inicios hasta la actualidad y, desde 2022, cerramos con una sección dedicada a los aportes de la Semiótica al mundo de la era digital y a las herramientas que provee para el análisis crítico de la tecnología[1]. Asimismo, incorporamos en el recorrido la lectura de textos escritos por investigadores locales que reflexionan y reinterpretan los conceptos de algunos semiólogos trabajados en las clases, tales como Pampa Arán, Oscar Steimberg, Gabriela Simón, Oscar Traversa, Noé Jitrik y Carlos Scolari, debido a que constituyen un material bibliográfico complementario para la realización de los trabajos.

Si bien la asignatura presenta una sólida base teórica, en cada encuentro, no se realiza un acercamiento a la bibliografía con la modalidad de la clase magistral, expositiva. Por el contrario, resulta mucho más productivo y enriquecedor el trabajo de taller, en el que conviven la exposición oral de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esas instancias están coordinadas por la profesora que, a partir de determinado corpus de trabajo, guías de lectura y material audiovisual, plantea interrogantes y problematiza los contenidos, al igual que los estudiantes.

[1] La primera unidad se detiene en los "fundadores" de la Semiología (Ferdinand de Saussure) y la Semiótica (Charles Sanders Peirce), centrándose en aquellos conceptos que constituyeron los pilares sobre los que se ha asentado esta ciencia que ha crecido y se ha enriquecido al entrar en contacto con otras disciplinas afines durante el siglo XX. En la segunda unidad, se analizan algunos textos representativos de Mijaíl Bajtín, Julia Kristeva y Roland Barthes, que tomaron como referencia la teoría saussureana del signo. En la sección siguiente, los estudiantes leen a los "continuadores de la semiótica peirceana", entre los que se destacan Yuri Lotman, Umberto Eco y Eliseo Verón.

ISSN 2531-159X

Los trabajos prácticos están planificados para un número determinado de clases estructuradas de acuerdo con los criterios anteriormente expuestos. En el devenir de la práctica, se tiene en cuenta la posibilidad de que los tiempos pautados se modifiquen según los eventuales intereses y las demandas del grupo en cuanto a dudas y consultas, ampliación de algún tema, ejemplificación más exhaustiva, narración de experiencias personales, relación con saberes previos, entre otras variables. Por lo tanto, la docente se encuentra atenta al *feedback* para redefinir el proceso de enseñanza y aprendizaje: los objetivos, las estrategias, las actividades y las herramientas pedagógicas se van ajustando de acuerdo con las necesidades del grupo estudiantil. Además, ofrece espacios de consulta para responder inquietudes y comentarios y orientar las lecturas a través del servicio de mensajería del Aula virtual y el mail personal.

Se utilizan técnicas para la exploración, la reflexión individual y grupal y la constatación de la coherencia epistemológica entre la propia construcción y el marco teórico semiótico. A ello se le suma el buceo bibliográfico junto con el estudio y la exposición de los resultados, a partir de trabajos prácticos orales y escritos. En todo el proceso resulta fundamental implementar técnicas de comprensión lectora, de estudio y de trabajo independiente. Por último, incorporamos técnicas de trabajo intelectual para la construcción de los saberes: lectura crítica de la bibliografía y análisis multidisciplinario. Esto posibilita el desarrollo de las operaciones mentales y las habilidades individuales, la autoevaluación de los aprendizajes, y la puesta en acción de técnicas de ejecución para la concreción de los trabajos prácticos.

De acuerdo con el carácter promocional de la materia, se realiza una evaluación cualitativa y formativa permanente (Álvarez Méndez), en la que se valora el desenvolvimiento de cada estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de indicadores, como la observación directa y continua de la participación (Perrenoud), las actitudes, el desempeño, el interés en clase, la responsabilidad y el compromiso en las tareas propuestas, y el conocimiento de las lecturas obligatorias de los estudiantes.

De modo complementario, la docente realiza el ejercicio de la interrogación oral, es decir, la entrevista y el diálogo con los estudiantes para comprender lo que aprenden y opinan respecto de los temas tratados. A la vez, durante un momento de las clases, se abre un espacio de análisis de producciones destinado a la resolución de ejercicios de escritura que relacionen los temas abordados. Esto implica la investigación, selección y/o

ISSN 2531-159X

exposición grupal oral de diferentes aspectos de los textos leídos con anterioridad (o en ese instante) a cargo de los alumnos.

A lo largo del cuatrimestre, se propone la realización de dos trabajos prácticos obligatorios –individuales o grupales– y la resolución de dos evaluaciones escritas individuales con aviso, que consisten en pruebas de ensayos y/o redacción, y cuestiones breves y variadas. En los textos solicitados se presta atención a la capacidad para la formulación de hipótesis de trabajo, el desarrollo adecuado de los argumentos en relación con la hipótesis planteada, y la sujeción a las normas de estilo, formato y extensión indicados por la docente.

Asimismo, se estimula la utilización de la plataforma del Aula virtual de la Facultad: allí se sube el cronograma de lecturas y evaluaciones, toda la bibliografía obligatoria y complementaria, las consignas para la entrega de trabajos, el material didáctico realizado por la docente para cada tema (videos, clases grabadas, power point, prezi, padlet, apuntes de cátedra, cuadros, películas, entre otros) y el material preparado por los auxiliares estudiantes.

2. REVISTAS SATÍRICAS COMO OBJETO DE ESTUDIO EN LA CLASE UNIVERSITARIA

En las clases de Semiótica, nos interesa la aplicación de contenidos y el uso crítico y estratégico de imágenes como recursos de apoyo y contenido de la enseñanza en sí misma (Anijovich y Mora). Luego de describir brevemente las principales líneas temáticas del programa, la metodología que llevamos adelante y las bases teóricas que nos orientan en la tarea pedagógica, aquí nos centraremos en el análisis de los procedimientos de connotación (Barthes) y la construcción del contrato de lectura (Verón, "El análisis del 'Contrato de Lectura'") en la prensa periodística, en particular, de tipo satírica. Estos aspectos son abordados en las unidades 2 y 3, con una muy buena recepción en general. Así, en un segundo momento de los encuentros destinados a estos contenidos, después de introducir la teoría, solicitamos a los estudiantes que formen grupos de trabajo para resolver una guía propuesta ya que, en palabras de Edith Litwin: "El trabajo en equipo permite que los estudiantes se organicen, distribuyan tareas, formulen y confronten hipótesis, deliberen sobre ideas diferentes y que cada uno de ellos se transforme en un recurso para los demás" (*El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos* 101).

ISSN 2531-159X

En principio, antes de revisar los contenidos que trabajamos, debemos contextualizar los objetos presentados para facilitar la comprensión de los alumnos. La revista *Barcelona* comenzó a publicarse en abril del 2003 (luego de la crisis económica, política y social que vivió la Argentina a partir del 2001-2002: años marcados por el corralito, los saqueos, las manifestaciones, los cacerolazos, la pobreza y la devaluación de la moneda, entre otras tantas consecuencias) y continuó hasta diciembre de 2021. A partir de enero de 2023, volvió a publicar números en formato digital, que pueden adquirirse en Barcelona.com.

Pablo Marchetti, Ingrid Beck y Mariano Lucano –que habían formado parte de otros medios periodísticos dedicados al rock, como *La Maga* y *La García*– decidieron editar su propia revista y denominarla *Barcelona*, cuyo eslogan popular es "Una solución europea para los problemas de los argentinos", ahora reemplazado por "Una solución digital para los problemas de los argentinos", aunque varía según la temática central de cada número[2].

A grandes rasgos, constituye una parodia de las publicaciones "sensacionalistas": sus titulares "catástrofe" (formados por letras grandes, de colores), llamativos, hiperbólicos y de dudosa credibilidad copian el estilo de la "prensa amarilla" del siglo XX. Principalmente, retoma elementos de la prensa seria que se consume a gran escala en Argentina, como los diarios *Infobae*, *La Nación* y *Clarín* que, con frecuencia, son el blanco de su parodia[3].

Como hemos comentado en un trabajo anterior (Gasillón, "Revista *Barcelona*: cuando el humor sarcástico supera la realidad"), más allá del cambio del soporte en papel de sus inicios al digital, esta publicación independiente, "contrahegemónica" (Visuara) no hace distinciones entre los destinatarios de su "burla mordaz" cifrada en el "humor negro, bajo,

[2] "Una solución europea para los problemas de los argentinos" ya plantea una relación intertextual con uno de los diarios contemporáneos de la revista pero, en este caso, la referencia tendrá un sentido diferente del slogan de *Clarín* al que remite: "Un toque de atención a la solución argentina de los problemas argentinos".

[3] Si no hemos abordado el concepto previamente en la materia, se reponen algunas ideas centrales en torno a él para que los estudiantes comprendan mejor. En líneas generales, les acercamos una definión básica que entiende la parodia como un tipo de relación transtextual que consiste en "la presencia efectiva de un texto en otro" y puede adoptar la forma de cita, plagio o alusión (Genette 10). De este modo, se establece una relación intertextual entre el objeto parodiado y el parodizante, que modifica y hace releer de otra forma el texto fuente (Jitrik), por lo tanto, la parodia es el producto de esa interacción. Se crea un nuevo texto a partir de uno que preexiste –hipertextualidad, en la clasificación de Genette–. Más adelante, los estudiantes observarán que *Barcelona* y *Mongolia* señalan hábitos sociales, vicios, aspectos negativos de la sociedad y la política mediante la parodia y la sátira, por ende, la palabra "se vuelve ambivalente", al decir de Kristeva (201). En el caso de la parodia, se introduce un significado opuesto al de la palabra del otro (Kristeva 202), debido a que se realiza la transformación de un género periodístico serio (y otros discursos originados en la política, la historia, la moda, la prensa), mediante un estilo y un lenguaje vulgar, en uno antitético, de significación cómica (Genette 22-23).

ISSN 2531-159X

incorrecto para las buenas costumbres y la moral" (Fraticelli 117): discursos, instituciones, políticos, periodistas, actores, deportistas, empresarios, conductores de televisión, modelos, músicos y cualquier figura con cierta trascendencia o repercusión actual puede aparecer en sus páginas irreverentes (Gasillón, "Revista *Barcelona*: cuando el humor sarcástico supera la realidad" 1)[4]. A modo de ejemplo, veamos una tapa protagonizada por personajes públicos de nivel nacional e internacional:

Barcelona. Año 19, N° 500, 10 de diciembre de 2021

Según se observa, pueden aparecer en el mismo nivel, sin distinción, desde el Papa Francisco, el payaso cordobés Piñón Fijo, los presidentes Nicolás Maduro, Fidel Castro o Alberto Fernández, hasta Diego Maradona y el músico Luis Alberto Spinetta. Su versión

[4] Así se autoproclama, aunque en los últimos números del año pasado parecería centrarse con recurrencia en determinados personajes políticos, como Javier Milei, Mauricio Macri, Patricia Bullrich, Horacio Rodríguez Larreta, entre otros, alineados en la oposición al partido (liderado por Cristina Fernández de Kirchner) que gobernó hasta diciembre de 2023.

ISSN 2531-159X

impresa incluía secciones clásicas de los periódicos ("sociedad", "el mundo", "el país", editorial, "fútbol y deporte", "El veredicto", "Arte, cultura y espectáculo") y algunas de creación propia, denominadas "Barceloneta" –con dibujos y chistes– y "DXT", compuesta por un *collage* de contenidos: recortes periodísticos, publicaciones digitales y escenas de programas televisivos que presenten errores, contradicciones o alguna incoherencia. Sus noticias no siempre son falsas, si bien están marcadas por la ironía y el disparate que evidencia "ciertos resortes informativos que utilizan los grandes medios masivos de Argentina" (Visuara s/p). Cuenta con historietas, correo de lectores y suplementos especiales en formato digital (*Dominical*, *Domi*, *Todo posta*) dedicados a algún acontecimiento puntual del momento.

Pese a no tener publicidad, la revista subsiste en el mundo editorial y cobra popularidad, gracias a la difusión a través de su biblioteca virtual –Barcelona Digital– y las redes sociales –Facebook, Twitter e Instagram–. En la tapa arriba citada, aparece un "advertencia" que declara de modo explícito su objetivo principal: "Este ejemplar contiene material excedido en sátira y burla. Ley 23.444"[5]. Replica temas de la actualidad difundidos por los medios masivos, pero bajo una lupa sarcástica que genera nuevos sentidos, heredera de los semanarios argentinos *Tía Vicenta* (1957-1966; 1977-1979) y *Humor* (1978-1999) –aunque *Barcelona* no utiliza dibujos ni caricaturas en general como sus antecesoras–, y cercana al estilo de *Charlie Hebdo* (Francia), *The Daily Mash* (Gran Bretaña), *The Onion* (Estados Unidos), *The Clinic* (Chile) y *El jueves* (España)[6].

[5] La Ley 23.444, sancionada el 23 de octubre de 1986 en Argentina, hace referencia a un Convenio sobre Comunicación de Antecedentes Penales y de Información sobre Condenas Judiciales por Tráfico ilegal de Estupefacientes, adoptado por la IV Conferencia de Ministros de Justicia de los Países Hispano-Luso-Americanos y Filipinas. Por lo tanto, aparece aquí uno de los recursos que pone en práctica la publicación: se refiere a una norma existente con un doble sentido que no posee en realidad.

[6] *Tía Vicenta*, creada y dirigida por Juan Carlos Colombres (Landrú), presentaba un estilo editorial novedoso para la época: no contaba con secciones fijas, el contenido temático giraba en torno de lo político y lo existencial, el criterio de redacción era abierto y cada número tenía colaboradores diferentes. El semanario satírico reproducía el clima político inestable que vivía la Argentina a mediados del siglo XX, alejándose del humor gráfico de la década peronista, si bien, manifestaba no demostrar simpatías por una facción política determinada (Gasillón, "Revista *Tía Vicenta*: una mirada crítica acerca de la actualidad política y social" 346-348). Dirigida por Andrés Cascioli, *Humor registrado* publicaba investigaciones periodísticas, reportajes, notas y denuncias contra miembros del gobierno de turno (democrático o militar), figuras públicas de la cultura y los medios de comunicación masiva, jugadores de fútbol y periodistas, de manera paródica y satírica (Gasillón, "Revista *Barcelona*: cuando el humor sarcástico supera la realidad" 2-3). En sus tapas predominaba un discurso crítico materializado en las caricaturas de personajes públicos de renombre durante esos años (Burkart).

ISSN 2531-159X

Por otro lado, *Mongolia* es una revista satírica publicada en España, en formato papel, desde el 23 de marzo de 2012, con periodicidad mensual; actualmente se puede leer y comprar también en Mongolia.com. El nombre de la revista se debe a que sus creadores –Edu Galán (director) y Dario Adanti– se sentían como "los clanes mongoles que vienen a liberar España de la tristeza y de la depresión por la crisis", según el historietista e ilustrador argentino Adanti en una entrevista[7]. El objetivo principal es: "rescatar el sentido del humor que robó la crisis" (situada entre 2008 y 2014). Los referentes de la publicación son: *La Codorniz*, *Hermano Lobo*, *El Papus*, *Barcelona*, *The Clinic* y el humor del grupo británico Monty Python. Este puntapié inicial se hace evidente en el primer número:

Mongolia. Año I, N° 1, 23 de marzo de 2012

[7] Entre los miembros del Consejo de Redacción se encuentran: Gonzalo Boye, Ferdinandus Rapus, Eduardo Bravo y Jaume Orchirbat.

ISSN 2531-159X

A modo de presentación, la portada menciona de forma humorística y crítica a hombres de la política mundial, como el rey Juan Carlos y los presidentes Mariano Rajoy y Barack Obama. Sin embargo, el tema más destacado –incluso desde la tipografía empleada– es la crisis que vivía España a causa del alto índice de desempleo, ante la cual se planteaba una única "salida" al problema, según demuestra la revista, que era irse del país. En ese número (y en la web de la revista) aparece un decálogo que rige la publicación y enfatiza su impronta periodística. De estos enunciados podemos resaltar: "Todo lo que dice Mongolia es mentira (incluida esta frase)", "Desde nuestras páginas perseguiremos con tinta a bandoleros, farsantes, embusteros y demás fauna que anteponga sus intereses personales y los del Fondo Monetario Internacional a los del mundo mundial", "España se hunde. Cada día es menos 'standard' y más 'poor'".

La publicación contiene noticias falsas, pero también presenta la sección "Reality news", que refiere a hechos reales que no suelen ser difundidos por los medios y reportajes de periodismo de investigación sobre temas políticos y sociales[8]. El slogan que predomina en sus tapas señala su marca distintiva: "Revista satírica sin mensaje alguno". Al igual que *Barcelona*, se define como revista independiente, irreverente, que se ríe del poder y lo ridiculiza: en particular, aparecen jueces, políticos, monarcas y líderes mundiales. Durante su trayectoria, ha obtenido numerosos galardones a nivel nacional e internacional, además de varios conflictos judiciales por el contenido de sus números.

3. UNA MIRADA ALTERNATIVA ACERCA DE LA REALIDAD

Ambas publicaciones, surgidas como respuesta a las crisis económico-sociales que experimentaron sus países de origen, son objetos culturales híbridos en los que el formato cambia, no cuentan con un "autor único" y en sus páginas aparecen fotografías, dibujos y textos diferentes[9]. Esta combinación de diversos géneros (Bajtín, Steimberg) permite la existencia de varios códigos que se complementan en cada número. A pesar de su naturaleza compleja, podemos ubicarlas dentro del "humor gráfico", pues la palabra

[8] Las dos revistas publican noticias "satíricamente ficticias" para poder decir aquello que no se le permite al periodismo tradicional (Alonso 286).

[9] De modo semejante a lo sucedido con *The Clinic*, *Barcelona* y *Mongolia* presentan un diálogo fuerte con los medios, el contexto sociopolítico y la cultura popular de su país. Por ese motivo, "pueden considerarse catalizadores sociales con un papel importante dentro de un proceso de cicatrización colectiva después de una crisis traumática" (Alonso 284). Desempeñaron, en sus comienzos, una función curativa, de catarsis y reconciliación, por medio del humor transgresor que surgía después de hechos de gran impacto en sus respectivas sociedades (Alonso 285).

ISSN 2531-159X

cohabita con la imagen. El rasgo humorístico reside en esa conjunción de lo verbal y no verbal junto con anomalías gráficas, hipérboles o juegos de palabras que causan rupturas de sentido y yuxtaposición de elementos incompatibles entre sí para generar un efecto cómico (Levín 17-23). No obstante, el objetivo no siempre es provocar risa, sino que muchas veces predomina el tono crítico moderado por la sátira y la parodia, que pareciera quitar un poco de énfasis a la denuncia[10]. En esa línea, se sitúan en lo que Paul Alonso denomina "infoentretenimiento satírico" y constituyen "medios alternativos híbridos", ya que presentan un marcado rasgo diferencial y oposicional respecto de otras publicaciones consideradas tradicionales (284), a las que parodian para cuestionar los modos de funcionamiento del periodismo actual y los valores predominantes respecto de la sociedad y la política contemporánea.

Retornando a la propuesta didáctica, durante la clase, la docente repone varios de los aspectos antes mencionados, porque eso facilitará la comprensión de un material que, muchas veces, es desconocido por el auditorio. En principio, elige algunas tapas de estas revistas para comenzar a identificar sus particularidades entre todos, debido a que anuncian el estilo transgresor sustentado, generalmente (pero no siempre), en noticias inverosímiles y absurdas, dibujos, imágenes trucadas, por mencionar algunos. Al mismo tiempo, en la portada, los estudiantes ya pueden ver que se define el tipo de lector que consumirá el medio y acepta el "contrato de lectura" (Verón "El análisis del 'Contrato de Lectura'") planteado, aspecto del cual hablaremos más adelante. Asimismo, la tapa es un "dispositivo comunicacional autónomo" (Traversa, "Observaciones acerca del tratamiento de las nuevas discursividades en la Web"), con cierta autonomía en su diagramación y utilización de procedimientos, que se destaca del conjunto de la revista, pero está vinculado con ella. Puede pensarse en cuanto "operador de separación" entre el interior del tejido semiótico que constituye el medio y el exterior (capacidad de llamar la atención del consumidor posible para "instalarse en la circulación discursiva") (Traversa, "Por qué

[10] Según Linda Hutcheon, la parodia y la sátira son dos géneros literarios que utilizan la ironía como tropo central, pero se orientan hacia objetos diferentes: la primera, de naturaleza intertextual, está dirigida hacia a un texto o convenciones literarias, mientras que la sátira es un fenómeno extratextual que apunta a una crítica social. Presenta un ethos ("un estado afectivo suscitado en el receptor por un mensaje particular") marcadamente negativo, despreciativo y desdeñoso. Su intención es corregir y evaluar vicios de la sociedad: la noción de "irrisión ridiculizante con fines reformadores es indispensable para la definición del género satírico" (Hutcheon 181). Paul Alonso señala que "la sátira contemporánea se ha establecido como un espacio transgresor que captura y rearticula el humor de la gente común expresado en los espacios no oficiales de la cultura popular donde pueden burlarse de la autoridad" (286).

ISSN 2531-159X

y cómo estudiar las tapas de las revistas: el papel de la noción de dispositivo"). La tapa es el "umbral del texto, primer contacto del lector con el material impreso, el paratexto es un instructivo, una guía de lectura" (Alvarado, *Paratexto* 19), dado que anticipa una información y la modalidad de presentación del contenido. Los casos seleccionados pertenecen a la clase de "tapa signo", porque incorporan textos ("pistas", "instructivo") que presentan los temas abordados y señalan un recorrido de lectura que podrá seguirse en el resto del número (Cingolani). Además, son indicadores de la "agenda mediática", pues mencionan ciertos tópicos que le interesan a un público específico, en un momento del año (Traversa, "Notas acerca de lo reidero en las tapas de las revistas"). Este tipo de relación transtextual que aparece es la paratextualidad, que involucra los titulares, los subtítulos y las ilustraciones, es decir, aquellas "señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno (variable) al texto" (Genette 11).

Los titulares de *Barcelona* y *Mongolia*, al igual que su contenido, destacan en el periodismo y las redes sociales por ser controvertidos y expresar invectivas u opiniones en contra de otros medios gráficos, figuras públicas, algunos sectores sociales, empresas y políticos. Con el propósito de que los alumnos comprueben esto, al tiempo que se incorporan contenidos de la materia, se les presentan ejemplos que muestran los recursos humorísticos y gráficos que definen el estilo de cada revista, como los que aparecen a continuación:

Barcelona. Edición digital, Nº 16, septiembre de 2023

ISSN 2531-159X

Mongolia. Año IX, N° 88, mayo de 2020

Resulta necesario contextualizar las imágenes, en caso de que los estudiantes no cuenten con los conocimientos previos necesarios. De esta manera, señalamos que el ejemplar de *Barcelona* usa la figura del presidente de facto Jorge Rafael Videla y copia una fotografía suya en un desfile: hace una reproducción bastante fiel del soporte original con un nuevo

ISSN 2531-159X

significado[11]. A ello se agrega el marco dorado que rodea la imagen en blanco y negro, y que corresponde al retrato del dictador que estaba colgado en el Colegio Militar hasta el 24 de marzo de 2004, cuando el presidente Néstor Kirchner ordenó que fuera quitado de la galería de directores. Sin embargo, la crítica en este caso va dirigida a la actual vicepresidenta de Argentina (perteneciente a La Libertad Avanza, partido de ultraderecha encabezado por Javier Milei, que ganó las elecciones presidenciales en noviembre de 2023), Victoria Villarruel (1975)[12]. La abogada y exdiputada es hija, sobrina y nieta de integrantes de las Fuerzas Armadas. En esa línea, cuando era diputada, impulsó un proyecto de ley que buscaba establecer el "Día Nacional de las Víctimas del Terrorismo en Argentina" –aquellos que murieron por la violencia ejercida por el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) y Montoneros–, debido a que piensa que la historia impartida en escuelas y universidades es "parcial y tergiversada", porque oculta las acciones violentas de las organizaciones guerrilleras (Centenera). Villarruel visitó a Videla cuando estaba en la cárcel y a Miguel Etchecolatz, como parte de la investigación para sus libros[13].

Los lectores –en este caso, los alumnos– deben estar preparados para decodificar la ironía, la parodia, la sátira y la polémica que sustenta la asociación entre Villarruel y la última dictadura a través de la mención explícita de Videla y Etchecolatz, y los signos que se han vuelto emblemáticos de la investidura militar: el bigote, el retrato con marco dorado, el

[11] Jorge Rafael Videla (1925-2013) fue un militar y dictador argentino, miembro de la Junta Militar de 1976 a 1978 y presidente de facto en ese periodo (desde el 29 de marzo de 1976, luego de derrocar a la presidenta constitucional María Estela Martínez de Perón), durante el denominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983).

[12] Su padre, el teniente coronel retirado Eduardo Marcelo Villarruel, participó del Operativo Independencia (1975), impulsado por el gobierno de Isabel Perón para desarticular un foco guerrillero, por lo tanto, algunos organismos consideraron este episodio como "el inicio de la represión clandestina" (Castro y Padinger, Centenera). Asimismo, Villarruel ha manifestado una opinión conservadora y muy cuestionada en la Argentina actual contra el aborto, la diversidad sexual, las políticas de igualdad de género y la cifra de 30.000 desaparecidos defendida por los organismos de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, que considera un "mito". Por sus ideas, es muy cercana a los movimientos del bolsonarismo en Brasil, el trumpismo en Estados Unidos y Vox en España ("Pro militares y antimapuche", Centenera). Por último, la vicepresidenta visitó al dictador Videla cuando se encontraba en reclusión perpetua acusado por violación de los derechos humanos, como parte de la investigación para sus libros –*Los llaman… jóvenes idealistas* y *Los otros muertos*–, en los que menciona a las víctimas de las guerrillas (Centenera).

[13] Miguel Etchecolatz (1929-2022) se desempeñó como director de Investigaciones de la policía bonaerense durante la última dictadura militar en Argentina. Fue condenado a reclusión perpetua por los siguientes crímenes de lesa humanidad: secuestro y asesinato de un grupo de adolescentes en la Noche de los Lápices, apropiación de menores y desaparición de Jorge Julio López, testigo en uno de los juicios en su contra. Se vio beneficiado por la aplicación de la Ley de Obediencia Debida, pero en 2006 cuando fueron anuladas las leyes de impunidad, volvió a ser juzgado en las causas que habían sido cerradas (Bertoia).

ISSN 2531-159X

uniforme, la venia característica con la mano. El juego de palabras remarcado en rojo enfatiza el vínculo entre las ideas del partido, cercanas al neoliberalismo, con la Revolución Libertadora, el golpe de Estado iniciado el día 16 de septiembre de 1955 (mes en el que se publica este número)[14].

Por su parte, *Mongolia* utiliza uno de los retratos oficiales que estrenó la familia real en febrero de 2020, a cargo de la fotógrafa madrileña Estela de Castro, y fue difundido por algunos medios, como *Elle* (México), *El país* y *¡Hola!* (España). Aparecen vestidos de gala el rey Felipe VI, la reina consorte Letizia Ortiz Rocasolano y sus hijas, pero con el agregado digital de barbijos, mocos verdes y globos de diálogo. Esta portada provocadora –con una marcada connotación paródica y grotesca– rescata varios aspectos controversiales de la casa real y les adjudica el uso de un lenguaje grosero, políticamente incorrecto. Entre ellos, la muerte trágica de Alfonso de Borbón mientras limpiaba una pistola de salón con su hermano Juan Carlos (abuelo de Leonor y Sofía), la holgazanería de la reina (que trabajó como periodista hasta comprometerse con el Príncipe de Asturias en 2003) y el estribillo "rojos, rojitas" (relacionado con el color del estandarte o guion heráldico de la dinastía Borbón-Anjou desde el siglo XVIII), que puede referir a una de las tres franjas horizontales de la bandera del país y al grupo republicano que, en la década de 1930, luchaba contra el gobierno fascista de Francisco Franco. En relación con esto último, las "palabras" incomprensibles que dice a medias la princesa Leonor señalan un error de página no encontrada relacionado, en esta oportunidad, con la ausencia del régimen republicano sustituido por la monarquía parlamentaria como forma de gobierno[15].

---

[14] La Revolución Libertadora comenzó el 16 de septiembre de 1955, cuando las Fuerzas Armadas iniciaron en diferentes provincias argentinas un movimiento golpista contra Juan Domingo Perón, con la complacencia de un amplio espectro de partidos políticos opositores. El 23 de septiembre, mientras Perón partía hacia el exilio, sectores de clase media y alta se reunieron en la Plaza de Mayo para aclamar al nuevo presidente provisional, el general Eduardo Lonardi quien, desde la Casa Rosada, afirmó que no había "ni vencedores ni vencidos" (Pigna s/p).

[15] La Segunda República fue el régimen democrático que existió en España –en reemplazo de la monarquía de Alfonso XIII– entre 1931 y 1939, cuando finalizaba la Guerra Civil y se iniciaba la dictadura franquista. Sofía Benavides afirma que el 29 de marzo de 1956, durante Semana Santa, los reyes españoles descansaban en Villa Giralda, donde se instalaron tras exiliarse por el triunfo de los republicanos y luego, la victoria del general Francisco Franco en la Guerra Civil. Tras escuchar un disparo, don Juan de Borbón y Battenberg se dirigió a la habitación de juegos en la que sus hijos –Alfonso (14 años) y Juan Carlos (18)– maniobraban un revólver calibre 22. El rey encontró muerto al infante y envolvió su cuerpo con una bandera española que arrancó de su mástil. La versión oficial fue que mientras Alfonso limpiaba la pistola de salón con su hermano, esta se disparó y la bala lo alcanzó en la región frontal. Sin embargo, se quitó la responsabilidad al hermano mayor, quien habría apretado el gatillo. Juan Carlos I fue proclamado rey el 22 de noviembre de 1975,

ISSN 2531-159X

La imagen central tiene a los Borbones como protagonistas, los cuales aparecen rebajados, homologados con el COVID-19 que se constituía en pandemia durante la época de publicación del número y la peste bubónica/negra que asoló Europa a finales de la Edad Media, en un juego de palabras explícito que la caracteriza como el gran "virus" que afecta a España en la actualidad y no se puede erradicar.

4. *BARCELONA* Y *MONGOLIA* ANALIZADAS COMO OBJETOS SEMIÓTICOS

En *Barcelona* y *Mongolia*, prevalece "lo reidero mediático" (Traversa, "Notas acerca de lo reidero en las tapas de las revistas"): sus portadas advierten que pretenden distanciarse de lo serio y suscitar una risa "potencial". Como marca de identidad, "lo reidero" se configura a través de procedimientos retóricos que atienen a la escritura en relación con las imágenes, tales como caricaturas, ilustraciones, fotos modificadas.

Los casos seleccionados muestran algunos de los recursos humorísticos y gráficos que se les pide analizar a los estudiantes (o deben indagar por su cuenta, cuando alguna de estas tapas forma parte de la evaluación del examen parcial), a partir de consignas que los guían en la producción de sentido, a lo largo del cuatrimestre. Entonces, los ejemplos, durante el análisis grupal, sirven como punto de partida para comprender la diferencia entre denotación y connotación en la propuesta de Roland Barthes, que explica la paradoja existente en la fotografía de prensa, donde coexisten dos mensajes: denotado y connotado. Para reforzar la interpretación, se complementan estos conceptos con el texto clásico de Catherine Kerbrat-Orecchioni, pues vemos que en el mensaje "denotado", "sin código" (Barthes), los rasgos denotativos (semas) son los constituyentes importantes de la significación de un término. El sentido forma parte del mecanismo referencial, ya que incluye todas las informaciones de una unidad lingüística (Kerbrat-Orecchioni). Lo que más nos interesa examinar en el devenir de la clase son los "valores adicionales, secundarios, periféricos"; aquellas informaciones subsidiarias (Kerbrat-Orecchioni) que alimentan el "mensaje suplementario, secundario, connotado" (con código) dado por un

---

inmediatamente después de la muerte de Francisco Franco, que abrió paso a la transición a la democracia. En 1977 se celebraron elecciones y al año siguiente se promulgó la Constitución española que instituyó un Estado social y democrático con la monarquía parlamentaria como forma de gobierno. Por su parte, Felipe VI de España (1968) es el actual monarca, que tiene a su cargo la jefatura del Estado y el mando supremo de las Fuerzas Armadas. Ascendió al trono el 19 de junio de 2014, cuando Juan Carlos I abdicó. Por último, el color rojo también está presente en el vestido entallado de Carolina Herrera que usa doña Letizia.

ISSN 2531-159X

tratamiento de la imagen fotográfica que se aleja del análogon de lo real, "una retórica" (Barthes), en cada tapa propuesta por la docente como disparador. Así, una vez contextualizadas las publicaciones para orientar la interpretación, realizamos entre todos un relevamiento de los procedimientos de connotación más evidentes. Para ello, la docente les muestra las siguientes fotografías reales previas que fueron la fuente original en las portadas:

Jorge Rafael Videla, durante un desfile militar no datado, en Buenos Aires

Felipe VI, Letizia Ortiz y sus hijas, la princesa de Asturias Leonor y la infanta Sofía

ISSN 2531-159X

Siguiendo a Barthes, los estudiantes entienden cómo cada revista emplea la técnica del trucaje –hoy conocido como *photoshop*– como procedimiento destacado. Los signos denotativos que protagonizan las portadas (retrato de vicepresidenta vestida como si fuera una militar; retrato de la familia real española con barbijos y mocos) adquieren nuevos significados construidos con el propósito de que el lector pueda reconocer y, luego, inferir el mensaje connotado que adquiere un marcado matiz satírico. Muchas de estas fotografías "húmedas" (Traversa, "Apuntes acerca de lo cómico fotográfico") que aparecen en *Barcelona* y *Mongolia* utilizan el trucaje o fotomontaje como principal elemento connotativo a partir de una alteración de "lo real en sí"[16]. Siguiendo a Barthes, se pretende que los alumnos entiendan que se "hace pasar por denotado un mensaje que, en realidad, está marcadamente connotado" (13) para una sociedad determinada, ya que el código es histórico y cultural.

Además, las dos fotografías originales presentan otros procedimientos gráficos que modifican la imagen en pos de transmitir un significado preciso, y que las revistas imitan: la pose y la fotogenia –más evidente en el retrato de la familia real–. Según el semiólogo francés, la primera "prepara", sugiere una determinada lectura a partir de una postura y un gesto estereotipados, con cierta actitud y mirada que responden a un conjunto de elementos de significación dentro del ámbito militar o de retratos oficiales de monarcas difundidos, en gran medida, por los medios de comunicación. Ello se complementa con la fotogenia, que consiste en la manipulación de la fotografía –a través de técnicas de impresión, graduación de colores, iluminación, encuadre y diseño– para lograr los efectos de seriedad, patriotismo, severidad y orden (en la figura de Videla) o idea de unión familiar, bonanza y juventud (en el segundo ejemplo) que se desea transmitir.

Al mismo tiempo, se solicita a los estudiantes que analicen los textos que acompañan las imágenes centrales. Luego de la contextualización de los objetos presentados, ellos comprobarán que el mensaje lingüístico cumple la función de anclaje en una fotografía periodística, ya que orienta al lector a seleccionar cierta interpretación de los sentidos connotados. En particular, los paratextos de *Barcelona* y *Mongolia* funcionan como un "mensaje parásito" (Barthes 17), un anclaje lingüístico que refuerza, amplía y guía en la

[16] En 1857, el fotógrafo inglés Henry Peach Robinson (1830-1901) fue el primero en implementar esta técnica. El fotomontaje consiste en hacer una ilustración a partir de otras, es decir, una composición (o *collage*) realizada mediante recortes de imágenes (Fraticelli).

ISSN 2531-159X

interpretación de la parodia y la sátira mencionadas[17]. En el ejemplar de *Mongolia*, además, hay textos breves que ofician como relevo (presente en dibujos humorísticos, historietas y el cine según Barthes), puesto que a cada personaje se le atribuyen ciertas palabras que aparecen en relación complementaria con la imagen, como si ellos las enunciaran[18].

En el desarrollo del cuatrimestre, unas semanas después, la prensa satírica reaparece para abordar, de manera lúdica, algunos conceptos de la teoría de Eliseo Verón. En principio, volvemos a detenernos en las tapas citadas (o semejantes) para que los estudiantes analicen su contenido a partir de la aplicación de otra teoría. Lo primero que surge es que los titulares forman parte de dispositivos de enunciación diferentes, dado que responden a un contexto de producción preciso y se adaptan a los intereses de su público local pero que, a la vez, presentan semejanzas entre sí. Dentro del plano de la enunciación, el enunciador construye su lugar, deja huellas y presenta su actitud respecto del enunciado, a la vez que "posiciona" al destinatario. Como sostiene Verón en "Cuando leer es hacer: la enunciación en el discurso de la prensa gráfica", el contrato de lectura es el que permite "captar exactamente la especificidad de un soporte y valorizar esta especificidad en relación con sus competidor[e]s. […] El éxito (o el fracaso) no pasa por lo que se dice (el contenido), sino por las *modalidades de decir el contenido*" (174, cursivas del original). Entonces, es el que establece un vínculo entre el soporte y el lector. De esta manera, los estudiantes observan que *Barcelona* y *Mongolia* proponen un contrato de lectura particular, con un tipo de enunciador objetivo análogo (Verón, "El análisis del 'Contrato de Lectura'"). Entre sus principales características resaltan la intención de informar, aconsejar, expresar la "verdad" a través de afirmaciones. Para ello, prefiere la tercera

[17] Respecto de *Barcelona*, observamos el slogan modificado según la denominación de la última dictadura militar: "Una solución procesista para los problemas"; la leyenda superior que imita la Ley de etiquetado frontal, que promueve la alimentación saludable mediante avisos en los envases de productos comestibles, y aquí es una advertencia para el lector: "Alto en sátira, saturado en fruta, excedido en ironía, alto en burla"; y el principal titular: "La libertadora avanza" junto con el subtítulo: "Empezó como emprendedora, haciendo city tours a la casa de Videla y la mazmorra de Etchecolatz. Quién es y qué delitos de lesa humanidad reivindica la misteriosa vice de Javier Milei"). En la tapa de *Mongolia* leemos el slogan: "Revista satírica sin mensaje alguno" y el titular central: "La peste borbónica. Corona: virus de España".

[18] Los enunciados que se ubican en los globos de diálogo son: "¡Vaya panda de cabrones estos de Mongolia de ponernos en su portada!", "¡Hola, holita, rojos... rojitas!", "Tú sonríe y no digas nada ¡que peor es trabajar!", "Oye, Leonor, no tengo revólver como el abuelito pero puedo matarte ya mismo de un mocazo de coronavirus", "MMPPHGGGHSJDJNSHMMHPPG... ERROR 404 GREPÚGBLICA...".

ISSN 2531-159X

persona, el registro impersonal, la cuantificación; generalmente, no interpela ni interroga al destinatario.

No obstante, el enunciador objetivo adopta un perfil subversivo que toma como referencia una representación social, a la cual modifica y deforma, para elaborar una mirada sesgada respecto de ella. Esta perspectiva incisiva está acompañada por los procedimientos connotativos transpuestos al plano textual, que hemos revisado en este trabajo. Como sostiene Umberto Eco (75-76), los encargados de dar a luz a *Barcelona* y *Mongolia* piensan y diseñan determinadas estrategias humorísticas y comunicativas que prevén/construyen un "lector modelo" que debe contar con las competencias necesarias (lengua, enciclopedia, léxico y estilo) para interpretar y decodificar el matiz ideológico y satírico de las revistas[19].

5. CONCLUSIONES

Hasta aquí hemos compartido algunos aspectos de nuestra "configuración didáctica", según la denominación de Edith Litwin, es decir, "la manera particular que despliega la docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento" ("La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria" 97). Los principales objetivos que perseguimos en la materia consisten en que los estudiantes apliquen diversos conceptos de la Semiótica al análisis de textos culturales diferentes, utilizando el pensamiento crítico. Para ello resulta necesario que les brindemos instrumentos de precisión conceptual que inciten la discusión y la reflexión en torno a los problemas y posibles soluciones que plantea la disciplina para nuestra contemporaneidad. Además, nos interesa que reconozcan las estrategias semióticas que ponen en funcionamiento los sujetos productores de los textos para construir una imagen crítica del contexto sociopolítico contemporáneo. En definitiva, siguiendo la idea de Litwin, esta iniciativa busca "favorecer la comprensión de los alumnos" y "generar procesos de construcción de conocimiento" ("La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria" 97) en el aula universitaria con un objeto de estudio accesible a todos, trivial y lúdico (por ejemplo, las revistas satíricas), pero que puede ser examinado desde el ámbito académico, con rigor crítico.

[19] Un texto debe ser "actualizado" por su destinatario, pues contiene muchos elementos "no dichos", no manifiestos en la superficie, y es necesario que alguien los ponga a funcionar a la hora de la interpretación. Para ello, se requiere un lector cooperativo que actualice su enciclopedia y logre el trabajo de inferencia, aunque varias veces la competencia del destinatario no sea semejante a la del autor (Eco 69-75).

ISSN 2531-159X

A partir de los casos analizados, los estudiantes internalizan conceptos teóricos, como los propuestos por Barthes y Verón, al tiempo que pueden descubrir algunas de las estrategias características del estilo detractor de *Barcelona* y *Mongolia*, que construyen un contrato de lectura asentado fundamentalmente en el absurdo, la invención de noticias, el trucaje, la sátira, la transgresión, el humor negro, el uso de un lenguaje vulgar (plagado de modismos y malas palabras), entre otros.

Advertimos en conjunto que las publicaciones seleccionan determinadas figuras públicas para mostrar los acontecimientos de la semana o el mes desde un punto de vista paródico que tiende a ridiculizarlos. Con ese objetivo, imitan y reescriben un género periodístico serio (diarios y revistas de consumo masivo) para presentarlo con una función diferente de la propia, a pesar de "respetar" su estructura primigenia. Estas revistas "poco convencionales" de actualidad (Fraticelli 117) exigen un lector instruido, con competencia icónica y verbal (Vilches 190) para entender la burla y la denuncia (el funcionamiento de "lo reidero") a distintos actores sociales que protagonizan la agenda mediática del momento.

Finalmente, nuestra propuesta busca, por un lado, captar la atención de los estudiantes a través de la presencia de objetos diferentes de los que analizan en la carrera de Letras; por otro lado, disminuir la brecha cada vez más extensa entre los contenidos teóricos de la asignatura y sus representantes –que parecen "incomprensibles" o poco "aplicables" en situaciones cotidianas– y el nuevo perfil de alumno que demanda el uso de nuevas competencias, estrategias didácticas actualizadas y tecnologías en el aula.

OBRAS CITADAS

AA.VV. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ES*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

AA.VV. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2° año ES*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

AA.VV. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3° año ES*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

Alonso, Paul. "Revistas satíricas como medios alternativos híbridos en América Latina". *Arruinando chistes. Panorama de los estudios del humor y lo cómico*, coordinado por Mara Burkart, Damián Fraticelli y Tomás Várnagy, Teseo, 2021, pp. 283-317.

ISSN 2531-159X

Alvarado, Maite. *Paratexto*, Eudeba, 1994.

Alvarado, Maite (Coord.). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

Alvarado, Maite. "La resolución de problemas". *Propuesta educativa*, FLACSO, no. 26, julio, 2003, pp. 51-52.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Miño y Dávila, 2000.

Anijovich, Rebeca y Silvia **Mora**. "El uso crítico de las imágenes". *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. Otra mirada al quehacer en el aula*, Aique Grupo Editor, 2010, pp. 61-79.

Bajtín, Mijaíl. "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal*, Siglo Veintiuno, 1999, pp. 248-293.

Barthes, Roland. "El mensaje fotográfico". *Un mensaje sin código. Ensayos completos de Roland Barthes en* Communications, Ediciones Godot, 2017, pp. 7-23.

Benavides, Sofía. "A 63 años del misterioso episodio en el que el rey Juan Carlos mató a su hermano". *Infobae*, 29 de marzo, 2019, s/p. https://www.infobae.com/america/mundo/2019/03/29/a-sesenta-y-tres-anos-del-misterioso-episodio-en-el-que-el-rey-juan-carlos-asesino-a-su-hermano/. Consultado el 26 de diciembre de 2023.

Bertoia, Luciana. "Murió el genocida Miguel Etchecolatz". *Página | 12*, 3 de julio, 2022, s/p. https://www.pagina12.com.ar/433904-murio-el-genocida-miguel-etchecolatz. Consultado el 26 de diciembre de 2023.

Burkart, Mara. "Dictadura y caricaturas. Estudio sobre la revista Humo®". *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, vol. 3, no. 12, julio-septiembre, 2005, pp. 25-40. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496451227002. Consultado el 27 de diciembre de 2023.

Castrillo, Beatriz. "Así es el nuevo retrato de los Reyes con la princesa Leonor y la infanta Sofía". *¡Hola!*, 11 de febrero, 2020, s/p. https://www.hola.com/realeza/casa_espanola/20200211160244/reyes-felipe-letizia-princesa-leonor-infanta-sofia-fotos-oficiales-familia/. Consultado el 27 de diciembre de 2023.

Castro, Manuela y Germán **Padinger**. "¿Quién es Victoria Villarruel, la candidata a vicepresidenta de Javier Milei?". *CNN Español*, 23 octubre, 2023, s/p. https://cnnespanol.cnn.com/2023/10/23/quien-es-victoria-villarruel-candidata-vicepresidenta-javier-milei-orix/#:~:text=Villarruel%20es%20actualmente%20diputada%20de,la%20Ciudad%20de%20Buenos%20Aires. Consultado el 30 de octubre de 2023.

Centenera, Mar. "Victoria Villarruel, el ariete de Milei que reivindica la dictadura y se opone al aborto y las bodas gay". *Diario El país*, 18 de septiembre, 2023, s/p. https://elpais.com/argentina/2023-09-18/victoria-villarruel-la-cruzada-de-javier-milei-en-la-batalla-cultural-de-la-derecha-en-argentina.html. Consultado el 30 de octubre de 2023.

Cingolani, Gastón. "Tapas de semanarios argentinos en el siglo XX: historia discursiva de un dispositivo y dos medios". *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad mediatizada*, no. 1, 2008, pp. 83-92.

Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Dubois, María Eugenia. "La lectura: diferentes concepciones teóricas". *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, Aique, 1995, pp. 10-16.

Eco, Umberto. "El lector modelo". *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Sudamericana, 2013, pp. 69-89.

Fenstermacher, Gary y Jonas **Soltis**. "Enfoques de la enseñanza". *Enfoques de la enseñanza*, Amorrortu, 1998, pp. 15-29.

Flower, Linda y John R. **Hayes**. "La escritura". *Nueva Escuela*, Ministerio de Educación de la Nación, no. 17, 1980, pp. 35-42.

Fraticelli, Damián. "La revista Barcelona y el humor local". *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, Universidad de Buenos Aires, no. 2, 2008, pp. 117-130.

Galaz, Mábel. "La fotógrafa de la luz retrata a la familia real". *El país*, 10 de febrero, 2020, s/p. https://elpais.com/elpais/2020/02/10/gente/1581345871_643788.html. Consultado el 27 de diciembre de 2023.

Gasillón, María Lourdes. "Revista *Tía Vicenta*: una mirada crítica acerca de la actualidad política y social". *Fronteras semiótico-discursivas en distintas manifestaciones culturales. Estudios inter y transdisciplinares*, coordinado por María Eugenia Flores

Treviño y Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles, Escuela Nacional de Antropología e Historia de México; Casa Editorial Analéctica; Arkho Ediciones; Red de Pensamiento Decolonial; Red CoPaLa; Revista FAIA, 2023, pp. 346-369.

Gasillón, María Lourdes. "Revista *Barcelona*: cuando el humor sarcástico supera la realidad". *Metáfora. Revista de literatura y análisis del discurso*, Asociación Peruana de Retórica, vol. 5, no. 9, 2022, pp. 1-20. https://www.metaforarevista.com/index.php/meta/article/view/236/184. Consultado el 21 de diciembre de 2023.

Genette, Gèrard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Taurus, 1989.

Gvirtz, Silvina y Mariano **Palamidessi**. "La planificación de la enseñanza". *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Aique, 1998, pp. 175-209.

Hutcheon, Linda. "Ironía, sátira, parodia. Una aproximación pragmática a la ironía". *Poétique*, Editions du Seuil, no. 45, febrero, 1981, pp. 173-193.

Jitrik, Noé. "Rehabilitación de la parodia". *La parodia en la literatura latinoamericana*, Instituto de Literatura Hispanoamericana, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1993, pp. 13-29.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *La connotación*, Hachette, 1983.

Kristeva, Julia. "La palabra, el diálogo y la novela". *Semiótica I*, Editorial Fundamentos, 1981, pp. 187-225.

Leiza de Almada, María Elena. "Acerca de la Literatura y los Docentes". *3° Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, septiembre, 1999.

Levín, Florencia. *Humor gráfico: manual de uso para la historia*, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2015.

Litwin, Edith. "La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria". *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Editorial Paidós, 2000, pp. 97-139.

Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*, Editorial Paidós, 2008.

Mercer, Neil. "Una teoría de la práctica". *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Paidós, 1997, pp. 75-98.

Montes, Graciela. "Las plumas del ogro. Importancia de lo raro en la lectura". *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 12 de octubre, no. 165, 2005,

s/p. https://www.imaginaria.com.ar/16/5/las-plumas-del-ogro.htm. Consultado el 9 de junio de 2021.

Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Graó, 2004.

Pigna, Felipe. "El golpe cívico-militar que derrocó a Perón el 16 de septiembre de 1955", *El historiador*, diciembre, 2023, s/p. https://www.elhistoriador.com.ar/la-autodenominada-revolucion-libertadora/. Consultado el 26 de diciembre de 2023.

Saint-Onge, Michel. "Quinto postulado. ¿Disponen siempre los alumnos de las informaciones necesarias para poder comprender?". *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?*, Ediciones Mensajero, 1997, pp. 81-90.

Santillan, Tamara. "El 10 year challenge de la familia real española con fotos oficiales". *Elle (revista digital)*. 11 de febrero, 2020, s/p. https://elle.mx/celebs-y-realeza/2020/02/11/10-year-challenge-familia-real. Consultado el 27 de diciembre de 2023.

Steimberg, Oscar. *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*, Eterna Cadencia, 2013.

Traversa, Oscar. "Apuntes acerca de lo cómico fotográfico". *Figuraciones. Teoría y crítica de artes*, Universidad Nacional de las Artes, no. 3, abril, 2005, s/p.

Traversa, Oscar. "Notas acerca de lo reidero en las tapas de las revistas". *Figuraciones. Teoría y crítica de artes*, Universidad Nacional de las Artes, no. 5, agosto, 2009, s/p.

Traversa, Oscar. "Por qué y cómo estudiar las tapas de las revistas: el papel de la noción de dispositivo". *Figuraciones. Teoría y crítica de artes*, Universidad Nacional de las Artes, no. 5, agosto, 2009, s/p.

Traversa, Oscar. "Observaciones acerca del tratamiento de las nuevas discursividades en la Web". *Figuraciones. Teoría y crítica de artes*, Universidad Nacional de las Artes, no. 9, diciembre, 2011, s/p.

Verón, Eliseo. "El análisis del 'Contrato de Lectura'. Un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media". VV.AA. *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, aplications*, Institut de recherches et d'études publicitaires (IREP), 1985, pp. 203-230.

Verón, Eliseo. "Cuando leer es hacer: la enunciación en el discurso de la prensa gráfica". *Fragmentos de un tejido*, Gedisa, 2004, pp. 171-183

ISSN 2531-159X

Vilches, Lorenzo. *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Paidós, 1997.

Visuara, Martín. "Revista Barcelona, una mirada diferente". *D-Revistas Magazine*, 2021, s/p. https://d-revistasmagazine.com/2013/09/revista-barcelona-una-mirada-diferente/. Consultado el 28 de diciembre de 2023.

"Los 'buenos amigos' de Victoria Villarruel: sus visitas a Videla y Etchecolatz". *Diario con vos*. 5 de septiembre, 2023, s/p. https://www.diarioconvos.com/2023/09/05/los-buenos-amigos-de-victoria-villarruel-sus-visitas-a-videla-y-etchecolatz/. Consultado el 26 de diciembre de 2023.

"Pro militares y antimapuche: quién es Victoria Villarruel, la elegida de Milei para la Vicepresidencia". *PERFIL*, 22 de octubre, 2023, s/p. https://www.perfil.com/noticias/politica/quien-es-victoria-villarruel-la-candidata-a-vicepresidenta-de-milei-que-quiere-sacar-a-los-militares-a-la-calle.phtml. Consultado el 26 de diciembre de 2023.

ISSN 2531-159X

VERBEIA JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES
REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS
2024. Monográfico
ISSN 2531-159X
Año VIII, Número 8

The literary story as a tool for the identification of gender violence

Dra. Nancy Granados Reyes*
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
nancy.granados@correo.buap.mx
https://orcid.org/0000-0002-6310-5470

Dra. Cecilia Concepción Cuan Rojas
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
cecilia.cuan@correo.buap.mx
https://orcid.org/0000-0003-1093-6286

Dr. Héctor Francisco González Fernández
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
hector.gonzalezfe@correo.buap.mx
https://orcid.org/0000-0001-6231-4492

Recibido 24 de febrero de 2024
Aceptado 3 de octubre de 2024
Publicado 31 de octubre de 2024

ABSTRACT
This paper presents the results obtained from a session of the "Workshop of reflections on gender and self-care" in the College of Linguistics and Hispanic Literature of the Faculty of Philosophy and Letters of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. The main intention is to apply fragments of literary stories where students identify the types and modalities of gender violence. The workshop aims to link literature with the gender perspective so that students can contextualize current problems from literary texts and thereby propose alternative solutions; this seeks to impact the immediate environment to help eradicate violence and thus promote the creation of harmonious relationships.

KEYWORDS: gender perspective, gender violence, Literature, story

El cuento literario como herramienta para la identificación de la violencia de género

RESUMEN
En este trabajo se exponen los resultados obtenidos de una sesión del "Taller de reflexiones sobre género y autocuidado" en el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La propuesta principal es la aplicación de fragmentos de cuentos literarios donde el alumnado identifique los tipos y las modalidades de la violencia de género. La finalidad del taller es vincular la Literatura con la perspectiva de género para que el alumnado pueda contextualizar problemáticas actuales a partir de los textos literarios y con ello proponer soluciones alternativas; con esto se busca impactar en el entorno inmediato para contribuir a erradicar la violencia y propiciar así la creación de relaciones armoniosas.
.

PALABRAS CLAVE: cuento, literatura, palabra, perspectiva de género, violencia de género

Cómo citar:
Granados Reyes, Nancy, Cecilia Concepción Cuan Rojas y Héctor Francisco González Fernández. "El cuento literario como herramienta para la identificación de la violencia de género". *Verbeia, Monográfico* 8, 2024, pp. 87-106.

1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente trabajo se presenta el diagnóstico que se realizó en el "Taller de reflexiones sobre género y autocuidado" (2023). Dicho taller forma parte del proyecto del Seminario Permanente de Género y Feminismo (realizado desde 2015 a la fecha) en el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Puebla, México. El seminario es gratuito y extracurricular, el alumnado asiste de forma voluntaria. La dinámica consiste en invitar a diversas personas especialistas en temas afines para conocer la teoría, así como la aplicación de los estudios de género en las distintas disciplinas.

En esta ocasión se propuso un taller en el marco del seminario. En los siguientes apartados se explicarán las sesiones que componen el taller; sin embargo, debido a la extensión solo se prestará atención a los resultados obtenidos en los diagnósticos de la primera sesión, "identificación de la violencia de género", porque permiten ubicar un panorama muy general del conocimiento de la violencia de género en las relaciones cotidianas del alumnado del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica. Aunque la muestra no es representativa, permite valorar las condiciones de identificación de la violencia que se tienen para proponer acciones más específicas.

1.1. Contexto de la educación superior en México y la perspectiva de género

La inserción de la perspectiva de género y la erradicación de la discriminación en la educación se enuncia en la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) que se aprobó en 1979 y que fue ratificada por México el 23 de marzo de 1981. Dicho instrumento expone en la Parte III en el Artículo 10 que:

> Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres (CEDAW 2018).

En este instrumento, los Estados se comprometen a tomar medidas para fortalecer y asegurar la inclusión de las mujeres en la educación para el pleno ejercicio de sus derechos. Es importante decir que existen otros acuerdos en los que se retoma el tema de la violencia contra las mujeres y la educación. Actualmente, en la Agenda de Desarrollo Sostenible (agenda 2030) se propone en el Objetivo 4 "Educación de calidad" en el

ISSN 2531-159X

apartado 4.3 "De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria" (ONU). Mientras que en el Objetivo 5 "Igualdad de género" una de las metas es "5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo" (ONU).

Estos acuerdos se vinculan con las normativas nacionales. Un ejemplo de ello es que el 1 de febrero de 2007 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la *Ley General de Acceso de Las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* donde se definieron los tipos de violencia, así como sus modalidades. Es importante mencionar que la información sobre violencia y las definiciones que se expusieron en la sesión del taller se citaron de esta Ley.

Otro avance importante es que en el 2021 se aprobó la *Ley General de Educación Superior,* impulsada por el presidente Andrés Manuel López Obrador, y uno de los principales temas que sobresale es la inserción de la perspectiva de género en los espacios educativos, como se muestra en el "Artículo 10" en el apartado XVIII, donde se plantea:

> La incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y difusión cultural, así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad (9).

Dicho artículo expone que las Instituciones de Educación Superior deben transversalizar la perspectiva de género en todas las funciones que realicen dentro de sus espacios, así como en todas las actividades que ahí se desarrollen; la finalidad es contribuir a la igualdad y a la equidad. Con estos elementos se puede observar que, desde las normativas internacionales y nacionales, se impulsa la implementación de reglamentos y mecanismos que permitan contribuir a la igualdad y erradicar la violencia de género arraigada en el espacio educativo.

1.2. Formas de violencia en las IES

Las universidades son instituciones que se estructuran a partir de jerarquías y dispositivos de dominación en los que se ejerce el poder de acuerdo con los reglamentos; además de esto, la división jerárquica y la estructura de las contrataciones configuran una serie de diferencias de trato que pueden originar violencias que van desde lo simbólico hasta lo psicológico (Carrillo 2017, 23). La normalización de estas prácticas que son

ISSN 2531-159X

socialmente aceptadas complica la identificación de las formas de violencia (Varela 2020, 49).

Las instituciones de educación superior son también espacios de convivencia donde se establecen relaciones; sin embargo, son espacios donde se reproducen diversos tipos de violencia que se presentan en la sociedad y sus contextos; esto es importante porque se constituyen diferentes relaciones de poder que originan conflictos que derivan en formas de violencia (Carrillo 2016, 88).

Cabe resaltar que las violencias que se viven en los espacios escolares pueden involucrar personas desde el alumnado hasta directivos, así como personal docente y administrativo, por lo tanto, los espacios donde se configura esta violencia son variados: aulas, pasillos, cafetería o cualquier espacio de la institución (Carrillo 2016, 91). De acuerdo con Rosalía Carrillo, la violencia ha transformado sus formas de manifestación, por lo que ahora se busca que no deje estragos y que, por lo tanto, no pueda ser identificada ni castigada (*El Cotidiano* 2016, 170).

La violencia es multifactorial y se da en diversos espacios; una de las finalidades de este taller es capacitar a las compañeras para que sean capaces de identificarla y, si es necesario, la denuncien; sin embargo, somos conscientes de que la violencia no solo se vive en el ámbito universitario, sino que está presente en otros escenarios donde ellas se desenvuelven. Además, no siempre es sencilla su identificación ya que, aparte de la violencia física, coexisten otras violencias como la psicológica, la económica, la simbólica, etc., para anular, eliminar y destruir a una persona (Varela 2020, 52). El que las compañeras identifiquen las violencias sirve para contribuir a ambientes más igualitarios en la universidad, pero también tiene la finalidad de que ellas intervengan en sus espacios cercanos y de esta manera el proyecto tenga una vinculación social con los entornos donde ellas se desenvuelven.

1.3. Perspectiva de género y feminismo en la FFYL-BUAP

La inserción de la perspectiva de género en los espacios universitarios se remonta a épocas anteriores; la BUAP ha implementado programas para atender a este desde instancias como la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU) y la Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE), que fue creada en 2020 con el objetivo de institucionalizar y transversalizar la Perspectiva de Género, así como atender y prevenir la violencia de género y la discriminación en la Universidad.

ISSN 2531-159X

En la BUAP también se aprobó el *Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género*, creado en 2019 y actualizado en el presente año. En él se exponen los pasos a seguir y los formatos para poner quejas en la universidad y se explica dónde se puede solicitar apoyo para denuncias ante instancias de justicia gubernamentales.

Otro elemento importante para la transversalización de la perspectiva se enlista en el *Plan de Desarrollo Institucional* (2021-2025) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, donde se proponen 5 ejes. En el primero, que se titula "Gobernanza y Gestión, Incluyentes y con trato humano", se expone lo siguiente:

> 6. Es preciso desarrollar un plan de transversalización de género en las dinámicas universitarias, junto con un proyecto integral de prevención de violencia de género que incluya la sensibilización en todos los sectores sociodemográficos, para contribuir a generar una sociedad más equitativa e incluyente (PDI 2022-2026).

En este punto se habla de una sensibilización en todos los sectores con la finalidad de generar una sociedad más equitativa. Con lo expuesto, se puede evidenciar que hay una preocupación notoria de la BUAP acerca de la violencia de género y la discriminación; sin embargo, estas medidas se vuelven punitivas y no resuelven los factores que propician estas problemáticas. Por lo tanto, es una realidad que los cambios normativos no son suficientes y deben acompañarse de modificaciones culturales y sociales que permitan transformar las condiciones cotidianas (Varela 2020, 52).

1.4. Características de la Facultad de Filosofía y Letras

La Facultad de Filosofía y Letras se fundó en 1965 y actualmente se conforma de 7 licenciaturas: dos en la Universidad para Adultos (UPA), Licenciatura en Humanidades y Licenciatura en Gestión de la Información; y cinco licenciaturas escolarizadas, que son Antropología Social, Filosofía, Lingüística y Literatura Hispánica, Historia y Procesos Educativos. La implementación de este taller se propone, en un primer momento, en el Colegio de Lingüística y Literatura debido a que es uno de los que tiene una población más nutrida, ya que cada año ingresan alrededor de 120 personas. La duración de la carrera es de 3.5 a 6 años, dependiendo de la cantidad de materias que curse el alumnado por semestre.

ISSN 2531-159X

En cuanto al mapa curricular, de acuerdo con el plan de estudios de 2016 que está próximo a renovarse, la carrera se compone de un nivel básico, con 39 materias aproximadamente, y uno formativo, donde se deben cursar 12 seminarios relacionados con las áreas que componen la carrera, que son: Literatura, Lingüística, Didáctica y Comunicación.

Respecto a materias de género, solamente se cuenta con seminarios optativos que el alumnado cursa en la etapa final de la carrera; no hay una materia formativa de género ni en la Facultad ni en la Universidad, por lo que desde espacios como el Centro de Estudios de Género de la FFYL, fundado en 1995, se proponen estas actividades como el Seminario Permanente de Género y Feminismo, que es un espacio académico para reflexionar y dialogar sobre temas relacionados con la violencia, la perspectiva de género y el feminismo. Este espacio se caracteriza por ser gratuito y abierto a toda la comunidad de la FFYL; desde él se proponen diversos eventos y capacitaciones como el taller que se presenta en este trabajo.

2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DEL TALLER Y LA ELECCIÓN DE LOS TEMAS

Debido a una reflexión constante acerca de los casos de violencia que se canalizan dentro de la institución y que muchas veces se originan por las prácticas y estereotipos normalizados en la sociedad y que son determinantes para vincularse emocionalmente, nos hemos dado a la tarea de proponer diversas estrategias didácticas para abordar estos temas desde umbrales como la Literatura y la identificación de textos que aborden la violencia de género en diversos contextos.

En el grupo de investigación, consideramos que no es suficiente atender la identificación de la violencia de género, sino que es necesario también empoderar al alumnado y exponer otros parámetros de convivencia que partan de una valoración propia que les permita abandonar relaciones violentas más allá de los vínculos amorosos, aplicándolo en la cotidianidad de sus diversos contextos.

Si bien dentro del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica existen alrededor de 6 seminarios optativos en la etapa formativa donde se aborda la perspectiva de género y el Feminismo, en algunas de las otras licenciaturas todavía es complejo que se dé el desarrollo de esos temas o que, incluso, se tenga apertura para abordarlos; por ello, se propone esta iniciativa con la finalidad de que posteriormente se imparta para alumnado de distintos colegios, donde, de forma gratuita, obtengan conocimientos de estos temas.

ISSN 2531-159X

La finalidad de esta propuesta es discutir y reflexionar en un entorno académico sobre temáticas que están presentes en la Literatura y que son representaciones de la sociedad actual, por lo que a través del diálogo y desde la experiencia de lectura se analizan los contextos para proponer la generación de cambios en los espacios inmediatos y, de esa manera, contribuir a la construcción de relaciones sanas y armónicas.

Cabe resaltar que somos conscientes de que estas problemáticas pueden ser más complicadas de lo que parecen y tenemos claro que con el taller no sustituimos de ninguna manera alguna terapia psicológica que el alumnado pueda necesitar; de hecho, la BUAP cuenta con líneas de apoyo psicológico hacia las que se pueden derivar a las personas que requieran algún tipo de intervención más profunda.

3. PÚBLICO DE ESTA FASE

En esta emisión se propuso la apertura de un taller gratuito, voluntario y sin mayores requisitos académicos de ingreso más que formar parte de la carrera de Lingüística y Literatura Hispánica; el alumnado podía ser del nivel básico o de profundización. En esta primera etapa se optó por una versión separatista donde las alumnas pudieran externalizar abiertamente las problemáticas que enfrentan. La propuesta educativa es que a través de la Literatura identifiquen las formas de violencia que se construyen dentro del texto, así como las estrategias de resistencia de los personajes.

Las actividades que se proponen se relacionan con la revisión de textos literarios, ya que las alumnas poseen los conocimientos y habilidades necesarias para analizarlos; cabe resaltar que, si bien es deseable el conocimiento de algunas herramientas literarias, la flexibilidad del taller permite que se integren personas de otras áreas sin ningún problema, ya que los conceptos se explican a partir de los textos literarios escritos por mujeres.

4. ESTRUCTURA DEL TALLER

La propuesta del taller se compone de cinco sesiones en las que, como se ha mencionado, se plantea la exposición de los siguientes temas: “identificación de la violencia de género”, “identificación de la violencia en los medios masivos”, “empoderamiento individual y colectivo”, “el discurso de la culpa y la responsabilidad” y “autoestima y autoconcepto”. En esta primera emisión se efectuó una sesión mensual de una duración aproximada de 4 horas; sin embargo, esto no funcionó, puesto que muchas asistentes tuvieron que desertar

ISSN 2531-159X

por los cambios de horarios de su semestre, por lo que para las futuras emisiones serán sesiones semanales.

Para el desarrollo del taller se les solicitó que firmaran una autorización para el manejo de la información obtenida para fines investigativos en estricto apego a las leyes correspondientes. Es importante mencionar que el taller está diseñado para una población aproximada de 15 a 20 personas, con el propósito de que pudieran dedicar tiempo para compartir voluntariamente sus dudas y escuchar así a cada una de las asistentes. En esta emisión se inscribieron 22 mujeres.

5. DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Se planteó que cada una de las sesiones tuviera una duración de 4 horas con un intermedio de 20 minutos. La sesión que abordaremos en este texto se dividió en: aplicación de diagnóstico, presentación de las asistentes, lectura de cuentos, exposición y diálogo, actividad de cierre. En este artículo solo nos centraremos en los materiales de diagnóstico que se aplicaron, cuyos resultados comentaremos posteriormente.

El objetivo de esta primera sesión fue identificar los tipos de violencia y sus modalidades a través de tres cuentos del libro *Perras de reserva* (2022), de la autora mexicana Dahlia de la Cerda, en un taller dirigido a alumnado femenino de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

5.1. Selección de los textos

Para la selección de los textos que se aplicaron se decidió trabajar con el libro de cuentos *Perras de reserva* (2022) de la escritora mexicana Dahlia de la Cerda debido a que presenta diferentes tipos de violencia en sus relatos. Consideramos que es importante también, estudiar escritoras de reciente aparición, pues en muchas ocasiones exponen y visibilizan problemáticas desde distintas aristas. En el caso de la autora, presenta sujetas de distintos contextos y clases sociales en una cotidianidad muy inmediata que el alumnado puede identificar y conectar con su entorno fácilmente, lo que puede contribuir a que se logre con mayor éxito el objetivo de la sesión.

Se seleccionó el libro *Perras de reserva* debido a que es una escritora mexicana y mediante 13 relatos relata, de manera cruda, diversas situaciones en las que las mujeres sufren violencia de diferentes tipos y han de tomar decisiones drásticas para evitar poner en peligro su vida.

ISSN 2531-159X

El uso de estos textos fue con la finalidad de que las alumnas identificaran el tipo de violencia ejercida y, de esta manera, lo observado en la ficción podría servir de detonante para reflexionar sobre la vida cotidiana. Los cuentos elegidos fueron: "Regina", "Mariposas de barrio" y "Lentejuelas". Para poder analizar cada una de las partes de los relatos es preciso mostrar los fragmentos que se utilizaron. A continuación, comenzaremos con "Regina":

> La primera vez que me pegó fue a la salida de un antro. Estaba muy enojado y no supe ni por qué. Me dio una cachetada bastante fuerte y no me acompañó de regreso a mi casa. Me dejó la mejilla morada. A la mañana siguiente ya tenía un ramo de flores y un IPhone en la mesa de la sala. "¿Qué pasó?", preguntó el diputado. "Es que me abofeteó y me mandó eso para disculparse", le respondí. El chofer de mi papá me dijo: "Habría de regresárselo, señorita, al rato, si se le hace maña, nomás la mata y de qué le va a servir que la lleve al panteón en una carroza de lujo". Mi papá le gritó que se callara, que por eso no iba a salir de jodido.
> La segunda vez que me golpeó fueron dos puñetazos y un jalón de greñas; me envió la tienda Versace entera, literal. Zapatos, bolsas, vestidos, un chingo de cosas. La tercera, la cuarta, la quinta. Iba de menos a más, y yo estaba en estado de indefensión, atrapada. Un día tomé valor y le grité que ya estaba harta de sus golpes y de los regalos que los seguían. "Le voy a contar a mi papá", lo amenacé. Con tono cínico me contestó: "No me vengas con pendejadas, pinche estúpida. Él sabe que mi gente se dedica a colgar contras de los puentes, a disolver en ácido a culeros, y ¿qué hace? Nada. ¿Crees que me va a meter a la cárcel por ponerle sus madrazos a una puta como tú? Estás pendeja, mija". No sé por qué no lo dejé y tampoco sé porque jamás le conté a Juliana (83-84).

El segundo relato es un fragmento de "Mariposas de Barrio":

> Te puedo hacer un recuento de las veces que me puso el cuerno y que estando embarazada me llegaba chupeteado; de cuando me rompí la jeta con otras morras por defender mi lugar porque me humillaban mandándome fotos de él besándose con ellas y videos de él bailando cumbias muy contento mientras yo chambeaba doce horas para comprarle la leche y los pañales a mi pequeño, pero las caguamas se ponen tibias y ya no saben buenas. No me hizo muchas, ¡me hizo todas!, y yo aguantaba para que Iskender creciera con su papá porque quería para él la familia que nunca tuve. Al final las otras siempre eran deslices y la catedral seguía siendo yo. Hasta hoy (89).

Por otro lado, el siguiente fragmento corresponde al texto "Lentejuelas":

> Los recuerdos hacen que el tiempo camine de prisa. Recordé los días cuando agarraba los vestidos a mi hermana y jugaba a ser Selena: me ponía una peluca negra, me delineaba los labios con el lápiz que mi mamá usaba para dibujarse la

ISSN 2531-159X

> ceja y luego me los rellenaba con un gloss color palo de rosa. Mi mamá se encabronaba y me amenazaba con meterme al ejército: "Tú qué vas a saber de maquillaje, cabrón", me decía. "Sigue con tus joterías y te voy a mandar con los soldados a que te hagan hombrecito, baboso" (107).

Como se podrá notar en los tres fragmentos, hay varias situaciones de violencia que se presentan; la finalidad es que las alumnas las identifiquen.

5.2. Utilización de los textos

La sesión se desarrolló el 28 de abril del 2023 en el aula Severo Martínez en la Facultad de Filosofía y Letras en un horario de 10:00 a 14:00 Hrs. La actividad diagnóstica se dividió en dos momentos. Primero se les entregó el fragmento de "Regina", sin desarrollar contenidos para que identificaran los tipos de violencia que las participantes ya conocían. En un segundo momento, se entregaron los fragmentos de los cuentos, "Mariposas de Barrio" y "Lentejuelas", para realizar una comparación de los tipos de violencia que se expusieron y para recoger los resultados e impresiones de las alumnas. A continuación, se analizan, de manera general, las preguntas y las respuestas obtenidas.

5.3. Diagnóstico Inicial

Las preguntas que se plantearon al inicio fueron las siguientes: "Define qué entiendes por violencia de género" e "Identifica la violencia que se presenta en el texto y clasifícala". En el caso de la primera, no se dieron opciones, sino que se permitió a las asistentes responder de manera abierta. Al recoger los resultados englobamos los términos y palabras más recurrentes. Igualmente, se les permitió utilizar la opción: "Sin respuesta"; esta fue la solución más recurrente a la pregunta. Nueve participantes no pudieron definirla de manera clara, ya que, podemos suponer, no comprendieron en su totalidad el fenómeno ni su relación con la realidad social próxima.

Ahora bien, las respuestas más repetidas, después de las presentadas anteriormente, se englobaron bajo las siguientes premisas: "Agresiones a una persona a causa de su género" y "Violencia ejercida a otra persona por ser de un género distinto al agresor". Es decir, las alumnas conceptualizan que la violencia debe enfocarse hacia otra persona por razón de género.

Otras participantes relacionaron específicamente violencia de género con la palabra mujer y así lo plasmaron en sus respuestas: "Cualquier abuso dirigido a una mujer por ser mujer" y "Violencia que se ejerce contra la mujer". Por último, catalogamos: "El maltrato hacia personas, como parejas" y "Daño ejercido de una persona a otra para mostrar

ISSN 2531-159X

dominancia"; consideramos ambas en el mismo rubro debido a que en ellas se muestran las relaciones de poder que la violencia simbólica y el sistema reproduce entre las personas de manera cotidiana.

Las cifras con las respuestas seleccionadas son las siguientes: de las 21 estudiantes únicamente 4 identificaron el concepto de violencia de género con la respuesta: *Agresiones a una persona a causa de su género*, lo que equivale al 19%, mientras que 9 estudiantes no contestaron porque desconocían el término, lo que equivale al 42%. Las demás respuestas estuvieron divididas de la siguiente manera: una estudiante (4.2%) respondió *Cualquier abuso dirigido a una mujer por ser mujer*, otra estudiante (4.2%) expuso *Daño ejercido de una persona a otra para mostrar dominancia*. Una estudiante más (4.2%) optó por la respuesta *Violencia que se ejerce contra la mujer*, otra estudiante (4.2%) contestó *Violencia ejercida a otra persona por ser de un género distinto al del agresor* y otra alumna (4.2%) seleccionó como respuesta *Es el maltrato hacia personas, como parejas.*

Estos resultados nos llevan a pensar que un gran porcentaje de alumnas no conocen exactamente el concepto de violencia de género, pues solo el 19% (4 alumnas) contestó de manera acertada, el restante 81% (17 alumnas) tiene una idea cercana o confunde el concepto. Esto muestra la urgente necesidad de impartir cursos y talleres para que se reflexione sobre esta temática.

En la parte práctica de la evaluación se trabajó con el cuento "Regina" de Dahlia de la Cerda. Se les requirió a las asistentes que identificaran y señalaran directamente en el texto el tipo de violencia que se presentaba. Las alumnas señalaron las siguientes: violencia física, violencia psicológica/verbal/emocional, violencia de género, violencia familiar, violencia hacia uno mismo, violencia económica y discriminación. Igualmente, se les permitió incluir la opción N/A.

Los resultados arrojados fueron los siguientes: El 100% de las alumnas identificó la violencia física, pues seleccionaron ejemplos como: "La primera vez que me pegó fue a la salida de un antro", "Me dio una cachetada bastante fuerte", "La segunda vez que me golpeó fueron dos puñetazos y un jalón de greñas", "La tercera, la cuarta, la quinta", «No me vengas con pendejadas, pinche estúpida. Él sabe que mi gente se dedica a colgar contras de los puentes, a disolver en ácido a culeros, ¿y qué hace? Nada. ¿Crees que me va a meter a la cárcel por ponerle sus madrazos a una puta como tú? Estás pendeja, mija»". Asimismo, las 21 alumnas, equivalente al 100%, identificaron ejemplos de violencia psicológica, verbal y emocional al seleccionar partes del texto como: "… no me acompañó

ISSN 2531-159X

de regreso a mi casa", "Mi papá le gritó que se callara, que por eso no iba a salir de jodido", "A la mañana siguiente ya tenía un ramo de flores con un iPhone en la mesa de la sala", "…me envío la tienda de Versace entera, literal. Zapatos, bolsas, vestidos, un chingo de cosas". Cabe señalar que solamente 3 alumnas (14%) no identificaron ejemplos específicos de violencia, ya que seleccionan todo el fragmento.

Por otro lado, las asistentes tuvieron problemas para identificar demostraciones de "violencia familiar" y de "violencia económica" dentro del cuento. Solo una pudo especificar claramente un ejemplo dentro de los textos. Las otras compañeras seleccionaron ejemplos que para ellas entraban dentro de esta clasificación, sin embargo, no pertenecían a la tipología o modalidad mencionada; aunque tenían confusión, por lo menos intentaron el reconocimiento de otras formas de violencia.

Respecto a N/A como respuesta, tres integrantes del grupo identificaron que en el fragmento del cuento se presentaba íntegramente un ejemplo de "violencia de género", aunque no pudieron señalar una parte específica, ni argumentar al respecto. Por otro lado, otra más observó que existían fragmentos relacionados con la "violencia hacia uno mismo" y tres reconocieron que existían patrones de discriminación.

A manera de cierre de este apartado, en la sumatoria, 17 participantes distinguieron de manera exitosa el tipo de violencia por su nombre y clasificación en algunas de las formas mencionadas. Por el contrario, 4 integrantes únicamente reconocieron las situaciones violentas, pero no la tipología a la que pertenecían. Sobre esto se profundizará en los resultados.

5.4. Evaluación de salida

Al finalizar la sesión se contó con 22 alumnas, la cifra se modificó porque una se integró posteriormente. Para realizar este diagnóstico se les pidió a las asistentes que realizaran una evaluación adicional para revisar los logros obtenidos. Este diagnóstico final se basó en dos fragmentos de los cuentos "Lentejuelas" y "Mariposa de Barrio" de la misma autora, Dahlia de la Cerda. En total se presentaron 11 diferentes clasificaciones de la violencia. Y se dividieron de la siguiente manera: 5 para el primer extracto y 6 para el segundo.

En el ejercicio correspondiente a "Mariposa de Barrio", aparecieron las siguientes clasificaciones: violencia física, violencia psicológica/verbal/emocional y violencia económica. Además, las estudiantes agregaron: violencia patrimonial/patriarcal, violencia sexual y violencia institucional. Estas incorporaciones obedecieron a los contenidos

ISSN 2531-159X

desarrollados en el taller, aunque varias confundieron algunos nombres y no todas lograron identificar correctamente un ejemplo en el texto.

Los resultados se dividieron según el relato. Iniciamos con "Mariposas de Barrio". Con respecto a la identificación de la violencia física, 12 alumnas (54%) acertaron a señalarla, seleccionando fragmentos como "me rompí la jeta con otras morras por defender mi lugar...". La violencia psicológica, verbal o emocional la reconoció el 100% de las estudiantes, con ejemplos como: "Te puedo hacer un recuento de las veces que me puso el cuerno y que estando embarazada me llegaba chupeteado...", "...me humillaban mandándome fotos de él besándose con ellas y videos de él bailando cumbias muy contento...".

La detección de violencia económica la ubicaron 17 estudiantes (77%), con ejemplos como "…mientras yo chambeaba doce horas para comprarle la leche y los pañales a mi pequeño...". En cuanto a la violencia patriarcal o patrimonial, hubo una confusión de términos por parte de las asistentes. La ubicaron 5 alumnas (22%) con el ejemplo "Yo aguantaba para que Iskender creciera con su papá porque quería para él la familia que nunca tuve.". Una alumna (4.5%) propuso que había un ejemplo de violencia sexual con el fragmento "Te puedo hacer un recuento de las veces que me puso el cuerno y que estando embarazada me llegaba chupeteado...". De la misma manera, una alumna (4.5%) reconoció en el texto un ejemplo de violencia institucional con la cita: "Yo aguantaba para que Iskender creciera con su papá porque quería para él la familia que nunca tuve", por lo que todavía se puede notar confusión en la identificación.

Por otra parte, en el cuento "Lentejuelas", las encuestadas identificaron cinco tipos de violencia. Tres de estos ya habían sido señalados en las evaluaciones anteriores o las estudiantes ya las reconocían, pero no podían definir: "violencia de género", "violencia física" y "violencia psicológica/verbal/emocional". Se mencionan estas tres formas porque son las que aparecen con mayor índice de aciertos en cuanto a la detección de un ejemplo dentro del texto, no porque las asistentes hayan sido capaces de puntualizarlas con claridad.

En el texto de "Lentejuelas" los resultados se comportaron así: 18 estudiantes (81%) reconocieron violencia psicológica, verbal y emocional con los ejemplos: "Mi mamá se encabronaba y me amenazaba con meterme al ejército", "«Tú qué vas a saber de maquillaje, cabrón»", "«Sigue con tus joterías y te voy a mandar con los soldados a que te hagan hombrecito, baboso»". Es preciso señalar que no todos los fragmentos de los

ISSN 2531-159X

cuentos contienen todos los tipos de violencia y algunos ejemplos pueden servir para ilustrar dos o tres tipos de violencia.

Con respecto a reconocer violencia de género, solamente 6 alumnas (27%) lo reconocieron, seleccionando el texto completo; pero sin mencionar un ejemplo en específico. Una alumna (4.5%) reconoció ejemplos de violencia sexual: "«Sigue con tus joterías y te voy a mandar con los soldados a que te hagan hombrecito, baboso»", ese mismo ejemplo otra alumna lo clasificó como violencia simbólica. En relación con la violencia física una alumna (4.5%) ubicó un ejemplo: "…se encabronaba y me amenazaba con meterme al ejército..."

En comparación con el diagnóstico inicial, los resultados se modificaron. Durante la sesión, se explicaron las violencias más recurrentes y, además, se colocaron diversos ejemplos para desarrollar la competencia para identificar y clasificar de manera más eficaz las manifestaciones presentadas. De la misma manera, las alumnas señalaron otras respuestas que antes no conocían. Así, las representaciones de la violencia se distribuyeron en otras tipologías que para las asistentes eran de reciente aparición como "Violencia económica", que, junto a "Violencia psicológica/verbal/emocional" y "Violencia física", fueron las más representativas y sencillas de identificar con casi el 50% de ejemplificaciones correctas.

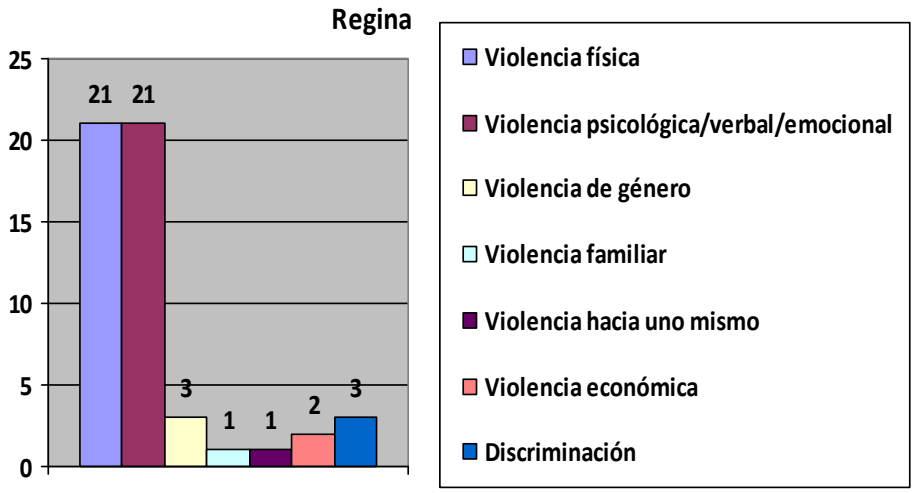
De otro lado, es importante señalar que las nuevas clasificaciones trabajadas en el taller tuvieron un porcentaje relevante e incipiente. Es decir, las violencias más cercanas a las estudiantes están relacionadas con las tres opciones que se repitieron más de la mitad de las ocasiones. En cambio, las violencias abordadas en el taller están en proceso de detección, análisis y reflexión por parte de las alumnas.

6. RESULTADOS OBTENIDOS

Como ya se mencionó anteriormente, se les solicitó a las asistentes, al inicio y al final de la sesión, que respondieran un breve cuestionario referente al contenido de la clase. A estos instrumentos se les denominó: "Diagnóstico de entrada" y "Diagnóstico de salida". La finalidad de dichas encuestas fue que las estudiantes identificaran y clasificaran el tipo de violencia presente en los dos cuentos de Dahlia de la Cerda. "Regina" se utilizó en la entrada, mientras que "Lentejuelas" y "Mariposa de Barrio" en la salida. Los resultados obtenidos los graficamos de la siguiente manera:

ISSN 2531-159X

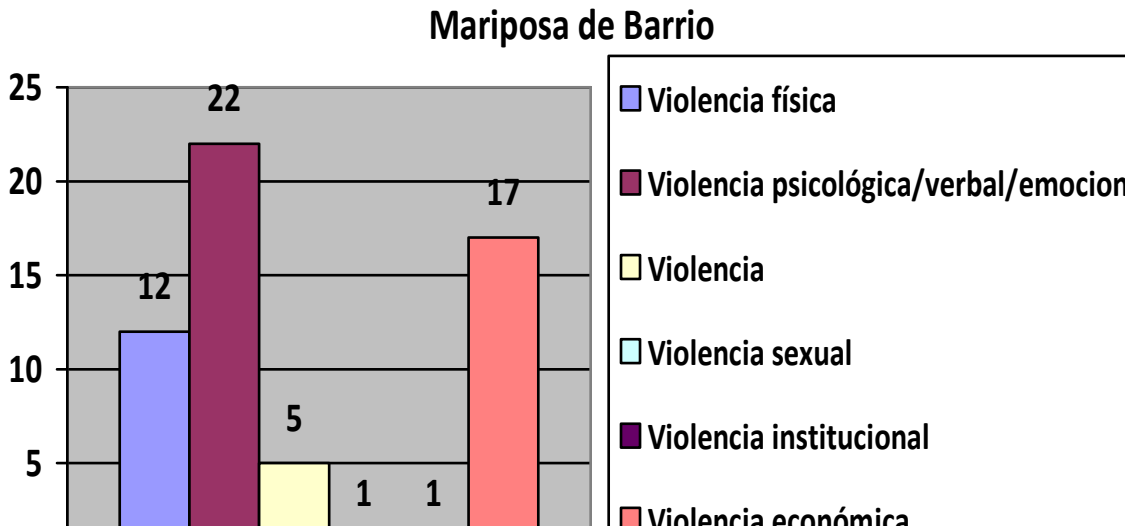
Figura 1. Diagnóstico de entrada



En el primer diagnóstico se les preguntó a las estudiantes ciertas categorías de violencia que ellas pudieran haber escuchado o conocer de su existencia en la cotidianidad. Si observamos, las alumnas pudieron identificar claramente violencia física y psicológica/verbal/emocional debido a que son las más cercanas a ellas, además de las más mencionadas en medios de comunicación masivos, en las clases o contextos donde ellas se desarrollan. Por otra parte, también se observa que hubo respuestas con un índice de identificación muy bajo, lo cual se debió a que no supieron definir los tipos de violencia y, por ende, clasificarlos, porque los confundieron. Es decir, el hecho de no ser alta la barra que muestra el número de respuestas se debe a que las asistentes se equivocaron al momento de presentar la respuesta.

ISSN 2531-159X

Figura 2. Diagnóstico de salida

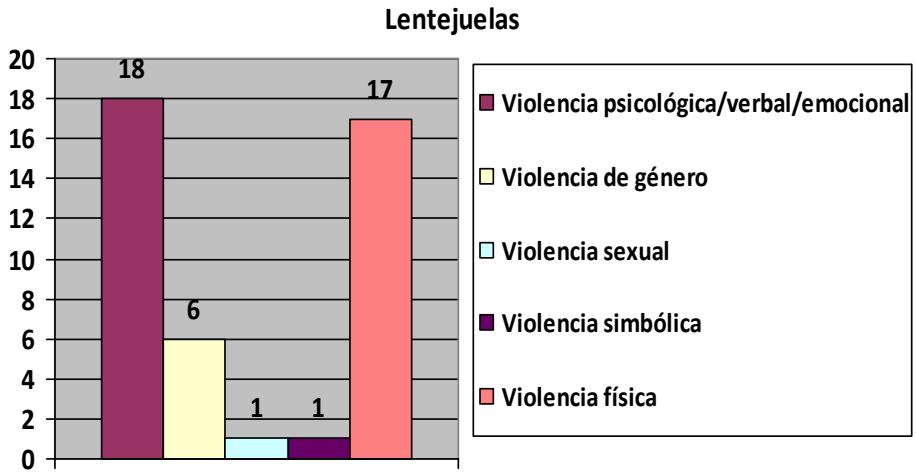


En el segundo momento evaluativo, se les solicitó nuevamente que repitieran el mismo procedimiento, pero después de la sesión. Los resultados se modificaron sustancialmente. Si bien todavía se presentaron errores y confusiones, debemos destacar que las asistentes pudieron señalar nuevos ejemplos de otras violencias que antes desconocían. Cabe resaltar que a primera vista podría parecer que los resultados no son relevantes; no obstante, para un acercamiento inicial, las alumnas diferenciaron con mayor precisión las características de los ejemplos presentados.

Así, señalaron otros tipos como la violencia económica y la sexual, que pudieron clasificar correctamente; sin embargo, aún confunden el término patriarcal y la aplicación de la violencia institucional que se comentó de forma general. Lo relevante de este ejercicio es que se modificó el cuento, por lo tanto, realizaron el proceso cognitivo nuevamente.

ISSN 2531-159X

Figura 3. Diagnóstico de salida

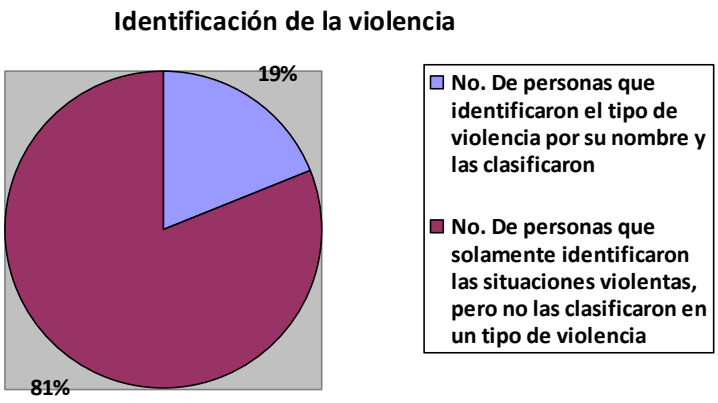


De la misma manera, en la Figura 3 encontramos que las alumnas identifican claramente tres tipos de ellas: violencia física, psicológica/verbal/emocional. Por otra parte, aparecieron nuevamente categorías que no se mencionaron en la evaluación inicial como violencia simbólica y de género. Es decir, durante la sesión se reforzaron las definiciones de las primeras dos clasificaciones, además de ejemplificar y clarificar las otras dos.

Por otra parte, y aunque el número de aciertos pudiera parecer irrelevante, no lo es; las estudiantes comenzaron a reflexionar sobre otras tipologías de violencia que, dentro de su imaginario, no eran del todo identificables, como violencia sexual y violencia institucional, y que agregaron a las ya conocidas. De la misma manera, pudieron distinguir el concepto de discriminación del de violencia; si bien ambos van relacionados y estrechamente ligados, no representan lo mismo.

ISSN 2531-159X

Figura 4. Identificación de la violencia



Las gráficas mencionadas anteriormente representan y clarifican el proceso entre ambas evaluaciones. Lo que pensamos que es el resultado más importante se observa en la "Figura 4. Identificación de la violencia"; en ella se puede ver un avance significativo en cuanto a la identificación de las diferentes violencias, porque el 81% (17 personas) equivale al "N.º de personas que identificaron el tipo de violencia por su nombre y las clasificaron", es decir, la cantidad de alumnas que pudieron clasificar los ejemplos sobrepasó las tres terceras partes del grupo. Esto nos indica que, de alguna manera, el taller había logrado uno de los objetivos propuestos: reflexionar con las alumnas sobre los escenarios y contextos que las aquejan, además de presentar una forma de trabajo distinta con la Literatura a partir de la cual podemos visibilizar problemas actuales.

7. CONCLUSIONES

Esta mirada a los diagnósticos de la sesión tiene como finalidad buscar alternativas para atender la violencia de género en los entornos educativos desde acciones que sean independientes de lo punitivo y de los reglamentos que se están implementando en las instituciones de Educación Superior.

Las formas de violencia arraigadas en nuestro contexto social afectan al desarrollo educativo y determinan las relaciones que el alumnado construye. Es importante ubicar estrategias desde disciplinas como la Literatura que permitan identificar formas de la violencia de género y que también impliquen una mejora en las relaciones cotidianas al problematizar las construcciones normalizadas tan violentas.

La identificación de violencias desde el entorno literario permite que se evidencien y, a la par, se evidencien para fomentar el diálogo, sin que esto implique una intromisión directa a la experiencia de vida de las asistentes, pero favoreciendo el análisis de problemas comunes y normalizados en la sociedad.

Somos conscientes de que estos resultados no son determinantes y no podemos hablar de un diagnóstico general de la Facultad; sin embargo, con esto obtenemos una noción de los conocimientos del alumnado respecto al tema. Además, nos permite entablar un diálogo para escuchar sus necesidades y diseñar otras herramientas que sean de utilidad y se ajusten a sus contextos, de ahí la razón de la elección de los cuentos, ya que se presentan mujeres de distintos entornos y clases sociales. Sabemos que este primer acercamiento tiene limitaciones, pero consideramos que es una muestra útil de cómo la Literatura y su representación de la sociedad puede contribuir en el plano educativo con la identificación de temas tan urgentes e intentar proponer soluciones que impacten en nuestro entorno cotidiano.

Consideramos que el trabajo colegiado y la introducción de contenidos desde una perspectiva de género es importante; sin embargo, debemos fortalecerlo con un enfoque vinculado a la identificación en lo social y lo cotidiano para tener un mayor impacto en la construcción de las relaciones de convivencia diarias.

OBRAS CITADAS

Carrillo, Rosalía. "Testigos silenciosos de la violencia en las universidades públicas". Vínculos. *Sociología, análisis y opinión*, no. 11, julio-diciembre 2017.

Carrillo, Rosalía. "Entre la simulación y la práctica institucional. Primer diagnóstico sobre violencia en la UAM". *El Cotidiano*, no. 200, 2016, pp. 169-180.

Carrillo, Rosalía. "Para entender las manifestaciones de violencia en las IES". *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*. Obra coordinada por M. Casillas, J. Dorantes y V. Ortiz, Universidad Veracruzana, 2017, pp. 19-32.

De la Cerda, Dahlia. "Lentejuelas". *Perras de Reserva*. Sexto Piso, México, 2022.

De la Cerda, Dahlia. "Regina". *Perras de Reserva*. Sexto Piso, México, 2022.

De la Cerda, Dahlia. "Mariposa de barrio". *Perras de Reserva*. Sexto Piso, México, 2022.

Diario Oficial de la Federación. *Ley General de Acceso de las Mujeres Para una Vida Libre de Violencia*. Cámara de Diputados Del Honorable Congreso De La Unión, 2007.

ISSN 2531-159X

Naciones Unidas. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), 2018.

ONU Mujeres México. *México ante la CEDAW*. ONU Mujeres, 2018.

Romero, Eulogio. "Violencia, educación y universidad". Coord. Miguel Casillas, Jeysira Dorantes y Verónica Ortiz. *Estudios sobre la violencia de género en la universidad.* Biblioteca Digital de Humanidades, 2017, pp. 12-18.

Varela, Helena. "Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, no. 238, enero-abril 2020, pp. 49-80.

ISSN 2531-159X

VERBEIA JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES
REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS
2024. Monográfico
ISSN 2531-159X
Año VIII, Número 8

Cinematic Utilization in the Pedagogy of Gender Studies and Spanish Language: Analysis of Two Works by Contemporary Mexican Directors, *The Chambermaid* (2018) and *Night of Fire* (2021)

María del Mar López-Cabrales
Colorado State University
Cabrales@ColoState.edu
ORCID 0009-0004-8539-7648

Recibido 23 de febrero de 2024
Aceptado 31 de agosto de 2024
Publicado 31 de octubre de 2024

ABSTRACT
Despite advances in female representation in Mexican cinema, the urgency to address gender-based violence, including femicide, persists. This paper examines how the films Noche de fuego by Tatiana Huezo and La camarista by Lila Avilés offer powerful insights into the lives of women in vulnerable situations in Mexico. Through a detailed analysis of Noche de Fuego, it explores violence against women in the mountains of Guerrero, where opium extraction and the presence of drug trafficking constantly threaten communities. The film highlights the importance of the senses, especially hearing, sight and touch, in order to survive in this hostile environment. It also analyzes the representation of labor violence against waitresses in Mexico City hotels in La camarista (The Chambermaid). Both films are valuable tools for reflecting on the evolution of female representation in contemporary Mexican cinema and its link to demands for gender equality and the eradication of violence.
KEYWORDS: *Femicide*, Noche de fuego, La camarista, *workplace violence, drug trafficking*

Utilización cinematográfica en la pedagogía de estudios de género y lengua española: análisis de dos obras de directoras mexicanas contemporáneas, *La camarista* (2018) y *Noche de fuego* (2021)

RESUMEN
A pesar de los avances en la representación femenina en el cine mexicano, persiste la urgencia de abordar la violencia de género, incluyendo el feminicidio. Este ensayo examina cómo las películas *Noche de fuego* de Tatiana Huezo y *La camarista* de Lila Avilés ofrecen perspectivas impactantes sobre la vida de las mujeres en situaciones vulnerables en México. A través de un análisis detallado de *Noche de fuego*, se explora la violencia contra las mujeres en las montañas de Guerrero, donde la extracción del opio y la presencia del narcotráfico amenazan constantemente a las comunidades. La película destaca la importancia de los sentidos, especialmente el oído, la vista y el tacto, para sobrevivir en este entorno hostil. Asimismo, se analiza la representación de la violencia laboral contra las camaristas en hoteles de la Ciudad de México en *La camarista*. Ambas obras cinematográficas son valiosas herramientas para reflexionar sobre la evolución de la representación femenina en el cine mexicano contemporáneo y su vínculo con los reclamos de igualdad de género y la erradicación de la violencia.
PALABRAS CLAVE: *Feminicidio*, Noche de fuego, La camarista, *violencia laboral, narcotráfico*
Cómo citar:
López-Cabrales, María del Mar. "Utilización cinematográfica en la pedagogía de estudios de género y lengua española: análisis de dos obras de directoras mexicanas contemporáneas, *La camarista* (2018) y *Noche de fuego* (2021)". *Verbeia, Monográfico* 8, 2024, pp. 107-120.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar del creciente protagonismo de las mujeres en el cine mexicano en las últimas décadas, la persistencia del feminicidio en México, desde la introducción del término por Marcela Lagarde en 2007, subraya la urgente necesidad de abordar la violencia de género en el arte. Se examina cómo las películas *Noche de fuego* de Tatiana Huezo y *La camarista* de Lila Avilés ofrecen perspectivas impactantes sobre la vida de mujeres en situaciones vulnerables, enfatizando la importancia de seguir luchando por la seguridad y los derechos de las mujeres en México.

En las últimas décadas, se ha observado un notable aumento de la presencia y protagonismo de la mujer en el cine mexicano. Este cambio guarda relación con acontecimientos relevantes, como la conceptualización del término "feminicidio" por parte de la etnóloga, investigadora y educadora mexicana Marcela Lagarde. Su labor incluyó la promoción de la Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia y la incorporación del delito de feminicidio en el Código Penal Federal, una legislación vigente desde febrero de 2007.

En el marco del tema de la enseñanza de la lengua española, en este ensayo se propone una indagación en torno a la temática de la violencia dirigida hacia las mujeres y las niñas en las montañas de Guerrero, una región caracterizada por la extracción del opio de las amapolas. La obra cinematográfica *Noche de fuego* (2021), dirigida por Tatiana Huezo de El Salvador, adquiere un papel relevante al explorar minuciosamente esta realidad. La película se sumerge en la vida de una mujer Rita y, de manera destacada, en la de su hija Ana y sus amigas. A través de su narrativa, en la película se presenta la constante lucha de estas mujeres en un remoto rincón de las sierras, donde la amenaza de la violencia narcotraficante las obliga a mantener una vigilancia constante, sin descanso. En este ensayo también se abordarán las representaciones de la violencia contra las mujeres que trabajan en el servicio de los grandes hoteles de la ciudad de México que se muestra en la película *La camarista* (2018) de la directora mexicana Lila Avilés. Ambas obras cinematográficas son piezas de arte valiosas que se pueden utilizar en las aulas para reflexionar sobre la evolución de la representación de la mujer en la cinematografía mexicana contemporánea y su vínculo con los reclamos de igualdad de género y la erradicación de la violencia.

ISSN 2531-159X

2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

El análisis de estas películas se sustenta en un marco teórico que integra perspectivas de los estudios de género y de los estudios culturales. Se utilizan conceptos claves como la interseccionalidad (Crenshaw, 1989), que reconoce la interacción de múltiples sistemas de opresión y discriminación, así como la noción de "violencia simbólica" de Pierre Bourdieu (1998), que aborda la naturalización de la dominación y la violencia a través de representaciones y discursos.

Metodológicamente, se emplea un enfoque cualitativo basado en el análisis fílmico y la interpretación de los elementos narrativos, visuales y sonoros de las películas. Se presta especial atención a la construcción de personajes femeninos, la representación de la violencia en un marco sociohistórico concreto, los espacios y ambientes, y los recursos estilísticos empleados por las directoras.

3. DESARROLLO Y ANÁLISIS: 1) *NOCHE DE FUEGO* COMO UN CARNAVAL DE LOS SENTIDOS: OÍDO, VISTA Y TACTO

La película *Noche de fuego*, de la directora mexicana Tatiana Huezo, explora de manera profunda y sensible la interseccionalidad de la violencia de género, la pobreza y el desplazamiento forzado en comunidades rurales afectadas por el narcotráfico y el crimen organizado en México. A través de una narrativa íntima y poética, centrada en la perspectiva de tres niñas amigas, Ana, Paula y María, la cineasta logra visibilizar las múltiples capas de opresión y violencia simbólica (Bourdieu, 1998) que confluyen en la vida de estas mujeres desde una edad temprana.

Uno de los aspectos más destacados de la película es su representación de la importancia de los sentidos corporales, especialmente el oído y la vista, en el contexto de amenaza constante en el que viven las protagonistas. En una escena clave (33:45), Rita, la madre de Ana, reprende a su hija por no prestar atención a todos los sonidos, instándola a "ver con los oídos", como lo hizo Sor Juana Inés de la Cruz en su poema "Amado dueño mío...". En este poema la Décima Musa le rogaba a su amante que la oyera con los ojos porque los oídos se encuentran muy distantes:

> Amado dueño mío:
> escucha un rato mis cansadas quejas,
> pues del viento las fío

ISSN 2531-159X

que breve las conduzca a tus orejas,
si no se desvanece el triste acento
como mi esperanza en el viento.
Óyeme con los ojos,
ya que están tan distantes los oídos
y de ausentes enojos
en ecos de mi pluma mis gemidos;
y ya que a ti no llega mi voz ruda,
óyeme sordo, pues me quejo muda.

Esta alusión literaria no solo refuerza la relevancia del sentido auditivo en un entorno donde detectar cualquier sonido extraño puede marcar la diferencia entre la vida y la muerte, sino que también establece un vínculo simbólico con la tradición poética femenina y la necesidad de ser "escuchada" en un mundo patriarcal que silencia las voces de las mujeres.

Asimismo, el color rojo de la amapola, omnipresente en la película, adquiere un significado profundo como símbolo del peligro y la violencia que acecha a las protagonistas. En *Noche de fuego*, se evidencian diversos simbolismos que reflejan las profundas secuelas que el narcotráfico y la violencia han dejado en las vidas de las niñas y sus comunidades. En primer lugar, se alude al "peso" utilizado por el niño Margarito (41:21) para determinar la distribución de ingresos entre las familias tras la recolección del opio, metáfora de las cargas económicas y responsabilidades prematuras de las personas que viven en estas comunidades. Asimismo, se menciona el cuaderno del docente (30:15) y su preocupación por la ausencia de su alumna Juana, ante el silencio impasible de las madres, incapaces de brindar respuestas debido al temor imperante. Otro simbolismo destacado es el rojo menos intenso, pero no por ello menos peligroso (13:30) que se representa en las vetas de las montañas donde se extraen piedras, aludiendo a la omnipresencia de la violencia contra la naturaleza en estos entornos. Además, la representación que Ana hace de sí misma (1:18:12), con piedras en el corazón, un alacrán en una botella como cuerpo y manos de alambres, revela la profunda angustia emocional que experimentan los niños y las niñas en estos entornos.

Finalmente, el color rojo reaparece al final de la película cuando Ana descubre que su amiga María ha sido secuestrada por los narcotraficantes, manifestándose en una hemorragia nasal de sangre negra, espesa, de rabia y de dolor (1:41:35). Este poderoso simbolismo encarna el sufrimiento, la ira y la impotencia que sienten estas comunidades

ISSN 2531-159X

frente a la violencia del narcotráfico. En última instancia, Ana, Paula y sus madres se ven forzadas a abandonar su comunidad, convirtiéndose en parte de la interminable lista de mujeres desplazadas por esta cruda realidad.

El enclave en el que se ubica Noche de fuego se puede precisar cuando, al principio de la película, observamos a María, la amiga de Ana, murmurando los colores de las franjas de una serpiente en el bosque como método para identificar si la culebra es venenosa. (Noche 3:11) En palabras de Ileana Rodríguez: ¨La miniatura, rúbrica del estilo de Huezo, traslapa el horror humano a lo bello y trascendente natural" (Rodríguez 314). Después, la cámara cambia a un plano largo del valle, con el horizonte muy alto para marcar el aislamiento de este pueblo que tan solo tiene un camino de acceso.

Tatiana Huezo realiza un meticuloso trabajo de investigación forense (Murguía, 2020) a través de su película, revelando las huellas y vestigios que quedan en los hogares cuando las familias se ven obligadas a desplazarse o cuando los narcotraficantes secuestran a las hijas. Un ejemplo conmovedor es el silencio y la melancolía que impregna el lugar abandonado por Juana antes de ser robada del pueblo y de su casa (24:10 y 41:01): una chancla dentro y otra fuera de la casa, evidencia de alguien a quien se le ha arrebatado la infancia y ha tenido que huir precipitadamente, dejándolo todo atrás: su bicicleta verde, las fotografías, los cuadernos escolares, los vasos de leche del desayuno a medio terminar, los lápices de colores, entre otros objetos cotidianos.

Estas escenas impactantes se presentan de manera silenciosa y nos llegan a través de la mirada de la protagonista, quien busca a su amiga desaparecida y acude a su hogar. Cada detalle está capturado con una sutileza y una sensibilidad propias de una artista consumada. Huezo emplea una narrativa visual contundente, permitiendo que estos vestigios materiales hablen por sí mismos, evocando la profunda tragedia y el desamparo que enfrentan estas familias y comunidades. A través de este enfoque forense, la cineasta descubre y expone las huellas invisibles que deja la violencia del narcotráfico en los espacios domésticos, transformándolos en testimonios mudos pero elocuentes de las vidas truncadas, las infancias robadas y los dramas familiares que se desatan en estos contextos. Su mirada aguda y sensible captura la esencia de estas realidades, invitándonos a reflexionar sobre las profundas cicatrices que deja la violencia en los hogares de estas comunidades.

ISSN 2531-159X

Siguiendo la línea de los estudios culturales, es importante resaltar la forma en que *Noche de fuego* desafía las representaciones convencionales del narcotráfico en el cine y la televisión, las cuales a menudo caen en una fascinación morbosa por la violencia explícita y la cultura del "gore", como se observa en *Sicario*, *Narcos*, *Ozark*, *The Mule*, *Breaking Bad*, *El Chapo*, *Drug Lords*, *Miss Bala*, o *The Infiltratior*. En cambio, Huezo opta por un enfoque sutil y poético, centrándose en las experiencias cotidianas de las niñas y sus juegos, momentos de inocencia y creatividad que contrastan con la atmósfera de peligro constante.

Desde la perspectiva de los estudios de género, la película aborda de manera crítica la interseccionalidad de las opresiones que enfrentan las mujeres en estas comunidades rurales, donde la violencia de género se entrelaza con factores como la pobreza, el abandono estatal y la falta de acceso a la educación y los servicios básicos. La figura de Rita, la madre de Ana, encarna esta interseccionalidad al ser una mujer sola, sin recursos económicos ni apoyo del padre ausente, que debe proteger a su hija del peligro inminente de ser raptada por los narcos.

El tratamiento del vínculo entre madre e hija también resulta revelador desde un enfoque feminista. A pesar de la aparente dureza y falta de afecto físico de Rita, su comportamiento se presenta como una estrategia de supervivencia en un contexto de violencia extrema, donde el único camino posible es enseñar a su hija a ser fuerte y desconfiar de todo para evitar su desaparición. El abrazo final entre ambas, tras el intento fallido de los narcos por llevarse a Ana, adquiere un simbolismo profundo al representar el reconocimiento mutuo del sacrificio y la protección maternal.

Además, la película destaca la importancia de la sororidad y los vínculos entre las niñas protagonistas, cuando presenta espacios de complicidad y resistencia frente a la violencia que las rodea. A través de sus juegos y rituales, Ana, Paula y María crean un mundo alternativo donde la amenaza se ve temporalmente suspendida, un espacio casi "sobrenatural" de comunión y cuidado mutuo, como sugieren Murillo y Lagunas (2022).

Volviendo a la perspectiva de los estudios culturales, el cine se concibe como una plataforma artística que encarna aspectos sociales y políticos de la realidad. La violencia, una de las problemáticas más prominentes en la sociedad mexicana, es abordada en diversas narrativas fílmicas con la clara intención de sensibilizar al público y promover un cambio. Para comprender estas narrativas, es crucial prestar atención al contexto en el

ISSN 2531-159X

que han sido producidas En el caso concreto del film que en cuestión, *Noche de fuego*, debido a la inseguridad que se vive en las sierras de Guerrero, su directora Tatiana Huezo tuvo que grabar nueve semanas en un pueblo migrante de Querétaro: Neblinas.

En México, la crisis de violencia de género ha alcanzado dimensiones alarmantes, con un promedio de 10 mujeres asesinadas diariamente por arma de fuego o estrangulamiento. Un caso emblemático fue el hallazgo de ocho cadáveres de mujeres mutilados y amontonados en Ciudad Juárez, el día de la víspera de la visita del entonces presidente Vicente Fox en noviembre de 2001 (Martínez 297). Estos hechos se ven agravados por los elevados índices de impunidad, que rondan el 95% (Ramos Ruiz 95), creando un escenario propicio para la reproducción de la violencia, la ilegalidad y la violación sistemática de los derechos humanos, particularmente de grupos históricamente marginados como las mujeres, los pueblos indígenas y las clases empobrecidas (Ramos Ruiz 87).

Ante la inacción gubernamental para abordar esta crisis, la resistencia y la fuerza de las madres que buscan incansablemente a sus hijas desaparecidas o asesinadas se erige como la única esperanza, a pesar de que ellas mismas son objeto de violencia y asesinatos por su lucha. En este contexto de narcotráfico, crimen organizado, violencia generalizada, desplazamientos y precariedad extrema, las madres se ven obligadas a asumir un rol de escudos protectores de sus hijas, sacrificando incluso la manifestación del afecto físico y el contacto corporal, como se evidencia en la película *Noche de fuego*. Rita, la madre de la protagonista Ana, adopta una actitud severa y distante, quejándose de la ausencia del padre, quien las ha abandonado pese a conocer su precaria situación. En un momento de frustración, Rita le dice a su hija: "¿Tienes miedo de tu mamá? Mi error fue no mandarte con tu papá. Él te quiere mucho ¿Por qué no contesta al teléfono?" (44:48).

Posteriormente, mientras Rita duerme, Ana la cubre con una manta y la abraza en el sofá, sin que su madre sea consciente de este gesto de afecto, demostrando la ruptura del vínculo físico y emocional impuesta por el entorno de violencia. De hecho, la adolescente Ana llega a expresar su frustración ante el deseo de su madre de esconderla como si fuera “una cucaracha" (1:11:15), lo cual es una clara evidencia del distanciamiento provocado por el miedo a que los narcotraficantes se lleven a su hija. Así, Rita demuestra su amor a través de la protección, aunque Ana no logre comprenderlo y lo perciba como un injusto castigo.

ISSN 2531-159X

En Noche de fuego, el único momento en el que se manifiesta el cariño que tienen madre e hija se produce hacia el final, cuando la madre de Ana, al escuchar la llegada de los narcotraficantes, oculta a su hija en una zanja cavada desde que su hija es pequeña y que ahora es un espacio que resulta demasiado estrecho para ella (1:34:39). Rita, con un machete oculto en su espalda y temblando, recibe a los narcotraficantes que vienen a llevarse a su hija y les afirma tener solo un hijo, que su esposo trabaja en otro lugar y que ella se dedica al cultivo de la amapola. A pesar de su nerviosismo, Rita se mantiene firme, mientras Ana observa todo desde su escondite. Los narcotraficantes la amenazan antes de irse: "De todas formas, la vamos a encontrar". Cuando finalmente se marchan, madre e hija se funden en un abrazo (1:38:43).

En ese preciso instante, Ana comprende plenamente todas las enseñanzas y los sacrificios que su madre ha realizado para mantenerla a salvo. Ana es consciente de la necesidad de huir, pero antes desea despedirse de sus amigas. Al buscarlas, se encuentra con un espectáculo dantesco: un pueblo en llamas, un carro incendiado, barricadas y el pueblo bloqueado gracias al fuego para permitir la organización de la huida y evitar el ingreso de los narcotraficantes. De ahí deriva el título de la película: "Noche de fuego".

En estos contextos de conflicto y violencia extrema, no existe la distinción entre madres "buenas" o "malas", sino madres solitarias que luchan por sobrevivir y enseñan a sus hijas a ser fuertes, pues solo así podrán escapar de la muerte y la desaparición. Huezo retrata con maestría la cruda realidad de estas madres, quienes deben enfrentar desafíos inconmensurables para proteger a sus hijas en medio de la violencia desatada por el narcotráfico.

Es importante situar *Noche de fuego* dentro del contexto más amplio de la crisis de violencia de género y feminicidios en México. La película no solo visibiliza esta realidad, sino que también plantea la urgencia de abordar las causas estructurales de la violencia, como la corrupción, la pobreza y el abandono estatal, que perpetúan un ciclo de opresión y desigualdad para las mujeres, especialmente aquellas que enfrentan múltiples intersecciones de marginación y se encuentran solas cuidando a su prole.

4. DESARROLLO Y ANÁLISIS: 2) *LA CAMARISTA*, SUS DEMANDAS DE GÉNERO Y LA VIOLENCIA LABORAL

La película *La camarista*, de la directora mexicana Lila Avilés, ofrece una mirada crítica a la interseccionalidad de las opresiones que enfrentan las mujeres trabajadoras en contextos

ISSN 2531-159X

laborales precarios, explorando temáticas como la identidad, la maternidad, la discriminación y el acoso sexual en el ámbito laboral. Al centrar su narrativa en Eve, una joven madre soltera de 24 años que trabaja como camarista en un lujoso hotel de la Ciudad de México, Avilés logra visibilizar las múltiples capas de violencia simbólica (Bourdieu, 1998) que se ejercen sobre las mujeres en entornos de servicio y subordinación.

En contraste con la aclamada película *Roma* (2018) de Alfonso Cuarón, que también retrata la vida de una trabajadora doméstica indígena en la Ciudad de México, *La camarista* se enfoca en una realidad contemporánea y urbana y, a la vez, aborda la compleja intersección de género, clase y raza en la experiencia laboral de Eve. A través de una estética minimalista y una narrativa íntima, la directora explora las dificultades de su protagonista para encontrar su identidad y autonomía en un trabajo que la invisibiliza y subordina constantemente.

La representación de Eve como una mujer invisible para los huéspedes del hotel, cuya presencia se reduce a su capacidad de servir y limpiar, constituye un poderoso ejemplo de la violencia simbólica ejercida sobre las trabajadoras en estos entornos. Escenas como la del huésped que solicita innecesariamente más amenidades a Eve, a pesar de la evidente abundancia en su habitación, reflejan la falta de reconocimiento y la instrumentalización de las camaristas, reducidas a meras proveedoras de servicios sin identidad propia.

Además, la película aborda la interseccionalidad de la opresión de género y clase al explorar las dificultades que enfrenta Eve como madre soltera en un empleo precario. Las tensiones emocionales y las complicaciones para equilibrar sus responsabilidades familiares y laborales se hacen evidentes en las escenas donde Eve conversa con la cuidadora de su hijo o cuando debe atender a la huésped argentina y su bebé, mientras esta última hace comentarios racistas y de superioridad. Estos momentos ponen de manifiesto las múltiples cargas que recaen sobre las mujeres trabajadoras, quienes deben lidiar con las demandas de sus empleos y el cuidado familiar en condiciones de desigualdad y discriminación interseccional (Crenshaw, 1989).

Otro aspecto destacado en la representación de la mujer en *La camarista* es la falta de oportunidades de ascenso y desarrollo profesional que enfrenta Eve. A pesar de su dedicación y esfuerzo por capacitarse, la protagonista se encuentra estancada en un puesto de camarista sin posibilidades de crecimiento, reflejando las limitaciones estructurales y la discriminación contra las mujeres en el ámbito laboral. Esta situación

ISSN 2531-159X

constituye una forma de violencia laboral que perpetúa la subordinación y la falta de autonomía de las trabajadoras.

Además, la película aborda de manera contundente la sexualización y el acoso que enfrentan las mujeres en sus lugares de trabajo. Eve es objeto de miradas lascivas y comentarios inapropiados por parte de algunos huéspedes y trabajadores masculinos del hotel, lo que pone de relieve su vulnerabilidad y la falta de seguridad que experimentan muchas mujeres en sus entornos laborales. Escenas como la de Eve masturbándose frente a las ventanas abiertas, mientras los trabajadores que limpian los vidrios la observan, representan de manera cruda y honesta las situaciones de acoso y objetificación a las que se enfrentan las trabajadoras.

Desde una perspectiva de los estudios culturales, *La camarista* se inserta en una tradición cinematográfica que busca desafiar las representaciones hegemónicas y visibilizar las experiencias de las mujeres trabajadoras en entornos opresivos. Al igual que *Roma*, la película de Avilés presenta una estética visual impresionante, pero a diferencia de aquella, su narrativa se centra en una realidad urbana contemporánea, alejándose de la mirada nostálgica y romantizada del pasado.

Asimismo, la película establece un diálogo crítico con las convenciones del cine mexicano y las representaciones tradicionales de las mujeres trabajadoras. Mediante una narrativa minimalista y una mirada intimista, Avilés desafía los estereotipos y las imágenes estáticas, ofreciendo una exploración profunda y matizada de la identidad, la agencia y las luchas de su protagonista.

Desde el enfoque de los estudios de género, *La camarista* constituye una contribución importante al debate sobre la interseccionalidad de las opresiones que enfrentan las mujeres en el ámbito laboral. Al visibilizar las múltiples capas de violencia simbólica, discriminación y subordinación que confluyen en la experiencia de Eve, la película invita a reflexionar sobre las estructuras de poder y las desigualdades sistémicas que perpetúan la opresión de género en contextos de trabajo precario.

El final ambiguo de la película, con Eve saliendo del hotel con su vestido rojo en la mano, puede interpretarse como un momento de inflexión y potencial empoderamiento. Después de haber sido testigos de las múltiples formas de violencia laboral, invisibilización y acoso que ha enfrentado, el final sugiere la posibilidad de un cambio en la vida de Eve, una

ISSN 2531-159X

oportunidad para tomar el control de su propia narrativa y encontrar su voz en otro entorno.

En conclusión, *La camarista* de Lila Avilés se posiciona como una obra cinematográfica relevante y necesaria que contribuye al análisis crítico de las condiciones laborales y las experiencias de las mujeres trabajadoras en contextos opresivos. Al utilizar una estética minimalista y una narrativa íntima, la directora logra visibilizar las violencias simbólicas, la discriminación y el acoso que enfrentan las camaristas en sus entornos de subordinación. Mediante su exploración de temáticas como la identidad, la maternidad y la falta de oportunidades, la película invita a reflexionar sobre las estructuras de poder y las desigualdades sistémicas que perpetúan la opresión de género en el ámbito laboral. Finalmente, el desenlace ambiguo deja abierta la posibilidad de un cambio y un potencial empoderamiento para la protagonista, y puede sugerir que la lucha por la autonomía y el reconocimiento de las mujeres trabajadoras es un proceso en constante evolución.

5. CONCLUSIÓN

A lo largo de este ensayo, se han analizado las películas *Noche de fuego* de Tatiana Huezo y *La camarista* de Lila Avilés desde una perspectiva de los estudios de género y de los estudios culturales. Utilizando conceptos claves como la interseccionalidad de Crenshaw y la noción de "violencia simbólica" de Bourdieu, se ha explorado cómo estas obras ofrecen representaciones impactantes de la violencia y la opresión que enfrentan las mujeres en situaciones vulnerables en México.

En *Noche de fuego*, la directora emplea recursos estilísticos y narrativos para sumergir al espectador en la experiencia sensorial de las protagonistas, destacando la importancia de los sentidos del oído, la vista y el tacto en su lucha por sobrevivir en un entorno marcado por la violencia del narcotráfico. La película deconstruye la naturalización de la dominación y la violencia a través de una mirada directa a la realidad de estas mujeres. Según Tatiana Huezo:

> contra el vómito de cifras, imágenes y discursos que invisibilizan a las víctimas convirtiéndolas en números, me parece fundamental volver a los rostros, al gesto íntimo, a su historia y complejidad; regresar a las personas, a sus sueños, dolores y esperanzas. Quizás entonces desde allí podamos regresar a la empatía. A la capacidad de conmovernos. (Cineasta)

ISSN 2531-159X

Por otra parte, *La camarista* aborda la intersección de múltiples sistemas de opresión, como el género, la clase social y el trabajo precario. Mediante la representación de la protagonista Eve, se pone de manifiesto la violencia simbólica que se ejerce sobre las mujeres en entornos laborales opresivos, donde son invisibilizadas, acosadas y se limita sus oportunidades de crecimiento.

Ambas películas contribuyen a visibilizar y cuestionar las estructuras patriarcales y la violencia de género que persisten en la sociedad mexicana, desafiando los discursos y representaciones que naturalizan y normalizan estas formas de opresión. A través del lente del cine, estas directoras mexicanas y latinoamericanas ofrecen una mirada crítica y un llamado a la acción para erradicar la violencia contra las mujeres y construir una sociedad más justa e igualitaria.

OBRAS CITADAS

Carrillo Cal y Mayor, J. C. "Representaciones de la violencia fílmica desde la mirada femenina. Tres películas mexicanas postpandemia: *Sin señas particulares* (Fernanda Valadez, 2020), *Noche de fuego* (Tatiana Huezo, 2021), *La civil* (Teodora Mihai, 2021)." *Revista panamericana de comunicación* vol. 107 no. pp. 118 –2022.

---.¨Representaciones de la violencia fílmica desde la mirada femenina. Tres películas mexicanas postpandemia: *Sin señas particulares* (Fernanda Valadez, 2020), *Noche de fuego* (Tatiana Huezo, 2021), *La civil* (Teodora Mihai, 2021)¨, *Revista panamericana de comunicación,* vol. 4 no. 1 Ciudad de México 2022/06/27, https://doi.org/10.21555/rpc.v4i1.2556, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2683-22082022000100107&script=sci_arttext

"Cineasta de origen salvadoreño: Tatiana Huezo es aplaudida por película Tempestad". *La Prensa Gráfica*, 2016-02-15, https://web.archive.org/web/20161209004833/http://www.laprensagrafica.com/2016/02/15/cineasta-de-origen-salvadoreo-tatiana-huezo-es-aplaudida-por-pelicula-tempestad

Fuerte Celis, María del Pilar, et al. "Las olvidadas. mujeres desplazadas en Durango, las otras víctimas de la 'guerra contra las drogas.'" *Sociológica*, vol. 35, no. 99, Jan. 2020, pp. 131–65. *EBSCOhost*,

https://search-ebscohost com.ezproxy2.library.colostate.edu/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,url,cpid&custid=s4640792&db=aph&AN=144611757&site=ehost-live.

Huezo, Tatiana, director. *Noche de fuego| Netflix Official Site*, 17 Nov. 2021, https://www.netflix.com/search?q=noche%20&jbv=81499072

Kramer, Gary M. "In Netflix's captivating "Prayers for the Stolen," life goes on as one digs a grave to stay safe", *Salon*, 2021/11/17. https://www.salon.com/2021/11/17/prayers-for-the-stolen-review-netflix/

Martínez, Josebe. "Narcoarte, feminicidio y desaparición. Los casos de Ciudad Juárez y Ayotzinapa. Estéticas y políticas del neocolonialismo global." *Hispanic Research Journal*, vol. 19, no. 3, June 2018, pp. 296–311. EBSCOhost, https://doi-org.ezproxy2.library.colostate.edu/10.1080/14682737.2018.1467863.

Mendoza Rockwell, Natalia. *Narco-mantas o el confín de lo criminal. SciELO*. https://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v37n2/0185-3082-ap-37-02-00021.pdf.

"Moviegoing memories: Tatiana Huezo." MUBI Notebook, https://mubi.com/notebook/posts/moviegoing-memories-tatiana-huezo

Murillo, Ilse Mayté, y Samuel Lagunas. "Imaginarios de las infancias en el cine mexicano del narcomundo: Los casos de *Vuelven* y *Noche de fuego*." *Arte y Políticas De Identidad*, vol. 26, 2022, pp. 29–49.

Ramos Ruiz, Yolanda. "La corrupción y sus vínculos con el género, una aproximación al caso mexicano." *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, vol. 5, no. 2, July 2016, pp. 76–105. EBSCOhost, https://search-ebscohost-com.ezproxy2.library.colostate.edu/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,url,cpid&custid=s4640792&db=asn&AN=121641487&site=ehost-live.

Rodríguez, Ileana. "*Noche de fuego* y *The Power of the Dog*: Semejanzas disímiles en Jane Campion y Tatiana Huezo," *A Contra Corriente: Una revista de estudios latinoamericanos,* Vol. 19, Num. 3, Spring 2022, pp. 312-319. https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/2237

"Tatiana on her fiction debut", *International Film Form Rotterdam*, 2022, 25 April. https://iffr.com/en/blog/tatiana-huezo-interview

"The Top 10 Ultimate Drug-Cartel Movies." *Fandango,*

https://www.fandango.com/movie-photos/the-top-10-ultimate-drug-cartel-movies-521

Torres-Oregón, Fredyd, y José Luis Estrada-Rodríguez. "Desplazamiento interno forzado en la sierra de Guerrero, México." *Estudios Sociales: Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, vol. 32, no. 59, Jan. 2022, pp. 1–25. *EBSCOhost*, https://doi-org.ezproxy2.library.colostate.edu/10.24836/es.v32i59.1196.

"**Wikipedia** La enciclopedia libre entrada por Tatiana Huezo." https://es.wikipedia.org/wiki/Tatiana_Huezo.

ISSN 2531-159X

VERBEIA JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES
REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS
2024. Monográfico
ISSN 2531-159X
Año VIII, Número 8

Literature and values: An educational proposal through the fable

Diego Ernesto Parra Sánchez
Universidad Pública de Navarra
diego.parra@unavarra.es
http://orcid.org/0000-0002-5364-1667

Recibido 4 de marzo de 2024
Aceptado 2 de septiembre de 2024
Publicado 31 de octubre de 2024

ABSTRACT
The fundamental purpose of this intervention proposal is to promote reflection and the development of values in 5-year-old children, using the workshops as a pedagogical resource. The intervention plan includes carrying out three workshops structured around Aesop's fables, which will be presented in an adapted and accessible way for this stage of educational development. Each workshop will focus on a particular fable, which will be read and analyzed with all the students. Active participation will be promoted by asking questions and carrying out activities related to the values present in the fable. Likewise, practical activities will be undertaken that allow children to experience and apply the values learned. Through reading, reflection, and practical activities, the aim is to stimulate learning and living fundamental values in this crucial stage of training.

KEYWORDS: moral values, fable, educational intervention, childhood education.

Literatura y valores: una propuesta educativa a través de la fábula

RESUMEN
La presente propuesta de intervención tiene como propósito fundamental propiciar la reflexión y el desarrollo de valores en alumnado de 5 años, utilizando los talleres como recurso pedagógico. El plan de intervención contempla la realización de tres talleres estructurados en torno a las fábulas de Esopo, las cuales se presentarán de manera adaptada y accesible para esta etapa de desarrollo. Cada taller se enfocará en una fábula en particular, la cual será leída y analizada en conjunto con todo el alumnado. Se promoverá una participación activa mediante el planteamiento de preguntas y la realización de actividades relacionadas con los valores presentes en la fábula. Asimismo, se llevarán a cabo actividades prácticas que permitan a los/las niños/as experimentar y aplicar los valores aprendidos. Mediante la lectura, la reflexión y las actividades prácticas, se persigue estimular el aprendizaje y la vivencia de valores fundamentales en esta etapa crucial de formación.

PALABRAS CLAVE: valores morales, fábula, intervención educativa, educación infantil.

Cómo citar:
Parra Sánchez, Diego Ernesto. "Literatura y valores: una propuesta educativa a través de la fábula". *Verbeia, Monográfico* 8, 2024, pp. 121-137.

1. INTRODUCCIÓN

La nueva legislación educativa recogida en el Real Decreto 95/2022 (del 1 de febrero), por la que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, hace notoria la importancia de la educación en valores. Y es que uno de los retos de los profesionales de la educación es mejorar la calidad educativa innovando, avanzando y adaptándose a los cambios que se presenten para alcanzar el desarrollo optimo e integral del alumnado.

La gran responsabilidad de los/las docentes es crear ambientes saludables que ayuden a formar personas críticas y reflexivas con valores cívicos para la convivencia y relación social, además de establecer las bases requeridas para fomentar actitudes de respeto a uno mismo, consideración hacia los demás y el entorno, con el propósito de prevenir cualquier forma de comportamiento discriminatorio.

El hecho de introducir la educación en valores en esta propuesta surge de la observación directa en las aulas, ya que se han visto conductas conflictivas y carencias de pautas elementales de convivencia en el día a día. Básicamente, la intención es la de incentivar la práctica de valores entre el alumnado que se encuentra en un proceso de construcción social, moral y ciudadana, dándoles la oportunidad de tener una evolución moral saludable. Se tratará de dar respuesta a cómo se puede facilitar la educación en valores para los niños y las niñas de esta etapa educativa, dejar constancia de su papel fundamental para vivir en sociedad y trabajarla desde edades tempranas.

La intervención se divide en dos secciones. Inicialmente, se realiza un análisis detallado de los conceptos de "valor" y "fábula" mediante una exhaustiva revisión bibliográfica. Esta revisión aborda con minuciosidad la clasificación, características, origen y evolución de dichos conceptos, tomando como base una variedad de autores y campos de conocimiento. Se resalta especialmente la influencia que la literatura infantil, y en particular las fábulas, ejerce en el desarrollo moral de los/las estudiantes. De hecho, se subraya la importancia fundamental de este género como una herramienta educativa de gran potencial, no solo por su capacidad para transmitir valores, sino también por su capacidad para estimular el desarrollo de habilidades lingüísticas y otros aspectos interdisciplinarios.

Seguidamente, se presenta una parte práctica que consiste en tres sesiones organizadas que forman un taller para el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, basadas en el libro *Fábulas de Esopo como nunca*, de la profesora y editora Luz Orihuela. En cada una de

ISSN 2531-159X

ellas se trabaja una fábula diferente con el objetivo de que el alumnado conozca, desarrolle y aprenda a vivir en sociedad de acuerdo con unos valores éticos. Esta elección se debe a que el libro ofrece una renovación y reinterpretación de las famosas fábulas de Esopo. En lugar de simplemente repetir las historias conocidas, Orihuela aporta una perspectiva fresca y actualizada a estas fábulas clásicas. Además, las ilustraciones de Alex Herrerías le agregan un interesante perfil pedagógico al texto, que lo acerca al alumnado de esta etapa educativa.

Otro aspecto destacable es que el libro ofrece reflexiones y enseñanzas contemporáneas. Al combinar las enseñanzas intemporales de Esopo con ideas y mensajes modernos, *Fábulas de Esopo como nunca* proporciona una perspectiva valiosa sobre la vida y la sociedad actual. Esto implica que el libro no solo servirá como entretenimiento, sino también como una ocasión para meditar sobre los obstáculos y contextos que se experimentan en la actualidad.

En la propuesta de intervención, se han desarrollado diversos recursos y herramientas para llevar a cabo una correcta evaluación de esta y, como punto final, se presenta una sección de conclusiones que busca crear conciencia sobre la relevancia de educar en valores a las nuevas generaciones, todo ello con el fin de fomentar una convivencia cívica y respetuosa.

2. LA EDUCACIÓN MORAL

En esta sección se tratan varios elementos vinculados con la definición del concepto de "valor moral o ético" desde distintos enfoques, además de su importancia como pilar esencial en términos educativos durante estos primeros años de formación. Asimismo, se examinan las estrategias teóricas que el profesorado podrían emplear para cultivar la internalización de valores entre sus estudiantes.

2.1 Conceptualización y atributos de los valores

La comprensión precisa del concepto de valor es complicada debido a su naturaleza compleja. Ha sido objeto de estudio en diversas doctrinas científicas y su significado puede variar según el contexto social y personal de cada individuo y sus ideologías. Desde una perspectiva psicológica, Sousa define los valores como convicciones que avalan la construcción de los significados y orientan las propias acciones (25). En otras palabras, los valores son principios que ayudan a dar sentido a la vida y a tomar decisiones. Se

ISSN 2531-159X

muestran los valores a través de las actitudes y comportamientos, ya que son una forma de enfrentar y adaptarse a las circunstancias de la cultura y la sociedad actual (Ayuso 66).

De acuerdo con esta última autora, los valores emergen en el ámbito social, dado que se incorporan y arraigan en función de la vivencia personal, la interacción con el entorno, la herencia cultural y la sociedad. Representan rasgos personales que acompañan y moldean a lo largo de la vida, guiados por las inclinaciones y emociones y, además, desempeñan un papel en el enriquecimiento individual y facilitan el equilibrado desarrollo de todas las facetas humanas.

Desde una óptica pedagógica, es relevante resaltar que los valores desempeñan un papel primordial en el proceso de desarrollo moral y en la configuración de la identidad individual. Asimismo, juegan un papel crucial en las interacciones con el entorno y con los demás miembros de la sociedad. Por tanto, Parra los conceptualiza como principios o directrices que dirigen las acciones y comportamientos de los educandos con el propósito de promover su crecimiento personal y el cambio social (73).

A lo largo de la historia, se han abordado los valores desde distintos enfoques debido a la diversidad de perspectivas propuestas por diversos eruditos, cada uno con su propia visión e ideología. No obstante, a pesar de esta variabilidad, hay un consenso que permite establecer un conjunto de términos comunes. Dentro de las numerosas categorizaciones exploradas, la que reviste mayor importancia desde una perspectiva pedagógica es la propuesta por Seijo. En su trabajo "Los valores desde las principales teorías axiológicas", presenta esta categorización, que se basa en un modelo de Educación Integral que organiza los valores en grupos, atendiendo a las dimensiones esenciales del ser humano (156-157). Además, esta perspectiva toma inspiración de Scheler, un filósofo de renombre en el ámbito ético. Siguiendo esta línea de pensamiento, podría derivarse la siguiente clasificación, seleccionando aquellos valores más significativos en el ámbito educativo:

- Valores morales: representan normas y principios éticos que orientan el comportamiento y las decisiones de las personas hacia lo que se considera correcto o incorrecto. Estos valores están estrechamente vinculados con la ética y la moralidad. Incluyen algunos como la justicia, la honradez o la honestidad.
- Valores sociales: son aquellos que se relacionan con la interacción y convivencia con otros miembros de la sociedad. Incluyen principios como el respeto, la cooperación, la empatía y la tolerancia hacia la diversidad social.

ISSN 2531-159X

- Valores familiares: se refieren a los principios que rigen las relaciones y dinámicas familiares. Estos valores pueden incluir la solidaridad, el afecto, la lealtad y el apoyo mutuo entre los miembros de la familia.
- Valores personales: son las creencias individuales que guían el comportamiento y las decisiones de una persona. Estos valores pueden estar relacionados con la autorrealización, la autonomía, la honestidad, y la búsqueda de metas personales.
- Valores religiosos o espirituales: representan los principios basados en creencias religiosas o filosóficas que influyen en la visión del mundo y en la conducta de las personas. Estos valores pueden incluir la fe, la devoción y la espiritualidad.
- Valores culturales: son los principios compartidos dentro de una comunidad o grupo cultural específico. Estos valores influyen en las normas, costumbres y tradiciones culturales, así como en el sentido de pertenencia y el orgullo de la identidad cultural.
- Valores educativos: representan la importancia atribuida al aprendizaje, la adquisición de conocimientos y el desarrollo intelectual. Estos valores fomentan la búsqueda de la excelencia académica y el progreso intelectual.

2.2 La neurociencia y la neuroética

La neurociencia, como fundamento de un nuevo enfoque científico, engloba una diversidad de disciplinas, que van más allá de la biología y se extienden hacia áreas como el tratamiento farmacológico y las ciencias del comportamiento. Más adelante, surgieron otras dos ramas de la neurociencia: la neuroética, que se centra en la investigación de las bases neuronales de la ética, y la neuropolítica, que investiga los rasgos psicológicos y las conexiones neuronales que caracterizan a las figuras políticas. Cabe decir que, aunque antes del siglo XX hubo algunas menciones hacia la neuroética, no fue hasta el año 2002 cuando este concepto se estableció formalmente durante un congreso realizado en San Francisco, titulado *Neuroética: esbozando un mapa del terreno*. Desde entonces, la neuroética comenzó a ser considerada como una disciplina que surgía de las neurociencias, en concreto, de las ciencias naturales.

Ahora bien, es importante destacar que la neuroética no se limita únicamente a examinar las bases anatómicas y neuronales involucradas en la formación de la ética. Además de esta función, su ámbito de estudio abarca otras áreas, como la investigación de las normas morales que deben guiar las investigaciones científicas relacionadas con el cerebro. En

ISSN 2531-159X

este contexto, se podría decir que el concepto de neuroética tiene doble dimensión, como subraya Cortina:

> La neuroética se pregunta por las condiciones éticas en las que deben llevarse a cabo tanto las investigaciones neurocientíficas como la aplicación de sus resultados para no violar los derechos humanos [...]. Pero además los descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro han abierto un segundo frente de cuestiones en el campo de la ética: si existen unos códigos inscritos en nuestro cerebro que son los auténticos códigos morales, [...] si somos libres o si, por el contrario, estamos determinados a actuar por nuestro cerebro, [...] qué se seguiría para la educación de las respuestas que pudiéramos dar a estas preguntas. (15-16)

Considerando esto, la neuroética propone unas contribuciones variadas y complejas. No se limita al ámbito de la neurociencia, sino que es un tema de interés relevante para una amplia variedad de disciplinas como la psicología evolutiva, la pedagogía o la sociología. Sus contribuciones más significativas se centran en el descubrimiento de una base neuronal para el comportamiento ético.

Gracias al continuo avance en las técnicas de neuroimagen, se ha podido evidenciar la relación entre la activación de ciertas áreas cerebrales y el procesamiento de información de naturaleza ética. Concretamente, se ha observado que las regiones orbitales y medial del córtex prefrontal desempeñan un papel esencial en lo que se conoce como cognición moral, es decir, en la evaluación de situaciones que involucran cuestiones éticas.

Dado que todos los seres humanos comparten la misma estructura biológica, y considerando que esta estructura biológica es la fundación de la conducta ética y del razonamiento moral, es lógico argumentar en favor de la viabilidad de una ética universal. Esto implica una normativa ética que va más allá de las diferencias culturales y temporales. La presencia de un conjunto de principios éticos que promueven la protección del grupo y aseguran la supervivencia de la especie humana no impide que se considere la influencia del entorno en la formación de los valores éticos en la sociedad. De hecho, el crecimiento de las sociedades contemporáneas requiere un código ético que no solo reconozca la inclinación innata (biológica) a cuidar y proteger a los miembros del propio grupo, sino también el respeto por la diversidad cultural de los "otros". Por eso mismo, la pedagogía y la educación desempeñan un papel crucial, ya que se consideran como instrumentos de socialización con la capacidad de activar o desactivar, fortalecer o limitar, ciertos "mecanismos biológicos".

ISSN 2531-159X

Cabe decir que la justificación de la importancia del entorno social y educativo no terminaría aquí. Se calcula que alrededor del 70% de las funciones cognitivas humanas se forman en colaboración con el contexto. Si puede ejercer una influencia importante en la conexión y progreso de los genes, es sensato pensar que la anatomía no es el factor principal en la formación del razonamiento moral. En otras palabras, la cognición se basa en algo más allá de recursos cerebrales y físicos.

Los principios de la neuroética no podrían existir sin la interacción adecuada entre el "individuo" y su "comunidad" o entre la "comunidad" y el "individuo". Siguiendo esto, una persona que esté aislada de su entorno social no podrá desarrollar ningún tipo de juicio éticológico; una persona que esté aislada de su entorno social no podrá desarrollar ningún tipo de juicio ético.

2.3 La educación de valores como instrumento para la emancipación

Una vez se ha aclarado cómo el entorno social y cultural influye en las bases neuronales que respaldan la conducta ética y el razonamiento moral, en esta sección se explorarán las posibilidades de la educación ética. La escuela, como motor impulsor de conocimientos y sabiduría, desempeña un papel crucial en el progreso de las sociedades contemporáneas como una institución educativa formal.

Considerando la escuela como uno de los pilares esenciales de la socialización, junto con la familia, es evidente que la aspiración de efectuar mejoras o transformaciones sociales debe comenzar con una formación cívica adecuada. Cuando se trata de la educación ética, es importante que cualquier debate o propuesta considere no solo las ramificaciones políticas, sino también los avances científicos que pueden replantear el fundamento teórico en esta área.

Sin embargo, antes de analizar la imprescindible inclusión de la neuroética en cualquier política educativa relacionada con la moral, es importante destacar cuál es la naturaleza esencial de educación moral. El concepto de "educación" se refiere a un proceso de aprendizaje que estimula el pensamiento crítico y promueve la libertad de acción y expresión. Es crucial entender que no todo proceso de aprendizaje equivale a educación. Por lo tanto, la formación de una "educación moral" no debe limitarse a la enseñanza de contenidos seleccionados por expertos. En cambio, para lograr un desarrollo efectivo de la enseñanza y el aprendizaje moral, es esencial involucrar activamente a los/las estudiantes, así como a las familias y las escuelas, que son los principales influenciadores sociales en este proceso.

ISSN 2531-159X

En línea con lo referido, fomentar la autonomía y prevenir la indoctrinación se logra de manera óptima a través de la educación que implica dar y solicitar razones de manera amigable, dado que el desarrollo de la conducta ética y el razonamiento moral dependen tanto de factores biológicos, como del entorno (Cortina, 2010: 133).

3 LA FÁBULA COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA CON VISTAS A LOGRAR UNA EDUCACIÓN EN VALORES

Antes de sumergirse en el universo de las fábulas, es necesario abordar los desafíos de su definición. Esta tarea no ha sido nada fácil, aunque se tiene una noción general pero efectiva de lo que constituye una fábula. No se ha llegado a un acuerdo en cuanto a la creación de una definición o normas formales y de contenido que puedan ser válidas para todas las producciones que en la historia han sido clasificadas como fábulas.

3.1 El concepto de fábula

El término 'fábula' no ha sido definitivamente establecido. En la Edad Media se utilizó el término tradicional de "apólogo", mientras que "fábula", ha ganado terreno en la modernidad y se ha vuelto predominante. Las fábulas, al igual que los mitos, han sido relacionadas con la idea de engaño y superstición, pero esta es solo una aceptación secundaria. Incluso En el diccionario de la Real Academia Española (DRAE), se encuentra una definición que se relaciona con la mitología y describe una 'narración falsa, inventada o sin fundamento alguno'.

El término 'fábula' lleva consigo esta asociación con la 'falsedad', ya que en su origen latino significaba 'conversación' o 'relato sin respaldo histórico Una complicación al analizar el género de la fábula reside en su definición, ya que con frecuencia se confunde con otros tipos de narraciones. Esto acontece debido a que las convenciones literarias antiguas no lo categorizaron como un género independiente. Incluso Aristóteles no lo nombra en su obra *Poética*, lo que contribuye a la carencia de fronteras definidas y a la confusión en el uso de términos.

De acuerdo con Santana, una fábula puede abarcar varios géneros literarios al mismo tiempo, como un cuento de hadas, un mito explicativo, un relato con animales, una narrativa extensa, una historia mítica sobre dioses, un conflicto entre adversarios, o una presentación de situaciones tanto moralizante como entretenida (49). Desde la perspectiva de Rodríguez, la palabra "fábula" puede ser definida como una breve narrativa

ISSN 2531-159X

ficticia, en prosa o verso, que tiene una finalidad didáctica que suele expresarse en una lección moral al final (20).

En las fábulas, pueden aparecer personas, animales u otros seres vivos o inanimados. En la mayoría de los casos, los animales poseen atributos humanos, como el lenguaje y la capacidad de movimiento. La enseñanza moral es un mensaje que el autor intenta comunicar al final de su obra. Otra definición es la de López, quien describe la fábula una obra literaria en la que se utiliza la alegoría y la prosopopeya de animales, objetos o ideas abstractas para transmitir una lección práctica. Su propósito principal es instruir sobre un principio ético general, presentando un modelo específico de comportamiento (8). Una fábula también puede ser concebida como una breve narración de carácter didáctico y moral que tiene como protagonistas a animales. Mediante esta narrativa, se deduce una lección o mensaje moral que es aplicable universalmente. Los animales y objetos que adquieren la capacidad de hablar o actuar representan de manera simbólica los defectos y virtudes comunes a las personas a las que va dirigida la fábula. En este tipo de literatura, la imaginación y la creación ficticia son herramientas clave utilizadas para representar y criticar aspectos de la realidad humana (Guijarro y López 330)

Por lo tanto, se pueden identificar una serie de conceptos clave que coinciden en la mayoría de las determinaciones. Estos conceptos se pueden observar de manera más clara en la siguiente tabla:

AUTOR/SEMA	Brevedad	Verso	Prosa	Simbolismo	Animales	Ficción	Didáctico
Ana belén Rodríguez Ruiz	x			x	x		x
Gonzalo López Casildo	x	X	x	x	x		x
Mónica Guuarro Zabalegui y Gloria López Sáez	x				x	x	x

Tabla 1. Fuente: elaboración propia

Se puede decir que la fábula consta de dos partes: la narración en sí o trama, y la lección moral, que es la parte más instructiva. La fábula actúa como una metáfora o comparación con situaciones del mundo real, lo que facilita la comprensión de la abstracción. Se puede

ISSN 2531-159X

considerar como un compendio de valores morales que permite aprender de una forma entretenida, gracias al atractivo y entretenimiento. No siempre la lección moral implica un principio ético; muchas de ellas transmiten la sagacidad y la picardía. Durante el período neoclásico, algunos escritores pusieron en tela de juicio la fábula, ya que la consideraban contraria a la verosimilitud, un valor muy apreciado en esa época. Sin embargo, en la actualidad se comprende que esta verosimilitud se refiere exclusivamente a la coherencia de los protagonistas con la moralidad que se le atribuye. El hecho de que los objetos y animales tengan voz propia no afecta a la autenticidad de la fábula, con la condición de que su expresión y actuación estén en armonía con la realidad.
De acuerdo con Rodríguez, las fábulas presentan las siguientes características principales:

• Son narraciones breves.
• Pueden presentarse en forma de poesía o prosa e incorporar una escena dramatizada con conversaciones en estilo directo o indirecto.
• Por lo general, el narrador relata los sucesos que les ocurren a los a personajes en un entorno y tiempo no especificados, ya que las fábulas no están limitadas a ninguna época en particular.
• Los animales suelen ser los personajes y que poseen cualidades humanases.
•Tienen una finalidad moralizante, transmitiendo enseñanzas éticas. Estas lecciones suelen resumirse al comienzo o al final del texto (21).

A lo largo de la historia, la fábula ha sido un género literario que, desde sus orígenes, busca no solo entretener sino también educar, informar y enriquecer a su audiencia. Dado su potencial en estas áreas, las fábulas resultan ser un recurso valioso en el contexto de la Educación Infantil.

3.2 La fábula como recurso educativo

La literatura de fábulas se considera altamente pertinente y valiosa para su aplicación en el ámbito educativo debido a su sólido carácter pedagógico y formativo, como han demostrado numerosos estudios. Presenta unas características específicas que se ajustan de manera óptima a la enseñanza de los/las más pequeños/as. Primeramente, la concisión de las fábulas hace que los/las estudiantes retengan conceptos de manera más efectiva y adquieran conocimientos de manera gradual y relevante. En segundo término, la simplicidad del lenguaje empleado en las fábulas simplifica el entendimiento del contenido

ISSN 2531-159X

y la asimilación de sus mensajes. También, la incorporación de animales que viven en un entorno imaginario y encantador captura el interés del alumnado de menor edad. Finalmente, la inclusión de una lección moral al final de la fábula permite la impartición de valores y actitudes esenciales para su desarrollo completo Por otro lado, se considera que las fábulas también son una herramienta ideal para impulsar el gusto por leer y desarrollar otras competencias fundamentales. Específicamente, se argumenta que las fábulas permiten trabajar diversas habilidades lingüísticas, tales como la ampliación y manejo del vocabulario, el perfeccionamiento de la escritura correcta, la capacidad de leer con facilidad y comprender, además de la mejora en la habilidad de expresarse tanto en forma oral como escrita

Además, las fábulas promueven el desarrollo de la inteligencia emocional al permitir la representación simbólica de emociones, sentimientos y actitudes, alentando al lector a explorar nuevas formas de resolver problemas de comprensión y superar limitaciones (Rodríguez 24). Desde una perspectiva crítica, se destacan ciertas características de las fábulas que plantean dudas sobre su relevancia en la educación actual. Entre estas características se encuentran la marcada orientación moralista, la naturaleza restrictiva de las lecciones impartidas y la inclusión de una moraleja al final, lo cual puede restringir la conclusión. Además, en algunas fábulas clásicas se puede observar un pensamiento sesgado que promueve ideas como la segregación cultural o una perspectiva inflexible de las personas basada en su sexo. Esto ha desencadenado cuestiones sobre la idoneidad de las fábulas como herramienta educativa en la actualidad. Sin embargo, se plantea que el uso de las fábulas debe evolucionar junto con los cambios en la mentalidad sociocultural. Las ideas sesgadas presentes en algunas fábulas pueden utilizarse como una oportunidad para reflexionar sobre el comportamiento adecuado. Al reflexionar y fomentar el pensamiento crítico a través de las fábulas, este se pone en práctica diariamente. Por lo tanto, mediante una estrategia educativa bien diseñada, es posible aprovechar la fábula como una valiosa herramienta para cultivar competencias variadas, comunicar principios éticos y estimular la reflexión de manera amena y atractiva (Montaner 70).

4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 Objetivos

La propuesta de intervención diseñada se dirige hacia el logro de los siguientes objetivos:

ISSN 2531-159X

Objetivos de la propuesta de intervención:

SESIONES	OBJETIVOS
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	1. Estimular el gusto por la lectura y fomentar el hábito de leer.
1	2. Introducir a los niños y las niñas en el género literario de las fábulas y sus características narrativas.
2,4	3. Promover la responsabilidad, la empatía y el esfuerzo en el alumnado.
2,5,10,7	4. Reforzar el vínculo emocional entre los compañeros y compañeras
3,9	5. Fortalecer la autoestima fomentando el autoconcepto y mejorando el autoconcepto
3,5,7	6. Promover una cultura de amistad, gratitud, ayuda mutua e igualdad en el estudiantado, fomentando relaciones saludables, actitudes positivas y el respeto hacia los demás.
4,5,7	7. Fomentar la humildad en los alumnos, promoviendo la auto-reflexión, la empatía, la aceptación de errores y el reconocimiento de los logros de los demás, para cultivar una actitud de respeto y aprendizaje constante.
2,4,5,8,10,	8. Impulsar la cooperación y el trabajo en equipo en los niños y niñas, fomentando la colaboración, la comunicación efectiva y la valoración de la diversidad, para lograr metas compartidas de manera responsable y satisfactoria.
4	9. Estimular la generosidad en el alumnado, cultivando una actitud empática y altruista, promoviendo la práctica de actos de bondad y servicio hacia los demás, y desarrollando habilidades sociales que les permitan ser generosos y solidarios en su entorno.
7	10. Cultivar la gratitud en el alumnado, promoviendo la reflexión, expresión y práctica de agradecimiento hacia las experiencias, las personas y los recursos que contribuyen positivamente a sus vidas
1,2,3,4,5,7,8,10	11. Favorecer habilidades lingüísticas como la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita.
1,2,3,4,5,7,8,10	12. Utilizar diversas actividades comunicativas, como asambleas, debates, interacciones con compañeros, exposiciones orales, entre otras, como herramientas de enseñanza y aprendizaje.
2,3,5,	13. Estimular habilidades artísticas como la imaginación, la creatividad y el diseño de materiales visuales.
7,10	14. Incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recursos de aprendizaje y enriquecimiento de las tareas escolares.
1,2,4,5,8,10	15. Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo mediante diferentes agrupaciones.

ISSN 2531-159X

4.2 Metodología para las sesiones de intervención

Desde el punto de vista metodológico, debe crearse un entorno flexible y beneficioso que se ajuste a las necesidades individuales del alumnado. Esto les permitirá aprovechar al máximo sus capacidades y promover su desarrollo motor, cognitivo, y, sobre todo, su desarrollo emocional.

La seguridad emocional es fundamental para que los/las estudiantes se sientan lo suficientemente seguros/as como para explorar su entorno. El objetivo es que sean los principales representantes de su proceso de aprendizaje y que construyan las actividades a través de la motivación. ¿Cómo se les motiva? Despertando su indagación.

Para lograrlo, es esencial ofrecer actividades atractivas que se basen en sus intereses y utilizar el juego, ya que es una de las bases fundamentales en esta etapa. También se les brindarán experiencias reales que puedan relacionar con sus propias vivencias.

La práctica educativa se guiará mediante la creación de la necesidad de aprender, lo cual implicará investigar, crear y participar, valorando el esfuerzo individual y compartido para conseguir las metas establecidas. Se dará un especial énfasis a la participación en actividades grupales para mejorar las relaciones interpersonales y la cohesión del grupo. Además, el trabajo en equipo ayudará a internalizar valores como la tolerancia, el respeto hacia opiniones diferentes, la empatía y la importancia de convivir de una manera pacífica.

A lo largo de los talleres, se dará prioridad a la flexibilidad y la adaptación de las necesidades y ritmos evolutivos del alumnado. Se respetarán los tiempos para que el alumnado pueda reconocer y corregir sus errores, buscando y aplicando estrategias para solventarlos. Para mantenerlos motivados y logrando nuevos avances en su aprendizaje, se les transmitirán gestos de afecto o verbalizaciones. El/la discente se convierte en un modelo emocional y de seguridad dentro del entorno educativo, y constantemente proporciona ejemplos de comportamiento que sus alumnos/as copian y asimilan en sus acciones cotidianas.

4.3 Desarrollo de la propuesta de intervención

A continuación, se presenta la propuesta de intervención en forma de tablas. Cada tabla corresponde a una sesión, sumando un total de tres talleres. En cada tabla se puede observar: el nombre de la actividad, la duración aproximada, los contenidos a trabajar, los objetivos a alcanzar, los recursos necesarios y una descripción de cómo llevar a cabo la actividad.

ISSN 2531-159X

Con el objetivo de garantizar la efectividad de estas actividades, es esencial entender que no pueden considerarse de forma aislada, puntual o descontextualizada, sino que deben formar parte de una continuidad a lo largo de todo el curso escolar.

Sesión 1

EMPIEZA LA AVENTURA	
DURACIÓN	30 minutos
OBJETIVOS	1,2,11,12,15
CONTENIDOS	Concepto y características de las fábulas, comprensión y expresión oral
RECURSOS	Cuento "Fábulas de Esopo como nunca", cartulina y rotuladores, tarjetas de valores.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Antes de empezar se reúne al alumnado en un espacio adecuado donde todos puedan participar cómodamente. Se colocan unas tarjetas o imágenes representativas de valores en un lugar visible. Se empieza la sesión comentando que van a aprender sobre los valores a través de un cuento de fábulas; historias cortas que enseñan lecciones valiosas. Se les muestra el cuento y se puede preguntar si algún niño o niña ha escuchado una fábula antes animándolos a compartir sus experiencias. Se muestran las tarjetas o imágenes que representan los valores a trabajar explicando brevemente su importancia en su vida diaria. Se utilizan ejemplos simples y cercanos a su realidad para facilitar su comprensión y se les pregunta si han vivido experiencias similares. Se les animará a compartir sus pensamientos y experiencias fomentando un diálogo respetuoso. En esta sesión se comprometerán practicar esos valores en su vida diaria. En una cartulina se escribirá el compromiso siendo firmado por todos y cada uno de ellos. Se finalizará la asamblea agradeciendo la participación y reafirmando la importancia de los valores en la convivencia y el crecimiento personal.

Sesión 2

LA CIGARRA Y LA HORMIGA	
DURACIÓN	45 minutos
OBJETIVOS	1,3,4,8,11,12,15
CONTENIDOS	Responsabilidad, trabajo en equipo, creatividad
RECURSOS	Fábula "La cigarra y la hormiga", cartulina y rotuladores.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Los niños y niñas se colocarán en la zona de asamblea para la lectura de la fábula asignada para esta sesión. Posteriormente, se les preguntará cuestiones sobre la fábula tales como: ¿A qué se dedican la cigarra y la hormiga durante el verano? ¿Qué le pasó a la cigarra cuando nevó? ¿Qué os parece la manera de actuar de la cigarra? ¿Y la de las hormigas? A través

	de este debate, se busca que los estudiantes comprendan que ambos personajes tienen la opción de adoptar diferentes actitudes. Por un lado, es importante que entiendan que la cigarra debería haber trabajado durante el verano para asegurarse de tener suficiente alimento en invierno. Esto implica que es necesario cumplir con nuestras responsabilidades para satisfacer nuestras necesidades y evitar consecuencias negativas. Por otro lado, se señalará que las hormigas muestran falta de empatía hacia la cigarra y que, en ocasiones, debemos ser flexibles y compartir con aquellas personas que vemos que están pasando por dificultades. Después, con el propósito de aplicar el valor de la responsabilidad, se sugerirá la creación de un "cartel de responsabilidades" en toda la clase. De esta manera, el alumnado tendrá que pensar una responsabilidad que debe cumplir regularmente para evitar consecuencias negativas. Para ayudarlos en esta propuesta, se hará referencia a la fábula que se ha leído anteriormente, utilizando como ejemplo la tarea necesaria tanto para la cigarra como para las hormigas, que sería recolectar alimentos durante el verano para sobrevivir durante el invierno. Así pues, una vez elegidas las responsabilidades, se pensarán las consecuencias de no cumplir estas responsabilidades. Se acordará que cada semana se el cumplimiento o no de estas responsabilidades. De esta manera se podrá asentar el valor tratado y autorregular sus conductas.

Sesión 3

EL CIERVO Y SU REFLEJO	
DURACIÓN	45 minutos
OBJETIVOS	1,5,6,11,12,13
CONTENIDOS	Autoconcepto, autoconocimiento, autoestima
RECURSOS	Fábula “El ciervo y su reflejo”, cartulina, colores y bolígrafos.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Los/las estudiantes se reunirán en el área de asamblea designada para la lectura de la fábula asignada en esta sesión. A continuación, se les plantearán preguntas relacionadas con la fábula, tales como: ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Qué le sucedió al ciervo en el lago? ¿Consideran importante la preocupación del ciervo? Después de llevar a cabo la asamblea, se llevará a cabo una dinámica grupal. Se distribuirá una hoja de papel a cada estudiante y deberán realizar un dibujo. Una vez completados, de manera ordenada, los dibujos se intercambiarán entre los/las compañeros/as y cada uno deberá escribir una cualidad sobre el dibujo de su compañero/a. Finalmente, se podrán apreciar todas las virtudes que los demás reconocen en cada uno/una. De manera individual y a su propia elección, los/las estudiantes podrán mostrar todas las cualidades recopiladas a sus compañeros. En este momento, se abrirá un diálogo

ISSN 2531-159X

	acerca de cómo se ven a sí mismos/as y cómo los demás los perciben. Se aprovechará esta oportunidad para hacer hincapié en la importancia de aceptarse y quererse.

5 CONCLUSIONES

La educación en valores ha adquirido una relevancia significativa en la sociedad actual, reconociendo que los valores en las personas desempeñan un papel fundamental en todos los aspectos de la vida. La escuela ha ponderado esta inquietud a nivel mundial y la valora como crucial para alcanzar el desarrollo integral de los individuos. Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo era elaborar una propuesta de intervención para llevarla a cabo en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil.

Para alcanzar este objetivo general, se ha realizado una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el concepto de valor ético, sentando las bases teóricas de la propuesta, así como las implicaciones pedagógicas más relevantes. Este enfoque integral permitirá diseñar estrategias y actividades efectivas que promuevan desarrollo y bienestar de los niños en el contexto escolar.

La introducción de las fábulas como herramientas pedagógicas ha permitido transmitir de manera efectiva los valores al alumnado, ya que estas historias breves y atractivas captan su atención y les brindan ejemplos concretos de situaciones donde las conductas morales se ponen en juego. Además, la selección cuidadosa de las fábulas adecuadas para el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil asegura su pertinencia y relevancia para los estudiantes.

La literatura infantil ha demostrado ser un recurso poderoso para enseñar valores en la escuela, ya que combina la diversión y el entretenimiento con la transmisión de mensajes valiosos. A través de las tres sesiones planificadas en los talleres de educación en valores, se brinda al estudiantado la oportunidad de reflexionar, debatir y participar en actividades inclusivas e innovadoras que fomentan tanto el desarrollo de las habilidades lingüísticas, como el fortalecimiento de la moralidad.

En resumen, con esta propuesta de intervención se intentan sentar las bases para una educación en valores efectiva y significativa a través de este subgénero narrativo. Los/las estudiantes tienen la oportunidad de aprender, reflexionar y desarrollar habilidades morales y lingüísticas, lo que contribuye a su formación integral como personas responsables, empáticas y conscientes de los valores que rigen sus acciones.

ISSN 2531-159X

OBRAS CITADAS

Ayuso García, Noelia. *Literatura Infantil como medio para enseñar valores*. Ediciones Universidad de Valladolid, 2013.

Cortina, Adela. *El mundo de los valores. Ética mínima y educación.* El Búho, 1997.

Cortina, Adela. "Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política?" *Isegoría,* no. 42, 2010, pp. 129–148.

Guijarro Zabalegui, Mónica y Gloria López López. (1998). "Valor literario-pedagógico de la fábula Estudio comparativo de Leonardo da Vinci y Félix María Samaniego" *Revista Complutense de Educación,* vol.9, no. 2, 1998, pp. 327–340

Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

López Casildo, Gonzalo. *Esopo, Fábulas* [Introducción]. Ed. Alianza, 2011, pp. 7- 17.

Montaner Bueno, Andrés. "Una selección de fábulas de Esopo y de la posterior tradición española: análisis y posibilidades didácticas de las mismas en las aulas de Educación Primaria." *Estudios Humanísticos. Filología*, no. 35, 2013, pp. 63–73.

Orihuela Calatayud, Luz. *Fabulas de Esopo: como nunca.* Voca Editorial, 2020.

Parra, José María. "La Ecuación en Valores y su práctica en el aula." *Técnicas Pedagógicas*, no. 8, 2003, pp. 69-88.

Real Academia de la Lengua. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. 2014,
https://dle.rae.es

Rodríguez Ruiz, Ana Belén. "La fábula en la educación primaria." *Pedagogía Magna*, no. 5, 2010, pp. 19-26,
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391385

Santana Henríquez, Germán. *La fábula como instrumento didáctico*. El Guiniguada. 1993.

Seijo Suárez, Cristina. "Los valores desde las principales teorías axiológicas." *Clio América*, no. 3, vol. 6, 2003, pp. 152-164.

Sousa, Simone. "Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual." *Espéculo. Revista de estudios literarios,* no.8, vol. 9, 2008, pp. 24-38.

ISSN 2531-159X

CC BY NC SA

VERBEIA JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES
REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS
2024. Monográfico
ISSN 2531-159X
Año VIII, Número 8

Literature and Commitment to Equality: Didactic Proposal with Postwar Spanish Narrators

Miguel Soler Gallo
Universidad de Salamanca
miguel.soler@usal.es
https://orcid.org/0000-0003-3361-4845

Recibido 24 de febrero de 2024
Aceptado 2 de septiembre de 2024
Publicado 31 de octubre de 2024

ABSTRACT
Gender equality is a universal legal principle, while gender equity also introduces an ethical component to ensure real equality that compensates in some way for the inequality that the female gender carries in terms of political or labor representation, among others. In this work, based on literary texts by authors that express gender inequalities, it is intended that the student, from a present perspective, through reading and activities, achieves a vision of the past and how the current situation has been reached. because learning these topics is a lesson that will last forever.

KEYWORDS: difference, equity, gender, Spanish literature, sustainable education
.

Literatura y compromiso con la igualdad: propuesta didáctica con narradoras españolas de posguerra

RESUMEN
La igualdad de género es un principio jurídico universal, mientras que la equidad de género introduce también un componente ético para asegurar una igualdad real que compense de alguna manera la desigualdad que arrastra el género femenino en cuanto a representación política o laboral, entre otras. En este trabajo, basado en textos literarios de autoras que expresan desigualdades de género, se pretende que el alumnado desde una perspectiva presente a través de la lectura y de las actividades alcance una visión del pasado y de cómo se ha llegado a la situación actual, porque aprender estos temas es una lección que perdurará para siempre.

PALABRAS CLAVE: diferencia, equidad, género, literatura española, educación sostenible

Cómo citar:
Soler Gallo, Miguel. "Literatura y compromiso con la igualdad: propuesta didáctica con narradoras españolas de posguerra". *Verbeia, Monográfico* 8, 2024, pp. 138-158.

1. INTRODUCCIÓN

Son numerosos los cambios que se están produciendo en el campo de la educación a fin de lograr que el alumnado se sienta parte activa de la comunidad en la que vive y asimile la importancia de relacionarse con la diferencia para que la convivencia sea pacífica, tolerante e igualitaria. En palabras de Barone, "la educación es el factor más importante que determina las oportunidades que se tendrán en la vida" (1). A través de la formación se amplían las formas de concebir la realidad y se adquieren conocimientos que permiten valorar ciertos hechos como beneficiosos o perjudiciales para una colectividad. Estas habilidades potencian las cualidades que deben definir al ser humano, en su personalidad, en sus relaciones con el grupo social y como agente moral. Por estos motivos, las corrientes pedagógicas centran su atención en el valor de la diferencia, que surge ante la presencia de la otredad en las aulas (Parra Gómez y Maravé Vivas 130-150). Aceptar la diferencia supone asimilar que empeñarse en una excesiva igualdad conlleva una cultura de la uniformidad, por lo que es beneficioso hacer visibles estas diferencias que han existido desde siempre en la humanidad, entre culturas, razas, sexos y nacionalidades (Valores360, 2019). En este sentido, la visibilización y el tratamiento de la diferencia en el aula conlleva aprender a ser tolerantes, ofrecer las herramientas necesarias para fomentar una conciencia solidaria que llegue a restringir esas desigualdades en favor de la construcción de entornos equitativos y, sobre todo, garantizar el respeto por la dignidad del ser humano.

Entre las diferencias que pueden encontrarse en estos contextos educativos están las existentes en torno al género. Siguiendo a Benería (1987), el género se define como "el conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social". Esta construcción social respecto al género tiene varias características: por un lado, la diferenciación de género se establece en el mercado de trabajo, en los medios de comunicación, en la familia, en las relaciones interpersonales y, por supuesto, en la escuela, y, por otro, entre los rasgos que suelen atribuírsele a un sexo o a otro, los considerados masculinos se han entendido como superiores en la escala jerárquica de valores, por consiguiente, el hombre ha permanecido en una posición superior respecto a la mujer (Benería, 46). Comas d'Argemir (39), por su parte, afirma que el género es "una construcción social que expresa la conceptualización que hace cada sociedad de lo

ISSN 2531-159X

masculino y lo femenino (o de otros géneros posibles) respecto a las categorías de hombre y de mujer como seres sexuados y, por tanto, biológicamente diferenciados". Con el objeto de comprender el significado del término 'género' de forma adecuada, es preciso aislarlo de la palabra 'sexo', ya que esta se relaciona con aspectos biológicos que clasifican a un hombre y a una mujer, pero, como se ha comentado, el género se vincula a procesos arbitrarios de comportamientos, funciones, actitudes que se han ido asociando como cualidades propias de un sexo u otro y que la sociedad interioriza y ha perpetuado tradicionalmente, según señalan Espinar y Mateo (192). Por consiguiente, el género debe entenderse, en palabras de Risman (2004), como una estructura de relaciones sociales institucionalizadas que organizan el poder en todos los niveles.

2. IGUALDAD, EQUIDAD DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SOSTENIBLE

La igualdad de género pretende terminar con las discriminaciones que, por razón de sexo, se han venido produciendo a lo largo del tiempo, especialmente hacia las mujeres, y también valorar las diferencias entre ambos sexos como fuente de enriquecimiento. Es evidente que la perspectiva feminista ha ayudado a que estos temas sean tenidos en cuenta por la sociedad. Con la introducción del término 'equidad' se produce un avance ya que no se trata de considerar a todo el mundo igual entre sí, sino de contemplar el contexto y las circunstancias de cada persona y, en caso de presentarse adversas, proporcionar recursos que enmiende cualquier desventaja. Brighouse (2009), con relación a esto, habla de justicia social en el contexto educativo y alude al concepto de 'igualdad meritocrática', el cual significa que "las perspectivas del individuo en cuanto a su rendimiento educativo deberían ser el resultado del esfuerzo y el talento de ese individuo".

No obstante, en el plano de la equidad, las mujeres también se han visto perjudicadas en este terreno, pues han soportado desde hace siglos el peso de la tradición que dictaminó que eran inferiores a los hombres y, en consecuencia, que tendrían que renunciar en sus vidas a proyectos profesionales, itinerarios personales, maneras de ser y de pensar, aspiraciones y soportar vetos y controles para beneficiar a la otra parte de la población, la masculina. Por ello, la escuela es un lugar adecuado para inculcar y promocionar la justicia social, de acuerdo con el Informe de Eurydice (2021), el cual parte de la premisa fundamental de que "todos los seres humanos son iguales", como se indica en el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de la ONU,

ISSN 2531-159X

1948). En tal entorno, la justicia social se relaciona con la igualdad, sean cuales sean los rasgos específicos de las personas.

Por otro lado, la ONU aprobó en 2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible como una oportunidad para mejorar la vida de los seres humanos. Dentro de los diecisiete objetivos propuestos destacan, para este trabajo, el ODS4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", y el ODS5: "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas". En relación con el objetivo 4, se indica que "la educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza", y, respecto al objetivo 5, se subraya que "la igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible". Las metas de este objetivo son variadas, pero destacan las siguientes: "5.1. Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo" y "5.5. Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública" (Naciones Unidas, 2018).

La coeducación se presenta como la herramienta más eficaz para tratar de formar al alumnado en estos valores, pues, entre sus objetivos, está transmitir la idea de que hay diferentes formas y visiones del mundo, distintas experiencias y aportaciones hechas, a lo largo del tiempo, por hombres y mujeres que constituyen una realidad diversa y plural (Iglesias Crespo, 150). Blanco García (52) defiende que la coeducación debe consistir en establecer nuevos referentes, nuevos modelos de hombres y mujeres que posibiliten desarrollar el camino formativo "fuera del modelo dominante" y replantearse qué es ser una mujer y qué es ser un hombre, de acuerdo con la sociedad actual. Para ello, Sánchez Torrejón habla de que el profesorado debe subrayar e inculcar en el proceso de enseñanza "el papel clave de los valores democráticos", pues estos "fomentan el respeto y la equidad entre los sexos" (42). De esta manera se evitan situaciones de discriminación pues lo que se aprende permanece para siempre en la memoria.

3. EDUCACIÓN SOSTENIBLE MEDIANTE LA NARRATIVA ESPAÑOLA DE POSGUERRA

La literatura, en cuanto a que puede funcionar de espejo para reflejar realidades sociales, es un buen recurso para trabajar en el aula la cultura de la coeducación y la equidad de género basada en el respeto a la diferencia y en la apuesta por reconocer que hombres y

ISSN 2531-159X

mujeres deben tener los mismos derechos y oportunidades en el transcurrir de sus vidas. Los textos literarios muestran pasajes donde las mujeres son receptoras de episodios de discriminación y violencia y, en la actualidad, pueden favorecer el debate y la reflexión para que nunca vuelvan a suceder determinadas actitudes. En este trabajo la atención se dirige hacia dos escritoras españolas que desarrollaron sus carreras literarias durante el siglo XX, Mercedes Ballesteros y Carmen de Icaza. De ellas se han escogido dos obras, *María Elena, ingeniero de caminos* y *Soñar la vida*, respectivamente.

En las clases de literatura española deben plantearse temas como la invisibilidad de las autoras en los libros de texto y manuales de esta materia, es preciso cuestionarse por qué no se valoró su contribución a las letras, a la vez que su aporte social, económico y político, a través de reflexiones sobre de qué maneras se prolongaron estereotipos de género y se negó a las mujeres el acceso a la productividad y al empoderamiento.

Es sabido que las mujeres son las grandes ausentes de la visión del mundo que forjamos en el sistema educativo (López-Navajas, 2014 y 2021). Esta situación hace que la historia cultural que ha ido pasando de generación en generación y ha llegado hasta la actualidad esté sesgada, puesto que falta una parte que ha sido ocultada o no tenida en cuenta por haberla considerado de menor importancia por el mero hecho de ser producida por mujeres. Este hecho conlleva la ausencia de reconocimiento y su deslegitimación social, puesto que no se otorga valor social a quien no se le destacan méritos artísticos. Para López-Navajas (2021), el escaso seguimiento y reconocimiento que han tenido las obras de autoría femenina explicaría la excepcionalidad que reciben las escasas mujeres que aparecen como únicas en un mundo de hombres, lo que motiva que se les presente no como parte de la tradición cultural colectiva y continuada en el tiempo, sino como elementos aislados que solo aportan a ese desarrollo social de forma concreta y en algún momento puntual, por lo que se les niega su función de protagonistas de la historia y la cultura.

La recuperación de nombres y obras de mujeres y su traslado al aula, en este caso, de literatura española permite, asimismo, crear referentes femeninos, de los que se carecen en general en todas las disciplinas. De forma que el alumnado tenga conocimiento de los logros conseguidos por las mujeres, y las alumnas, en especial, aprecien modelos en los que inspirarse a la hora de construir sus propias aspiraciones, desarrollarlas y darles salida. Para construir una educación en igualdad de oportunidades y sin estereotipos sexistas es clave que se sepa estimar la ausencia que ha habido en el mundo cultural de

ISSN 2531-159X

aportaciones femeninas y se valore, a través del conocimiento de sus obras, el universo ficcional que contenían las historias para focalizar la atención en los problemas que las mujeres soportaban en un mundo hecho a la medida de los hombres, en aquellas creaciones donde existía un objetivo de denuncia social.

Con la propuesta que se presenta para trabajar en el aula de literatura española textos de Mercedes Ballesteros y de Carmen de Icaza, dos autoras que cita López-Navajas en su ensayo (2021), se da protagonismo a las mujeres en dos vertientes: de un lado, como autoras que aportan trabajos creativos a la cultura y, de otro, por medio de los personajes femeninos que diseñan y las enseñanzas que de las historias que se cuentan de ellos se extraen para la elaboración de sociedades más justas y equitativas. Es habitual que en el aula se expongan referentes masculinos, por lo cual, a través de esta propuesta, el protagonismo recae en la labor de las mujeres, en sus facetas de escritoras y en los personajes que simbolizan realidades que han existido y que pueden pervivir. Tanto Ballesteros como Icaza se presentan al alumnado situadas en un rango elevado a nivel social, como intelectuales y profesionales, mujeres consiguieron crear opinión pública con sus valoraciones sobre la realidad en la que vivían y lograron elaborarse sus futuros para ser independientes económicamente, pese a las restricciones que, por su condición femenina, tuvieron que sortear. Con sus obras, trasladaron mensajes a la sociedad global con el propósito de hacer reflexionar sobre discriminaciones de género e injusticias. Por consiguiente, se trata de una manera eficaz para despertar la conciencia crítica del alumnado, la cual es necesaria para activar su compromiso social.

Así pues, en las sociedades actuales urge poner en duda el sistema patriarcal de comprender la realidad sobre dos vertientes, la de los hombres y la de las mujeres, según las funciones que la tradición ha forjado como propias de su sexo. Como afirma Sánchez Torrejón (44), la posibilidad de deconstruir esta oposición, pasando por el análisis y la crítica de los estereotipos de género, puede desembocar en propuestas didácticas muy interesantes, que incluyan modelos más edificantes y reales.

Las dos autoras que se presentan en este trabajo alcanzaron notable éxito en su tiempo, en las décadas de los cuarenta y cincuenta del pasado siglo XX (Sáinz de Robles, 1957; Iglesias Laguna, 1969; Soldevilla Durante, 1980; Martínez Cachero, 1985), si bien, llegada la democracia, sus nombres fueron olvidándose y apenas han sido reivindicados en la actualidad. En el caso de Mercedes Ballesteros, aparentemente no existen motivos ideológicos que justifiquen tal desconsideración, aunque algunas obras, en una fase

ISSN 2531-159X

temprana de su carrera literaria, quizá obligada por las circunstancias, las diseñó cercanas a las coordenadas ideológicas del régimen de Franco. Hija de dos distinguidos intelectuales de la época, Antonio Ballesteros Berreta y Mercedes Ballesteros Gaibrois, y hermana de Manuel Ballesteros, historiador y arqueólogo, estudió por libre el bachillerato y optó por seguir la carrera de Filosofía y Letras, pero la abandonó cuando apenas le quedaban tres asignaturas para culminar la titulación. Por estos años, había escrito sus primeros poemas. En 1932 contrajo matrimonio con Claudio de la Torre y juntos crearon la colección «La Novela Ideal». En ella, Ballesteros se dedicó a publicar novelas rosas bajo el seudónimo de Sylvia Visconti, una de las cuales es *María Elena, ingeniero de caminos* (1940), y novela policiaca con el sobrenombre de Rocq Morris. Destacó por su colaboración en la revista humorística *La Codorniz*, donde firmaba sus artículos con el seudónimo de La baronesa Alberta. El componente humorístico es uno de los rasgos más identificativos cuando su carrera tomó forma en los años cincuenta, un aspecto poco usual en la narrativa femenina de posguerra. Su versatilidad a la hora de escribir se hizo notar en géneros tan diversos como la biografía histórica, el teatro, el cuento o la novela corta. Parte de su obra fue traducida al inglés y al alemán y tuvo adaptaciones al teatro y la televisión. Algunos de sus títulos más conocidos son: Las mariposas cantan (1952), *Eclipse de Tierra* (1954), *La cometa y el eco* (1956), *Invierno* (1959), *Verano* (1959), *Taller* (1960), *El chico* (1967), *Pasaron por aquí* (1985). De sus novelas humorísticas cabe mencionar *Así es la vida* (1953), *El perro del extraño rabo* (1953) y *Este mundo* (1955) (Soler Gallo, 2017, 2021, 2023; García-Aguilar, 2019, 2023).

En lo que respecta a Carmen de Icaza, sí es más notorio que su vinculación con determinadas organizaciones falangistas y su incursión como figura destacada de la sociedad franquista han motivado su olvido o la ausencia de su nombre en los manuales y estudios de literatura actual, salvo excepciones. Era hija de Francisco de Asís de Icaza, diplomático mexicano, erudito humanista y poeta, poseía una tertulia literaria en su domicilio madrileño que frecuentaban escritores y pensadores tan importantes como Juan Ramón Jiménez, quien enseña a leer a la autora, Rubén Darío, Amado Nervo o José Ortega y Gasset, y de Beatriz de León y Loynaz. Icaza empezó a colaborar en 1925 en la redacción del diario *El Sol*, donde publica por entregas su primera obra *La boda del duque Kurt*, heredera de los folletines románticos (publicada una década después en formato libro y, en 1950, con el título de *Talia*), y divulga artículos sobre la vida moderna de entonces con un marcado sentido religioso. En ellos defendía la infancia y maternidades desvalidas y

ISSN 2531-159X

apostó por el trabajo remunerado para las mujeres. En 1935 contrajo matrimonio con Pedro Montojo y tuvo a su única hija, Paloma. Se incorporó a la plantilla de *Ya* y *Blanco y Negro* (suplemento de *ABC*). Y, mientras se dedicaba a su hija, escribió *Cristina Guzmán, profesora de idiomas*, novela con la que obtuvo un éxito sin precedentes. Fue publicada en folletines a principios de 1936 en *Blanco y Negro* y ya en agosto de ese año salió en libro. La novela fue traducida a varias lenguas y adaptada al teatro, al cine y a la televisión en diferentes épocas. Seguirían otros títulos como *¡Quién sabe!* (1940), *Soñar la vida* (1941), *Vestida de tul* (1942), *El tiempo vuelve* (1945), *La fuente enterrada* (1947), *Yo, la reina* (1950), *Las horas contadas* (1953) y *La casa de enfrente* (1960). En palabras de Carmen Martín Gaite, Icaza fue la escritora más popular y leída de la posguerra española, y portavoz de un modelo literario (2009: 85), que consistía en insertar una especie de modernidad moderada en el formato de la novela rosa, de esencia tradicional.

Con el estallido de la Guerra Civil, Carmen de Icaza se vinculó a Falange Española y se dedica a desempeñar tareas humanitarias en el Auxilio Social, donde permanece como secretaria nacional durante dieciocho años. Hablaba y escribía perfectamente alemán, inglés y francés, lo que la situaba en un lugar privilegiado para trabajar en la Secretaría General de Propaganda, desde donde estableció contactos con la Alemania nazi y con el fascismo italiano, publicando sus impresiones en revistas como *Y*, *Ventanal* o *Vértice*. A pesar de esta estrecha vinculación ideológica con el régimen franquista, la mayoría de sus narraciones destaca por incluir argumentos en los que los personajes femeninos transgreden esquemas de género convencionales y luchan por desenvolverse en la vida, bien desempeñando una profesión o bien mostrando actitudes de cierta valentía contra el discurso dominante que restringía la libertad femenina. Desde este punto de vista, es por lo que resulta una autora interesante de tratar y de situar debidamente dentro del canon de la literatura española de posguerra, pues seleccionaba protagonistas económicamente independientes muy a menudo, hacía constatar las duras condiciones de vida para una mujer sola y situaban en el centro de las narraciones heroínas tenaces que destacaban en campos profesionales considerados de hombres: (Núñez Puente, 2008; Servén Díez, 2013; Fragero Guerra, 2017, 2010; Soler Gallo, 2021).

En la siguiente tabla pueden verse los aspectos más destacados de las autoras, los datos de las obras y las características que las hacen adecuadas para ser llevadas al aula para tratar cuestiones de igualdad, equidad, derechos y justicia (Figura 1):

ISSN 2531-159X

Figura 1. Descripción de las autoras y de las obras

Materia	Literatura Española (podría relacionarse este contenido con la materia de Historia, Civilización, Cultura, Valores Cívicos, cuando se aborde la situación social de las mujeres o cualquier tema vinculado con la desigualdad por motivos de género)
Etapa	Primaria (tercer ciclo) / Secundaria / Universidad / Alumnado de español como lengua extranjera
MERCEDES BALLESTEROS GAIBROIS (Madrid, 1913 – Madrid, 1995)	
Alias	Mercedes Ballesteros / Sylvia Visconti / La Baronesa Alberta
Producción literaria	1925-1985
Grupo cultural	Generación del 36 / Guerra Civil
Hitos biográficos	Poeta en su primera juventud, narradora, cuentista, autora de teatro y articulista. Comenzó escribiendo poemas y novelas populares, rosas y policíacas, hasta que su carrera fue tomando forma en los años cincuenta. A partir de entonces, destacan en su obra el tratamiento de asuntos sociales y el componente humorístico que puede apreciarse en varias de sus producciones.
Obra	*María Elena, ingeniero de caminos*. Novela rosa publicada en 1940 en la colección «La Novela Ideal», n. 14 (año 3), con el seudónimo de Sylvia Visonti. No ha tenido reediciones.
Argumento	María Elena es una joven madrileña huérfana de ambos progenitores y criada por una institutriz extranjera que le transmite una educación conservadora. Decidió estudiar la carrera de Ingeniero de caminos y, tras ocho años de esfuerzo y de sortear alguna valoración contraria al desarrollo intelectual femenino, y en especial, a que

ISSN 2531-159X

	estuviese en las aulas de dicha carrera (es la única mujer de su promoción), obtiene el título. Se dispone a buscar trabajo y conoce a Roberto, también ingeniero, aunque al principio lo desconoce la protagonista, y que vive amargamente junto a sus dos hijas tras haber sido abandonado por su esposa, que ha optado por instalarse en Inglaterra y gastarse el dinero que este le envía en placeres mundanos. María Elena espera casarse por amor y que su marido respete su profesión. Le resulta difícil encontrar trabajo, ya que, en la mayoría de las ofertas, aparece el requisito de "ser varón". Con la ayuda de un catedrático, conoce la existencia de una plaza de ingeniero en Guinea, colonia africana de España en aquel tiempo. A pesar de que este mismo catedrático intenta disuadirla, pues entiende que es una labor propia de hombres, la joven se marcha a desempeñar su oficio. En Guinea soporta un duro clima y todo tipo de reproches machistas del jefe de la obra. Pero María Elena cae enferma y, aunque trata de disimularlo para no hacer pensar que el motivo es agotamiento físico, las fiebres son cada vez más elevadas. Para el jefe lo que hay detrás es pura debilidad femenina y es relevada por un ingeniero varón. De vuelta a Madrid, se emplea como institutriz en la casa de Roberto, quien, debido a su situación abúlica, no acude a su trabajo como responsable de la construcción de un puente. Al enterarse de esta situación, María Elena ofrece a la secretaría de Roberto suplirle en la obra sin que este se entere. En esta nueva oportunidad de demostrar su valía, recibe burlas, a pesar de que, al poco, comienza a recibir el respeto de sus compañeros que constatan su habilidad en el desempeño de su profesión. Roberto, al conocer que quien ha estado sustituyéndolo ha sido María Elena, ya ambos dispuestos a iniciar una vida de pareja, tras la muerte de su mujer, le propone cambiar de oficio, de institutriz a su "colaborador". Así podrá ejercer de mujer casada y estará próxima a su profesión.
Ambientación	La novela se ambienta en la posguerra española, es coincidente, por tanto, el tiempo que se recrea con el momento de su publicación. La protagonista, a pesar del estado de orfandad en el que vive, se desenvuelve con cierta comodidad y puede acudir a la Universidad. Los espacios geográficos son Madrid y Guinea, entonces colonia española. En este último enclave, la realidad que María Elena

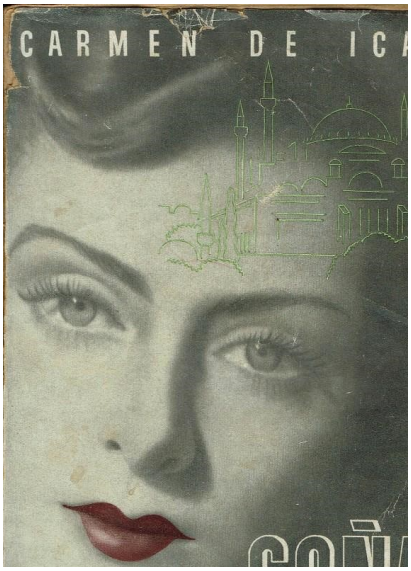
ISSN 2531-159X

	encuentra no es más que una extensión de lo que se vivía en España; de esta manera, la crítica que la novela exhala va en dos sentidos: la mujer no puede desenvolverse profesionalmente con libertad ni en la metrópoli, que está vedada a nivel administrativo (con el requisito "ser varón"), ni en la colonia, por el machismo prevaleciente. El problema no estaría propiamente en el espacio colonial, sino en el traslado de las estructuras de género de un lado a otro; es decir, desde esta óptica, los órganos de poder franquistas habrían querido construir en esta zona, sobre el sometimiento de otro pueblo, el ideal de hombre-viril (valeroso, trabajador, imperial), que en España no había triunfado en su totalidad, al ser un país que, pese a vivir bajo una dictadura, había conocido un sistema político que hizo posible que los parámetros de género fuesen mucho más relajados y, por ejemplo, gracias a la introducción de las corrientes feministas, se había otorgado a la mujer una mayor representatividad político-social.
Contexto real	Tras la victoria de Franco en la Guerra Civil y cimentadas las bases de lo que sería su régimen dictatorial, el concepto de lo femenino se replantea y se intenta alejarlo del significado que había adquirido en el contexto de la II República, época que había sido proclive al desarrollo intelectual femenino y en la que se había trabajado por acercar en derechos a las mujeres respecto de los hombres. La Sección Femenina, organización creada en junio-diciembre de 1934, para ocuparse del adoctrinamiento y de la educación de las mujeres (capitaneada por Pilar Primo de Rivera), una vez integrada en los órganos de poder franquista, se enfrentaba a un dilema que necesitaba solventar: compaginar el acceso de la mujer a la Universidad, que se asociaba a un concepto de modernidad, y procurar que tal hecho no menoscabase la feminidad. Desde los órganos oficiales, se recordaba que la misión de la población femenina era el hogar, pero tenía también el deber de dirigir ese hogar con la suficiente preparación intelectual para ser educadora de sus hijos y compañera de su marido. El hecho de que se hablase de que la mujer adquiriese conocimientos no contradeciría la tesis de la domesticidad y la maternidad, sino que formaría parte de una estrategia de persuasión que haría recalcar la idea de que el hecho de

ISSN 2531-159X

	consagrarse a la vida matrimonial no sería un acto banal desde el punto de vista intelectual, sino que su realización dependería mucho de la formación que tuviese como figura esencial de la institución. Estas ideas proliferaban en los discursos cuando se aproximaba la época de los exámenes o en los días previos al comienzo del curso académico, que era cuando el número de mujeres podía aumentar en las aulas. Las carreras universitarias, en principio, estaban disponibles para que fuesen cursadas por el alumnado femenino, pero la norma social dictaminaba que, al contraer matrimonio, las mujeres debían abandonar los estudios, y esto ocurría con numerosa frecuencia, ya que muchas encontraban pareja en las facultades. En lo que se refiere a la novela de Ballesteros, hay que señalar que, si bien el artículo 28 de la Ley Universitaria de 29 de julio de 1943 exigía al español –hombre o mujer– dos únicos requisitos para el acceso a las aulas universitarias: estar en posesión del título de Bachiller y haber cumplido los 17 años, quedaba la excepción marcada de la Escuela de Ingenieros de Caminos, que hizo cuestión de principios el no admitir en sus aulas a las mujeres. Por lo que el argumento de *María Elena, ingeniero de caminos* trata de subvertir esta realidad.
CARMEN DE ICAZA Y DE LEÓN (Madrid, 1899 – Madrid, 1979)	
Alias	Carmen de Icaza / Valeria León / CIL
Producción literaria	1935-1960
Grupo cultural	No pertenece a ninguna generación específica. Sus obras más notables se publicaron entre los años treinta y la década de los cuarenta. Influyó decisivamente en las mujeres escritoras de la generación del 36.
Hitos biográficos	Narradora y articulista, además de figura política de su tiempo, es considerada modelo de un tipo de hacer literatura popular, la denominada novela rosa. Sus obras fueron muy leídas durante la posguerra española y adaptadas al teatro, al cine y la televisión. Los personajes femeninos presentes en sus argumentos sufren una interesante evolución desde el ideal de mujer tradicional a un tipo de mujer moderna que deambula por la vida con cierto éxito abriéndose paso en un mundo de hombres. Normalmente, son mujeres jóvenes que, debido a las restricciones que sufren por parte del ideario social

ISSN 2531-159X

	convencional, deciden ser independientes y mostrar rebeldías en sus modos de actuación que las alejan de la inactividad y el silencio. A pesar de su ideología conservadora y de haber formado parte de la cúpula del régimen franquista, no parece que, en su obra literaria, traslade este pensamiento, aunque, por lo general y debido también a exigencias del momento, los desenlaces de sus novelas se ajusten a la moral tradicional.
Obra	 *Soñar la vida*. Novela publicada en 1941, en la editorial Afrodisio Aguado; posteriormente reeditada en 1942 y 1945 (Afrodisio Aguado), 1944 (Editorial Juventud Argentina), 1950 (Gráfica González), 1950 (Revista Literaria de Novelas y Cuentos), 1955 (Gráfica Clemares) y 1982 (Librerías de Ferrocarriles).
Argumento	Teresa Sandoval (Resa), hija de Carlos de Sandoval, presidente de la Real Academia de Historia, se ve forzada tras la muerte de este a trabajar para salir adelante y mantener a sus dos hermanos. El argumento de la obra se sitúa en Estambul, espacio que es descrito con gran detallismo, también se recrean zonas de Rumanía. La novela se inicia con la invitación de Nadine Illescu, poeta rumana, a Juan Iraeta a una reunión de intelectuales en su casa de Dâmboviţa. Iraeta es el seudónimo literario de Teresa Sandoval, pero nadie conoce, hasta el final, la verdadera identidad. Este ofrecimiento para compartir tertulia cultural rompe la monotonía vital de la protagonista, que ve que sus sueños de hacer vida social y cumplir con unas aspiraciones que solo se veían realizadas en su imaginación y en la escritura. Con el seudónimo de Juan Iraeta, Sandoval ha publicado novelas de éxito, escritas mientras desempeña también su trabajo como directora de la revista *Feminidades*. En este lugar al que

ISSN 2531-159X

	acude, conoce a Alfonso Vivanco, aviador y sociólogo, que se halla enfermo y al que Teresa Sandoval decide cuidar. Ambos inician una relación con numerosas dudas por parte de la protagonista y en la que se deja ver el juego de ambigüedad entre ella y su seudónimo, hasta que al final descubre la farsa.
Ambientación	El mundo que se representa conecta con la sociedad emergida en España tras la Guerra Civil, ya que se retrata un tejido social fuertemente dividido en clases y en el que, aparentemente, se vive en armonía. En especial, el grupo predominante situado en la parte alta de esa sociedad o aparentemente ajeno a los problemas cotidianos. En un plano profundo, subordinado a este de apariencia falsamente idílica, se observan reacciones contra un sistema que asfixia la libertad femenina y la iniciativa personal y, sobre todo, anhelos de encontrar una vida mejor. En este sentido, el público lector, fundamentalmente mujeres, podían encontrar destellos de felicidad ante una amarga y frustrada existencia. Las fieles lectoras se sumaban curiosas a las peripecias de la protagonista para ver cumplir unas aspiraciones que en la vida real no podían realizar, debido al clima de miseria, represión y censura que se respiraba en el ambiente de un país que acababa de sufrir una cruenta contienda, que dejó un entorno desolado tanto desde la perspectiva humana como intelectual.
Contexto real	Las aspiraciones de la protagonista de llevar una vida en libertad y en la que sea posible cumplir sus aspiraciones de convertirse en una escritora afamada que le conceda prestigio social y le permita conocer mundo solo se ven realizadas con la utilización de un seudónimo masculino, de ahí el título de la novela, pues a una mujer solo le queda poder imaginar una vida diferente a la que tiene en realidad. Esta manera de concebir la situación social de las mujeres responde a los esquemas de género de la época, de acuerdo con los principios de la Sección Femenina de Falange. Los roles de actuación del hombre y la mujer debían estar diferenciados: el primero representaría la parte activa y constructora, cabeza de familia, y la segunda la parte pasiva, asistencial, cuya máxima preocupación es convertirse en esposa y madre. En este caso, la cultura se asociaba con la mente y la destreza masculinas, de ahí el éxito de las novelas

ISSN 2531-159X

	de Juan Iraeta y que no hubiese sido igual si estas hubiesen estado firmadas con el nombre de la protagonista, pues, en todo caso, se habrían definido como productos de mero entretenimiento, de estilo sencillo y temática romántica, más o menos lo que se consideraba que eran las novelas rosas. La protagonista de la novela, como ocurriría con muchas jóvenes españolas, quiere disponer de su vida y sentir los logros que es capaz de conseguir por ella misma, sentirse dueña de sus destinos. La visión de una joven normal y atenta, con la que se podían sentir identificadas muchas de las lectoras, con curiosidad e interés por todo lo que aprecia, no perdía el punto de vista de los problemas de España de aquel momento, y desde la perspectiva de la autora, por ejemplo, en la novela la protagonista acude en peregrinación solitaria a visitar la cerrada "Casa Verde" de los guardistas rumanos o legionarios para rezar sobre las tumbas de los caídos en la guerra de España. Pese a las aspiraciones que posee Teresa Sandoval, una vez que conoce a Alfonso Vivanco, decide entregarse a él y, poco a poco, esa vida exterior va diluyéndose para finalmente cerrarse la obra con un final acorde con la moral franquista.

4. CONCLUSIONES Y APLICACIÓN DIDÁCTICA

A través de las obras seleccionadas pueden conocerse las diferencias de género que existían en la sociedad de pasado en lo que respecta al acceso de la mujer a la cultura y al mundo laboral, aunque aún queden algunas reminiscencias que hay que tratar de solventar, sobre todo, para que las nuevas generaciones aprendan a que determinados tipos de comentarios o comportamientos no deben tener cabida en la actualidad.

Como propuesta didáctica para las obras escogidas se incorporan algunas rutinas de pensamiento que ofrece el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. En primer lugar, la rutina de pensamiento conocida como "ver [leer], pensar, preguntarse", para la cual se formulan las siguientes preguntas, "¿qué veis [leéis]?", "¿qué pensáis?", "¿qué preguntas os surgen?", que ayuda al alumnado a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones pensantes. Estimula la curiosidad y prepara el terreno para la indagación. En este sentido, resulta conveniente animar al alumnado a que argumente sus interpretaciones de forma razonada. En segundo lugar, la rutina de pensamiento "Igual, diferente, conecta, participa",

ISSN 2531-159X

que sirve para plantearse cuestiones del tipo: Igual-¿De qué forma(s) se parece esta persona a tú? Diferente-¿Dónde están las diferencias fundamentales de esta persona y tú? Conecta-¿De qué manera(s) se podría establecer conexión entre esta persona y tú? Participa-¿Qué te gustaría preguntar, decir o hacer con la persona en cuestión, si tuvieras la oportunidad? Estas preguntas deben ponerse en relación con las protagonistas de ambas obras y también se podría hacer lo mismo con los protagonistas, a fin de dialogar con las experiencias que viven, sus actitudes, reacciones y las consecuencias que conllevan sus actos desde el pasado hacia el presente. El propósito es tratar las diferencias de género con perspectiva histórica para que se sepa valorar el esfuerzo que las generaciones precedentes han llevado a cabo para tener hoy leyes que garanticen la igualdad entre hombres y mujeres, aunque haya que seguir luchando en este sentido, y, sobre todo, una fuerte concienciación social. En el caso de la obra de Mercedes Ballesteros, pueden seleccionarse varios fragmentos para trabajar en el aula estas cuestiones. Según la única edición hasta la fecha publicada en 1940, un primer grupo de fragmentos correspondería a la parte en la que la protagonista finaliza los estudios y comienza a recibir ataques por ser mujer e ingeniero, igualmente, se destacaría el pensamiento de María Elena cuando afirma que, si alguna vez contrae matrimonio, espera que su marido la respete como ingeniero (Capítulos I, II y III: 5-12); otro grupo contendrían fragmentos en los que se aprecien las dificultades que tiene María Elena para encontrar trabajo, primero, por el requisito presente en la mayoría de las convocatorias de "ser varón", segundo, por el poco apoyo que encuentra en este camino de lograr empleo por ser mujer (Capítulos VIII y IX: 24-28); otros fragmentos irían destinados a comprobar los inconvenientes que la protagonista padece una vez que ha decidido marcharse a Guinea para desarrollarse como ingeniero y vuelve a recibir censuras y desconfianzas hacia su valía profesional por tratarse de una mujer (Capítulos X y XI: 29-31); igualmente, se seleccionarían otros fragmentos en los que se demuestra cómo la protagonista, pese a todas las críticas que ha recibido, está plenamente capacitada para ejercer su profesión cuando sustituye a Roberto en la construcción de un puente (Capítulos XXIV y XXV, XXVIII y XXIX: 61-65 y 71-75). Por último, se escogería una selección de fragmentos en los que se aprecie la relación amorosa entre María Elena y Roberto, para ver cómo la autora le dio un papel activo en esta historia a la mujer y una actitud pasiva y de debilidad al hombre después de haber sido abandonado por su esposa (Capítulo V y VI, XXXIII: 16-21 y 82-83).

ISSN 2531-159X

En lo que respecta a la obra de Carmen de Icaza, se pueden escoger los siguientes fragmentos representativos. Según la edición que se utiliza de 1941 (Afrodisio Aguado), el primero describiría la triste existencia de Teresa Sandoval que aspira a cambiar de vida (es directora de la revista *Feminidades*), lo cual parece que puede cumplirse al recibir una invitación de Illescu para participar en una reunión de intelectuales (recordemos que, para entrar en el mundo literario, la protagonista escribe novelas de éxito bajo el seudónimo de Juan Iraeta) (Capítulo III: 23-24); también podría presentarse la parte en la que Teresa Sandoval, recordando cuando era niña, exponía sus anhelos futuros estableciendo una comparativa con la historia de "El patito feo" (Capítulo VIII: 47-48). Se destacaría también un fragmento en el que se observase la dualidad entre Juan Iraeta y Teresa Sandoval, para ver cómo el seudónimo representa la persona pública (Capítulo X: 54-55). Por último, se presentaría un fragmento en que se pueda ver la relación entre Teresa Sandoval y Alfonso Vivanco (Capítulos XXXIV y XXXV: 304-310), especialmente, sobre sus dudas sobre tal historia de amor.

Como es lógico, de poder leerse los libros completos, se obtendrían más ideas y comentarios sobre el tema. La disposición del aula para trabajar la propuesta puede ser diversa, según lo decida el docente: de forma individual, en parejas o en pequeños grupos. A partir de una cartulina o un póster dividido en dos partes, se anima al alumnado a escribir las ideas de cada fragmento leído. Según se describe en las rutinas de pensamiento del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, este ejercicio sirve para fomentar la toma de perspectiva empática y la "construcción de puentes". Se cultiva así la capacidad del alumnado para mirar más allá de su propia perspectiva y considerar las experiencias, pensamientos y sentimientos de los demás, aunque fuese de un contexto temporal pasado, como parte de una historia colectiva que conviene no olvidar para comprender el momento presente y los avances que se han producido, pues ya no existe la misma consideración sobre la idea de la subordinación de la mujer en la sociedad. Si el alumnado es extranjero, sería interesante que se hiciese una comparativa de la misma situación en sus países a través de una pequeña investigación y luego una presentación-exposición al grupo.

Siguiendo con esta rutina de "toma de perspectiva" de la Universidad de Harvard, se propone al alumnado trabajar en torno a "los tres por qué". El objetivo principal es que el alumnado sepa discernir la importancia de una situación, tópico, estereotipo o teniendo en

ISSN 2531-159X

mente, como se ha señalado, las conexiones globales, locales y personales. De este modo se le pregunta al alumnado:

- ✓ ¿Por qué podría importarme este asunto [comportamientos y actitudes sexistas con la libertad y la emancipación de las mujeres]?
- ✓ ¿Por qué podría importarles a las personas que me rodean [familia, amigos, ciudad, nación]?
- ✓ ¿Por qué podría importarle al mundo [la discriminación hacia las mujeres en el mundo laboral o a la hora de destacar en el ámbito cultural]?

Se trata de fomentar la motivación intrínseca, clave para el aprendizaje profundo, ya que existe motivación para aprender cuando algo se considera importante. Esta rutina lleva al alumnado a tres ámbitos: personal, local y global y a la vez que los alienta a desarrollar una motivación intrínseca para investigar un tema, al descubrir su importancia en varios contextos, les ayuda a establecer conexiones locales-globales. Parece interesante aquí como actividad de consolidación y de ampliación del tema de la diferencia, la injusticia y la igualdad la búsqueda y consulta a través de la Web de la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España de las revistas de la Sección Femenina de Falange, *Y* y *Medina*, que fueron los medios de propaganda de la organización para inculcar el nuevo modelo de mujer que se pretendía implantar en España tras la Guerra Civil. Tras un breve bosquejo para que el alumnado utilice la Hemeroteca digital y pueda observar las revistas en cuestión, se pedirá que se localice en la revista *Medina* el artículo titulado "La mujer universitaria" (n. 50, 4 de marzo de 1942), en el que se describen las carreras universitarias en las que había alumnado femenino y se comenta la consideración social que se tenía de las estudiantes de las distintas titulaciones. Asimismo, una vez comentado este artículo, se solicitará la búsqueda en la revista *Y* del artículo titulado "Carreras para la mujer" (n. 44, septiembre de 1944), en el que se habla de las profesiones adecuadas para las mujeres, siempre y cuando la salida de estas del hogar sea necesaria, por ejemplo, por cuestiones económicas de la familia. Se habla de que las profesiones más adecuadas para el sexo femenino son las de secretaria, modista, institutriz, maestra, practicante, esteticista o telefonista, es decir, actividades tradicionalmente consideradas femeninas y para las que tampoco hacía falta una excesiva preparación intelectual. Tras la lectura y comentario de

ISSN 2531-159X

ambos artículos, se pedirá que, por grupos, preparen una breve presentación que será expuesta de forma oral en el aula.

OBRAS CITADAS

Anónimo. "Carreras para la mujer." *Y*, 44, septiembre de 1944.

Asamblea General de la ONU. "Declaración Universal de los Derechos Humanos." 1948, http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/.

Ballesteros Gaibrois, Mercedes [seud. Sylvia Visconti]. *María Elena, ingeniero de caminos*. La Novela Ideal, 1940.

Barone, Carlo. "Towards an Education-based Meritocracy?: Why Modernisation and Social Reproduction theories cannot explain trends in educational inequalities: outline of an alternative explanation." *ISA eSymposium for Sociology*, 9 (1), 2019, https://sciencespo.hal.science/hal-03567103.

Benería, Lourdes. "¿Patriarcado o sistema económico?: una discusión sobre dualismos metodológicos." *Mujeres: ciencia y práctica política*, editado por C. Amorós, et. al., Debate, 1987, pp. 39-54.

Blanco García, Nieves. "Coeducar es educar para la libertad." *Andalucía educativa*, 64, 2, 2007.

Brighouse, Harry. "Moral and political aspects of education." *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, editado por H. Siegel, Oxford University, 2009, pp. 35-51.

Comas d'Argemir, Maria Dolors. *Trabajo, género y cultura*. Icaria, 1995.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. "Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras políticas y rendimiento del alumnado. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea." 2021, https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/equidad-en-la-educacion-escolar-de-europa-estructuras-politicas-y-rendimiento-del-alumnado-informe-de-eurydice_175442/.

Corcuera, María Gabriela. "La mujer universitaria." *Medina*, 50, 4 de marzo de 1942.

Espinar, Eva y Miguel Ángel Mateo. "Violencia de género: reflexiones conceptuales, derivaciones prácticas." *Papers: revista de sociología*, 86, 2007, pp. 189-201, https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/81392.

Fragero Guerra, Carmen. *Del azul al rosa: la narrativa de Carmen de Icaza (1936-1960)*. Sial Pigmalion, 2017.

ISSN 2531-159X

---. "Carmen de Icaza: imagen de identidad femenina durante el primer franquismo (1936-1949)." *Aproximaciones a la configuración de la identidad en la cultura y sociedad hispanas e italianas contemporáneas*, editado por T. Fernández Ulloa y M. Soler Gallo, Liceus, 2020, pp. 61-87.

García-Aguilar, Alberto. "Rocq Morris, pseudónimo de Mercedes Ballesteros: sus novelas policiacas de quiosco." *Revista de escritoras ibéricas*, 7, 2019, pp. 261-289.

---. "De la novela rosa a la comedia romántica: *Mi marido es usted* (1938), de Mercedes Ballesteros, y el guion de *Volver a soñar* (1942), de Claudio de la Torre y José López Rubio." *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 33, 2023, pp. 97-118.

Icaza, Carmen de. *Soñar la vida*. Afrodisio Aguado, 1941.

Iglesias Crespo, Rosa María. *Impulso de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Paraninfo, 2015.

Iglesias Laguna, Antonio. *Treinta años de novela española (1938-1968)*. Editorial Prensa Española, 1969.

López-Navajas, Ana. "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada." *Revista de Educación*, 363, 2014, pp. 282-308, https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188.

---. *Aprender con referentes femeninos: un legado cultural para la igualdad*. SM, 2021.

Martín Gaite, Carmen. *El cuarto de atrás*. Siruela, 2009.

Martínez Cachero, José María. *La novela española entre 1936 y 1980: historia de una aventura*. Castalia, 1985.

Naciones Unidas. "La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)." Santiago, 2018.

Núñez Puente, Sonia. *Reescribir la feminidad: la mujer y el discurso cultural de la España contemporánea*. Pliegos, 2008.

Parra Gómez, Sheila y María Maravé Vivas. "Revisión de la pedagogía de la alteridad y del aprendizaje-servicio para la inclusión y la consecución del décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible: reducción de las desigualdades." *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación*, coordinado por L. Vega-Caro y A. Vico-Bosch, Dykinson, 2022, pp. 130-150.

Proyecto Zero de la Escuela de Educación de Harvard (s. f.), https://pz.harvard.edu/resources/see-think-wonder /

ISSN 2531-159X

http://www.pz.harvard.edu/resources/same-different-connect-engage / http://www.pz.harvard.edu/resources/the-3-whys.

Risman, Barbara. "Gender as a Social Structure: Theory Wrestling with Activism." *Gender and Society*, 18/4, 2004, pp. 429-450, https://www.jstor.org/stable/4149444.

Sáinz de Robles, Federico Carlos. *La novela española en el siglo XX*. Pegaso, 1957.

Sánchez Torrejón, Begoña. "Cuentos infantiles sobre la igualdad de género para coeducar a una sociedad." *Usos sociales en educación literaria*, editado por A. Martín Ezpeleta, Octaedro, 2020, pp. 41-52.

Servén Díez, Carmen. "Novela rosa, novela blanca y escritura femenina en los años cuarenta: la evolución de Carmen de Icaza." *Asparkía. Investigació Feminista*, 7, 2013, pp. 91–102.

Soldevilla Durante, Ignacio. *La novela española desde 1936*. Alhambra, 1980.

Soler Gallo, Miguel. "El ideal de masculinidad en la novela romántica falangista: análisis de *Una mujer de veinte años* de Mercedes Ballesteros." *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 33, 2017.

---. "La insolencia y la heroicidad de las 'señoritas' de la Sección Femenina de Falange en la ficción sentimental: Mercedes Ballesteros, Josefina de la Torre, Carmen de Icaza y Mercedes Formica." *Las insolentes: desafío e insumisión femenina en las letras y el arte hispanos*, editado por T. Fernández-Ulloa y M. Soler Gallo, Peter Lang, 2021, pp. 179-204.

---. "La subversión del discurso franquista sobre la capacidad profesional de las mujeres a través de la novela popular: *María Elena, ingeniero de caminos*, de Mercedes Ballesteros." *Mujeres y escritura subversiva durante el franquismo*, editado por M. Soler Gallo y T. Fernández-Ulloa, Peter Lang, pp. 129-151.

Valores360. Educar en el valor de la diferencia, 2019, https://valores360.org/recursos/educar-en-el-valor-de-la-diferencia/.

ISSN 2531-159X

VERBEIA. JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES . VERBEIA. REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS