Número 22
2022
22. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

upna
Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN
Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria
ISSN: 2386-9143 / 2021 / Número 21 Zenbakia
http://revista-hsj-filologia.unavarra.es

EQUIPO EDITORIAL / TALDE EDITORIALA / EDITORS

María Camino Bueno Alastuey, Orreaga Ibarra Murillo, Magdalena Romera Ciria

CONSEJO EDITORIAL / ARGITALPEN KONTSEILUA / SCIENTIFIC COMMITTEE

Idoia Elola (Texas Tech University, AEB)
Irantzu Epelde Zendoia (CNRS, IKER, Baiona)
Maitena Etxebarria Arostegi (UPV/EHU)
Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)
Mª Dolores García Pastor (Universidad de Valencia, España)
Patricio Hernández Pérez (UPNA/NUP, España)
Jose Ignacio Hualde (Universidad de Illinois, USA)
Blanca Urgell (UPV/EHU, España)
Ana Armenta-Lamant (Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

EDITORA INVITADA / EDITORE GONBIDATUA / GUEST EDITOR

M. Victoria López Pérez (Universidad Pública de Navarra)

EDITA / ARGITARATZEN DU:
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa
Sección de Comunicación (Publicaciones)
Komunikazio Atala (Argitalpenak)
Tel. 948 169 658
publicaciones@unavarra.es

FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:
Pretexto

CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:
Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa
Campus Arrosadia
Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación
31006 Pamplona-Iruña (Navarra)
http://revista-hsj-filologia.unavarra.es

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported

Índice / Aurkibidea

Estudios / Ikerketak

José Antonio Calzón García
El prólogo del Lazarillo. *Andanzas y desventuras de un paratexto mal entendido: una aproximación* 7

Vanesa Vázquez-Novo
Under Her Husband's Shadow: Zelda Fitzgerald's Lifelong Quest for Artistic Independence 31

Cristina V. Herranz Llácer / Ana Segovia Gordillo
Narraciones en papel: estudio de los tipos de textos narrativos empleados en las aulas madrileñas de Educación Infantil 47

María Eugenia Álava Carrascal
La nostalgia como compromiso del poeta en Espejos *(1986-1991) de Abelardo Linares* 67

Concepción Francos Maldonado
Microproyecto Identidades docentes y alfabetos. *Resultados preliminares sobre alfabetizaciones múltiples desde las artes en la formación inicial de docentes en Didáctica de la Lengua* 85

Estudios

Ikerketak

El prólogo del *Lazarillo*. Andanzas y desventuras de un paratexto mal entendido: una aproximación

Tormesko itsumutila liburuaren hitzaurrea. Gaizki ulertutako paratestu baten ibilerak eta ezbeharrak: hurbilketa bat

The prologue of *Lazarillo*. Adventures and misfortunes of a misunderstood paratext: an approach

José Antonio Calzón García
Universidad de Cantabria
joseantonio.calzon@unican.es
https://orcid.org/0000-0002-5653-6192

Recibido / Noiz jaso den: 24/11/2021 Aceptado / Noiz onartu den: 22/06/2022

Resumen
El artículo, a partir del análisis transversal de diferentes versiones y adaptaciones del *Lazarillo*, reflexiona –fundamentalmente por sus implicaciones docentes y didácticas– acerca del tratamiento simplificado y adulterado que se ha hecho, por lo general, del prólogo de la obra, lo que ha supuesto una errónea interpretación de un texto cuyas coordenadas de lectura descansan fundamentalmente en estas líneas iniciales, sin las cuales la novela es vista tan solo como un folklórico relato de aventuras.

Palabras clave
Lazarillo; prólogo; adaptación; interpretación; enunciación.

Sumario:1. El *Lazarillo*. La relevancia y enigmas del prólogo. 2. El *Lazarillo* (y su prólogo) en el ámbito escolar. Adaptaciones infantiles. 2.1. Consideraciones generales. 2.2. El *Lazarillo* a ojos del niño. 2.3. El «prólogo» del *Lazarillo* y su ausencia/modificación en el mundo infantil. Una aproximación. 3. El *Lazarillo* ante el extranjero. El prólogo en la enseñanza de ELE: una muestra. 4. El *Lazarillo* y el teatro. Dos ejemplos. 4.1. El *Lazarillo* de Miguel Murillo. 4.2. La versión de Fernando Fernán-Gómez. 5. El *Lazarillo* y el cómic. 6. Prólogos Z: Lázaro y la cultura pop. 6.1. El *remake* zombi. 6.2. Metaenunciación y niveles diegéticos en la picaresca Z. 7. Conclusiones. 8. Refferencias bibliográficas.

ISSN: 2341-0809 • DOI: https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.22.1

Laburpena. Artikuluak, Tormesko itsumutila liburuaren zenbait bertsio eta egokitzapenen zeharkako analisia abiapuntutzat hartuz, hausnartu egiten du –batez ere irakaskuntzan eta didaktikan dituen inplikazioengatik– lan horren hitzaurreak oro har izan duen tratamenduari buruz. Izan ere, faltsutu eta sinplifikatu egin da, eta horrek testua oker interpretatzea ekarri du, testua irakurtzeko koordenatuak hasierako lerro horietan oinarritzen baitira batez ere, eta haiek gabe abenturen kontakizun folkloriko huts gisa ikusten da eleberria.

Gako hitzak: Itsumutila; hitzaurrea; egokitzapena; interpretazioa; enuntziatua.

Abstract. This article, by analising different versions and adaptations of *Lazarillo de Tormes* from a transversal point of view, reflects –mainly due to its teaching and didactic implications– on the generally simplified and adultered treatment of this novel's prologue. As a result of this, a wrong interpretation of *Lazarillo* is frequent, since the key to its proper reading basically relies on these initial lines, without which the novel is just seen as a folkloric adventures story.

Keywords: *Lazarillo*; prologue; adaptation; interpretation; enunciation.

1. El *Lazarillo*. La relevancia y enigmas del prólogo

Las primeras líneas de ese relato que ha llegado hasta nosotros convertido en el basamento del género picaresco han desatado, al decir de la actividad de editores, críticos y estudiosos, una dispar perplejidad que emana del hecho de hallarnos ante un texto particularmente enigmático y no poco ambiguo (Cabo Aseguinolaza, 1995, p. 456), donde el contraste entre las «cosas tan señaladas» que han de venir «a noticia de muchos» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77) y la supuestamente íntima relación epistolar con «Vuestra Merced», a quien se da «entera noticia de mi persona» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77)[1], no hace sino anunciar la ambigüedad de una obra que lo mismo parece el relato –irónico o no– de las desafiantes memorias de un engolado donnadie que un débito escriturario surgido de la publicidad de un incómodo y fugazmente insinuado «caso».

¿Qué ofrece, en suma, el prólogo del *Lazarillo*? Ante todo, la aparente formulación del molde enunciativo que ahorma la historia, donde se juega con la ambigüedad y con el engarce entre lo público y lo privado (Martín Baños, 2007, p. 20), a través de un formato discursivo que la crítica por lo general ha asociado con una construcción epistolar del relato, al decir, por ejemplo, de Guillén (1957), Rico (1970) o Lázaro Carreter (1983), para quienes nos hallaríamos ante una suerte de «carta hablada» (Gómez-Moriana, 2007, p. 40) o «carta mensajera» (Rico, 2011, p. 147). Paralelamente, el prólogo recuerda también a las autobiografías confesionales o espirituales de la época, así como a los procesos inquisitoriales

[1] Para Gómez-Moriana (2007, p. 61), esta paradoja, ambigüedad o contradicción responde a la doble funcionalidad del prólogo: la interna (responder a los interrogantes del narratario) y la externa (ser leído de «muchos»).

(Gómez-Moriana, 2007, pp. 51 y 62; García Rubio, 2011, p. 228), sin olvidarnos, simple y llanamente, de los proemios regidos por las reglas del artificio retórico (Ruffinatto, 2000, pp. 144 y 277-280). De cualquiera de las maneras, a nuestro modo de ver, cuatro son los elementos fundamentales que hacen del prólogo de esta obra un enigma para editores y estudiosos: la naturaleza de «el caso», el marco referencial del supuesto intercambio epistolar, la identidad de «Vuestra Merced» y el propio estatus (para)textual de estas líneas iniciales.

Comenzando por «el caso» –«relate el caso muy por estenso» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77)– y por su supuesto valor estructural dentro de la obra, justificando por sí solo la narración del protagonista, la crítica se encuentra dividida. Por un lado, están quienes ven una obvia referencia a la barraganería de la mujer del protagonista en el tratado VII, a partir del engarce con el mismo vocablo en las líneas finales de la obra –«hasta el día de hoy nunca nadie nos oyó sobre el caso» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 90)–, tal y como defienden, entre otros, Navarro Durán (2006c, p. 181), Lázaro Carreter (1983, p. 42), Rico (1988, pp. 16-23) o Guillén (1957). Y por otra parte, nos encontramos a quienes consideran que una palabra tan vacía semánticamente como «caso» no da solidez a la idea de establecer un vínculo entre dos partes de la obra a partir tan solo de la presencia de idéntico vocablo[2], conllevando esto como corolario que el «caso» del prólogo es lisa y llanamente la narración de la vida del protagonista –Sobejano (1975, pp. 30-31); García de la Concha (1981, p. 46); Carrasco (1987)–. De acuerdo con esta línea de pensamiento, la conexión ilegítima entre el segundo «caso» y el del prólogo (Alatorre, 2002, p. 436) escamotearía de la historia el verdadero propósito de esta –enunciado en las primeras líneas de la obra–, y que no es otro que la narración de la vida del protagonista (García Rubio, 2011, p. 229; Carrasco, 1987). Un punto de vista alternativo para este embrollo sería el ofrecido por Ruffinatto (2021b, p. 353), quien considera que todo es cuestión de prismas. Así, si consideramos el «caso» desde la perspectiva del destinatario –«quien habría pedido informes sobre el asunto toledano»–, el «caso» del prólogo coincide con el caso final; pero si observamos el caso desde el punto de vista del destinador –Lázaro–, sería deseable admitir la traslación del «caso del sector específico de un episodio concreto –el *ménage à trois*– al genérico de una existencia entera expresada en forma autobiográfica»[3].

[2] García de la Concha (1981), en esta línea de pensamiento, considera que la barraganería de un clérigo era un asunto «irrelevante y tópico» (García Rubio, 2011, p. 230), al margen del sinsentido que supondría para el propio protagonista delatar un hecho cuya publicidad solo podía acarrearle problemas económicos y sociales (García Rubio, 2011, p. 236)

[3] Otra postura igualmente aglutinadora, aunque desde otro punto de vista, sería la de Domínguez Matito (2021, p. 229), quien considera que el prólogo de la obra trasciende «la pura finalidad inmediata y alcahueteril del 'caso'» y recoge «la fundamental enseñanza de que la vida es una especie de 'camino de perfección'».

En segundo lugar, en lo referente al marco referencial que sustenta el aparente intercambio epistolar del prólogo, no pocos especialistas inciden en la inverosimilitud que supone poner en manos de un evidente analfabeto cualquier tipo de herramienta escrituraria, lo que lleva a intuir que, en el mejor de los casos, se habría servido de un amanuense para la transcripción de su relato oral (Navarro Durán, 2006c, p. 180). Por otro lado, el hecho incontestable de que el débito epistolar al que el protagonista alude a través del «Y pues vuestra merced escribe se le escriba» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77) en modo alguno indique que «Vuestra Merced» haya escrito a Lázaro directamente[4], o incluso que haya elaborado una carta (Gómez-Moriana, 2007, p. 41) –a pesar de la aceptación de esto por parte de críticos muy ilustres (Rico, 2011, p. 144)–, ha llevado a especialistas como Ruffinatto (2021b, pp. 348-349 y 362-363) a concluir que nos hallamos ante un trampantojo consistente en hacernos creer que a Lázaro –quien pretendería «denunciar oficialmente la escandalosa relación que el arcipreste de San Salvador mantiene con su mujer»– le corresponde responder –en calidad de «destinador abusivo»– a una carta elaborada por un eminente personaje, siendo en realidad el destinatario indirecto del requerimiento: «el destinador traslada intencionadamente la dimensión semántica del texto del dominio sincrónico al dominio diacrónico para enmascarar su denuncia adaptándola formalmente a los principios básicos de las cartas de confesión, como si Vuestra Merced se hubiera dirigido directamente a Lázaro».

En tercer lugar, tendríamos la no menos problemática cuestión de la identidad de «Vuestra Merced». En este sentido, y al margen de quienes consideran que el destinatario de la carta es, en realidad, el arcipreste (Vaquero Serrano, 2001), las enigmáticas alusiones a «Vuestra Merced», en el prólogo y en el resto de la obra, dejan abierta la puerta a considerar que pudiera ser un conocido[5] –¿por qué no un superior?–[6] del citado religioso –«el señor arcipreste de San Salvador, mi señor y servidor y amigo de vuestra merced» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 90)–,

[4] Esta idea ya había sido sugerida por Guillén (1988, pp. 72-73) y García de la Concha (1981, p. 74).

[5] Archer (1985), Rufinatto (2021b, pp. 354-355) o García de la Concha (1981, pp. 27-32), entre otros, plantean que quizás se tratase de un amigo o un superior del clérigo –un inquisidor, un visitador, otro canónigo de la catedral de Toledo, el deán o incluso el arzobispo–, quien habría solicitado una relación del «caso», a fin de recabar información en torno a episodios denunciables del pueblo.

[6] Esta es la opción defendida, entre otros, por Ruffinatto (2001, p. 174). Véase en cualquier caso, el excelente artículo del crítico italiano para un análisis de los datos que fehacientemente podemos afirmar acerca de «Vuestra Merced», igualmente incorporados a Ruffinatto (2021b, p. 348), donde también se lleva a cabo un resumen de las posibles identidades del narratario (Ruffinatto, 2021b, p. 354), pasando del anticlericalismo a la socarronería, sin dejar fuera ni siquiera a la mismísima monarquía.

barajando incluso que se trate de una mujer, quien tendría al arcipreste como consejero espiritual (Navarro Durán, 2016, pp. 11-18).

Y por último, llegamos a la relación enunciativa –o al estatus (para)textual– del prólogo respecto al resto de la obra[7]. La primera cuestión que sale a relucir es la tocante al aspecto original del relato. En este sentido, Martín Baños (2007, pp. 10-11) considera que «debía de tener el aspecto de una larga carta, escrita de un tirón» (Martín Baños, 2007, pp. 10-11), postura respaldada por Rico (2011, pp. 5-6)[8], quien apunta que «las antiguas ediciones del *Lazarillo* rotulan como 'Prólogo' todas las consideraciones precedentes, y algunos estudiosos han creído entenderlas como enunciadas por el autor real, no por el ficticio». En el otro lado tenemos a quienes opinan, por contra, que el relato primigenio figuraba compartimentado en secciones, postura esta llevada al extremo por Navarro Durán (2003, pp. 13-16), para quien los supuestos dos niveles enunciativos que podríamos contemplar en el prólogo, fruto de la inesperada asunción del discurso autobiográfico –«suplico a vuestra merced reciba el pobre servicio de mano de quien lo hiciera mas rico, si su poder y deseo se conformaran. Y pues vuestra merced escribe se le escriba y relate el caso muy por estenso, parecióme no tomarle por el medio, sino del principio, porque se tenga entera noticia de mi persona» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77)–, a mitad de proemio, tras el impersonal «Yo por bien tengo que cosas tan señaladas, y por ventura nunca oídas ni vistas, vengan a noticia de muchos» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77), permite sentenciar que hay dos voces –y, por tanto, dos paratextos– en estas páginas introductorias: una, correspondiente al, diríamos, trasunto del autor real o al prologuista, y otra, donde ya Lázaro se apropia del discurso de sus memorias, separadas ambas por una página, hoy perdida. En segundo lugar, tendríamos la disposición tipográfica y espacial de las primeras líneas del relato, tal y como podrían haber figurado en ediciones hoy perdidas de la obra[9]. Y, por último, nos enfrentaríamos a la evidencia documental de las diferentes ediciones que, desde 1554, conservamos del *Lazarillo*. En este sentido, Coll-Tellechea (2021, pp. 215-218), por ejemplo, lleva a cabo un minucioso análisis comparativo, de donde concluye, no solo que es evidente la natu-

[7] Al margen de la disposición (para)textual del prólogo, a nadie se le escapa, como Ruffinatto (2021b, p. 345) ha apuntado, que este se encuentra perfectamente integrado en la estructura de la obra.

[8] Para Rico (2011, p. 6), la referencia a «Vuestra Merced» a final del prólogo y a comienzos del tratado I (Hurtado de Mendoza, 1846, pp. 77-78), deja bien a las claras que no existía una ruptura como tal, a pesar de lo que evidencian las ediciones de 1554. Esta postura ha sido duramente criticada por Ruffinatto (2021a, pp. 22), quien la considera carente de base.

[9] En este sentido, Rodríguez López-Abadía (2016a, p. 97) apunta la posibilidad de que las hipotéticas ediciones del *Lazarillo* de Amberes de 1553 habrían usado como rótulo la palabra «prólogo» para estas primeras líneas, identificando así paratextual y nominalmente la naturaleza del comienzo de la obra.

raleza inestable –desde el punto de vista tipográfico y pragmático– del prólogo[10], sino que «lo que hoy consideramos como parte del texto de la novela fue leído e interpretado por generaciones de lectores, editores e impresores como *paratexto*. Es decir, como un texto complementario y *externo* a la narración, cuya función es aportar información sobre el libro» (Coll-Tellechea, 2021, pp. 215-216), guiándose, entre otras, por las siguientes observaciones: a) la edición de Amberes-Nucio de 1554 «separaba el *prólogo* del primer episodio mediante la intercalación de un extracto del privilegio de impresión, de tal manera que el *prólogo* aparecía como parte de los documentos administrativos preliminares y externos a la novela»; b) en la edición de Alcalá de 1554 se marca tipográficamente el fin del «prólogo» con un clarísimo «fin del prólogo»; c) en la edición de Medina del Campo de 1554 encontramos un espacio en blanco; d) en la de Burgos de 1554 el prólogo va inmediatamente seguido por el «Tractado primero»; e) en la segunda edición de Amberes (Simon, 1555) se diferencian el prólogo y los episodios a través del uso respectivo de la cursiva y la romana; f) el *Lazarillo Castigado* de 1573 de López de Velasco[11] convierte el «Prólogo» en el «Prólogo del autor a un amigo suyo», lo que acaba por resquebrajar toda ilusión de unidad enunciativa a lo largo de la obra –en la que se crea ya de forma explícita un universo de dos voces–, añadiéndose previamente un nuevo elemento paratextual totalmente ajeno al juego narrativo, esta vez de mano del editor, rotulado con el clásico «Al lector» –el cual crea un nivel diegético extra y que acaba por destrozar la ingeniería literaria del anonimato original–; g) en lo tocante a la edición de Sánchez-Berrillo de 1599 –el ejemplar de la Hispanic Society of America–, el prólogo del autor en cursiva va inserto entre la Suma de la Licencia y la «Nota al lector» del editor[12], mientras que

[10] En efecto, estas vacilaciones tipográficas evidenciarían inseguridades editoriales ante un paratexto desconcertante, que llevaba, al marcar la distancia entre las dos partes, a separar «la voz que introducía la historia (la voz del prólogo) de la voz que narraba los episodios (la voz de Lázaro)» (Coll-Tellechea, 2021, p. 216).

[11] El *Lazarillo Castigado* se convirtió en la única variante del relato que circuló por España hasta el siglo XIX. En él se suprimían las partes del fraile mercedario y del buldero, se dividía el primer episodio en dos, se unían los tratados sexto y séptimo y se eliminaban diversos juicios del protagonista sobre la conducta amoral de los demás (Coll-Tellechea, 2010, p. 32). Respecto a la posible relación de esta edición con la *princeps*, hoy probablemente perdida, véase Rodríguez López-Abadía (2016b: 23). En este sentido, también Ruffinatto (2005-2006 y 2021a, p. 17) ha insistido en la conexión del texto con un ejemplar anterior a 1554 –quizás esa posible edición perdida de Amberes de 1553 de la que habla Aribau (1846, p. XXI) en su «Discurso preliminar», y que él mismo podría haber usado (Rodríguez López-Abadía, 2016b, p. 23)–, opinión igualmente defendida por Caso González (1967, p. 46). De cualquiera de las maneras, los débitos del texto para con la edición de Amberes-Nucio (1554-1555) han sido acreditados, a juicio, entre otras, de Coll-Tellechea (2021, p. 212)

[12] Esta circunstancia, como señala Rodríguez López-Abadía (2016b, p. 23), rompe la estrategia de lectura de las primeras ediciones conservadas.

en el ejemplar guardado en la Universidad de Oviedo[13], el «Prólogo del autor a su amigo» aparece en cursiva, sin encontrarse separado de la narración por medio de la «Nota al lector»[14], o h) en la edición de Luis Sánchez (1603)[15], el «Prólogo del autor a un amigo suyo» –tras la nota «Al lector»– figura en cursiva, marcando así distancia tipográfica respecto a los episodios, en redonda. De todo ello, Coll-Tellechea (2021, p. 126) concluye: «La separación tipográficamente establecida en Amberes-Nucio en 1554 por una parte, y la interpretación que de ella hizo Juan López de Velasco en 1573[16], por otra, hicieron del *Lazarillo* una historia a dos voces durante siglos […] en apariencia autobiográfico, el libro no era tal en realidad».

En conclusión, y al margen de los enigmas y las vacilaciones sucintamente enumeradas, tal y como apunta Deheninn (1980, p. 203), el prólogo del *Lazarillo* cimenta ya las coordenadas del artefacto comunicativo que urde el autor de la obra. De este modo, tanto si creemos que todo el relato gira en torno al «caso» como si presumimos literalidad en el deseo del narrador de dar entera noticia de su persona con el edificante objetivo de ver al protagonista, «con fuerza y maña remando», saliendo «a buen puerto» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77), toda la narración del pícaro está subordinada a un prólogo (Cabo Aseguinolaza, 1995, p. 463) que funciona, en realidad, como una guía de lectura de la obra –«cada una de las aseveraciones que se van sucediendo en el inicio del texto se proyectan hacia la parte por venir, esto es, aquella todavía latente o potencial» (Cabo Aseguinolaza, 1995, p. 456)–, justificando su existencia mientras despliega ante nosotros las múltiples identidades de un yo enunciador que actúa a un tiempo de autor, narrador y protagonista. Ante todo ello, y puesto que, de forma incontestable, el prólogo –cuya ausencia, en palabras de Guillén (1957), impedía entender, al menos correctamente, el resto de la novela– supone al fin y al cabo el primer –y último, pues, para críticos como Rubio Árquez (2016, p. 90), se hace necesario volver a él tras terminar el tratado VII, para comprender toda la historia– contacto del lector con el texto, ¿es posible llevar a cabo una versión adaptada del librito

[13] Para Caso (1967, p. 19), esta edición de Sánchez de 1599 habría servido como referencia, en general, para los *Lazarillos* editados desde comienzos del XVII hasta entrado el siglo XIX.

[14] En lo tocante a la edición de Valdivielso de 1599 –consultada según ejemplar de la Biblioteca Nacional de Francia– tan solo contamos con el «Prólogo del autor a un amigo suyo» y con los tratados.

[15] Véase el débito de las ediciones de Sánchez de 1599 y 1603 respecto al *Lazarillo Castigado* –cuestión esta ya apuntada, respecto a la primera, en Caso González (1967, p. 47)–, así como para con una posible fuente intermedia entre la edición *princeps* y la de Amberes de 1553, en Rodríguez López-Abadía (2016b, pp. 23 y 24).

[16] No en vano, y como es lógico de deducir, las ediciones mencionadas posteriores a 1573 bebieron, de una u otra manera, de las estrategias paratextuales incorporadas al *Lazarillo Castigado*, débito este que Ruffinatto (2021a, p. 19) aún encuentra en el texto de Aribau de 1846.

suprimiendo, truncando o alterando significativamente su contenido sin que esto afecte a la comprensión profunda de la novela? A la respuesta de esta cuestión dedicaremos los próximos apartados.

2. El *Lazarillo* (y su prólogo) en el ámbito escolar. Adaptaciones infantiles

2.1. Consideraciones generales

Cuando Colomer (1991, p. 21) apuntaba que «nos hallamos ante una gran desorientación respecto a la función educativa de la literatura», no hacía sino poner sobre la mesa el problema de la especificidad de la literatura infantil y juvenil desde el prisma docente. En este sentido, y asumiendo como objetivo irrenunciable la calidad del texto que ofrecemos al niño/adolescente, podemos sentenciar, con González Gil (1979, pp. 281-282), que «la finalidad de la literatura puede ser semejante en el mundo infantil y en el mundo adulto: una finalidad lúdica y estética». De este modo, y dejando a un lado toda orientación axiológica del texto literario (González Gil, 1979, p. 294), el universo infantil dejaría de ser un «idílico y pacífico mundo» (Silva-Díaz, 2005, p. 7) en el cual «la concepción didáctica de la enseñanza de la literatura considera como eje central la actividad lectora y el proceso de recepción de la misma» (Bahamondes Quezada, 2017, p. 32). Y así, la *enseñanza de la literatura* se vería desplazada por la *educación literaria*, «entendida esta última [...] como la adquisición de una *competencia lectora específica*» (Colomer, 1991, p. 22). Por ello, producción y comprensión significativa de diversos textos literarios se integrarían para constituir la *competencia literaria*, la cual encaminaría en última instancia a la mejora de la *competencia comunicativa* (Rienda, 2014, pp. 758 y 762) e *intercultural* (Aventín Fontana, 2004, p. 94).

En lo tocante a las obras clásicas, enjuiciadas por los propios niños/adolescentes como «complejas, difíciles de leer, o simplemente […] viejas», estas son manejadas por los propios docentes de acuerdo con las ideas tradicionales de la enseñanza de la literatura, sin que los alumnos puedan «establecer conexiones significativas para su vida» (Bahamondes Quezada, 2017, pp. 51-52), lo que sin duda abre el debate acerca del uso de versiones adaptadas. En este sentido, las adaptaciones se erigen como un magnífico ejemplo de transducción, donde la intertextualidad crea una red de vínculos entre la obra primigenia y el texto modificado, a partir de un contínuum de lecturas e interpretaciones que hace del texto literario una suerte de ser vivo (Martínez de Antón, 2015) que pasa irremediablemente por diferentes contextos –el de la producción y el de las múltiples recepciones– y donde se ha de «facilitar su lectura a un público determinado» (Sotomayor Sáez, 2005,

p. 223) al que por lo general –salvo en el caso del mundo académico– se le entrega «en forma adaptada o reescrita» (Sotomayor Sáez, 2005, p. 234).

En el caso de las adaptaciones infantiles, intención educativa, propósito divulgativo y rentabilidad económica (Witdouck, 2014, p. 11) conviven para ofrecer un producto en consonancia con los intereses y la capacidad de comprensión de un niño, al objeto de «conjugar placer lector y reto intelectual», mostrando «un respeto máximo hacia el autor original, manteniendo fiel el espíritu de la obra y no presentando una realidad fragmentada y distorsionada de la misma» (Fernández Andino, 2014, p. 22). A partir de ahí, detractores y defensores de las adaptaciones pugnan para hacer valer su discurso, aduciendo los primeros que el título y la firma forman un engaño para el lector, que la obra no tolera la escisión/supresión de partes, que el lector no puede disfrutar del lenguaje de la época o de otra lengua (Witdouck, 2014, p. 12) o que los nuevos textos son empobrecedores, reducen la calidad del original y desvirtúan su mensaje (Fernández andino, 2014, p. 8), entre otros elementos. Frente a ello, los defensores de las adaptaciones esgrimen como armas que las nuevas versiones contribuyen a desarrollar el entusiasmo, ayudan a la alfabetización (Soriano, 1995, pp. 38-40) y permiten ofrecer «textos literarios más cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva de los alumnos» (Colomer, 1991, p. 23). De este modo, no hace sino alentarse el debate en torno a un tipo de texto caracterizado por lo general por la preferencia por el diálogo, las escasas descripciones, la limitada presencia del narrador (Witdouck, 2014, p. 12), la brevedad, la inclusión de ilustraciones o personajes presentes en el imaginario colectivo (Sotomayor Sáez, 2005, p. 225), el gusto por lo narrativo y la incorporación de elementos paratextuales, como, por ejemplo, actividades centradas más «en la comprensión literal del texto que en desarrollar una interpretación o crítica de este» (Gómez-Villalba, Molina Gálvez, Pozo Rodríguez y Rodríguez Megías, 1999, p. 42).

2.2. El *Lazarillo* a ojos del niño

Tal y como apunta Calero (2005), «en el caso concreto del *Lazarillo* se trata de una obra que gusta tanto a los especialistas en literatura como a las personas de escasa cultura […] incluso los niños entienden y se lo pasan bien con su lectura». En efecto, sobre el *Lazarillo* parece sobrevolar una extraña dicotomía que mueve al lector hacia el academicismo libresco o hacia el folklorismo superficial, sin encontrar, por lo general, conciliación entre ambos derroteros.

Respecto a las adaptaciones de la obra[17], el componente, digamos, «aventurero» de la trama (Witdouck, 2014, p. 13) ha pesado a la hora de llevar la novela hacia el

[17] Para el repaso de algunas de las adaptaciones infantiles y juveniles que se han llevado a cabo, véanse Witdouck (2014, p. 6) o Bobadilla-Pérez (2021, p. 273).

sendero de la narración pura (Sotomayor Sáez, 2005, p. 229), al tiempo que la naturaleza políticamente incorrecta del discurso (Witdouck, 2014, p. 29) ha encaminado la obrita, en las versiones ofrecidas a los niños, por la vereda del texto dulcificado. Por todo ello, tres parecen las estrategias en las adaptaciones: respeto fiel al original, elaboración de una versión innovadora y creativa o interpretación resumida y comercial (Witdouck, 2014, p. 63). En cualquier caso, la lógica distancia respecto al momento de aparición de la novela parecería obligar al niño, en palabras de Bahamondes Quezada (2017, p. 107), a «un acercamiento previo a la obra, una contextualización que aporte información relevante sobre el momento en que se creó». De lo contrario, y de enfrentarnos a la obra tan solo desde nuestra monocorde visión actual, corremos el riesgo de reproducir juicios críticos tan acerbos e injustificados como los de Cejador y Frauca (1962, p. 8) –«libro tan llano, tan sin pretensiones, tan poco erudito, tan desprovisto de trama, enredo y desenlace y, a lo que parece, de tan poco momento en el fondo como descuidado en la forma»– o Gregorio Marañón (1984, p. 13): «lo pésimo de esta literatura estriba en el hecho de vestir las fechorías sociales –el robo, el engaño, la informalidad ante la palabra, el mismo crimen– de una gracia tan sutil que todo lo atenúa y que acaba por justificarlo todo».

2.3. El «prólogo» del *Lazarillo* y su ausencia/modificación en el mundo infantil. Una aproximación

En el caso concreto de la obra que nos ocupa, las páginas iniciales –categorizadas tradicionalmente bajo el marbete de «prólogo»– no son sino una muestra evidente de ese componente paratextual que es al tiempo tanto una «primera indicación del contrato de lectura» (Lluch Crespo, 1999, p. 27) como el mecanismo aproximador a la estrategia enunciativa –basada, no lo olvidemos, en la asunción por parte del narrador y protagonista de la responsabilidad escrituraria de la obra, ofrecida como un caso de aparente reciprocidad epistolar ante los requerimientos de un enigmático «vuestra merced», quien muestra, en palabras del narrador, su curiosidad ante un no menos misterioso «caso»– que define la novela. Si echamos un rápido vistazo a algunas de las adaptaciones que para el mundo escolar/infantil se han hecho de la obra, podemos constatar con facilidad, especialmente al volver la vista atrás en casi un siglo, cómo es este uno de los fragmentos que más recurrentemente aparecen alterados, truncados o, directamente, suprimidos.

Así, por ejemplo, en la adaptación de José Escofet de la segunda década del pasado siglo (Hurtado de Mendoza, 1914) se incorpora prólogo, pero el contenido original es transmutado en un texto aproximativo al género al que da inicio la obra sobre las andanzas de Lázaro: «la llamada novela picaresca es un género de novela genuinamente español, que apareció en el siglo XVI» (Hurtado de Mendoza, 1914, p. 6). Categorizada como «narración festiva» (Hurtado de Mendoza, 1914, p. 7),

la obra es presentada como «la historia de un muchacho infortunado, que pudo salvarse de grandes peligros merced a su astucia, a su perseverancia y a su temor de Dios. Es un libro que emociona, divierte y enseña al mismo tiempo» (Hurtado de Mendoza, 1914, p. 8). Traspasado el proemio, el lector se enfrenta ya sin transición alguna al relato correspondiente al primero de los tratados, donde se renuncia a la fórmula de la narración autodiegética –solo salvada en ocasiones por ciertas alusiones a la configuración de la historia en cuanto relato indirecto–, suprimiendo así de un plumazo uno de los elementos estructurales clave en la novela: «Nació el héroe de esta peregrina historia en una aldea de la provincia de Salamanca […] Cuenta el mismo Lázaro que nació dentro del río Tormes» (Hurtado de Mendoza, 1914, p. 9). Desde otro prisma, la antología de obras picarescas destinada a los estudiantes y publicada por Ruiz Morcuende (1922), por ejemplo, directamente opta por incorporar tan solo los tres primeros tratados de la novela como muestra significativa del relato (Ruiz Morcuende, 1922, pp. 5-67), si bien, en honor a la verdad, respetando de forma fiel el texto original: «Pues sepa vuestra merced ante todas cosas que a mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Thomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca» (Ruiz Morcuende, 1922, p. 5).

Pasando a tiempos más actuales, la tendencia a asumir de forma libérrima el contenido del prólogo suele, por lo general, conservarse[18]. Así, en la adaptación de Chacón Huertas (Anónimo, 2015), el prólogo es sustituido por un introductorio apartado rotulado «Nací en el siglo XVI» (Anónimo, 2015, p. 6), el cual abandona todo interés por acercar al niño a las coordenadas enunciativas marcadas en el prólogo original, optando simplemente por incluir una contextualización más general: «La historia que os voy a contar, la historia de mi vida, ocurrió hace casi 500 años, durante esa esplendorosa época conocida como Renacimiento [...] Y,

[18] Si bien no entramos en ella en profundidad, por haber sido ya analizada, no podemos renunciar a comentar el caso de la adaptación de Navarro Durán (2006a), la cual es valorada por Bobadilla-Pérez (2021, pp. 275-280), quien reconoce, desde la prudencia, que «es la adaptadora la que realiza el prólogo directamente al lector y lo hace lógicamente en tercera persona […] llama la atención que la adaptadora haya optado por retirarle la palabra directa al personaje en este prólogo, pues la introducción de la novela narrada en primera persona no debería suponer una dificultad para el lector infantil». En efecto, el prólogo aparece formulado en los siguientes términos: «Una dama pide que le informen por escrito sobre la vida del arcipreste de San Salvador, su servidor y amigo, que vive en Toledo… Para informar a la dama, Lázaro le contará su propia vida desde el principio hasta llegar a lo que a ella le interesa: su relación con el arcipreste de San Salvador» (Navarro Durán, 2006a, p. 5). A este respecto dirá la propia adaptadora (Navarro Durán, 2006b, p. 24): «En efecto, mi adaptación empieza con un prólogo, pero no es el de su autor, sino el mío, el de la adaptadora, porque en él guío en la lectura de la obra, doy las claves para que se lea correctamente». Como la propia Bobadilla-Pérez (2021, p. 277) reconoce, «en su edición infantil Navarro Durán proyecta los resultados de su propia investigación», esto es, su teoría en torno a la identidad de «Vuestra Merced», como hemos visto al comienzo de este artículo, desmantelando así la naturaleza enunciativa de la obra original en aras de la defensa de una lectura puramente personal del texto.

fue entonces, en medio de ese bullicio aventurero cuando nací yo: Lázaro de Tormes» (Anónimo, 2015, pp. 7-8). En otros casos, como en el de la adaptación de Arenas (Anónimo, 2016), se conserva el prólogo, pero a costa de escamotear el ficcional pacto de lectura que pretende justificar el texto original –«Y pues Vuestra Merced escribe se le escriba y relate el caso muy por estenso, parecióme no tomarle por el medio, sino del principio, porque se tenga entera noticia de mi persona» (Hurtado de Mendoza, 1846, p. 77)– y que desaparece en la mencionada adaptación: «Pido clemencia al lector, por si no se ven reflejadas fielmente las palabras. Busco complacer el deseo de saber de mis hazañas, no iniciando la historia ni por el medio ni por el final, sino por el principio de mis días, esperando que quien lo lea tenga una visión completa de mi persona» (Anónimo, 2016, p. 11). En ocasiones, también podemos encontrarnos con soluciones intermedias, como hace Horrillo Calvo (Anónimo, 1996) al incorporar en el prólogo como narratario a «Vuestra Merced», pero formulando de manera un tanto inespecífica el acto enunciativo que da pie al relato de Lázaro, al tiempo que trasmuta el «caso» en la «historia», mientras vuelve aún más evidente la curiosidad del enigmático destinatario: «Le envío, pues, a vuestra merced, el libro que he escrito lo mejor que he podido. Y, como desea conocer todos los detalles, he comenzado la historia desde el principio. Así lo sabrá todo sobre mí» (Anónimo, 1996, pp. 7-8).

Existen, no obstante, adaptaciones que, lejos de truncar o eliminar el prólogo original, optan por reescribirlo, incorporando matices que enriquecen la lectura pero que, en última instancia, alejan la obra del texto primigenio. Así, en la adaptación de Rodríguez (Anónimo, 2008) se mantiene el prólogo, y su naturaleza metaenunciativa, si bien se elimina la reciprocidad escrituraria y la naturaleza enigmática del sustantivo «caso»: «Y pues Vuestra Merced me ha pedido que le escriba para saber de mi vida, daré larga respuesta a la petición y tendrá entera noticia de mi persona» (Anónimo, 2008, pp. 10-11). Por otra parte, la vieja teoría nunca explicitada en la obra de que un amanuense llevaría a cabo –de forma vicaria– el relato por escrito de las andanzas de Lázaro (Navarro Durán, 2006c, p. 180) es incorporada en las páginas iniciales mediante ilustraciones donde un joven escribano toma notas al dictado del protagonista, para entregarle al final el producto de la transcripción (Anónimo, 2008, pp. 7 y 10-11). Por otro lado, en el caso de la versión de Martín (Anónimo, 2004), nos encontramos ante una interesante reinterpretación –actualización, más bien– de la deuda epistolar del *Lazarillo* original, en este caso justificada a partir de la propia conciencia del protagonista de su condición de icono literario:

> Yo, Lázaro de Tormes [...] soy uno de los personajes inmortales de la literatura [...] Usted me pide ahora, señor, que cuente mi vida, acaecida a principios del siglo XVI, para mostrar a quienes viven ahora, en el siglo XXI, que las artes de un pícaro [...] no han cambiado [...] eso [...] es para lo que me he puesto a escribir la historia de mi vida (Anónimo, 2004, p. 7).

3. El *Lazarillo* ante el extranjero. El prólogo en la enseñanza de ELE: una muestra

Tras décadas durante las cuales la literatura había desaparecido de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras, el cambio de paradigma, a partir de los 90, supuso la incorporación a las aulas de metodologías más eclécticas, y con ello la reaparición de la literatura, si bien por lo general relegada a ser una mera herramienta para la adquisición de la competencia lingüística, a partir de textos simplificados, fragmentarios y que servían como excusa para la incorporación de ejercicios de naturaleza gramatical (Albaladejo García, 2007; Montousse Vega, 1996).

En lo que a las adaptaciones del *Lazarillo* para extranjeros concierne, es crucial entender que el desarrollo de la picaresca no tuvo lugar, en sentido estricto, más allá del dominio lingüístico del castellano, lo que supone que la aproximación desde otras culturas hacia un género totalmente desconocido arrastra desde el principio ese lastre que entorpece la lectura de una obra cuyas coordenadas de interpretación no siempre resultan familiares para el extranjero. No obstante, la experiencia docente de profesionales que se han servido del texto muestra no solo la legibilidad de la obra para los no nativos, sino incluso su grata sorpresa ante una obra normalmente desconocida (Pedraza Jiménez, 1998, p. 62) y de la que, por lo general, les interesan cuestiones como el autobiografismo, el comienzo *in medias res*, el humor o su estructura similar a la *bildungsroman* (Marinero García, 2015, pp. 14-16). A este respecto, entre las adaptaciones del *Lazarillo* que se han hecho para extranjeros[19], resulta especialmente interesante la propuesta de Tardy (2015, pp. 145-183) por ser sin duda una de las más ambiciosas, no solo por intentar incluir el texto de forma completa, sino por los elementos paratextuales –glosario, preguntas de lectura comprensiva, etc.– que se van añadiendo regularmente, y que fragmentan el texto más allá de la habitual compartimentación en tratados. Sin embargo, y a pesar de que la historia de la vida de Lázaro, *grosso modo*, es registrada en la adaptación, el autobiografismo es sustituido por un narrador heterodiegético –«Esta es la historia de la vida y aventuras de Lazarillo de Tormes. Los padres de Lazarillo se llamaban Tomé González y Antona Pérez» (Tardy, 2015, p. 147)–, al tiempo que el prólogo es eliminado directamente, incluyendo en su lugar un texto introductorio de valor puramente contextual: «En el siglo XVI España fue la nación más poderosa del mundo [...] *Lazarillo de Tormes* [...] es una novela

[19] Véase, al respecto, el repaso de Aventín Fontana (2004, pp. 118-127), por ejemplo. Remitimos también al texto de Lasa Álvarez (2021) en lo tocante a la presencia del *Lazarillo* en el ámbito de la enseñanza de ELE, si bien en este caso en relación con las ediciones bilingües.

de estilo picaresco. El protagonista, Lazarillo, es un pícaro que busca sobrevivir en el mundo. Hoy en día, es uno de los personajes más queridos de la literatura española» (Tardy, 2015, p. 146).

4. El *Lazarillo* y el teatro[20]. Dos ejemplos

4.1. El *Lazarillo* de Miguel Murillo

La versión escolar de Miguel Murillo parte de la petición formulada por el Ayuntamiento de Barcarrota de llevar a cabo una adaptación para estudiantes de los pasajes más significativos del relato, propiciando así un texto para una representación didáctica y no profesional de la obrita, y en la cual la ironía y el humor dan pie a una historia en la cual Don Turcios, Bárbula y un preso se convierten en los protagonistas, a los que acompañan personajes extraído de la novela anónima (Correa Sánchez, 2001). De este modo, Murillo opta por adaptar el texto renunciando a la fórmula autobiográfica, al «caso» –lo que deja sin justificación el relato de la vida, respecto al cual no figura un destinatario explícito– o al dualismo niño-adulto del protagonista, centrándose por el contrario en los elementos del personaje con más fuerza plástica, al tiempo que el componente folklórico y la anécdota cobran especial protagonismo. En este escenario, tres mundos –los cómicos, los coros y las escenas con los episodios de la vida de Lázaro– confluyen, sirviéndose de las canciones para dar una naturaleza cíclica a la representación. Lázaro, y con él su relato, es reducido a la condición de personaje folklórico, mientras la historia se concreta en cuatro de los nueve amos (Correa Sánchez, 2001).

La obra, en suma, ofrece dos niveles diegéticos: el concerniente a la representación que los cómicos van a llevar a cabo, aludida de forma metaficcional –«aquí llegamos para ejemplarizar a estas gentes con la singular historia de otro hermano nuestro en el oficio de tapar hambres, Lázaro de Tormes» (Anónimo, 2005, p. 13)–, y la propia historia de Lázaro, tal y como es recordada por los cómicos –«Sepan vuestras mercedes que no ha mucho tiempo vino a nacer dentro del Río Tormes» (Anónimo, 2005, p. 15)–, y respecto del cual el preso se dice descendiente directo: «Sepa vuesa merced que yo, de nombre Lázaro, y de natural salamanquino, soy tenido por la que se dice ser mi madre, por nieto natural de tan famoso personaje» (Anónimo, 2005, p. 13)[21]. Y así, mientras Don Turcios,

[20] A modo de curiosidad, remitimos al texto de Chao-Fernández (2021) por aludir a la primera versión literario-musical de la obra.

[21] Para un análisis de la estructura de la obra, véase Correa Sánchez (2001, pp. 252-253).

Bárbula y el preso van introduciendo las escenas, como una suerte de narradores –«el caso es que la historia de Lázaro se hace ahora sagrada porque sagrado fue el cobijo que encontró en la villa de Maqueda, donde un clérigo le recogió» (Anónimo, 2005, p. 44)–, los episodios correspondientes a la vida del protagonista van sucediendose como «una evocación en la memoria de los cómicos, tal como ellos los recuerdan» (Correa Sánchez, 2001, p. 253): «Cuando Lázaro volvió en sí, el clérigo le tomó y llevándole a la puerta de la casa... le despidió». De este modo, nada queda en el introito de los cómicos del prólogo original, más allá de la naturaleza puramente metaenunciativa del fragmento y del recurso de la *captatio benevolentiae*:

> Vayamos a nuestro oficio que no es otro que plantar nuestras capas en el suelo y hacer nuestra comedia para que estas gentes tomen ejemplo de aquello que le ocurrió al tal Lázaro de Tormes, y luego, si el trabajo fuera del agrado del respetable, que se corran los sombreros y se muden de lugar los doblones y los reales (Anónimo, 2005, p. 14).

4.2. La versión de Fernando Fernán-Gómez

La adaptación teatral de Fernando Fernán-Gómez (1994) renuncia a toda compartimentación de la historia, integrando la representación en un único acto donde Lázaro monologa desde el ámbito temporal donde lo deja enclavado el tratado séptimo de la novela original –«¡Vino añejo de los viñedos de Laveguilla, del señor arcipreste de San Salvador! ¡Blanco, garnacha y albillo! ¡Todos aquellos vecinos que quieran comprar...!» (Fernán-Gómez, 1994, p. 13)–, y a partir de un inespecífico destinatario, formulado en plural, para el cual se opta por rescatar la fórmula de tratamiento de la obra primigenia: «¿a qué seguir, si Vuestras Mercedes lo saben igual que yo?: pregonero, pregonero de esta imperial ciudad» (Fernán-Gómez, 1994, p. 13). El adaptador, que echa mano de hipotéticas intervenciones *in absentia* tanto para dar una estructura dramática a la obra como para facilitar la inclusión de datos alusivos a los capítulos más incómodos de la vida del pícaro –«con ello me gano honradamente la vida, aunque las lenguas envenenadas van diciendo de mí cosas peores [...] Sí, ya sé... Eso... eso bien lo sé» (Fernán-Gómez, 1994, pp. 13-14)–, reproduce con cierta fidelidad la parte crucial del prólogo, si bien omitiendo el débito escriturario –comprensible al tratarse de una representación– y justificando la inclusión íntegra de su biografía a partir, lisa y llanamente, de un interés explícito por ganarse la conmiseración de los oyentes: «Y si, como han dicho Vuestras Mercedes, quieren que refiera el caso muy por extenso, mejor será empezarlo por el principio, y no por el final o por el medio. Así, cuando lo conozcan bien, en vez de juzgarme con rigor, podrán salir

en mi defensa si lo pidieran las circunstancias» (Fernán-Gómez, 1994, p. 14). De cualquiera de las maneras, la interpretación que del texto original hace el dramaturgo elimina toda ambigüedad acerca del «caso» mencionado en la parte introductoria de la obra, en consonancia con la línea crítica que lo enlaza con el *ménage à trois* final.

5. El *Lazarillo* y el cómic

Tras unos años de crisis en el ámbito español, que llevó al género a verse marginado y estigmatizado, el cómic ha resurgido en el siglo XXI con fuerza, a pesar de los prejuicios de quienes, desde el ámbito de la cultura y la educación, «proclaman que [...] está fomentando el analfabetismo colectivo y contribuyendo, aún más, al abandono de la lectura» (Miravalles, 1999, p. 172). Por el contrario, su capacidad para sintetizar lenguaje y expresión plástica a partir de un mismo discurso (Miravalles, 1999, p. 174), así como su versatilidad –en consonancia con un lector moderno acostumbrado a los medios visuales– (Zafra, 2017, p. 4), le otorgan un enorme valor pedagógico. A este respecto, en las últimas décadas podemos encontrar, entre otras[22], dos propuestas que intentan aproximar el *Lazarillo* al lenguaje gráfico: la edición de Chiqui de la Fuente y Soria (Anónimo, 1982) y el proyecto de Enriqueta Zafra (Anónimo, s.f). Respecto a este último, el objetivo es elaborar una edición ilustrada y destinada al público adulto del *Lazarillo castigado* (Zafra, 2017, p. 2). El trabajo hecho hasta ahora –tan solo el tratado primero– busca centrarse en el componente metaenunciativo y en las referencias al autor anónimo, al tiempo que se sirve de las distintas interpretaciones de la novelita –las teorías alrededor de la identidad de «Vuestra Merced», etc.– mientras otorga al célebre triángulo amoroso la categoría de «asunto principal de la novela» (Zafra, 2017, p. 9). De este modo, la obra arranca con la imagen del hipotético autor, vuelto de espaldas, mientras especula acerca del planteamiento enunciativo del texto: «no se sabrá mi nombre... Por hacer más auténtica la historia. Sí, Lazarillo será el autor y con ayuda de un escribano escribirá sobre su caso [...] Pero es mejor así, es demasiado peligroso poner mi nombre y además la naturaleza de esta obra lo exige» (Anónimo, s. f., p. 3). A partir de ahí, la elocuente imagen del hipotético autor poniendo sobre la mesa la figura de Lázaro y varios volúmenes del texto (Anónimo, s. f., p. 4) cede el paso a una muy gráfica representación del *ménage à trois*, mientras un bocadillo en labios del protagonista ofrece al lector las elucubraciones del espurio autor-protagonista –«y ahora a explicar el caso» (Anónimo, s. f., p. 5)–, retomando a partir de ahí el texto de la obra original mien-

[22] Para un repaso de las ediciones ilustradas del *Lazarillo*, véase Zafra (2017, p. 2).

tras vemos a Lázaro dictando a un escribano: «Y pues Vuestra Merced escribe se le escriba y relato el caso muy por extenso, me pareció mejor empezar por el principio» (Anónimo, s. f., p. 5).

Por otro lado, respecto a la adaptación de Chiqui de la Fuente y Soria, el elemento metaenunciativo y proemial queda reducido a la voz en *off* del protagonista-narrador –representada, de acuerdo a las convenciones, en un recuadro en la parte superior de la viñeta inicial–, la cual, antes de ceder la palabra a los personajes, nos sumerge de lleno en la acción, en una suerte de *in medias res* que parece recordarnos el comienzo de *La isla del tesoro*: «Tormes, año 1520. Trabajaba yo por aquel tiempo, junto con mi madre, en el llamado Mesón de la Solana, cuando una tarde del mes de abril quiso la casualidad que se acercase al pueblo un ciego buscando mozo que le sirviese...» (Anónimo, 1982, p. 3).

6. Prólogos Z: Lázaro y la cultura pop

6.1. El *remake* zombi

La irrupción, en los últimos años, del fenómeno del *remake* Z, a partir de títulos tan emblemáticos como el *Quijote*, *La casa de Bernarda Alba*, *Orgullo y prejuicio*, *Sentido y sensibilidad* y, claro está, el *Lazarillo*, no es sino evidencia de una práctica de reescritura de tradiciones literarias más o menos canonizadas (Molina Gil, 2015, p. 154), a partir del uso del no-muerto en cuanto símbolo con el que «hablar de la angustia del hombre moderno [...] para la pregunta antropológica por el sentido de la vida» (Martínez Lucena, 2008, p. 238). El zombi, de este modo, se convierte en un símbolo polisémico que puede encarnar desde la desorientación del hombre moderno hasta el contemporáneo y morboso interés por los virus y las plagas, pasando por la representación del capitalismo y la pulsión consumista, la crítica al culto al cuerpo, el pesimismo milenarista o, simplemente, la deshumanización del individuo en cuanto sujeto-masa. De cualquiera de las maneras, el zombi encarna una indiferencia ante el mundo (García Ferrer, 2017, p. 116) y una suerte de «fantasía colectiva» (Carcavilla Puey, 2013, p. 2) que no hacen sino proyectarse sobre una narrativa de corte más o menos pop, reformulando así historias y personajes desde la óptica posmoderna.

6.2. Metaenunciación y niveles diegéticos en la picaresca Z

Estructurado como un juego de cajas chinas (Molina Gil, 2015, p. 158), el *Lazarillo Z* se ofrece como «una deconstrucción del relato y su reelaboración posmoderna en un *remake* caracterizado por la zombificación» (Llosa Sanz, 2017,

p. 197). La obra se plantea a partir del relato periodístico de J. D. Barrera, quien pretende esclarecer los macabros sucesos –una inexplicable matanza– acaecidos en el hospital de San Bartolomé, llevando a cabo la elaboración de un relato a modo de hipotética reconstrucción de los hechos. Es así como descubrimos a un Lázaro contemporáneo internado en el centro psiquiátrico, donde dice ser el auténtico Lázaro de Tormes, para lo cual atesora entre sus pertenencias un diario de su pasada vida, cuya lectura –en manos del doctor Torres– nos permite sumergirnos en el auténtico relato de su pasada vida, durante el Siglo de Oro. De este modo, ante nosotros se abre una reescritura del *Lazarillo*, cuyo prólogo comienza tachando de forma expresa las línea originales del texto por todos conocido –«yo por bien tengo que cosas tan señaladas, y por ventura nunca oídas ni vistas, vengan a noticia de muchos, y no se entierren en la sepultura del olvido» (González Pérez de Tormes, 2017, p. 25)–, para a continuación desacreditar la novela primigenia: «he intentado usar la primera frase del libro que desde hace siglos pretende ser el fiel relato de mis aventuras [...] pero a mi pesar compruebo que es imposible. Ojalá pudiera aprovechar lo que ya está escrito, el hatajo de mentiras y medias verdades que componen la historia de Lázaro de Tormes» (González Pérez de Tormes, 2017, p. 25). Dirigiéndose a un destinatario colectivo e inespecífico, el Lázaro autor trasmuta el «caso» original en una reivindicación de su auténtica biografía, mientras pretende convertir la novela que se abre ante nosotros en una suerte de manual de supervivencia Z: «no pretendo aquí nada más que contar la verdad. La sangrienta y cruel verdad que ha sido escamoteada durante siglos [...] debo dejar constancia de mi larga vida [...] Lo que leeréis os revolverá las tripas [...] cuando lleguéis al final espero que hayáis aprendido ciertas cosas que os resulten útiles» (González Pérez de Tormes, 2017, pp. 26-27). A partir de ahí, y de acuerdo con la indicada guía de lectura, la obra retomará, al menos inicialmente, los elementos característicos de la autobiografía de nuestro pícaro más célebre: «Cierto es que siempre me han llamado Lázaro de Tormes, y que fui hijo de Tomé González y de Antonia Pérez, naturales de Tejares, una aldea de Salamanca» (González Pérez de Tormes, 2017, p. 29).

7. Conclusiones

El obligadamente sucinto repaso superficial de algunas de las adaptaciones, versiones y reescrituras –desde las más diversas propuestas estéticas– que se han hecho del *Lazarillo* parece abocarnos a la conclusión de que la novelita picaresca es vista, por encima de todo, como un mero relato de aventuras de corte más o menos folklórico, ante el cual la guía de lectura que proporciona el prólogo –justificando el relato, identificando al narratario y con sus intencionadas ambigüedades en torno al autobiografismo, al valor del «caso» o al propósito

último de la historia– parece prescindible, o en el mejor de los casos susceptible de ser interpretada de forma libérrima. De este modo, las adaptaciones escolares optan directamente por la supresión del paratexto, por su uso para una contemporánea contextualización o, en ocasiones, por la gratuita elisión de elementos clave, como la mención del narratario o la justificación del relato, por no hablar de la conversión de la autobiografía en una historia con relator heterodiegético. Idéntica despreocupación a la hora de eliminar el prólogo podemos encontrar en algún manual de ELE y, en el caso de su vertido al discurso dramático, la necesaria adaptación a las tablas no parece suficiente argumento como para entender la eliminación de toda justificación del relato –como sucede en la adaptación de Murillo (Anónimo, 2005)– o de la riqueza interpretativa que supone la ambigüedad en torno al «caso», tal y como encontramos en la versión de Fernán-Gómez (1994). Finalmente, en el caso de la novela gráfica, de nuevo la supresión del prólogo o la univocidad en torno a la autoría o al papel del «caso» parecen las notas predominantes, sin olvidarnos de las reescrituras en clave Z, donde la deconstrucción de la obra original lleva a la elaboración de un texto nuevo en el que directamente nos encontramos con unas coordenadas enunciativas diferentes, en donde el destinatario o la justificación del relato navegan por aguas diferentes.

En conclusión, quizás sea hora ya de reivindicar, fuera del ámbito puramente académico, el valor de un prólogo sin el que no puede entenderse la obra, y cuya ausencia hiere de muerte el propósito y la enorme riqueza interpretativa del *Lazarillo*, condenado ya, sin la óptica que otorga el paratexto inicial, a ser visto tan solo como el entrañable y superficial relato de las andanzas y desventuras de un muchacho aventurero y atolondrado.

8. Referencias bibliográficas

Alatorre, A. (2002). Contra los denigradores de Lázaro de Tormes. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, *L(2),* 427-455.

Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE: revista de didáctica ELE, 5,* 1-51.

Anónimo (1982). *El Lazarillo de Tormes* (Adaps. C. de la Fuente y C. R. Soria). Ediciones Larousse.

Anónimo (1996). *El Lazarillo de Tormes* (Adap. J. Horrillo Calvo). Edelsa.

Anónimo (2004). *Lazarillo de Tormes* (Adap. L. G. Martín). Edelvives.

Anónimo (2005). *El Lazarillo de Tormes* (Adap. M. Murillo). Everest.

Anónimo (2008). *El Lazarillo de Tormes* (Adap. T. Rodríguez). Saldaña.

Anónimo (2015). *El Lazarillo de Tormes* (Adap. M. J. Chacón Huertas) Weeblebooks.

Anónimo (2016). *El Lazarillo de Tormes* (Adap. P. Arenas). https://drive.google.com/file/d/1i7mj76sWERzKxTPWnrCx4O7nW3vJPEam/view

Anónimo (s. f.). *Lazarillo de Tormes* (Adap. E. Zafra). https://n9.cl/1q16

Archer, R. (1985). The fictional context of *Lazarillo de Tormes. The Modern Language Review*, *LXXX,* 478-484.

Aribau, Buenaventura Carlos (1846). Discurso preliminar. Sobre la primitiva novela española. En B. C. Aribau (Ed.), *Biblioteca de Autores Españoles. Tomo Tercero* (pp. VII-XXXVI). M. Rivadeneyra.

Aventín Fontana, A. (2004). *Del contexto al texto: el texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta* [Memoria del MEELE, Universidad Antonio de Nebrija]. https://n9.cl/b6ek

Bahamondes Quezada, G. C. (2017). *Estudio del proceso lector interactivo de la obra «El Lazarillo de Tormes». Una propuesta de intervención didáctica en la enseñanza básica chilena* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].

Bobadilla Pérez, M. (2021). Adaptación infantil del *Lazarillo de Tormes*. En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 267-282). Peter Lang.

Cabo Aseguinolaza, F. (1995). El caso admirable de Lázaro de Tormes: el prólogo del *Lazarillo* como insinuatio. *Bulletin Hispanique, 97*(2), 455-464.

Calero, F. (2005). Interpretación del *Lazarillo de Tormes*. *Espéculo, 29.* http://webs.ucm.es/info/especulo/numero29/lazarill.html

Carcavilla Puey, L. (2013). El mito del zombi en la actualidad: desmembramiento sacrificial colectivo. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, 189*(764), 1-16.

Carrasco, F. (1987). La cara olvidada de «el caso» de Lázaro de Tormes. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, *42*, 148-155.

Caso González, J. (1967). Prólogo. En *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (pp. 9-57). Real Academia Española.

Cejador y Frauca, J. (1962). Introducción. En *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (pp. 7-57). Espasa-Calpe.

Chao-Fernández, R. (2021). Análisis documental de «Lazarille de Tormes ou et loup et le chien. Comédie en 2 actes mêlée de chant». En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 247-266). Peter Lang.

Coll-Tellechea, R. (2010). *«Lazarillo castigado». Historia de un olvido: muerte y resurrección de Lázaro (1559-1573-1884).* Ediciones del Orto / University of Minnesota.

Coll-Tellechea, R. (2021). *Lazarillo de Tormes*: Notas para la historia de un texto inestable. En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 203-226). Peter Lang.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *9,* 21-31.

Correa Sánchez, J. (2001). Miguel Murillo y el *Lazarillo de Tormes*. *Cátedra Nova*, *14*, 245-264.

Deheninn, E. (1980). Lazarillo de Tormes en la encrucijada de enunciación y enunciado. En *Actas del Sexto Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (pp. 203-206). University of Toronto.

Domínguez Matito, F. (2021). Las andanzas del Lazarillo: de las ediciones españolas a las de Amberes y París. En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 227-245). Peter Lang.

Fernán-Gómez, F. (1994). *Lazarillo de Tormes.* Castilla Ediciones.

Fernández Andino, D. (2014). *Adaptaciones literarias dirigidas al público infanto-juvenil. El caso del «Lazarillo de Tormes»* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad del País Vasco].

García de la Concha, V. (1981). *Nueva lectura del «Lazarillo».* Castalia.

García Ferrer, B. (2017). El precio del progreso: de la «virtualización del mundo» al «zombismo hiperindividualizado». *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, *20*, 105-126.

García Rubio, F. (2011). El «wikileak» del caso Lázaro de Tormes: Problemáticas jurídicas y jurisdiccionales. *eHumanista*, *18,* 228-247.

Gómez-Moriana, A. (2007). De «Vuestra Merced» al «Vulgo» y al «[curioso] lector» u «oidor»: sobre la función de la segunda persona en el relato picaresco. *Sociocriticism*, *XXII* (1-2), 39-64.

Gómez-Villalba, E., Molina Gálvez, J. A., Pozo Rodríguez, M. y Rodríguez Megías, L. (1999). Literatura infantil y la educación literaria en los libros de texto para Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, *14*, 29-44.

González Gil, M. D. (1979). Literatura infantil: necesidad de una caracterización y de una crítica literaria. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, *2*, 275-300.

Gónzález Pérez de Tormes, L. (2017). *Lazarillo Z.* Penguin Random House.

Guillén, C. (1957). La disposición temporal del *Lazarillo de Tormes*. *Hispanic Review*, *25*, 264-279.

Guillén, C. (1988). Los silencios de Lázaro de Tormes. En *El primer Siglo de Oro: estudios sobre géneros y modelos* (pp. 66-108). Crítica.

Hurtado de Mendoza, D. (1846). La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades. En B. C. Aribau (Ed.), *Biblioteca de Autores Españoles. Tomo Tercero* (pp. 77-90). M. Rivadeneyra.

Hurtado de Mendoza, D. (1914). *El Lazarillo de Tormes* (Ed. J. Escofet). Casa Editorial Araluce.

Lasa Álvarez, B. (2021). La edición bilingüe del *Lazarillo de Tormes* (2019) y su potencial en la didáctica de las lenguas. En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 183-200). Peter Lang.

Lázaro Carreter, F. (1983). *«Lazarillo de Tormes» en la picaresca.* Ariel.

Llosa Sanz, Á. (2017). Del Lazarillo al Occupy zomby: zombificaciones literarias y sociales para un nuevo siglo. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, *14*, 187-212.

Lluch Crespo, G. (1999). La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil. *Educación y biblioteca*, *105*, 20-27.

Marañón, G. (1984). Prefacio. En *Lazarillo de Tormes* (pp. 9-29). Espasa-Calpe.

Marinero García, J. (2015). *El «Lazarillo» en el aula ELE: un lazarillo español y un lazarillo alemán, el «Simplicius Simplicissimus»* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo].

Martín Baños, P. (2007). Nuevos asedios críticos al *Lazarillo de Tormes*, I. *Per Abbat*, *3*, 7-22.

Martínez de Antón, D. (2015). *La teoría de la transducción literaria. Hacia una teoría dialógica de la obra literaria* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

Martínez Lucena, J. (2008). Hermenéutica de la narrativa del no-muerto: Frankenstein, Hyde, Drácula y el zombi. *Pensamiento y Cultura*, *11*(2), 237-261.

Miravalles, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Comunicar*, *13*, 171-174.

Molina Gil, R. (2015). De remakes, zombis y tradicion(es): el caso del *Lazarillo Z. Matar zombis nunca fue pan comido*. *452ºF*, *13*, 148-170.

Montousse Vega, J. L. (1996). ¿Hay algún contexto en esta clase? Propuesta de trabajo con literatura en el aula de español como lengua extranjera. *Thesaurus*, *LI*(2), 311-326.

Navarro Durán, R. (2003). Introducción. En A. de Valdés, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (pp. 7-102). Octaedro.

Navarro Durán, R. (2006a). *El Lazarillo contado a los niños*. Edebé.

Navarro Durán, R. (2006b). ¿Por qué adaptar a los clásicos? *Revista TK, 18,* 17-26.

Navarro Durán, R. (2006c). Un nuevo ámbito para *La vida de Lazarillo de Tormes. Estudis Romànics*, *XXVIII*, 179-197.

Navarro Durán, R. (2016). Dar la palabra al texto de *La vida de Lazarillo de Tormes. Revista canadiense de estudios hispánicos*, *41*(1), 11-33.

Pedraza Jiménez, F. B. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. En A. Celis y J. R. Heredia (Coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 59-68). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Rico, F. (1970). *La novela picaresca y el punto de vista*. Seix Barral.

Rico, F. (1988). *Problemas del «Lazarillo»*. Cátedra.

Rico, F. (2011). Introducción al *Lazarillo de Tormes*. En *Lazarillo de Tormes* (pp. 91-206). Real Academia Española.

Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa*, *23*, 753-777.

Rodríguez López-Abadía, A. (2016a). Las dos ediciones del *Lazarillo* de Amberes de 1553: en 8avo y en 16avo. *Etiópicas, 12,* 91-103.

Rodríguez López-Abadía, A. (2016b). Una probable edición del *Lazarillo* anterior a 1553: implicaciones teóricas de la edición de Sánchez, Valladolid 1603. *Artifara, 16,* 21-25.

Rodríguez López-Vázquez, A. (2015). La doble vía de transmisión del *Lazarillo*: hipótesis, conjeturas, variantes y líneas. *Lemir, 19*, 429-446.

Rubio Árquez, M. (2016). *Lazarillo de Tormes*: la mirada infantil, la formación adulta. En A. Saguar y H. Schlimpen (Eds.), *Estrategias picarescas en tiempos de crisis* (pp. 87-98). Trier Universität.

Ruffinatto, A. (2000). *Las dos caras del «Lazarillo». Texto y mensaje*. Castalia.

Ruffinatto, A. (2001). Revisión del «caso» de Lázaro de Tormes (puntos de vista y *trompes-l´oeil* en el *Lazarillo*). *Edad de Oro*, *XX*, 163-179.

Ruffinatto, A. (2005-2006). Algo más sobre el *Lazarillo castigado* de López de Velasco. *Incipit, XXV-XXVI,* 523-536.

Ruffinatto, A. (2021a). Cómo editar y cómo no editar el *Lazarillo*. Elogio de la añeja manera lachmanniana. En A. Rodríguez López-Vázquez y A. Rodríguez López-Abadía (Eds.), *El Lazarillo de Tormes y sus continuadores* (pp. 15-40). Peter Lang.

Ruffinatto, A. (2021b). El «Lazarillo» hacia la novela moderna. *Diablotexto Digital, 9,* 342-374.

Ruiz Morcuende, F. (1922). *La novela picaresca.* Junta para Ampliación de Estudios.

Silva-Díaz, M. C. (2005). *La metaficción como un juego de niños.* Editorial Banco de Libros.

Sobejano, G. (1975). *El coloquio de los perros* en la picaresca y otros apuntes. *Hispanic Review*, *43*, 24-40.

Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas.* Colihue.

Sotomayor Sáez, M. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, *número extraordinario*, 217-238.

Tardy, William T. (2015). *Easy Spanish Reader. A Three-Part Text for Beginning Students.* McGraw-Hill.

Vaquero Serrano, M. del C. (2001). Una posible clave para el *Lazarillo de Tormes*: Bernardino de Alcaraz, ¿el arcipreste de San Salvador? *Lemir*, *5*. http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista5/Arcipreste/Vaquero.htm

Witdouck, S. (2014). *Las adaptaciones infantiles de «Lazarillo de Tormes»* [Tesis de Maestría, Universidad de Gante].

Zafra, E. (2017). *La vida de Lazarillo de Tormes castigado y de sus fortunas y adversidades*: Novela gráfica en proceso. https://n9.cl/nwu3

Under Her Husband's Shadow: Zelda Fitzgerald's Lifelong Quest for Artistic Independence

A la sombra de su marido: la búsqueda de Zelda Fitzgerald a lo largo de su vida por la independencia artística

Senarraren itzalpean: Zelda Fitzgeralden bizitza osoko borroka independentzia artistikoa lortzeko

Vanesa Vázquez-Novo
Universidade da Coruña
vanesa.vazquez.novo@udc.es
https://orcid.org/0000-0002-0977-5166

Recibido / Noiz jaso den: 31/05/2021 Aceptado / Noiz onartu den: 09/09/2022

Abstract
Zelda Fitzgerald has remained under Scott Fitzgerald's shadow for too long. It was not until the seventies that scholars such as Nancy Milford started to focus on her life and works. Since then, interest in Zelda has done nothing but increase. Recent biographies, articles, and novels about Zelda represent the need to place her in the spotlight by focusing not only on her life and her tumultuous marriage to Scott Fitzgerald, but also on her artistic career as a writer, dancer, and painter. During her short life, Zelda tried to find her own voice, despite her husband's opposition and her frequent hospitalizations in different mental institutions. This article seeks to explore Zelda's growth from flapper to writer in order to highlight her self-determination to become a renowned and independent artist.

Keywords
Zelda Fitzgerald, flapper, writer, mental illness, artistic independence.

Sumario
1. Introduction. 2. «Bookcases Filled with Sets of Shakespeare»: Zelda's Early Interest in Literature. 3. Struggling to Find a Voice of Her Own: Zelda's Attempts to Become «An Author in Her Own Right». 4. Fighting Her Demons: Zelda's Ballet Obsession Leading to Mental Instability. 5. Conclusion. 6. Reference List.

° This article has been adapted from the author's BA thesis titled *Zelda Fitzgerald: Flapper and Writer*.

ISSN: 2341-0809 • DOI: https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.22.2

Resumen. Zelda Fitzgerald ha permanecido bajo la sombra de Scott Fitzgerald durante demasiado tiempo. No fue hasta los años setenta que investigadoras como Nancy Milford empezaron a centrarse en su vida y trabajos. Desde entonces, el interés en Zelda no ha hecho más que aumentar. Biografías, artículos y novelas recientes sobre Zelda representan la necesidad de posicionarla en primer plano centrándose no solo en su vida y su tumultuoso matrimonio con Scott Fitzgerald, pero también en su carrera artística como escritora, bailarina y pintora. Durante su corta vida, Zelda intentó encontrar su propia voz, a pesar de la oposición de su marido y sus hospitalizaciones frecuentes en diferentes instituciones mentales. Este artículo busca explorar el crecimiento de Zelda de flapper a escritora para resaltar su autodeterminación de convertirse en una artista reconocida e independiente.

Palabras clave. Zelda Fitzgerald, flapper, escritora, enfermedad mental, independencia artística.

Laburpena. Zelda Fitzgerald denbora gehiegi egon da Scott Fitzgeraldren itzalpean. Duela hirurogeita hamar urte, ikertzaile batzuk, Nancy Milford tarteko, beren bizitzan eta lanetan hasi ziren arreta jartzen. Orduz geroztik, Zeldari buruzko interesa handitu eta handitu egin da. Zeldari buruzko biografiek, artikuluek eta eleberriek bera lehenengo lerrora ekartzeko beharra iradokitzen dute, eta horretarako, lehenengo lerroan jartzeko eskatzen dute, ez bakarrik haren bizitza eta Scott Fitzgeraldekin izan zuen harreman iskanbilatsua, baita haren ibilbide profesional artistikoa ere, idazle, dantzari eta margolari gisa. Izan zuen bizitza laburrean, Zelda bere ahots propioa bilatzen saiatu zen, nahiz eta senarra kontra zuen eta osasun mentaleko hainbat erakundetan ospitaleratua egon izan den. Artikulu honen helburua Zeldak *flapper* izatetik idazle izatera izan zuen hazkuntza aztertu nahi du, artista independente ezagun bilakatzeko izan zuen autodeterminazioa azpimarratzeko helburuz.

Gako hitzak. Zelda Fitzgerald, flapper, idazlea, gaixotasun mentala, independentzia artistikoa.

1. Introduction

Zelda Sayre Fitzgerald (1900-1948) not only embodies the features of the so-called flapper but she is also known as the first American flapper. Her husband, Scott Fitzgerald (1896-1940), used her as his muse to recreate the character of the flapper in his first novel, *This Side of Paradise* (1920). Fitzgerald was no doubt inspired by Zelda Sayre to create the female characters of his novels as he once stated in an interview in 1921: «I married the heroine of my novels» (Stromberg, 2001, p. 9). The term 'flapper' refers to the women of the Roaring Twenties who decided to live life to the fullest. Among their revolutionary attitudes we find the following: flappers cut their hair short, wore revealing clothes, drove cars, smoked, and drank. The most shocking feature about these women is that they were willing to be independent from men. Nevertheless, as Scott Fitzgerald's works show, the freedom the flapper lifestyle promotes is an illusion.[1] In a world still dominated by men, gender roles are very difficult to change and women like Zelda are under the yoke of their husbands.

[1] In Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby* (1925), it is clear how female characters fail when they strive for independence. Female character Daisy Buchanan, for instance, is ultimately doomed to stay with her husband Tom Buchanan.

Bearing this historical and biographical context in mind, this article seeks to explore Zelda Fitzgerald's dichotomy as flapper and writer, as well as her determination to become a writer of her own. In order to do so, I will scrutinize Zelda's life from adolescence to adulthood, along with her literary career. Regarding Zelda's life, I will particularly draw my attention to the following facts: her popularity as a teenager, her early interest in literature, her behavior as a flapper, and her tumultuous marriage to Scott Fitzgerald.[2] With regards to Zelda's literary career, I will provide an overview of her articles, short stories, and novel *Save Me the Waltz* (1932). In addition, Zelda's mental struggles and hospitalizations have been referred to for they are quite relevant to understand the challenges she faced as a woman writer trying to find a path of her own. All in all, this article attempts to unearth the life and works of a woman writer who deserves to be known for her own artistic skills.

2. «Bookcases Filled with Sets of Shakespeare»: Zelda's Early Interest in Literature

As a teenager, Zelda Sayre was rebellious and remarkably popular among her classmates, especially among boys. She would not hang out just with girls or go to their parties. Quite the contrary: Zelda would spend her time going out and flirting with young men. Born the sixth and the youngest child of an upper-middle class family, she would do anything possible to receive everybody's attention. Judge Sayre, her father, exerted all his authority at home, and set strict rules, but Zelda could always find her way around with the help of her more understanding and protective mother, Minnie Sayre. Due to the age difference, Zelda grew up as her sisters and brother's pet, but, as a little kid, she was already quite self-sufficient and independent. She did not like school, and never worked hard to pass her exams. However, all her teachers agreed that wild and cute Zelda Sayre was particularly good at writing, dancing, and painting. In fact, it has been recently discovered that a 17-year-old Zelda wrote a short story entitled «The Iceberg.»[3]

[2] I have particularly taken into account Nancy Milford's *Zelda* (1970) as it is the first biography about Zelda that contains accurate data about her life and literary works. Likewise, Scott and Zelda Fitzgerald's correspondence (Bryer & Barks, 2002) has been extremely valuable for the purpose of this article. Finally, material from the Princeton Archives has also been revised and utilized in order to provide a faithful analysis of Zelda Fitzgerald's quest for artistic independence.

[3] «The Iceberg» was published in *The New Yorker* in December 2013. Zelda's granddaughter, Eleanor Lanahan, told the journalists: «Who knew Zelda wrote stories before Scott entered her life? Who knew she'd give a working girl the happiest of destinies? This is a charming morality tale of sorts. Ironically, Cornelia's ending up with a rich husband is her ultimate success. This is truly a fascinating story – about Zelda, the South, and women's expectations in 1917 or so.»

The story was published in the Sidney Lanier High School Literary Journal, and Zelda was awarded a prize for it. This recent finding proves that by the time Zelda met Scott Fitzgerald, she was already interested in literature. As a matter of fact, Judge Sayre had an impressive library at home and Zelda became an avid reader. Referring to the well-equipped library at the Sayre's as well as Zelda's eagerness to read, Linda Wagner (2004) claims that:

> The bookcases throughout 6 Pleasant Street were filled with matching sets of Henry Fielding, Shakespeare, Thackeray, Dickens, Sir Walter Scott, Mark Twain, Ouida, and the Greek and Latin classics. Throughout her life, Zelda read. She read popular novels and later in life she admired William Faulkner's *Sanctuary*. (p. 11)

Nevertheless, Zelda's intellectual curiosity contrasts with her frivolous attitude. During her high school years, she frequently skipped lessons and her friends were jealous of her because «she had much more freedom» than them. After class she would go sometimes for a drink and have fun before heading back home. Obviously, her classmates envied Zelda because, unlike most proper Southern girls like them, she did not have «to call home first to report where she was going» (Milford, 1970/2011, p. 12). Whether others agree or not, an adolescent Zelda shows some clear symptoms of the real flapper. Firstly, contrary to other girls from equally respected families, she already enjoys some unheard-of freedom. As a rule, her teenage girlfriends need their parents to grant permission for any given activity. Zelda, instead, does not seem to obey anybody's rules or follow the always restrictive Southern social conventions. Secondly, she acts as a grown-up young lady who wears make-up before her friends do, and she also dresses in a very peculiar way. Finally, the original outfits she wears are hand-made by her own respectable mother, a fact that simply astonishes her girlfriends. All the above features make Zelda stand out from a crowd of girls her age. In her biography *Zelda*, Nancy Milford (1970/2011) comments on Zelda's uniqueness and Zelda's mother devotion: «Zelda was on the verge of becoming the most spectacular belle Montgomery would ever know; Mrs. Sayre's party dresses were the first tributes paid to her daughter's beauty» (p. 13).

It goes without saying that the cultural, social, and geographical context where Zelda grew up heavily contrasted with her behavior. According to Milford (1970/2011), in the early twenties, «women were expected to be submissive, if not passive»; Zelda, instead, «did what she pleased when she pleased» (p. 21). Zelda's routine throughout her last high school years did not change much. She kept going out, attending dances most nights, and dating brave American soldiers who were about to join the Allied forces. Basically, Milford adds, a seventeen-year-old Zelda spent her days «thinking of today, and not worrying about

tomorrow» (p. 21). It was only one month after graduation when wild Zelda met Scott Fitzgerald, a 22-year-old war volunteer born in St. Paul, Minnesota. He was a lieutenant and one of the hundred soldiers who had been moved to Camp Sheridan in preparation for their contribution to *the War that would end all wars*.[4] They first met at a dance at the Montgomery Country Club. Apparently, Scott was immediately impressed by Zelda's beauty. From then on, he would visit and telephone as often as he could (Milford, 1970/2011, p. 33). Although Zelda openly flirted with other men, Scott was nevertheless fascinated by her, and kept trying despite all the obstacles. Once the war Armistice was signed, Scott returned to Montgomery to spend more time with her lover. Scott and Zelda went out, drank gin, and, no doubt, had much fun together. They were both dreamers, and Zelda was really excited with the idea of not only going away from her monotonous southern life but also with the promise of moving to New York. In February 1919, Scott had to move to New York. By then, he had decided to make money as a famous writer and offer Zelda a luxurious life.

During the months they were separated, Zelda and Scott wrote each other numerous letters that speak for their personal relationship. In March 1919, Zelda wrote a letter to Scott where she labels herself as Scott's possession: «Don't you think I was made for you? I feel like you had me ordered – and I was delivered to you – to be worn. I want you to wear me, like a watch-charm or a button hole boquet – to the world» (Bryer & Barks, 2002, p. 16). Zelda's words already show her dependence on Scott when she refers to herself as a material object that can be possessed, worn, and showed off. Later on that month, they get engaged and Scott sends a fabulous ring to Zelda. In a letter, Zelda shows her gratitude but also the impact the present has made on her friends: «You can't imagine what havoc the ring wrought – a whole dance was completely upset last night – Everybody thinks its lovely – and I am so proud to be your girl – to have everybody know we are in love» (Bryer & Barks, 2002, p. 22). Definitely, this statement demonstrates Zelda's behavior as a flapper due to her recurrent materialistic and frivolous comments.

By September 1919, Scott sent a new draft to Scribner's, and by October he wrote Zelda again to tell her he had a contract for his first novel *This Side of Paradise*.[5] To regain Zelda's heart, Scott thought, the book needed to be published as soon as possible. Thus, in a letter to his editor Max Perkins he stated: «I have so many things dependent on its success – including of course a girl – not that I

[4] President of the United States Woodrow Wilson (1912-1920) claimed that the Great War (1914-1918) would end all wars (Lathbury & Linehan, 2010, p. 9).

[5] He had already sent a first draft, *The Romantic Egoist*, to Max Perkins in 1918. Although they did not accept the sketch, Perkins encouraged him to keep writing.

expect a fortune but it will have a psychological effect on me and all my surroundings and besides open up new fields» (Bruccoli, 1994, p. 32). Zelda and Scott's personal correspondence starts once again, but Zelda's attitude is pretty much the same as in the first letters. In the fall of 1919, Zelda writes: «And you see, Scott, I'll never be able to do anything because I'm much too lazy to care whether it's done or not… all I want is to be very young always and very irresponsible and to feel that my life is my own» (Bryer & Barks, 2002, p. 40). These words prophesy the sort of life that Zelda and Scott were about to start. At this point, though, Zelda is not aware of the damaging effects of the flapper lifestyle. Surprisingly enough, Zelda's frivolous demeanor contradicts her eagerness to be a writer, as we find in the following letter: «Yesterday I almost wrote a book or story, I hadn't decided which, but after two pages on my heroine I discovered that I hadn't even started her, and, since I couldn't just write forever about a charmingly impossible creature, I began to despair» (Bryer & Barks, 2002, p. 40). No doubt, Zelda's contradictory personality – that of being an intellectual woman and a frivolous flapper – would be a life-long pattern.

Despite the many obstacles (their youth, a short-term engagement, Scott's uncertain financial future, and Zelda's parents' opposition), Zelda Sayre and Scott Fitzgerald got married on April 3, 1920. Months before the wedding, Zelda shows her absolute dependence on Scott: «I do want to marry you… Besides, I know you can take much better care of me than I can, and I'll always be very, very happy with you» (Bryer & Barks, 2002, p. 43). Their first months of marriage are characterized by all-night-parties, drinking, craziness, and in general, lack of concern. In view of their restlessness, and constant mundane distractions, the newly-married couple thought that by moving to the countryside the situation would change and Scott would concentrate on the new novel. However, the plan did not work out. Despite the fact that they rented a house in green, quiet, and isolated Connecticut, their refuge became one of the first nightmares in their marriage – friends visiting unexpectedly at all hours; Scott's escapades to New York; Zelda's relatives visiting and meeting uninvited noisy and drunk guests; worst, still, Scott's clear symptoms of an increasing alcohol addiction, and Zelda's and Scott's often furious fights. Throughout the years, the couple would keep moving somewhere else. Zelda and Scott ignored that they needed to change their life attitude, not the place they inhabited.

The Fitzgeralds were not happy with their life in Connecticut. Thus, they returned to New York in the fall, and, later in 1921, they made their first trip to Europe with the promise of a cheaper but nevertheless glamorous life. Following the American Expatriates route, they visited England, France, and Italy, but they stayed in Paris until they traveled back to the United States and temporarily moved to Scott's hometown. Zelda was already pregnant with their first and only child, Scottie, who was born on October 26, 1921. According to Milford

(1970/2011), once she recovered from the anesthesia, Zelda whispered: «I hope its beautiful and a fool – a beautiful little fool» (p. 84). In *The Great Gatsby* (1925), Scott Fitzgerald uses these exact words when Daisy's baby girl is born:

> Well, she was less than an hour old and Tom was God knows where. I woke up out of the ether with an utterly abandoned feeling, and asked the nurse right away if it was a boy or a girl. She told me it was a girl, and so I turned my head away and wept. «All right,» I said, «I'm glad it's a girl. And I hope she'll be a fool – that's the best thing a girl can be in this world, a beautiful little fool.» (p. 18)

As in many other instances, Daisy's words prove Scott's habit to illustrate his and his wife's personal life in fiction. Definitely, Zelda was not happy with her baby girl because as soon as she got better, she told a friend she was «quite disappointed over the sex» of her child (Milford, 1970/2011, p. 85). Whether at home or abroad, it seems parenthood did not suit the Fitzgeralds. The hustle and bustle of their lifestyle did not allow them to take care of their only child, and, consequently, Scottie had different professional and strict nurses and baby-sitters who would take care of her until she became older enough to take care of herself. When Scottie was almost three years old, her parents decided to leave the United States and return to Paris where Scott could write his new novel, *The Great Gatsby* (1925). As with their first stay in Paris, this change made not much difference on Scott's writing habits. Besides, more often than not, the Fitzgeralds would continue getting drunk and quarreling. Theirs was a tumultuous and, at times, insane life. For friends and relatives, it was no secret.

By 1923, Zelda had already been struggling to become a well-known writer. She wrote some articles during her first years of marriage but, according to Wagner (2004), her writing career began when she was asked to review Scott's *The Beautiful and Damned* (1922) (p. 66). In the article, she frankly criticizes Scott's novel *The Beautiful and Damned* and expresses her dislikes: «The other things that I didn't like in the book – I mean the unimportant things – were the literary references and the attempt to convey a profound air of erudition» (Bruccoli, 1991, p. 389). Besides, she also includes rather trivial comments that, once again, label her as a flapper. Note, for instance, Zelda's way to recommend her husband's novel: «everyone must buy this book for the following aesthetic reasons: first, because I know where there is the cutest cloth-of-gold dress for only three hundred dollars... and also, if enough people buy it, where there is a platinum ring with a complete circlet» (Bruccoli, 1991, p. 387). In like manner, her essay «Eulogy on the Flapper» appears in June of the same year in the *Metropolitan Magazine*. Here, Zelda makes the distinction «between the true flapper rebel and the superficial copy» (Mackrell, 2013, p. 169), and traces the real flapper's birth: «the Flap-

per awoke from her lethargy of sub-deb-ism, bobbed her hair, put on her choicest pair of earrings and a great deal of audacity and rouge, and went into the battle. She flirted because it was fun to flirt and wore a one-piece bathing suit because she had a good figure» (Bruccoli, 1991, p. 391).

3. Struggling to Find a Voice of Her Own: Zelda's Attempts to Become «An Author in Her Own Right»

Despite the apparent frivolous touch, Zelda tries hard and learns quickly. As Mackrell (2013) claims, Zelda's first articles «represented her first attempts to create a public voice that was independent of Scott's» (p. 169). Her reputation slowly improves and, by 1923, when Zelda is interviewed by the *Courier-Journal*, she elaborates on the advantages of writing but, here again, the flapper shows up: «Writing has its advantages, just think: I buy ever so many of Scott's presents that way» (Bruccoli & Baughman, 2004, p. 47). Furthermore, when she is asked about Scott's novels, she shows a preference for the female characters who resemble her: «I love Scott's books and heroines. I like the ones that are like me! That's why I love Rosalind in *This Side of Paradise*» (Bruccoli & Baughman, 2004, p. 47). Zelda's candid words confirm her husband's recurrent use of intimate material, a fact that will be later used to devaluate Zelda's use of the same personal details. Finally, the journalist asks her to explain what she would do had she to earn her own living. Zelda does not hesitate for a minute and her subconscious speaks for her: «I've studied ballet. I'd try to get a place in the Follies. Or the movies. If I wasn't successful, I'd try to write» (Bruccoli & Baughman, 2004, p. 49). Reading the interview one gets the impression that Zelda is a complex human being (serious, funny, audacious, informed), and with the soul of an artist. She is not free to create, though. At times, when she finally comes up with an interesting piece of writing, her much respected husband shares the spotlight instead. This is the case with «What Became of the Flappers?» an article published in 1925 under both Scott and Zelda's names. Although her husband had consistently written on the Jazz Age and flappers, in her new article, Zelda offers her own definition: «The flapper springs full-grown, like Minerva, from the head of her once-déclassé father, Jazz, upon whom she lavishes affection and reverenc... She is a direct result of the greater appreciation of beauty, youth, gaiety, and grace» (Bruccoli, 1991, pp. 397-98). Apart from offering her own definition of the flapper, it is essential to highlight her abstract description with a wide use of adjectives since this is a recurrent literary feature in all her writings – articles, short stories, and novel. Thus, at this point, Zelda is ready to create her own style, a style that needs to be independent and different from that of her husband's.

Once settled down in Paris again (1924-1925), the Fitzgeralds meet the Murphys who would help them during the following years. When they heard that Scott was looking for a peaceful place to write, they recommended the French Riviera. Scott and Zelda spent their summer there. At first, everything went well. Zelda swam every day and tanned in the sun while Scott worked on his novel. However, Zelda spent most of her time alone and ended up having an affair with a French aviator. Zelda would confirm this love affair years later when she suffered a nervous breakdown, was sent to one mental institution after another, and doctors asked her to write for therapeutic reasons. While on therapy with Dr. Forel, at the Prangins clinic, Zelda writes she had «a love affair with a French aviator in St Raphael» and «was locked in [her] villa for one month to prevent [her] seeing him» (Milford, 1970/2011, p. 174).[6] Not surprisingly, Scott takes control of the situation and does his best to cool down Zelda's affair with the French aviator.

At the end of 1926 Scott was offered a job to write a screenplay in Hollywood. The job did not go very well but the couple decided to settle in America. They resumed their old habits. They both drank and smoked too much, and, although Scott was unable to concentrate, Zelda wrote really good articles during this period. Among others, we can mention «The Change Beauty of Park Avenue,» «Looking Back Eight Years,» and «Who Can Fall in Love after Thirty?» all released in 1928. Unfortunately, they were all published under her husband's («by Scott Fitzgerald») or under both names («by Scott and Zelda Fitzgerald»), but we know that Zelda is the only author because that information appears in Scott's *Ledger.*[7]

Apart from the articles, Zelda also wrote short stories. The first one to be sold was «Our Own Movie Queen.» Written in 1923, it was published two years later in the *Chicago Sunday Tribune* under Scott's name. Nevertheless, Wagner (2004) believes that «judging from the consistency of the dialogue and the coherence of the plot, however, it seems plausible that it was Zelda's story entirely» (p. 80). It is after the Fitzgeralds settled down back in the States in 1928 when Zelda writes regularly and has her work published by *College Humor*. Zelda's intriguing stories

[6] Prangins was a most luxurious clinic in Nyon (Geneva-Switzerland) where Zelda stayed from 1930 to 1931.

[7] The *Ledger* is a notebook where Scott Fitzgerald recorded the yearly incomes and expenses. He also wrote some observations about the short stories he had published or about how the year had gone so far. Scott Fitzgerald divided this notebook into five sections: 1) Record of Published Fiction; Novels, Plays, Stories; 2) Record of Other Published Work, Paid for; 3) Earnings by years; 4) Zelda; 5) Autobiographical Chart. Regarding the articles and short stories which were released under his name or under both the Fitzgeralds', Scott wrote: «[t]wo thirds by Zelda. Only my climax and revision» (p. 7), or he directly credited the whole writing to Zelda (pp. 54, 65, 66, 68, 143).

deal with «different kinds of American girls» (Wagner, 2004, p. 108). With the stories as with the essays, Scott exerts his power and claims authorship. Thus, the first two appeared in 1929 under Scott's and Zelda's names. Scott's *Ledger* proves the contrary. Other titles published in 1930 include: «The Girl the Prince Liked,» «The Girl with Talent,» and «A Millionaire's Girl.» The latter was so good that Scott sold it to the *Saturday Evening Post* for $4000 (Wagner, 2004, p. 120). Moreover, it is important to mention here two short stories that Zelda's biographers and literary critics rate as the best ones Zelda Fitzgerald ever wrote: «Miss Ella» (1931) and «A Couple of Nuts» (1932), both published in *Scribner's Magazine*. It is crystal clear that, at 32, Zelda has become a more mature writer and she does not need the benevolent company or approval of her controlling husband writer. As Bruccoli (1991) claims, «when Zelda Fitzgerald was able to bring her material under control, the results were remarkable – as in 'Miss Ella' and 'A Couple of Nuts'» (p. 271).

4. Fighting Her Demons: Zelda's Ballet Obsession Leading to Mental Instability

Unfortunately, as Zelda's writing skills improved, her marriage and health worsened. The Fitzgeralds would go back to Europe several times but their problems would never disappear. While in Paris, Zelda developed an infatuation with ballet lessons and, this time, she became dependent on her teacher, the famous Russian ballet dancer Egorova. She spent hours dancing, and she did not care about going to «sophisticated places» (Milford, 1970/2011, p. 156) because she was too tired after working for hours on her plies and demi-plies. By this time, Zelda and Scott did not spend much time together. In 1930, Scott thought that a trip to Africa would take care of Zelda's poor health and overworking, and they would try to forget all their problems. The apparently idyllic and exotic setting did not help the Fitzgeralds much. From 1930 to her death in 1948, Zelda would spend most of her time in and out different mental health clinics. On April 23, 1930, Zelda entered her first clinic, Malmaison, on the outskirts of Paris. She decided to leave the hospital on May 2, 1930, against her physicians' advices to stay. Later, she resumed her ballet lessons, but she started to hear voices and had nightmares that would not allow her to rest well. Scott took her to Valmont, Switzerland, on the 22nd of May, and later to Prangins on the 5th of June. At Prangins, Doctor Forel, who was in charge of Zelda´s case, asked her to write about her experiences with her family and about her married life. Interestingly enough, these pages are quite complex and coherent; we see the real Zelda, and her thoughts about her family. For instance, sick and all, Zelda can dissect her parents' life and come up with moving comments: «When I was a child their re-

lationship was not apparent to me. Now I see them as two unhappy people: my mother dominated and oppressed by my father, and often hurt by him… Neither of them complained» (Milford, 1970/2011, p. 174). Although Zelda is sick at the time she writes these lines, she seems to be perfectly aware of women's oppression during the twenties and thirties. In this case, she refers to her own mother being under the shadow of her husband, a very-well known Judge. However, her mother's situation could be compared to hers: Zelda is a talented artist who is controlled and oppressed by her famous husband. Thus, the fact that Zelda writes about this controversial topic can be related to her own frustrations and aspirations.

Between the summer and fall of 1930, the Fitzgeralds interchanged two long and hard letters full of reproaches. This correspondence is absolutely moving and shows the reality of their lives for the past ten years; for instance, Scott blames Zelda for closing into herself and being sick all the time. His letter finishes with a sad tone: «I wish the Beautiful and Damned had been a maturely written book because it was all true. We ruined ourselves – I have never honestly thought that we ruined each other» (Bryer & Barks, 2002, p. 65). In turn, Zelda's response is also harsh and, among other things, she asserts: «It was wrong to love my teacher when I should have loved you. But I didn't have you to love – not since long before I loved her» (Bruccoli, 1991, p. 451). Zelda's assertion proves her obsession with her teacher Egorova and her need to be loved. As a matter of fact, biographers and researchers have paid attention to Zelda's same-sex relations. Zelda's growing apart from her family and her obsession with ballet lessons provokes her fixation with her teacher Egorova. Although she falls in love with her and admits it to Scott, there is no proof of Zelda having a sexual relationship with Egorova or any other women. However, biographer Kendall Taylor (2001/2003) thinks it possible: «I think it's entirely possible she was intimate with some of the lesbian women she met in Paris during the late twenties. As far as it being a symptom of her mental illness, it seems more an indication of her loneliness in the marriage and aversion to becoming involved with another man» (p. 452). Besides, we should bear in mind that, as Mackrell (2013) points out, lesbianism was a common practice among flappers in the 1920s: «A survey conducted among 2,200 middle-class American women in the late 1920s revealed that many had experienced lesbian impulses: half of those interviewed said they'd experienced a close emotional relationship with another woman, while a quarter admitted to those relationships being sexual» (p. 338). She also adds that one of the causes for women's emotional interest in other women was caused by World War I and «the loss of millions of young men» (p. 338).

Despite the obstacles and Scott's harsh criticism, in September 1929, Zelda is offered a solo debut in Naples: «Madame Sedova's letter invited Zelda to come to Naples and dance a solo in *Aida*, to be part of the San Carlo Opera Ballet Com-

pany. Given that Sedova had been a ranking Russian ballerina, a classmate of Egorova's, her invitation was legitimate – it was a compliment to Zelda's ability» (Wagner, 2004, p. 125). Zelda could not have wished for a better opportunity to show her true vocation. However, surprisingly too, she does not accept the offer. Probably, as most of her biographers and critics agree, Zelda rejects the invitation because she does not have Scott's permission; for instance, biographer Taylor (2001/2003), in a conversation with American novelist Marion Meade, points out that heavy-handed Scott was one of the main reasons for Zelda to stay:

> Either [Scott] forbade her, or made life so miserable she gave up on the idea. Zelda felt very conflicted. Influencing her decision was the fact that she disliked Italians and viewed Naples as a step down from London and Paris. At twenty-nine, she had never been anywhere alone, and without Fitzgerald's support was afraid of failing. (p. 450)

Under these circumstances, Zelda could do nothing but accept her husband's decisions. Indeed, her struggles to become an independent artist might have triggered her mental breakdowns and her stay in different clinics. Interestingly enough, Zelda's behavior changes during her hospitalizations; for instance, there is a strong difference between her first months at Prangins and the last months before she was released from the clinic. At the beginning, we find a Zelda who is very discontented with the situation and who insists on being independent, having a job, and getting a divorce: «You might as well start whatever you start for a divorce immediately» (Bryer & Barks, 2002, p. 87). Likewise, she realizes how unhappy Scott and she have been for the duration of their marriage: «I wonder why we have never been very happy and why all this has happened – It was much nicer a long time ago when we had each other and the space about the world was warm – Can't we get it back someway – even by imagining?» (Bryer & Barks, 2002, p. 91). Nevertheless, with the passing of time, Zelda's letters to Scott turn more affectionate, her mental health improves, and she is released on September 15, 1931.

Back in the United States, the Fitzgeralds set their residence in Montgomery (Alabama) to be close to Zelda's family. Soon after, Scott is offered a job in Hollywood and Zelda stays at her parents'. She gets sick again in 1932. This time, she had asthma and eczema and was hospitalized at the Phipps Psychiatric Clinic in Baltimore where, as the ad goes, «a mind could find itself again.» She enters the clinic February 12, 1932, and by the 9th of March, she has already completed her first novel *Save Me the Waltz*. She wrote compulsively for two months, and when she finished, she decided to send it to Scott's editor, Max Perkins, without Scott's approval. It goes without saying that Scott had a hard time with Zelda's novel. He got mad at his wife when he read the manuscript and found many

parts of the book similar to the material he was using for his work in progress *Tender is the Night* (1934). Zelda's fictional use of her own personal experience should not have surprised Scott since he had always used Zelda for his female characters. During the summer of 1932, Zelda went back to Scott once again. For the Fitzgeralds, to start it all over and share the same roof turned out to be such a complex and painful task that by May 28, 1933, they agreed to discuss their problems in the presence of a doctor, Dr. Rennie, accompanied by a stenographer. Both Zelda and Scott took turns to talk, they quarreled, and hurt each other. The outcome of a full-day session was a one hundred fourteen-page transcription – located at the Princeton Archives – which reflects how they felt for each other. Scott's furious reaction could not be bitter: he prohibited her to write anymore, so their material would not get overlapped, he blamed his wife for his unproductive periods, and he called her a «third rate writer» and a «third rate ballet dancer» (*Stenographic Report*, 1933).[8] Scott's remarks hit Zelda to the core: she would rather stay at an institution than living with him. She was sick of Scott, she needed to find her peace of mind, and was eager to find the independence she claimed for.

One month after Zelda's second admission at Phipps, she left. She was taken then to the exclusive Craig House (Beacon, New York) where she would stay for two months. Although Scott had many debts, he did not want Zelda to go to a public sanatorium or Scottie to attend a public school. During her days at Craig House they wrote each other interesting letters which are sometimes contradictory and difficult to understand. Firstly, there is a letter where Zelda clearly explains their own confusion between reality and fiction: «You don't love me... Besides, anything personal was never the objective of our generation – we were to have thought of ourselves heroicly» (Bryer & Barks, 2002, p. 183). Secondly, Scott sends her a letter where he strongly asserts that nothing is wrong: «You and I have been happy; we haven't been happy just once, we've been happy a thousand times» (Bryer & Barks, 2002, p. 193). Thus, on the one hand, Zelda's statement proves that both Scott and Zelda had troubles to separate their real lives from their fictional writings. On the other hand, Scott's assertion shows that although the Fitzgeralds went through hard times, they also had fun, especially in their first years together.

From May 1934 to April 1936, Zelda was hospitalized at Sheppard-Pratt where residential mental health treatment was provided to help her recover for her recurrent psychological unbalance. While at Sheppard Pratt Hospital, Zelda became fanatically religious to the extent that «she believed she was under the

[8] See Nancy Milford's *Zelda* (1970/2011, pp. 273-275) for further information on this unpublished report.

control of God» (Milford, 1970/2011, p. 307). After this long hospitalization, Scott took her to Highland Hospital (Asheville) in 1936 where Zelda stayed under the care of Dr. Robert S. Carroll until 1940. Dr. Carroll's treatment of mental illness alternated the traditional therapies with more modern additions such as the importance of a balanced diet as well as the regular practice of sports (walking, hiking or – one of Zelda's favorite sports – playing tennis). Zelda's family did not approve of Scott's decision to leave Zelda in a mental institution. Her mother, for instance, thought Zelda was well enough to stay with her in Montgomery. Not surprisingly, Minnie Sayre was convinced that Scott had ruined Zelda's life (Milford, 1970/2011, p. 321). As for Zelda, she missed her family and wanted to be free from the mental institution. As late as 1938, Zelda was allowed to meet her daughter Scottie, her mother, and her sisters Clothilde and Rosalind in New York. She had such a very nice family reunion that she asked Scott for permission to go home: «May I go home for Thanksgiving, and Christmas, and soon for ever?» (Bryer & Barks, 2002, p. 257).

She did spend her Christmas break in Montgomery but she had a nurse who would take care of her for some hours every day. In February 1939, the Fitzgeralds started on what would be their last trip. Their vacation in Cuba «was a disaster from beginning to end» (Milford, 1970/2011, p. 327). When they returned to the United States, Scott had to be hospitalized in New York due to his alcoholism and fatigue while Zelda went back to Asheville by herself. Little did she know then that this would be the last time she would see Scott. In April 1940, Zelda was released from Highland Hospital. The doctor's assumption was that she could manage with the help of her mother in Montgomery. On December 21, 1940, Scott Fitzgerald died. Although the Fitzgeralds had not seen each other for a year, their mutual dependence lasted until the very end. In February 1943, Scottie married Lieutenant Samuel Jackson Lanahan in New York. Quickly after their wedding, he had to return overseas. The beginning of Scottie's story is very much like her mother's. Zelda got married after World War I, and Scottie did so before World War II ended. In Scott's words, «it is strange too that she is repeating the phase of your life – all her friends about to go off to war and the world again on fire» (Bryer & Barks, 2002, p. 361). After Scott Fitzgerald's death, Zelda Fitzgerald returned to Highland Hospital on several occasions until she died in a fire in 1948. In a *Montgomery Advertiser*'s article, published a few days after Zelda's death, the editor refers to Zelda as «an author in her own right»: «Mrs. Fitzgerald had collaborated with her husband on some of his books and was an author in her own right. She wrote 'Save Me the Waltz' and many short stories for magazines» (para. 3). Although in this article she is firstly introduced as Scott Fitzgerald's collaborator, Zelda Fitzgerald is ultimately given the recognition she deserves as a writer who published her own works.

5. Conclusion

In this article, I have focused on Zelda's contradictory personality as flapper and writer, as well as on her willingness to become an artist of her own. In order to explore the intersections between Zelda's life and her artistic career, I have closely read and analyzed a selection of biographical, epistolary, and archival material, which has proved quite relevant for the purpose of this essay. There is no doubt that in the case of Zelda Fitzgerald biographical facts and personal correspondence ought not to be overlooked since it is through these documents that we better understand her constant struggles to become a writer. After providing an overview of her life, letters, and main works, it is plausible to affirm that Zelda's unsupportive and insecure husband did not allow her to pursue her artistic aspirations. Scott Fitzgerald felt threatened by his wife after she published *Save Me the Waltz* (1932) to the point that he prohibited Zelda to write anything else until he finished his novel *Tender Is the Night* (1934). While it is true that both Scott and Zelda relied on autobiographical material to create their fictional works, Zelda was deprived of doing so for she had always been considered an amateur writer by her controlling and famous husband. Not only was Zelda underestimated during her unstable life, but also in the years following her death. Zelda's life and works – just like the life and works of many other women seeking to find her much-deserved place within a traditionally patriarchal canon – were neglected for years until the last decades of the twentieth century. Today, almost eighty years after her death, the time has come to delve into Zelda Fitzgerald's life, mental struggles, and artistic career in order to provide an analysis of a talented writer who strove for success until the very end, and who deserves recognition as «an author in her own right.»

6. Reference List

Bryer, J., & Barks, C. (Eds.). (2002). *Dear Scott, Dearest Zelda: The Love Letters of F. Scott and Zelda Fitzgerald*. St. Martin's.

Bruccoli, M. (Ed.). (1991). *The Collected Writings of Zelda Fitzgerald*. Scribner.

Bruccoli, M. (Ed.). (1994). *F. Scott Fitzgerald: A Life in Letters*. Scribner.

Bruccoli, M. & Baughman, J. (Eds.). (2004). *Conversations with F. Scott Fitzgerald*. University Press of Mississippi.

Fitzgerald, S. (1972). *Scott Fitzgerald's Ledger: A Facsimile* (M. Bruccoli, Ed.). Microcard Editions.

Fitzgerald, S. (2011). *Tender is the Night* (1934). Wordsworth Editions.

Fitzgerald, S. (2011). *This Side of Paradise* (1920). Wordsworth Editions.

Fitzgerald, S. (2013). *The Great Gatsby* (1925). Penguin.

Fitzgerald, Z. (2013, December 24). The Iceberg: A Story by Zelda Fitzgerald. *The New Yorker*. Retrieved June 9, 2014, from https://www.newyorker.com/books/page-turner/the-iceberg-a-story-by-zelda-fitzgerald

Fitzgerald, Z. (2019). *Save Me the Waltz* (1932). Handheld Press.

Lathbury, R. & Linehan, P. (2010). *American Modernism (1910-1945)*. Chelsea House.

Mackrell, J. (2013). *Flappers: Six Women of a Dangerous Generation*. Macmillan.

Mrs Fitzgerald Victim of Fire. (1948, March 12). *The Montgomery Advertiser*. Retrieved October 4, 2019, from https://adah.newspapers.com/image/414392704

Milford, N. (2011). *Zelda, A Biography* (1970). Harper.

Stenographic Report of Conversation Between Mr. & Mrs. F. Scott Fitzgerald and Dr. Thomas A. C. Rennie; March 14, 1934; Craig House Medical Records on Zelda Fitzgerald, Box 1 Folder 3; Department of Rare Books and Special Collections, Princeton University Library.

Stromberg, K. (2001). *Zelda y Francis Scott Fitzgerald*. Muchnik.

Taylor, K. (2003) *Sometimes Madness is Wisdom: Zelda and Scott Fitzgerald, A Marriage* (2001). Random.

Vázquez-Novo, V. (2014). *Zelda Fitzgerald: Flapper and Writer*. Retrieved April 12, 2022, from http://hdl.handle.net/2183/13881

Wagner-Martin, L. (2004). *Zelda Sayre Fitzgerald: An American Woman's Life*. Macmillan.

Narraciones en papel: estudio de los tipos de textos narrativos empleados en las aulas madrileñas de Educación Infantil

Narrazioak paperean: Madrilgo haur hezkuntzako ikasgeletan erabiltzen diren narrazio testu moten azterketa

Paper based narrations: a study of the types of narrative texts used in early childhood education classrooms in Madrid

Cristina V. Herranz Llácer
Universidad Rey Juan Carlos
cristina.herranz@urjc.es
https://orcid.org/0000-0003-2406-1951

Ana Segovia Gordillo
Universidad Rey Juan Carlos
ana.segovia@urjc.es
https://orcid.org/0000-0002-0880-6581

Recibido / Noiz jaso den: 07/03/2022 Aceptado / Noiz onartu den: 22/08/2022

Resumen
En este artículo se realiza un estudio sobre los distintos libros empleados en las aulas de 0 a 6 años en España con el objetivo de conocer el tipo de texto narrativo más empleado según el curso escolar, el tipo de centro (público, privado o concertado) y la percepción de utilidad de la formación académica del profesorado. La investigación se ha llevado a cabo a través un estudio cualitativo asociativo a partir de una encuesta *online* a 111 docentes en activo. Los principales resultados muestran que el profesorado percibe, en general, que la formación académica ha influido a la hora de manejar determinados tipos de cuentos como los relatos clásicos. Además, este trabajo evidencia que la formación académica sobre Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) necesita ser reforzada dentro de los distintos planes de estudio.

Palabras clave
Literatura Infantil y Juvenil; educación infantil; narración infantil.

Sumario
1. Introducción. 1.1. Libros para prelectores en las aulas. 1.2. Objetivos y metodología. 2. Resultados. 2.1. Relatos *de siempre*. 2.2. Libros para prelectores con contenido narrativo. 2.3. Álbum ilustrado. 2.4. Cuentos rimados. 2.5. Opción otros. 3. Discusión. 4. Conclusiones, limitaciones y líneas futuras. 5. Referencias bibliográficas.

ISSN: 2341-0809 • DOI: https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.22.3

Laburpena. Artikulu honetan Espainian 0 eta 6 urte bitarteko ikasgeletan erabiltzen diren hainbat liburu aztertu dira, gehien erabiltzen diren narrazio testuak zein diren jakiteko. Horretarako, irizpide hauek erabili dira: eskolako ikasmailak, ikastetxe mota (publikoa, pribatua, kontzertatua), eta irakasleei prestakuntza akademikoa erabilgarria iruditzen zaien edo ez kontuan hartuta. Ikerketa azterketa kualitatibo baten bidez egin da, jardunean dauden 111 irakasleri egindako *online* galdetegi batetik abiatuta. Emaitza nagusiek diote irakasleek, oro har, uste dutela prestakuntza akademikoak eragina izan duela zenbait ipuin motarekin lan egitean, hala nola ipuin klasikoekin. Gainera, lan honek agerian jartzen du Haur eta Gazte Literaturari (HGL) buruzko prestakuntza akademikoa indartu egin behar dela.

Gako hitzak. Haur eta Gazte Literatura; haur hezkuntza; haurren narrazioa.

Abstract. The aim of this article is to carried out a study about the different tales that are used in classrooms from 0 to 6 years old in Spain. The objective was to know the type of narrative text which are used according to the academic year, the type of centre (public, private, or subsided), and the perception of the usefulness of the academic education of teachers. The research has been developed through a qualitative associative study based on an online survey of 111 teachers. The main results show how teachers generally perceive that their academic education has influenced the use of certain types of tales such as classic stories. On the other hand, the specific education that teachers have about Children's and Youth Literature needs to be reinforced within the different study plans.

Keywords. Children's and Youth Literature; early childhood education; narration.

1. Introducción

A través de las siguientes páginas se pretende realizar una aproximación a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ, en adelante), entendida, según la clásica definición de Cervera (1989, p. 15), como «todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño». Así, como matiza Cerrillo Torremocha, (2016) esta literatura tendrá en cuenta las capacidades de comprensión y recepción literaria de los destinatarios.

La LIJ suele clasificarse en tres géneros fundamentales (como ocurre con la literatura no destinada a este público): poesía, narrativa y teatro (Martín Vegas, 2009) y, actualmente, se puede encontrar una amplia oferta de libros infantiles con una temática variada y alta calidad (Polanco, 2019). Ahora bien, este trabajo se centrará en los llamados «cuentos», el género más desarrollado en la LIJ (Bruña Bragado, 2017) y que presentan un demostrado valor educativo (Huertas Gómez, 2006).

En particular, con esta investigación se quiere realizar una primera aproximación al tipo de obras de corte narrativo que se usan en las aulas de Educación Infantil. Para ello, se analizan las respuestas de 111 docentes en activo de la Comunidad de Madrid sobre las narraciones infantiles en papel que están presentes en sus aulas. Además, se comparan los resultados obtenidos con la percepción que tienen estos sobre la utilidad de la formación académica recibida en relación con los textos analizados.

Para el desarrollo de este trabajo, se ha entendido que narrar se fundamenta en contar un suceso (real o ficticio) y que afecta a uno o varios personajes a largo de la trama (Anaya-Reig y Calvo Fernández, 2019). Aunque dentro de las narraciones se pueden incluir las noticias, anécdotas o incluso chistes, en este caso, el análisis está centrado en las narraciones infantiles de ficción y, para ello, la definición de Anderson Imbert (1992) facilita el marco conceptual:

> El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceder real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas consta de una serie de acontecimientos entretejidos en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio (p. 40).

Sin embargo, se debe aclarar que no es intención de este artículo realizar una caracterización completa de la literatura infantil[1]. No obstante, sí se ha considerado relevante enumerar algunas características de estas obras infantiles, para que se pueda comprender adecuadamente a qué hace referencia el concepto de *narración infantil.* La primera sería la ausencia de dispersión que, como se veía en la definición de Anderson Imbert (1992), se debe estar ante una narración concisa, con la existencia de trama que organizará la secuencia narrativa en pequeños episodios (Albentosa Hernández y Moya Guijarro, 2001). En segundo lugar, ofrecerá «una respuesta, solución o esperanza a un determinado conflicto» (Ramón Torrijos, 2004, p. 157), es decir, un desenlace feliz, y, por último, «la preocupación o cuidado de las formas expresivas y la voluntad de estilo literario» (Sánchez Corral, 1991, p. 532).

En las aulas de infantil se pueden compartir narraciones con los infantes no solo a través del papel, sino también a partir de otro tipo de soportes como el audio, el vídeo o la oralidad. Con todo, quedan fuera del alcance de este artículo tanto los soportes digitales como los orales. No por ello, desde esta investigación, se resta valor al cuento narrado oralmente, pues los relatos orales son un recurso fundamental en la formación inicial (Anaya-Reig y Calvo Fernández, 2019) o al narrado digitalmente, pues hay varias investigaciones sobre sus beneficios como las de Guichot Muñoz (2016), Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016) o Vara López (2019). Sencillamente, fue necesario acotar el trabajo, y en este caso se optó por la narrativa en papel, y se emplaza para el futuro el análisis de otro tipo de soportes.

[1] Se recomienda, para ello, acudir al recién citado Anderson Imbert (1992), a la caracterización que realizan Albentosa Hernández y Moya Guijarro (2001) o a la revisión que realizan Cañón y Stapich (2012).

1.1. Libros para prelectores en las aulas

A partir de la clasificación de Cervera (1984), en este estudio se ha considerado, por un lado, la literatura *ganada*, es decir, todas aquellas obras que no se crearon para el público infantil pero que terminaron siendo para él, ya sea porque las ganó, apropió o se adaptaron (Cervera, 1984) y, por otro, la *creada* para este público. Además de lo anterior, Colomer Martínez (2010) distingue los libros para *no lectores* y *libros-juego* que sería los libros de imágenes, libros interactivos, libros informativos e historias sin palabras y los álbumes. Así, en los siguientes párrafos se pasa a describir, de forma sucinta, la literatura creada para el público infantil.

En relación con los libros de imágenes, Colomer Martínez (2010) incluye aquellos textos destinados a identificar y nombrar imágenes que pertenecen a ámbitos conocidos por los menores (juguetes, animales, familia, etc.). Desde el punto de vista del formato externo, los libros de imágenes suelen ser pequeños y tener los cantos redondeados y las hojas gruesas. Con respecto a las ilustraciones, suelen ser muy nítidas y de colores vivos y, aunque se encadenan en una secuencia lógica temporal o causal, esta «se reduce a cierta lógica secuencial [...] o temática» (Ceballos Viro, 2015, pp. 214-215).

En segundo lugar, sobre los libros interactivos, que también reciben el nombre de *pop-up*, libros móviles o troquelados, resalta, como indica Durán (2002), su tridimensionalidad y la variedad de formas y formatos en que se pueden presentar. Las manifestaciones más usuales de estas obras son hojas partidas horizontal o verticalmente, hojas en acordeón, hojas con lengüetas, hojas con agujeros, o bien libros que proponen al lector la realización de diversas actividades como pegatinas, marionetas, espejos... (Colomer Martínez, 2010). De esta manera, el libro «gana otras posibilidades de interacción con el lector, incluso en términos físicos, proponiéndose sorprenderlo y deslumbrarlo con artificios verdaderamente ingeniosos, semejantes a efectos especiales» (Ramos y Ramos, 2014, p. 9).

Sobre los libros informativos, Colomer Martínez (2010) distingue entre los libros de conceptos (que detallan aspectos asociados al color, tamaño, posición...) y los libros de conocimientos (estos pueden ser sobre temas variados, astronomía, arte, ciencia, naturaleza, etc.). En estos libros prima la función informativa y la didáctica. Así, Polanco (2019) destaca que este tipo de obras son, cada vez, de mayor calidad.

En cuarto lugar, a propósito de las *historias sin palabras*, Bosch Andreu (2012) se plantea que, si se considerara esta clase de libros en sentido estricto, no existiría ninguno. Como explica la autora, aunque son libros que narran historias fundamentalmente a través de imágenes, también es cierto que contienen un título que los identifica y esto, automáticamente, descartaría la obra de ser una *historia sin palabras*. Así, el trabajo de esta autora ofrece una tipología de los ál-

bumes sin palabras según las lexías que contienen y nos acerca a la comprensión de este tipo de narraciones gráficas. Según Colomer Martínez (2010), las historias sin palabras son especialmente beneficiosas para el desarrollo del lenguaje pues incitan a que sea el propio niño el que narre la aventura.

Finalmente, el álbum ilustrado se ha consolidado como el tipo de obra más publicada en la actualidad (Polanco, 2019). En opinión de Ceballos Viro (2015), los álbumes poseen un tamaño mayor (superior a 30 cm), la ilustración suele expandirse a doble página y el nombre del ilustrador aparece en la cubierta junto con el del autor. Para Colomer Martínez (2010), el álbum es un libro ilustrado, pero, en este caso, el significado se construye en conjunto (texto e imagen). Son numerosos también los álbumes en verso con una fuerte carga de contenido narrativo, distintos de los álbumes líricos con un alto grado de contenido poético (Neira-Piñeiro, 2012).

Es interesante apuntar que los relatos infantiles para infantes de 0-6 años se acompañan de ilustraciones, en la práctica totalidad de estos, y en función de la importancia narrativa que adopten estas, surge la primera clasificación: cuento ilustrado o álbum (Ceballos Viro, 2015). Dado que al álbum se le acaban de dedicar unas escuetas líneas, interesa ahora centrarse también, brevemente, en los denominados cuentos ilustrados. En este tipo de libros, aunque existe la imagen, esta no es predominante; de hecho, Ceballos Viro (2015) le asigna una función «subsidiaria y redundante» con respecto al texto y a la trama argumental; además, este autor mantiene que el formato del libro suele ser algo más pequeño que en el caso anterior (25 cm) y no aparece el nombre del ilustrador en la cubierta.

Como se indicaba unas líneas más arriba, en este estudio también se ha querido considerar la literatura ganada, pues, como explica Mendoza Fillola (2008), también se deben incluir obras clásicas. Es, por tanto, necesario tener en cuenta las lecturas que se podrían considerar para el ámbito infantil. En este sentido, Cerrillo Torremocha (2016) ahonda en esta idea sobre las obras clásicas de la LIJ, que son fácilmente reconocibles tanto por el público adulto como el infantil.

> Ello no impide que consideremos la existencia de obras «clásicas» en el mundo de la LIJ, entendiendo como tales las que han trascendido la época y el contexto en que fueron escritas, e incluso –en ocasiones–, a su propio autor, y han sido aceptadas por la infancia o la juventud de otras épocas, resistiendo la responsabilidad de ser leídas mucho tiempo después de ser escritas, quizá con diferente sentido y valor simbólico. Hoy, millones de personas en todo el mundo pueden reconocer la existencia de obras como *La Celestina,* [...] sin saber asociarlas a sus autores; lo mismo sucede con obras de la LIJ: *Peter Pan,* [...] que han abandonado la periferia para colocarse en el centro del sistema, sin necesidad de que los nombres de sus autores sean recordados junto a las historias que cuentan (pp. 38-39).

Entre estas lecturas reconocibles también se han querido considerar las fábulas, dado que se trata de un género destinado al público infantil. El alumnado disfruta y aprende con las aventuras encarnadas por los animales. Además, las fábulas, siguen siendo actualmente uno de los géneros preferidos de los pequeños. En ellas se promueven tanto las intenciones didácticas y morales como la potencialización del disfrute a partir de la actualización de mensajes que han perdurado a lo largo del tiempo (Ortiz Ballesteros, 2018).

Con todo esto, la clasificación que se ha desarrollado para este estudio será la siguiente: relatos *de siempre*, *cuentos para prelectores*, *álbum ilustrado, cuentos rimados* y, por último, una opción abierta denominada *otros*. A continuación, se explican todos los detalles.

1.2. Objetivos y metodología

El panorama de LIJ mostrado hasta el momento da cuenta de la amplísima variedad de textos narrativos en papel que pueden usarse en las aulas de Educación Infantil. Teniendo en cuenta esto, el objetivo de esta investigación ha sido averiguar qué uso se hace de la LIJ en las aulas madrileñas de Educación Infantil. Además, resulta de interés estudiar si hay diferencias en el empleo de estas obras según el tipo de centro en el que los docentes trabajan (públicos, concertados o privados), el curso en que imparten sus clases (ya sea primer o segundo ciclo) y la percepción que tiene el profesorado sobre la utilidad de su formación académica en relación con las narraciones infantiles.

Para el desarrollo de este trabajo, se diseñó un cuestionario *ad hoc* que fue evaluado por el Comité de Ética de la Universidad Rey Juan Carlos. A continuación, se envió en formato *online* a través de la aplicación *Forms* de Microsoft y los participantes no recibieron ningún tipo de recompensa por la tarea desempeñada. Una vez recogidas las respuestas, se realizó el análisis estadístico, con las herramientas *SPSS v. 26* y *Microsoft Excel*.

La muestra se recogió de forma autoasistida a través del ordenador. Para ello, se escribió un correo electrónico a los centros educativos con estudios en Educación Infantil 0-6 años de la Comunidad de Madrid pidiendo su colaboración voluntaria y anónima. La información de los centros se obtuvo a través de la página web *Buscador de colegios*[2]. El correo distribuido estaba conformado por un saludo inicial, la petición de colaboración, una explicación de la prueba y, por último, la indicación del tiempo aproximado que necesitarían para dar respuesta a la encuesta.

[2] https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/buscador-centros-educativos

Tras recibir las respuestas, se procedió al siguiente paso: la limpieza de los datos. Los criterios de exclusión fueron dos: el primero, la eliminación de aquellas encuestas en la que los participantes no tenían los estudios de Grado o Diplomatura en Educación Infantil (en algunos casos, hubo respuestas de titulados, únicamente, con el Grado Superior de Formación Profesional en Educación Infantil). El segundo criterio de exclusión estuvo relacionado con el tiempo de respuesta: todos aquellos registros que tomaron un mayor o menor tiempo, teniendo como referencia la desviación típica (DT=4,45) y el tiempo medio de respuesta (14:32 minutos) fueron eliminadas. En total, se suprimieron 53 respuestas.

El cuestionario se organizó en tres secciones: información sociodemográfica de los participantes, información sobre los cuentos empleados en las aulas e información sobre el uso didáctico de estos cuentos. En este artículo, los datos son los correspondientes a la primera y segunda parte de la encuesta.

Así, de acuerdo con lo explicado, los docentes encuestados pudieron responder distintas preguntas sobre los libros de corte narrativo que usaban en sus aulas. Particularmente, las opciones fueron las siguientes: en primer lugar, relatos *de siempre*, entendidos como aquellos que han perdurado en el tiempo y son fácilmente reconocibles (cuentos clásicos, populares, tradicionales, maravillosos o las fábulas). En segundo lugar, los distintos tipos de textos para prelectores siempre que se mantenga la trama narrativa. Por ello, no se consideran los libros de imágenes ni los libros informativos, pero sí se tuvieron en cuenta las historias sin palabras y los libros interactivos (siempre que estos contaran una historia). En tercer lugar, se preguntó por los álbumes ilustrados. En cuarto lugar, se dio la opción de cuentos rimados (ya sean álbumes o libros ilustrados). Por último, se quiso ofrecer la opción *otros*, para que los docentes pudieran completar esta clasificación con otro tipo de narraciones que usaran en sus clases y no estuvieran contempladas en las opciones anteriores.

Es necesario puntualizar que estas opciones de respuesta deben considerarse de manera abierta y flexible. Hay elementos que responden exactamente a los parámetros propuestos, mientras que hay otros que podrían pertenecer a dos categorías. Ahora bien, lo que interesa en estos casos (y así se informó) es que optaran por la categoría que se consideraran predominante bajo su criterio.

En relación con los participantes, se contó con una muestra final de 111 docentes en activo de la Comunidad de Madrid. Todas las encuestas se recogieron en el curso académico 2019-2020. Atendiendo a esos años y, a partir de los datos publicados en EDUCAbase la Comunidad de Madrid contaba con un total de 11664 docentes de infantil lo que sitúa nuestra muestra en un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 8%. Esto significa que nuestra muestra es estadística, pero no representativa. Por lo tanto, los resultados, aunque sean evocadores, deben ser tomados con cautela y como una primera aproximación a la investigación objetivo.

De todos los participantes, el 96% eran mujeres. Además, resulta relevante indicar que la gran mayoría de los docentes encuestados tienen estudios complementarios al grado. Solo el 28% del profesorado analizado tiene como única formación el Grado/Licenciatura de Educación Infantil. Por otro lado, el 65% se encuentran dentro de sus primeros cinco años como docentes, lo que nos hace concluir que nuestra muestra es relativamente joven. Sobre la percepción de utilidad de su formación académica en relación con el uso de los cuentos en el aula, se obtuvo que el 74,8% afirmaban que había resultado de utilidad. No obstante, como se verá más adelante, según el recurso empleado esa utilidad no se percibe de la misma forma. Respecto al tipo de centro en el que trabajan, se obtienen respuestas tanto de profesionales de la educación pública (32%), como de la concertada (27%) y de la privada (41%). Finalmente, el 55% de la muestra imparte sus clases en el primer ciclo de Educación Infantil y el 45%, en el segundo.

2. Resultados

2.1. Relatos *de siempre*

Los cuentos *de siempre* son empleados por la inmensa mayoría de los docentes. Tan solo el 0,9% indica que este tipo de relatos no son procedentes y, en consecuencia, no deben utilizarse. Las puntuaciones oscilan entre el 1 y 5, y la media se ubica en un 3,35 sobre 5.

Tabla 1 Relatos *de siempre*

	% Centro			% Curso						% Formación	
Puntuación	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	6,70	8,30	6,70	0,00	4,80	13,80	5,00	6,30	7,10	8,40	3,60
2	13,30	11,10	11,10	18,20	14,30	6,90	25,00	0,00	7,10	8,40	21,40
3	16,70	36,10	35,60	45,50	42,90	20,70	20,00	31,30	35,70	30,10	32,10
4	53,30	33,30	33,30	36,40	19,00	44,80	40,00	62,50	28,60	41,00	32,10
5	10,00	8,30	13,30	0,00	19,00	10,30	10,00	0,00	21,40	12,00	7,10
NP	0,00	2,80	0,00	0,00	0,00	3,40	0,00	0,00	0,00	0,00	3,60

Tal y como se observa en la tabla 1, si se consideran las puntuaciones de 4 y 5 (uso alto y muy alto), el profesorado de los centros públicos es, con diferencia, el que más emplea este tipo de narraciones (63,3%), seguido de los docentes de los centros concertados (46,6%). El profesorado de los centros privados, en cam-

bio, es el que menos usa este tipo de literatura (41,67%). De hecho, a este último grupo pertenece el porcentaje que afirma que no es procedente (NP) emplear este tipo de textos narrativos.

En relación con el curso en el que imparten clase, a partir de las puntuaciones superiores (4 y 5), se puede observar que estos relatos son predominantemente empleados por los docentes de 4 y 5 años (62,5%) y de 2-3 años (55,10%). En los cursos de 3-4 años y 5-6 años, el empleo de este tipo de relatos asciende al 50%, mientras que, en los primeros cursos de la Educación Infantil (0-1 y 1-2 años), el uso de los cuentos tradicionales se sitúa por debajo del 50%. Con respecto a la percepción de la utilidad de la formación académica a la hora de emplear estos recursos en sus aulas, se puede ver que los docentes confirman que la formación académica ha influido positivamente en el empleo de narraciones infantiles tradicionales (53% frente al 39,2%).

2.2. Libros para prelectores con contenido narrativo

En los datos, se confirma que las historias sin palabras y los libros juego con contenido narrativo tienen una gran aceptación: el profesorado encuestado afirma emplearlos en mayor o menor medida, dado que las puntuaciones oscilan entre el 2 y el 5. Además, se ve que este recurso es ampliamente utilizado al mostrar una media de 4,57 sobre 5. Asimismo, es relevante subrayar que ninguno de los docentes encuestados indicó que no fuese procedente el uso de estos relatos.

Tabla 2. Cuentos para prelectores

	% Centro			% Curso						% Formación	
Puntuación	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2	3,3	2,8	4,4	0,0	4,8	3,4	5,0	0,0	7,1	2,4	7,1
3	6,7	5,6	6,7	18,2	9,5	0,0	0,0	6,3	14,3	6,0	7,1
4	10,0	30,6	17,8	9,1	23,8	17,2	35,0	25,0	0,0	21,7	14,3
5	80,0	61,1	71,1	72,7	61,9	79,3	60,0	68,8	78,6	69,9	71,4
NP	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

La tabla 2 refleja que, en relación con el tipo de centro, los cuentos para prelectores son muy empleados: si se consideran las puntuaciones de 4 y 5, se llegan a valores cercanos o superiores al 90% tanto en los centros públicos como en los privados o concertados. Con respecto al curso en el se imparte clase, los cursos

2-3, 3-4 y 4-5 años logran valores por encima del 90% en las puntuaciones 4 y 5. En cuanto a la influencia que ha ejercido la formación académica sobre el empleo de este tipo de relatos, no se encuentran diferencias especialmente marcadas. Con todo, aquellos docentes que indicaron que su formación académica ejerció una influencia positiva sobre ellos afirmaron emplear más este tipo de relatos. Así, las puntuaciones de bajo uso son inferiores para este grupo y las puntuaciones de 4 y 5 suponen un 91,6% frente al 85,7%.

2.3. Álbum ilustrado

Aunque se ha visto que los álbumes ilustrados se han consolidado como una tendencia incuestionable (Polanco, 2019), los porcentajes de uso, aunque no son bajos, no parecen acompañar tanto a esta percepción. En concreto, hay profesorado que indica que NP emplear este tipo de textos narrativos en sus aulas (tabla 3). Además, en este caso, las puntuaciones que ofrecieron los docentes oscilan del 1-5 con una media de 3,62 sobre 5.

Tabla 3. Álbum ilustrado

	% Centro			% Curso						% Formación	
Puntuación	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	30,0	2,8	8,9	18,2	9,5	13,8	10,0	12,5	14,3	9,6	21,4
2	3,3	11,1	6,7	9,1	9,5	0,0	10,0	18,8	0,0	6,0	10,7
3	23,3	16,7	20,0	18,2	9,5	24,1	25,0	25,0	14,3	21,7	14,3
4	10,0	25,0	31,1	36,4	19,0	27,6	20,0	18,8	21,4	26,5	14,3
5	33,3	44,4	28,9	18,2	42,9	34,5	35,0	25,0	50,0	34,9	35,7
NP	0,0	0,0	4,4	0,0	9,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2	3,6

Por lo que respecta al tipo de centro, atendiendo a los valores de 4 y 5, los docentes de la educación privada (69,4%) seguidos del profesorado que trabaja en centros concertados (60%) son los que más utilizan este tipo de relatos. En lo que atañe al curso en que se imparte clase, 5-6 años es la franja de edad en la que más se emplea este recurso (las puntuaciones de 4 y 5 ascienden al 71,4%). En relación con la utilidad de la formación académica, nuestros datos muestran que aquellos docentes que han afirmado que la formación recibida fue útil emplean en mayor medida este recurso e indican en menor proporción que su uso no es procedente.

2.4. Cuentos rimados

Los cuentos rimados alcanzan un valor medio de 3,88 sobre 5 y las puntuaciones que han recibido fluctúan entre 1 y 5, encontrándose también valores de no procede.

Tabla 4. Cuentos rimados

	% Centro			% Curso						% Formación	
Puntuación	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	3,3	0,0	2,2	0,0	4,8	0,0	0,0	6,3	0,0	0,0	7,1
2	3,3	5,6	20,0	9,1	14,3	3,4	25,0	0,0	14,3	10,8	10,7
3	23,3	27,8	8,9	45,5	9,5	13,8	20,0	25,0	14,3	19,3	17,9
4	26,7	30,6	33,3	9,1	28,6	44,8	25,0	12,5	50,0	31,3	28,6
5	40,0	33,3	31,1	36,4	33,3	37,9	25,0	50,0	21,4	37,3	25,0
NP	3,3	2,8	4,4	0,0	9,5	0,0	5,0	6,3	0,0	1,2	10,7

Con respecto al tipo de centro, es interesante subrayar que se encuentran porcentajes elevados. Con todo, las puntuaciones de 5 descienden al 30-40%. Son los docentes que trabajan en centros concertados los que emplean este tipo de cuento en mayor medida, pero, al mismo tiempo, son los que en mayor porcentaje declaran que su incorporación a la dinámica del aula no es relevante. En lo concerniente al curso escolar, tomando en consideración las puntuaciones de 4 y 5, todos los cursos presentan un uso cercano al 50% o superior y los cuentos rimados se emplearían en mayor medida en 2-3 años (82,7%) y 5-6 años (71,4%). A propósito de la utilidad de la formación académica, el profesorado que ha percibido que su formación fue provechosa ha mostrado un mayor uso de estos recursos.

2.5. Opción otros

Como se explicó al inicio de este trabajo, se incluye la opción *otros* para conocer distintas narraciones que se puedan emplear en las aulas de infantil. Las puntuaciones que recibe esta opción varían entre 1 y 5, el valor medio desciende hasta 2,6 sobre 5 y solo el 1,8% del total afirma que no procede emplear otro tipo de narraciones en las aulas. Los docentes que han señalado esta opción respondieron opciones como «cuentos feministas», «cuentos inventados», «cuentos interactivos», «cuentos cantados», «biografías o historia» o «cuentos clásicos

actualizados» según la distribución de la figura 1. Son dos las categorías que destacan dentro de la opción «otros»: por un lado, los cuentos clásicos actualizados (96,4%) y, por otro, las biografías o historia (83,8%).

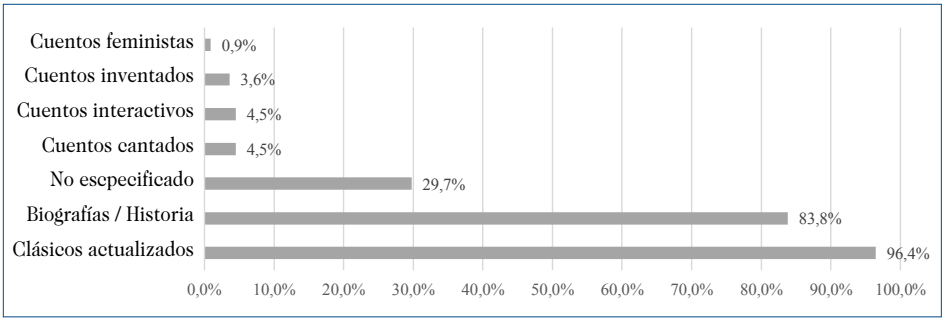

Figura 1. Respuestas en otros

En relación con el tipo de centro, las respuestas mayoritarias se recogen entre las opciones 1 y 2 (uso bajo o muy bajo) con un 53,3% en el caso de los centros públicos, 44,4% para los privados y 37,8% para los concertados. Además, solo los docentes de centros privados han marcado la opción 5. Por lo que respecta al curso, el profesorado de 4-5 años (12,5%) indica que no procede el empleo de otro tipo de cuentos en sus clases. Además, el uso de este recurso es bajo o muy bajo en la mayoría de los cursos. En lo que atañe a la formación académica, apenas se encuentran diferencias entre aquellos docentes que consideran que su formación fue útil y aquellos que no lo creen así.

Tabla 5. Otros

	% Tipo de centro			% Curso						% Utilidad formación académica	
Puntuación	Público	Privado	Concertado	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	Sí	No
1	13,3	8,3	8,9	9,1	0,0	10,3	10,0	6,3	28,6	7,2	17,9
2	40,0	36,1	28,9	54,5	28,6	24,1	45,0	31,3	35,7	36,1	28,6
3	20,0	41,7	44,4	9,1	47,6	48,3	35,0	37,5	21,4	36,1	39,3
4	23,3	11,1	15,6	27,3	19,0	17,2	10,0	12,5	14,3	18,1	10,7
5	0,0	2,8	0,0	0,0	4,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6
NP	3,3	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	0,0	2,4	0,0

3. Discusión

Los libros para prelectores con contenido narrativo son los que más se emplean en el aula (media=4,57) y, además, son los únicos que no presentaron respuestas de «no procede». Las historias sin palabras y los libros juego se revelan, por tanto, como cuentos versátiles y atractivos para los estudiantes de Educación Infantil. La segunda categoría más empleada fue la de libros rimados (media=3,88). Este tipo de relatos es de mucha utilidad para los docentes porque a través de las rimas se «divierte al niño, lo conduce a la maduración mental, facilita la superación de dificultades fonéticas...» (Casanueva Hernández, 1994, p. 195). Así, el profesorado no solo trabaja la lectura, sino que ayuda en el aprendizaje general del niño. El siguiente tipo de texto narrativo más empleado son los álbumes ilustrados (media=3,62). No es de extrañar que este tipo de relatos esté cada vez más en auge, dado que con ellos se consigue incrementar la motivación y hacer más accesible la lectura a los estudiantes (Cantero Sandoval y Pena Presas, 2016).

Los cuentos *de siempre* (media=3,35) son la segunda categoría menos empleada. Esto muestra que la literatura clásica, tradicional o popular se emplea en menor medida que el resto de los recursos disponibles. Por una parte, se cree que el motivo de emplear en menor medida estas narraciones se puede deber a las influencias histórico-socioculturales: los modelos que los docentes quieren transmitir no coinciden con los valores transmitidos por estos cuentos (Salmerón Vílchez, 2004) o bien los valores que se desean inculcar no están representados en estos libros (Salmerón Vílchez, 2004). Estas ideas se ven confirmadas con el hecho de que, al menos en España, recientemente, los cuentos *de siempre* están recibiendo una mala publicidad por no considerarse políticamente correctos (véase, a modo de ejemplo, la noticia de Vallespín en 2019 en *El País* o la publicada por *El Mundo* en este mismo año). Frente a esto, también han surgido otras propuestas que pretenden explotar pedagógicamente la narración infantil más tradicional. Por ejemplo, Broch Martín y Sanahuja Ribés (2019) se proponen trabajar la coeducación con el alumnado de infantil mediante el análisis y la reelaboración del cuento de *La Cenicienta*. Por otra parte, el menor empleo de los cuentos *de siempre* puede deberse al desconocimiento de este tipo de textos que, si bien, son conocidos, no han sido suficientemente asimilados por parte de los docentes. Precisamente por esto, se piensa que los trabajos que ayuden a conocer mejor este tipo de relatos, como *La lechera* (Gómez Rubio y Ortiz Ballesteros, 2015), *Caperucita Roja* (Segovia Gordillo, 2020) o *Pulgarcito* (Herranz Llácer, 2020) tendrán buena acogida entre aquel profesorado interesado en la LIJ. De hecho, desde esta investigación se está de acuerdo con la idea de que un docente de educación infantil «ha de conocer y haber leído a los clásicos de la literatura

hispánica (y universal), saber las claves y la interpretación del lenguaje literario, los mecanismos de creación literaria y, sobre todo, debe ser amante de la lectura para poder transmitir su entusiasmo a los alumnos» (Bruña Bragado, 2017, p. 28). A partir de este conocimiento podrá, si es necesario, adaptar relatos, emplearlos o simplemente desecharlos para sus clases, pero siempre desde el conocimiento y el pensamiento crítico.

La categoría de *otros* es la que se emplea en menor medida (media = 2,6). La pregunta abierta a la que pudieron responder los docentes encuestados refleja como si de una fotografía se tratase otro tipo de cuentos no considerados en las opciones anteriores: «cuentos feministas», «cuentos inventados», «biografías o historia» o «cuentos clásicos actualizados». En primer lugar, estas respuestas muestran una categoría híbrida que parte de los cuentos *de siempre*, los modifica para adaptarse a las necesidades actuales de la sociedad y presenta el contenido de la trama dándole protagonismo también a la imagen: lobos buenos (*El lobo de los cuentos* de Gromaz Ballesteros), Bellas que no se enamoran de las Bestias (*Érase dos veces La Bella y la Bestia* de Macías Alba y Gaudes Terra), patitos feos con cientos de admiradores (*El patito feo y sus fieles seguidores* de Llorente y García Santiago), etc. En segundo lugar, las respuestas variadas de los docentes encuestados visualizan las necesidades actuales y muestran cómo a través de la literatura se puede trabajar de forma transversal el resto de las materias, como por ejemplo las matemáticas (García Lázaro et al., 2020), la educación física (Cerezo Ros y Ureña Ortín, 2018), la historia (Morel, 2013) o distintos temas como las emociones, la ecología o las rutinas (Herranz Llácer y Segovia Gordillo, 2020; Segovia Gordillo y Herranz-Llácer, 2020). Llama la atención, en cambio, que ninguno de los docentes encuestados haya reflejado en sus respuestas el uso del cómic, a pesar de que, según Polanco (2019, p. 201), el cómic o novela gráfica «es uno de los fenómenos editoriales de los últimos años; un florecimiento que se basa en la gran variedad temática y en la pluralidad de estilos y propuestas estéticas». Aunque este tipo de relato no tiene tan buena aceptación entre los menores de 6 años, también es verdad que hay algunos cómics para público infantil que pueden funcionar muy bien (por ejemplo, la colección «Mamut» de la editorial Bang). Además, algunas investigaciones, como la de Pomares Puig y Estañ Cerdá (2017), dan a conocer las posibilidades educativas del cómic en las aulas de infantil. Por todo esto, se pensaba que este recurso aparecería recogido en la categoría *otros*.

4. Conclusiones, limitaciones y líneas futuras

La LIJ destinada a menores de 6 años goza de una vitalidad y variedad constatada y, por ello, en este estudio se ha querido hacer un acercamiento a los tipos de textos narrativos que pueden emplearse en las aulas españolas de

Educación Infantil. Tras la revisión bibliográfica, la elaboración de la encuesta a docentes de la Comunidad de Madrid y la recogida de datos, la principal conclusión que podemos extraer es la siguiente: el profesorado encuestado emplea una gran variedad de recursos narrativos en sus aulas de infantil que, con diversos matices, podemos clasificar en relatos *de siempre*, cuentos para prelectores, álbumes ilustrados, cuentos rimados y otros recursos que trascienden esta taxonomía. Es decir, la etiqueta «cuentos» empleada ampliamente por el profesorado de Educación Infantil esconde una complejidad y riqueza en nada desdeñable.

Ahora bien, este trabajo no está libre de limitaciones. Por una parte, es necesario tener en cuenta que existe la posibilidad de que los docentes encuestados tuvieran dificultad para distinguir alguna de las tipologías utilizadas. Esta cuestión puede ejemplificarse con los resultados relacionados con los álbumes ilustrados, cuya media es un 3,62 sobre 5, a pesar de su creciente auge, aspecto que nos sugiere dos preguntas. Primero: ¿hasta qué punto saben los docentes qué es un álbum?; y segundo: ¿el profesorado de infantil conoce la producción editorial de los últimos años? Por otra parte, somos conscientes de que los resultados deben tomarse con cautela porque no se han evaluado ni revisado *in situ* los textos narrativos empleados en las aulas, sino que se ha preguntado al profesorado sobre los recursos que usan. Por lo tanto, nos basamos en las respuestas que los docentes han aportado. Así, no ha sido posible verificar si, por ejemplo, los docentes usan narraciones en un formato clásico o realmente están empleando álbumes ilustrados o algún otro formato de libro.

En relación con las limitaciones del estudio y valorando los resultados en su conjunto, los datos pueden evidenciar las carencias en la formación en LIJ del profesorado y en la formación competencial del lenguaje (Grupo Lenguaje, Educación y Desarrollo (LED), 2008) cuando, además, ya es conocida la importancia de aprender su profesión, como docentes, a partir de la lectura de diversos textos (Rubio, 2011). Así, a partir de esta última reflexión, se revisó el plan de estudios que ofrecen las universidades españolas para el Grado en Educación Infantil del curso académico 2020-2021. Particularmente, se buscaron aquellas asignaturas específicas de literatura (no de didáctica), dado que se pretendía conocer la importancia que se da en las universidades al hecho de enseñar, mostrar y conocer las obras, clásicas y modernas, de LIJ. Los resultados de este análisis cuantitativo fueron que de las 76 universidades consultadas el 76,3% ofrece el grado educación infantil, pero solo el 24,6% de estos planes de estudio ofrecen asignaturas específicas de LIJ. Además, el 42,6% de estas se corresponde con materias optativas. Esta revisión, que queda abierta para un futuro trabajo más detallado, confirma que la formación en LIJ de los futuros docentes de educación infantil en España debería mejorarse, porque, como indica Aguilar Ródenas (2020, p. 39), «la educación literaria del estudiantado es imprescindible». Sería interesante, por

lo tanto, no solo mejorar la formación de los maestros y las maestras del futuro, sino también proponer cursos destinados a los docentes en activo, de manera que puedan conocer más recursos literarios que implementar en sus aulas. La formación continua del profesorado resulta clave para avanzar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, *0*(51), 29-40. https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315

Albentosa Hernández, J. I., y Moya Guijarro, A. J. (2001). *Narración infantil y discurso: (Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés)*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Anaya-Reig, N., y Calvo Fernández, V. (2019). *Desarrollo de habilidades lingüísticas en la educación infantil*. Ediciones Paraninfo, S.A.

Anderson Imbert, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Ariel.

Bosch Andreu, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, *8*, 75-88. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2012.08.07

Broch Martín, D., y Sanahuja Ribés, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de 'La Cenicienta' desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias pedagógicas*, *34*, 169-182. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6999789

Bruña Bragado, M. J. (2017). *Manual de literatura infantil y juvenil, guía libertaria de lecturas para niños*. Síntesis.

Cantero Sandoval, A., y Pena Presas, M. (2016). El álbum ilustrado como puente entre la literatura canónica y la educación inclusiva (una propuesta didáctica para educación secundaria). *Lenguaje y Textos*, *0*(43), 89-96. https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5939

Cañón, M., y Stapich, E. (2012). Discursos asimétricos: La literatura para niños. *Estudios de Teoría Literaria – Revista digital: artes, letras y humanidades*, *1*(2), 41-51. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/136

Casanueva Hernández, M. (1994). La huella del folclore en la literatura infantil. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, *6*, 189-196. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122498

Ceballos Viro, I. (2015). *Iniciación literaria en Educación Infantil* (2016, 1.ª ed.). Universidad Internacional de La Rioja (UNIR Editorial).

Cerezo Ros, M. del C., y Ureña Ortín, N. (2018). El cuento motor como propuesta de actividad física para el aula de educación infantil. *EmásF: revista digital de educación física*, *55*, 10-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6702844

Cerrillo Torremocha, P. C. (2016). La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria. *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos*, 32-41. https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/dokumentuak_apirila/es_def/adjuntos/importancia_de_la_literatura_en_la_educaci%C3%B3n_literaria.pdf

Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la Educación Básica*. Cincel.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, *12*, 157-168. https://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf

Colomer Martínez, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.

Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.

El Mundo. (2019, abril 11). Un colegio retira «Caperucita Roja» y «La Bella durmiente» de su biblioteca por sexistas. *El Mundo*. https://www.elmundo.es/cataluna/2019/04/11/5caeede5fc6c833e068b45d2.html

García Lázaro, D., Garrido Abia, R., y Marcos Calvo, M. Á. (2020). El uso de los cuentos y la creatividad para la formación del futuro profesorado de infantil en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(1), 161-174. https://doi.org/10.6018/reifop.370071

Gómez Rubio, G., y Ortiz Ballesteros, A. M. (2015). Nuevos castillos en el aire (at1430): Lecturas y reescrituras del cuento de la lechera y algunas nuevas versiones del siglo xx. *Digilec: revista internacional de lenguas y culturas*, *2*, 1-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5404522

Grupo Lenguaje, Educación y Desarrollo (LED). (2008). Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje. *Lingüística y Literatura*, *53*, 115-138. https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/971/4537

Guichot Muñoz, E. (2016). Formación lectora a través de narrativas digitales: Experiencias educativas desde la educación infantil a la universidad. *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital*, 139-156.

Herranz Llácer, C. V. (2020). Análisis de las versiones de Charles Perrault y los Hermanos Grimm del cuento Pulgarcito desde el formalismo ruso de Propp [en prensa]. En *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas.: Vol. IV*. Dykinson.

Herranz Llácer, C. V., y Segovia Gordillo, A. (2020). Apuntes sobre la temática de los cuentos empleados en las aulas de Educación Infantil. En *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Vol. II*. Dykinson.

Huertas Gómez, R. M. (2006). Literatura infantil: El cuento y su valor educativo. *Educación infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*, 353-376.

Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2016). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: Adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 76-93. https://www.raco.cat/index.php/DER/article/view/317373

Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Síntesis.

Mendoza Fillola, A. (2008). *La renovación del canon escolar: La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-renovacin-del-canon-escolar---la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/

Ministerio de Educación y Formación Profesional, y Ministerio de Universidades. (s. f.). *Estadísticas de la Educación*. Recuperado 12 de febrero de 2022, de https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html

Morel, A. (2013). Objetos históricos que protagonizan cuentos. *Revista de educación*, *362*, 48-50. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4754?show=full

Neira-Piñeiro, M.-R. (2012). Poesía e imágenes: Una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y textos*, *35*, 131-138. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/poesia_e_imagenes_una_nueva_modalidad_de_album_ilustrado._neira_maa_del_r.pdf

Ortiz Ballesteros, A. M. (2018). Historias de siempre para lectores de hoy: La recepción infantil de la fábula de «La tortuga y los patos». *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANILIJ*, *16*, 115-130. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6749008

Polanco, J. L. (2019). 2017-2018: Buenos libros para tiempos mejores. En *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil 2019* (pp. 199-223). Fundación SM. http://www.fundacion-sm.org/investigacion/anuario-iberoamericano-sobre-el-libro-infantil-y-juvenil-2019/

Pomares Puig, P., y Estañ Cerdá, A. (2017). Una encuesta para fomentar la expresión oral a través del cómic en Infantil. *Redes colaborativas en torno a la docencia universitari*, 536-545. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6200577

Ramón Torrijos, M. del M. (2004). Literatura popular infantil. Una aproximación al cuento como género literario. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *19*, 149. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1264551

Ramos, R., y Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, *12*, 7-24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4885279

Rubio, M. (2011). Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos. *Literatura y lingüística*, *23*, 123-140. https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n23/art08.pdf

Salmerón Vílchez, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles* [Tesis doctorial]. Universidad de Granada. https://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf

Sánchez Corral, L. (1991). (Im)posibilidad de la literatura infantil: Hacia una caracterización estética del discurso. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, *14*, 525-560.

Segovia Gordillo, A. (2020). Caperucita, ¿roja o azul? Análisis del relato popular oral y de la versión escrita de Ignacio Viar. En *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Vol. IV*. Dykinson.

Segovia Gordillo, A., y Herranz-Llácer, C. V. (2022). Literatura infantil y videorreseñas: Un proyecto para atender la diversidad. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*a, *80*(157), 343-366. https://doi.10.14422/mis.v80i157.y2022.006

Vallespín, I. (2019, abril 11). Vetada 'La Caperucita Roja' por sexista. *El País*. https://elpais.com/ccaa/2019/04/10/catalunya/1554930415_262671.html

Vara López, A. (2019). Las narrativas digitales en Educación Infantil: Una experiencia de investigación e innovación con 'booktrailer', cuentos interactivos digitales y Realidad Aumentada. *Diablotexto Digital*, *3*(0), 111-131. https://doi.org/10.7203/diablotexto.3.11031

La nostalgia como compromiso del poeta en *Espejos* (1986-1991) de Abelardo Linares

Nostalgia, poetaren konpromiso gisa. Abelardo Linaresen *Espejos* lana (1986-1991)

Nostalgia as the poet's commitment in Abelardo Linares's *Espejos* (1986-1991)

María Eugenia Álava Carrascal
Universidad Isabel I
maru.alava39@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7281-5618

Recibido / Noiz jaso den: 04/07/2022 Aceptado / Noiz onartu den: 26/10/2022

Resumen
Abelardo Linares (1952) es el fundador de la editorial Renacimiento en 1977, que comenzó siendo tres años antes una librería de viejo establecida en el barrio de Santa Cruz de Sevilla, enriquecida con la compra de un millón de libros de la colección del librero Eliseo Torres de Nueva York. Además de todo ello, su labor poética, objeto de este trabajo, aunque no ha sido su prioridad, está recogida en cuatro volúmenes con voluntad antológica que dan cuenta de lo prolijo de sus versos: *Mitos: Poesía reunida* en 1979, *Sombras* en 1986, *Espejos* de 1991 y *Y ningún otro cielo* de 2010. El penúltimo de 1991, que hoy se analiza, fue Premio de la Crítica. En el presente trabajo estudiaremos la poesía de *Espejos* y trataremos de proponer el componente de la nostalgia como fundamental para el traslado del compromiso en la poesía de Abelardo Linares. Trataremos de concluir que es precisamente el componente nostálgico el que ayuda a potenciar el compromiso en la poesía linariana y cómo esta se constituye entonces como una muestra más de divergencia, de entre las muchas que ya se han puesto de manifiesto en las últimas décadas, con respecto a las líneas maestras de la llamada Generación del 70. Con este análisis recuperamos también la obra de un poeta parcialmente apartado del canon de las generaciones para tratar de renovar el interés por su poesía y ayudar a su inclusión paulatina en el discurso sobre la historia de la literatura de finales del siglo pasado.

Palabras clave
Nostalgia; memoria histórica; poesía comprometida; Generación del 70; canon.

Sumario
1. Introducción. 2. Los poetas de la generación de los 70 y los tres ejes temáticos de la poesía de Abelardo Linares. 3. La nostalgia de los poemas recogidos en Espejos. 4. Conclusión. 5. Referencias bibliográficas.

* Este trabajo se ha realizado dentro del Proyecto con ref. PID2019-107687GB-100 del MINECO.

Laburpena. Abelardo Linaresek (1952) Renacimiento argitaletxea sortu zuen 1977. urtean. Argitaletxe hori hiru urte lehenago liburu zaharren liburu-denda bat zen, Sevillako Santa Engracia auzoan kokatua, eta, urte batzuk geroago, Linaresek aberastu egin zuen Eliseo Torres New Yorkeko liburu-saltzailearen bildumako milioi bat liburu erosita. Linaresek, gainera, lan poetiko eskerga egin du –hori da lan honen xedea–, nahiz eta ez den bere lehentasuna izan. Lan poetiko hori bere bertso-sormena zeinen emankorra izan zen erakusten duten lau liburutan dago jasoa, antologia bat osatuz: *Mitos: Poesía reunida*, 1979; *Sombras*, 1986; *Espejos*, 1991; eta *Y ningún otro cielo*, 2010. Azken-aurrekoak, 1991koak, Kritikaren Saria jaso zuen, eta hori da orain aztertuko duguna. Lan honetan, *Espejos* liburuko poesia aztertuko dugu, eta saiatuko gara nabarmentzen ezen, gure ustez, nostalgia izan zela Abelardo Linaresen poesiaren konpromisoaren funtsa. Saiatuko gara ondorioztatzen osagai nostalgikoa dela, hain zuzen, Linaresen poesian konpromisoa indartzen laguntzen duena eta, ondorioz, poesia hori dibergentziaren beste erakusgarri bat dela, azken hamarkadetan agerian jarri diren beste asko bezala, 70eko belaunaldia delakoaren lerro nagusiei dagokienez. Analisi honekin, gainera, belaunaldien kanonetik partzialki aldendutako poeta honen lana berreskuratuko dugu, bere poesiarekiko interesa berritzen saiatzeko eta joan den mende amaierako literaturaren historiari buruzko diskurtsoan pixkanaka sartzen laguntzeko.

Gako hitzak. nostalgia; memoria historikoa; poesia konprometitua; 70eko belaunaldia; kanona.

Abstract. Abelardo Linares (1952) is the founder of the publishing house Renacimiento in 1977, which began three years earlier as an old bookshop established in the Santa Cruz district of Seville, enriched by the purchase of a million books from the collection of the New York bookseller Eliseo Torres. In addition to all this, his poetic work, the subject of this work, although it has not been his priority, is collected in four volumes with an anthological purpose that give an account of the prolixity of his verses*: Mitos: Poesía reunida* in 1979, *Sombras* in 1986, *Espejos* in 1991 and *Y ningún otro cielo* in 2010. The penultimate one from 1991, which is analysed today, won the Critics' Prize. In this paper we will study the poetry of Espejos and try to propose the component of nostalgia as fundamental for the transfer of commitment in the poetry of Abelardo Linares. We will try to conclude that it is precisely the nostalgic component that helps to transfer the commitment in Linares' poetry and how this is then constituted as one more sign of divergence, among the many that have already become evident in recent decades, with respect to the main lines of the so-called Generation of the 70s. With this analysis we are also recovering the work of a poet who has been partially removed from the canon of the generations in an attempt to renew interest in his poetry and to help its gradual inclusion in the discourse on the history of literature at the end of the last century.

Keywords. Nostalgia; historical memory; committed poetry; 70s Generation; canon.

1. Introducción

Abelardo Linares (1952) es el fundador de la editorial Renacimiento en 1977, que comenzó siendo tres años antes una librería de viejo establecida en el barrio de Santa Cruz de Sevilla, enriquecida con la compra de un millón de libros de la colección del librero Eliseo Torres de Nueva York. La editorial Renacimiento, que contaría con el sello editorial Espuela de Plata desde 1999 (Cullell, 2017), tuvo una revista asociada titulada *Calle del Aire* desde 1978, que también se convirtió en sello editorial de una colección de poesía del mismo título que, inaugurada por Rafael Alberti ese mismo año, publicó, entre otros, poemarios de varios autores jóvenes de la generación del sesenta como Aquilino Duque o Rafael Montesinos.

Además de todo ello, la labor poética de Abelardo Linares, objeto de este trabajo, aunque no ha sido su prioridad, está recogida en cuatro volúmenes con voluntad antológica que dan cuenta de lo prolijo de sus versos: *Mitos: Poesía reunida* en 1979[1], *Sombras* en 1986, *Espejos* de 1991 y *Y ningún otro cielo* de 2010[2]. El penúltimo de 1991, que hoy se analiza, fue Premio de la Crítica. Además de esos libros el poeta cuenta con el título *Panorama* de 1995 y en 2013 presentó, , un último poemario titulado *En el mismo río: 24 poemas de Abelardo Linares* en el festival cultural riojano «Agosto Clandestino» en el que recogía poemas de toda su trayectoria con reescrituras y añadiduras de madurez[3]. En este sentido, en 1993, José Lupiánez escribía en la revista *Ínsula* lo siguiente:

> La distancia entre libro y libro y el total de su poesía editada, que supera mínimamente el centenar de poemas, hace pensar en un riguroso proceso de selección, del que se salvan las piezas más logradas, aquellas que finalmente forman el cuerpo de sus títulos. Éstos, por su parte, hacen gala de un nominalismo esencializador y se erigen con suma desnudez, […] subrayando una totalidad significativa que no requiere matices, lo que nos lleva a pensar en una posible concepción purista de lo literario […] (Lupiánez, 1993: 19).

Abelardo Linares conoció la poesía de Francisco Brines a los 19 años, tal y como relataba en un coloquio de la Biblioteca Nacional de España de 2019 en torno al poeta valenciano recientemente fallecido. Se convirtió, según sus propias palabras, en su «poeta preferido de los poetas vivos». Ello se deja sentir en sus versos de ese *Espejos (1986-1991).* Por su parte, en *Cuadernos Hispanoamericanos,* Brines había incluido una presentación de *Mitos* en el número 387 de septiembre de 1982 titulada «El clasicismo generacional de Abelardo Linares» donde precisamente se ponía de manifiesto que la poética del sevillano estaba más en la línea de la generación poética inmediatamente anterior que de la que le correspondía por fechas de publicación:

> La lectura del primer libro de Abelardo Linares nos sitúa, de entrada, a su autor en una posición aparentemente marginada respecto de su generación. Esta irrumpió en la escena literaria con signo, que a algunos pudo parecer es-

[1] Reeditado y ampliado en el año 2000 en la editorial Comares, incluía también *Sombras, Espejos,* y *Panorama,* así como una nueva sección titulada «Soleares» y otra de «Poemas dispersos».

[2] En la poética incluida en la antología de José Luis García Martín, *Las voces y los ecos* (1980), Linares daba cuenta de un *Homenaje a Gil-Albert* publicado en edición privada en 1978 en el que parece que había una serie de cuatro poemas titulada «Los frutos», además de un ensayo sobre la obra de Gil-Albert.

[3] Editorial Ediciones del 4 de agosto, número 132 de la colección Planeta Clandestino, con notas de José Luis Pérez Pastor.

> candaloso por la resolución con que lo hacía, de ruptura. […] Si hubiera que unirlas todas [las características de esa nueva poesía] en un componente igualador, que pudiera servir lo mismo a todas ellas, cabría hablar de un movimiento generacional que resucitaba profusa e indistintamente la «tradición de la vanguardia», tradición que podía ser en alguna ocasión de ayer mismo, como es el caso de algunos cultivadores hispanos del vecino «telquelismo»[4]. Pues bien, el libro de Linares, significativamente denominado *Mitos*, es de un afinado y rotundo clasicismo, y viene a plantearnos desde otros supuestos el entendimiento de esta generación, ya que su heterodoxia con respecto a esa «tradición de vanguardia» es clamorosa y muy a tener en cuenta, ya que no es en este aspecto un libro insular, sino un componente más de un curioso y atractivo archipiélago (Brines, 1982: 689)

En ese mismo coloquio de la BNE mencionado antes, Linares señalaba que, en efecto, la Generación del 50 fue la última generación «canónica» del siglo pasado, lo cual es significativo también en lo que respecta a su propio estilo, comprometido, en la línea de esa generación del medio siglo; a pesar de que Luis García Martín le incluyese en *Las voces y los ecos* (1980), antología que incluía nombres de poetas que se han dado en llamar «de los 70»[5] y cuyas poéticas, aunque excedían el estilo novísimo veneciano que había poblado la poesía especialmente durante la primera mitad de los años setenta, también se organizaban, en cierto sentido, en torno a él (Lanz, 2011: 91):

> Pero no todos los poetas de la generación del setenta pueden ser encuadrados bajo los rótulos de *neodecadentismo* y *experimentalismo.* Existen además aquellos otros que, aunque han empezado a publicar en estos mismos años, se encuentran -citamos a José Olivio Jiménez[6]- «más interesados en aprovechar y llevar con personalidad y de manera original a sus últimas consecuencias, los principios más sólidos de la hornada anterior, a la cual casi pertenecen por lo demás, que en sumarse con alegría y oportunismo al carro bullanguero, superficialmente brillante y exitoso de los 'nuevos'». (García Martín, 1980: 40)

En el presente trabajo, estudiaremos la poesía de *Espejos* y trataremos de proponer el componente de la nostalgia como fundamental para el traslado del compromiso en la poesía de Abelardo Linares. Contextualizaremos en un primer apartado las claves de ese «compromiso» en los poetas de la generación

[4] *Tel Quel* fue una revista de vanguardia impulsada por Philippe Sollers y Jean-Edern Hallier que se publicó en Francia entre 1960 y 1982 y en la que colaboraron, entre otros, Derrida y Foucault con artículos de crítica literaria.

[5] Palomero, Mari Pepa (1987). *Poetas de los 70*. Hiperión.

[6] Cita de *Diez años de poesía española,* Ínsula, 1972, p. 408.

de Linares que algunos críticos que han tratado el periodo han identificado al alimón de las expresiones más culturalistas de la poesía novísima. Evaluaremos también los ejes temáticos fundamentales de la poesía del sevillano a través, sobre todo, de *Mitos* y de *Sombras.* Finalmente, trataremos de concluir que es precisamente el componente nostálgico el que ayuda a potenciar ese compromiso en la poesía linariana y cómo esta se constituye entonces como una muestra más de divergencia, de entre las muchas que ya se han puesto de manifiesto en las últimas décadas, con respecto a las líneas maestras de la llamada Generación del 70. Con este análisis, también recuperamos la obra de un poeta parcialmente apartado del canon de las generaciones para ayudar a su inclusión paulatina en el discurso sobre la historia de la literatura de finales del siglo pasado.

2. Los poetas de la generación de los 70 y los tres ejes temáticos de la poesía de Abelardo Linares

Se ha discutido largamente la cuestión del «compromiso» poético entre los poetas calificados comúnmente de «novísimos»[7]. El hecho es que, efectivamente, la desorientación que se vivía durante los cinco últimos años de dictadura en España y desde los movimientos estudiantiles del año 1968, se materializó en una poesía psicodélica, barroca en muchos casos, que daba cuenta de una desorientación esquizofrénica a caballo entre la denuncia y una democracia que parecía que iba a instaurarse sin todas las consecuencias[8]. Las opciones poéticas para responder a esos años posmodernos de cambio continuo fueron muy diversas entre los autores y no puede caracterizarse tampoco linealmente dentro de la obra completa de cada uno de ellos.

Sí que puede traerse a colación una de las características fundamentales que parece que fue aglutinando las voces de los poetas que poco a poco iban acercándose a la madurez –i.e. Luis Antonio de Villena, Luis Alberto de Cuenca, Manuel Vázquez Montalbán, Pere Gimferrer, etc.– y aquellos que, siendo más jóvenes

[7] Ángel Luis Prieto de Paula, *Musa del 68. Claves de una generación poética,* 1999; Luis García Jambrina, *La otra generación poética del 50,* 2009; José Luis García Martín, *La segunda generación poética de posguerra,* 2010; Juan José Lanz, *Nuevos y novísimos poetas en la estela del 68,* 2011; Remedios Sánchez, *Así que pasen treinta años: historia interna de la poesía española contemporánea (1950-2017),* 2018; por citar solo algunos de los trabajos clave que mencionan el asunto.

[8] Méndez Rubio, Antonio. (2004). *Poesía 68: para una historia imposible. Escritura y sociedad 1968-1978.* Biblioteca Nueva.

y heredando una «acumulación»[9] de tendencias de las generaciones anteriores, llegaron a conclusiones similares en torno a la individualidad –i.e. Justo Jorge Padrón, Andrés Sánchez Robayna, Julio Alfonso Llamazares, Roger Wolfe, etc.–. En efecto, la visión personal se erguía como un núcleo necesario para hacer frente a la realidad desde la cosmología poética y los resultados podían ser diversos: desde la beligerancia hasta el silencio, pasando por la experiencia como vivencia necesaria. En este sentido, la obra de Abelardo Linares, tal y como él mismo la definió respondiendo a las preguntas de la antología de Luis García Martín en *Las voces y los ecos* era, efectivamente, muy personal: «Me resultaría un tanto impúdico decir qué es lo que pienso que pueda ser la poesía, cuando a lo más que puede aspirar uno es a saber qué es la propia poesía» (Linares *apud.* García Martín, 1980: 294). Y ese personalismo, ese «compromiso crítico» a fin de cuentas al que nos referiremos en adelante, estaba llamado, en algunos casos, a la introspección y en otros a la denuncia colectiva más explícita. José Luis Pérez Pastor, en su introducción a *En el mismo río* decía lo siguiente: «[…] este autor vibrante, seco, sentido, en el que la poesía crepita y la cultura late desde el cálido cobijo que le dan las páginas del mundo de los libros» (Pérez Pastor *apud.* Linares, 2013: 5). Describía con esos dos adjetivos, seco y sentido, dos polos muy exactos de la poesía de Linares que efectivamente completan una poética heterogénea que a veces destaca por simbolista y otras por conceptual; conectadas a menudo las dos categorías, respectivamente, con un compromiso más introspectivo y con una denuncia más bien colectiva.

Los tres grandes ejes temáticos fundamentales de la poesía de Linares son: el amor, la mitología y el culturalismo. Dentro de esas tres corrientes fundamentales, se encuentran diferentes matices como puede ser, y habitualmente es, el desamor[10], la mitología colectiva de su época y de la anterior, y las referencias simbólicas surrealistas como reflejo tácito de otras corrientes poéticas más barrocas. El compromiso de que hablábamos más arriba se configura entonces en esos diferentes ámbitos temáticos y se traslada a través de accidentes poéticos que, en cada caso, asisten a configurar esas esferas conceptuales.

Así, el tema del amor está muy claramente representado en *Mitos*[11], y viene a menudo ligado al desamor. El simbolismo, casi neopopularista del 27, prima para

[9] Tomo el marbete de Lanz, Juan José (1994). *La llama en el laberinto.* Regional de Extremadura.

[10] En una reseña sobre *Y ningún otro cielo*, Juan Carlos Abril afirmaba lo siguiente en torno a este eje temático en Linares: «Podría decirse sin ambages que *Y ningún otro cielo* es un libro de amor, pero no sólo eso, porque el amor no está concebido aquí como una recurrencia endogámica sino que es precisamente todo lo contrario, se expande hacia fuera de manera exogámica, espoleando otros temas que van girando en torno a esta materia central» (Abril, 2011: 34).

[11] Nos referimos con *Mitos* a los poemas que se recogían en la primera edición del libro.

trasladar estos conceptos. Buenos ejemplos de ello encontramos en el poema «Miró la tarde y la sintió cansada» de *Sombra cautiva:*

> Miró la tarde y la sintió cansada.
> Demorándose lenta en los almendros,
> entre hojas sumida su luz triste
> de llama que a sí misma se devora.
> Y la memoria, en ésa, de otras tardes
> turbó su corazón. Rendido el cuerpo
> sobre la hierba oscura, sollozaba.
> Era el amor. Y al conocerlo supo
> que había envejecido, que ya nada
> calmaría su sed. Y odió la vida
> con el turbio rencor de quien ignora
> amarle demasiado.
> […]
>
> (Linares, 2000: 20)

Se puede ver también como la melancolía aparece desde muy pronto en la poesía del sevillano. Se entiende con un sentimiento que potencia la pérdida y se establece como una clave para evaluar lo que se tiene y lo que se ha perdido. Es muy explícito para ilustrar ese planteamiento el comienzo del poema «Innovación y elegía»: «A vosotros, recuerdos de otros días, / inextinguida luz, secreta trama / que no acierto a aclarar y que me apresa / en sus inextricables laberintos, / os convoco esta noche. […]» (Linares, 2000: 21). Otro poema de *Sombras,* «Viejo jardín bajo la lluvia», está claramente en la misma línea:

> Arrasados jardines mojados por la lluvia
> te devuelven ahora su olor a rosas muertas,
> su fría tierra húmeda, su silencio de fuentes.
> Mutiladas estatuas y un cielo sin palomas
> sellan el territorio donde alzaste tus sueños.
> ¿No fue un jardín acaso, no fue tuya tu vida?
> Diluvia en la memoria y bajo el aguacero
> crepita la alameda mientras el viento esparce
> rojizas hojas secas sobre la tarde oscura.
> Templetes y glorietas donde el amor fue un juego,
> un puñal sonriente, injuriados de musgo,
> y áspero amargo, acompañan tu sombra.
> […]
>
> (Linares, 2000: 81)

Veremos a continuación todas las posibilidades del concepto.

La mitología colectiva es también una gran constante en la segunda, tercera, cuarta y quinta sección de *Mitos.* Francisco Brines se refería a estas referencias a la tradición literaria anterior en su artículo de 1982 para *Cuadernos Hispanoamericanos* cuando afirmaba que en la poesía de Linares «[s]e conoce bien todas las tradiciones, [y] [se] ha elegido la que parece convenirle más, y [el poeta] ha querido que los lectores percibiéramos que esa tradición era libremente escogida. […]. No se trata, pues, de seguir perezosa y epigonalmente una estética anterior, si no que conociendo y valorando como lector los modelos que siguen la mayoría de sus compañeros, elige otros desde su libertad» (Brines, 1982: 690). Efectivamente, la mitología colectiva incluye tanto las referencias compartidas con el resto de poetas, en las secciones impares, como a los propios compañeros que se mencionan a menudo como parte de un cosmos colectivo significativo –en las pares–; una suerte de amplia poética generacional que va desde la generación del 27 hasta la generación del medio siglo. En su mayor parte, esa mitología se transmite a base de referentes concretos, extratextuales, que se convierten en actantes de los poemas, además de ser referencias intertextuales en sí mismas puesto que en su mayoría se trata de dedicatorias y homenajes explícitos. El compromiso del sujeto lírico con su tradición cultural asumida es la consecuencia necesaria de ese despliegue de referentes en estos casos. Buenos ejemplos los encontramos en la primera sección de «Evocaciones y homenajes» donde el poema «Estampa nocturna», dedicado a Cernuda, reza:

La lluvia en los cristales
golpea. Su quejido
de ala enfebrecida
acuerda sus latidos

a la noche. Cansancio
en sus ojos de niño.
Con languidez aparta
su mano los visillos

y tras ellos el mundo
se abre. Embelesado
mira cómo las sombras
le devuelven lo amado.

(Linares, 2000: 29)

En este poema encontramos además un elemento simbólico que es muy habitual en Linares. Se trata del laberinto. Si empleamos la definición de Cirlot del símbolo que se encuentra dentro del símbolo del hacha, encontramos que su atributo principal es: «El laberinto expresa el mundo existencial, el peregrinaje

en busca del centro» (Cirlot, 1992: 234). Muy en relación con ello, está el símbolo de la sombra en el poeta sevillano que da incluso título a su segunda recopilación antológica. Efectivamente, los dos parecen las puntas de un mismo cabo que se enrolla en torno a una búsqueda introspectiva de un sujeto que se encuentra perdido en su memoria y que se proyecta hacia el exterior para reclamar aquello de lo que adolece. Ramón Pérez Parejo en *Metapoesía y ficción: claves de una renovación poética* también planteaba que el jardín, entendido a veces como espacio simbólico laberíntico del interior de los poetas, se convertía en recurrente entre los poetas de la generación del 68 (Pérez Parejo, 2007: 366); y hemos visto como el jardín es prácticamente sinónimo del laberinto en los poemas linarianos anteriores. Ambos símbolos entonces, el laberinto y la sombra, asisten a una de las tesis principales de este trabajo: la poesía de Abelardo Linares es una poesía de la pérdida. El problema, como veremos en las conclusiones, es que no es posible discernir si la pérdida se entiende como crítica o como necesidad o como ambas cosas y, en último término, si se asume en clave positiva o como una tragedia. Los dos últimos versos del poema citado anteriormente asisten con el oxímoron a alimentar esa duda. Y el poema «Silenciosa memoria» que cierra *Sombras* está en la misma línea:

> Silenciosas muchachas, vida mía en mi vida,
> cegada está la fuente y el ayer es un muro.
> Vaga sombra en la noche, vago por los jardines
> buscando aquel templete que erigiera mi dicha.
> ¿Qué embeleso, qué filtro mago, qué bebedizo
> me retiene en la orilla de la verdad que fuisteis?
> […]
>
> (Linares, 2000: 89)

El culturalismo prima en las secciones impares de *Mitos.* En el citado artículo de Brines para *Cuadernos Hispanoamericanos,* el poeta y crítico describía *Mitos* en los siguientes términos:

> […] la importancia que en esta poesía adquieren, por su abundancia y manejo que de ellas hace, las referencias culturalistas. […] El componente culturalista […] adquiere una importancia tan grande que parece desplazar a la vida misma, aunque en los casos mejores lo que ocurre, y así sucede también en esta poesía, es que la vida se está expresando a través de esas referencias culturales. (Brines, 1982: 689).

El componente está en estrecha relación con esa llamada mitología colectiva de referencias culturales asumida que comentábamos más arriba, pero se concretiza en términos concretos que hacen gala específica de las referencias culturales para incorporarlas al propio discurso poético y complejizarlo. También ocurre, como

mencionábamos antes, que a veces las referencias a corrientes anteriores ocurren de forma tácita y se concretan en un simbolismo en clave surrealista que retrotrae tanto a la poesía finisecular francesa del siglo XIX como a la vanguardia parisina de los años veinte del pasado siglo. La tradición modernista española, quizás la más decadentista, también se percibe en esos momentos de simbolismo exacerbado. Buen ejemplo de culturalismo explícito es el poema «Orfeo» de *Mitos* que reza: «Por celeste favor penetré al Hades. / Y no temió mi afán al Can Cerbero / con su triple cabeza babeante, / ni se agotó mi ánimo a la vista de aquellos que murieron y allá moran / con el rostro borrado y en zozobra» (Linares, 2000: 43). Y, por otro lado, el poema «Un joven poeta compone versos hacia 1965» es claro ejemplo de una referencia tácita a una tradición surrealista heredada: «Eres joven. Por la ventana abierta / entra la brisa de julio y te estremece / sentir el fresco aliento de la noche.» (Linares, 2000: 69). El concepto de compromiso es, en este caso, similar al que encontrábamos en el caso de la mitología compartida y se potenciará a través de la clave de la nostalgia en *Espejos,* tal y como veremos a continuación.

3. La nostalgia de los poemas recogidos en *Espejos*

En el mismo coloquio mencionado en la introducción de este trabajo, Linares mencionaba que su conocimiento de la poesía cernudiana había sido de gran interés para su propia obra durante sus comienzos poéticos. De hecho, el nombre de la colección Calle del Aire hacía referencia a la residencia del poeta del 27: «Tanto Fernando Ortiz como yo somos muy cernudianos. Además, suena bien y tiene algo de surreal, una calle del aire. Es un título muy años 20, como 'Caballo verde para la poesía'» (Linares, 2021). Efectivamente, la probable lectura intensa de *La realidad y el deseo* de 1964 parece dejarse sentir especialmente en *Mitos,* pero no solo. Lupiánez apuntaba esa lectura para *Sombras* (Lupiánez, 1993: 20) y desmentía además la diatriba que se había originado al respecto con Emilio Barón a raíz de su artículo de 1985 para la revista *Fin de siglo:* «Pitos y flautas: la poesía de Abelardo Linares», en el que había denunciado lo impostado del cernudianismo de Linares. La impronta andalucista de Cernuda está presente en la poesía de Linares no solo porque él también es un poeta sevillano, sino por una decidida voluntad propia de emplear el simbolismo como uno de los ejes centrales de sus versos. El simbolismo más naturalista, más paisajístico y prácticamente neopopularista si se quiere, se puede encontrar en *Espejos* y asiste a la construcción del cosmos propio que se crea en el poemario. Así, el compromiso de que hablábamos antes se dulcifica a través de imágenes-símbolos que van generando un paisaje interior propio, introspectivo, que está llamado a bucear en la realidad desde una posición de individualidad muy personal. Este rasgo es habitual además en muchos de los poetas más jóvenes que comenzaban a publicar durante la segunda década de los años setenta (Ville-

na, 1986: 34), que comenzaron a marcar ya un nuevo camino hacia las diferentes opciones que en los ochenta dejó sentir esa nueva intención de individualidad; un cambio estético que se produjo alrededor de 1977 tanto en los poetas más maduros como en los nuevos autores (Lanz, 1998: 264). Recuperando de nuevo las palabras de Lupiánez, el crítico abordaba *Espejos* en los siguientes términos al inicio de una crítica muy dura, pero que en su esencia puede asistir a los planteamientos de este trabajo: «De manera general se ronda la dimensión mágica, unos límites que van más allá de la vida real» (Lupiánez, 1993: 20).

El sentimiento de nostalgia se plantea como añadidura al análisis de la experiencia poética en sí misma que se funde con el poeta, como creador y vividor del poema al mismo tiempo. Como si la diatriba comunicación-conocimiento de los poetas del cincuenta en *Laye* se hubiera llevado al extremo. Y quizás se puede entender también como una nostalgia que surge de la entrada en la madurez vital, además de esa búsqueda de la solidificación de la madurez expresiva. Lupiánez, de nuevo, lo entiende así: «Hay […] por encima de todo mucho cansancio, mucha decepción y angustia y sueños incumplidos y melancolía y *desarraigo de salón*» (Lupiánez, 1993: 20); en este caso, parece más bien un desarraigo *necesario,* fruto de un entorno esquizofrénicamente posmoderno. Los ejes temáticos fundamentales que anotábamos en el apartado anterior se mantienen en el libro y la nostalgia los potencia todos en este caso. Ejerce como elemento catalizador de la imaginería del amor, de la mitológica y de la culturalista a modo de *wasted land* eliotiana donde todos los valores importantes para el sujeto lírico en esos tres ámbitos se han perdido o se encuentran en un momento de debilidad. La pregunta final es si esa nostalgia y la consecuente denuncia de la desmemoria se plantea en clave de beligerancia o se trata más bien de una crítica desde el agotamiento. Lo desarrollamos a continuación.

En *Espejos,* el amor y el desamor aparecen como conceptos protagonistas indiscutibles de la segunda sección. Cierto neopopularismo está presente en el caso de estos poemas y el compromiso personal de la experiencia del sujeto lírico ocurre en clave de introspección. La nostalgia por el amor perdido o potencialmente agotado es lo más evidente en este caso como ilustra el poema «A unos ojos»:

> […]
> Pero si solo es juego o es despecho,
> en esa luz de súbito relámpago
> que enciende tantas veces tu mirada,
> quiero quemarme así si así me miras,
> pues no existe el ayer ni importa el luego
>
> (Linares, 1991: 30)

«Noche del sentido», que le sigue en el libro, está exactamente en la misma línea: «Como cuchillos fueron nuestros besos / en tanta sombra hiriéndonos ca-

llados. / Vida o muerte nos dimos muchas veces, / tan ebrios de aquel vino con ceniza / que la luna vertía en nuestro pecho» (Linares, 1991: 31).

La «mitología colectiva» también aparece en *Espejos* a pesar de que en *Mitos* lo hiciese de forma más clara. Ocurre que el surrealismo tiñe toda la sección tercera del libro, que es la más mitológica en el sentido planteado ahora. Pero la experiencia personal, el compromiso del sujeto poético, se hace en este caso en clave de denuncia compartida, más crítica y más explícita. Y el simbolismo surrealista parece ser simplemente un adorno necesario para mantener la poeticidad de los versos; también, asiste en su caso al componente implícito de la nostalgia que venimos analizando. En un artículo para *Nueva Estafeta* de 1979, Aquilino Duque evaluaba *Mitos* en los siguientes términos, válidos en este caso para ilustrar lo anterior en esencia:

> No es un capricho ni un azar el que un poeta andaluz ponga a la Gorgona en la contraportada de su libro. Si el pueblo andaluz es culto es porque es antiguo, y es antiguo porque tiene unos orígenes mitológicos. El pueblo andaluz nace precisamente de la cabeza de Medusa. Cuando ésta cae cercenada por la hoz de Perseo, surgen un caballo, Pegaso, y un gigante, Crisador, el héroe de la falcata de oro, cuyo hijo, el tricórpore Gerión, reina y cría toros colorados en las marismas de Tartesos. He aquí por qué este joven poeta que es Abelardo Linares es un poeta antiguo. (Duque, 1979: 68)

Pero, además de esa mitología en clave de tradición helénica de las secciones impares de *Mitos*, en *Espejos* encontramos sobre todo referencias a los compañeros poetas y es precisamente en ellas en donde surge el compromiso de forma más evidente. Citando de nuevo a Duque: «Abelardo Linares convierte aquí en mito todo cuanto toca, es decir, que como dice Mircea Eliade, sacraliza el tiempo y el espacio» (Duque, 1979: 68). Y la nostalgia, además, es clara en estos pasajes y es un componente fundamental para transmitir la crítica. Lo que se olvida, se pierde. Así leemos en tres poemas que parecen estampas sacadas de novelas como *La Colmena, Los Ilusos,* o *La noche que llegué al Café Gijón*[12]:

El café con espejos

Era un café y estábamos charlando.
Un extraño café de gigantescas sillas
con unos veladores diminutos.
A nuestro alrededor rostros borrosos
o, más exactamente, unos hombres sin rostro;
y así no me extrañó aquel local de espejos infinitos.
[…]

(Linares, 2000: 164)

[12] Camilo José Cela, Rafael Azcona y Francisco Umbral, respectivamente.

La fiesta

En la sala que ardía, bajo un techo
a punto de caer envuelto en llamas,
entre desconocidos invitados,
impasibles, ajenos al incendio
que todo lo invadía, levantamos
al aire ardiente y denso nuestras copas
y con fuego brindamos por el fuego,
mientras alrededor seguía la fiesta.
[…]

(Linares, 2000: 166)

El salón veneciano

Bajé las escaleras y salí.
Era de noche. Caminé por las calles que no reconocía, interminables
y desiertas. Al fin encontré un sitio
abierto. Era un café con grandes puertas,
como invitando a entrar, y así lo hice.
subí hasta un salón iluminado
por inmensas arañas de luz fría.
Muchos rostros me eran conocidos,
pero no me detuve. […]
[…] A mis espaldas
alguien me llamó por mi nombre (eso creí),
pero no contesté ni volví el rostro
porque yo estaba muerto y no quería
que nadie a quien hubiera un día amado
pudiese darse cuenta con apenas
estrecharme la mano o ver mis ojos.
[…]

(Linares, 2000: 170)

El culturalismo es quizás el componente, como tema en sí, menos presente en *Espejos.* La nostalgia, inherente a todo el libro, empaña en este caso las referencias a la tradición, tanto explícitas como implícitas, y el cansancio y la reflexión sobre el pasado llevan al sujeto lírico a presentarse hastiado y a ofrecer solo los restos de lo que un día fue también como agente cultural. En este caso, el compromiso lírico emana tanto del interior del poeta como del conjunto social en el que se ha desarrollado su trayectoria.

Por qué no, entonces, entender este componente nostálgico, tan recurrente en *Espejos,* como una recuperación de la memoria en clave de compromiso. O ¿más bien se trata de una ausencia de compromiso? El poema «Anatomía de la

melancolía», que resulta prácticamente un resumen de la primera sección del libro, parecía plantear ya esa duda:

> Alegra el corazón haber vivido,
> y no importa del todo que el pasado
> no sea ya otra cosa que pasado.
> Si nos quemó la llama del vivir,
> su huella es una herida hecha de orgullo
> y de melancolía.
> Pues vivimos
> una vez como nadie (ni siquiera
> nosotros mismos) vivirá de nuevo.
>
> (Linares, 2000: 143)

El vacío de una época frívola teñida de grandes cambios con sus consecuentes inconsistencias históricas bien podría haber dado lugar a una conformación del yo poliédrica, con muchas aristas, que denuncia la falta de dirección moral y ética de su tiempo. Algo así parece entenderse también, más adelante, en el «Velocísimo» de *Panorama:* «Toda lentitud tiene algo de muerte. / Todo cuerpo en reposo ensaya una postura de cadáver. / La perfecta quietud es algo inquietante» (Linares, 1995: 11). Pero manifestar la falta de compromiso explícito por parte de una generación es, de hecho, una de las grandes formas de compromiso y efectivamente hay muchas maneras de plantearlo. En el artículo de *Ínsula* ya citado muchas veces se decía lo siguiente:

> [en] […] el poema siguiente, «Hotel reforma. Habitación 952», [el] milagro multiplicador nos depara a un Abelardo Linares que es encarnación de la mismísima Trinidad. En efecto, tras mirar el poeta desde la ventana observa enfrente una habitación idéntica a la suya en la que se oficia un macabro ritual sangriento. Pero lo más admirable de todo es el final cinematográfico con relámpago incluido, que alumbra la escena: «[…] los rostros de los tres hombres eran el mío». (Lupiánez, 1993: 20)

Quizás esa formación de un sujeto lírico fragmentario no sea más que una metáfora de la volatilidad del ser cuando su luz de faro verde queda tan lejos que prácticamente ni se ve. Francisco Brines, por su parte, reflexionaba sobre el olvido de la poesía de Linares en *Mitos,* en clave de aceptación positiva:

> El libro está escrito, por cuanto trasmina, desde la soledad, y testimonia recónditamente una pérdida esencial; se trata, dicho con palabras del mismo poeta, de una *sombra cautiva,* cautiva de un pasado en el que sí debió de existir el amor, o su inminencia. Estos condicionamientos vitales han ido creando una posible metafísica, en la que se reconoce una cierta aceptación del fin absoluto de la muerte, y con ella del olvido, el cual es vigorosamente deseado, pues sólo él podrá abolir el temor, la angustia y el deseo. (Brines, 1982: 691)

Sin ir tan lejos, i.e. sin afirmar que el olvido le resulta al poeta una consecuencia necesaria, muy cómodamente asumida o incluso deseada[13], sí parece claro que efectivamente la única manera de denunciar el olvido en *Espejos* es asumiendo que, necesariamente, ocurrirá. Dejando para las conclusiones de este trabajo el intento de resolución de todas las preguntas que venimos planteando, convendría cerrar este análisis con unos versos del poema de *Sombras* titulado precisamente «La nostalgia» como transición para ilustrar las aristas de ese sentimiento planteadas por el poeta en el cénit de su trayectoria:

La nostalgia

Como agua vertida
en un vaso sin fondo,
la nostalgia,

Si aún es el deseo
lo que el tiempo deshace
silencioso.

Y mientras él perdure
anidado en la carne,
nada muere,

Sin que por ello viva,
pues reino de las sombras
es la ausencia.
[…]

(Linares, 2000: 99)

4. Conclusión

Hemos visto como en la poesía de Abelardo Linares aparecen tres ejes temáticos fundamentales que se mantienen, en mayor o menor medida en cada caso, en todos sus libros: el amor, la mitología colectiva y el culturalismo. Hemos podido estudiar también la aparición del componente simbolista en los tres ejes temáticos y hemos planteado que ese componente es parcialmente distinto en

[13] Sí que nos confirma el pasaje, de nuevo, que el tema de la nostalgia y el olvido son constantes en la poesía de Linares, incluso desde sus primeras producciones poéticas, aunque, lógicamente, se fuesen potenciando a medida que avanzaba en su carrera, al alimón también de una evolución lógica de su flecha vital.

cada uno de ellos. También hemos constatado cómo, en conjunto, el equilibrio que aporta a la poesía del sevillano hace de ella una poesía clasicista, empleando la terminología de Francisco Brines, que la separa de la experimentación formal a que sometieron los versos una gran parte de autores de la Generación del 70. También hemos planteado que, en esa diferencia con su generación, el elemento del «compromiso» es fundamental y es también una clave compartida con algunos de sus compañeros.

Posiblemente podamos considerar la nostalgia como el elemento clave para entender ese compromiso ausencia que se trasluce en todos los temas transversales que pueblan la poesía de Abelardo Linares; y, en específico, en *Espejos*. Hemos visto también cómo ese sentimiento estaba presente desde el inicio de la poética de Linares, pero se resemantiza en clave crítica a medida que avanza, haciéndose cada vez más patente una denuncia colectiva. El compromiso nace de la experiencia y es prácticamente extrasensorial, a la vez que se origina en el interior del sujeto. Un tipo de planteamiento crítico que, por poco beligerante, pasó prácticamente desapercibido en muchos poetas que desarrollaron sus versos en la época de la experimentación y del cansancio generalizado que había traído consigo la poesía social.

La sutileza de la denuncia ocurre precisamente porque el componente crítico no se hace en clave neorromántica, como ocurría en la mayor parte de la poesía social de las décadas anteriores en España, i.e. buscando una respuesta, sino que es más bien de corte nihilista. El olvido histórico es la consecuencia necesaria de una época inconsistente y la mejor manera que entiende Linares para denunciarlo es planteando la necesaria aceptación de que el recuerdo, la memoria, es siempre más difícil de mantener. Mostrar, asumiendo, la crudeza de la desmemoria es la única manera que encuentra el poeta ¿novísimo? de declarar el error.

La RAE define nostalgia como sigue: «Tristeza melancólica originada por el recuerdo de una dicha perdida». La duda queda entonces en sí la nostalgia se aborda en esta poesía desde la asumida capacidad de cambio o, más bien, desde el hastío y la impotencia. La tristeza, por otro lado, parece una característica intrínseca a la melancolía… Pero el hecho es que la prácticamente ausencia de beligerancia en las críticas de algunos poemas de la Generación del 70 es una de las claves del recurrente debate en torno al compromiso de los poetas novísimos. Y, en este sentido, la poesía de Linares parece apuntar una respuesta en clave positiva en su caso.

5. Referencias bibliográficas

Abril, J. C. (2022). Abelardo Linares, *Y ningún otro cielo*, Barcelona, Tusquets, 2010, 100 págs. *Castilla. Estudios de literatura,* 2, 34-38.

Brines, F. (septiembre 1982). El clasicismo generacional de Abelardo Linares. *Cuadernos Hispanoamericanos,* 387, 689-695.

Cirlot, J. E. (1992). *Diccionario de símbolos.* Labor.

Cullell, D. (2017). Semblanza de Abelardo Linares (Sevilla, 1952-). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes – Portal Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI) – EDI-RED:* shorturl.at/hvEMV

Duque, A. (1979). Mitos, sueños y sombras. *Nueva Estafeta,* 11, 68.

García Martín, J. L. (1980). *Las voces y los ecos.* Júcar. Col. Los poetas.

Lanz, J. J. (1998). La joven poesía española. Notas para una periodización. *Hispanic Review, 66*(3), 261-287.

Lanz, J. J. (2011). *Nuevos y novísimos poetas en la estela del 68*. Renacimiento.

Linares, A. (1991). *Espejos (1986-1991).* Pre-Textos.

Linares, A. (1995). *Panorama.* Hotel internacional. Col. Galería Nacional de Praga.

Linares, A. (2000). *Mitos: poesía reunida (1971-1995).* Comares.

Linares, A. (19 de junio de 2021). Doscientos números de 'Calle del aire', una colección de poesía esencial. *ABC de Sevilla.* https://sevilla.abc.es/cultura/libros/sevi-doscientos-numeros-calle-aire-coleccion-poesia-esencial-202106190823_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.editorialrenacimiento.com%2F

Linares, A. (2013). *En el mismo río: 24 poemas de Abelardo Linares.* Ediciones 4 de agosto.

Lupiánez, J. (1993). La poesía de Abelardo Linares. *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas* , 553, 19-21.

Pérez Parejo, R. (2007). *Metapoesía y ficción: claves de una renovación poética. Generación del 50-Novísimos.* Visor.

Villena, L. A. de (1986). Enlaces entre vanguardia y tradición. *El estado de las poesías,* monografías de *Los Cuadernos del Norte,* monografía n.º 3, Oviedo, 33-36.

Microproyecto *Identidades docentes y alfabetos*. Resultados preliminares sobre alfabetizaciones múltiples desde las artes en la formación inicial de docentes en Didáctica de la Lengua

Mikroproiektua: «Irakasleen identitateak eta alfabetoak». Multialfabetizazioari buruzko ikerketa, artetik abiatuta Hizkuntzaren Didaktikaren irakasleen hasierako prestakuntzarako egin dena: atariko emaitzak

Microproject – Teaching identities and alphabets. Preliminary results on multiple literacies from the arts in teachers' initial training in Language Teaching

Concepción Francos Maldonado
Universidad de Oviedo
francosconcepcion@uniovi.es
francosconcepcion@uniovi.es
https://orcid.org/0000-0003-4425-5251

Recibido / Noiz jaso den: 27/03/2022 Aceptado / Noiz onartu den: 14/11/2022

Resumen

Este artículo sintetiza las líneas generales de un microproyecto, Identidades docentes y alfabetos, que forma parte de un proyecto de innovación docente en formación inicial «Construir enfoque interdisciplinar e intercultural a través del arte en la formación inicial de docentes y pedagogos/as», constituido por otros microproyectos: uno, común con la asignatura Diseño de Materiales para la Educación y la Formación del grado en Pedagogía.

Entre los objetivos que se plantea el proyecto de innovación general, se encuentra: desarrollar una metodología interdisciplinar e intercultural a través de las artes, propiciando la multialfabetización y favorecer la colaboración con el área educativa de museos, como factor de innovación en la formación inicial de los futuros profesionales docentes.

El proyecto contribuye a que docentes en formación inicial tomen en consideración la relevancia de la enseñanza de la Didáctica de la Lengua y el papel de la multialfabetización. Igualmente, facilita la comunicación a través de las artes y sus símbolos, la significación de la interdisciplinariedad y amplía la mirada y la creatividad. Asimismo, contribuye a realizar un ejercicio crítico sobre la identidad docente y a convertir la experiencia en conocimiento compartido.

Palabras clave:

Didáctica de la Lengua, alfabetizaciones múltiples, artes, formación inicial docente.

Sumario

1. Introducción. 1.1. Objetivos. 2. Marco teórico. 3. Metodología y desarrollo del microproyecto. 4. Resultados preliminares. 5. Reflexiones finales. 6. Referencias bibliográficas.

ISSN: 2341-0809 • DOI: https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.22.5

Laburpena: Artikulu honek mikroproiektu baten lerro orokorrak sintetizatzen ditu: «Irakasleen identitateak eta alfabetoak». Irakasleentzako hasierako prestakuntzarako berrikuntza-proiektu baten parte da, beste mikroproiektu batzuekin batera: «Irakasleen eta pedagogoen hasierako prestakuntzan diziplinarteko eta kulturarteko ikuspegia eraikitzea artearen bitartez».

Hauek dira berrikuntza orokorreko proiektu horren helburuak: multialfabetizazioa sustatuz diziplinarteko eta kulturarteko metodologia garatzea artearen bitartez, eta museoetako hezkuntza arloarekin lankidetza sustatzea etorkizuneko profesionalen hasierako prestakuntzan berrikuntzako faktore moduan.

Proiektuak irakasleei beren hasierako prestakuntzan Hizkuntzaren Didaktika irakastearen eta multialfabetizazioaren garrantzia kontuan hartzen laguntzen die. Era berean, lagungarria da artearen eta haren sinboloen bidezko eta diziplinartekotasunaren esanahiaren bidezko komunikazioa errazteko eta begirada eta sormena zabaltzeko. Halaber, irakasleen identitateari buruzko ariketa kritiko bat egiten eta esperientzietatik abiatuta ezagutzak partekatzen laguntzen du.

Gako hitzak: hizkuntzaren didaktika, multialfabetizazioa, arteak, irakasleen hasierako prestakuntza.

Abstract: This article summarises the general lines of a microproject, Teaching identities and alphabets, which forms part of a teaching innovation project in initial training Constructing an interdisciplinary and intercultural approach through art in the initial training of teachers and pedagogues, made up of other microprojects, one of which is common to the subject Design of materials for education and training in the degree in Pedagogy.

Among the objectives of the general innovation project are: to develop an interdisciplinary and intercultural methodology through the arts, favouring multi-literacy, favouring collaboration with the educational area of Museums, as a factor of innovation in the initial training of future teaching professionals.

The project helps teachers in initial training to take into consideration the relevance of the teaching of Language Didactics and the role of multi-literacy. It facilitates communication with the arts and their symbols, the significance of interdisciplinarity broadens the viewpoint and creativity. It also contributes to a critical exercise on the teaching identity and to turn experience into shared knowledge.

Keywords: Language teaching, multiple literacies, arts, initial teacher training.

1. Introducción

Este trabajo presenta las líneas generales de la fundamentación y el desarrollo de un microproyecto, «Identidades docentes y alfabetos», que forma parte de un proyecto de innovación docente en formación inicial: Construir enfoque interdisciplinar e intercultural a través del arte en la formación inicial de docentes y pedagogos/pedagogas[1], llevado a cabo en la Universidad de Oviedo, en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, constituido por tres microproyectos: uno, común con la asignatura Diseño de Materiales para la Educación y la Formación del Grado en Pedagogía.

El microproyecto del que nos ocupamos está centrado en la asignatura de Didáctica de la Lengua, impartida en el Grado en Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. A través

[1] En este texto nos referimos al primer momento del proyecto, que se inicia en el curso 2018-2019.

del microproyecto, se pretende crear oportunidades para que los y las docentes en formación estén inmersos en multiplicidad de discursos, que conozcan y produzcan diversos modos de representación y en múltiples contextos, como señala el New London Group (1996).

En este caso, en el microproyecto se plantean las alfabetizaciones múltiples a través de las artes y en relación con diferentes contenidos de la asignatura, entre los que se encuentran: la Didáctica de la Lengua desde la diversidad lingüística y la educación intercultural; métodos para el aprendizaje y enseñanza inicial de la lectura y la escritura; la comunicación oral y escrita y su didáctica, los cuales se van desarrollando en los diferentes microproyectos que planteamos. Igualmente, mediante el microproyecto se abordan las diferentes competencias de la asignatura: CEM7.5. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en lengua castellana; CEM7.6. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza; CEM7.7. Fomentar la lectura y animar a escribir; y CEM7.9. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Entre los resultados de aprendizaje que se busca conseguir, se encuentran: RA7.2. Comprender, analizar y valorar críticamente los fundamentos de los planteamientos metodológicos y de las estrategias y recursos didácticos empleados en la enseñanza-aprendizaje de la lengua; y RA7.3. Valorar y diseñar estrategias, actividades y recursos metodológicos para favorecer el desarrollo de la competencia en la comunicación lingüística.

A continuación, presentamos los objetivos del microproyecto, las claves de la fundamentación teórica que lo sustentan y las fases de su desarrollo, así como resultados y reflexiones finales.

1.1. Objetivos

Del proyecto general de innovación

- Desarrollar una metodología interdisciplinar basada en el enfoque intercultural y a través del arte en las asignaturas de Didáctica de la Lengua, Educación y Habilidades de comunicación, y Análisis y Diseño de Materiales para la Educación y la Formación.
- Promover el desarrollo de temáticas y metodologías transversales relevantes ligadas a la docencia de diferentes asignaturas.
- Favorecer relaciones con el área educativa de Museos y otros organismos culturales.

Del microproyecto *Identidades y alfabetos*

- Sensibilizar a docentes en formación inicial en Didáctica de la Lengua en una perspectiva de sujetos activos, de «docente como investigador» y en conexión con las artes.

- Potenciar una mirada compleja sobre las alfabetizaciones en el siglo XXI.
- Sensibilizar sobre las potencialidades comunicativas, estéticas y culturales de los alfabetos, así como de la alfabetización múltiple a través del alfabeto y de las artes y su papel en la construcción de la subjetividad, de identidades, interculturalidad y transformador.

2. Marco teórico

El marco teórico que sustenta el microproyecto se articula en torno a diferentes fuentes: las alfabetizaciones múltiples, la investigación narrativa autobiográfica y la investigación en artes.

A través de microproyectos como Identidades y alfabetos, pretendemos que tanto en los contenidos como en las competencias esté presente una perspectiva interdisciplinar, con enfoque intercultural y desde un planteamiento complejo de lo que suponen las alfabetizaciones en el siglo XXI, en el que la ciudadanía está inmersa en multiplicidad de discursos que tiene que ser capaz de desentrañar y producir, como defendió en 1996 el New London Group y Kalantzis, Cope y Zapata (2019), puesto que, en los entornos de comunicación contemporáneos, se entreteje lo oral, lo escrito, lo visual y lo auditivo y vivimos en un contexto de globalización, con presencia de diversidad cultural y lingüística, una situación que requiere sensibilizar y formar en interculturalidad. En consecuencia, es preciso expandir el concepto de alfabetización y desarrollar formación docente en multialfabetización y multilingüismo, integrando la diversidad lingüística de la propia lengua, así como las lenguas minoritarias, además de la lectura y escritura de textos multimodales, con variedad de representaciones. Dicho de otro modo: es necesario llevar a cabo una ruta de aprendizaje multimodal a lo largo de la vida (UNESCO, 2015), que posibilite interpretar el mundo y actuar en él.

Es decir, buscamos que los y las docentes en formación inicial se acerquen a las investigaciones y planteamientos en educación lingüística y literaria del siglo XXI y, a la vez, que se conviertan en sujetos que investigan, aunando teoría y práctica, pues, como señala Bombini (2018), la didáctica «se configura como una instancia de producción de conocimiento asociada a la práctica, a lo territorial, al trabajo desarrollado en diversidad de contextos e instituciones en los que intervienen sujetos diversos» (Bombini, 2018a, p.7).

En consecuencia, el sistema educativo, para cumplir su función educativa, debe problematizar el contexto social en el que se inserta y transformarlo. En este sentido, desde la enseñanza de la educación lingüística a futuros docentes, se requiere el fomento de una ética de la comunicación, que valore la diversidad, la equidad (Lomas, 2017), puesto que se trata de principios en estrecha relación con la perspectiva sociocultural de la educación lingüística, que tiene en cuenta

la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972). Estos enfoques prestan atención a las cuestiones sociopolíticas y culturales en las que se desarrolla la práctica educativa. Así, es preciso llevar a cabo prácticas situadas, que implican tomar en consideración los aspectos contextuales, la participación activa y desarrollarla mediante medios diversos, fruto de la sociedad en la que está inserta.

Asimismo, en este microproyecto, se tiene en cuenta, como referente teórico, la investigación narrativa autobiográfica, dadas sus grandes posibilidades en el campo educativo, tal como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001), destacando el papel de las historias de vida, que, según Rivas, Hernández, Sancho y Núñez (2012), no reflejan solo historias particulares, sino que permiten acceder al contexto sociopolítico y cultural en el que se han ido construyendo. En el caso de nuestro proyecto, se trata de fragmentos autobiográficos de los y las docentes en formación a partir de la reflexión sobre su propio nombre y sobre la construcción de su identidad docente, en conexión con la expresión plástica.

Por tanto, el enfoque biográfico narrativo en este proyecto también lo conectamos con la investigación en artes (Barone y Eisner, 2006), que, entre sus planteamiento, recoge que el conocimiento puede derivar de la experiencia, y una forma de experiencia puede ser la artística. Consideramos de sumo interés conectar el enfoque biográfico narrativo con la enseñanza de la didáctica de lenguas y la investigación en artes, en la línea señalada por Ricard Huerta:

> Como educadores, tenemos la obligación de enriquecer el carácter patrimonial de la lengua, no solamente en su adscripción verbal, sino también en la versión icónica de las imágenes, atendiendo a la capacidad del arte como respuesta a los estímulos vitales y a los aspectos del conocimiento y de la búsqueda identitaria (Huerta, 2019, p. 37).

Compartimos las palabras del autor en cuanto que reiteramos la relevancia de plantear prácticas de mirada compleja, que establezcan relaciones entre textos diversos, así como entre las diferentes dimensiones de la comunicación, con los mundos simbólicos, que enriquecen el análisis, la reflexión y la construcción identitaria.

3. Metodología y desarrollo del microproyecto

La metodología que planteamos para el desarrollo del microproyecto entronca con la idea del «profesorado como investigador», del clásico Stenhouse (1998), es decir, un profesorado que indaga sobre la práctica, sobre la que reflexiona para realizar nuevas propuestas de intervención y se interroga sobre su ser y hacer como docente. Igualmente, están presentes algunos de los principios básicos de la

investigación-acción, como identificar un problema, elaborar un plan o reflexionar críticamente sobre él.

Participantes: El microproyecto se plantea a 52 estudiantes de tercer curso de Grado en Magisterio en Educación Primaria, en la asignatura de Didáctica de la Lengua.

En el desarrollo del proyecto, comenzamos por la detección de un problema: al iniciar la asignatura, se plantea al alumnado un cuestionario inicial para conocer sus ideas previas sobre ella, y se constata que el alumnado en formación inicial docente mantiene la idea de la asignatura de Didáctica de la Lengua ligada al estudio de la gramática, o a leer y escribir como el aprendizaje de la relación sonidografía del alfabeto. Por tanto, se refleja una visión estereotipada de la educación lingüística y desconectada de una realidad compleja, de textualidad multimodal, propias de la sociedad actual. En consecuencia, se detecta la necesidad de que docentes en formación se planteen conexiones entre realidad, experiencia y teoría.

A partir de detectar esta situación, planteamos hacer al alumnado futuro docente partícipe del problema detectado y diseñamos el microproyecto Identidades y alfabetos como una práctica situada que desarrollamos en diferentes fases:

a) Planteamos el problema y la investigación: las alfabetizaciones en el siglo XXI requieren conocer la alfabetización tradicional y ampliarla con formas de comunicación actuales y con enfoques didácticos acordes a los cambios del presente, y el alumnado, en sus respuestas al cuestionario inicial de la asignatura, muestra una mirada escasamente actualizada sobre este tema. Investigar sobre alfabetos en conexión con las artes ofrece diversas posibilidades en la Didáctica de la Lengua en la línea que venimos señalando.
b) Observación y análisis, por parte de futuros docentes, de un amplio repertorio de referencias de alfabetos relacionados con las artes (plásticas, literarias…), así como conocimiento de criterios para «leer» una obra de arte, es decir, cómo establecer la conexión intertextual entre textos e imágenes y la potencialidad comunicativa de los alfabetos (Huerta, 2016). Igualmente, se indaga sobre el uso del alfabeto en la obra de algunos artistas y el lenguaje simbólico del arte. También se presentan diferentes formas de escritura (alfabeto cirílico, ideográfico, braille…)
   En el aula se realiza la observación y análisis de abecedarios con diferente uso didáctico en distintos momentos históricos, desde los que se utilizaban para la iniciación a la lectura, hasta las vanguardistas publicaciones actuales. Sin remontarnos más allá de principios del siglo XX, y sin recoger de modo exhaustivo todos los abecedarios presentados en el aula, consideramos de interés hacer mención a algunos de ellos, como el abecedario cartel de principios del siglo XX creado por Calleja, titulado *Instruir deleitando (Abecedario iconográfico)*, reeditado en 1994 como libro editado

por el editor Olañeta, que es el que observamos en clase. En este abecedario, las ilustraciones tratan de reproducir la forma de las letras mediante algún objeto, por ejemplo, la h mediante una silla de perfil. Y como señala Bravo-Villasante (1994) en el prólogo de la obra, cada letra iba acompañada de una explicación y de una pregunta, de modo que era una forma de invitar a participar a quien leía.

También mostramos abecedarios temáticos, como los abecedarios de arte de Museos como El Prado y el Thyssen Bornemisza: *Abecedario ilustrado con muchos cuadros del Prado*, de Abada, Ch.; Aroca, A.; Aroca, J. y Aroca, M. (2012); *Abecedario del arte. Un paseo por el Museo Thyssen,* de Reviejo, C. y Moreno, A. (2007). Cada letra se corresponde con la reproducción de una obra de arte y un texto breve que ayuda a entender la obra, expresa una emoción, etc. En esta línea se encuentran también las publicaciones *Abecedario Miró* y *Abecedario Gaudí*, de Mar Morón y Gemma París (2014; 2015). Las propias autoras señalan en el prólogo el interés en que dialoguemos silenciosamente con las obras de arte, que nos demos cuenta de que las cosas pueden explicarse o entenderse desde distintos puntos de vista (Morón y París, 2014). Y entre otros alfabetos relacionados con el arte, señalamos dos de los creados por artistas, como *Alfabeto,* ilustrado por la pintora Sonia Delaunay y publicado en 1970, en el que cada letra, realizada en el estilo pictórico del simultaneísmo, propio de la artista, va acompañada de una canción popular infantil española. Asimismo, presentamos *El lirismo del alfabeto*, que Rafael Alberti realizó en 1972 en su exilio en Roma y que acompañó con el poema del mismo título. Se compone de un grabado para cada letra, en color y en blanco y negro. También incluimos el cuento *el espantapájaros*, de Schwitters, K., Steinitz, K., y van Doesburg, T. (1925), en su transposición digital realizada por Paco Bascuñán (2005), u otros que recogen tanto creación como reflexión teórica (Huerta, 2016).

Igualmente, se aportan referencias de obras de arte del Museo Thyssen Bornemisza de Madrid, pues es el museo que responde a la propuesta de participar en el proyecto de innovación. La selección de obras realizada se contrasta con la profesional educativa del museo, quien, a su vez, ofrece aportaciones que enriquecen la propuesta inicial realizada por la docente.

c) Se realiza la práctica transformadora, que supone crear nuevos textos a partir de otros existentes. El alumnado, una vez que se documenta a partir de los referentes que hemos señalado, entre otros, observa y analiza diferentes creaciones. Además, la docente aporta información sobre el papel del nombre propio en el aprendizaje del lenguaje escrito desde determinados planteamientos didácticos.

A continuación, el estudiantado reflexiona sobre su nombre y sobre su identidad docente a partir de un guion, reflexiones que plasma en respec-

tivos textos. Ambas cuestiones se presentan por escrito y en exposición oral en grupo clase, que incluye la reflexión compartida en grupo de lo hablado, lo decidido individualmente y en equipo en diferentes momentos del proceso seguido en el proyecto (nombre, identidad docente, elección y elaboración de la imagen docente, planteamiento de la propuesta didáctica…). Posteriormente, reelabora su identidad docente y la materializa mediante una imagen en la que lo visual y lo verbal se funden. Asimismo, plantea una propuesta didáctica para Educación Primaria en la que deben integrar los aspectos trabajados en el microproyecto. Los resultados de las diferentes tareas se comparten con el grupo clase en una presentación oral y se dialoga de nuevo sobre lo elaborado en una reflexión conjunta.

d) Finalmente, el alumnado recoge en un documento el proceso de trabajo realizado, la creación artística y una valoración crítica de todo el microproyecto.

e) La evaluación de los aprendizajes conseguidos con el microproyecto se lleva a cabo de modo procesual mediante una rúbrica, en la que también se incluyen criterios de valoración estética en colaboración con la educadora del Museo Thyssen; la observación participante de la docente y de la interacción con el alumnado a lo largo de su desarrollo; con la autoevaluación del alumnado incluida en el trabajo escrito, y del propio microproyecto a través de la valoración crítica del alumnado al que se ha añadido al documento final.

   En la realización de la tarea transformadora se incide en el uso consciente de aspectos de la competencia oral y escrita, de la comprensión lectora, etc., como el lingüístico discursivo, contextual, estratégico, la planificación, la textualización.

Se pretende que los y las docentes en formación inicial cuenten con amplios referentes sobre alfabetos y que reflexionen sobre sus diversas posibilidades para abordar la Didáctica de la Lengua desde un enfoque complejo y de alfabetizaciones múltiples basadas en artes, así como que se percaten de la estrecha vinculación de las publicaciones actuales en este campo con el mundo del arte plástico, de la poesía visual y del libro álbum. Igualmente, se realiza la tarea de reflexión crítica sobre su identidad docente.

4. Resultados preliminares

El corpus de datos recogido procede de los trabajos escritos, de las exposiciones orales y de las creaciones artísticas realizadas por el alumnado en formación inicial docente mediante diferentes diseños, así como de la puesta en común

oral y con reflexión dialogada y de las interacciones producidas entre estudiantes y docente en el proceso de creación de los trabajos, a lo que hay que añadir las propuestas didácticas desarrolladas y los criterios de evaluación planteados. Incorporamos los datos al programa Excel y elaboramos categorías para la interpretación de estos a partir de las diferentes tareas del proyecto: los nombres del alumnado, su identidad docente, la imagen elaborada, la propuesta didáctica planteada, el documento final y la valoración crítica del microproyecto.

A continuación, en esta presentación de resultados preliminares, seleccionamos una muestra de respuestas representativas del alumnado. Para conservar su anonimato, se presentan con iniciales entre paréntesis.

La indagación y el relato sobre sus propios nombres que realiza el grupo de docentes en formación, en diversos casos, reflejan que nunca habían reflexionado sobre el porqué de su nombre y su peso identitario y cultural.

Igualmente, a través de la tarea con los nombres del alumnado futuro docente, se manifiesta la diversidad de nuestra sociedad, con la existencia en el aula de nombres de diferentes procedencias culturales y geográficas. Una diversidad que también está presente en las aulas de Educación Primaria en las que desarrollarán su profesión docente, por lo que es un aspecto que despierta empatía y reflexión sobre sus implicaciones pedagógicas.

Una de las estudiantes señala el interés de trabajar con los nombres en Educación Primaria de este modo:

> Ser capaz de representar por nosotros mismos algo tan personal, único y que nos representa tanto como nuestro propio nombre supone un gran logro (E.A.).

En las reflexiones sobre su identidad docente están presentes diversas cuestiones:

La transformación social a través de la educación:

> Me siento partícipe de la construcción de un nuevo mundo o, lo que, es más, de muchos de ellos, pues educar es la mejor herramienta para conseguir una transformación social que permita crear a personas críticas capaces de escribir su futuro (…) (M.S).
>
> Ser maestro es adquirir el compromiso de cambiar el mundo para bien (M.E.).

En otros casos, indican transformación de la sociedad y del sistema educativo:

> Otra razón importante es el cambio, intentar cambiar el sistema educativo tradicional, el que yo he vivido en primera persona (…).
>
> Les estás dando unos valores que los formarán como personas en sus siguientes años; en otras palabras, tienes el poder de 'cambiar el futuro' a través de tus alumnos (…) (G. G.).

Otro estudiante indica algunos de los elementos que considera clave en la transformación educativa:

> En un futuro como docente, me veo como una persona muy motivada, con ganas de introducir cambios en las metodologías tradicionales y puramente memorísticas que todavía perduran en las aulas. Quiero que mi acción como docente se base en varios puntos fundamentales: la inclusión, la ilusión y la implicación (A. A.).

El valor social de la profesión docente:

> En los años de instituto comencé a sentirme especialmente atraída por entender el valiosísimo valor social que tiene un maestro, sea cual sea la etapa educativa, aunque muchos consideran que la educación no puede cambiar el mundo (Y. S.).

También está presente lo vocacional:

> He decidido hacer la carrera de magisterio ya que desde pequeña he tenido claro que era lo que quería estudiar (M. A.); Siempre, desde que tengo memoria, quise ser profesora (A. M.).

La realización de la imagen que les represente es compleja. En el documento final del microproyecto, deben exponer todo el proceso. Seleccionamos, a modo de ejemplo, extractos de uno de los trabajos en el apartado que recoge el proceso seguido para la creación de su imagen docente (reflexionar, interiorizar los recursos aportados en las sesiones de clase, documentarse, establecer conexiones, seleccionar recursos a utilizar y elaboración final) y que muestra cómo fusiona el alumnado los diferentes aspectos que se imbrican en el microproyecto:

> La letra que mejor representa mi identidad, tanto personal como docente, es la letra E. (…). La cualidad que considero más importante en todo docente: la empatía (además de otras). Para lograr esa representación he creado un caligrama (…) pensé en el caligrama titulado 'Abanico de palabras que regalé a Sonia' de Ramón Gómez de la Serna (…). La manera en la que decidí escribir las palabras se podrían relacionar con el trabajo de Sonia Delaunay y, más específicamente, y relacionado con nuestra materia, con su libro *Alfabeto* y su obra *vestido poema* (…). Con mi caligrama, quería lograr un dinamismo de manera que las palabras [que incluyo en el caligrama] se fusionan entre ellas como en la identidad docente (…) (E. Á.).

En cuanto a la valoración del microproyecto, encontramos quienes aprecian la creatividad que han podido poner en práctica y establecer conexiones con la teoría.

> Esta práctica me ha permitido trabajar con mi creatividad a la hora de componer la imagen, pero, a la vez, he relacionado conceptos tratados en clase con mi propia experiencia para construir así el texto de identidad docente (M.S.).
>
> Me he dado cuenta de que ser profesor/a es mucho más que educar y enseñar contenidos que aparecen en una guía docente (…) (K.F.).

Otros destacan la relevancia de la formación continua:

> Para ser un buen docente, debes estar aprendiendo, practicando y valorando la forma en que desarrollas tu trabajo con tus alumnos continuamente (R.C).

Hay quienes valoran haber trabajado la creatividad y también el autoconocimiento en el microproyecto:

> Me ha parecido una propuesta interesante para llevar a cabo en el aula no solo porque requiere imaginación y experimentación, sino porque también supone cierto grado de autoconomiento y reflexión de uno mismo (M.A.).

Otros estudiantes valoran que, a través del microproyecto, se suscitase la reflexión sobre su identidad docente:

> Considero que esta es una actividad importante y que todo maestro debería realizar, ya que conlleva una reflexión sobre lo que, para cada uno, conlleva e implica ser profesor, algo en lo que no solemos pararnos a pensar (M.P.).

En algún caso se señala cómo la toma conciencia de que la construcción de la identidad docente es social e individual:

> Esta práctica nos ayuda a concienciarnos sobre la idea que tenemos sobre nosotros mismos como docentes y a responder a la pregunta '¿Quién soy?'. También nos daremos cuenta de que nuestra identidad docente no solo se ha conformado como resultado de nuestro paso por la universidad, también gracias a nuestra socialización y acción individual (E.A.).

Hay quien destaca cómo ha contribuido el microproyecto a reflexionar sobre la identidad docente y en otra forma de entender y plantear las alfabetizaciones:

> Este microproyecto me ha parecido una actividad muy enriquecedora. Por un lado, me ha ayudado a reflexionar sobre cómo me gustaría ser como futuro

> docente, y, lo que es más importante, he descubierto una forma completamente diferente de iniciar al alumnado en el conocimiento de las letras y en la iniciación del proceso lector (A. A.).

También se valora la reflexividad compartida:

> Me ha parecido una actividad activa y participativa, ya que nos hemos podido enriquecer de las ideas que otros compañeros y compañeras nos han expuesto en el aula (M. S.).

Toman conciencia de la diversidad lingüística y del interés de incorporarla en la práctica didáctica del aula:

> En la diversidad que encontramos en las aulas (…), sería interesante, por ejemplo, que los alumnos del aula cuya lengua materna se escriba en otro alfabeto enseñasen a sus compañeros sus propios alfabetos: ideográficos, cirílico, silábicos… Con relación a la diversidad funcional: la lengua de signos, el braille, el uso de pictogramas… (A. A.).

Otra estudiante, en relación con los alfabetos y recursos presentados en clase, señala:

> Es importante como futura docente conocer el material y los recursos didácticos que hay para poder utilizarlos en el aula, ya que es sorprendente la cantidad de apoyos didácticos que existen y, sobre todo, lo importante que es poder compartirlos (M. Á.).

Otra alumna indica:

> No debemos olvidar el enriquecimiento que el nexo artístico supone para esta actividad. Gracias a él, conseguimos que los alumnos descubran otras formas de expresarse (M.G.).

En la mayoría de los casos, el alumnado integró adecuadamente y en una reinterpretación creativa los recursos aportados por la docente en las diferentes tareas del microproyecto.

5. Reflexiones finales

El microproyecto contribuye a que docentes en formación inicial tomen en consideración la relevancia de la enseñanza de la Didáctica de la Lengua y el papel de la multialfabetización en las sociedades del siglo XXI. Además, facilita la

comunicación mediante las artes y potencia el papel de la interdisciplinariedad, a la vez que desarrolla la creatividad y la reflexividad compartida, así como la creación de una imagen de carácter artístico que represente su identidad docente (y que puede incluir la personal reflejada a través de algún aspecto de su nombre) y el diseño de propuestas didácticas significativas, contextualizadas e innovadoras. Igualmente, posibilita que el alumnado reflexione de modo crítico sobre su identidad docente.

Entre los asuntos señalados por el alumnado, cabe destacar: en la identidad docente, se alude a lo vocacional de la profesión, pero también a la necesidad de seguir un proceso sistemático de profesionalización docente, el valor social de la profesión y cualidades docentes, entre otras cuestiones. Indican que nunca habían reflexionado sobre este aspecto y también lo sorprendente que les resulta el microproyecto tanto por esta cuestión como por establecer interconexiones entre las artes y la Didáctica de la Lengua. La representación visual de su identidad docente, en la mayoría de los casos, es de gran potencialidad comunicativa, integrando lo visual y lo verbal. Las propuestas didácticas recogen interdisciplinariedad y multialfabetización, así como sensibilidad estética.

Entre las cuestiones que consideramos que podrían mejorar se sitúa el uso de obras artísticas del museo y su integración en la creación artística realizada, así como los aspectos de interculturalidad e interdisciplinariedad, que no todo el alumnado abordó de modo transformador.

En cuanto a la prospección del proyecto, continúa en desarrollo, profundizando en las conexiones entre los distintos ejes que lo sustentan y ampliando la colaboración con el entorno (biblioteca pública, museo), así como en la mejora del uso de cuestionarios finales como un elemento más de evaluación y en la creación de un blog a modo de «museo» en el que se recogen las creaciones del alumnado.

Referencias bibliográficas

Abada, Ch.; Aroca, A.; Aroca, J. y Aroca, M. (2012). *Abecedario ilustrado con muchos cuadros del Prado*. Madrid. Ediciones de la Torre.

Barone, T. y Eisner, E. W. (2006). Arts-Based Educational Research, en J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (Washington DC, American Educational Research Association), 30:7 pp. 95-110.

Bataille, M. (2008). *ABC3D*. Kókinos.

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología.* Madrid. La Muralla.

Bombini, G. (2018a). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la investigación y la intervención. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature.* Vol. 11(4), 5-20. DOI: http://doi.org/ 10.5565/rev/jtl3.784

Bravo-Villasante, C. (1994). Prólogo. En Calleja, S. *Instruir deleitando. Abecedario iconográfico* (pp. 15-29). Palma de Mallorca. Olañeta.

Calleja, S. (1994). *Instruir deleitando. Abecedario iconográfico.* Palma de Mallorca. Olañeta.

Camps, A. (Coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.

Delaunay, S. (1970). *Alfabeto.* Gustavo Gili.

Gumperz, J. y Hymes, D. (1972) The ethnography of communication. *American Antropologist.* 66. 6. Parte 2.

Huerta, R. (2016). Alfabetos en series. Creación artística a partir de derivas gráficas urdidas con letras. En *Tropelías.* Revista de teoría de la Literatura y Literatura comparada, 26, pp. 17-28.

Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona, Editorial UOC.

Kalantzis, M.; Cope, B. y Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica.* Octaedro.

Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras: Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. México/Bogotá/Santiago de Chile. Santillana.

Morón, M. y París G. (2014). *Abecedario Miró.*

Morón, M. y París G. (2015). *Abecedario Gaud.*

Nesquens, D. y Muñiz, J. (2012). *Abecebichos*. Anaya.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard. *Educational Review*, 66, 60-92.

Puño (2012). *ALFabeto.* Kalandraka.

Reviejo, C. y Moreno, A. (2007) *Abecedario del arte. Un paseo por el Museo Thyssen.* Museo Thyssen / SM.

Rivas, J. I.; Hernández, F.;, Sancho, J. M. y Núñez, C. (2012). Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia. Barcelona: Dipòsit Digital UB. http://hdl.handle.net/2445/32345

Schwitters, K., Steinitz, K., y van Doesburg, T. (1925). *El espantapájaros*. https://issuu.com/merzmail/docs/die_scheuche

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.

UNESCO (2015). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado.*