FEDERACIÓN ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL

REVISTA
Cálamo FASPE 71
LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

Año 2023

LITERATURA

Gabriel García Márquez lee (y reescribe) a Edgar Allan Poe: paralelismos estilísticos y temáticos entre *«The Oval Portrait»* y *«El rastro de tu sangre en la nieve»*
José Manuel Correoso Rodenas

Historiografía y literatura en *Moriarty, el patriota:* la cuestión victoriana mediante el manganime japonés
Daniel Romero Benguigui

Las aspiraciones y las desilusiones de un pícaro-dictador hispanoamericano en *El recurso del método* de Alejo Carpentier
Santiago Sevilla-Vallejo

La critica a la sociedad israelí en las novelas negras *Asesinato en el corazón de Jerusalén* y *Un asesinato musical* de Batya Gur
Manuel Nevot Navarro

DIDÁCTICA

El poder del lenguaje escrito: fortalecimiento de habilidades cívicas y preservación del patrimonio lingüístico del idioma español en la formación universitaria
Soraya Oronoz y Sasha Sidney Cuadra

Competencia estratégica y gestos en L2/LE
Helena S. Belío-Apaolaza

El número 71 se abre con una sección de literatura. En primer lugar, se encuentran dos textos que estudian la influencia de obras escritas en inglés en las ficciones de otros países.

Para empezar, José Manuel Correoso estudia la influencia que Poe ejerció en García Márquez y las aportaciones de este último. En el segundo texto, Daniel Romero Benguigui analiza la representación de Sherlock Holmes en el manga *Moriarty, el Patriota.*

A continuación, se presentan dos trabajos sobre obras que realizan una crítica social. Santiago Sevilla-Vallejo analiza *El recurso del método* de Alejo Carpentier, como un caso que recoge el sentido crítico propio de la picaresca, pero que ofrece variantes con respecto al género clásico. Por su parte, Manuel Nevot Navarro contextualiza a Batya Gur y las críticas que realiza a las tensiones existentes en la sociedad israelí y sus problemas de convivencia con los palestinos.

En la sección de didáctica, Soraya Oronoz y Sasha Sidney Cuadra estudian el papel del lenguaje en las habilidades cívicas y el patrimonio, analizan su situación en el contexto universitario y realizan una propuesta educativa. Asimismo, Helena S. Belío-Apaolaza relaciona la gestualidad con la enseñanza del ELE y ofrece estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas para ponerlo en práctica.

Este nº71 ha sido realizado por
la asociación de artistas de Granada
Taller de arte Vimaambi
Cuesta de San Gregorio nº30-38
18010 Granada
Tlf. (34) 659 906 918
www.vimaambi.com

CEDRO
CENTRO ESPAÑOL DE DERECHOS REPROGRÁFICOS

REVISTA CÁLAMO FASPE

DIRECTOR: Santiago Sevilla Vallejo (Universidad de Salamanca)

SECRETARÍA: Eva María Llaneza Pérez. (Universidad de Cantabria)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carlos Villanueva García. Universidad de Salamanca

Manuel Nevot Navarro. Universidad de Salamanca

Daniele Arciello. Universidad de León

Cristina V. Herranz Llácer. Universidad Rey Juan Carlos

Soraya Oronoz Rodríguez. ESERP Digital Business & LawSchool/Universidad Rey Juan Carlos

COMITÉ CIENTÍFICO

`António Manuel Lopes Andrade. Universidade de Aveiro, Portugal

Antonio Barquero. Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania

Robert Andreas Folger, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Alemania

José Rodríguez Terceño. ESERP

Roberto Morales Estévez. ESERP

Carlos García Ruiz. Universidad Rey Juan Carlos

Natalia Fidalgo Suárez. Universidad Internacional de la Rioja

Apoyo institucional:
Esta revista se edita con el apoyo de la junta directiva de

FEDERACIÓN de ASOCIACIONES de PROFESORES de ESPAÑOL (FASPE)

Correo electrónico: calamofaspe@gmail.com

nº71 CÁLAMO-FASPE 2023

ÍNDICE:

1/ Gabriel García Márquez lee (y reescribe) a Edgar Allan Poe: paralelismos estilísticos y temáticos entre *«The Oval Portrait»* y *«El rastro de tu sangre en la nieve»*

José Manuel Correoso Rodenas - Universidad Complutense de Madrid
(pág. 4 a 11)

2/ Historiografía y literatura en *Moriarty, el patriota:* la cuestión victoriana mediante el manganime japonés

Daniel Romero Benguigui - Universidad de Málaga
(pág. 12 a 23)

3/ Las aspiraciones y las desilusiones de un pícaro-dictador hispanoamericano en *El recurso del método* de Alejo Carpentier

Santiago Sevilla-Vallejo - Universidad de Salamanca
(pág. 24 a 32)

4/ La critica a la sociedad israelí en las novelas negras *Asesinato en el corazón de Jerusalén* y *Un asesinato musical* de Batya Gur

Manuel Nevot Navarro - Universidad de Salamanca
(pág. 33 a 43)

5/ El poder del lenguaje escrito: fortalecimiento de habilidades cívicas y preservación del patrimonio lingüístico del idioma español en la formación universitaria

Soraya Oronoz - URJC y ESERP Digital Business & Law School
y **Sasha Sidney Cuadra** - ESERP Digital Business & Law School
(pág. 44 a 58)

6/ Competencia estratégica y gestos en L2/LE

Helena S. Belío-Apaolaza - Universidad de Salamanca
(pág. 59 a 70)

NORMAS DE PUBLICACIÓN: pág.71

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ LEE (Y REESCRIBE) A EDGAR ALLAN POE: PARALELISMOS ESTILÍSTICOS Y TEMÁTICOS ENTRE *«THE OVAL PORTRAIT»* Y *«EL RASTRO DE TU SANGRE EN LA NIEVE»*[1]

Por **José Manuel Correoso Rodenas -** Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

En 1842 aparecía publicado uno los cuentos más breves pero más exquisitamente compuestos de la producción de Edgar Allan Poe con el título «Life in Death». Tres años después se convertiría en «The Oval Portrait», con el formato que conocemos en la actualidad. Este texto narra las desventuras de una joven pareja, aunque también departe con el concepto de Arte, que se imbrica en la relación hasta provocar la muerte de la esposa. En 1976, Gabriel García Márquez publicó un cuento titulado «El rastro de tu sangre en la nieve», posteriormente incluido en su colección *Doce cuentos peregrinos*. Al igual que el caso anterior, narra la historia de una joven pareja en la que la esposa muere trágicamente. De nuevo, el Arte es un elemento clave de la narración, provocando el deceso. En ambos casos, el desenlace es una mezcla de sangre y pintura en la que ambos fluidos se convierten en uno. El objetivo de este artículo es (de)mostrar cómo García Márquez reescribe la historia clásica poeniana, expandiendo sus coordenadas.

Palabras clave: Edgar Allan Poe; Gabriel García Márquez; literatura hemisférica; Literatura Comparada; Arte y Literatura.

ABSTRACT

In 1842, one of the shortest but most delicious of Edgar Allan Poe's tales was published under the title «Life in Death.» Three years later, it would become «The Oval Portrait,» with the format known nowadays. It depicts the misadventures of a young couple. It also deals with how Art is intermingled in their relationship, causing the final death of the wife. This tragic outcome has a lot to do with blood, but also with painting. In 1976, Gabriel García Márquez first published a story entitled «El rastro de tu sangre en la nieve,» later included in his volume *Doce cuentos peregrinos*. It also narrates the story of a couple and how the young wife dies tragically. Again, Art is a key element in the story, also provoking the decease of the female, being the mysterious dénouement is a mixture of blood and oil painting, in which both fluids become one. The aim of this article is to show how García Márquez rewrites Poe's classical story, expanding its coordinates.

Keywords: Edgar Allan Poe; Gabriel García Márquez; Hemispheric Literature; Comparative Literature; Art and Literature.

La influencia de Edgar Allan Poe (1809-1849) en diversos autores de los siglos XX y XXI está fuera de toda duda. Burton R. Pollin ha estudiado este fenómeno de forma exhaustiva en su libro *Poe's Seductive Influence on Great Writers* (2004). Algunas de las mentes que el crítico menciona serían las de los contemporáneos de Poe Nathaniel Hawthorne (1804-1864) y Herman Melville (1819-1891), o las de los autores del siglo XX Ernest Hemingway (1899-1961) o Stephen King (nacido en 1947). A esta nómina cabría añadir otros como H. P. Lovecraft (1890-1937)[2] o Flannery O'Connor (1925-1964)[3].

1 - Este artículo forma parte de las actividades de los Grupos de Investigación «Estudios Interdisciplinares en Literatura y Arte -LyA-» (Universidad de Castilla-La Mancha) y «Poéticas y textualidades emergentes. Siglos XIX-XXI» (Universidad Complutense de Madrid), así como de las del Instituto Universitario de Ciencias de las Religiones (Universidad Complutense de Madrid) y del Instituto Universitario de Investigación de Humanismo y Tradición Clásica (IHTC) (Universidad de León).

2 - Véase, por ejemplo, S. T. Joshi y David E. Schultz (2001) o S. T. Joshi (2010).

3 - Véase José Manuel Correoso Rodenas (2019 y 2020).

Joyce Carol Oates (nacida en 1938), en el «Afterword» de su *Haunted: Tales ofthe Grotesque*, afirma lo siguiente: «Who has not been influenced by Poe?» (Oates, 1995, p. 305). Sin embargo, existen sustanciales diferencias en cómo estos autores han utilizado los distintos recursos «poenianos», desde personajes a localizaciones, etc. Asimismo, el mundo académico se ha aproximado a esta influencia desde una multitud de perspectivas. Desde las heladas montañas de la Antártida a las orillas del Lago Hurón[4], donde un moderno Dupin y su compañero afroamericano todavía tratan de resolver misterios, la sombra de Poe sigue cubriendo a escritores, textos y público, como afirma Benjamin Franklin Fisher:

> Poe's Gothicism cast shadows over many later works of fantasy, science, and detective fiction – not to mention the numerous «modern Gothics» that continue to pour forth– just as it enters the work of Edith Wharton, William Faulkner, Eudora Welty, Flannery O'Connor, Hart Crane, Stephen King, and much else (Fisher, 2003, p. 91).

En 1842, uno de los relatos más breves, aunque más aclamados, de Poe fue publicado con el título de «Life in Death» (aparecido en *Graham's Magazine* en abril de ese año). Tres años después, este título se transformaría en «The Oval Portrait», presentando ya el formato definitivo que conocemos hoy en día[5]. Bajo la estructura del «manuscrito hallado», Poe nos presenta las desgraciadas andanzas de una joven pareja. La historia también versa sobre el Arte y la obsesión[6] o, más concretamente, sobre cómo estos se imbrican en la relación de los jóvenes, causando la muerte final de la esposa. Este desenlace trágico tiene que ver tanto con la pérdida de la vida (como se verá, en relación a la sangre) como con el arte de la pintura.

En 1976, el Nobel de Literatura colombiano Gabriel García Márquez (1927-2014) publicó un relato titulado «El rastro de tu sangre en la nieve», posteriormente incluido en el volumen *Doce cuentos peregrinos* (1992). Al igual que el ejemplo anterior, este relato nos narra la historia de una joven pareja en la que la esposa acaba muriendo de forma trágica. De nuevo, el Arte y la obsesión son un elemento clave en el cuento, provocando el deceso de la mujer. En este cuento encontramos un misterioso desenlace en el que sangre y pintura se mezclan, en el que ambos fluidos, como se verá más abajo, se presentan como uno mismo. Si para Poe se ha dicho que son incontables los autores que han recibido su influencia (García Márquez entre ellos), para el colombiano (aunque también lo anterior es cierto) cabe plantearse un proceso inverso, interpretando su obra como un crisol de tradiciones y ejemplos precedentes. Así, desde Sófocles (Montserrat Reig Calpe, 2012) hasta James Joyce (1882-1941) y el mencionado Hemingway (Manuel Cabello Pino, 2003), pasando por *Las mil y una noches* ((ألف ليلة وليلة)y otros ejemplos de la literatura árabe clásica (Nicasio Urbina, 1992; Adel Mohamed Mohamed Nasr, 2018) o François Rabelais (*ca*. 1494-1553) (Hernán Toro, 2017), la obra del Nobel de Aracataca ha sabido condensar lo mejor de la tradición literaria mundial. Mención aparte merecería la obra del estadounidense William Faulkner (1897-1962), cuyo Yoknapatawpha County es la principal fuente literaria de la que bebe la Macondo del colombiano[7]. Además, es éste un escritor que

4 - En referencia, respectivamente, a la novela de H. P. Lovecraft *At the Mountains of Madness* (1936) y a la trilogía de Stephen King *Mr. Mercedes* (2014), *Finders Keepers* (2015) y *End of Watch* (2016).

5 - Siendo la version definitive más breve que originalmente compuso el bostoniano («Life in Death»), según apunta Thomas Ollive Mabbott: «In its final form "The Oval Portrait" is one of the briefest and best known of the arabesques. It was much shortened when recast from the first version called "Life in Death" […]» (Mabbott, 2000, p. 659).

6 - O el exceso, como apunta César Eliécer Villota Eraso: «"El rastro de tu sangre en la nieve", espacio narrativo donde puntos claves como el **exceso** y el **erotismo** se presentan de una manera profunda, desolada y sentimental, abriendo las puertas al camino de los peregrinos, de cuentos… acompañados por autores, comentaristas y diferentes fuentes que avivan el sentimiento de criticidad en esta partitura del siglo pasado» (Villota Eraso, 2014, p. 36; negrita en el original).

7 - Véase, entre otros, Barbara June Craig (1983), Sara Martín Alegre (1991), Joseph Peter Finkhouse (1991), L. Tamara Kendig (1998) o Gabriel dos Santos Lima (2018).

Este continuo temático podría incluso expandirse hasta nuestros días con la Derry del mencionado Stephen King.

García Márquez afirma haber leído en su primera juventud, como reconoce en *Vivir para contarla*:

> Yo había comprado en el puerto una buena provisión de cigarrillos de los más baratos, de tabaco negro y con un papel al que poco le faltaba para ser de estraza, y empecé a fumar a mi manera de entonces, encendiendo uno con la colilla del otro, mientras releía *Luz de agosto*, de William Faulkner, que era entonces el más fiel de mis demonios tutelares (García Márquez, 2004, p. 13).

Por otro lado, el propio género del Realismo Mágico, del que García Márquez fuera abanderado, se ha convertido en un receptáculo de tradiciones, entre ellas la literatura gótica[8], de la que participó Poe, como se ha encargado de poner de manifiesto, entre otros, David Punter[9].

Cuando se pasa a analizar las similitudes y paralelismos que están presentes en ambas obras, la primera característica que viene a la mente es la estructura externa que ambos textos siguen. En ambos, el narrador ha llegado a conocer la historia que nos está contando a través de una fuente externa, ya se trate esta de una persona o de un documento. En el caso de Poe, el narrador se adentra en un castillo italiano propio de las narraciones góticas de Ann Radcliffe (1764-1823) donde se ve rodeado de pinturas y tapices, y donde encuentra un volumen explicando todas esas obras de arte: «The cause of my deep agitation being thus shut from view, I sought eagerly the volumen which discussed the paintings and their histories. Turning to the number which designated the oval portrait, I there read the vague and quaint words which follow» (Poe, 2000, p. 664). Por el contrario, García Márquez concibe un narrador al que se le ha contado la historia que recrea, como él mismo repite de forma recurrente a lo largo del cuento:

> Estaba en el número 22 de la calle Elíseo, dentro de uno de los sectores más apacibles de París, pero lo único que le impresionó a Billy Sánchez, según él mismo me contó en Cartagena de Indias muchos años después, fue que el sol estaba tan claro como en el Caribe por la primera vez desde su llegada, y que la Torre Eiffel sobresalía por encima de la ciudad en un cielo radiante (García Márquez, 2014, p. 516);

o en,

> El funcionario que lo había atendido en la embajada me dijo años más tarde que él mismo recibió el telegrama de su cancillería una hora después de que Billy Sánchez salió de su oficina, y que estuvo buscándolo por los bares sigilosos del Faubourg St. Honoré. Me confesó que no le había puesto mucha atención cuando lo recibió, porque nunca se hubiera imaginado que aquel costeño aturdido con la novedad de París, y con un abrigo de cordero tan mal llevado, tuviera a su favor un origen tan ilustre (García Márquez, 2014, p. 519).

Sin embargo, este hecho es el que desencadena la investigación llevada a cabo por el narrador, con el objetivo de clarificar los detalles de su de los hechos que han dado pie a su historia, creando un escenario prácticamente de *non-fiction novel*: «Nena Daconte ingresó a las 9:30 del martes 7 de enero, según lo pude comprobar años después en los archivos del hospital» (García Márquez, 2014, p. 511).

Más allá de estas similitudes externas, los argumentos de ambas narraciones siguen una estructura muy similar: en ambas, la joven pareja se encuentra realizando un idílico viaje por escenarios europeos y, poco después de que comienzan sus «vacaciones», la esposa comienza una misteriosa deriva que, a la postre, la llevará a la muerte debido a la obsesión del esposo. Asimismo, también comienza a morir por una misteriosa pérdida de sangre, sugerida por Poe (en la progresiva palidez de la joven) y explícitamente expuesta por García Márquez. Más debajo se discutirán todos estos paralelismos, así como las conexiones entre los distintos personajes.

Comenzando con la localización, es patente que Poe y García Márquez no eligieron el mismo escenario para sus narraciones. Sin embargo, el modo en que ambos autores relacionan la propia historia con el paisaje circundante sigue un hilo conductor muy similar.

8 - Y la literatura gótica sureña norteamericana.

9 - Veáse James Nolan (1991), Lois Parkinson Zamora y Wendy B. Fares (1995), Herlinda Flores (2004), David Punter (2005 y 2016), Antonio Alcalá González (2014), Justin D. Edwards (2016) y Rita Terezinha Schmidt (2016).

Los Apeninos italianos de Poe y la campiña francesa de García Márquez[10] se nos presentan como amenos y atractivos (aunque decorados con algunos guiños terribles); el destino ideal para una luna de miel. Edgar Allan Poe afirma:

> The chateau into which my valet had ventured to make forcible entrance, rather than permit me, in my desperately wounded condition, to pass a night in the open air, was one of those piles of commingled gloom and grandeur which have so long frowned among the Apennines, not less in fact than in the fancy of Mrs. Radcliffe (Poe, 2000, p. 662).

El Nobel colombiano elegiría Francia como destino de la joven pareja, situando la escena también en un ambiente romántico y sublime: «"No hay paisajes más bellos en el mundo", decía, "pero uno puede morirse de sed sin encontrar a nadie que le dé gratis un vaso de agua"» (García Márquez, 2014, p. 507)[11]. Sin embargo, las sublimes montañas de Poe también aparecerán en el relato de García Márquez, sólo que trasladadas al Sistema Central español al norte de Madrid: «El cielo parecía un manto de ceniza, el Guadarrama mandaba un viento cortante y helado, y no se estaba bien a la intemperie, pero Billy Sánchez no tenía todavía la noción del frío» (García Márquez, 2014, p. 505)[12]. Antes de abandonar las localizaciones paralelas de estos cuentos es necesario prestar atención al destino final de los protagonistas de la narración de García Márquez: París. La capital francesa es normalmente reconocida como la quintaesencia de la belleza artística. Mientras Billy Sánchez y Nena Daconte cruzan la campiña de Francia, están inmersos en la consecución un objetivo similar al del artista del texto poeniano: inevitablemente, se están aproximando al Arte.

Centrándonos ahora en los personajes, los componentes de ambas parejas están diseñados con una serie de características comunes. Por un lado, tenemos a una mujer que acaba de abandonar la adolescencia y, por otro, a un marido obsesivo. Poe ofrece una descripción conjunta de sus dos personajes, mostrándolos de un modo romántico y sublime que sólo puede anunciar una tragedia como desenlace:

> She was a maiden of rarest beauty, and not more lovely than full of glee. An evil was the hour when she saw, and loved, and wedded the painter. He, passionate, studious, austere, and having already a bride in his Art; she a maiden of rarest beauty, and not more lovely than full of glee: all light and smiles, and frolicksome as the young fawn: loving and cherishing all things: hating only the Art which was her rival: dreading only the pallet and brushes and other untoward instruments which deprived her of the countenance of her lover (Poe, 2000, p. 665).

Unos pocos párrafos antes de esta completa y hermosa descripción de la pareja, el narrador había ofrecido una valoración de la impresión que le había causado el retrato de la joven esposa: «I thus saw in vivid light a picture all unnoticed before. It was the portrait of a young girl ripening into womanhood» (Poe, 2000, p. 663). Inocencia, belleza y candor serán las principales características que compartan la doncella poeniana y Nena Daconte, como se verá más adelante. Gabriel García Márquez remarca hasta en tres ocasiones la juventud e inocencia de su personaje femenino: «Nena Daconte era casi una niña, con unos ojos de pájaro feliz y una piel de melaza que todavía

10 - Sin embargo, Gabriel García Márquez retornaría a una localización gótica (poeniana) en Italia en su relato «Espantos de agosto» (1980).

11 - Aquí sería conveniente comentar las nociones de Kenneth Mitchell en cuanto a la interrelación de paisaje y literatura: «Geography, or "landscape," has a profound influence in shaping any society – probably much greater than the random course of political events, which at most causes only a momentary rippling effect in a culture. It is my conviction that literature, like all art, is ultimately a reflection and illustration of the landscape that produced it» (Mitchell, 1987, p. 23). En España, Félix Pillet Capdepón ha abordado el tema desde la perspectiva de la Geografía. Véase 2014 y 2017.

12 - No es la primera vez que la Sierra de Guadarrama se utiliza como escenario gótico y/o sobrenatural. En 1881 (publicado en 1882), Pedro Antonio de Alarcón (1833-1891) escribió su relato «La mujer alta», una de las joyas del fantástico interior en lengua española: «Qué sabemos! Amigos míos…, ¿qué sabemos? -exclamó Gabriel, distinguido ingeniero de Montes, sentándose debajo de un pino y cerca de una fuente, en la cumbre del Guadarrama, a legua y media de El Escorial […]» (de Alarcón, 2008, p. 107).

irradiaba la resolana del Caribe en el lúgubre anochecer de enero […]» (García Márquez, 2014, p. 499); «En realidad, Nena Daconte no sólo era virgen, sino que hasta entonces no había visto un hombre desnudo […]» (García Márquez, 2014, p. 502); y «Llegaron a conocerse tanto mientras se le soldaban los huesos de la mano, que él mismo (Billy Sánchez) se asombró de la fluidez con que ocurrió el amor cuando ella lo llevó a su cama de doncella una tarde de lluvias en que se quedaron solos en la casa» (García Márquez, 2014, p. 503). Más allá de las referencias textuales que se han expuesto más arriba, la idea de la trágica y prematura muerte de una joven una joven une directamente el cuento de García Márquez con el de Poe, retrotrayéndonos a la *Philosophy of Composition*: «"When it most closely allies itself to *Beauty*: the death, then, of a beautiful woman is, unquestionably, the most poetical topic in the world – and equally is it beyond doubt that the lips best suited for such topic are those of a bereaved lover"» (Poe, 1978, p. 19; cursiva en el original). Además, contribuye, junto a la mencionada «Espantos de agosto» a relacionar *Doce cuentos peregrinos* con la literatura gótica.

Por otro lado, los protagonistas masculinos de estas narraciones comparten una condición muy diferente: la ya mencionada obsesión[14]. Ya se ha mencionado cómo el artista poeniano ha forjado su mundo en torno al Arte, siendo éste incluso más importante que su propia esposa: «[…] and having already a bride in his Art […]» (Poe, 2000, p. 665). Más adelante, el bostoniano retorna a esta idea aportando nuevas pruebas, como cuando afirma «Yet she smiled on and still on, uncomplainingly, because she saw that the painter, (who, had high renown,) took a fervid and burning pleasure in his task, and wrought day and night to depict her who so loved him, yet who grew daily more dispirited and weak» (Poe, 2000, p. 665). Este párrafo también remarca la que es posiblemente la segunda característica más importante de los personajes masculinos de ambos cuentos: el hecho de que los dos pertenecen a estirpes nobles o son figuras públicas relevantes. El renombre adquirido por el artista se ha sustituido en el relato del colombiano por la relevancia social de Billy Sánchez: «La misión diplomática de su país lo recibió en el salón oficial. El embajador y su esposa […] eran amigos desde siempre de la familia de ambos […]» (Poe, 2014, p. 505). Esto queda completado con la información que se ha ofrecido más arriba acerca del narrador de «El rastro de tu

13 -Aunque la propia composición de la colección, según el propio García Márquez, es un guiño a la literatura gótica. Así, en el prólogo titulado «Porqué doce, porqué cuentos y porqué peregrinos», el colombiano afirma: «No me tomé ni un día de reposo, pero a mitad del tercer cuento, que era por cierto el de mis funerales, sentí que estaba cansándome más que si fuera una novela. Lo mismo me ocurrió con el cuarto. Tanto, que no tuve aliento para terminarlos» (García Márquez, 2014, p. 360). Esto, de forma inevitable, recuerda a la carta que Horace Walpole (1717-1797) envió a William Cole (1714-1782) el 9 de marzo de 1765 en referencia al proceso de escritura de *The Castle of Otranto* (1764), considerada la primera novela gótica: «I had time to write but a short note with *The Castle of Otranto*, as your Messenger calledon me at four o'clock as I wasgoing to dine abroad. Your partiality to m e and Strawberry have I hope inclined you to excuse the wildness of the story. You will even have found some traits to put you in mind of this place. When you read of the picture quitting its panel, did not you recollect the portrait of Lord Falkland all in white in m y gallery? Shall I even confess to you what was the origin of this romance? I waked one morning in the beginning of last June from a dream, of which all I could recover was, that I had thought myself in an ancient castle (a very natural dream for a head filled like mine with Gothic story) and that on the uppermost bannister of a great staircase I saw a gigantic hand in armour. In the evening I sat down and began to write, without knowing in the least what I intended to say or relate. The work grew on my hands, and I grew fond of it—add that I was very glad to think of anything rather than politics—In short I was so engrossed with m y tale, which I completed in less than two months, that one evening I wrote from the time I had drunk my tea, about six o'clock, till half an hour after one in the morning, when m y hand and fingers were so weary, that I could not hold the pen to finish the sentence, but left Matilda and Isabella talking, in the middle of a paragraph. You will laugh at my earnestness, but if I have amused you by retracing with any fidelity the manners of ancient days, I am content, and give you leave to think me as idle as you please» (Walpole, 1937, p. 88). Para más información en esta anécdota referente a Walpole, véase John Riely (1978).

14 - La relación entre la obsesión y la literatura gótica ha sido ampliamente explorada. Véase, por ejemplo, David Punter (1998), Fred Botting (2001) y Ed Cameron (2003).

sangre en la nieve» y su pesquisa sobre la trágica historia de la pareja en la Embajada de Colombia en París: «Me confesó que no le había puesto mucha atención cuando lo recibió, porque nunca se hubiera imaginado que aquel costeño aturdido por la novedad de París, y con un abrigo de cordero tan mal llevado, tuviera a su favor un origen tan ilustre» (García Márquez, 2014, p. 519). Volviendo a la idea de la obsesión, Billy Sánchez también es presa de ella, dando García Márquez detalles a lo largo de toda la narración. Sin embargo, a diferencia del pintor poeniano, el personaje del colombiano no está, ni mínimamente siquiera, interesado en el Arte, como prueba su intención de no saborear las bellezas artísticas que París ofrece:

> Al salir, Billy Sánchez se encontró sin saber qué hacer en la plaza de la Concordia. Vio la torre Eiffel por encima de los tejados, y le pareció tan cercana que trató de llegar hasta ella caminando por los muelles. Pero muy pronto se dio cuenta de qué estaba más lejos de los que parecía, y que además cambiaba de lugar a medida que la buscaba (García Márquez, 2014, p. 516).

Este obstáculo le hará cambiar sus pensamientos, llegando a la conclusión de que el esfuerzo no vale la pena: «Así que se puso a pensar en Nena Daconte sentado en un banco de la orilla del Sena» (García Márquez, 2014, p. 516). El sustituto de Billy Sánchez para el Arte son los coches. El Bentley que su padre le obsequia como regalo de bodas centrará toda su atención, incluso poniendo en riesgo la supervivencia de su esposa y de su hijo nonato. La obsesión de Billy por los coches se menciona en varias ocasiones a lo largo del texto, aportando siempre un guiño de locura al personaje. La primera vez que esto se aprecia es justo después de que recibe su nuevo coche en la Embajada de Colombia en Madrid, cuando muestra una total falta de preocupación por la gente esperándole a la intemperie bajo un viento helado:

> Mantuvo a la misión diplomática en el estacionamiento sin techo, inconsciente de que se estaban congelando por cortesía, hasta que terminó de reconocer el coche en sus detalles recónditos. Luego, el embajador se sentó a su lado para guiarlo hasta la residencia oficial donde estaba previsto un almuerzo. En el trayecto le fue indicando los lugares más conocidos de la ciudad, pero él sólo parecía atento a la magia del coche (García Márquez, 2014, pp. 505-506).

Después, durante el viaje a París, Nena Daconte será la única testigo de esta locura, así como la única persona que puede mostrarse en desacuerdo con su marido:

> Tenía una pasión insaciable por los automóviles caros y un papa con demasiados sentimientos de culpa y recursos de sobra para complacerlo, y nunca había conducido nada igual a aquel Bentley convertible de regalo de bosas. Era tanta su embriaguez en el volante que cuanto más andaba menos cansado se sentía […] Era tan feliz con su juguete grande de 25.000 libras esterlinas que ni siquiera se preguntó si lo sería también la criatura radiante que dormía a su lado con la venda del anular empapada en sangre, y cuyo sueño de adolescente, por primera vez, estaba atravesado por ráfagas de incertidumbre (García Márquez, 2014, p. 501);

y «Eres un salvaje –le dijo–. Llevas más de once horas manejando sin comer nada» (García Márquez, 2014, p. 507).

Finalmente, el paralelismo más claro entre ambas historias se puede establecer en lo que respecta a sus desenlaces. Tanto «The Oval Portrait» como «El rastro de tu sangre en la nieve» se cierran con la muerte de la joven esposa, explícitamente detallada por los narradores. Poe dedica su última frase a mostrar la sublimación de los sentimientos y las emociones que rodean este hecho, al menos según él lo manifiesta en su producción literaria: «"This is indeed *Life* itself!" turned suddenly to regard his beloved: -- *She was dead!*» (Poe, 2000, p. 666; cursiva en el original). Por el contrario, García Márquez optó por la no inclusión de ninguna respuesta emocional cuando se descubre el fallecimiento de la joven: «Entonces lo supo. Nena Daconte había muerto desangrada a las 7.10 de la noche del jueves 9 de enero, después de setenta horas de esfuerzos inútiles de los especialistas mejor calificados de Francia» (García Márquez, 2014, p. 518). De estos dos pasajes se deduce que ambos maridos

jugaron un papel determinante en el trágico final de sus parejas. Si el artista poeniano hubiese dejado su retrato a mitad cuando su esposa comenzó a mostrar una palidez cadavérica, o si Billy Sánchez se hubiese detenido en Burdeos (como tenían planeado), ambas mujeres podrían haber salvado sus vidas. Mediante la proyección extra-cronotópica por la que ambos hombres tendrán que vivir con la conciencia de que sus amadas son ahora cadáveres se puede interpretar como un guiño de ambos autores a la justicia poética, haciéndoles sufrir las consecuencias de su falta de cuidado para con ellas.

Aparte de la intervención masculina en la muerte de las jóvenes, la causa «médica» de ambos decesos nos es narrada como algún tipo de mal que les hace perder sangre de forma antinatural, desprendiéndose ambos personajes su vitalidad a medida que se va completando una obra de arte. Edgar Allan Poe concibió una historia en la que el óleo que se colocaba sobre el lienzo pasó ser un sustituto de la sangre que coloreaba las mejillas de la esposa, como si el retrato oval hubiese sido pintado con el líquido vital. Lo cual está en consonancia con la interpretación que Mabbott ofrece para el sentido del relato: «The central idea is the very ancient that the spirit may take up its residence in a facsímile» (Poe, 2000, p. 660)[15]. A medida que se completa la pintura, la vida de la joven expira irremediablemente:

> And he *would* not see that the tints which he spread upon the canvas were drawn from the cheeks of her who sat beside him. And when many weeks had passed, and but little remained to do, save one brush upon the mouth and one tint upon the eye, the spirit of the lady again flickered up as the flame within the socket of the lamp. And then the brush was given, and then the tint was placed; and, for one moment, the painter stood entranced before the work which he had wrought; but in the next, while he yet gazed, he grew tremulous and very pallid, and aghast, and crying with a loud voice […] (Poe, 2000, pp. 665-666; cursive en el original).

Al final, como es sabido, el Arte vence, la obra maestra se completa y la doncella gótica tiene que pagar el tributo de haber sido el objeto de la locura y la obsesión de su marido.

Por otro lado, ninguno de los personajes de García Márquez se nos presenta como un artista. Sin embargo, puesto que París es una de las ciudades más artísticas del mundo, ambos se acercan de forma inconsciente a la materialización del Arte. Este viaje también va a desangrar a Nena Daconte, puesto que el rojo fluido dejará un rastro entre Madrid y París que servirá para dar título a la historia, como ella misma reconoce: «Imagínate –dijo–: un rastro de sangre en la nieve desde Madrid hasta París. ¿No te parece bello para una canción?» (García Márquez, 2014, p. 509). Incluso en el momento de la muerte, al igual que había ocurrido con la doncella poeniana, Nena Daconte reconoce la capacidad de su sangre para crear una obra de arte. A diferencia de en la historia del bostoniano, García Márquez usa una estructura in crescendo para componer su trágico desenlace. La enfermedad de Nena Daconte no se describe en unas pocas líneas, sino que sirve de hilo conductor para todo el relato, intercalada con párrafos que discuten otros pormenores. Todo comienza en Madrid, donde recibe un ramo de flores como regalo de boda: «Al cogerlas se pinchó con una espina del tallo, pero sorteó el percance con un recurso encantador» (García Márquez, 2014, p. 505). Al ritmo que la pareja conduce a través de Francia, la herida se torna más y más grave, mientras que cuando llegan a la frontera todavía es un pinchazo: «El pinchazo era casi invisible. Sin embargo, tan pronto como regresaron al coche volvió a sangrar […]» (García Márquez, 2014, p. 508). Una vez más, la obsesión del marido se revela como un elemento clave para desencadenar la tragedia. La última mención que se hace a la herida tiene lugar cuando entran en París, cuando por primera vez se sienten amenazados por la posibilidad real de la muerte:

> No tuvo tiempo de volverlo a pensar. En los suburbios de París, el dedo era un manantial incontenible, y ella sintió de veras que se le estaba yendo el alma

15- Quizá, el ejemplo más paradigmático de la literatura en que esta idea se desarrolla sea *The Picture of Dorian Gray* (1890), del irlandés Oscar Wilde (1854-1900).

> por la herida. Había tratado de segar el flujo con el rollo de papel higiénico que llevaba en el maletín, pero más tardaba en vendarse el dedo que en arrojar por la ventana las tiras del papel ensangrentado. La ropa que llevaba puesta, el abrigo, los asientos del coche, se iban empapando poco a poco de un modo irreparable. Billy Sánchez se asustó en serio e insistió en buscar una farmacia, pero ella sabía entonces que aquello no era asunto de boticarios (García Márquez, 2014, p. 509).

El desenlace es de sobra conocido: su espíritu la está abandonando. El Arte y el lujo han sido los causantes del torrente sanguíneo que ha cubierto el Bentley.

Como conclusión, se puede recordar la cita de Joyce Carol Oates incluida al principio: «Who has not been influenced by Poe?» (Oates, 1995, p. 305). Gabriel García Márquez lo ha sido, sin lugar a dudas. «El rastro de tu sangre en la nieve» es sólo un ejemplo. Mediante los diferentes paralelismos estructurales y similitudes que presenta con «The Oval Portrait», se ha visto cómo el colombiano siguió un modelo que ya había sido acuñado por el autor de «The Raven» (del que también toma distintos elementos para ser incluidos en su propia narración). Incluso si ambas historias presentan diferencias dados los distintos contextos y tradiciones en que fueron concebidos, la idea básica permanece intacta: la obsesión y el Arte como una amenaza para la vida de una mujer joven, quien tiene que pagar con su vida ser la protagonista de una bella obra de arte.

BIBLIOGRAFÍA

Acheson, J. y Ross, S. C. E. (Eds.) (2005). *The Contemporary British Novel Since 1980*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Alarcón, P. A. (2008). *Cuentos*. Barcelona: Vicens Vives.

Alcalá González, A. (2014). Fluid Bodies: Gothic Transmutations in Carlos Fuentes'Fiction. Charles L. Crow (ed.). *A Companion to American Gothic* (pp. 533-546). Oxford: Wiley Blackwell.

Botting, F. (2001). *The Gothic*. Rochester, NY: D. S. Brewer, 2001.

Cabello Pino, M. (2003). Las técnicas de mitificación en James Joyce y en Gabriel García Márquez. *Exemplaria*, 7, 273-281.

Cameron, E. (2003). Psychopathology and the Gothic Supernatural. *Gothic Studies*, *5*, 1, 11-42.

Correoso-Rodenas, J. M. Flying South: Edgar Allan Poe's «The Raven» in Three Stories by Flannery O'Connor. *Humanities Bulletin*, *2*, 1, 135-159.

Correoso Rodenas, J. M. (2020). *La literatura gótica llega al Nuevo Sur: Influencia y reformulación del gótico en la obra de Flannery O'Connor*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

Craig, B. J. (1983). *The Ironic Vision in the-Fiction of Gabriel García Márquez and William Faulkner* [Tesis Doctoral presentada en The University of Oklahoma].

Crow, C. L. (Ed.) (2014). *A Companion to American Gothic*. Oxford: Wiley Blackwell.

Dos Santos Lima, G. (2018). Entre Compsons e Buendías: forma modernista e Realismo Mágico nas obras de William Faulkner e Gabriel García Márquez. *Cadernos Prolam*, *17*, 33, 44-59.

Edwards, J. D. (2016). Mapping Tropical Gothic in the Americas. Justin D. Edwards y Sandra Guardini Vasconcelos (eds.). *Tropical Gothic in Literature and Culture. The Americas* (pp. 13-25). Londres: Routledge.

Edwards, J. D. y Vasconcelos, S. G. (Eds.) (2016). *Tropical Gothic in Literature and Culture. The Americas*. Londres: Routledge.

Finkhouse, J. P. (1991). *Fiction Made of Missing: William Faulkner and Gabriel García Márquez* [Tesis Doctoral presentada en Brown University].

Fisher, B. F. (2003). Poe and the Gothic Tradition. Kevin J. Hayes (ed.). *The Cambridge Companion to Edgar Allan Poe* (pp. 72-91). Cambridge: Cambridge University Press.

Flores, H. (2004). *Estructuras paralelas en* Pedro Páramo*y* The Sound of the Fury [MA Thesis presentada en West Virginia University].

García Márquez, G. (2014). *Todos los cuentos*. Barcelona: De bolsillo.

García Márquez, G. (2004). *Vivir para contarla*. Barcelona: RBA.

Hayes, K. J. (Ed.) (2003). *The Cambridge Companion to Edgar Allan Poe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Joshi, S. T. *I Am Providence. The Life and Times of H. P. Lovecraft*. Nueva York, NY: Hippocampus Press.

HISTORIOGRAFÍA Y LITERATURA EN *MORIARTY, EL PATRIOTA:* LA CUESTIÓN VICTORIANA MEDIANTE EL MANGANIME JAPONÉS

Por **Daniel Romero Benguigui -** Universidad de Málaga

RESUMEN

Desde su origen, la ficción negro-criminal ha mantenido un fuerte compromiso hacia la realidad social que presentaba en sus historias. Los crímenes exponían la situación de las ciudades como testimonio de las nuevas problemáticas de la vida urbana. Su vinculación a la historiografía se produce gracias al testimonio que la novela negra ejerce sobre la cuestión social.

Gracias a investigadores como Sherlock Holmes, podemos observar la época en la que tienen lugar sus aventuras mediante los crímenes que ahondaban en la crónica social. Dentro de su mitología, se ha producido un caso interesante, pues la serie de *Moriarty, el Patriota* (2020) nos presenta los asuntos de la sociedad victoriana, cómo el crimen reivindica su descontento hacia un *statu quo* abusivo. El concepto de patria, la importancia de la literatura, y la propia visión de los japoneses perfilan este anime como una herramienta historiográfica para el asunto victoriano

Palabras clave: Anime; historia comparada; crónica histórica; ficción policíaca; novela de detectives.

ABSTRACT

Since its inception, black-crime fiction has maintained a strong commitment to the social reality that it presented in its stories. The crimes exposed the situation of the cities as a testimony of the new problems of urban life. Its link to historiography is produced thanks to the testimony that the crime novel exerts on the social question.

Thanks to researchers like Sherlock Holmes, we can observe the time in which his adventures take place through the crimes that delved into the social chronicle. Within its mythology, an interesting case has been produced, since the serie *Moriarty, the Patriot* (2020) presents us with the affairs of victorian society, how crime vindicates its discontent towards an abusive *statu quo*. The concept of homeland, the importance of literature, and the japanese's own vision outline this anime as a historiographical tool for the victorian affair.

Keywords: Anime; comparative history; historical chronicle; police fiction; detective novel .

1. SHERLOCK HOLMES AL SERVICIO DE LA HISTORIOGRAFÍA

Para la enseñanza de la historia, siempre se ha servido de las diferentes artes como herramienta –un testimonio sobre la época a estudiar–, entonces los materiales amplían la perspectiva del alumno. Este ya no se ve obligado a memorizar datos y fechas, sino que comprueba los aspectos más prevalecientes en esta sociedad: la arquitectura, la escultura, la literatura, la música, la pintura, la poesía, el protocolo o la vestimenta, por mencionar algunos de los posibles estudios.

Este apoyo ha ido evolucionando gracias a las nuevas tecnologías, que han popularizado el acceso a estos conocimientos, especialmente la televisión y el cine, donde la ficción histórica sirve de alimento a grandes producciones; si bien algunas de estas han carecido del rigor necesario propio de la historiografía. Este hecho ha dado lugar a una visión múltiple hacia estos productos: por una parte, el juicio académico dirigido al tratamiento de la historia en el medio; por otra, los críticos y prensa especializada del séptimo arte, que evalúan la calidad técnica de la producción; por último, quedaría la opinión del público, responsable del éxito o caída de lo visionado.

Por ello, aunque el estudio adecuado de la historia sea nuestro interés principal, no se pueden obviar las otras dos perspectivas, porque el tratamiento técnico así como el entendimiento de la audiencia permiten evaluar, en

conjunto, qué oferta la película o serie para analizar. Debido a esta situación, podemos ver series que han tenido éxito a diferentes niveles, no obstante, con el fin de no extendernos demasiado, ejemplificaremos esto con uno de los casos más virales.

Misión Imposible 2 (2000), en la que una escena localizada en Sevilla, España, muestra una suma de varias celebraciones –desfilan con efigies de santos ardiendo, combinación de la Semana Santa con las Fallas valencianas, además de vestir atuendos similares a los de los pamplonicas durante San Fermín–, una prueba de desconocimiento pleno sobre la cultura a reflejar.

No obstante, la producción generó más de quinientos millones de dólares, lo que demuestra la distancia entre el rigor historiográfico (en este caso, sobre los estudios culturales de España) y el gusto del público, quienes disfrutaron de una ficción de espionaje y acción. La importancia entre producción audiovisual y producción histórica se requiere al suponer la ventaja del medio: facilita el acceso a los espectadores, colectivo que no dispone necesariamente de los conocimientos académicos, y mediante la historiografía, se le dota del criterio necesario para comprender el producto.

Esta introducción se ha hecho necesaria debido al objeto de análisis, el anime *Moriarty, el Patriota* (2020), inspirado en la historia de Sherlock Holmes, con la salvedad de una historia centrada en su antagonista de este, el profesor William James Moriarty. Como es propio en las series de animación japonesa, esta adapta el manga homónimo serializado en 2016 para la revista *Jump Square* de *Shūeisha*, con guión de Ryōsuke Takeuchi e ilustrada por Hikaru Miyoshi, para después ser recopilada en volúmenes *tankōbon* desde ese mismo año. La serie animada consta de dos temporadas, realizadas por el estudio *Production I.G.*, respectivamente de 11 y 13 episodios, 24 en total, pero al haber sido una producción consecutiva, a veces se listan como serie de una sola temporada, lista que utilizaremos al referir algún episodio para su comentario.

Como un producto anime, sufre el estigma nacido de la internacionalización de la animación japonesa (Zermeño, 2011: 202; Santiago, 2012: 15-18; Cerdán Martínez, Padilla Castillo y Villa Gracia, 2021: 573), según exponen las investigaciones sobre el caso, en las primeras exportaciones se trataron de series *kodomo*, dirigidas a un público infantil: *Heidi* (1974), *Marco* (1976) y *El perro de Flandes* (1975); todas producciones vinculadas al *Sekai Meisaku Gekijō* o *Teatro Mundial de Obras Maestras*. En los ochenta y noventa, con *Mazinger Z* (1978), *Dragon Ball* (1986) o, especialmente, *Akira* (1988), se demostraba un formato de serie más adulto, de contenidos gráficos y una historia de corte maduro. No obstante, la visión generalizada les imponía una lectura infantil, ya que se trataban de producciones animadas niponas, semejantes a sus predecesoras, y por tanto negaron las nuevas propuestas durante muchos años.

Debido a este lastre, pudiera parecer que la serie se proyecta hacia un público infantil y, por ello, carece de la profundidad deseada en una ficción histórica para contribuir a la historiografía. Aparte, las aventuras de Moriarty se inspiran en la novela enigma, un arquetipo literario fuertemente vinculado a la crónica histórica, de ahí que la ficción negro-criminal indague en las cuestiones sociales, más concretamente, en la sociedad donde se producen los crímenes a investigar. Dada su herencia, la obra parte de un material que sí permitiría el análisis historiográfico, en este caso, al ambientarse la serie en la sociedad victoriana, escenario recorrido por Sherlock Holmes en los diferentes casos en su proceder.

Moriarty, el Patriota constituye un interesante objeto de estudio como herramienta historiográfica, al reinterpretar la ficción propia de la novela enigma victoriana bajo el prisma japonés del manganime. Su análisis, por tanto, se realizará desde las tres facetas esenciales de la serie: en primer lugar, su presentación de la sociedad victoriana, qué da a conocer de esta y cómo sirve al relato; proseguirá la vinculación con lo literario, tanto la mitología holmesiana como otras manifestaciones; por último, la perspectiva nipona necesaria para entender los

cambios en su propuesta. Mediante este análisis dirigido a tres aspectos de la obra, pretendemos justificar la utilidad del anime como herramienta docente para el ámbito de la historiografía.

2. *MORIARTY, EL PATRIOTA*: DEL MITO A LA REALIDAD VICTORIANA

Para justificar la función historiográfica del anime, nuestro análisis en este apartado se centrará en el reflejo de la sociedad victoriana que presenta. La serie no pretende adquirir un tono documental, por lo que la cuestión histórica aparece en forma de pinceladas y algunos datos sueltos, pero lo que hace interesante su propuesta es el desarrollo de la historia, condicionada por el marco victoriano. Aquí se presenta un paralelismo con la novela de época, como recoge Mejía Estévez en su artículo sobre el héroe artista de esta literatura decimonónica (2020), este personaje encargado de observar la nueva sociedad urbana, así como explorar lo que esta ofrece, en contraste con la tradición épica y los viajes exóticos.

Durante el artículo, explica las novelas protagonizadas por estos artistas, centradas en la nueva vida urbana al punto de ignorar el estado del mundo rural. A esta tradición del realismo urbano se adscribieron autores como Charles Dickens, Honoré de Balzac, Benito Pérez Galdós o Fiódor Dostoyevski (Mejía Estévez, 2020), los cuales se enfocaron en la curiosidad y espíritu sensible de los bohemios para ahondar en los distintos barrios y sus gentes, ofreciendo así un retrato de la cotidianidad mediante un comentario centrado en sus impresiones, más que en listar informaciones de la urbe.

Por ello, la carencia de datos expuestos no reduce el valor de este tipo de narrativa, con las acciones y comentarios de los personajes dando a conocer los aspectos de la ciudad y su sociedad. Todo esto justifica el mismo discurso histórico, condicionados por la nueva vida urbana. Según expone el segundo capítulo, la trama inicia en 1866, durante lo que se conoció como la época victoriana, periodo caracterizado por la Segunda Revolución Industrial, con el asentamiento de las nuevas industrias y empresas, responsables del auge económico y la prosperidad derivada de este, lo que instituyó las ciudades como principales centros de este nuevo estilo de vida, albergando las fábricas y los barrios obreros. Sin embargo, solo un 3% de la población pudo disfrutar de estas nuevas riquezas.

2.1. El imperio victoriano y la cuestión nobiliaria

El Imperio Británico abarcaba un 25% del mundo, disponiendo de colonias en toda América del Norte, el sur africano, toda la India, el norte de Australia, entre otros, tal como prosigue la descripción del episodio. Por la extensión de su territorio, de esta situación se enriqueció la clase noble, que podía explotar los nuevos territorios y aprovechar sus recursos, lo cual justificaba su participación en las nuevas empresas, mientras la clase obrera solo tenía acceso al trabajo servil, puestos asignados por la élite en el poder. Para entender las implicaciones de este sistema, ha sido esclarecedor el artículo «Comprender el pasado, entender el presente: las élites de poder», de Pablo Ortega del Cerro, presentado en *Experiencia e historia en la contemporaneidad historia pensada, historia enseñada y memoria histórica* (2017).

Dicho trabajo aborda el concepto mismo de «élite» –también referido como clases privilegiadas, coalición dominante, casta (término acuñado por el político español Pablo Iglesias en nuestra época)–, si bien expone la necesidad de justificar este concepto más allá de la paranoia y la necesidad de buscar un enemigo para el estado, y en su lugar aboga por el estudio de las estructuras y organismos responsables del panorama sociopolítico. Aunque él refiera el trabajo de Charles Wright Mills, *La élite de poder* (1956), el cual se centra en la sociedad norteamericana posterior a la Segunda Guerra Mundial, sus ideas pueden aplicarse a la época victoriana, como él mismo refiere (Ortega del Cerro, 2017: 64-65, 77) al dirigir sus conclusiones hacia nuestra sociedad o las decimonónicas.

Según el estudio, se necesita el apoyo de un poder centralizado a nivel nacional,

como lo sería, en el caso victoriano, la Corona del Imperio. Esta clase acomodada no constituye un grupo cerrado y rígido (aunque pudiera parecer lo contrario), sino que existe una serie de condiciones para formar parte de él, y estas confluyen. Respecto a la cuestión victoriana, su élite se define por el derecho de sangre (la pertenencia a la clase noble), que recibe el apoyo de las instituciones y el gobierno. Restringen el acceso del resto de clases a sus puestos de trabajo al hacer las haciendas y cargos hereditarios, y los mejores servicios: disponen de la mejor educación y sanidad. Para justificar su posición, aluden a un sentimiento moral, apoyado por instituciones académicas, artísticas y políticas.

2.2. Elitismo: moral y pensamiento

El movimiento artístico vigente, el prerrafaelismo, que pintaba tanto castidad como la pureza como virtudes primordiales, siendo la familia institución que salvaguarda del orden, opuesta por completo a la imagen del pecado –manifestada mediante la prostitución (la cual experimentó un auge en este periodo, en parte por la represión de la mentalidad puritana)–. Además, dentro de la élite se diferenciaba enormemente las atribuciones de hombres y mujeres: los primeros eran los responsables de salvaguardar el *statu quo*, ya fuera para la sociedad, el comercio o la industria, entre otras facetas; mientras, a la mujer se le relegaba un rol de apoyo hacia el hombre y la familia, ya que le correspondía el cuidado y educación de los hijos (García Manso, 2006, 178-179 y 192-193; O' Mullony, 2019: 127-134).

Nada de esto se explica en la serie, más allá de aquellos datos superficiales del segundo episodio para conocer el marco de la obra y, pese a ello, ha sido necesario profundizar en textos sobre historiografía para perfilar adecuadamente lo que este anime propone. Por ejemplo, no se expone nada acerca del prerrafaelismo, y aún así, se pueden apreciar notas de este, ya sea en los retratos familiares, por los cuales se manifestaba la estabilidad social, aunque el de la propia familia Moriarty contrasta más la hipocresía de un grupo disfuncional.

También podremos ver multitud de gárgolas, demonios y ángeles, herencia del gótico (a su vez, originario del medievo) usados como avisos. El ejemplo más gráfico de este arte se localiza en el episodio 20, mediante un monólogo acerca del mal se narra con diferentes cuadros de fondo, en los cuales se divisan diferentes manifestaciones de diablos (gárgolas, demonios, la serpiente) tentando a los diferentes personajes, con estilos que van desde un corte medievalista hasta los trazos propios del prerrafaelismo.

2.3. Lo patrio desde la ficción

Acerca de su premisa, muy diferente a la del Moriarty literario, le avalará el epíteto con el que se presenta, «patriota», debido a que todas sus acciones son en pro del Imperio Británico, aunque para llegar a esta conclusión se requerirá repasar el argumento de la serie, refiriendo a los aspectos de la sociedad victoriana expuestos. El primer episodio («El delito del conde») no adapta ninguna trama del manga, sino que resume toda el argumento de la serie, ofreciendo un avance de lo que se irá desarrollando en los siguientes capítulos. El catedrático William James Moriarty, hermano menor del conde y teniente coronel del Ejército Inglés de las Indias Albert James Moriarty (cuyo título heredó al ser el primogénito), se encuentra leyendo el periódico junto a Louis, hermano menor adoptivo de la familia.

Su atención recae en el caso del «asaltante sin rostro», el cual solo asesina a niños jóvenes, noticia que está aterrando todo Londres. Mediante deducción, expone una coincidencia entre todas las víctimas: trabajaban como ayudantes en diferentes negocios dirigidos a la nobleza –costura, joyería, cría de caballos, mensajería–, por tanto, beneficiarios de las obras sociales nobiliarias –al igual que el huérfano, la última víctima–. Entonces, concluye que el asesino es un miembro de la clase noble, y debido a la localización de esta víctima, establece que el culpable se encontraba en el club de caballeros cercano a su ruta: Gastro.

Como se ha dicho antes, la élite victoriana relegaba estos trabajos serviles a la clase

obrera, por lo que estos ayudantes eran, probablemente, hijos de los dueños del negocio, como así demuestra el sastre al mantener un retrato de su hijo fallecido. Por mediación de Albert, este personaje recurre a William, el cual organiza un encuentro forzado entre el asesino, el conde de Argleton (cliente regular del sastre, como este confirma) y el padre de la víctima. El noble, maniatado y sin poder defenderse, es asesinado en un mausoleo, donde nadie lo buscará. La venganza es necesaria, dado que como espectadores hemos podido ver a la policía ayudar al conde en la caza de sus víctimas, y la prensa obvia la desaparición de este noble antes de que lo relacionen con el asaltante sin rostro.

Antes se comentó la necesidad de unas instituciones y valores que respaldaran la posición de poder, y en este episodio se observa cómo la policía y la prensa apoyan a los nobles, aunque estos no se comporten como los adalides del orden social, demostrando esa misma hipocresía palpable por un falso puritanismo frente al auge de la prostitución. La confrontación entre las clases sociales constituyó uno de los temas clave en la narrativa de época, así como en los ensayos sobre la nueva vida urbana (González Torres, 2017: 66-67; Mejía Estévez, 2020), contexto mediante el cual los personajes literarios –incluido el propio Sherlock Holmes– promulgaban unos valores ejemplares (Sorrentino: 2005; Rovira Madrid: 2016) asociados directamente con el estamento favorecido, escudado en nociones como *noblesse oblige* y la patria para justificar estas desigualdades.

2.3.1. *Noblesse oblige* y los abusos de poder

La primera temporada del anime, aparte de esta introducción, se divide en la presentación del pasado de William y la familia Moriarty (Nomura y Zappa, 2020: episodios 2 y 3), otros dos casos más de corrupción nobiliaria, y prosigue con la presentación del verdadero plan de William e introducción de Sherlock Holmes, cuyo protagonismo se acrecentará a medida que avanza la serie. La temporada finaliza con un asesinato que tanto Moriarty como Holmes deberán investigar juntos.

En «Los ojos escarlata: Acto I y II», asistimos a la presentación de los protagonistas, esta vez desde su niñez. Verdaderamente, William es hermano de sangre de Louis y hermanastro de Albert, pero ambos fueron adoptados por el conde Moriarty, obligado a esta caridad por parte del concepto de la *noblesse oblige* («nobleza obliga»), el principio moral según el cual los nobles deben socorrer a los necesitados, más para reafirmar su posición de poder que por implicaciones éticas. Albert, el cual sentía repulsión hacia su familia, fue el encargado de escoger al huérfano, y se decantó por dos hermanos sumamente inteligentes, de los cuales el mayor estaba animando a sus compañeros para rebelarse contra los abusos de los nobles.

Sorprendido, Albert decide dotarle de su título, fortuna y posición (como antes se dijo, los elementos que justifican la pertenencia a la élite), si así este puede cambiar el mundo a mejor. Tras incendiar la mansión familiar, juran permanecer juntos como los hermanos Moriarty, unidos por la empresa de acabar con una sociedad injusta que favorece por exclusiva a los nobles.

Durante estos episodios, podemos observar el maltrato de los nobles hacia la clase vulnerable, algo ya visible en el *opening* de la primera temporada, *Dying Wish*, desde el cual vemos a la clase noble divirtiéndose en un baile de máscaras, mientras ignoran un prominente charco de sangre con flores. William recoge una de estas para ver cómo una vendedora ambulante es asaltada por una sombra (presumiblemente, un noble), quien pone fin a su vida.

2.3.2. El buen patriota

Lejos de las metáforas presentes en el *opening*, los siguientes episodios repiten la fórmula, mediante la cual William se nos presenta como asesor/consultor del crimen, que acepta por encargo asesinar a un noble cuyos abusos han generado el odio de los demás. En «Una raza rara» (Nomura y Zappa, 2020: episodio 4), Moriarty llega a Durham –en cuya universidad imparte matemáticas–; allí conoce

la historia de Burton y su esposa Michelle, vasallos maltratados por el egoísmo de su señor, el cual les negó auxilio amparándose en la diferencia de casta.

Ambos tenían un hijo muy enfermo e intentaron pedir la asistencia del vizconde de Belfor, para el cual trabajaba Burton de jardinero. Este les denegó la asistencia de su médico privado, sumado a la indisponibilidad respecto al boticario del pueblo, motivos por los que su vástago falleció. William y sus hermanos aceptan el encargo de asesinarlo, tras lo cual, Albert le consigue a Burton empleo en el *Queen Mary's Garden*, demostración genuina de la *noblesse oblige* porque, aunque el jardinero trabajara durante largas jornadas en el invernadero de especies exóticas del vizconde, este no correspondió a su lealtad.

En el siguiente capítulo, «Los bailarines en el puente», asistimos a un caso diferente, aunque su planteamiento parezca similar. Una chica perece al bailar sobre el puente y caerse, lo que se conecta con la desaparición de uno de los alumnos de William, Lucian Atwood, amante de la fallecida, a la que conoció en un bar al que ella trabajaba como camarera. El trágico accidente lo orquestó Dudley Bale, administrador de la residencia universitaria y propietario de varios «hospitales» –en realidad, fumaderos de opio encubiertos–, origen de la droga empleada para asesinar a Frida así como retener a Lucian en contra de su voluntad.

Dudley, presentado como un burgués (administrador y propietario de dos negocios diferentes), aprovecha su posición para chantajear a las familias de los estudiantes universitarios siempre que estos se inmiscuyen en algún problema; en este caso, un romance ajeno al sistema de castas. Moriarty lo describe como un parásito de la clase noble, tras lo cual (con la ayuda de dos de sus agentes) acaba con su vida. A partir de aquí, tras presentarnos al equipo de los Moriarty, conocemos ya su noción de patria y meta.

Pese a querer destruir el sistema de clases, no planea un ataque constante hacia los nobles, solo hacia aquellos que violan los códigos impuestos por esta misma clase. Promueven y defienden un sistema más igualitario, en el que la *noblesse oblige* se practique más allá de compartir migajas con la clase obrera, según una meritocracia la cual permita un nuevo sistema laboral y social que beneficie sendos estamentos. La propia familia Moriarty aprovecha su condición de nobles para adentrarse en esta sociedad a medida que avanza la serie –introduciendo otros grupos como los Holmes o la propia corona británica–, algo que expondremos en siguientes apartados mientras se revela el plan maestro así como su desarrollo, una herramienta más para el estudio historiográfico ofrecido en este anime.

3. MORIARTY, EL LITERATO: CRÓNICA DE ÉPOCA EN LA NOVELA NEGRA

Aparte de con la sociedad victoriana, el componente historiográfico guarda relación con otro elemento: Sherlock Holmes. Como obra inspirada en el detective londinense, también guarda correspondencia con el género literario a partir del cual nacieron este personaje y sus historias. La introducción de Holmes se produce en el capítulo sexto, «El Noahtic», en el que se explica el plan de William para cambiar la sociedad inglesa y, tras conocer al famoso investigador, lo implicará en su ambicioso proyecto. Obviamente, muchos de los aspectos del personaje así como su literatura se adaptan al nuevo contexto, algo ya perceptible desde el primer episodio con la historia que se nos introduce: un joven leyendo un ejemplar de *El problema final* (1893), aparición originaria de Moriarty, aunque en este caso se tratara de un relato corto, no una novela.

Este cambio se debe a la necesidad de acrecentar el valor literario de Moriarty, cuyo rol pretendía justificar la muerte de Holmes, intento que no sirvió a Arthur Conan Doyle, que se vio obligado a restituir la vida del detective por presión popular. Si bien allí se dibujaba como un ex-catedrático implicado en el mundo del hampa, cabecilla del sindicato del crimen más peligroso de Europa, según Holmes, en el anime carece de esos rasgos, dado que conserva su puesto en la universidad,

además de componer su grupo de pocos sicarios, todos vinculados a la obra de Holmes: aparte de su hermano el teniente coronel (referido en *El problema final*), tenemos al ex -coronel Moran (*La aventura de la casa vacía*, 1903) y a Fred Porlock (*El valle del terror*, 1915).

3.1. Holmes y el discurso científico en la ficción detectivesca

La importancia de Sherlock Holmes y su saga, tanto en la serie como elemento historiográfico, se debe a su aportación respecto al género detectivesco. Ya en su primer encuentro con William, debido a cómo este observa una escalera, deduce su carrera de matemático, mientras mantiene un juego con unas damas en el que afirma poder adivinar cualquier profesión de los individuos que ellas le indiquen. Este método basado en la observación es inspirado directamente por Joseph Bell (1837-1911), profesor de medicina famoso por animar a sus alumnos –entre los que estaba el propio Doyle– a deducir rasgos de los pacientes únicamente por detalles contextuales, como el estado de las manos, la vestimenta, los ademanes, e informaciones igualmente contextuales (Beeche Antezana y Calderón Sánchez: 2012; Franken, 2015; Rovira Madrid: 2016; Godoy Graterol, 2019: 415). Como ejemplo, en el original literario y en esta adaptación logra deducir todo el pasado de Watson (experiencia como médico militar por su participación en la guerra anglo-afgana) únicamente por sus rasgos físicos (Doyle, 1887: 10-13; Nomura y Zappa, 2020: episodio 6).

La aplicación del método científico caracterizó al personaje, el cual incluía en sus casos menciones de las diferentes disciplinas que en un futuro conformarían la criminología. Se le verá analizar huellas, balística, medicina forense, entre otros conocimientos ya presentes en su homónimo literario. Estas descripciones constituían un atractivo para sus lectores, pero también nos permiten conocer los avances científicos de su época, ya que la narrativa se veía limitada por las técnicas y saberes del tiempo en el que fueron escritos (Galán Herrera, 2008: 59-61; Cerqueiro, 2010: 1-2; Martín Cerezo y Rodríguez Pequeño, 2010: 45; González de la Aleja Barberán, 2014: 184-188). Por ejemplo, en el episodio 8, Holmes intenta crear un preparado que sustituya el guanacol, el colorante empleado en la detección de sangre, extraído del guayaco, pero cuyo proceso de destilación era caro y difícil. Suponen una constante en su carrera deductiva, podemos ver un esbozo de la ciencia y el funcionamiento de la criminología primitiva en la época victoriana.

3.2. Inspiración literaria mediante la crónica negra

No es la única aportación de este tipo de literatura a la historia, porque la ficción negro-criminal desde sus orígenes se inspiraba en la crónica negra periodística, especialmente en obras que recopilasen los diferentes casos, como *Les Causes Célèbres* (1734-1743), los *Newgate Calendar de Londres* (1774), *Histoire des brigands, chauffeurs et assassins d'Orgères* (1800), y los *Dramas judiciales* (1849), así como biografías de criminales famosos como *The life and Death of Jonathan Wild, The Great* (1743), *Histoire de la vie et du procès du fameux Louis Dominique Cartouche, et plusieurs de ses complices* (1721), *The Fortunes and Misfortunes of the Famous Moll Flanders* (1722) e *Histoire de Louis Mandrin depuis sa naissance jusqu'à sa mort* (1755) (Valles Calatrava, 1991: 26-27; Lara, 2011: 28).

Estos antecedentes introducen las claves para uno de los arcos más importantes en la segunda temporada, en el cual se habla de un asesino en serie que aterró a toda la población londinenses: Jack el Destripador. Responsable de al menos cinco asesinatos de prostitutas en el barrio de Whitechapel ocurridos en 1888, su horrible fama provenía del método de asesinato: múltiples puñaladas en garganta, torso y genitales, que aparecían mutilados junto al rostro. Constituyó el crimen de mayor cobertura mediática durante la época victoriana, puesto que la prensa reflejaba no solo los avances de la investigación, sino también diferentes teorías y opiniones. Si bien no se pudo detener al

asesino serial, muchos fueron acusados, lo que permitía ver en la prensa un reflejo de los miedos y prejuicios de su tiempo.

El caso del Destripador dejó registrada en la prensa la mentalidad victoriana: se sospechó de artistas, carniceros, cirujanos, extranjeros y judíos, así como de todo aquel que rompiera con la virtuosa idea del hombre victoriano, sin embargo cuando las sospechas comenzaron a apuntar hacia la clase noble, el caso quedó inconcluso (Santamaría Blasco, 2014: 40-42). No fue el único crimen con estas características, similares a las del asesinato de Marion Gilchrist (Naïad, 2022): la víctima, asesinada en su propio hogar, era una aburguesada coleccionista de joyas de avanzada edad de cuya muerte se responsabilizó a Oscar Slater, un jugador polaco judío, aunque no había ningún tipo de prueba concluyente hacia este.

De hecho, tras la implicación del propio Conan Doyle, los testimonios apuntaban hacia uno de los sobrinos de la víctima como culpable, ya que durante el asalto solo se llevaron algunos papeles (el testamento) y ninguna de sus joyas. Sin embargo, la propia policía desestimaba a las testigos (la criada y una vecina) por intentar culpar a un hombre de bien, en lugar de a un apostador y extranjero. Se trataba a la clase alta de forma diferente, de manera que la policía ignoraba las sospechas dirigidas hacia la élite, como demuestra el caso Slater y su trato por parte de la policía, la prensa y los jueces.

3.3. Casos ficticios, delitos reales

Aunque no se explique con tanto detenimiento, este comportamiento se evidencia en la propia serie, ya que desde el primer capítulo la prensa obviaba el caso del asaltante sin rostro cuando las pruebas apuntaron al conde. De forma similar, durante los episodios de «El Noahtic: Acto I y II» (Nomura y Zappa, 2020: episodios 6 y 7), todos sospechan de los abusos por parte del conde Britz Enders, protagonista de ciertos rumores sobre caza de personas en su propio coto. Hasta que William no manipula una escena para escenificar cómo el conde asesina a un hombre delante de todos, nadie se atreve a acusarlo directamente puesto que, como se aprecia en la realidad victoriana, los nobles disfrutan de inmunidad frente a estos delitos.

La obra de Doyle también manifiesta esta problemática, como se revela en el relato de *El cliente ilustre* (1924) –análisis dispuesto en *Dossier III Sherlock Holmes captura a un asesino serial* (Ruiz Molina, 2016)–, tenemos al barón Adelbert Gruner, que seduce y asesina a sus amantes, pero goza de impunidad incluso con las pruebas y testimonios en su contra. Su propio diario confiesa todos estos actos, lo que supondría su procesamiento legal, acto imposibilitado por el asesinato de este a manos de una expareja. Incluso así, Watson tardó diez años en obtener el permiso para escribir la historia, lo que muestra la necesidad victoriana por salvaguardar a la nobleza, debido a que el título del barón y su familia habrían sido desprestigiados de haberse hecho pública en su momento.

Con esto, podemos ver paralelismos evidentes entre la realidad victoriana, la obra de Conan Doyle y el anime, lo que ahonda en la utilidad de esta serie para el estudio historiográfico. La relación directa del género negro con la prensa constituye un retrato de la sociedad victoriana, herramienta mediante la cual podemos mostrar los aspectos clave de su época. Durante el arco de «El fantasma de Whitechapel: Acto I y II» y «El motín en Nueva Scottland Yard» (Nomura y Zappa, 2020: episodios 15, 16 y 17) asistimos al caso de Jack el Destripador, y cómo el asunto es manejado por la policía y la prensa, así como la reacción por parte del pueblo.

Un fiel retrato del asunto victoriano ya que, pese a tratarse de una adaptación anime, se mantienen las claves históricas: los verdaderos implicados son nobles y, cuando el asunto pareciera poder afectarles, la prensa los ignora y la policía busca otro culpable, tal como pasaba en los casos listados anteriormente. La herencia holmesiana, ese vínculo a la crónica negrocriminal, perdura en la serie más allá de conservar los nombres, y de veras trata la cuestión mediante los antecedentes de una época convulsa y desigualitaria.

4. MORIARTY, EL *KAITŌ*: LA ROMANTIZACIÓN JAPONESA DEL ANTIHÉROE

Aunque se trate de un anime, hasta ahora hemos ignorado su caracterización como producto japonés, ya que nuestro principal interés era demostrar la utilidad de este medio para la enseñanza de la historia. Mediante su trama, ambientada en la época victoriana, sumado a la adaptación de lo detectivesco (tanto ficticio como real) demostrado en puntos anteriores, pensamos que sí puede llevarse al aula *Moriarty, el Patriota*, como soporte para la docencia historiográfica.

No obstante, y como se anunciaba en la introducción, el anime ha sufrido cierto menosprecio por parte de diferentes ámbitos, ya fuera académico, mediático o popular. En el país nipón, el término *otaku* (Santiago, 2012: 19-21; Cerdán Martínez, Padilla Castillo y Villa Gracia, 2021: 576-577) se utilizaba para referir a los seguidores del manganime y el medio en general, pero se trataba de una voz despectiva, al verse como un pasatiempo infantil, una distracción para con el deber hacia el trabajo manifiesto en el *nihonjinron* (Quintairos Soliño, 2020: 64, 66-67). Este termino manifiesta el principio ideológico sobre homogeneidad japonesa, que determina el comportamiento adecuado y ejemplar de la sociedad nipona.

Aunque la noción existía ya desde la era Meiji (1868-1912), fue después de la Segunda Guerra Mundial cuando se agravó esta mentalidad (Martínez Román, 2016: 4; Quintairos Soliño, 2020: 64), debido a la necesidad de una regeneración nacional. Por ello, durante muchos años, Japón se mantuvo como «el país de los *salary-man*», de ahí que todos entendían la necesidad de trabajar en pos de restituir su patria, a costa de abandonar cualquier noción individualista frente a lo laboral, y de ahí el rechazo hacia el manganime, entendido como puro ocio. De igual manera, el resto de los países tildaba el producto como algo infantil, por lo cual restaron valor a sus historias y su importancia como medio.

4.1. *Cool Japan* y el individuo como héroe

Pese al contexto referido, el medio ha evolucionado hasta erigirse como una de las exportaciones más importantes de Japón. Según recoge *The Association of Japanese Animators*, institución formada en 2009 para estudiar la cuestión manganime (Cerdán Martínez, Padilla Castillo y Villa Gracia, 2021: 572-573), la supuesta crisis del medio detectada en los 2000 desembocó en un auge que llegó hasta el récord histórico de ganancias detectado en 2018, con unas ventas internacionales un 30% mayores al año previo. Además, la supuesta década en crisis coincidió con la política del *soft power* («poder suave») y el *Cool Japan* (Quintairos Soliño, 2020: 64), una política más amable respecto al *nihonjinron*, que culmina con el nombramiento de personajes anime como embajadores de Japón: Astroboy en la embajada de Defensa (2007), Doraemon como embajador del Anime (2008), y Hello Kitty en la embajada de Turismo (2009) (Hernández Pérez, 2014: 27-39).

La nueva política del *Cool Japan* consiste en la apertura internacional del país por medio de sus productos, lo que justifica la nueva mentalidad y su auge económico, al verse el mercado manganime no como un nicho desprestigiado, sino como una industria lucrativa. Gracias a los servicios de *streaming* y el *merchandising*, ahora más que nunca el medio llega al mercado global, por ello su accesibilidad y difusión como herramienta didáctica; más cuando los contenidos de anime suelen distribuirse en capítulos menores a la media hora, en temporadas que ayudan a su visionado por arcos, episodios que confluyen en una misma trama.

Aparte del nuevo Japón, el concepto del poder suave interesa en la noción propia del manga, dada su definición como influencia ejercida con medios no coercitivos, es decir, aquella dispuesta de forma indirecta. Desde los orígenes del manga este poder suave ha estado presente, puesto que en el *ukiyo-e* y la obra de Katsushika Hokusai (1760-1849) se trataban temas políticamente incorrectos, pero mediante el poder suave y el uso del arte, el *Hokusai manga* (1814-1849) abordaba estos temas mediante metáforas, evadiendo así la censura

(Zermeño, 2011: 202; Martínez Román, 2016: 3). De este manga primitivo (ya con ilustraciones y textos) parte ese rasgo, heredado por el actual manganime.

La posguerra de la Segunda Guerra Mundial originó una serie de reformas ideológicas (Zermeño, 2011: 201), afines al *nihonjinron* por la necesidad de un Japón homogéneo y ordenado. Debido a esto, el manga trató esos temas prohibidos de forma indirecta, mediante un dibujo más sutil y metafórico, algo no solo vigente para el tema erótico, también hacia otros como la violencia o la crítica social (Zermeño, 2011: 203). Dentro del *nihonjinron*, se defiende una idea de purismo racial que se excusa en la distinción japonesa, la necesidad de apoyar una clase homogénea que contribuye al país frente a extranjeros y disidentes. Por supuesto, este tema no podía tratarse de forma directa (dada la censura expuesta antes), y por ello, el trabajo de *La representación del 'otro cultural' en Japón: el caso de detective Conan e Inuyasha* (2020), de Alba Quintairos Soliño, demuestra la problemática racial y la discriminación aún vigentes.

Sobre este asunto, cada vez aparecen más extranjeros y mestizos en el manganime, pero siempre representados en sus estereotipos, y para poder ahondar en el verdadero trato recibido, se emplean metáforas como sustituir estas clases por criaturas fantásticas, por ejemplo demonios. No es el único caso, porque el trabajo sobre el género *isekai* realizado por Víctor Cerdán-Martínez, Graciela Padilla-Castillo y Daniel Villa-Gracia (2020) también justifica el poder suave en la narrativa. Este tipo de obras tratan sobre un japonés que se ve inmerso en otro mundo, el cual puede salir del *nihonjinron* y explotar su individualidad, en una historia que ignora a la sociedad japonesa mediante un relato personal.

4.2. La cuestión social en el manganime

Actualmente, el *isekai* se considera uno de los géneros más populares, al obviar la situación nacional en pos de una trama puramente de aventuras y acción, la cual evade los temas espinosos mediante la fantasía propuesta. Sin embargo, otros géneros incluyen la cuestión política, y de ellos nos interesa especialmente la figura del *kaitō* o ladrón fantasma, presente en series donde un ladrón aprovecha sus delitos para indagar en los aspectos más denunciables de la sociedad. Inspirado en figuras como Goemon (1558-1594) o Arsenio Lupin (1905), la figura del ladrón gentil o de guante blanco renuncia a la violencia, y sus golpes sirven para desenmascarar las injusticias. El crimen se emplea como herramienta de crítica, al punto de justificarse dada la inutilidad de otros medios (Soltero, 2022: 64 y 66): Goemon robaba a los ricos para distribuirlo entre los pobres, mientras Lupin efectuaba sus robos para demostrar la incompetencia de la policía.

Pese a ser vistos como criminales por la sociedad, el *kaitō* aprovecha su posición para emitir un discurso sobre los aspectos a denunciar, algo necesario para tratar los temas tabú de la sociedad japonesa. Gracias a esta perspectiva divergente, se da voz a colectivos vulnerables como la mujer o los adolescentes, desatendidos en el contexto del hombre como motor económico del país. *Lupin III* (1967), *Kamikaze Kaitō Jeanne* (1998) y *Persona V* (2016) son ejemplos de este género, así como *Moriarty, el Patriota*.

Aunque trate una sociedad diferente, se dan paralelismos evidentes entre el Japón contemporáneo y el Imperio Británico victoriano. Los propios conceptos de *nihonjinron* y *noblesse oblige* coinciden en la defensa de una clase social por encima del resto, lo que distingue entre una élite privilegiada y clases desfavorecidas. El poder suave antes definido queda manifiesto en el tratamiento del tema, usado para evadir una crítica directa, mediante el cual se ha preferido recontextualizar el problema japonés en un contexto similar. Todo esto motiva un estudio comparativo y simultáneo de ambos períodos, con sus semejanzas y diferencias, dotando a la serie de un fuerte valor didáctico pese a tratarse de un anime, medio generalmente desprestigiado.

En un momento en el que el *isekai* y la evasión en pro del individualismo priman en el

medio, los crímenes de William James Moriarty permiten denunciar los abusos de una clase privilegiada, sea la nobleza victoriana o el japonés homogeneizado. Durante toda la segunda temporada, el plan de William manifiesta la injusticia promulgada por el *statu quo* («Escándalo en el Imperio Británico: Acto I, II y III», episodios 12-14), así como las diferencias entre la Cámara de los Lores y de los Comunes («El caballero blanco de Londres: Acto I y II», episodios 19-20; «El problema final: Acto I y II», episodios 23-24), con la primera en una posición de mayor poder, de igual modo que en Japón se beneficia al *nihonjinron*, la «pureza japonesa» homogénea, frente al individualismo.

Un mismo discurso proyectado hacia dos realidades muy distintas es lo que convierte este anime no solo en una adaptación de Sherlock Holmes y la crónica negro-criminal, ni tampoco un mero manganime *kaitō*, sino en un curioso caso según el cual la historiografía puede perfilar un estudio sobre las élites y la opresión hacia los vulnerables, e intentar llevar esto al aula para enseñar la necesidad de no repetir unos errores que perduran en Japón, aunque se vieran ya en 1888.

5. CONCLUSIONES

Indudablemente, *Moriarty, el Patriota* constituye una serie dirigida a un público concreto, al tratarse de un producto de entretenimiento dirigido al colectivo "*otaku*", lo cual no resta su valor para la enseñanza. Aunque se atienda por exclusiva al tema victoriano patente en la obra, esta permite múltiples miradas sobre el asunto, al punto de referir otras disciplinas que reafirman su valor para el análisis. No solo se ahonda en la historiografía de un periodo histórico cuyas problemáticas perduran hasta nuestros días, también aparece el discurso científico y las referencias a la literatura, al interpretar el mito holmesiano del cual otras muchas obras se han embebido, además del trato derivado de la perspectiva japonesa, que permite entrever los intereses y preocupaciones de su sociedad.

Se han desarrollado dichas perspectivas para concretar la importancia de esta serie, de cuyo acerbo literario deriva el interés de su relato, el cual avanza hacia disciplinas tales como la historiografía, la sociología y la literatura. Por ello, supone un interesante objeto de estudio, aplicable para el comentario dirigido hacia estos ámbitos, lo que incluye también a la docencia. Instituye una manera de tratar estos temas de forma interdisciplinar, asociando conceptos distintos unificados gracias al peculiar enfoque de la serie. Por ello, la mirada hacia el manganime japonés abre nuevas perspectivas para el comentario de estas cuestiones, y ya sea desde lo literario, la historia o la sociedad, todos estos discursos confluyen en una misma narrativa, aplicable como una herramienta más para nuestro discurso.

Dentro del aula, su visionado permite ahondar en la cuestión histórica con un fuerte enfoque en lo literario, además de fomentar un discurso sobre la situación nacional desde una postura internacional, discutiendo sobre la situación victoriana y japonesa, además de incorporar al debate otros países o épocas. Su presentación como obra de ocio anima a un ambiente distendido, para fomentar la interacción del alumnado respecto a las impresiones suscitadas por el visionado, lo que permite encaminar el coloquio desde cualquiera de las facetas presentadas en el anime.

Todo empezó con la adaptación del mito holmesiano al mercado japonés, y al igual que aquel legendario detective, podemos deducir el valor de esta obra para el estudio, de lo literario a lo histórico, de Inglaterra a Japón. Los relatos de Sherlock reviven, esta vez, por medio de su antagonista, del cual brota una nueva perspectiva hacia la cuestión social, demandada durante su argumento. Evoca fuertemente la situación en Japón, cuya población reconoce en la ficción problemáticas de su tiempo. Ya sea mediante la lectura del manga o visionando el anime, conocer más de Sherlock Holmes o el manga japonés profundiza en las sociedades reflejadas, aunque sea mediante retazos, que el alumno puede armar como piezas de un puzle y, al igual que Moriarty, razonar sobre qué supone la sociedad, la justicia y la patria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beeche Antezana, S.; y Calderón Sánchez, E. (2012). El arte de la deducción La huella en el espectáculo mediático de Holmes. *Universidad de Costa Rica: Revista Humanidades*, *2*, 1.

Cerdán Martínez, V.; Padilla Castillo, G.; Villa Gracia, D. (2020). Isekai (異世界): el confinamiento autoimpuesto en Japón y Latinoamérica. *Arte, individuo y sociedad*, *33*, 2, 2021, pp. 571-588.

Cerqueiro, D. (2010). Sobre la novela policíaca. Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural, *2*, 1, extraído de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/angulo/volumen/Volumen02-1/varia01.htm.

Doyle, A. C. (1887). *Estudio en Escarlata*. Biblioteca Virtual Universal.

Doyle, A. C. (1891-1892). *Las aventuras de Sherlock Holmes*. Barcelona: Plutón Ediciones.

Franken, C. (2015). Arthur Conan Doyle y su detective científico. *Santiago de Chile: Literatura y lingüística*, 31, 105-128.

Galán Herrera, J. J. (2008). El canon de la novela negra y policíaca. *Tejuelo*, 1, 58-74.

García Manso, A. (2006). Fuentes del mito de la «mujer fatal» en «El Angel Azul» (*Der Blaue Engel*, 1930), de Josef von Sternberg. *Norba: Revista de arte*, 26, 177-200.

González de la Aleja Barberán, M. (2014). El caso del reactivo precipitado por la hemoglobina: la novela policíaca y sus (des)encuentros con la ciencia. *UNED. Revista Signa*, 23, 175-201.

Godoy Graterol, Y. R. (2019). Sherlock Holmes y el razonamiento abductivo: Una mirada semiótica al discurso científico. *Bogotá: Revista Scientific*, *4*, 14, 411-425.

González Torres, J. (2017). El villano es hoy el héroe. Apuntes iconográficos sobre el protagonismo del mal en los medios audiovisuales actuales. *VISUAL REVIEW: International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual*, *4*, 2, 63-74.

Hernández Pérez, M. (2013). *La narrativa crossmedia en el ámbito de la industria japonesa del entretenimiento estudio del manga, el anime y los videojuegos*. Universidad de Murcia.

Lara, J. I. (2011). *El problema del límite en la «narrativa sensacional de suspense». El caso de El complot mongol, Noviembre sin violetas, Plenilunio, Deudad pendientes, Ojos de agua, El baile ha terminado y La soledad de Patricia*. Universidad de Sevilla.

Loriguillo López, A. (2018). *La narración compleja en el anime postclásico la ambigüedad narrativa en la animación comercial japonesa*. Universitat Jaume I.

Martín Cerezo, I. y Rodríguez Pequeño, F. J. (2010). Agatha Christie y la invención de la novela policíaca. *CEU Ediciones*, 39-48.

Martínez Román, J. M. (2016). Manga y anime: La historia ilustrada. *Kokoro: Revista para la difusión de la cultura japonesa*, 3.

Mejía Estévez, D. A. (2020). El mito del «héroe artista» y la representación de la ciudad en la novela del siglo XIX. *Senderos Filológicos*, 2 (2).

Miyoshi, H. y Takeuchi, R. (2016). *Moriarty, el patriota*. Barcelona: Norma Editorial.

Moreno Almendral, R. (2017). Perspectivas comparadas y transnacionales para el estudio de los procesos de construcción nacional algunos problemas teóricos y metodológicos. *Experiencia e historia en la contemporaneidad: historia pensada, historia enseñada y memoria histórica,* Universidad de Salamanca, 363-378.

Morrueco O'mullony, M. (2019). Reflexiones sobre la relación entre Lilith y la *femme fatale*: la prostitución a finales del siglo XIX. *Mirabilia Ars*, 11, 121-143.

Naïad, E. (2022). Conan Doyle y el Caso de Marion Gilchrist y Oscar Slater. *Youtube*, en https://www.youtube.com/watch?v=W5vWzKtLFlA

Nomura, K. y Zappa, G. (2020). *Moriarty, el patriota.* Producion I.G., Temporadas I y II.

Ortega Del Cerro, P. (2017). Comprender el pasado, entender el presente las élites de poder. *Experiencia e historia en la contemporaneidad: historia pensada, historia enseñada y memoria histórica*, Universidad Autónoma de Barcelona, 63-78.

Padilla Castillo, G. (2010). Los antihéroes televisivos desde las perspectivas del Análisis Transaccional, la Ética, la Moral y la Política. *Revista de análisis transaccional y psicología humanista*, 62, 81-101.

Rovira Madrid, R. (2016). Sherlock Holmes, detective de la providencia. *Nueva revista de política, cultura y arte,* 160.

Ruiz Molina, L. (2016). Dossier III Sherlock Holmes captura a un asesino serial, *Quadernos de criminología: revista de criminología y ciencias forenses*, 34, 40-46.

Santamaría Blasco, L. (2014). Asesinos victorianos en la República de Weimar. De *psycho killers* y *femmes fatales*. *Herejía y belleza: Revista de estudios culturales sobre el movimiento gótico*, 2, 37-66.

Santiago Iglesias, J. A. (2012). Generación manga. Auge global del imaginario manga-anime y su repercusión en España. *Puertas a la lectura*, 24, 10-27.

Soliño, A. Q. (2020). La representación del «otro cultural» en Japón: El caso de detective Conan e Inuyasha. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANILIJ*, 18, 63-86.

Soltero, G. (2022). El villano, la trama, la conspiración. *Senderos Filológicos*, 4 (1), en https://iifilologicas.unam.mx/senderosFilologicos/index.php/senderosPhilologicos/article/view/135

Sorrentino, F. (2005). Tres avatares de Sherlock Holmes. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*. 29.

Valles Calatrava, J. R. (1991). *La novela criminal española*. Granada: Crítica Literaria Monográfica.

Zemeño Vargas, C. (2011). El manga y la evolución de las leyes sobre pornografía en Japón. *CIENCIA ergosum*, *18*, 2, 201-204.

LAS ASPIRACIONES Y LAS DESILUSIONES DE UN PÍCARO-DICTADOR HISPANOAMERICANO EN *EL RECURSO DEL MÉTODO* DE ALEJO CARPENTIER

Santiago Sevilla-Vallejo - Universidad de Salamanca

RESUMEN:

El recurso del método recupera la picaresca en el s. XX para reflexionar sobre la realidad hispanoamericana con ironía, principalmente sobre la figura del dictador. Carpentier adapta el género a la realidad hispanoamericana. En primer lugar, este trabajo analizará al pícaro, el Primer Magistrado o Mandatario, en los siguientes aspectos: su naturaleza picaresca y las diferencias con respecto al modelo tradicional y variaciones que Alejo Carpentier realiza de las características originales; la oratoria como constructora de su identidad; su ascenso y caída; y su naturaleza heroica en unos aspectos y viciosa en otros. En segundo lugar, se observará el sentimiento de pertenencia de los personajes a una tierra. Tanto el Mandatario como en su hija, Ofelia[1], están divididos. Ambos pertenecen a la Nación[2] de la que se aprovechan y a la que desprecian y desean acceder a la sofisticación de París. En este sentido, la novela establece una bipolaridad entre la primera, a la que se refiere como *allá*, y la segunda, a la que nombra como el *acá.* Esto produce imágenes estereotipadas de ambos espacios. Se compararán los valores que definen a estos polos para reflexionar sobre el problema del ideal del yo que esto manifiesta.

Palabras clave: Alejo Carpentier, picaresca, dictador, ironía, Hispanoamérica.

ABSTRACT:

El recurso del método recovers the picaresque in the s. XX to reflect on the Spanish-American reality with irony, mainly on the figure of the dictator. Carpentier adapts the genre to the Latin American reality. In the first place, this work will analyze the rogue, the Prime Magistrate or President, in the following aspects: his picaresque nature and the differences with respect to the traditional model and variations that Alejo Carpentier makes of the original characteristics; oratory as a constructor of his identity; its rise and fall; and his heroic nature in some respects and vicious in others. Second, the characters' feeling of belonging to a land will be observed. Both the President and his daughter, Ofelia, are divided. They both belong to the Nation they take advantage of and which they despise and want to access the sophistication of Paris. In this sense, the novel establishes a bipolarity between the first, which it refers to as there, and the second, which it names as here. This produces stereotypical images of both spaces. The values that define these poles will be compared to reflect on the problem of the ideal of the self that this manifests.

Key Words: Alejo Carpentier, picaresque, dictator, irony, Latin America.

1. EL PRIMER MAGISTRADO, EL PÍCARO QUE SUBIÓ A LA CIMA Y SE ENCONTRÓ SOLO

1.1 Un pícaro en palacio

La picaresca nace en el siglo XVI como un género que denuncia la complejidad, las injusticias y las contradicciones de la España del momento en que se publica *El lazarillo de Tormes* y, desde entonces, ha servido de modelo genérico para otros muchos textos a lo largo de los siglos. La popularidad es tal que en el mundo hispánico se habla de la picaresca para referirse a al carácter astuto muy extendido en la vida cotidiana que juega con los límites de lo ético o moral. En un trabajo anterior, observamos la lógica de la corrupción social que afecta al mundo hispánico (Sevilla-Vallejo, 2020,

1 - Ofelia en su carácter y su deseo de pertenecer a París se parece a su padre. El análisis de ella completará al del Mandatario.

2 - Carpentier bajo este nombre representa a Hispanoamérica en su conjunto.

2021), que parece que se refleja en productos culturales que, con gran vitalidad, reflejan la astucia y la injusticia que definen la vida social. Estos temas desbordan cualquier trabajo académico porque se abren a una mirada interdisciplinar que toca la filosofía, la comunicación, la política e incluso la conversación de café, por mencionar algunos ámbitos. En este trabajo, me limitaré a tratar de esbozar algunas características literarias de la picaresca, porque sus expresiones en la realidad se nos presentan de forma mucho más explícita, aun cuando no seamos capaces de evitarlas. En este sentido, Francisco Rico recoge la siguiente definición de Pícaro: «… sujeto- generalmente, niño o mozo- «vil y de baja suerte, que anda mal vestido y en semblante de hombre de poco honor» (101). Sin embargo, las vivencias que principalmente se relatan del Primer Magistrado son de su madurez, en la que transcurre su presidencia y su vida después de ser derrocado. A lo largo de este tiempo, el personaje es rico, por lo que no carece de nada. No obstante, hay referencias a su juventud pobre (139-140). En lo único que el texto de Carpentier se adhiere a la definición es que su protagonista tiene poco honor. El Pícaro, al situarse en Hispanoamérica, sufre una transformación. Tal como recoge María Rosa Uría Santos, la intención de Carpentier de hacer la 'picaresca del dictador' lleva a que «el pícaro de la tradición española, trasladado a un continente inmenso, se agiganta, cobra apetencias nuevas y se convierte- siguiendo un proceso ascendente- de personaje insignificante en dictador» (388).

En la picaresca tradicional[3] el protagonista rememora su biografía, mientras que Carpentier, en su mayoría, relata los hechos en desarrollo. La construcción de la narración se diferencia por empezar con acción, en la que, no obstante, se muestra la naturaleza del personaje y el contexto histórico por los periódicos que está leyendo. Pospone el origen del personaje hasta más avanzada la novela. Del mismo modo, frente a la mayor linealidad de la picaresca original, que encadena eventos biográficos; Carpentier de cabida a digresiones culturales y hay una serie de repeticiones que otorgan al texto una estructura en espiral. Fernando Lázaro Carreter señala que la picaresca está contada en primera persona. En cambio, *El recurso del método* se mueve entre la primera persona del Mandatario, una tercera persona bastante próxima a él, y la primera persona de Peralta, el secretario del Mandatario. Los puntos de vista de estos tres narradores son cercanos, de modo que Carpentier hace transiciones suaves entre ellos. Un ejemplo de esto es el comienzo del primer capítulo con la tercera persona, Peralta promete velar el sueño del Primer Magistrado (113), y la narración continúa en el mismo tono ahora contada por el ayudante. En la picaresca el protagonista puede mejorar dentro de unos límites su posición. En cambio, el dictador aparece en decadencia, se acerca al fin de su mandato. Por ello, la novela de Carpentier dibuja un mayor contraste entre su niñez pobre, el posterior encumbramiento político y el final ostracismo y muerte que el que se presenta en obras clásicas, como el Lazarillo, donde el personaje mejora su clase social, pero en menor medida y no se detalla su decadencia.

En este trabajo, se tratarán cuatro variaciones que la obra de Carpentier realiza con respecto a la representación clásica del Pícaro. La primera es respecto a que el Pícaro pretende ascender socialmente, porque el protagonista de la novela de Carpentier es desde el comienzo del relato un hombre de gran importancia. El Primer Magistrado salió de la pobreza hace muchos años hasta colocarse en la cúspide del poder. Ha tenido un éxito relativo. Si bien ha adquirido una posición social en Hispanoamérica, su lugar de referencia es París. Como desvaloriza su cultura e idealiza la de la capital francesa, el Mandatario se vive a sí mismo como un ser hambriento de la vida social parisina: «… había tenido yo el honor de cenar, más de una vez, compartiendo la intimidad del gran poeta» (85). En este sentido, el Primer

3 - Se toma de referencia de *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, que se referirá como *Lazarillo de Tormes.*

Magistrado está en pleno proceso de ascenso social. En este caso, sus necesidades no son físicas sino de pertenencia a una élite intelectual. La segunda variación consiste en que reelabora la obtención de dinero señalada por José Antonio Maravall. En este caso el Mandatario da dinero a otros personajes. No obstante, es un medio para conseguir reconocimiento. Como el ascenso para el protagonista pasa por ser admitido en los círculos cultos parisinos, el que dé dinero a sus amistades para ganárselas cumple la misma función que el Pícaro tradicional que trataba comer. Ambos sacian la necesidad planteada en sus respectivas novelas. La tercera diferencia con respecto a la picaresca tradicional consiste en que el Primer Magistrado, salvo por las referencias a su juventud y sus encuentros libertinos, no se mueve por diversas clases sociales, sino entre círculos selectos que representan lugares. Compara el carácter de diversas poblaciones y sus expresiones artísticas. Analiza las sociedades de un modo más directo que la picaresca tradicional, aunque bien podríamos también considerar que, desde su perspectiva, la sociedad de París sería la clase alta, frente a sus ciudadanos, que serían la baja. En lugar de tratar a una serie de personajes como representantes de posiciones sociales, como ocurre en el *Lazarillo de Tormes*, la obra de Carpentier define la identidad colectiva más allá de esas posiciones. Los personajes que conoce el Primer Magistrado representan la raza y los rasgos de carácter propios de su lugar de origen. Y la cuarta se refiere a que el Pícaro tradicional desempeña diversos trabajos para sobrevivir. En ocasiones éstos son penosos, pero los necesita para comer. Si bien el Primer Magistrado, solo ejerce como político, parece más preocupado por las cuestiones culturales del Viejo continente que por sus propias responsabilidades y, dentro de estas, hay responsabilidades que le parecen ajenas a su visión de cuál es su papel como líder político, como la de General, la cual ejerce para llegar hasta los círculos parisinos. Así, el Mandatario reflexiona, «Y pensaba, burlándose de sí mismo, en el personaje de la comedia de Molière que era cocinero cuando usaba gorro y cochero cuando se ponía librea» (125). Ejerce su rol de mandatario de un modo superficial, y pasa la mayor parte del tiempo en París. No obstante, tiene que hacer uso de toda su picardía para mantenerse en el poder. En este sentido, María Rosa Uría sostiene que esta novela no es «picaresca del dictador», sino «picaresca del poder».

1.2 Entre embaucadores anda el juego, la fuerza de la palabra

Esta novela reivindica el poder de la palabra como elemento para conseguir fines y caracterizar a los personajes. En la Nación la oratoria para ser «eficiente para nosotros cuanto más frondosa, sonora, encrespada, ciceroniana, ocurrente en la imagen, implacable en el epíteto, arrolladora en el crescendo…» (90-91). Ofelia mezcla términos elevados, propios de su status, con otros bajos para chantajear a su padre. Es capaz de adaptar el discurso según sus necesidades, avasallando a su padre con palabrotas para hacer su voluntad, y después regresar al lenguaje elevado. «En tales momentos, los coños y carajos de la Infanta -como la llamaba mi secretario- alcanzaban las mismas alegorías del Arco de Triunfo. Y, terminada la tempestad, habiendo logrado lo que deseaba, Ofelia volvía a un idioma tan fino y sutilmente matizado que a veces, después de oírla, tenía yo que acudir al diccionario para comprobar el peso cabal de un adjetivo o de un adverbio destinado, acaso, en el futuro, a realzar los vuelos de mi propia oratoria» (98-99). Ofelia vence al dictador por dos vías. Primero las palabras vulgares de la «Infanta» se enumeran con ironía como «alegorías del Arco de Triunfo». Esto degrada la finura del personaje, pero pone de manifiesto su poder. Pasada la «tempestad», que da idea del estrépito con que se desboca Ofelia, pule sus palabras como orfebrería, hasta inspirar futuros discursos del dictador. Tanto en Ofelia como en el Mandatario chocan elementos de personalidad altos y bajos. La elocuencia del discurso del Primer Magistrado, al recibir la noticia del alzamiento, se restringe a improperios, pero en su caso son expresión de

impotencia (101). Hay un juego de registros, entre la erudición y la elegancia frente a la grosería más irascible. María Rosa Uría señala respecto del dictador, aplicable también a Ofelia, que es un personaje dual (389). Esta dualidad o bipolaridad están en la base de la imagen que se transmite respecto a Hispanoamérica, como un lugar de grandes y descontroladas pasiones y también de elaboraciones culturales un tanto artificiales.

El Primer Magistrado queda definido del siguiente modo:

> …el Presidente, arrancando en tiempo lento, marcando las pausas, como era su costumbre, empezó a pronunciar un discurso bien articulado, sonoro en su atenorado diapasón, preciso en sus intenciones, aunque se adornara demasiado- éste era el parecer de muchos- de expresiones tales como ‹‹trashumantes››,‹‹mirobolante››, ‹‹rocambolesco››, ‹‹erístico››, ‹‹apodáctico››, antes de que subido de tono en una relumbrante movilización de horcas caudinas, espadas de Damocles, pasos del Rubicón, trompetas de Jericó, Cyranos, Tartarices y Clavileños, revueltos con altivas palmeras, señeros cóndores y onicrótalos alcatraces se diese a increpar a los ‹‹jenízaros del nepotismo››, a los ‹‹miméticos demagogos››, a los ‹‹condotieros de alfeñique››… Muchas burlas debía el Primer Magistrado a los rebuscados giros de su oratoria. Pero- y así lo entendía Peralta- no usaba de ellos por mero barroquismo verbal; sabía que con tales artificios de lenguaje había creado un estilo que ostentaba su cuño y que el empleo de palabras, adjetivos, epítetos inusitados, que mal entendían sus oyentes, lejos de perjudicarlo, halagaba, en ellos, un atávico culto a lo preciosista y floreado, cobrando, con esto, una fama de maestro del idioma… (118-119).

La entonación, ritmo y palabras dramáticas y recargadas caracterizan al Mandatario, que se ha construido a sí mismo y a los ojos de su pueblo a través del uso de la retórica más hueca. Pretende ser un erudito, empleando términos grandilocuentes, que denuncian los discursos vacíos engañosos y motivaciones mercenarias de sus oponentes políticos. Una carta de los estudiantes le acusa en términos parecidos, «…donde se le calificaba en remedo y chunga, de “Tiberio de zarzuela”, “Sátrapa de Tierras calientes”, “Moloch del Tesoro Público”, “Monte-Cristo rastacueros” que, en sus paseos por Europa, andaba siempre con un millón en la cartera. Su ascensión al poder había sido “el 18 Brumario de Monipodio” y “Concilio de cúmbilas”» (122). Estos términos se burlan del barroquismo con que se expresa el Primer Magistrado, y emplean el mismo tipo de epítetos que mezclan la alta cultura antigua y la cultura popular o términos de la actualidad política. La carta opone referencias a un emperador, a una clase gobernante del imperio Persa o un dios fenicio y Monte-Cristo con un género musical popular, Tierras Calientes, el tesoro público (que se debe referir, por lo que viene a continuación, a que es un dilapidador del mismo) y vividor, respectivamente. Es interesante notar que el término rastacueros es utilizado también por González Prada para referirse al carácter oportunista de los líderes peruanos (Sevilla-Vallejo, 2021). Asimismo, el ascenso del protagonista al poder es ilegítimo y lo ejerce con decretos que favorecen a su círculo de amistades y familiares. La repetición de estas oposiciones de díadas de sustantivos separados por la preposición de genera un ritmo que sirve para caracterizar al Primer Magistrado y su gobierno como pertenecientes a alta cuna, pero de baja catadura moral. Señala Francisco Carrillo que «Toda la picaresca está montada sobre la usurpación de identidades, de nobleza, apellidos y nombre» (76). Uno de los hijos del Mandatario, Marco Antonio, está obsesionado con los títulos. Si bien no es el caso de su padre, usurpa la presidencia del Estado y el título de General. Las contradicciones del personaje producen, de un modo parecido al que ocurre con el *Estebanillo González,* una desmitificación del Pícaro en el sentido que analiza Rudolf Van Hoogstraten este último texto. El Mandatario no es el Lazarillo que va aprendiendo de los golpes de la vida, ni El Guzmán de Alfarache, que acaba elevándose moralmente. Comparte con Estebanillo González que bebe sin medida, lo cual le hace objeto de burla; y, como señala Rita Gnutzmann: «el protagonista de *El recurso del método* ha resultado un dictador bufón, general de título usurpado y pícaro» (324).

El recurso del método hace un paralelo

entre el desgaste político del protagonista y el de su discurso. Tras el segundo alzamiento, el narrador dice «Y esas palabras no le venían a la mente, porque las clásicas, las fluyentes, las socorridas, las que siempre había usado en casos anteriores, parecidos a éste, de tanto haber sido remachadas en distintos registros, con las correspondientes mímicas gestuales, resultan gastadas, viejas, ineficientes…» (198). Sus discursos se han caracterizado hasta ese momento por emplear las palabras «Libertad, Lealtad, Independencia, Soberanía, Honor Nacional, Sagrados Principios, Legítimos Derechos, Conciencia Cívica, Fidelidad a nuestras tradiciones, Misión Histórica, Deberes-para-con-la-Patria, etc., etc» (199). Esta es una larga lista de elevados principios, todos en mayúscula, que a fuerza de usarlos demagógicamente se han quedado huecos. La decadencia política del Mandatario es reforzada con dos citas a obras, en las que la lluvia juega un papel simbólico respecto a la traición política (129-130).

1.3 Espirales: el ascenso de la rebelión y la caída del tirano

Según Salvador Arias el texto tiene una estructura espiral. Se repiten situaciones de lucha por el poder, en las que éste se va desplazando. Aparecen asonadas militares «en los capitulillos 1, 4 y 7, que terminan precisamente con las noticias de los alzamientos…en la pujanza, cohesión y legitimidad de los alzamientos es donde la espiral se vuelve ascendente. Ataúlfo Galván, Luis Leoncio Martínez y el General Hoffmann están en la línea convencional de las asonadas hispanoamericanas, mas con El Estudiante y su bien preparada Huelga se pasa cualitativamente a otra dimensión, que supone la caída del Primer Magistrado…» (53). La historia de la Nación es una sucesión de golpes de Estado dirigidos por hombres de confianza del Gobierno. Incluso el Primer Magistrado accedió al poder de este modo. Las indicaciones que hace este personaje respecto a la inestabilidad política del país adelantan que él mismo está destinado a ser derrocado. Esto lo logrará El Estudiante, un personaje con poca presencia física y que le vence no con la fuerza, sino con la propaganda y la huelga. María Rosa Uría precisa que frente «al simple cuartelazo- mero relevo de guardia entre correligionarios- y el verdadero espíritu revolucionario simbolizado en la figura de El Estudiante, personaje que representa la nueva juventud hispanoamericana…» (390). Tanto él como la imprenta donde produce las hojas, que acabarán con el régimen, están ocultos. La figura del dictador es desgastada por un enemigo invisible, pero que tiene un discurso convincente. El poder se va debilitando por el traspaso de apoyo conforme se acumula la propaganda, sin que el gobierno de con su origen. La gran ironía es que el Mandatario es derrocado por lo mismo que le encumbró, el uso del lenguaje. La forma de narrar el encuentro entre el Primer Magistrado y El Estudiante tiene particularidades estilísticas: se intercalan los pensamientos de los personajes acercándose a la simultaneidad de sus impresiones (318-319), y se modula el tono de los personajes con acotaciones escénicas. La conversación entre ambos oradores no es tan importante por lo que dicen, sino por lo que piensan mutuamente y cómo retrata el ascenso de un nuevo pícaro y la caída del antiguo. Esto recuerda mucho a lo que estudiamos acerca del caso del ascenso y caída del poder en el caso de Perú relatado por González Prada (Sevilla-Vallejo, 2021)

1.4 Héroe y vicioso

El dictador es, como analiza Salvador Arias, un hombre culto. Sabe de ópera, literatura, pintura y otros campos. No obstante, son igualmente prominentes sus vicios: bebe en grandes cantidades, va a burdeles (110-111) y engaña a su mujer repetidas veces. El contraste entre sus excesos y las formas que adopta para ganar dignidad le da un carácter burlesco. Por ejemplo, se lamenta de lo mucho que la población bebe, no toma en público, pero sí a escondidas. Igual que se comentó respecto a las obscenidades que dice Ofelia, ambos polos acaban por tocarse, y su hijo se admira «ante un poder de absorción que aventajaba al suyo» (112). El

Mandatario es un conjunto de virtudes y vicios en el que la admiración que genera, entre verdadera e irónica, hace de él unas veces un personaje heroico y otras una broma. Ha sido capaz de levantarse desde la pobreza, sacando adelante con dificultades a su familia, pero ahora es infiel; o va a la ópera y después al burdel. El resto de los personajes expresan esta mezcla de lo alto y lo bajo: «La Gaby, vestida de novia, coronada de azahares, se hacía desflorar cuatro o cinco veces cada noche, cuando no estaba de turno en la mañana- "la guardia", llamaban a eso- por aquello de que algunos amigos de la casa, a pesar de las canas y de la Legión de Honor, conocían aún, de tarde en tarde, la gloria de los despertares triunfales de Víctor Hugo» (80). Gaby esta ataviada como una novia, lo que se asocia a la pureza, pero es prostituta. Esta combinación de extremos define la estética de esta obra y, por extensión, la imagen que se transmite de lo hispanoamericano.

2. DE ACÁ Y DE ALLÁ

2.1 Nacidos allá, pero afincados acá

El aspecto de Ofelia muestra su carácter. Éste se establece en una enumeración de las ropas que lleva, su peinado y se insinúan sus formas. A continuación, éstas se definen con «…mi hija venía a ser algo así como un hermoso Gauguin surgido de las ondas vaporosas de un alba estival» (96). A lo que ella responde: «¡Ah! En todo caso la Noa-Noa del Distrito XVI» (97). Su vestimenta da cuenta de que es una mujer elegante, seductora, fuerte y la referencia pictórica refuerza la imagen sensual. Su padre señala que: «Era una mujer de piernas largas, pechos menudos, delgado talle-nueva raza que nos estaba naciendo *allá* - y nada debía su pelo lacio, rizado por artificio y moda, a los ensortijamientos capilares que muchos compatriotas nuestros contrariaban con el uso de la famosa Loción Walker». Tanto ella como el Primer Magistrado tienen como grupo de referencia lo francés y desdeñan un tanto lo hispanoamericano. La elección del término *acá* para París y el de *allá* para la Nación indica la cercanía del Mandatario respecto del primero, y la distancia con la segunda. Es interesante pensar que esta novela se estructura con estas referencias lo mismo que *Rayuela* de Julio Cortázar, salvo que en el caso de este autor el acá suponía la tierra natal y el allá remitía a París. En el caso de Alejo Carpentier, el físico de Ofelia es propio de una nueva raza que se asemeja al ideal europeo, que buscan los miembros de la Nación tratando de alisarse el pelo. Asimismo, Ofelia se viste de acuerdo a la moda del *acá*. Lo francés se percibe refinado y culto, frente a lo indígena americano salvaje y fuerte. No obstante, la comparación tiene otros muchos matices y, cuando el Ilustre Académico defiende que el *allá* es bárbaro por descender de las atrocidades cometidas por los españoles, Peralta da cuenta de otras tantas matanzas llevadas a cabo por franceses (171-172). El Primer Magistrado se lamenta del «…destino de los pueblos hispanoamericanos, siempre trabados en combate maniqueísta entre civilización y barbarie». Pese a esto, la realidad de su país le es ajena. Así, los golpes de Estado suceden estando él fuera y sólo regresa para sofocarlos. En esos momentos se llena de energía y da numerosas órdenes. La sucesión de intervenciones con puntos sucesivos genera la sensación de un ritmo trepidante, en el que el Primer Magistrado no puede esperar a terminar una orden para dar la siguiente (103). Sin embargo, en el siguiente capítulo el levantamiento queda en un segundo lugar, mientras el protagonista va a la ópera en Nueva York y después a un burdel.

2.2 Lugares en comparación

En el *allá* se ofrecerá un apartado sobre la Habana por la carga sensorial con que es descrita. El *acá* se refiere a París, como la cumbre de la cultura. Por último, Nueva York trata de emular la sofisticación europea.

2.2.1 Allá

2.2.1.1 La nación

Al regresar a su tierra tras el primer levantamiento dice el Primer Magistrado:

«…me traía, de repente, remembranzas de olvidados sabores, ligadas a rostros idos, a cosas recogidas por la mirada, archivadas en mi mente. Respirar a lo hondo. Beber despacio. Vuelta atrás. Paramnesia… cosas aún debidas a un *allá* que, de hora en hora, me iba quedando más lejos, al pie de su Arco de Triunfo-, a medida que ascendía hacia el Sillón Presidencial, recobrando una agresividad acaso debida al reencuentro con las vegetaciones cercanas, trabadas en una ininterrumpida lucha por reconquistar el claro de la carrilera por donde resoplaba nuestra locomotora, consideraba yo los acontecimientos con mayor encono y pasión» (115-116). Este país es salvaje hasta el punto de que la naturaleza se opone al avance de la civilización. Las experiencias sensitivas expresan el pasado del dictador, que se hunde en esa tierra primigenia e insondable. El Mandatario toma contacto con su carácter pasional y desbocado en estos recuerdos. De este modo, es verosímil que en el extranjero el protagonista sea un refinado melómano, frente a la brutalidad que desplegará para reprimir los levantamientos en su país. Las teorías militares alemanas resultan impracticables en la Nación. «Esas batallas ideales, llevadas a catalejo y gemelos, con cartas cuadriculadas y aparatos de precisión, hacían soñar, desde luego, a ciertos generales de bigotes kaiserianos… Las batallas nuestras, en cambio, había que llevarlas-como la de hoy- de a cojones, olvidando las teorías enseñadas en Academias Militares» (132). El modo de concebir la guerra marca también los caracteres, mientras para los teóricos alemanes es cuestión de razón y cálculo, en Hispanoamérica pasa por la lucha en el terreno y el valor. Del mismo modo que su hija, el Primer Magistrado tiene dos tipos de discursos. El refinado, que emplea al apreciar el arte en Europa; y otro soez y enérgico para combatir a sus enemigos en el país. La naturaleza profunda del Mandatario y Ofelia está en su tierra natal, un tanto salvaje, que queda reflejada en un habla más agresiva y vulgar. Frente a esto pretenden pertenecer a la cultura europea, y por eso cuando están en Francia se revisten de sofisticación y buen gusto. Pero esto último es más superficial y, en los momentos difíciles, recobran su forma original. Incluso en sus intentos de erudición, el Mandatario resulta a veces fuera de lugar. Así dirige a su ejército de acuerdo a los *Comentarios de las guerras de las Galias* de Julio César. Uno de los aspectos que se contraponen entre el *allá* y el *acá*, es lo salvaje frente al desarrollo. Pero ninguna de estas dos situaciones es ideal. Así, cuando la capital se enriquece gracias a la Primera Guerra Mundial, pierde sus raíces míticas originales. El volcán «nevado, majestuoso, lejano» (77-78), «El Volcán, el Volcán-Abuelo, el Volcán Tutelar, morada de Antiguos Dioses, símbolo y emblema, cuyo cono figuraba en el Escudo Nacional, era menos volcán…» (230). El progreso genera en el Mandatario una nostalgia por la identidad telúrica de su Nación.

2.2.1.2 La Habana

Esta ciudad se caracteriza porque «olía a tasajo, a melaza, a humo de torrefacciones, arrojando aquí, allá, según entrara la brisa del puerto, vahos de azúcar prieta, horno caliente y café verde, en un vasto respiro de establos, talabarterías y moho de viejas murallas, aún frescas de rocíos nocturnos, salitres y musgos» (113). En La Habana el personaje está en contacto con olores de comidas sencillas, el aire, los puestos artesanales y viejas construcciones. Igual que el volcán representa lo telúrico. En los olores se refleja la naturaleza del lugar. En su estancia el Primer Magistrado reflexiona que «en América, unas crisis de adolescencia, escarlatinas y sarampiones de pueblos jóvenes, impetuosos, apasionados, de sangre caliente…» (96). Remarca la inestabilidad del país con la hiperbólica realidad de que «De los cincuenta y tres pronunciamientos dados en un siglo de historia…» (115). El *allá* es joven y convulso.

2.2.2 Acá

El Mandatario tiene como referente la cultura europea. No obstante, desecha todas las ciudades en favor de París porque «...en cambio, era Tierra de Jauja y Tierra de Promisión,

Santo Lugar de la Inteligencia, Metrópoli del Saber Vivir, Fuente de Toda Cultura, que, año tras año, en diarios, periódicos, revistas, libros, alababan-luego de colmar una suprema ambición de vivir aquí- los Rubén Darío, Gómez Carrillo, Amado Nervo, y tantos otros hispanoamericanos que de la Ciudad Mayor habían hecho, cada cual a su manera, una suerte de Ciudad de Dios…» (169). Este fragmento de la novela transcurre entre 1913, fecha en que arranca la novela, y 1916, debido a que más adelante tendrá lugar la Primera Guerra Mundial. *El recurso del método* recoge cómo, en ese momento, la capital francesa fue el referente para los hispanoamericanos que deseaban brillar culturalmente. París aparece mistificado con una serie de epítetos en mayúsculas, hasta llegar a representar la tierra prometida, al referirse a ella como «una suerte de Ciudad de Dios».

2.2.3 Nueva York

Es un lugar sin identidad que ha importado todo desde fuera. Se describe a través de una noche en la ópera, donde todo tiene algo exagerado y poco natural: las ropas, los adornos, los edificios e incluso la ópera misma (111-112). Es una ciudad joven, que intenta emular la nobleza del viejo continente, pero no tiene personalidad propia. De modo que no tendría ni la viveza propia de lo hispanoamericano ni la sofisticación europea.

La brevedad de este trabajo y la ambición de la novela no permiten entrar en muchos detalles, pero si comparamos estos espacios podemos comprobar que presentan distintos niveles de modelos. En la teoría psicoanalítica, se habla del ideal del yo como aquella imagen que cada uno de nosotros desearíamos alcanzar. En natural que cualquier persona tenga un ideal del yo que sea distinto de su yo real. El problema en esta novela es que los personajes quieren renunciar a su yo real, la Nación o el *allá*, en favor de espacios idealizados, como es principalmente París y Nueva York lo sería a modo de remedo.

3. CONCLUSIÓN

El recurso del método recupera la picaresca con un personaje hispanoamericano, que tiene puestos los ojos en París. Sus carencias no están tanto en lo material, aunque tuvo una infancia pobre, como en lo cultural, porque el protagonista se siente inferior. El camino picaresco que trata de caminar responde más a su propia concepción. Trata de ser aceptado dentro de los círculos de París, donde están los modelos a los que quiere imitar y así trata de distanciarse de la Nación, que en la novela representa lo hispanoamericano. De este modo, Carpentier adapta el género de la picaresca para expresar no solo la decadencia y la injusticia de una sociedad, sino además el conflicto de identidad del continente hispanohablante que mantiene un estereotipo positivo con respecto a lo que viene de Europa y un estereotipo negativo con respecto a lo que ocurre en sus propios dominios. El personaje del Primer Magistrado, representa a una larga serie de dictadores que rigieron el continente, que están llenos de la vitalidad y de la astucia propia de los pícaros para medrar socialmente y que, a diferencia del modelo que ofrece el *Lazarillo de Tormes*, no se ven limitados en su escalada social o en los elementos materiales, sino que el texto señala las limitaciones psicológicas porque el personaje no se siente satisfecho durante su presidencia y mucho menos en el exilio. En este sentido, como lectores podemos empatizar con algunas de las necesidades del personaje, podemos también rechazarlo por la forma con la que accede al poder y su comportamiento a veces lamentable y, en último término, nos suscita una sonrisa amarga, porque *El recurso del método* contiene la ironía de una lucha que sabemos fracasada desde el comienzo. Encontramos a un personaje que no acepta su condición de partida y se conforma con la tiranía de las tripas que decía González Prada, pero que sí se comporta de forma artificiosa, no tanto porque alardee de sus éxitos, sino porque pone su ideal del yo, la imagen deseada que querría alcanzar de sí mismo, en ser alguien distintos de lo que realmente es.

BIBLIOGRAFÍA

Carpentier, Alejo (1974). *El recurso del método*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Carrillo, Francisco (1982). *Semiolingüística de la novela picaresca.* Madrid: Cátedra.

Gnutzmann, Rita (1975). *El recurso del método, Anales de Literatura Hispanoamericana*, 4.

Lázaro Carreter, Fernando (1978). *"Lazarillo de Tormes" en la picaresca*. Barcelona: Ariel.

Maravall Casesnoves, José Antonio (1986). *La literatura picaresca*. Madrid: Taurus.

Rico, Francisco (1982). *La novela picaresca y el punto de vista*. Barcelona: Seix Barral.

Sevilla-Vallejo, Santiago (2019). ¿Sabría algún día quién es Horacio Oliveira? *Barcarola. Revista de creación literaria, 92-93*, Dossier Julio Cortázar, 171-176.

Sevilla-Vallejo, Santiago (2020). La corrupción española después de la crisis en el cine en El desconocido de Dani de la Torre y Cien años de perdón de Daniel Calparsoro. *Bulletin of Hispanic Studies 97* (7), 733-748.

Sevilla-Vallejo, Santiago (2021). Estudio identitario de la revolución evolutiva en la obra de Manuel González Prada. *Letras (Lima), 92* (135), 21-31. https://doi.org/10.30920/letras.92.135.2

Uría Santos, María Rosa (1976). El recurso del método: Una exploración de la realidad hispanoamericana, *Anales de Literatura Hispanoamericana, 5*.

Van Hoogstraten, Rudolf (1986). *Estructura mítica de la picaresca*. Madrid: Editorial Fundamentos.

LA CRITICA A LA SOCIEDAD ISRAELÍ EN LAS NOVELAS NEGRAS *ASESINATO EN EL CORAZÓN DE JERUSALÉN* Y *UN ASESINATO MUSICAL* DE BATYA GUR

por **Manuel Nevot Navarro -** Universidad de Salamanca

RESUMEN

Este escrito se abre con unas breves pinceladas sobre la vida de la novelista Batya Gur, para, más tarde dar paso a las obras que les dan fama: las novelas negras. A fin de examinar la realidad social de su país, presente en sus libros, se han analizado *Asesinato en el corazón de Jerusalén* y *Un asesinato musical*. Al objeto de favorecer este estudio, se ha clasificado la información extraída entre aquella tocante netamente a la sociedad israelí, a saber, el conflicto con los palestinos y el racismo entre los judíos, junto a aquellos temas pertenecientes a todas las sociedades, al menos occidentales, caso del machismo y el poder de la imagen, entre otros.

Palabras clave: BatyaGur – novela negra – Israel – sociedad.

ABSTRACT

Some brief information about Batya Gur's life opens this pages; after that, we will focus on her acclaimed books: the mystery novels. In order to explore the Israeli social reality, as it appears in her plays, we have analyzed *Bethlehem Road Murder: A Michael Ohayon Mystery* and *Murder Duet: A Musical Case.* To clarify this study, the selected information has been classified according to that one only characteristical in Israel (for example, the Palestinian conflict and the racism among different Jewish human groups, altogether those topics related to Western Word, such as Sexism and how important is the personal image in everyday life, among others.

Keywords: Batya Gur – mystery novels – Israel – society.

1. LA IMPORTANCIA DE LLAMARSE BATYA[1]

La novelista Batya Gur nació en Tel Aviv el 20 de enero de 1947, en el seno de una familia cuyos progenitores habían sobrevivido a los horrores del Holocausto. Tras estudiar Literatura Hebrea e Historia en la Universidad Hebrea de Jerusalén, obtiene el título de doctor en esta institución académica en la rama de Literatura Comparada. Después de trabajar en un instituto de Israel, se desplaza a EE.UU., con el fin de impartir diversas asignaturas de estudios judíos en una escuela de Carolina del Norte, donde vive desde 1972 a 1975. Posteriormente, pasa a desempeñar funciones docentes en la Universidad Hebrea de Jerusalén: aquí imparte Literatura Comparada durante 20 años. Asimismo, publica reseñas y críticas literarias para el Suplemento Cultural del periódico de referencia *Ha-Aretz.*

Aparte de sus ensayos y columnas periodísticas, es conocida por sus trabajos de ficción, actividad que comienza con casi cuarenta años. Aclamadas son sus novelas policiacas, que aparecen en las listas de los diez mejores escritos de este género en las listas anuales que confecciona el *New York Times*. Debido a la calidad y al éxito de sus obras de misterio, recibe el apelativo de la "Agatha Christie" israelí.

En Jerusalén, el 19 de mayo de 2005, con apenas 57 años, fallece víctima de un cáncer de pulmón. (El *New York Times* le dedica un obituario en sus páginas).[2]

1 - Toda la información biográfica aquí expuesta ha sido extraída principalmente de la *Encyclopedia Judaica* (2007), VIII, págs. 138-139, *s.v.* «Gur, Batya». Asimismo, varios recursos electrónicos ofrecen referencias de esta escritora. *Vid*. The Ohio State University, *s.v.* «Gur, Batya»;Venganzones, C. (2014); Wikipedia. La enciclopedia libre, *s.v.* «Gur, Batya» [Consultado entre octubre-noviembre, 2023).

2 - Puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.nytimes.com/2005/05/30/obituaries/batya-gur-mystery-writer-and-critic-is-dead-at-57.html>(en línea; fecha de consulta: 9 de noviembre de 2023). En España, aprovechando

2. NOVELAS NEGRAS

Sin duda, en toda su producción literaria destacan sus novelas policiacas con las que alcanza un enorme éxito a nivel internacional, especialmente en Europa, Estados Unidos y Japón. En el listado que presentamos a continuación, aparece inicialmente el título original en hebreo (entre corchetes la editorial y el año de publicación). A renglón seguido, la traducción al inglés, seguido del año de la primera edición y del ISBN. Luego, se indica la traducción al castellano (con el lugar, editorial y año de edición) y entre paréntesis desde qué lengua y quién vertió al español esa obra —como puede comprobarse, casi todas a través del inglés—. Por último, se ofrecen otros idiomas en las que se puede leer la obra —se carece de versión, salvo al castellano, de otras lenguas de España—.

Nómina de novelas negras escritas por Batya Gur[3]

רצח בשבת בבוקר (1988, כתר)
The Saturday Morning Murder: A Phycoanalytic Case (1992) [ISBN 9780060190248]
El asesinato del sábado por la mañana: un caso psicoanalítico (Madrid, Siruela, 1998)
[Traducción del inglés: María Corniero]
Otros idiomas: alemán, danés, neerlandés, francés, italiano, japonés, húngaro, ruso

מוות בחוג לספרות (1989, כתר)
Literary Murder: A Critical Case (1993) [ISBN 9780060190231]
Un asesinato literario: un caso crítico[4] (Madrid, Siruela, 1999)
[Traducción del inglés: María Corniero]
Otros idiomas: alemán, francés, japonés, neerlandés, ruso

לינה משותפת. רצח בקיבוץ (1991, כתר)
Murder on a Kibbutz: A Communal Case (1994) [ISBN 9780060190262]
Asesinato en el kibbutz: un caso comunitario (Madrid, Siruela, 2000)
[Traducción del inglés: María Corniero]
Otros idiomas: alemán, francés, neerlandés, italiano

המרחק הנכון. רצח מוסיקלי (1996, כתר)
Murder Duet: A Musical Case (1999/2000) [ISBN 9780060932985]
Un asesinato musical: un caso barroco (Madrid, Siruela, 2001)
[Traducción del inglés: María Corniero]
Otros idiomas: alemán, francés, neerlandés

רצח בדרך בית לחם) 2001, כתר)
Bethlehem Road Murder: A Michael Ohayon Mystery (2004) [ISBN 9780060195731]
Asesinato en el corazón de Jerusalén: un caso pasional (Madrid, Siruela, 2003)
[Traducción del hebreo: Raquel García Lozano]
Otros idiomas: alemán, francés

רצח, מצלמים (2004, כתר)
[Shooting a Murder (2006)]
Murder in Jerusalem: A Michael Ohayon Mystery(2006) [ISBN 9780060852948]
Asesinato en directo: un caso en televisión (Madrid, Siruela, 2007)
[Traducción del hebreo: Ana María Bejarano, Aharon Klaus y Elisa Martín Ortega] - Otros idiomas: francés

Aunque no es mi propósito explicar las causas que llevan a las editoriales a imponer un nombre en portada, llama atención cómo en la versión castellana e inglesa se usurpa al lector de una información crucial, que no corresponde con los títulos originales, en los cuales se juega adrede con la ambigüedad. Centrándome solo en las obras tratadas, *Un asesinato musical*, a tenor del nombre hebreo, cabría traducirlo por *La distancia adecuada: un asesinato musical*, donde deliberadamente se nos remite tanto al tempo entre nota y nota de una partitura como a la proximidad del criminal. Del mismo modo sucede con *Asesinato en el corazón de Jerusalén*, cuyo original podría verterse al castellano como *Asesinato en la carretera de Jerusalén*, en clara alusión en primer lugar a un barrio residencial extramuros de la ciudad vieja; en segundo, a los territorios palestinos.

su deceso, Jiménez Losantos (2005) publica un artículo de opinión alabando sus novelas.<https://www.libertaddigital.com/opinion/libros/la-estrella-fugaz-de-la-novela-negra-1276230453.html> [08.11.2023]

3 - Elaboro este cuadro atendiendo a los datos disponibles en varias fuentes. Para los títulos originales en hebreo, *vid*. Editorial Keter; Sifriah ha-Le'umí (=Biblioteca Nacional de Israel); Simania; Wikipedia (en hebreo). En cuanto a la traducción al castellano o a cualquier idioma de España, *vid*. Embajada de Israel en Madrid; Ediciones Siruela; Cortés, M.ª C. (2005); Lecturalia. Red social de literatura, comunidad de lectores y comentarios de libros. Acerca de las traducciones disponibles de las obras de esta autora, *vid*. Amazon; The Institute for the Translation of Hebrew Literature, *s.v*. «Gur, Batya»; The Ohio State University; *s.v*. «Gur, Batya»;Wikipedia, La enciclopedia libre (disponible en hebreo, inglés, alemán, italiano y español), *s.v*. «Gur, Batya».

4 - Para una reflexión acerca de este escrito, *vid*. Vallejo Sevilla (2023).

3. TEMÁTICA Y SU TRATAMIENTO EN *ASESINATO EN EL CORAZÓN DE JERUSALÉN* FRENTE A *UN ASESINATO MUSICAL*

3.1. Realidad netamente israelí

3.1.1.Piedras contra tanques

Desde las primeras páginas de la novela *Asesinato en el corazón de Jerusalén,* se vislumbra que estamos ante las consecuencias del levantamiento popular de los palestinos. Como consecuencia, el escenario se nos presenta tomado por la policía, reflejo de la militarización de la sede del gobierno israelí y, por ende, del país:

> —Precisamente he notado que han disminuido mucho los allanamientos y los asesinatos en los últimos tiempos. Desde que empezó todo este follón no ha habido casi ninguna protesta contra tantos allanamientos de... – insistió Alón.
> —¿Ves?, es difícil trabajar así, con una patrulla en cada esquina, por eso hay menos allanamientos de morada—interrumpió Bality.
> —Es justo lo que estoy diciendo —dijo Alón. (págs. 24-25).

Asimismo, desde el punto de vista humano, se denuncian los arrestos de la población palestina ante la mínima sospecha de haber cometido algún delito. De este modo lo hace saber Ada Efrati a Michael Ohayon:

> —Ese ser, Bality, con otro que ha dicho que era su ayudante, se han llevado a Imad a una habitación de abajo...
> —¿Imad? ¿El capataz de Bet Yala?
> —A Imad Abu Salaj, sólo porque es palestino, se lo han llevado a una habitación de abajo. Susi, la arquitecto, y yo hemos ido con ellos, ella se ha quedado abajo y yo te he esperado aquí porque...
> —¿Qué quiere decir «abajo»? (pág. 39).

Se llega incluso a insinuar violencia policial en los interrogatorios de los cuerpos y fuerzas de seguridad del estado:

> —¿Qué ha pasado?, le preguntó al policía, y este se encogió de hombros.
> —Rutina —contestó—, nada.
> Michael repitió la pregunta, esta vez mirando al capataz, que aparató las manos de la cara y dirigió una mirada cansada a los documentos que estaban esparcidos en la mesa.
> —No sé lo que quieren—dijo Imad, les he dado el carné, les he dado el permiso de conducir, les he dado el permiso de trabajo: no están en orden. Nada está en orden.
> —Sal de aquí. —le indicó al policía pelirrojo, que le miró con asombro, rabia y miedo—, ¡sal, sal de una vez! —gritó—. ¡Y que no vuelva a verte por aquí, este será tu último día aquí, el último! ¿Cómo te llamas?
> —Sargento Yaron Levi, señor, —contestó el policía con voz ronca—, yo... yo... el subcomisario Bality me ha dicho...
> —Sal de una vez —dijo Michael con desprecio, y esperó a que se fuera—. Escoria. —soltó antes de que la puerta se cerrara del todo. (pág. 40).

Aunque más nítidas son las palabras de Yigal Hion cuando detienen a su amigo Jalal, en las pesquisas para conocer el paradero de Nesia:

> ¿Podrían asegurarme que no le van a torturar? ¿Que no...? ¿Que al menos no sufrirá demasiado? Es un chico muy delicado. (pág. 215).

Y de hecho, sabido por la población deben de ser estas prácticas, ya que el abogado Rosenstein, al oír un grito en dependencias policiales, cuando está siendo interrogado, comenta:

> —¿Aquí pegan en los interrogatorios? —preguntó Rosenstein cerrando la mano.
> —Bueno, usted mismo puede ver cómo pegamos y torturamos aquí, ¿no? —dijo Michael extendiendo los brazos. (pág. 307).

Al igual que ocurre en el resto de países, en el caso de permanecer de forma ilegal en Israel, conforme a las leyes de extranjería, la persona es deportada, máxime cuando se miente a las autoridades. Es lo que sucede con el "amigo" de Yigal Hion:

> (...) Le caerán dos años por falsificación de documentos y por errores de procedimiento y por lo que sea. ¡Y más ahora! Con todos esos desórdenes. Y después le mandarán de vuelta a Ramallah y ya nada le podrá ayudar. (pág. 215).

Producto de la explosiva situación entre israelíes y palestinos, son frecuentes los altercados entre ambos pueblos. A lo largo de la novela, se hacen repetidas menciones a

disturbios bien motivados por los judíos bien provocados por los árabes:

> (...) Y entonces me pregunta si estamos informados de lo que pasa en el cruce de Tzomet Pat y de que los judíos han ido a Bet Tzafafa con cócteles Molotov y piedras y han roto ventanas y han detenido coches ocupados por árabes y los han sacado a rastras (...) le digo, «claro que van a las casas de los árabes en Bet Tzafafa, si ellos empiezan a disparar contra las casas de los judíos, a violar y a degollar a nuestras mujeres y a estrangular a las niñas, ¿qué vamos a hacer?». (pág. 217).

Y todo este ambiente tiene su reflejo de forma negativa en el aspecto económico, que provoca la espantada del turismo y el cierre de locales:

> —Observa este sitio —dijo Shorer mirando a su alrededor—, son las doce y está muerto. Hace dos meses entrabas aquí después de medianoche y no te podías sentar; qué digo dos meses, incluso hace un mes. No podrán mantenerse mucho tiempo con esta Intifada. (pág. 283).

En consecuencia, no es de extrañar que siempre que se tome testimonio a diferentes testigos tanto del asesinato de Zahara Bahi como del rapto de Nesia Hion encontremos como coletilla en las declaraciones que ambos se deben «a la situación de violencia que vive el país», es decir, por culpa de los palestinos.

Frente a esta descripción prolija del conflicto palestino, en *Un asesinato musical* apenas quedan sutiles referencias. Por ejemplo, una conversación entre Bality y Ohayon, en la comisaría, queda interrumpida por las voces de mujeres árabes que se manifiestan allí; en otra ocasión, unas excavadoras están demoliendo las antiguas casas árabes en Jerusalén, donde están levantando nuevas construcciones, en referencia a la expansión judía hacia al Este.

Precisamente, la sociedad israelí se divide en dos bandos a la hora de abordar el problema palestino, que enfrenta a los ciudadanos de derechas e izquierdas. Los últimos buscan la negociación mientras que los primeros están a favor de la mano dura contra los palestinos. En nuestra novela ambas posturas están representadas por Bality y por Ada Efrati respectivamente:

> —Así son los de izquierdas —concluyó Bality cuando se fueron [*Ada Efrati entre ellos*]—, les escupen en la cara, les mean encima y ellos dicen: llueve. (pág. 33).

3.1.2.El racismo entre los judíos

Además del conflicto palestino, otra característica de la sociedad israelí, reflejada en ambas novelas de Batya Gur, son las tensiones raciales entre los propios judíos. Y aquí entran en juego diversos factores históricos y económicos. Por un lado, tenemos a los descendientes de los centroeuropeos, de la que forman parte la mayoría de la clase dirigente. Comienzan su llegada masiva a Palestina a finales del siglo XIX. Obviamente, por su aspecto físico, se distinguen de la población nativa de Oriente Medio: de piel sonrosada, de ojos claros, de cabellos trigueños. Se consideran mejores que el resto de inmigrantes por su procedencia europea. Y desde luego, por las descripciones físicas y por su sofisticado estilo de vida, el lector sabe perfectamente a qué comunidad pertenece, como acontece en *Un asesinato musical*. En contrapartida, en *Asesinato en el corazón de Jerusalén* se verbalizan los prejuicios étnicos de un modo completamente explícito y brutal. Clara Banesh, asquenazí, habla de sangre buena (la centroeuropea) y mala (de los negros), mientras que el también askenazí Rosentstein, al saber que Ohayon proviene de Marruecos, comenta que pensó que era un error porque no se comporta como un marroquí:

> —¿De verdad? —dijo Michael con frialdad, sin dejar de traslucir una sensación de humillación que hasta a él mismo le sorprendió—. ¿Cómo se comporta exactamente un marroquí?
> Rosenstein dudó:
> —Como más ..., cómo decirlo... Alguien que viene de una clase inferior, más... Con más rudeza...
> —¿Y un europeo? —preguntó Michael— ¿cómo se comporta un europeo? (pág. 301).

Pero realmente, el gran enfrentamiento, que en último término desencadena muerte, está entre los yemeníes y los asquenazíes, que en la novela aparecen como mundos que se

repelen, que se odian, representados por las familias Bashari y Benesh respectivamente.

3.1.3. La crónica de Israel

Y esta intolerancia entre los mismos judíos está vinculada principalmente con la inmigración que, desde el siglo XIX, de forma continua, afluye a la Tierra de Israel. Se habla del hoy y del ayer, pues, en la historia nacional, están constantemente presentes estos movimientos de personas. De los inmigrantes de "ahora" destacan los procedentes de las extintas repúblicas soviéticas, de las que destacan sus grandes problemas de adaptación. En los de "ayer", sobresalen los yemeníes, emigrantes en general en los albores de la creación del estado. De estos desplazados, encarnados en la figura de los Bashari, seguimos sus pasos desde la estancia en los campos de acogida hasta su llegada final al barrio jerosolimitano donde residen. Y he aquí que somos testigos del abuso sufrido, al destaparse un tema silenciado.

Si en España es conocida la venta de niños recién nacidos por parte de monjas, asunto aún candente, que concluyó apenas entrado el decenio de los 80, algo similar sucedió en Israel con los inmigrantes procedentes del Yemen en los años 50. Los campamentos de tránsito, donde eran acogidos los recién llegados antes de asignarlos una casa en la que vivir, van a ser testigos mudos de lo que padecían estos exiliados. Con una alta natalidad, aprovechando una pequeña dolencia o alguna revisión médica, los infantes eran llevados a los hospitales. Allí, se comunicaba a los padres que estos menores habían fallecido mientras las enfermeras los entregaban a familias pudientes, asquenazíes principalmente, asentadas hacía tiempo en el país. Este escándalo es referido en relación a la familia Basheri, aunque el asunto queda envuelto en el más áspero de los silencios. (págs. 220—225). A los Basheri se les entrega un paquete en el hospital, a condición de que no se abriera, advertencia que no cumplen. Así lo recuerda la madre:

> —Estaba allí, sola, desenrollando un trapo tras otro —continuó tras un momento de silencio—, y llegué al último trapo, hasta allí llegué.
> Michel esperó a que continuara.
> —No había niña. Sólo había trapos. (pág. 222).

Y el relato de las afrentas continúa:

> —No se les podía atrapar. Ni siquiera hoy día sé quiénes eran. Estaba el director del campo y la enfermera, pero ¿cómo se llamaban?, ¿cómo íbamos a buscar a la niña? Estábamos encerrados en el campo de inmigrantes, nadie entendía nuestro hebreo, nosotros, ¿qué éramos nosotros? (pág.223)

Tras años de mutismo, las familias empiezan a organizarse para pedir responsabilidades. Por lo que respecta a los Bashari, saben que a su hija robada se le asignó un DNI, pero su rastro se desvanece en 1973:

> (...) En ese año se hizo un censo, a quien se iba del país se le borraba del ordenador. Esa fue la única explicación que encontró, no hay nada más. Fue el año en que se encubrieron todo tipo de cosas, antes de que empezaran a alzarse voces de protesta. (pág. 224)

Pero las familias, asquenazíes, que reciben esos niños no quieren recordar las circunstancias en las que tuvieron lugar las adopciones:

> Nosotros no sabíamos nada del bebé que nos trajeron, no quisimos saber nada ni quiénes eran sus padres ni lo que les había pasado... Y de pronto Zahara me dice que nos lo dieron con dos meses y que la trajo la enfermera de Ein Shemer. Conocía todos los detalles. (…)
> Y hasta el día de hoy — dijo Michael— ha seguido sin importarle que para que ustedes (...) fueran felices destrozaron la vida de otras personas.
> ¿No sabe que si uno quiere vivir, vive siempre a costa de otra persona? ¿Y que, cuanto más quiera vivir, más vive a costa de otra persona? (…)
> Lo que veo, dijo Michael, es que siempre hay elección, en eso creo y tengo pruebas de ello. No todo el mundo es capaz de comerse a otra persona para sobrevivir en una balsa o en una isla desierta (...). (págs. 299—303).

Con sus múltiples recovecos y vertientes, la historia bien personal bien colectiva impregna los dos libros. Pero esa historia, especialmente la nacional, es manipulada y modificada. Entre los esfuerzos por recuperar la memoria

de su comunidad, Zahara Bashari descubre la presencia de yemeníes hacia 1930 en los primeros *kibbutz*[5]. Busca justicia tanto para su denigrada comunidad como para sus padres. Quiere que se inaugure un museo donde se explique la "cultura yemení", quiere que se esclarezca dónde está su hermana robada. Pero sus esfuerzos chocan con actitudes hostiles[6], donde estamos ante un proceso deliberado que aboca a la adopción premeditada de la cultura asquenazí y en el que se promueve la hebraización de los nombres de los emigrantes.

En resumen, los grandes bloques temáticos israelíes gravitan en torno al conflicto con los palestinos, a las controversias entre las diferentes comunidades étnicas de inmigrantes que conforman el país y a la manipulación consciente de la historia nacional. A lo largo del libro la autora conduce al lector hacia una interpretación concreta por medio de la focalización en determinados aspectos: el conflicto con el otro; ese otro —el no judío israelí— por medio de la presencia de temas como los ya tratados (intifada, racismo…). La resolución del asesinato supone un vuelco tanto en la historia, como en las presuposiciones que el lector ha ido acumulando: no es ese "otro" el homicida, sino "uno de los nuestros". Este giro inesperado hace que todos los hechos narrados cobren un nuevo sentido y salten a la luz los propios conflictos internos que ocupan ahora el primer plano: los enfrentamientos entre los judíos, la apropiación de la historia impuesta por los askenazíes. Todo ello parece indicar, por parte de la novelista, la necesidad de poner fin a las rencillas de las diferentes comunidades. Al fin y al cabo, la idea del sionismo (en *Asesinato en el corazón de Jerusalén*se menciona la obra de Herzl titulada *Altneuland; Vieja y Nueva patria*[7] en su traducción castellana) de formar un solo pueblo en una sola tierra queda hecha añicos por el conflicto ético que subyace. En definitiva, cómo podemos estar hablando del pueblo israelí si nos estamos distanciando, vapuleando e insultando entre nosotros mismos. Cómo podemos clamar justicia histórica (recordando la tragedia del Holocausto) cuando silenciamos a parte de nuestra comunidad, con otra historia de miserias y tristezas.

3.2. Tópicos universales

Además de estos asuntos exclusivos de la realidad israelí, hallamos otros temas que son compartidos por otras sociedades, al menos occidentales, sobre los que Batya Gur pone la lupa.

3.2.1. El machismo

A pesar de que, bajo la ley civil, en los países democráticos, hombres y mujeres disfrutan de los mismos derechos y comparten los mismos deberes, hallamos personajes cuyas actitudes demuestran un claro machismo. A modo de ejemplo, la aparente falta de deseo sexual que suscitan los hombres en Zahara Bashari —fingida actitud y percepción puesto que, a lo largo de un *Asesinato en el corazón de Jerusalén,* se demuestra que tiene una vida sexual de lo más activa—, hace creer a una amiga que es lesbiana. En la misma novela, otro personaje opina que, lo que necesita una hembra de tal calibre, al objeto de poner fin a sus inquietudes sociales, siempre incitando a la rebeldía y a la insumisión, es un macho a su lado —se usa una expresión bastante más procaz en el escrito—. Y, en las mismas páginas, se recoge la inferioridad otorgada por los religiosos judíos a las mujeres, postura compartida, no obstante, por las confesiones monoteítas. He aquí cómo se expresa el rabino, en vísperas de *Sukkot*, cuando se está discutiendo la creación, en la sinagoga, de un espacio destinado al

5 - Los manuales de historia judía nada señalan acerca de la aportación de los yemeníes; tampoco del robo de niños en el recién creado estado de Isarel. Vid. Johnson, P. (2006 [2007]); Mosterín, J. (2006 [2007]); Suárez, L. (2003 [2005]); Bregman, A. (2002); Dubnow, S. (s/d).
En una de estas aldeas cooperativas agrarias transcurre otra novela negra de la autora. *Vid*, GUR, B. (2000 [2014]); .גור. ב (1991)

6 - Esta actitud recuerda a la de la protagonista de *Piedra sobre piedra*, quien denuncia al todopoderoso ejército de Israel. *Vid*, GUR, B. (2005).

7 - Existe una primera traducción a la lengua española en 1944, que sirvió de base para la última de 2015.

recuerdo de la cultura judeo-yemení:

> (…) el rabino Stiglitz ese también criticó el proyecto artístico y recordó de pronto que «una voz de mujer es impura». (pág. 58).

Otro mecanismo que se emplea, complementario a los comentarios misóginos, son las descripciones que se hacen de las mujeres poco recomendables, nueva encarnación de la mujer fatal. El lector puede llegar a concluir que toda joven, exuberante y explosiva, vestida con camiseta ceñida, supone una amenaza para los hombres, o al menos, los lleva a la frontera de la perdición. Por supuesto, consciente de su poder de seducción, varios personajes femeninos recurren a resaltar sus encantos mujeriles, con el fin de alcanzar sus metas y de cumplir sus deseos. Personajes de este tipo se encuentran en ambas novelas. Baste recordar a la nueva compañera que se une al grupo de trabajo a las órdenes de Bality en *Un asesinato musical* o las periodistas que se inmiscuyen en las pesquisas policiales, al objeto de conseguir información, en *Asesinato en el corazón de Jerusalén*.

3.2.2. La homosexualidad masculina

Nada tiene de particular mostrar el ambiente gay, dentro de la diversidad sexual presente en las sociedades occidentales contemporáneas, reflejadas por doquier en la literatura y filmografías actuales. Pero llama la atención que este tópico se repita en ambos libros, como si la escritora le concediera un especial énfasis. Sobre este asunto llama poderosamente la atención el hecho de que las dos historias se desarrollen y circunscriban a Jerusalén, referencia espiritual del judaísmo, cristianismo y, en menor medida, del islam.

Comparada con la liberal y costera Tel Aviv, chirría que la relación marital entre Izzi y Gabi (*Un asesinato musical*) y el triángulo formado entre Peter Obarian, Yigal Hion y Jalal (*Asesinato en el corazón de Jerusalén*) transcurran en la Ciudad Santa. A este respecto, el lector israelí es consciente del poder cada vez mayor que los movimientos (ultra) ortodoxos adquieren en el país, especialmente en la capital del estado. Por esta razón, es interesante escuchar el diálogo entre un recién llegado a la ciudad, procedente de un *kibbutz* (cooperativa agrícola de régimen comunista) y una lugareña, escrita en *Asesinato en el corazón de Jerusalén*:

> —¿Es que no es un barrio laico? –oyó la voz de Yair.
> —No hay ningún barrio laico en Jerusalén —le contestó Einat, enseguida—. ¿Cómo se puede ser laico con la fuerza que tienen los religiosos? Mira lo que pasa en el ayuntamiento, hasta al alcalde lo tienen en el bote. Si no, no habría salido elegido. (pág. 232).

Al situar los amores homosexuales en Jerusalén, Batya Gur parece censurar la actitud de oposición que determinados círculos ejercen acerca de este tema. Enseguida, no obstante, se suscita la crítica social, como si la narradora se revelara contra la creciente influencia de los ortodoxos, para concluir que nunca van a poder controlar lo que sucede en las camas ajenas.

3.2.3. El cuarto poder

Otro aspecto que despierta las más acérrimas antipatías es la función poco ejemplarizante de las prácticas periodísticas, igual de recurrente en las dos obras que analizamos, empleo desempeñado por féminas despampanantes, cuyos ropajes modelan sus cuerpos de forma que invitan a la voluptuosidad

No obstante, es en *Asesinato en el corazón de Jerusalén* donde la manipulación ejercida por los profesionales de la información resulta brutal. Sobre este aspecto, destaca cómo una misma información ofrecida por la propia policía, comunicando cómo un grupo de nacionalistas israelíes había entrado en un barrio de mayoría árabe lanzando cócteles Molotov, es tergiversada por los medios de comunicación, en cuyas noticas se omite todo aquello que nos es del agrado del gobierno y de la sociedad, simplificando sobremanera de este modo:

> Apartó la mano (…) para subir el volumen de la radio, que estaba dando las noticias sobre los disparos de la noche anterior —«disturbios» los llamaron— y sobre los lugares donde había habido muertos (…) escuchaba cada vez con más miedo las noticias. (pág. 200)

Y, desde luego, la mezquindad de las periodistas, pues siempre son féminas —¿Hablaba Batya Gur por propia experiencia? —, las lleva a cruzar todos los límites morales, ya que llegan a romper promesas (como la futura publicación del drama de la familia Bashari sin el consentimiento de los implicados) y a presionar a los testigos con denuncias falsas, caso del superintendente Ohayon, perteneciente a los cuerpos de seguridad del estado («o me dices algo o te denuncio por torturas»).

3.2.4. La larga sombra del amigo americano

Es significativo el hecho de que, el par de referencias a los embotellamientos de las comunicaciones viarias jerosolimitanas tengan como trasfondo la operación salida de las fiestas judías, coincidentes con la visita de estado de Collin Powel o el enviado estadounidense de turno. Este hecho adquiere especial relevancia al recogerse con casi idénticas explicaciones en las dos novelas. Por tanto, es lícito considerar que la autora, sutilmente, critica la tutela de Estados Unidos en Israel. Así se expresa un personaje de *Un asesinato musical*, que llega tarde al trabajo:

> Por culpa del tráfico —comentó enfadada—. Habían modificado el itinerario del autobús, a causa de la visita del secretario de Estado de Estados Unidos. Y anteayer lo cambiaron por el entierro de no sé qué rabino —jadeó la chica—. ¡Trescientos mil hasidim por un rabino del que nadie ha oído hablar! Ya no hay quien viva en esta ciudad… cuando no son los atentados terroristas, o los entierros hasídicos, son las visitas de los políticos, con sus limusinas y sus escoltas de motoristas. Aunque sólo vayan a trasladarse del hotel Rey David a la residencia del primer ministro en la calle Balfour, acordonan toda la maldita ciudad por su culpa. ¿A ellos qué más les da? No tienen prisa por llegar a ningún lado. (pág. 146).

3.2.5. El culto a la belleza

El poder de la imagen está muy presente en los personajes capitales de *Un asesinato en el corazón de Jerusalén*. Las descripciones tanto de Zahara Bashari como de Yoram Benesh nos dibujan a unos jóvenes admirablemente bellos, que despiertan suspiros de amor a su paso, vestidos con ropa elegante y de marca, además de llevar una vida sofisticada. Sin embargo, esta representación física de los personajes choca frontalmente con su actitud moral, opuesta a unas intachables conductas. Es más, según avanza el libro, sabemos que son seres repugnantes y poco recomendables.

Frente a ellos, encontramos la niña Nesia Hion, una menor gorda, torpona, con acné, vestida de chándal azul, con olor a orín, a la que todos tratan con desprecio por ser una persona en absoluto agraciada. Y, sin duda, la humillación del que es objeto le causa daño, «pero no como cuando te insultan sino de otra forma: hasta lo más profundo de su alma, sí, porque debajo de todos esos granos y esa grasa también tenía un alma». (pág. 80).

Antagónico a su aspecto, emerge ante nuestros ojos un ser solitario, extremadamente sensible, neto observador de la realidad circundante:

> El hecho de que nadie se fijase en Nesia tenía también muchas ventajas: no sólo le permitía ver lo que los demás querían que se viese, sino también cosas que ninguno de los vecinos imaginaba que pudiese entender. Pasaba días enteros sola y había empezado a observar sistemáticamente, como la enseñaron en la clase de ciencias naturales. (pág. 80).

En cambio, esta niña aparentemente insustancial, a la sombra, a la que todos rehúyen, se convierte en pieza clave de la investigación, aunque en principio únicamente reciba la atención del superintendente Ohayon, que enseguida se fija en ella. Su fragilidad, su inocencia, nos penetra como gotas de agua en una tierra seca, despertando en nosotros sentimientos paternales, a fin de protegerla del aislamiento, del desamparo y del peligro.

3.2.6. La soledad

Pero al igual que Nesia, otros personajes llevaban una vida de introspección, como solitarios barcos en medio del mar embravecido de la vida. Nita, coprotagonista de *Un asesinato musical* vive aislada en su apartamento, con su hijo, alejada de las plateas de los teatros en los que actuaba como violoncelista. En el mismo libro, el divorciado Michael Ohayon vive de un

modo huraño, evitando al máximo las reuniones sociales, incluidas las cenas características de las fiestas judías. Pese a ello, son personas con un enorme éxito en sus respectivas profesiones, lo que puede llevarnos a pensar que es obligatorio el aislamiento si se persigue el triunfo laboral.

3.2.7. La dinámica de grupos

Es interesante analizar las reacciones que provocan los nuevos compañeros en los cerrados círculos de los grupos que desarrollan las pesquisas policiales. Prácticamente, se mantienen igual en las dos novelas, a pesar de que se incorporan en cada una un nuevo investigador. En *Un asesinato musical* entra a trabajar Dalit, mujer explosiva, que enseguida tiene el beneplácito de los hombres de la comisaría, mayoritarios en estos ambientes policiales. Pero las artes que emplea, aparte de suponer la censura de la mujer del grupo, pronto despierta las alarmas del superintendente Ohayon:

> Dalit estaba sentada entre Michael y Bality, y este último a la cabecera de la mesa, dirigía la reunión. Michael tuvo por un momento la impresión de tener a Dalit, demasiado cerca, de que la distancia entre ellos se iba acortando, y le pareció que ella avanzaba el codo en su dirección, y le rozaba la rodilla como por casualidad. (pág. 240).

Por supuesto, se entrevé que Dalit y Bality tienen una relación afectiva más que cercana, que les hace encerrarse a solas en los despachos. El ascenso de Dalit parece imparable hasta que se descubre la verdad de sus actuaciones, que incluyen la invención de pruebas, el retraso deliberado de las investigaciones y la elaboración dolosa de sus informes.

En *Asesinato en el corazón de Jerusalén*, nos movemos en las mismas claves, pero aquí se invierten los papeles y las reacciones. El recién llegado Yaír, joven procedente de una aldea agraria, atrae las simpatías de Tzilla, mujer de Bahar, y el menosprecio de los hombres. Pronto es centro de las burlas de sus compañeros, que lo motejan de distintos modos. Bality lo apoda bien "El Buda campesino", por su temperamento sosegado, bien "El Agricultor", por los ejemplos del mundo agrícola que intercalaba en sus conclusiones; Elí Bahar lo llama "la señora Marpel", por las historias de su pueblo natal. Sin embargo, realmente, sin darse cuenta, lleva el peso de la investigación. No solo, a la hora de situarnos en la autopsia, es capaz de determinar que la víctima está embarazada (detalle que pasa por alto el forense, en una actuación que roza la negligencia médica), sino también es el responsable de descubrir el lugar donde puede encontrarse Nesia, por los pétalos de las flores hallados en cadáver del can al que la niña pasea.

En resumidas cuentas, la prosista parece sugerir que la única carta de presentación de la que podemos guiarnos son los actos que cada cual realiza, estando plenamente injustificados los prejuicios.

3.2.8. La política de adopciones

Los dardos contra el sistema de adopciones también son el blanco de Batya Gur. Si, en *Un asesinato musical*, la responsable impide a Michael Ohayon quedarse con la bebé abandonada en su bloque, apelando a toda una serie de juicios de valor (vida desordenada, solitaria, volcada en su trabajo), con una soflama sobre la familia tradicional, en *Asesinato en el corazón de Jerusalén* quedan de manifiesto el sórdido mundo de la compra de menores, mediante el soborno. Y esta indigna trama salpica nada más y nada menos que a respetables familias, con el conocimiento tácito de las autoridades israelíes, como ya tratamos al hablar del robo de la hija de los Bashari.

Entre esta deplorable conducta y dejar en manos de una única encargada la responsabilidad sobre la idoneidad de un candidato, no hay término medio. La primera actitud es ilegal, la segunda, injusta, puesto que nadie controla la salud mental del único funcionario. Quizás, la solución estaría en establecer una comisión con varios miembros para estudiar todas las solicitudes.

3.2.9. La maquinaria legal

Acerca del sistema legal, llama la atención al lector que solo se pueda recurrir en una ocasión a la máquina de la verdad. En caso de

ser empleada en las pesquisas policiales, carecen de validez durante el juicio. *A priori*, suscita contrariedad este proceder, a causa de que el grado de subjetividad se reduce al máximo en las respuestas del polígrafo.

Pero demoledora es la personificación de los defensores de la ley encarnada en la figura del abogado Roseinstein, personaje perteneciente a un *Asesinato en el corazón de Jerusalén*. Sin discusión, sus actitudes vitales le colocan al margen de la justicia, a pesar de la renombrada fama en su profesión y del elevado estatus social que se le asigna: recurre al cohecho y al soborno para sus metas. Desde luego, una postura contradictoria que no pasa inadvertida al lector.

3.2.10. El juego del amor

Y, en fin, también se da cabida a diversas reflexiones sobre las expectativas que enfrentan a hombres y mujeres en cuestiones de pareja. Desde luego, un tema arduo magistralmente descrito en las voces de Ada Efrati y Michael Ohayon:

> No hay mujeres liberadas, se dijo Michael Ohayon, y no hay ninguna igualdad entre los sexos. Ni siquiera las mujeres quieren de verdad esa igualdad de la que tanto hablan, de hecho, prefieren una división de papeles bien definida, y nada las hace más felices que tener una prueba evidente de que han nublado la razón del hombre. O en otras palabras: de que ejercen sobre él un poder mágico. Pero en ese momento no quería utilizar la palabra «poder» y prefirió hablar de la pasividad de Ada: (…)
> —Es decir: ¿es el papel del hombre empezar, perseguir, convencer, cortejar y todo eso?
> —Pues claro que es el papel del hombre, ¿qué te crees? —Ada le miró enfadada. Por un momento él no supo si hablaba en serio o en broma, divirtiéndose, y la luz débil formó sombras doradas es sus ojos cuando dijo con gran sentimiento—: ¿Qué querías? ¿Qué yo fuera corriendo detrás de ti? (págs. 184-185).

En resumen, en las dos novelas se imbrican perfectamente todos los componentes mencionados, presentes en la misma realidad de Israel, puestos bajo el microscopio de Batya Gur, quien estudia pormenorizadamente todas las miserias, anhelos y preocupaciones de la sociedad de su tiempo.

En cuanto al estilo de *Asesinato en el corazón de Jerusalén*, duro, agresivo, violento, radical, directo, nada tiene que ver con la sutileza y el sosiego que trasmite *Un asesinato musical*. A este respecto cabe pensar si la escritora es consciente de su elección, como mero recurso literario, o nos hallamos ante un condicionamiento impuesto por la realidad del momento, pues del optimismo, la alegría y la vitalidad de los tiempos de paz, resultados de las negociones comenzadas en Madrid en 1992, se pasa a la frustración y parálisis que desembocan en la Segunda Intifada, que estalla en septiembre de 2000.

Referente a los dos niveles narrativos de las novelas (la investigación de los homicidios y la vida amorosa del superintendente Ohayon), ambas actúan como contrapunto. En *Un asesinato musical*, la investigación concluye al desenmascararse el asesino mientras que la relación amorosa del protagonista queda en suspenso; por el contrario, en *Asesinato en el corazón de Jerusalén*, el conocido culpable huye del país a la vez que la relación entre Ada Efrati y Michael Ohayon parece asentarse.

BIBLIOGRAFÍA

A) LIBROS

Bregman, A. (2002). *A History of Israel*. Hampshire/ N. York: Palgrave—MacMillan.

Dubnow, S. (s/d). *Manual de la historia judía*. Buenos Aires: Sigal.

Gur, B. (2000 [2014]). *Asesinato en Kibbutz. Un caso comunitario*. Madrid: Siruela. (3.ª edición).

_____ (2001 [2003]). *Un asesinato musical. Un caso barroco*. Madrid: Siruela. (2.ª edición)

_____ (2003 [2004]). *Asesinato en el corazón de Jerusalén. Un caso pasional*. Madrid: Siruela. (4ª edición).

_____ (2005). *Piedra sobre piedra*. Madrid: Siruela. (4ª edición).

_____ (1991). Linah mesufetet. Retzaj beqibbutz. Yerushalaim: Keter.

Herzl. T. (2015). Vieja y nueva patria. Alteneuland. Jerusalén: Organización Sionista Mundial.

Johnson, P. (2006 [2007]). *La historia del pueblo judío*. Barcelona: Ediciones B. (1.ª reimpresión).

Mosterín, J. (2006 [2007]). *Los judíos. Historia*

del pensamiento. Madrid: Alianza. (2.ª reimpresión).

Suárez, L. (2003 [2005]). *Los judíos*. Barcelona: Ariel.

B) ARTÍCULOS EN VOLÚMENES COLECTIVOS

Encyclopedia Judaica (2007). Jerusalem: Keter. (2ndEdition) (en 26 tomos).

C) FUENTES ELECTRÓNICAS

Amazon. <http://www.amazon.com/s/ref=nb_sb_noss_1?url=search-alias%3Daps&field-keywords=Batya+Gur> (en línea; fecha de consulta: 08 de noviembre de 2023).

Ediciones Siruela. <https://www.siruela.com/catalogo.php?opcion=buscar>, s.v. BatyaGur (en línea; fecha de consulta: 09 de noviembre de 2023).

Cortés, Mª C. (2005). "El quinteto de BatyaGur". *Pie de Página. Revista de libros.* Nº 6, diciembre. <http://www.piedepagina.com/numero6/html/gur.htm> (en línea; fecha de consulta: 7 de noviembre de 2023).

Editorial Keter. <https://www.keterbooks.co.il/AllResults?bskeyword=%D7%91%D7%AA%D7%99%D7%94%20%D7%92%D7%95%D7%A8> (en línea; fecha de consulta: 09 de noviembre de 2023)

Embajada de Israel en Madrid. <http://embassies.gov.il/MADRID/RELATIONS/Pages/Libros-israel%C3%ADes-publicados-en-castellano-y-catal%C3%A1n.aspx > (en línea; fecha de consulta: 09 de noviembre de 2023).

Fox, M. (2005) "Batya Gur, Mystery Writer and Critic, Is Dead at 57". *The New York Times*. <http://www.nytimes.com/2005/05/30/obituaries/batya-gur-mystery-writer-and-critic-is-dead-at-57.html>(en línea; fecha de consulta: 10 de noviembre de 2023).

Jiménez Losantos. F (2005). "La estrella fugaz de la novela negra". *Libertad digital*. <http://www.libertaddigital.com/opinion/libros/la-estrella-fugaz-de-la-novela-negra-1276230453.html> (en línea; fecha de consulta: 06 de noviembre de 2023).

Lecturalia. Red social de literatura, comunidad de lectores y comentarios de libros. <http://www.lecturalia.com/autor/1761/batya-gur>(en línea; fecha de consulta: 06 de noviembre de 2023).

Sevilla Vallejo, S. (2023). "Un asesinato literario de BatyaGur" en Vivir los cuentos. https://www.youtube.com/watch?v=Ha3YccBR0As(en línea; fecha de consulta: 31 de octubre de 2023).

Sifriah ha-Le'umí (=Biblioteca Nacional de Israel) <http://merhav.nli.org.il/primo_library/libweb/action/search.do?&tab=default_tab&srt=rank&ct=search&mode=Basic&dum=true&indx=1&fn=search&vid=NLI&vl%28freeText0%29=%D7%91%D7%AA%D7%99%D7%94%20%D7%92%D7%95%D7%A8>(en línea; fecha de consulta: 06 de noviembre de 2023).

Simania. http://simania.co.il/searchBooks.php?searchType=tabAll&query=%D7%91%D7%AA%D7%99%D7%94+%D7%92%D7%95%D7%A8 (en línea; fecha de consulta: 01 de noviembre de 2023).

The Institute for the Translation of Hebrew Literature. <https://www.ithl.org.il/page_13640> (en línea; fecha de consulta: 02 de noviembre de 2023).

The Ohio State University. <https://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/00230.php> (en línea; fecha de consulta: 02 de octubre de 2023)

Venganzones, C. (2014), "BatyaGur, la Agatha Christie de Israel". *La Rioja.com*, *sección Culturas*. <http://www.larioja.com/culturas/201408/17/batya-agatha-christie-israel-20140817002221-v.html>(en línea; fecha de consulta: 31 de octubre de 2023).

Wikipedia, La enciclopedia libre. <http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%91%D7%AA%D7%99%D7%94_%D7%92%D7%95%D7%A8>,<http://es.wikipedia.org/wiki/Batya_Gur>,<http://en.wikipedia.org/wiki/Batya_Gur>(en línea; fecha de consulta: 26-27 de octubre de 2023).

EL PODER DEL LENGUAJE ESCRITO: FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES CÍVICAS Y PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO LINGÜÍSTICO DEL IDIOMA ESPAÑOL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Por **Soraya Oronoz (**URJC y ESERP Digital Business & Law School)
y **Sasha Sidney Cuadra (**ESERP Digital Business & Law School)

RESUMEN

En el presente texto, se aborda la importancia del lenguaje escrito en la formación universitaria, centrándose en el fortalecimiento de habilidades cívicas y comunicativas, y en la preservación del patrimonio lingüístico. Para ello, se presentan los resultados de una revisión bibliográfica sobre la cuestión referida, y se reflejan de igual modo propuestas de intervención para el fortalecimiento de las habilidades ya descritas, y para la preservación del patrimonio lingüístico del idioma español desde el ámbito universitario. Con ello, se pretende contribuir a la difusión del conocimiento sobre el valor y la riqueza de dicho idioma como patrimonio cultural, indicando los retos y amenazas para la preservación del mismo ante el auge de la Inteligencia Artificial, la digitalización y el déficit de uso de escritura manual en las aulas universitarias.

Palabras clave: habilidades cívicas, patrimonio lingüístico, idioma español, patrimonio cultural.

ABSTRACT

In this text, the importance of written language in university education is addressed, focusing on the strengthening of civic and communicative skills, and the preservation of linguistic heritage. To this end, the results of a bibliographic review on the aforementioned issue are presented, and intervention proposals for strengthening the skills already described and for the preservation of the linguistic heritage of the Spanish language from the university level are also reflected. With this, it is intended to contribute to the dissemination of knowledge about the value and richness of said language as cultural heritage, indicating the challenges and threats to its preservation in the face of the rise of Artificial Intelligence, digitalization and the deficit in the use of manual writing in university classrooms.

Keywords: civic skills, linguistic heritage, Spanish language, cultural heritage.

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje escrito es una herramienta fundamental para la comunicación y la expresión de ideas. En este sentido, se describe el lenguaje como medio de acceso al conocimiento de la realidad (De Bustos Guadaño, 2011).

A lo largo de la historia, el lenguaje escrito ha demostrado ser una fuerza poderosa capaz de fortalecer las habilidades cívicas y preservar el patrimonio lingüístico de un idioma. Es por ello que, desde el contexto de la formación universitaria, el estudio y dominio del mismo en el idioma español se convierte en una tarea esencial, tanto para el desarrollo académico como para la participación activa en la sociedad.

En el anterior sentido, se destaca que la competencia comunicativa, resulta fundamental para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, y es que, tal como sostiene Ballesteros-Pérez (2016), el lenguaje escrito supone un excelente canal de comunicación y desarrollo humano.

Este artículo analiza la importancia de esta habilidad en la educación superior, destacando su influencia en el fortalecimiento de competencias ciudadanas y en la preservación de la riqueza cultural y lingüística del español. Además, se exploran estrategias y recursos para potenciar la escritura en el ámbito universitario, promoviendo una formación integral y

fomentando la excelencia académica y ciudadana, así como a la preservación de la identidad cultural y lingüística en el contexto universitario.

Indicado lo anterior, se incide en la idea de que el lenguaje escrito ha desempeñado y desempeña un papel crucial en la sociedad. No solo es la forma principal de comunicación en muchas interacciones diarias, sino que también juega un papel fundamental en la preservación y transmisión de conocimiento y cultura. En este sentido, el idioma español, como uno de los más hablados en el mundo, tiene un patrimonio lingüístico vasto y diverso que debe ser protegido y fortalecido.

Por otro lado, la formación universitaria es un período clave en el desarrollo de habilidades y competencias académicas y profesionales. Durante su educación superior, los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar su capacidad de comunicación escrita, lo que a su vez puede influir de manera significativa en el desarrollo de habilidades cívicas y en la preservación del patrimonio lingüístico del idioma español.

Lo descrito, se relaciona estrechamente con el papel del lenguaje en la formación del pensamiento pre-articulado y articulado, así como con la palabra y el concepto. En lo que a ello respecta, las palabras desempeñan un papel decisivo en la construcción del concepto y ello se vincula con la preservación del conocimiento y del legado humano, siendo el propio idioma un elemento patrimonial que permite necesariamente (aunque no suficientemente) la difusión y la preservación de la cultura en todas sus acepciones.

A lo largo de este artículo, se parte de la premisa de las relaciones entre lengua y carácter nacional que sostenía Humboldt, quien refería que existe una relación entre la lengua y el 'carácter nacional', entendiendo el carácter nacional como una cierta disposición cognitiva que determina la forma en que una sociedad capta su entorno y su relación con el mismo (De Bustos Guadaño, 2011:169). Es por ello que se habla de un proceso de doble influencia o interrelación: *el lenguaje recibe, mediante influencias que sobre él actúan, un carácter individual que se convierte esencialmente en su propio carácter, a la vez que tiene también efecto sobre él y que sólo se pueda usar dentro de los límites de ese carácter (*GS, IV: 424).

Lo expuesto, apuntala hacia la correlación entre la forma de la cultura y de la gramática. Esto, ha llevado a que autores como Locke formulasen la imposibilidad de la traducción como consecuencia de la relatividad lingüística, ya que se presupone que el lenguaje determina el pensamiento (De Bustos Guadaño, 2011: 169-172).

Además de lo ya expresado, en este texto, se abordan diversos aspectos a partir de la idea de la correlación entre cultura-gramática, lenguaje-pensamiento. Entre ellos, se incide en la importancia y funciones del lenguaje escrito, así como en su impacto en la sociedad y en su utilidad en el fortalecimiento de habilidades cívicas para el ejercicio de la ciudadanía democrática, estableciendo conexiones entre las habilidades cívicas y la competencia lingüística.

De igual modo, se aborda la relevancia de la preservación del patrimonio lingüístico del idioma español y se trata la cuestión del valor y de la riqueza del mismo como patrimonio cultural; enfatizando en algunos de los retos y amenazas para su preservación y en el papel de la formación universitaria en el fortalecimiento de habilidades cívicas y preservación del patrimonio lingüístico.

Para concluir, se plantean líneas generales para la intervención educativa en el ámbito universitario en lo concerniente al fortalecimiento de habilidades cívicas y para la preservación del patrimonio lingüístico del idioma español, abordando asignaturas y programas académicos relacionados, experiencias y casos de éxito en la formación universitaria, y proponiendo recomendaciones para mejorar la formación universitaria en este ámbito y para el diseño de estrategias que fomenten la preservación del patrimonio lingüístico.

Con todo ello, se pretende identificar prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza que permitan potenciar estas habilidades en los estudiantes de educación superior y es que,

el fortalecimiento de habilidades cívicas es esencial para formar ciudadanos comprometidos y responsables.

En conexión con la anterior idea, el lenguaje escrito, como herramienta para la comunicación y el debate, puede desempeñar un papel clave en la adquisición y desarrollo de estas habilidades. Además, la preservación del patrimonio lingüístico del español es fundamental para mantener la diversidad cultural y lingüística en el mundo hispanohablante.

Para concluir el apartado introductorio, se indica que, este estudio puede tener implicaciones tanto en el ámbito académico como en el social. Los resultados pueden ser utilizados por las instituciones educativas para mejorar la enseñanza de la escritura y fomentar el compromiso ciudadano en los estudiantes universitarios. Asimismo, los hallazgos pueden ser aplicados en la elaboración de políticas educativas y programas de preservación del patrimonio lingüístico a nivel nacional e internacional.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del artículo es el de realizar una aproximación al estudio sobre el potencial del lenguaje escrito sin apoyo informático en la formación universitaria para el fortalecimiento de habilidades cívicas en estudiantes universitarios, difundiendo a su vez la relevancia de dicha cuestión para la preservación del patrimonio lingüístico del idioma español.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Recopilar información sobre el impacto del lenguaje escrito en la sociedad y sobre la relevancia de dicha cuestión en lo concerniente al desarrollo de habilidades cívicas y a la competencia ciudadana en estudiantes universitarios.
- Reflejar la importancia del lenguaje escrito para el ejercicio de la ciudadanía democrática, planteando la sinergia entre habilidades cívicas y competencia lingüística.
- Contribuir a la difusión del conocimiento sobre el valor y la riqueza del idioma español como patrimonio cultural, indicando los retos y amenazas para la preservación del mismo ante el auge de la Inteligencia Artificial y la digitalización y del déficit de uso de escritura manual en las aulas universitarias.
- Plantear propuestas de intervención para el fortalecimiento de habilidades cívicas y para la preservación del patrimonio lingüístico del idioma español desde el ámbito universitario.

3. METODOLOGÍA

El estudio consiste en una revisión bibliográfica sistemática con el objetivo de analizar el poder del lenguaje escrito y su impacto en el fortalecimiento de habilidades cívicas, así como en la preservación del patrimonio lingüístico del idioma español en la formación universitaria, para ello, se ha realizado una búsqueda exhaustiva de artículos científicos, libros y otros recursos académicos relacionados con la cuestión de estudio en diversas bases de datos y bibliotecas especializadas.

Se seleccionaron aquellos estudios que abordaban directamente la temática del poder del lenguaje escrito y su influencia en el desarrollo de habilidades cívicas y la preservación del patrimonio lingüístico del idioma español en la formación universitaria en bases de datos como Scopus, Dialnet y Google Académico.

Una vez recopilada la literatura relevante, se llevó a cabo un análisis de los estudios seleccionados. Se identificaron y analizaron los principales hallazgos y conclusiones de cada artículo, así como las metodologías utilizadas y las muestras de participantes involucradas en cada estudio para utilizar dicha información como fuente en el presente texto.

Además, se llevaron a cabo comparaciones y contrastes entre los diferentes estudios analizados, para identificar posibles divergencias, coincidencias o tendencias en los resultados obtenidos, para ello, se emplearon operadores booleanos como And/ or/it/not.

Finalmente, se redactó el texto basado en los hallazgos obtenidos de la revisión bibliográfica, presentando una síntesis de los principales hallazgos y conclusiones

encontradas en la literatura revisada y proponiendo aspectos que, en sinergia con la información localizada, puedan servir para dar al estudio un enfoque de remediación práctica aplicable en el ámbito educativo universitario.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 El poder del lenguaje escrito

El poder del lenguaje escrito es un elemento clave para comprender el patrimonio cultural y lingüístico de una sociedad. Este tipo de lenguaje es una forma de codificar y preservar la información a lo largo del tiempo, permitiendo que las generaciones futuras puedan acceder al conocimiento acumulado por generaciones anteriores.

Además de ello, el lenguaje escrito es una herramienta fundamental para la transmisión de la cultura y la preservación del patrimonio cultural y lingüístico. En este sentido, a través de la escritura, se pueden registrar y documentar las tradiciones, costumbres, creencias, valores y conocimientos de una comunidad o de un grupo de personas, ello hace que se pueda comprender la lengua como institución y a su vez como sistema (Saussure, 1970).

Por su parte, el lenguaje escrito tiene un poder para influir en la forma en que el individuo percibe el mundo y el modo en que se relaciona con él (Sevilla-Vallejo, 2019). A través de la escritura, se pueden plasmar y difundir diferentes perspectivas, ideas y narrativas, lo que contribuye a la diversidad cultural y a la ampliación del conocimiento colectivo. Por su parte, se considera una herramienta de empoderamiento y emancipación, que permite que las personas puedan expresar sus pensamientos, ideas y emociones de manera más precisa y elaborada.

Es preciso reflejar de igual modo que, a través de la escritura, se pueden documentar las experiencias individuales y colectivas, lo que ayuda a construir una identidad cultural y lingüística sólida y a preservarla a lo largo del tiempo. Asimismo, el lenguaje escrito tiene la capacidad de trascender las barreras del tiempo y espacio. Y es que, con libros, documentos y registros escritos, se posibilita el acceso a diferentes épocas históricas y a culturas lejanas, lo que enriquece nuestra comprensión del mundo y fortalece nuestra apreciación del patrimonio cultural y lingüístico global.

En conclusión, el poder del lenguaje escrito está estrechamente vinculado con el aspecto del patrimonio cultural y lingüístico. A través de la escritura, se puede preservar y transmitir el conocimiento acumulado por generaciones anteriores, así como también fomentar el desarrollo de nuevas formas de expresión y perspectivas. Además, el lenguaje escrito nos permite acceder a diferentes culturas y épocas históricas, ampliando nuestra comprensión y apreciación del patrimonio cultural y lingüístico tanto a nivel local como global.

4.2 Importancia y funciones del lenguaje escrito

Aprender a utilizar el lenguaje escrito permite a los individuos humanos preservar su legado, expresarse y expresar lo que otros han dicho, han hecho o pensado. Por ello, se dice que el lenguaje escrito permite relacionar el mismo con la realidad y con el pensamiento. A colación de ello, Frege (2013), en su teoría semántica, exponía las relaciones que unen la lógica, la filosofía del lenguaje y la ontología, al tratar de aplicar en análisis lógico al lenguaje natural.

Teniendo en cuenta que, en el plano oracional, es el pensamiento el medio intersubjetivo por el cual alcanzamos la verdad (o la falsedad). Lo expresado en una oración no es únicamente compartido por una comunidad de hablantes, sino que además, puede ser expresado en diversas lenguas. Por ello, desde la filosofía del lenguaje se diferencia el acto de pensar de su contenido y, precisamente, gracias al idioma empleado el sujeto puede aprehender el contenido (De Bustos Guadaño. 2011: 248).

Siguiendo con la anterior idea, se resalta que, el lenguaje y el pensamiento se articulan en el uso de un determinado idioma que, a su vez, condiciona el contenido de los procesos mentales del individuo, por lo que, tal como

revelan diversos estudios, el idioma de un hablante competente, en cierto modo, impacta en su cosmovisión y en el desarrollo de su conducta, preferencias y sesgos. Esto, vincula la realidad lingüística a la cívica, ya que muchos comportamientos prosociales, tendrán gran conexión con el idioma del individuo y con ese componente nacional descrito en el apartado introductorio de este texto.

Además de ello, el lenguaje escrito desempeña otras funciones como las siguientes:

- Comunicación: el lenguaje escrito se utiliza para comunicarse con otras personas, ya sea para transmitir información, expresar ideas o emociones, o simplemente para mantener contacto con otros.
- Registro histórico: el lenguaje escrito permite registrar eventos, hechos y conocimientos importantes a lo largo del tiempo, lo que contribuye a preservar la historia y la cultura de una sociedad.
- Educación: El lenguaje escrito es fundamental en la educación, ya que se utiliza para enseñar y aprender diferentes disciplinas y materias. A través de la lectura y la escritura, se adquieren conocimientos y se desarrollan habilidades cognitivas.
- Organización y planificación: El lenguaje escrito se utiliza para organizar y planificar tareas y actividades. Mediante la escritura de listas, horarios, agendas o planes, se puede estructurar el tiempo y las acciones de forma eficiente.
- Reflexión y síntesis: la escritura permite reflexionar sobre diferentes temas, analizar ideas y argumentos, y sintetizar información de manera clara y precisa. Es una herramienta para canalizar el pensamiento crítico y desarrollar habilidades analíticas y de síntesis.
- Expresión artística: el lenguaje escrito también se utiliza como medio de expresión artística. La poesía, la literatura y otras formas de escritura creativa permiten expresar emociones, generar belleza y transmitir mensajes poderosos.
- Administración y gestión: el lenguaje escrito es esencial en la administración y gestión de organizaciones y empresas. A través de la escritura de informes, documentos legales, contratos y comunicaciones internas, se asegura una comunicación clara y precisa en el ámbito empresarial.
- Documentación: El lenguaje escrito se utiliza para documentar acontecimientos, procesos y procedimientos. Es necesario para crear y mantener registros formales, como informes, actas de reuniones, manuales de instrucciones o historias clínicas.
- Difusión de información: el lenguaje escrito es utilizado para difundir información a gran escala a través de diferentes medios, como periódicos, revistas, libros, páginas web y redes sociales. Permite que un mensaje llegue a un público amplio y diverso.
- Preservación cultural: el lenguaje escrito es esencial para preservar la cultura y la tradición de una sociedad. A través de documentos, libros y otros tipos de escritos, se transmiten conocimientos, leyendas, mitos y creencias que forman parte del patrimonio cultural de una comunidad.

Sin lenguaje escrito, se dificultaría la preservación del legado humano, y, a su vez, si los estudiantes dejaran de usar la escritura a mano, tendrían problemas como los que se indican a continuación:

- Pérdida de habilidades motoras: al no practicar la escritura a mano, los estudiantes pueden perder la destreza y precisión en el manejo de un lápiz o bolígrafo, lo que puede dificultar la escritura legible y rápida en situaciones donde no se dispone de una computadora.
- Menor retención de información: diversos estudios sugieren que escribir a mano favorece la retención de información y el proceso de aprendizaje. Al escribir a mano, los estudiantes están más

involucrados cognitivamente y esto ayuda a que la información se fije mejor en la memoria.

- Limitaciones en el desarrollo de habilidades cognitivas: escribir a mano está relacionado con el desarrollo de habilidades cognitivas como la planificación, organización, creatividad y expresión de ideas. La escritura a mano fomenta la conexión entre el cerebro y la mano, lo que puede contribuir al desarrollo de estas habilidades.
- Dificultad en exámenes escritos: en la universidad, los exámenes escritos son comunes y, si los estudiantes no están acostumbrados a escribir a mano, pueden sentir dificultades para expresar claramente sus ideas de manera legible y organizada.
- Dependencia excesiva de la tecnología: si los estudiantes universitarios no escriben a mano, pueden volverse demasiado dependientes de la tecnología, lo cual puede ser problemático en situaciones donde no haya acceso a dispositivos electrónicos o si estos fallan.

En general, escribir a mano sigue siendo una habilidad importante para los estudiantes universitarios, ya que ofrece beneficios cognitivos y prácticos que pueden ser útiles tanto en el ámbito académico como en el profesional y a su vez, la utilización del lenguaje escrito impacta directamente en la sociedad por lo que a continuación se relaciona.

Además de lo indicado, siguiendo lo propuesto por Ballesteros (2016), el lenguaje escrito permite la construcción de la propia individualidad, la identidad, el conocimiento y el sentido de pertinencia; aspectos fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía.

4.3 Impacto del lenguaje escrito en la sociedad

El impacto del lenguaje escrito en la sociedad es una cuestión amplia y compleja que ha sido objeto de estudio y reflexión a lo largo de la historia tal como refiere Llano (2003:128).

La educación es otro ámbito en el que el lenguaje escrito ha tenido un impacto significativo en la sociedad. Se puede considerar que la escritura ha sido fundamental para el desarrollo de la educación formal o reglada, ya que proporciona una herramienta para sistematizar los procesos de aprendizaje-enseñanza. Así los libros de texto, los cuadernos y otros materiales escritos son utilizados en las escuelas y universidades para transmitir información y fomentar el pensamiento crítico.

No obstante, es preciso observar el origen de la persona, desde su infancia, para analizar la importancia del lenguaje escrito, dado que es crucial para la alfabetización, ya que el dominio de la lectura y la escritura es básico para participar plenamente en la sociedad, influyendo en la estructura social y en la formación de identidades culturales. No obstante, tal y como indica Havelock, (1976) la capacidad popular de leer y escribir depende no sólo del alfabeto, sino también de la instrucción en el alfabeto que se da en el nivel primario del desarrollo del niño, y que éste es un factor político que varía según los países, no todas las culturas alfabetizadas lo son socialmente, pues aunque los historiadores que han abordado la alfabetización como fenómeno histórico han evaluado normalmente su progreso basándose en la historia de la escritura, las condiciones reales de la alfabetización no dependen de esa historia, sino de la de la lectura.

Por otro lado, se destaca el papel de la literatura, dado que, a través de ella, el lenguaje escrito ha contribuido a la diseminación de la identidad nacional, así como a la preservación de determinados valores y conductas morales a través de la expresión artística y creativa y a su vez, ello ha ayudado a conservar y difundir tradiciones culturales a lo largo del tiempo.

En la era digital, el impacto del lenguaje escrito se ha ampliado con el uso de las redes sociales e Internet, donde la disposición de información en línea ha transformado la forma de acceder al conocimiento y comunicación entre las personas y se con la llegada de la Inteligencia Artificial, muchos estudiantes están perdiendo habilidades de elaboración y

comprensión de textos escritos, así como en otros aspectos como sostienen Flores-Vivar & García-Peñalvo (2023).

4.4 Fortalecimiento de habilidades cívicas a través del lenguaje escrito y su relevancia en el ejercicio de la ciudadanía democrática

Además de lo relacionado en los anteriores apartados, se señala que en una sociedad democrática, el ejercicio pleno de la ciudadanía implica no solo la participación activa en la toma de decisiones políticas, sino también la capacidad de expresar ideas de manera clara, coherente y respetuosa. En este sentido, el lenguaje escrito juega un papel fundamental, ya que es a través de él que los sujetos pueden comunicar opiniones, plantear propuestas y participar en el debate público.

Es en este sentido en el que la formación universitaria debe ser exquisita en lo concerniente a las habilidades comunicativas y cívicas, por lo que los estudiantes han de formarse bajo una perspectiva democrática en la que el aula sea un 'ágora' del aprendizaje en el que practicar la ética discursiva para llegar a la competición cooperativa por el mejor argumento (Oronoz, 2022).

Conviene aquí acotar, que se alude a las habilidades cívicas, como el conjunto de competencias necesarias para participar de manera efectiva en la vida política y social, y sin duda, deben incluir el desarrollo de habilidades de comunicación escrita. El lenguaje escrito permite reflexionar sobre las propias ideas, organizarlas de manera estructurada y presentarlas de forma persuasiva. Además, posibilita establecer un diálogo constructivo con otros ciudadanos y contribuir al desarrollo de una sociedad más democrática. Al hacer referencia a la persuasión, hay que caer en la cuenta de que se hace referencia a la persuasión cívica, y que esta cuestión es antitética a la manipulación con fines egocéntricos tal como plantea Lakhani (2015).

En primer lugar, el fortalecimiento de habilidades cívicas a través del lenguaje escrito implica el fomento de la capacidad de argumentación. La ciudadanía democrática a su vez, se conecta con la defensa de las propias ideas y valores, y esto requiere la habilidad de fundamentar las propias posturas de manera sólida y convincente. El lenguaje escrito permite articular argumentos de forma ordenada y sistemática, lo que facilita el intercambio de ideas y el análisis crítico (precedido del pensamiento crítico). Todos estos factores, pueden trabajarse a través del uso de la ética discursiva, la mayéutica y con la puesta en práctica de las situaciones ideales de habla de Habermas (1983) tal como postula Oronoz(2022).

Asimismo, el lenguaje escrito permite el desarrollo de habilidades de escucha activa y empatía, esenciales para la comunicación humana. Teniendo en cuenta que la ciudadanía democrática implica la participación en debates y discusiones, donde es necesario escuchar atentamente las opiniones de los demás y responder de manera respetuosa. El lenguaje escrito brinda la posibilidad de reflexionar antes de responder, promoviendo la empatía y el respeto hacia el otro, que ha de entenderse como parte de un nosotros no alterizado (Sevilla-Vallejo & Oronoz, 2021), lo que contribuye a la construcción de consensos y a la búsqueda de soluciones colectivas.

Por otro lado, el fortalecimiento de habilidades cívicas a través del lenguaje escrito también implica el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica. La ciudadanía democrática se conecta con la capacidad de evaluar y cuestionar la información que llega, así como discernir entre diferentes puntos de vista y fuentes de información. Sumado a ello, el lenguaje escrito permite expresar reflexiones de manera detallada y argumentada, lo que favorece el ejercicio de un pensamiento crítico informado y la búsqueda de la verdad desde la veracidad (Habermas, 1983) como cuestión necesaria (aunque no suficiente) para que se den las situaciones ideales de habla que sostenía el autor anteriormente citado.

En resumen, el fortalecimiento de habilidades cívicas a través del lenguaje escrito es fundamental para el ejercicio pleno de la ciudadanía democrática. El desarrollo de habilidades de argumentación, escucha activa, empatía, análisis y crítica, proporciona herramientas

necesarias para participar de manera efectiva en la vida política y social como ya defendía Camus (1995). Además, el lenguaje escrito, permite ser conscientes del sentido de la responsabilidad ciudadana y posibilita la cooperación para el fortalecimiento de una sociedad democrática y participativa.

4.5 Conexión entre habilidades cívicas y competencia lingüística

La conexión entre habilidades cívicas y competencia lingüística ha sido ampliamente estudiada por investigadores del campo de las Ciencias de la Educación y de la Psicología. Primeramente, se debe considerar que las habilidades cívicas hacen referencia a las capacidades para participar activamente en la sociedad, respetar las normas y valores para contribuir al bien común. Por otro lado, la competencia lingüística, se refiere a la capacidad de comunicarse de manera efectiva utilizando el lenguaje como herramienta principal. Esta competencia incluye la habilidad para comprender y expresar ideas de manera clara y coherente tanto oralmente como por escrito.

La conexión entre estas dos áreas es evidente ya que la adquisición de competencia lingüística proporciona a los individuos las herramientas necesarias para expresar sus opiniones y participar en discusiones cívicas. Las habilidades cívicas, a su vez, requieren de un alto nivel de competencia lingüística para poder expresar y debatir ideas de forma razonada y persuasiva (Lakhani, 2008).

Tener una buena competencia lingüística permite a las personas involucrarse activamente en la vida cívica, ya sea al participar en debates públicos, escribir cartas a las autoridades o contribuir en organizaciones comunitarias. También facilita la comprensión de documentos oficiales y legales, así como la interpretación de los derechos y deberes ciudadanos.

Además, la competencia lingüística contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y razonamiento, lo cual es fundamental para la participación activa en una sociedad democrática. Una persona con buenas habilidades lingüísticas tiene más probabilidades de argumentar de manera convincente, evaluar y analizar información de manera crítica, y tomar decisiones informadas.

En resumen, la conexión entre habilidades cívicas y competencia lingüística es fundamental para el pleno desarrollo de un individuo como ciudadano activo y comprometido con su comunidad.

Promover el desarrollo de estas habilidades en el ámbito educativo es crucial para formar ciudadanos responsables y capaces de contribuir al bienestar social, siendo especialmente importante formar de modo minucioso en estas cuestiones a los estudiantes universitarios por la labor civilizadora de la universidad tal como sostenía Ortega y Gasset (2015).

4.6 Preservación del patrimonio lingüístico del idioma español

El español es una lengua hablada por más de 500 millones de personas en todo el mundo, y es la segunda lengua más hablada en términos de número de hablantes nativos. Por su parte, el español es una lengua oficial en 21 países, lo que la convierte en una lengua de gran importancia cultural y política.

La preservación del patrimonio lingüístico del español implica la conservación de la riqueza y diversidad de la lengua, así como la promoción de su uso correcto y adecuado. Esto se logra a través de la educación y la formación en el uso del español, tanto en su forma escrita como hablada. En particular, la formación universitaria es un ámbito clave para la preservación del patrimonio lingüístico.

La formación universitaria en el uso del español debe incluir el fortalecimiento de habilidades cívicas, como la capacidad de comunicarse de manera efectiva y persuasiva, la capacidad de comprender y analizar textos complejos, y la capacidad de argumentar de manera clara y coherente. Estas habilidades son esenciales para el éxito en cualquier campo profesional, y también son fundamentales para la preservación del patrimonio lingüístico del español.

Además de lo indicado, se señala el ámbito universitario como un espacio de

referencia para la promoción y conservación del idioma español como patrimonio lingüístico, por lo que, desde los procesos de aprendizaje-enseñanza se debe enfatizar en el valor y la riqueza del idioma español como patrimonio cultural siguiendo lo indicado hasta el momento en este texto.

4.6.1 Valor y riqueza del idioma español como patrimonio cultural

El idioma español como parte del patrimonio cultural resulta una cuestión de gran valor y riqueza. Su importancia radica en su capacidad para comunicar y expresar la cultura y la identidad de los hablantes de español en todo el mundo. A continuación, se presentan algunos aspectos que destacan la relevancia del idioma español como patrimonio cultural:

- El español tiene una gran relevancia a nivel cultural y político, ya que, tal como se indicó en el anterior apartado, es una lengua hablada por más de 500 millones de personas en el mundo, además, es lengua oficial en más de veinte países y se considera la segunda lengua más hablada en términos de hablantes nativos según se recoge en la Real Academia Española (2019).
- El valor económico del idioma español, también se destaca, ya que la lengua española tiene un papel fundamental en el proceso de creación y difusión de los bienes culturales, lo que la convierte en un factor clave en la economía de las industrias culturales (Instituto Cervantes, 2019).
- El español tiene una posición aventajada como lengua internacional, lo que le permite actuar como palanca de intercambios comerciales y flujos de inversión según indica García(2017).
- El patrimonio cultural del idioma español, también se vincula con el uso y costumbres de sus habitantes y es que, se presenta como un modo de difusión de variaciones culturales, lingüísticas e históricas siguiendo lo descrito por Marcelo Lorenzo (2020).

En conclusión, el idioma español es un patrimonio cultural de gran valor y riqueza, que se manifiesta en su capacidad para comunicar y expresar la cultura y la identidad de los hablantes de español en todo el mundo. Su importancia radica en su capacidad para actuar como palanca de intercambios comerciales y flujos de inversión, así como en su capacidad para preservar la memoria y la identidad de un pueblo.

4.6.2 Retos y amenazas para la preservación del español

Expuesta la relevancia de la preservación del español como patrimonio cultural en el anterior apartado, se expone a continuación el modo en que se enfrenta a diversos retos y amenazas que ponen en peligro su riqueza y diversidad. Algunos de los principales desafíos que enfrenta la preservación del español son los siguientes:

- La pérdida de lenguas indígenas y dialectos regionales es una amenaza para la diversidad lingüística y cultural del español. La UNESCO ha expresado su preocupación por la desaparición de muchas lenguas y dialectos en todo el mundo, lo que representa una pérdida sustantiva de la identidad de los pueblos que las hablan (ONU, 2023).
- La globalización y la influencia de otras lenguas pueden afectar la pureza y la unidad del español. La influencia del inglés y de otras lenguas extranjeras puede llevar a la adopción de anglicismos y a la pérdida de la riqueza y diversidad del español (Castillo, 2011).
- La falta de apoyo y promoción del español como lengua de cultura y comunicación universales puede limitar su proyección internacional y su capacidad para actuar como palanca de intercambios comerciales y flujos de inversión. Es necesario fomentar la enseñanza del español y su uso en foros internacionales para garantizar su preservación y promoción tal como indica Almendron (2020).
- La falta de inversión en la promoción y difusión de las industrias culturales en

español puede limitar su valor económico y su capacidad para competir en el mercado global tal como se indica desde el Centro Virtual Cervantes (2023).

En conclusión, la preservación del español como patrimonio cultural se enfrenta a diversos retos y amenazas que ponen en peligro su riqueza y diversidad. Es necesario fomentar la enseñanza del español, su uso en foros internacionales, la promoción de las industrias culturales en español y el reconocimiento y valoración de la lengua materna como patrimonio cultural para garantizar su preservación y promoción y, la universidad se presenta como un lugar privilegiado para tal labor.

4.6.3 El papel de la formación universitaria en el fortalecimiento de habilidades cívicas y preservación del patrimonio lingüístico

La formación universitaria debería proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y participar activamente en la sociedad siguiendo las ideas de Ortega & Gasset (2015). A través de una variedad de cursos y programas académicos, los estudiantes adquieren conocimientos en áreas como ciencias sociales, política, ética y derechos humanos. Estos conocimientos les permiten comprender los valores cívicos y los principios democráticos que sustentan nuestra sociedad. Además, los discentes aprenden a analizar críticamente problemas sociales y a desarrollar habilidades de pensamiento crítico que resultan esenciales para la participación ciudadana informada.

Por su parte, mediante el correcto uso del lenguaje escrito, se fomenta el desarrollo de habilidades cívicas como el liderazgo basado en la inteligencia sensible (Martínez, 2021), la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. A través de actividades extracurriculares, como clubes estudiantiles, organizaciones comunitarias y proyectos de servicio público, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar y fortalecer estas habilidades en un entorno práctico, significativo y motivador.

Estas experiencias les permiten desarrollar un sentido de responsabilidad cívica y les brindan las herramientas necesarias para abordar los desafíos sociales desde una perspectiva constructiva, en la que, sin duda, el uso del lenguaje escrito resulta esencial.

Las universidades desempeñan un papel activo en la investigación y documentación del patrimonio lingüístico, como ya refería Ortega & Gasset (2015), y, además, la institución universitaria, tiene una función civilizadora. Por estos motivos, el profesorado ha de ser extremadamente sensible en este asunto como eje fundamental de la transmisión de los conocimientos y habilidades de las propiedades del lenguaje escrito.

Se entiende que con la evolución tecnológica y las presiones del tiempo para impartir determinadas materias hay que ayudar a que el alumno interiorice la correcta transmisión del mensaje en sus diferentes medios, oral y escrito, a la vez que se cuida el aprendizaje y la correcta utilización del idioma español.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES CÍVICAS Y PARA LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO LINGÜÍSTICO DEL IDIOMA ESPAÑOL DESDE EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

5.1 Asignaturas y programas académicos relacionados

A lo largo de la vida académica de cada estudiante, los niveles educativos han requerido mayor complejidad en la elaboración de los trabajos y su redacción acompañado de la madurez académica exigida en cada fase. Así, en las etapas iniciales, a través de pictogramas y pocas letras se enseña la grafía, y su expresión, así como su dicción correcta en función del idioma en el que se enseñe.

Según se avanza en el camino de la educación formal, se va exigiendo en los programas formativos, una mayor redacción para justificar una mejor comprensión lectora, y entendimiento de la materia.

Normalmente se empieza a distinguir asignaturas de ‘letras’ y de ‘ciencias’

(aspecto un tanto absurdo si se enfoca desde el estudio de lo que es la Ciencia a nivel filosófico siguiendo lo descrito por Diéguez, 2023), justificando así un volcado del conocimiento, vía toma de apuntes y complemento de manuales.

En la etapa juvenil y pre universitaria, la importancia de la redacción se multiplica, por el sistema de evaluación de las asignaturas en todos los ejercicios de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad donde se ponderan concretamente la capacidad expresiva y la corrección idiomática de los estudiantes (los dos primeros errores ortográficos no se penalizarán; cuando se repita la misma falta de ortografía se contará como una sola, y a partir de la tercera falta de ortografía se deducirán: hasta 3 errores, -0,25 puntos; entre 4 y 6 errores, -0,50 puntos; entre 7 y 9, -0,75 puntos; más de 9, -1 punto; y, por errores en la sintaxis, el vocabulario y la presentación se puede deducir un máximo de un punto.

Llegando a la formación universitaria, y, con la adaptación de los sistemas tecnológicos al sistema educativo, los estudiantes presentan trabajos realizados con herramientas ofimáticas, que, agilizando el volumen de información, ha convertido a los estudiantes en verdaderos procesadores de textos, donde solo redactan lo que el docente traslada, siendo una rara avis que se elaboren apuntes para el desarrollo de la asignatura sintetizando y confluyendo el ágora de ideas para la elaboración de apuntes.

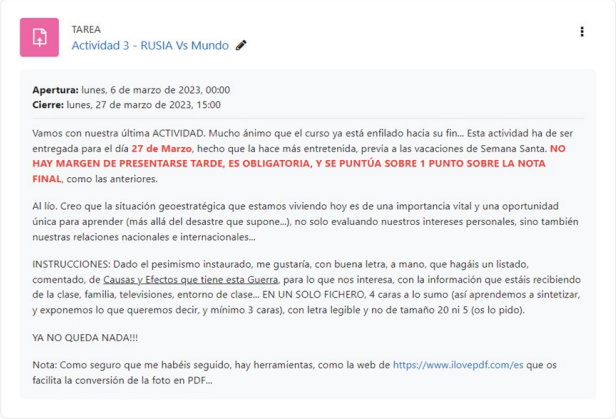
Es por esto que, tanto para una correcta ortografía, con los niveles actuales, como una buena redacción y capacidad de síntesis, el alumno acude a un determinado de un corrector o un procesador de textos electrónico, simplificando su labor de introspección lingüística.

5.2 Experiencias y casos de éxito en la formación universitaria

En la universidad existen alternativas en las que la tecnología y la tradición escrita pueden combinarse, en cualquier tipo de materia formativa. Así, tanto en asignaturas llamadas de 'letras' como de 'ciencias', se puede aprovechar todo el conocimiento que los sistemas de información globalizada de manera electrónica pueden ser volcadas a una correcta redacción y síntesis para su posterior análisis, como en Matemáticas, Física, Economía o Contabilidad y obtener una base bibliográfica potente, con la información disponible entre las diferentes fuentes bibliográficas, y trasladar, a mano, todo lo exigido y finalmente digitalizado para poder mostrar el resultado. Así se evalúa la comprensión lectora, el análisis y pensamiento propio, complementando un apartado de opinión y crítica personal, para comprobar que ha sido debidamente entendido el trabajo. Es por esto que, en la exigencia del ejercicio o tarea, ha de dejarse claro que estas exigencias son claves en la evaluación.

Hay que adaptar esta técnica con cada asignatura, ya que los requisitos en Contabilidad, con registrar a mano los asientos, requiere de una atención y exactitud a través de la práctica y normativa, distinta a la de una clase de Economía, donde permite, como ciencia social, más mediación y valoración interpretativa, que requiere de una corrección y gramática concisa, dando calidad y valor a la respuesta solicitada.

Figura 1. Propuesta de actividad práctica III.



TAREA
Actividad 3 - RUSIA Vs Mundo

Apertura: lunes, 6 de marzo de 2023, 00:00
Cierre: lunes, 27 de marzo de 2023, 15:00

Vamos con nuestra última ACTIVIDAD. Mucho ánimo que el curso ya está enfilado hacia su fin... Esta actividad ha de ser entregada para el día **27 de Marzo**, hecho que la hace más entretenida, previa a las vacaciones de Semana Santa. **NO HAY MARGEN DE PRESENTARSE TARDE, ES OBLIGATORIA, Y SE PUNTÚA SOBRE 1 PUNTO SOBRE LA NOTA FINAL**, como las anteriores.

Al lío. Creo que la situación geoestratégica que estamos viviendo hoy es de una importancia vital y una oportunidad única para aprender (más allá del desastre que supone...), no solo evaluando nuestros intereses personales, sino también nuestras relaciones nacionales e internacionales...

INSTRUCCIONES: Dado el pesimismo instaurado, me gustaría, con buena letra, a mano, que hagáis un listado, comentado, de Causas y Efectos que tiene esta Guerra, para lo que nos interesa, con la información que estáis recibiendo de la clase, familia, televisiones, entorno de clase... EN UN SOLO FICHERO, 4 caras a lo sumo (así aprendemos a sintetizar, y exponemos lo que queremos decir, y mínimo 3 caras), con letra legible y no de tamaño 20 ni 5 (os lo pido).

YA NO QUEDA NADA!!!

Nota: Como seguro que me habéis seguido, hay herramientas, como la web de https://www.ilovepdf.com/es que os facilita la conversión de la foto en PDF...

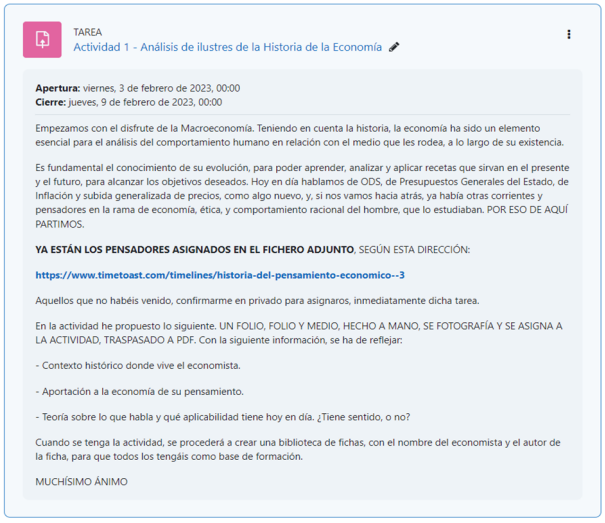
Nota: elaboración propia.

La idea es desarrollar las guías docentes buscando esa persuasión, acudiendo a la tradicionalidad, y reconocimiento.

En casos como el siguiente, donde se tiene que incorporar el estudio de un pensador relacionado con la historia de la Economía, como premio, buscando una calidad en el contenido lexicográfico, se indica a los alumnos, que sus trabajos, por orden cronológico, se van a integrar en un único archivo, a su disposición, donde aparecerán, como libro de consulta de 'cabecera'.

Con esto se busca un compromiso de calidad en los entregables tanto en la forma, como en el fondo del contenido, siendo un documento ológrafo de todo el curso en esa promoción. Es su patrimonio cultural.

Figura 2. Propuesta de actividad práctica I.



TAREA
Actividad 1 - Análisis de ilustres de la Historia de la Economía

Apertura: viernes, 3 de febrero de 2023, 00:00
Cierre: jueves, 9 de febrero de 2023, 00:00

Empezamos con el disfrute de la Macroeconomía. Teniendo en cuenta la historia, la economía ha sido un elemento esencial para el análisis del comportamiento humano en relación con el medio que les rodea, a lo largo de su existencia.

Es fundamental el conocimiento de su evolución, para poder aprender, analizar y aplicar recetas que sirvan en el presente y el futuro, para alcanzar los objetivos deseados. Hoy en día hablamos de ODS, de Presupuestos Generales del Estado, de Inflación y subida generalizada de precios, como algo nuevo, y, si nos vamos hacia atrás, ya había otras corrientes y pensadores en la rama de economía, ética, y comportamiento racional del hombre, que lo estudiaban. POR ESO DE AQUÍ PARTIMOS.

YA ESTÁN LOS PENSADORES ASIGNADOS EN EL FICHERO ADJUNTO, SEGÚN ESTA DIRECCIÓN:

https://www.timetoast.com/timelines/historia-del-pensamiento-economico--3

Aquellos que no habéis venido, confirmarme en privado para asignaros, inmediatamente dicha tarea.

En la actividad he propuesto lo siguiente. UN FOLIO, FOLIO Y MEDIO, HECHO A MANO, SE FOTOGRAFÍA Y SE ASIGNA A LA ACTIVIDAD, TRASPASADO A PDF. Con la siguiente información, se ha de reflejar:

- Contexto histórico donde vive el economista.

- Aportación a la economía de su pensamiento.

- Teoría sobre lo que habla y qué aplicabilidad tiene hoy en día. ¿Tiene sentido, o no?

Cuando se tenga la actividad, se procederá a crear una biblioteca de fichas, con el nombre del economista y el autor de la ficha, para que todos los tengáis como base de formación.

MUCHÍSIMO ÁNIMO

Nota: elaboración propia

5.3 Recomendaciones para mejorar la formación universitaria en este ámbito

Para mejorar la formación universitaria en lo que concierne al fortalecimiento de habilidades cívicas y a la preservación del patrimonio lingüístico del idioma español, se pueden considerar las siguientes recomendaciones:

- Fomentar la enseñanza del español y su uso en foros internacionales para garantizar su preservación y promoción. La Universidad de Salamanca, por ejemplo, ofrece cursos de español para extranjeros y cuenta con un centro de enseñanza de español como lengua extranjera (Universidad de Salamanca, 2023).
- Promover la inclusión de la lengua materna como parte de la formación universitaria, reconociéndose como patrimonio cultural. La Universidad de Barcelona, por ejemplo, ofrece cursos de catalán y valenciano para estudiantes y personal de la universidad (Universidad de Barcelona, 2023).
- Fortalecer la formación autónoma del estudiante, para que pueda aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos. La Universidad Nacional Autónoma de México, por ejemplo, tiene como objetivo fundamental la formación de profesores capaces de promover el desarrollo de la competencia comunicativa tanto oral como escrita de los estudiantes de educación secundaria, desde un enfoque comunicativo sociocultural (AEFCM, 2023).
- Atender la necesidad de que los saberes lingüísticos y literarios aprendidos en educación obligatoria respondan a situaciones comunicativas reales.
- Valorar de forma crítica los registros lingüísticos propios de diversas prácticas comunicativas, evitando la discriminación lingüística.
- Fomentar la creación y difusión de bienes culturales en español, para fortalecer su valor económico y su capacidad para competir en el mercado global.

5.4 Estrategias para fomentar la preservación del patrimonio lingüístico

Para potenciar desde la universidad la preservación y difusión del idioma español como parte del patrimonio lingüístico y cultural, enfatizando en el correcto uso del lenguaje escrito en los procesos de aprendizaje-enseñanza, se pueden implementar las siguientes estrategias educativas:

1. Realización de talleres y cursos de español, seminarios de escritura creativa, de habilidades comunicativas y cívicas.
2. Promover la inclusión de la lengua materna como parte de la formación

universitaria, reconociéndola como patrimonio cultural.

3. Fortalecer la formación autónoma del estudiante, para que pueda aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.
4. Valorar de forma crítica los registros lingüísticos propios de diversas prácticas comunicativas, fomentando la inclusión dentro del aula y evitando la discriminación lingüística, tal como se recoge en Nación Multicultural UNAM. (s.f.).
5. Propiciar situaciones de aprendizaje significativas, motivadoras y conectadas con las necesidades reales de los estudiantes para que valoren el aprendizaje del correcto uso oral y escrito del idioma español.
6. Fomentar el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje del español, como aplicaciones móviles, plataformas virtuales y recursos multimedia. Estas herramientas pueden ser útiles para mejorar la comprensión y producción de textos escritos en español, así como para fomentar la creatividad y la innovación en el uso del idioma, tal como se recoge en el artículo sobre el uso del español como lengua para la innovación profesional del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023).
7. Utilizar refuerzos positivos y/o negativos en el desarrollo de tareas evaluables para potenciar el correcto uso del español escrito.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

A lo largo del presente texto, se han logrado los objetivos planteados, ya que se ha recopilado información sobre el impacto del lenguaje escrito en la sociedad y sobre la relevancia de dicha cuestión en lo concerniente al desarrollo de habilidades cívicas y a la competencia ciudadana en estudiantes universitarios.

De igual modo, se ha reflejado también la importancia del lenguaje escrito para el ejercicio de la ciudadanía democrática, planteando la sinergia entre habilidades cívicas y competencia lingüística, planteando la posición de diversos autores destacados en dicho ámbito.

Por otro lado, se ha alcanzado también el tercer objetivo específico que se planteaba, dado que con el estudio realizado y con la publicación del mismo se contribuye a la difusión del conocimiento sobre el valor y la riqueza del idioma español como patrimonio cultural, indicando los retos y amenazas para la preservación del mismo ante el auge de la tecnología (especialmente de la IA) y del déficit de uso de escritura manual en las aulas universitarias.

Además, en los últimos apartados expuestos, se han planteado propuestas de intervención para el fortalecimiento de habilidades cívicas y para la preservación del patrimonio lingüístico del idioma español desde el ámbito universitario, ofreciendo una perspectiva práctica de lo abordado en los primeros apartados del texto y llegando con ello a la consecución del cuarto objetivo específico que se planteaba.

Con todo ello, se ha conseguido realizar una aproximación al estudio sobre el potencial del lenguaje escrito sin apoyo informático en la formación universitaria para el fortalecimiento de habilidades cívicas en estudiantes universitarios, difundiendo a su vez la relevancia de dicha cuestión para la preservación del patrimonio lingüístico del idioma español, aspectos que formaban parte del objetivo general que de planteaba.

Por lo indicado, se puede observar que los objetivos redactados eran medibles, realistas y alcanzables, dado que se han logrado abordar de modo eficiente. No obstante, la cuestión de estudio es tan amplia, que las prospectivas a futuro son enormes, ya que se podrían realizar estudios longitudinales para observar la relación entre la mejora de habilidades cívicas y comunicativas en caso de potenciarse el lenguaje escrito en las aulas universitarias, y, por contra, también se podría estudiar de modo práctico el modo en que repercute el déficit de escritura manual en las aulas en los aspectos

anteriormente indicados.

Conectado con lo anterior, se enfatiza en la importancia de realizar estudios como el presente, que sirvan para contextualizar experimentos prácticos que evidencien las hipótesis planteadas de modo empírico; ya que, todo lo concerniente a lo cívico, moral, ético y humano, debiera siempre ser una cuestión que partiera del conocimiento de lo teórico y aterrizase en la práxis, aludiendo aquí a Nieremberg(1760) con su idea sobre que no es natural en la virtud ser teorizada, sino *praxicada.* Siguiendo con el razonamiento del anterior autor, se podría conectar con su obra 'La diferencia entre lo temporal y lo eterno' (Ibidem) lo abordado en este texto como lo temporal, y lo que ello puede comportar si se hace un uso práctico del contenido del mismo en la enseñanza universitaria, como lo eterno, pues cada uno de los discentes que practique habilidades cívicas y comunicativas a través del correcto uso del lenguaje, será sujeto de preservación del idioma español y a su vez, podrá practicar y ayudar a que otros practiquen la ciudadanía democrática.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEFCM. (2023). *Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria.* Recuperado de https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/licenciatura/espanol.pdf

Almendron. (2020). *El español, patrimonio común.* Recuperado de https://www.almendron.com/tribuna/el-espanol-patrimonio-comun/

Ballesteros-Pérez, D. V. (2016). *El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano*| Written Language as a Channel of Communication and Human Development. *Razón y palabra*, *20*(2_93), 442-455.

Camus, A. (1995). *Moral y política.* Alianza Editorial.

Castillo, C. (2001). *Riqueza y patrimonio, el español en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de https://www.nuevarevista.net/riqueza-y-patrimonio-el-espanol-en-la-sociedad-del-conocimiento/

Centro Virtual Cervantes. (2023). *Economía de las industrias culturales en español.* Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_economia/07.htm

De Bustos-Guadaño (2019). *Filosofía del lenguaje*. UNED.

Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). *Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad* (ODS4).

Diéguez, A. (2023). *Filosofía de la ciencia.* Ciencia, racionalidad y realidad. Umaeditorial.

Fregue, G. (2013). *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*. Editorial Tecnos.

García, O. (2017). *La educación bilingüe en el siglo XXI: ¿Por qué y para qué?*Revista de Educación, 376, 13-30.

Habermas, J. (1983), *Moralbewußtsein und kommunikativesHandeln*, Frankfurt a.m.

Havelock, E. (1976). *Origins of Western literacy.* Toronto, Ontario Institute for Studies in Education. Recuperado por Harvey J. Graff. El legado de la Alfabetización: constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1989/re288/re28801.html&sa=U&ved=2ahUKEwjw7Nn7gr2CAxWPVaQEHeaWBVIQFnoECAUQAQ&usg=AOvVaw2ksW6NNLUGP1GXGqZa9aJd

Lakhani, D. (2015). *Persuasión: el arte de influir y obtener lo que desea*. Profit Editorial.

Llano, O (2003). *La historia del lenguaje escrito La evolución de la escritura hasta nuestros días.* Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121254

Marcelo Lorenzo. (2020). *La riqueza cultural de la lengua materna.* Recuperado de https://marcelolorenzo.wordpress.com/2020/02/27/la-riqueza-cultural-de-la-lengua-materna/

Martínez, L. M. (2021). *Educar La Inteligencia sensible: Guía para padres de hijos con alta sensibilidad.* Astrolabio educación.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *El Español como lengua para la innovación profesional.* Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/dam/jcr:6741f1ec-7200-4d64-b36d-5cbaae68641f/actas.vi.ciefe.definitivo.pdf

Nación Multicultural UNAM. (s.f.*). El patrimonio lingüístico: entre la tradición escrita, la representación iconográfica y la oralidad.* Recuperado de

https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%203/3%20El%20patrimonio%20linguistico.pdf

Nieremberg J.E (2017). *Diferencia entre lo temporal y lo eterno* (obra completa con cinco libros). Ivory Falls Books.

ONU. (2023). *Preservar las lenguas indígenas es preservar la herencia común de la humanidad.* Recuperado de https://www.un.org/es/desa/indigenous-languages

Instituto Cervantes. (2019). *El español: una lengua viva*. Recuperado de https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2019/noticias/ 20190522_el_espanol_una_lengua_viva.htm

Oronoz, S. (2022). *Pedagogía de la virtud: educar y educarse en la excelencia*. Dykinson.

Oronoz, S. (2022). *Ética, moral y educación. Propuesta de concreción curricular para la educación ético cívica desde la primera infancia.* Universidad Rey Juan Carlos (tesis doctoral).

Oronoz, S. (2023). *Case study on Moral Conduct during Confinement by COVID-19 and its Synergy with Civic Education and Politics*. *Migration Letters*, *20*(S6), 864-876.

Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la universidad*. Cátedra.

Real Academia Española. (2019). *El español en el mundo.* Recuperado de https://www.rae.es/dpd/espanol-mundo

Saussure, F. (1970). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Ediciones Losada.

Sevilla-Vallejo, S. (2019). La lectura viva. Criterios psicológicos y didácticos para fomentar el descubrimiento en los textos. María Isabel de Vicente-Yagüe y Elena Jiménez Pérez (eds.). *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 241 -250). Síntesis.

Sevilla-Vallejo, S. y Oronoz, Soraya (2021). El pensamiento complejo de Edgar Morin y la identidad narrativa de Paul Ricoeur. Criterios para la aplicación de estos modelos al trabajo en valores en textos literarios. *Homenaje a Edgar Morin: una mente luminosa, mandálica y compleja* (pp. 147-168). Universidad de Huelva.

Universidad Complutense de Madrid. *Criterios generales de evaluación.*Recuperado de (https://www.ucm.es/criterios#:~:text=Los%20dos%20primeros%20errores%20ortogr%C3%A1%EF%AC%81cos,de%209%2C%20%2D1%20punto.).

Universidad de Barcelona. (2023). *Cursos de catalán y valenciano*. Recuperado de https://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/cursos_de_catala_i_valencia.html

Universidad de Salamanca. (2023). *Cursos de español para extranjeros.* Recuperado de https://www.usal.es/cursos-espanol-extranjeros

COMPETENCIA ESTRATÉGICA Y GESTOS EN L2/LE

Por **Helena S. Belío-Apaolaza** - Universidad de Salamanca

RESUMEN

Este trabajo aborda la competencia estratégica y el componente gestual de una L2/LE desde dos perspectivas: los gestos como estrategia de aprendizaje y comunicación en una L2/LE y estrategias para aprender estos signos no verbales de la lengua meta. Así, desde el primer enfoque, se reflexiona sobre su papel como elemento extra verbal compensatorio en los intercambios comunicativos y se recogen diferentes guías didácticas y estudios empíricos que demuestran la efectividad de la gestualidad como recurso para aprender otros elementos de la lengua, especialmente el vocabulario y los rasgos prosódicos. Después, desde la segunda perspectiva, se ofrecen una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que contribuyen al uso y al aprendizaje de gestos de una L2/LE.

Palabras clave: competencia estratégica, estrategia, gesto, segunda lengua, lengua extranjera

ABSTRACT

This work addresses strategic competence and L2/FL gestures from two different perspectives: gestures as learning and communicative strategies in an L2/FL and strategies for learning these non-verbal signs of the target language. Thus, their role as an extraverbal element compensating interferences in communicative exchanges is firstly presented. Secondly, different teaching guides and empirical studies demonstrating the effectiveness of gestures as a resource for learning other linguistic elements, especially vocabulary and prosodic features, are described. Lastly, a series of cognitive, metacognitive, social, and emotional strategies for the use and learning of L2/FL gestures are proposed.

Keywords: strategic competence, strategy, gesture, second language, foreign language

1. INTRODUCCIÓN

La competencia estratégica, junto con la lingüística, discursiva, sociolingüística y cultural, se ha considerado clave para el desarrollo de la competencia comunicativa en aprendientes de lenguas (Canale y Swain, 1980; Tarone, 1981; Dornyei y Thurrell, 1991; Bachman, 1990; Littlemore y Low, 2006). Desde su definición original, esta competencia se entiende como el uso de un conjunto de recursos verbales y no verbales para una comunicación efectiva donde se compensen las posibles deficiencias que puedan aparecer, ya sea por problemas de desconocimiento lingüístico-cultural, ya sea por otras condiciones que limiten la comunicación. Asimismo, en los trabajos actuales dedicados al aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2/LE en adelante), el componente estratégico se extiende a todo uso comunicativo, no solo para compensar fallos (Fernández López, 2004). Además, junto con el componente comunicativo, también se integran las estrategias relacionadas con el propio proceso de aprendizaje (Oxford, 1990; Cohen, 2011). Es decir, los recursos de los que los estudiantes se sirven para desarrollar sus habilidades y conciencia de la lengua y cultura meta.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es abordar los elementos no verbales relacionados con la competencia estratégica desde dos perspectivas: por un lado, como recursos para el aprendizaje y la comunicación, esto es, el papel de los signos no verbales para aprender y comunicar otros elementos de la lengua; y, por otro lado, las estrategias que deben emplearse para un aprendizaje y comunicación efectiva de esos signos no verbales de la L2/LE.

Si bien el primer enfoque ha recibido bastante atención entre los investigadores, el segundo es todavía un campo poco tratado, a pesar de la importancia de los elementos no

verbales en la comunicación, pues resulta esencial para comprender los mensajes (Poyatos, 1994, 2017; Cestero, 1999, 2004, 2017) y existen numerosas diferencias interculturales dentro todos los sistemas: paralingüístico (cualidades fónicas, signos sonoros fisiológicos o emocionales, pausas y silencios), kinésico (gestos, maneras y posturas), proxémico (espacio y contacto físico) y cronémico (concepción y estructuración del tiempo) (Capper, 2000; Cestero, 2017; Cesteroy Gil, 1995; Hall, 1973; Hall y Hall, 1990; Matsumoto y Hwang, 2013; Poyatos,1994; Schmidt, 2013; Watson, 1970; Watson y Graves, 1966). Puesto que abarcar todos los signos no verbales excede las posibilidades de este artículo, nos centraremos en uno de los más productivos para las clases de lenguas: los gestos. Así, primero presentaremos diferentes estudios que han demostrado la eficacia de estos signos para la comunicación y el aprendizaje y, seguidamente, ofreceremos diferentes estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que contribuyen a la adquisición de los gestos en una L2/LE.

2. LOS GESTOS COMO ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN EN UNA L2/LE

Las estrategias de comunicación pueden clasificarse en los tipos de reducción (limitando el discurso no nativo) y de realización (compensándolo o recuperándolo) (Faerch y Kasper, 1983). Desde un punto de vista de efectividad comunicativa, las más productivas son aquellas en la que se trata de transmitir el mensaje, no reducirlo (Fernández López, 2004) y, para ese cometido, los gestos resultan especialmente útiles como elemento extraverbal compensatorio (Oxford, 1990, p. 19). Así, Cohen (2011, pp. 15-16) recomienda el uso de expresiones faciales o gestos manuales para compensar pausas causadas por deficiencias lingüísticas. Fernández López (2004, pp. 588-589), por su parte, propone como estrategias de producción e interacción señalar cuando una palabra no está disponible y utilizar gestos interrogativos cuando se duda de la corrección o adecuación léxica. Respecto a lo comprensión oral, esta autora señala que «se requiere una atención especial a los datos concretos que se van a comparar con la ayuda de los diferentes elementos paralingüísticos y extralingüísticos (imágenes, mapa formal de un texto, entonación, gestos, tono, etc.) (Fernández López, 2004, p. 588).

En este sentido, algunos investigadores sostienen que los hablantes extranjeros producen más gestos en la L2/LE que en su lengua nativa (Sainsbury y Wood, 1997; Gullberg, 1998; Nobe, 2001; Hadar, Dar y Teitelman, 2002; Sherman y Nicoladis, 2004; Yoshioka, 2005), lo cual ha sido explicado como estrategia de compensación en la comunicación. Es importante advertir que, aunque en los primeros trabajos de estrategias de comunicación se pensaba que estas solo se activaban como consecuencia de un problema o deficiencia comunicativa, hoy en día se entiende que, para todo aprendizaje y uso de la lengua, son necesarias una serie de estrategias. De hecho, esto no solo se aplica a los aprendices de un L2/LE, sino que todos los interlocutores, nativos o no, se valen de estrategias comunicativas para mantener y regular su discurso oral (Cohen y Macaro, 2007, p. 209). A este respecto, Fernández López (2004) explica lo siguiente:

> Cualquier tarea, objetivo, problema –en sentido amplio– que se plantee en el uso de la lengua, tanto por aprendices como por usuarios, requiere del uso de estrategias que ayuden a movilizar todos los recursos disponibles (lingüísticos, contextuales, de conocimientos del mundo, de la propia experiencia, de la propia personalidad) para cumplir la meta comunicativa, y esto en toda comunicación y en las diferentes fases de su aprendizaje. (Fernández López, 2004, p. 583).

Según lo que sostiene esta autora, podemos señalar que ese mayor uso de gestos en la L2/LE no debe entenderse solo como una estrategia de compensación, sino que también puede ser fruto de otras funciones como el refuerzo, el apoyo o la corroboración del contenido verbal. No obstante, como apuntaba Gullberg (2006) (y sigue manteniéndose para el presente), hay pocos estudios empíricos que analicen el papel de los gestos en la comunicación de las L2/LE, si bien se ha demostrado que los

aprendices utilizan gestos para compensar deficiencias léxicas y gramaticales, así como para lidiar con problemas relacionados con la fluidez en el discurso (Gullberg, 1998).

Por último, conviene tener en cuenta que algunos gestos siempre pueden ser útiles para compensar esas deficiencias en la L2/LE, como es el caso de los gestos *ilustradores*: aquellos relacionados directamente con el componente verbal y cuya función principal es reforzar lo que se dice, por ejemplo, señalar un objeto o expresar manualmente el tamaño o la distancia si no se accede al léxico correspondiente (Ekman y Friesen, 1969, p. 68); o el caso de los llamados *muestras de estados afectivos* (Ekamn y Friesen, 1969, p. 70) o *exteriorizadores* (Poyatos,1994, p. 206), los cuales pueden servir como estrategia para mostrar que no se está entendiendo algo, que se está perdido en la comunicación o para expresar un estado emocional respecto a lo que el interlocutor está diciendo. Sin embargo, hay un tipo de gestos que, aunque pueden resultar extremadamente útiles para compensar las deficiencias verbales en algunos casos, también pueden causar malentendidos comunicativos interculturales: los *emblemas* o *gestos emblemáticos*. Estos gestos poseen una asociación directa entre su forma y significado, relativamente fija y no ambigua dentro de la variedad y cultura a la que pertenecen. Además, poseen un correspondiente verbal o equivalente léxico directo y son autónomos, es decir, pueden aparecer en el discurso sin sus equivalentes verbales (Ekman y Friesen, 1969; Poyatos, 2017). Por ejemplo, el gesto español donde se levanta el dedo meñique junto con el resto de los dedos cerrados en puño con significado 'estar (muy) delgado/a', es un emblema. No obstante, esta forma gestual no tiene el mismo significado en todas las lenguas: en Japón significa 'tener novia' (Hamiru-aqui y Alieen Chang, 2004, pp. 94-97). Así, su uso en la comunicación entre japoneses y españoles puede causar malentendidos interculturales. Lo anterior también puede suceder intraculturalmente, como es el caso del gesto donde los dedos se abren y cierran apiñados verticalmente con las puntas hacia arriba, el cual significa 'mucho' o 'mucha gente' en España, pero 'miedo' en Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Salvador, Uruguay, México y Guatemala (Meo-Zilio y Mejía, 1983, pp. 67-68). Por ello, es muy importante trabajar la conciencia de estos denominados *falsos cognados gestuales*[1] (Poyatos, 2017, p. 44) en las aulas de L2/LE, pues no solo no pueden no contribuir estratégicamente a la comunicación, sino que también pueden entorpecerla o incluso causar conflictos culturales en el caso de gestos con connotaciones negativas o de insulto en determinadas culturas, tanto dentro del aula entre compañeros, y estudiantes y profesor, como fuera de ella en las interacciones con nativos (Hauge, 1999; Sime, 2001).

3. LOS GESTOS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE UNA L2/LE

Las estrategias de aprendizaje se han clasificado tradicionalmente en directas (cognitivas, donde se incluyen las memorísticas y compensatorias) e indirectas (metacognitivas, sociales y afectivas) (Oxford, 1990). No obstante, como señalan Fernández López (2004) y Cohen (2011), a veces es difícil situar una estrategia solo dentro de una categoría, ya sea en la distinción aprendizaje-comunicación, puesto que hay algunas que activan la comunicación y, al mismo tiempo, sirven para aprender, ya sea dentro de las diferentes estrategias de aprendizaje (por ejemplo, resumir un texto puede ser una estrategia metacognitiva–si se entiende como parte de la planificación del aprendizaje, o cognitiva–si se concibe como el proceso de reconceptualización en un nivel de abstracción más alto del texto).

En el caso de los gestos, la mayoría de guías didácticas y estudios empíricos los incluyen como estrategia directa (especialmente memorística) de aprendizaje. Por ejemplo, desde el enfoque didáctico, Oxford (1990, p. 19)

1- Los trabajos de Belío-Apaolaza (2019, 2021, 2022) recogen numerosos ejemplos contrastivos interculturales.

propone la unión de lo verbal con estímulos visuales, los cuales pueden tratarse de imágenes o gestos, para favorecer la memorización del vocabulario.

Asimismo, señala que pueden emplearse estímulos del oído, del movimiento o del tacto: «While many language learners benefit from visual imagery, others have aural (sound-oriented), kinesthetic (motion-oriented) or tactile (touch-oriented) learning style preferences and therefore benefit from linking verbal material with sound, motion or touch» (Oxford, 1990, p. 40). Además, como estrategia de compensación incluye *guessing intelligently*, la cual divide en el uso de *linguistic clues*, lo que podemos traducir como *pistas lingüísticas*, y de otro tipo de pistas (*other clues*) (Oxford, 1990, p. 91). En estas últimas, propone una actividad donde, a través de unas ilustraciones sin ninguna información verbal, se debe utilizar la imaginación y describir qué está sucediendo mediante los gestos y otros elementos no verbales presentes en las imágenes (por ejemplo, dos personas se están saludando) (Oxford, 1990, p. 113). En relación con lo anterior, bien conocida es la *Respuesta física total* (Asher, 1977, 2011), teoría que sostiene que la adquisición de una L2/LE puede potenciarse si el profesor estimula previamente el sistema kinestésico-sensorial de los estudiantes. No se han encontrado estudios que prueben la efectividad de esta teoría, de hecho, Macedonia y vonKriegstein (2012, p. 395) señalan que Asher nunca pudo confirmar empíricamente sus hipótesis. No obstante, se han llevado a cabo diferentes investigaciones donde se ha demostrado que la presentación de vocabulario junto con estímulos gestuales beneficia su retención a corto y largo plazo.

Estos estudios experimentales comenzaron en los años 80 (Engelkamp y Krumnacker, 1980; Cohen, 1981; Saltz y Donnenwerthloan, 1981), donde se comparaban sujetos que estudiaban las palabras solo a través de la lectura o comprensión oral (VT: *verbal task*) con sujetos que, además del componente verbal, debían producir gestos que ilustraran el significado del vocabulario (SPT:*self-performed task*). Así, se demostró que el SPT producía un efecto superior en la memoria, denominado *enactment effect* (el cual podríamos traducir como *efecto representacional*) (Engelkamp y Krumnacker, 1980) o *SPT effect* (Cohen, 1981). Este tipo de investigaciones fueron posteriormente replicadas por diferentes autores en diferentes contextos lingüísticos y poblaciones, donde siguieron resultando significativos a favor de la producción gestual para aprender vocabulario en una L2/LE (Cohen y Stewart, 1982; Bäckman y Nilsson, 1984; Helstrup, 1984; Kausler et al., 1986; Feyereisen, 2009).

Además de la producción por parte de los estudiantes, también se ha demostrado que, si el nuevo vocabulario se presenta con gestos, se retiene más en la memoria que si se hace sin ellos. Allen (1995) realizó un estudio con gestos emblemáticos donde comparó la memorización de unidades léxicas en francés entre un grupo experimental, al cual se le presentaba el léxico junto con su equivalente gestual, y un grupo control, al cual solo se le presentaba en su forma verbal. La autora repitió el experimento en cinco ocasiones a lo largo de diez semanas, y en todas ellas el grupo experimental tuvo significativamente más aciertos que el grupo control; es decir, la presentación del vocabulario junto con su equivalente gestual favorecía su aprendizaje. Kelly, McDevitt y Esch (2009), por su parte, compararon la retención del léxico en tres grupos: en el primero se presentaba solo el componente verbal, en el segundo aparecía con gestos a los que denominan *congruentes* (donde existía relación icónica con las unidades léxicas que acompañaban) y en el tercer grupo se incorporaba con gestos *no congruentes* (es decir, gestos aleatorios sin ninguna relación con el componente verbal). Tras un análisis estadístico, observaron que los gestos *congruentes* producían mejor memorización que cuando solo aparecía en componente verbal, mientras que los *no congruentes*, por el contrario, producían peor retención que solo el componente verbal. Este estudio demostró que la acción motora no es suficiente para una mejor memorización del léxico, sino que debe haber una relación significativa entre los gestos

y las unidades léxicas. En esta misma línea, Macedonia, Muller y Friederici (2011) compararon la retención del léxico con gestos icónicos y con los que denominaron *meaningless gestures*, es decir, gestos sin significado asignados aleatoriamente. Como en el estudio anterior, comprobaron que los icónicos producían una retención mayor que los que no tenían significado, es decir, los gestos solo contribuyen a una mejor memorización si la imagen motora coincide con una representación mental del concepto semántico. Además, observaron la diferente actividad cerebral que ambos gestos producían: «recognition of words encoded with iconic gestures triggered an activation pattern involving premotor cortices, where as recognition of words encoded in the presence of meaningless gestures activated a network for cognitive control» (Macedonia, Muller y Friederici, 2011, p. 995). Este tipo de estudios han sido replicados en investigaciones recientes y los resultados siguen siendo similares: la presentación de vocabulario con equivalentes gestuales que posean una relación icónica o congruente contribuye positivamente al aprendizaje del léxico en una L2/LE (García-Gámez y Macizo, 2018; Huang, Kim y Christianson, 2019; Andrä et al., 2020).

4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS GESTOS DE UNA L2/LE

Como se ha adelantado anteriormente, los gestos no son universales y, especialmente para el caso de los emblemas, existen numerosas diferencias interculturales que pueden interferir en la comunicación y causar malentendidos (Belío-Apaolaza, 2021). Además, constituyen un componente más de la lengua y por ello deben ser enseñados e incorporados con los diferentes elementos lingüísticos y culturales (Cestero, 2017; Belío -Apaolaza, 2019, 2021). Así, en el proceso de aprendizaje de los gestos de la lengua meta, los estudiantes deberán activar una serie de operaciones mentales que les permitan superar los diferentes estadios de aprendizaje, resolver los problemas con los que se encuentren en cada uno de ellos y alcanzar los nuevos objetivos que se propongan. De esta manera, proponemos una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que contribuyen al aprendizaje de los gestos de una L2/LE. No obstante, debe tenerse en cuenta que en ocasiones una misma estrategia puede pertenecer a diferentes categorías (Nogueroles López y Blanco Canales, 2018) y que las que se ofrecen no constituyen una lista única y posible, sino que para cada estudiante deberán adaptarse y ampliarse en función de sus necesidades, contexto y estadio de aprendizaje en el que se encuentre.

4.1. Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas «operan directamente sobre los datos recibidos y conllevan la puesta en práctica de una serie de mecanismos que facilitan la interiorización de esa información» (Fernández López, 2004, p. 426). En ellas participan la conciencia, la percepción, el razonamiento y la conceptualización de los procesos que los estudiantes desarrollan en el aprendizaje de la L2/LE y en la activación de los conocimientos previos que poseen (Cohen, 2011, p. 19). Para el caso de los gestos, proponemos las siguientes:

- Tras la visualización de vídeos donde aparezcan gestos en la comunicación, formular hipótesis sobre su significado a través de la información recibida por el contexto. También se podrán formular hipótesis a través de la iconicidad de la realización kinésica[2].
- En relación con la anterior, deducir su significado a partir del contexto: situación comunicativa, tema de la conversación, unidades léxicas asociadas, etc.

2 - Por ejemplo, en el gesto emblemático español con significado 'estar a dos velas' intervienen dos dedos, en 'beber' y en 'comer' la mano se dirige a la boca.

- Prestar atención a todas las dimensiones que configuran el gesto. Para el caso de los gestos emblemáticos, en el proceso de codificación y descodificación intervienen cuatro elementos que se relacionan intrínsecamente: el significado, la forma (partes del cuerpo involucradas, dirección, velocidad y dirección del movimiento, número de repeticiones, etc.), los exponentes lingüísticos asociados (es decir, las unidades léxicas equivalentes con las que puede aparecer) y el uso (factores sociolingüísticos–diatópicos, diafásicos y diastráticos– y pragmáticos relevantes)[3].
- Pedir aclaraciones o explicaciones al profesor si no se entiende alguna de las dimensiones del gesto, solicitar ayuda al profesor o a los compañeros y pedir la confirmación en caso de duda.
- Retomar las unidades léxicas conocidas o aprendidas previamente para un gesto y establecer redes paradigmáticas que contribuyan también al desarrollo de su competencia léxica.
- Utilizar el conocimiento y las experiencias previas para hacer deducciones de significados, siempre y cuando se tenga en cuenta que, aunque algunos gestos poseen una codificación icónica, en otros es arbitraria y, como hemos visto en ejemplos anteriores, se pueden encontrar gestos con la misma forma, pero distinto significado en diferentes lenguas.
- Definir con sus propias palabras el significado y el uso de los gestos de la L2/LE y de la lengua materna. En el caso de grupos de alumnos de diferentes lenguas maternas, explicar el significado y uso de los emblemas nativos a sus compañeros para fomentar la sensibilización hacia la propia comunicación no verbal y a las diferencias interculturales.
- Practicar individualmente, frente al espejo o autograbándose, la realización formal de los gestos.
- Recurrir a diccionarios y repertorios kinésicos para buscar información sobre el significado, el uso o los exponentes lingüísticos asociados. En este punto es importante la ayuda y guía del profesor para manejar y entender los diccionarios gestuales. Para facilitar el proceso, el docente puede señalar directamente dónde se encuentran los gestos trabajados en los repertorios considere apropiados[4].
- Crear su propio diccionario kinésico en formato digital donde los estudiantes se graben a sí mismos, incluyan enlaces de vídeos donde aparezcan los gestos (proporcionados por el profesor o encontrados por sí mismos), incorporen las unidades léxicas asociadas, anoten información pragmática, discursiva y sociolingüística sobre su uso, establezcan comparaciones con la lengua materna, etc.[5]

3 - Para ilustrar lo anterior, puede consultarse Belío-Apaolaza (2019, pp. 129-130), donde se comparan interculturalmente dos gestos con el mismo significado en español y en japonés, 'beber': en ambos la mano se dirige hacia la boca, pero la forma cambia en la posición de los dedos–en el español el dedo meñique y pulgar se estiran con el resto de dedos cerrados en puño, mientras que en japonés el pulgar y el índice se sitúan en forma de ce (simulando un vaso de sake). Las unidades lingüísticas o contenido verbal asociado, como es obvio, también varían. Además, existen diferencias diafásicas en el uso: mientras que el gesto español no presenta restricciones de sexo o contexto dentro de un registro informal, el japonés se utiliza especialmente entre colegas hombres en un contexto de trabajo.

4 - Para el caso del español, se han publicado los siguientes: *Colombian and North American Gestures. A contrastive Inventory* (Saitz y Cervenka, 1962), *Handbook of Gestures: Colombia and The United States* (Saitz y Cervenka, 1972), *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish* (Green, 1968), *Diccionario de Gestos. España e Hispanoamérica* (Meo-Zilio y Mejía, 1980, 1983), *Diccionario de gestos con sus giros más usuales* (Coll, Gelabert y Martinell, 1990), *Pequeño Diccionario de Gestos Hispánicos* (Takagaki, Ueda, Martinell y Gelabert, 1998), *Repertorio básico de signos no verbales del español* (Cestero, 1999), *Diccionario de gestos españoles* (Martinell y Ueda, s.f.), *Emblemas gestuales españoles y brasileños: estudio comparativo* (Dominique, 2008), *Diccionario de Gestos Españoles* (Gaviño Rodríguez et al., 2012) y *Gestos. Hablar en español sin palabras. Diccionario audiovisual de gestos españoles* (Cestero, Forment, Gelabert y Martinell, 2020).

5 - La organización deberá ser escogida por el estudiante dependiendo de sus preferencias o necesidades: por campo

- Revisar su diccionario kinésico y las actividades de clase periódicamente para reforzar su aprendizaje y la fijación a largo plazo.
- Tratar de utilizarlos gestos de la lengua meta en la comunicación: ya sea fuera del aula con nativos u otros estudiantes, ya sea en interacciones en la clase, las cuales no tienen por qué ser específicas para trabajar los signos no verbales, sino que pueden utilizarse como parte adquirida de la L2/LE para comunicarse.
- Utilizar gestos como estrategia comunicativa ante las dificultades verbales o de sonido (por ejemplo, si hay mucho ruido o se debe permanecer en silencio).
- Repasar y transmitir a su entorno el contenido gestual aprendido en el aula, pues las conversaciones donde se comparan gestos de diferentes culturas siempre despiertan interés y motivación entre los interlocutores. Esta práctica también les situará como *expertos* interculturales, lo cual también puede considerarse como estrategia afectiva.

4.2. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, donde se incluyen actividades de preparación y autoevaluación (Cohen, 2011, p. 19). Estas ayudan al estudiante a tener el control del proceso, ser el protagonista del aprendizaje y asumir su responsabilidad desempeñando un papel activo. Seguidamente, presentamos algunas estrategias metacognitivas para el aprendizaje de los gestos:

- Reconocer la importancia de los gestos para comunicarse efectivamente en la lengua, así como conocer la propia comunicación no verbal materna para poder entender y evitar posibles malentendidos interculturales. Debido a la relación entre los malentendidos culturales y las actitudes y emociones hacia la lengua y cultura extranjera, esta estrategia también puede clasificarse como afectiva.
- Verificar y corregir las hipótesis que se habían planteado sobre el significado, uso y exponentes lingüísticos asociados a los gestos para reflexionar sobre los procesos y las etapas de su aprendizaje.
- Partir de los conocimientos y experiencias gestuales previos, activarlos y construir sobre ellos los nuevos contenidos aprendidos.
- Identificar las técnicas y procedimientos más efectivos para conseguir los diferentes objetivos para la comprensión y la producción de gestos de la lengua meta.
- Detectarlas dificultades en el aprendizaje gestual y reflexionar sobre las causas y las dimensiones donde se enmarcan (en la forma, en el significado, en los exponentes lingüísticos o en el uso).
- Reconocer el tipo de gesto que se está aprendiendo en contraste con la lengua materna u otras L2/LE para ser conscientes de los posibles errores dependiendo de su naturaleza.
- Aceptar el error como algo normal en el proceso de adquisición y reflexionar sobre la tipología y causas de los errores que aparezcan en el proceso de aprendizaje.
- Tras una unidad, secuencia didáctica o curso, reflexionar sobre lo aprendido y sobre el nivel de capacidad adquirido en las habilidades gestuales, no verbales y culturales desarrolladas a lo largo de las clases.
- Reconocer los objetivos de las diferentes actividades planteadas por el profesor para sacar el máximo rendimiento de ellas.
- Expresar al profesor y a los compañeros los propios intereses y necesidades de aprendizaje en relación con los gestos.

semántico, por orden alfabético de su equivalente verbal principal, por extremidades empleadas, por orden de aparición en el curso, por tipo de gesto respecto a la lengua materna u otras L2/LE que conozcan, etc. Este repertorio podrá ser ampliado tanto cuantitativamente, es decir, en número de gestos, como cualitativamente, esto es, en exponentes lingüísticos asociados, en recursos donde se pueden visualizar estos gestos, etc.

4.3. Estrategias sociales

Las estrategias sociales implican la interacción, colaboración y cooperación con hablantes nativos y no nativos para el desarrollo de las tareas y la comunicación (Cohen, 2011, p. 19). Estas también incluyen la negociación, la empatía y el entendimiento interpersonal. Para el caso de los gestos, proponemos las siguientes:

- Estimular la capacidad de negociación de significados y usos gestuales con los compañeros.
- Comentar grupalmente los posibles malentendidos gestuales, proponer estrategias de prevención y debatir las mejores soluciones posibles para resolverlos en el caso de que se produzcan.
- Colaborar y cooperar en las actividades, de manera que todos los miembros de un grupo o pareja sean importantes para el desarrollo satisfactorio de la tarea.
- Promover la creación de lazos afectivos entre los individuos usando la lengua.
- Situar al alumno en un contexto real de comunicación para que pueda enfrentarse a situaciones similares en la comunicación intercultural.
- Empatizar con las personas fuera y dentro del aula: desarrollar el entendimiento cultural y ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás.

4.4. Estrategias afectivas

Estas estrategias ayudan a regular las emociones, la motivación y las actitudes (Cohen, 2011, p. 19). Igualmente, colaboran en la regulación de la ansiedad, en la estima y en la confianza sobre las capacidades de uno mismo. También contribuyen al control de las emociones y fomentan las actitudes positivas hacia la lengua y cultura extranjera dentro y fuera del aula. Seguidamente, recogemos algunas estrategias afectivas para el aprendizaje de los gestos:

- Estimular la confianza en la capacidad para aprender los gestos y el resto de signos no verbales de la L2/LE.
- Relacionar el aprendizaje con la propia experiencia vital, es decir, personificarlo para que responda a las necesidades.
- Mostrar una actitud positiva de éxito para la comprensión y producción de mensajes donde intervienen gestos.
- Tener seguridad a la hora de utilizar gestos para comunicarse con los compañeros y con hablantes nativos de la lengua.
- No desanimarse ante las dificultades y reducir la ansiedad a la hora de utilizar gestos en la L2/LE, al considerar que los errores no son un fracaso, sino que son comunes y necesarios para aprender.
- Reconocer que cada estudiante tiene diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples que pueden favorecer el aprendizaje de los gestos y los signos no verbales. Esta estrategia puede clasificarse como afectiva por el componente motivacional de aprender en función de las características propias, pero también como metacognitiva, puesto que el estudiante es consciente de sus características de aprendizaje.
- Apreciar las diferencias culturales gestuales como riqueza y no como obstáculo.
- Reconocer la importancia de ser capaz de conocer los diferentes signos no verbales de la L2/LE como medio para satisfacer las necesidades de comunicación y como forma de entendimiento entre las personas.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de la competencia estratégica es esencial para el aprendizaje y la comunicación de una L2/LE. Como parte relevante de ese desarrollo, los gestos han sido recogidos tanto en trabajos didácticos como experimentales. Por un lado, diferentes autores argumentan que el uso de gestos en una L2/LE sirve como estrategia compensatoria de las limitaciones lingüísticas, así como de refuerzo, apoyo y corroboración del contenido verbal. Por otro lado, se ha demostrado empíricamente que la presentación y uso de gestos (ya sea por parte de los estudiantes, ya sea por parte del profesor o material didáctico) tiene un impacto positivo en el

aprendizaje del léxico y los rasgos prosódicos de una L2/LE.

Además, la relación de esta competencia y la gestualidad también puede aproximarse desde las estrategias que el estudiante puede utilizar para el propio aprendizaje de los gestos de la lengua meta, pues como se ha advertido a lo largo de este trabajo, existen numerosas diferencias interculturales en estos signos no verbales. Así, se ha ofrecido una guía revisable y adaptable de estrategias clasificadas funcionalmente en cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que posibilitan y favorecen el aprendizaje gestual de una L2/LE.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, T. W. (1998). *Gesture in Foreigner Talk*. Boston: University of Pennsylvania.

Allen L. Q. (1995). «The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions». *Modern Language Journal*, *79,*521-529. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05454.x

Allen, L. Q. (2000). «Nonverbal accommodations in foreign language teacher talk». *Applied Language Learning, 11*, 155-176.

Andrä, C., Mathias, B., Schwager, A., Macedonia, M. y von Kriegstein, K. (2020). «Learning Foreign Language Vocabulary with Gestures and Pictures Enhances Vocabulary Memory for Several Months Post-Learning in Eight-Year-Old School Children». *Educational Psychology Review*, *32*, 815-850. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09527-z

Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book.* Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.

Asher, J. (2011). «A new note about TPR». *The International Journal of Foreign Language Teaching, 1*(6), 34-35.

Bachman, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.

Bäckman, L. y Nilsson, L.G. (1984). «Aging effects in free recall:An exception to the rule». *Human Learning: Journal of Practical Research y Applications, 3*, 53-69.

Baills, F., Suárez-González, N., González-Fuente, S. y Prieto, P. (2019). «Observing and producing pitch gestures facilitates the learning of Mandarin Chinese tones and words». *Studies in Second Language Acquisition, 41*(1), 33-58. https://doi.org/10.1017/S0272263118000074

Barnett, M. A. (1983). «Replacing teacher talk with gesture in language and in the language classroom». *Foreign Language Annals, 29,* 439-448.

Belío-Apaolaza, H. S. (2019). «La enseñanza de los gestos emblemáticos en la competencia léxico-semántica: una propuesta para el aula de ELE». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, *12*, 1-25.

Belío-Apaolaza, H. S. (2021). «La comunicación no verbal en ELE: progresión didáctica para los gestos emblemáticos». *Marco ELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 32,*1-21.

Belío-Apaolaza, H. S. (2022). «Propuesta taxonómica para el análisis contrastivo de los gestos emblemáticos». *ELUA. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante, 37,* 235-252.https://doi.org/10.14198/ELUA.20022

Brooks, D.M.y Wilson, B. J. (1978). «Teacher verbal and nonverbal expression toward selected pupils». *Journal of Educational Psychology*, *70,*147-15.https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.147

Canale, M. y Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics, 1*,1-47.

Capper, S. (2000). «Nonverbal communication and the Second Language Learner: Some pedagogic considerations». *The Language Teaching online*,*24*, 19-23.

Cestero Mancera, A. M. (1999). *La comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

Cestero Mancera, A. M. (2004). «La comunicación no verbal». J. Sánchez Lobato e I.Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*(pp. 593-618). Alcobendas: SGEL.

Cestero Mancera, A. M. (2017). «La comunicación no verbal». A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 1051-1122). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Cestero, A, M. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco Libros.

Cestero, A. M. y M. Gil (1995). «Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, I». *Cuadernos Cervantes, 4,* 62-66.

Cestero, A. M., Forment, M., Gelabert, M. J. y Martinell, E. (2020). *Gestos. Hablar en español sin palabras. Diccionario audiovisual de gestos españoles* [Recurso electrónico]. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. Recuperado de: http://www3.uah.es/meleuah/diccionario_gestos/

Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*, *2nd edition*. Harlow: Pearson, Longman.

Cohen, A. D. y Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies: 30 years of Research and Practice.* Oxford: Oxford University Press.

Cohen, R. L. (1981). «On the generality of some memory laws». *Scandinavian Journal of Psychology, 22*, 267-281. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1981.tb00402.x

Cohen, R. L. y Stewart, M. (1982). «How to avoid developmental effects in free recall» *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 9-15. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00408.x

Coll, J., Gelabert, M. J. y Martinell, E. (1990). *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.

Dominique, N. (2008). «Emblemas gestuales españoles y brasileños: estudio comparativo». *Red ELE, 9,* 1-203.

Dornyei, Z., y Thurrell, S. (1991). «Strategic Competence and How to Teach It». *ELT Journal, 45,* 16-23. http://dx.doi.org/10.1093/elt/45.1.16

Ekman, P. y Friesen, W. (1969). «The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origin, usage and coding». *Semiotica*, *1,* 49-98. https://doi.org/10.1515/9783110880021.57

Engelkamp, J. y Krumnacker, H. (1980). «Imaginale und motorische Prozessebeim Behalten verbalen Materials». *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, *27*, 511-533.

Faerch, C. y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman.

Fernández López, S. (2004). «Las estrategias de aprendizaje». J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*(pp. 411-434).Alcobendas: SGEL.

Feyereisen, P. (2009). «Enactment effects and integration processes in younger and older adults' memory for actions». *Memory*, *17*, 374-385. https://doi.org/10.1080/09658210902731851

García-Gámez, A. y Macizo, P. (2019). «Learning nouns and verbs in a foreign language: The role of gestures». *Applied Psycholinguistics, 40*(2), 473-507.

Gaviño Rodríguez, V., Centeno de Guirotane, M., Salieto Olvera, P. y Camarena Molina, I. (2012). *Diccionario de Gestos Españoles.* Recuperado de: https://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/

Green, J. R. (1968). *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish*. Filadelfia: Chilton Books Educational Division.

Gullberg, M. (1998). *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse. A Study of Learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.

Gullberg, M. (2006). «Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon)». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 44 (2)*, 103-124.https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.004

Hadar, U., Dar, R. y Teitelman, A. (2002). «Gesture during speech in first and second language. Implications for lexical retrieval». *Gesture*, *1* (2), 151-165.https://doi.org/10.1075/gest.1.2.04had

Hall, E. T. (1973). *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración local.

Hall, E. T. y Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press.

Hamiru-aqui y Chang, A. (2004). *70 Japanese Gestures. No Language Communication*. Tokio: IBC Publishing.

Hauge, E. (1999). «Some common emblems used by British English teachers in EFL classes». D. Killik y M. Perry (eds.), *Cross-cultural Capability – Promoting the Discipline: Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University Dec. 1998* (pp. 405-420). Leeds: Leeds Metropolitan University.

Helstrup, T. (1984). «Serial position phenomena: Memory foracts, contents and spatial position patterns».*Scandinavian Journal of Psychology, 25,* 131-146. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1984.tb01006.x

Henzl, V. M. (1979). «Foreigner talk in the classroom». *International Review of Applied Linguistics*, *17*, 159-167.

Huang, X., Kim, N. y Christianson, K. (2019), «Gesture and Vocabulary Learning in a Second Language». *Language Learning, 69*, 177-197. https://doi.org/10.1111/lang.12326

Hughes, J. R. (1981). «How do you behave? Your nonverbal actions are critical to student motivation». *Music Educators Journal*, *67* (5), 52-53.

Jia, L. y Wang, J. Q. (2013a). «The effects of visual processing on tone perception by native English-speaking learners of Chinese». *Chinese Teaching in the World, 27,* 548-557.

Jia, L., y Wang, J. Q. (2013b). «On the effects of visual processing on tone production by English-speaking learners of Chinese». *TCSOL Studies, 52,* 30-34.

Karr, P. J. y Beatty, M. (1979). «Effects of verbal-vocal message discrepancy on teacher credibility». *Educational Research Quarterly, 4*, 76-80.

Kausler D. H., Lichty, W., Hakami, M. K. y Freund, J. S. (1986). «Activity duration and adult age differences in memory for activity performance». *Psychology and Aging, 1*(1), 80-81.https://doi.org/10.1037/0882-7974.1.1.80

Kelly S. D., McDevitt T. y Esch, M. (2009). «Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language». *Language and Cognitive Processes*, *24* (2), 313-334. https://doi.org/10.1080/01690960802365567

Lazaraton, A. (2004). «Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry». *Language Learning*, *54*, 79-117.https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00249.x

Littlemore, J. y Low, G. (2006) «Metaphoric Competence and Communicative Language Ability». *Applied Linguistics, 27*, 268-294. https://doi.org/10.1093/applin/aml004

Lyons, S. (1977). «Teacher nonverbal behavior related to perceived pupil social-personal attributes».*Journal of Learning Disabilities*, *10,* 173-177. https://doi.org/10.1177/002221947701000308

Macedonia, M., Muller, K. y Friederici, A. D. (2011). «The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate».*Human BrainMapping*, *32,* 982-998.https://doi.org/10.1002/hbm.21084

Martinell, E., yUeda, H. (Sin fecha). *Diccionario de gestos españoles.* Recuperado de: https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gakusyu/gestos/index.html#[[Inicio]]

Matsumoto D. y Hwang, H. C. (2013). «Cultural Similarities and Differences in Emblematic Gestures». *Journal of Nonverbal Behaviour*, *37* (1), 1-27.https://doi.org/10.1007/s10919-012-0143-8

McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226514642.001.0001

Meo-Zilio, G. y Mejía, S. (1980). *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica*, *Vol I.* Bogotá: Instituto Caro Cuervo.

Meo-Zilio, G. y Mejía, S. (1983). *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica*, *Vol II.* Bogotá: Instituto Caro Cuervo.

Morett, L. M., y Chang, L. Y. (2015).«Emphasising sound and meaning: Pitch gestures enhance Mandarin lexical tone acquisition». *Language, Cognition and Neuroscience, 30*, 347-353. https://doi.org/10.1080/23273798.2014.923105

Nobe, S. (2001). «On gestures of foreign language speakers». C. Cavé, I. Guaïtela y S. Santi (eds.), *Oralité et Gestualité: Interactions et Comportements Multimodeaux dans la Communication* (pp. 572-575). París: Harmattan.

Nogueroles López, M. y Blanco Canales, A. *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle y Heinle.

Payrató, L., y Clemente, I. (2020). *Gestures We Live By. The Pragmatics of Emblematic Gestures*. Berlín/Boston: De GruyterMouton.https://doi.org/10.1515/9781501509957

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación,* Madrid: Istmo.

Poyatos, F. (2017). «La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera». A. M. Cestero (dir.), E-*eleando, ELE en la Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Sainsbury, P. y Wood, E. (1997). «Measuring gesture: Its cultural and clinical correlates». *Psychological Medicine*, *7* (1), 63-72. https://doi.org/10.1017/S003329170002314X

Saitz, R. L. y Cervenka, E. J. (1962). *Colombian and North American Gestures: A contrastive Inventory*. Bogotá: Centro Colombo Americano.

Saitz, R. L. y Cervenka, E. J. (1972). *Handbook of Gestures: Colombia and the United States.* La Haya: Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110810325

Saltz E. y Donnenwerthnolan, S.(1981). «Does motoric imagery facilitate memory for sentences? A selective interference test». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,20,* 322-332.https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-5371(81)90472-2

Schmidt, S. (2013). *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE.* Tesis doctoral. Barcelona: Universitàt Autònoma de Barcelona.

Sherman, J. y Nicoladis, E. (2004). «Gestures by advanced Spanish-English second language learners». *Gesture*, *4*, 143-146. https://doi.org/10.1075/gest.4.2.03she

Sime, D. (2001). «The use and perception of illustrators in the foreign language classroom». C. Cavé, I. Guaïtela y S. Santi (eds.), *Oralité et Gestualité: Interactions et Comportements Multimodeaux dans la Communication* (pp. 582-585). París: Harmattan.

Steele, N. A. (2010). «Three Characteristics of Effective Teachers». *National Association for Music Education*, *28*(2), 71-78. https://doi.org/10.1177/8755123310361769

Takagaki, T., Ueda, H., Martinell, E. y Gelabert, M. J. (1998). *Pequeño diccionario de gestos hispánicos*. Tokio: Hakusuisya.

Tarone, E. (1981). «Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy». *TESOL Quarterly, 15* (3), 285-295. https://doi.org/10.2307/3586754

Watson, O. M. (1970). *Proxemic Behavior: A Cross Cultural Study*. The Hague: Mouton.

Watson, O. M. y Graves, T. D. (1966). «Quantitative Research in Proxemic Behavior». *American Anthropologist*, *68* (4), 971-985.

https://doi.org/10.1525/aa.1966.68.4.02a00070

Woolfolk, A. E. y Brooks, D. M. (1983). «Non verbal communication in teaching». *Review of Research in Education*, *10* (1), 103-149.

Yoshioka, K. (2005). *Linguistic and Gestural Introduction and Trackinf of Referents in L1 and L2 Discourse.* Groningen: Groningen Dissertations in Linguistics, Dep. of Linguistics.

Yuan, C., González-Fuente, S., Baills, F. y Prieto, P. (2019). «Observing pitch gestures favors the learning of Spanish intonation by Mandarin speakers». *Studies in Second Language Acquisition*, *41*(1), 5-32. https://doi.org/10.1017/S0272263117000316

NORMAS DE PUBLICACIÓN

INSTRUCCIONES GENERALES PARA LA REDACCIÓN Y ENVÍO DE ARTÍCULOS

Cálamo FASPE publica artículos de hasta 10.000 palabras y reseñas que no superarán las 4.000 palabras. Excepcionalmente, cuando el interés del libro reseñado lo justifique, y por encargo del Consejo de Redacción, se publicarán artículos-reseñas que podrán superar la extensión indicada.

Los originales recibidos serán evaluados en revisión ciega por dos revisores. Los revisores podrán recomendar la publicación, rechazarla o indicar los cambios necesarios para que la colaboración pueda ser publicada. En ese último caso se remitirán al autor los cambios indicados, para que este los realice y entregue un nuevo texto.

El Equipo editorial propondrá igualmente los libros que serán reseñados en cada volumen y propondrá un reseñador. También se podrán enviar reseñas para su publicación, que serán evaluadas por dos revisores, pero no será necesario mantener el anonimato. Los autores o editores que deseen solicitar una reseña de sus libros deberán enviar un ejemplar de los mismos a *Cálamo FASPE*.

Los artículos y reseñas deberán ser enviados en formato Word a *Cálamo FASPE* por correo electrónico a calamo-faspe@gmail.com indicando en el asunto «Envío de artículo» o «Envío de reseña».

El texto seguirá la última versión de la normativa APA. Todo el texto debe estar justificado. Irá compuesto en letra Times New Roman 12 pt, con interlineado a espacio y medio. Los textos citados que ocupen más de 40 palabras estarán en tipo 11, con interlineado sencillo, separados del texto anterior y posterior con espacio extra y con sangrado de 0,5 cmt. Los textos citados más breves aparecerán entrecomillados y en el mismo tipo y espaciado que el texto del artículo. Es preferible no utilizar notas a pie de página. En caso de utilizar puntualmente una cita a pie de página, estará a tipo 11, con interlineado sencillo. Podrán añadirse textos de apoyo si es imprescindible y siempre con la aprobación del Equipo editorial del *Cálamo FASPE*. Estos textos aparecerán al final del artículo, en interlineado sencillo.

Título, nombre y afiliación

Los textos tendrán el título, nombre y apellidos y la afiliación a la que pertenece el autor o los autores en fuente negrita y alineación centrada. Se recuerda que, para mantener la revisión ciega, se entregará otro archivo eliminando nombre y afiliación.

Títulos de los epígrafes

El epígrafe principal estará en negrita y mayúsculas: Ejemplo: **1. INTRODUCCIÓN**
Los siguientes estarán en negrita y minúsculas: Ejemplo: **1.1. Teatro del siglo XX** Ejemplo: **1.1.1. Buero Vallejo**

Resúmenes y palabras clave

Los artículos irán encabezados por dos resúmenes, de no más de diez líneas, uno en español y otro en inglés, así como de cinco palabras clave en los dos idiomas.

Citas bibliográficas

En los artículos las citas se harán dentro del texto y se emplearán notas a pie de página solo si resulta imprescindible. Las reseñas no llevarán notas a pie de página. Para las citas se emplearán las comillas españolas («») y, tras la cita, se indicará entre paréntesis el nombre del autor citado, el año de edición de la obra citada, y el número de página. Por ejemplo: (García Castañeda, 1978, p. 13) (Aymes, 2008, p. 191). Si hubiera más de una referencia con el mismo autor y año se indicará añadiendo a, b, c, etc. al año de edición. Por ejemplo: (Romero Tobar, 2006a, p. 32) (Romero Tobar, 2006b, p. 473).Cada entrada bibliográfica tendrá su correspondiente sangría. La bibliografía estará ordenada por orden alfabético de autores (primer apellido). Si hay varias referencias de un mismo autor se ordenarán por el año de publicación. En casos como el anterior se añadirá a, b, c, etc. tras el año de edición. Se seguirán los ejemplos siguientes:

Libros: Morón Arroyo, C. (2003). *Hacia el sistema de Unamuno: estudios sobre su pensamiento y creación literaria*. Palencia: Cálamo.

Capítulos de libros: Gullón, G. (2003). El jardín interior de la burguesía española: la novela en torno al 1902. Francisco José Martínez Martínez (coord.). *Las novelas de 1902: Sonata de otoño, Camino de perfección, Amor y pedagogía, La voluntad* (pp. 41-55). Madrid: Biblioteca Nueva.

Artículos: Vega García-Luengos, G. (2007). Entre calvos anda el juego: la insistencia de un tema satírico en Rojas Zorrilla. *Revista de Literatura, 69*, 137, 13-34.

Ediciones: Pereda, J. M. de (1998). *Pedro Sánchez.* Edición, introducción y notas de José Manuel González Herrán. Madrid: Espasa-Calpe (Colección Austral).

Dos o más autores (en libros y artículos) Sánchez Morillas, C. M. y Sevilla Vallejo, S. (2019). El cuento en lengua materna como elemento facilitador. *Aula De Encuentro*, *21*(2), 59-78. https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.3

Obras colectivas: González Herrán, J. M. (Ed.) (1997). *Estudios sobre Emilia Pardo Bazán in memorian Maurice Hemingway*. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela / Consorcio de Santiago de Compostela.

Publicaciones en edición electrónica: Sevilla Vallejo, S. (2015). El cronotopo literario París en La saga/fuga de J. B., de Gonzalo Torrente Ballester. *Cervantes Virtual*. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-cronotopo-literario-paris-en-la-saga-fuga-de-j-b-de-gonzalo-torrente-ballester-971285/