



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en profesor de educación secundaria obligatoria y
bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas

CINE, CÓMICS Y GUITARRAS ELÉCTRICAS.

APLICACIÓN DE LA CULTURA POP A LA ENSEÑANZA
DE LITERATURA

Alumno: Mario Benito Delgado

Tutor: Rosalía Fartos Ballesteros

Departamento de Lengua española

Curso 2023-2024

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Marco teórico.....	5
2.1. La “cultura pop” y su evolución histórica.....	5
2.2. La “cultura pop” aplicada a la enseñanza de literatura castellana.....	7
3. Justificación curricular.....	9
3.1. Competencias específicas.....	9
3.2. Contenidos.....	10
3.3. Objetivos.....	13
4. Desarrollo del proyecto de innovación docente.....	13
4.1. Literatura en clave de rock.....	14
4.2. De la página a la pantalla. La literatura española en el medio audiovisual.....	19
4.3. Viñetas y letras. Relación entre el cómic y la literatura castellana.....	28
4.4. El futuro en los Arcanos. Tarot aplicado a la literatura.....	32
5. Conclusiones.....	35
6. Bibliografía.....	37
7. Anexos.....	39

RESUMEN

Este proyecto de innovación docente tiene su base en el problema que supone la falta de interés de los alumnos de instituto por la literatura. Como posible solución, plantea, a través de distintas actividades, una forma de llevar ciertos productos de la denominada “cultura pop” a las clases de literatura en secundaria. Estas actividades se plantean sobre cuatro grandes temas: la música rock en español, el cine y las series de televisión, los cómics y el tarot.

PALABRAS CLAVE

Literatura, cultura pop, música rock, cine, cómics, tarot.

ABSTRACT

This innovative teaching project is based on the problem of secondary school students' lack of interest in literature. As a possible solution, it proposes, through different activities, a way of bringing certain products of the so-called ‘pop culture’ to secondary school literature classes. These activities are based on four main themes: Spanish rock music, cinema and television series, comics and tarot.

KEY WORDS

Literature, pop culture, rock music, cinema, comics, tarot.

1. INTRODUCCIÓN

No resulta desconocida esa frase que reza “los niños ya no leen”, entendiendo en este contexto “niños” como forma que engloba no solo a los infantes, sino también a los jóvenes alumnos de instituto. Y es que, no son pocos los profesores que afirman que el alumnado de secundaria y bachillerato presenta un desinterés generalizado hacia la materia literaria, una realidad que corroboran diversos estudios.

En un ejercicio de introspección y autocrítica, no resultaría descabellado pensar que parte de la culpa de que se produzca esta situación recae sobre los propios docentes, tanto actuales como futuros.

La metodología educativa en la que muchos profesores han sido educados ha seguido una corriente muy tradicional, predominando las clases magistrales cuyo contenido se ceñía estrictamente al libro de texto, introduciendo en contadas ocasiones algún elemento o metodología que podría resultar algo más atractivo para los estudiantes. Y es precisamente este tipo de clases las que generan rechazo en el estudiantado, sin importar la asignatura a la que nos refiramos. Si bien en los últimos años muchos docentes se han preocupado por despertar el interés de los alumnos por sus respectivas materias, continúan formando mayoría aquellos que dan la clase “a la antigua usanza”.

En concreto, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y en particular en la parte literaria de la misma, la aproximación que gran parte de los docentes realizan hacia el estudio de los periodos, movimientos, autores y obras de la asignatura no logra conectar con la mayor parte de los alumnos. La ausencia de motivación con la que muchos adolescentes afrontan el estudio o la lectura de autores y obras clásicos se debe, en gran medida, a que los sienten lejanos, lo que les lleva a pensar que no les va a resultar de ninguna utilidad en su vida fuera de las aulas.

Esta afirmación no puede estar más alejada de la verdad, pues el estudio de la literatura y todo cuanto abarca resulta de gran utilidad para comprender tanto al ser humano como al mundo que lo rodea. En palabras de José Domingo Dueñas: “se trata de situar a los jóvenes alumnos en una larga tradición de pensamiento, de hipótesis, de explicaciones o dudas que le puedan amparar en su vida y que les proporcionen parámetros desde los que entender el mundo y entenderse mejor a sí mismos” (Dueñas, 2013: 142).

Sin embargo, más que a una realidad, las palabras de Dueñas se acercan a un planteamiento utópico de cómo debería ser la enseñanza de literatura en las aulas de instituto. La docencia actual, como la de hace no pocas décadas, continúa por la senda de las lecturas obligatorias, clases magistrales y comentarios de texto que no consisten sino en la identificación de figuras retóricas o una serie de características proporcionadas por el libro de texto. No son predominantes, y en muchos casos ni siquiera hacen acto de presencia, las actividades o enfoques que traten de convertir la literatura en algo que suscite el interés de los adolescentes.

Es decir, que el objetivo de los estudiantes no es comprender, y mucho menos disfrutar, del tema o las obras propuestas, sino retener en la memoria los contenidos del libro para luego reflejarlos con mayor o menor acierto en el examen correspondiente. Perciben la literatura como algo obligatorio que deben estudiar si quieren superar la asignatura. Y está en nuestra naturaleza rechazar aquello a lo que nos obligan.

Ante este tipo de lecciones, los alumnos sienten que no conectan con la asignatura, y menos aún con las obras a las que se aproximan durante su paso por la secundaria y el bachillerato. El abismo temporal al que se enfrentan los alumnos a la hora de estudiar periodos literarios, alejados siglos de su contemporaneidad, conlleva esta ausencia de interés que venimos mencionando, por no hablar de que “sienten que han de leer unos libros que no comprenden y cuyos temas principales se les presentan como poco atractivos por no ser cercanos ni propios de su ambiente” (Álvarez y Morán, 2016: 494).

La conjunción de todos estos factores lleva inevitablemente a que la identificación que muchos lectores llegamos a sentir con los temas o personajes de una obra no llegue a producirse para muchos de los jóvenes alumnos de instituto, por lo que no llegan a desarrollar un hábito lector o, si lo hacen, es con un corpus de lecturas bastante limitado.

Es en este contexto donde la llamada “cultura pop” podría hacer su aparición en las aulas, pues la posibilidad de una correcta aplicación de las manifestaciones y productos de esta a la enseñanza de literatura podría resultar beneficiosa para el alumnado de ESO y bachillerato en términos de acercar los contenidos a las formas de ocio de los adolescentes. Esto es precisamente lo que presentamos y proponemos en este proyecto de innovación docente, una serie de actividades para llevar la “cultura pop” a las clases de literatura con el objetivo de, primero, tratar de devolver a los jóvenes el interés por la literatura, pero también lograr que entiendan mejor aquello que deben estudiar.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA “CULTURA POP” Y SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA

El concepto de “cultura pop”, cultura popular o cultura de masas ha contado con diversas definiciones a lo largo de la historia, por eso conviene hacer un repaso por algunas de ellas hasta llegar a la más actual y que se ha tomado como referencia para este trabajo. Este repaso se abordará de forma cronológica para así apreciar cómo ha ido evolucionando la idea de cultura popular a lo largo de la historia.

En primer lugar, viajamos atrás en el tiempo hasta la Edad Media. Cruz Alberto González nos traslada la concepción que el historiador y crítico literario ruso Mijaíl Bajtín tenía sobre la cultura popular en la época medieval:

Bajtín describe cómo la cultura popular de la Edad Media reflejaba un mundo dualificado, pero no escindido, donde el humor y la parodia de lo sagrado reflejaban una naturaleza dinámica en permanente evolución. [...] Bajtín nos enseñó a ver la cultura popular como la manifestación de la cosmovisión de un mundo, que requería para su correcta interpretación, el conocimiento de los cánones de la cultura donde fue creada (González, 2018: 66-67).

El concepto de cultura popular entre los siglos XVI y XIX lo conocemos de la mano del historiador británico Peter Burke, para quien la cultura popular no sería otra cosa que la cultura no oficial de los grupos de la élite y las clases subordinadas. Dice Cruz Alberto González que:

Burke ve dos tradiciones culturales interdependientes: la gran tradición y la pequeña tradición. La primera estaría conformada por la tradición clásica, la filosofía, la teología escolástica medieval, el Renacimiento, la Revolución Científica del siglo XVII y la Ilustración. La “pequeña tradición”, que correspondería a la cultura popular, la conformarían las canciones y cuentos populares, las imágenes piadosas, las farsas, los dramas sacramentales, las sátiras, los libretos populares, las fiestas de los artesanos y campesinos, los libros impresos y la tradición oral. [...] La clave para el estudio de la cultura deberían ser sus usos, entendiendo el consumo y la apropiación como formas de creación (González, 2018: 68, 75).

Aporta este mismo autor unas palabras del propio Burke sobre la cultura popular y el cambio que sufrió, pasando a ser una segunda cultura para los educados y la única para los demás en el 1500:

“En 1800, y en la mayor parte de Europa, el clero, la nobleza, los mercaderes, los de profesiones liberales –y las esposas de todos ellos– habían abandonado la cultura de las clases más bajas, de la que estaban separados –ahora más que nunca– por profundas diferencias en cuanto a la visión que tenían del mundo (Burke, 1991; en González, 2018: 71).

La siguiente definición de cultura popular la aporta el sociólogo y teórico cultural jamaicano Stuart Hall, que veía la cultura popular como resistencia. Hall opinaba que la cultura popular era el terreno donde se desarrollaba la lucha por la cultura del pobre y del obrero frente al capitalismo, y que el mercado había definido como “popular” lo que las masas de personas escuchan, leen, consumen y disfrutan. (González, 2018: 71, 72).

Otra definición nos llega a través del historiador francés Roger Chartier. Bajo su punto de vista, la cultura popular debería ser descrita y entendida en términos de la apropiación que hace de los productos, discursos y modelos culturales que le son compartidos o impuestos por la que sería vista como la cultura dominante, considerada superior y legítima. Además, la cultura popular no estaría emparejada con la cultura dominante, sino que se encontraría inscrita en un orden de legitimidad culta que le impone una representación de dependencia. Por tanto, la relación entre cultura popular y cultura dominante no sería simétrica, sino que los dominados se relacionarían con los dominantes a través de lo que se les niega y las actitudes que asumen ante esta privación (González, 2018: 76, 77).

La última definición que aportaremos antes de pasar a la que hemos tomado como referencia para el trabajo y que sirve en cierto modo como resumen de todas las anteriores, es la que da el académico e historiador cultural galés Dai Smith, que la define como la descripción y análisis de los gustos, costumbres, creencias, modales y entretenimientos populares dentro de cualquier orden social. Es decir, que la cultura popular es la cultura de la mayoría en oposición a la cultura organizada, pensada y transmitida por diversas élites (Smith, 1991: 155).

Como acabamos de ver, la cultura popular o cultura de masas existe, ha existido y podríamos afirmar que existirá en todas las épocas de la historia; pues este conjunto de prácticas, creencias, actividades y objetos propios de un sector numéricamente mayoritario de la sociedad se adapta a sus necesidades y evoluciona con el paso del tiempo.

El concepto o la definición de “cultura pop” al que nos acogemos para el desarrollo de este trabajo es el que surge a partir de las últimas tres décadas del pasado siglo. El siglo XX vivió el auge de la cultura del ocio, lo que supuso para la cultura popular el hecho de convertirse en un elemento dinamizador, abandonando ese segundo plano que tradicionalmente había ocupado respecto a la cultura “dominante” y más intelectual. Géneros como el cómic y estilos musicales como el jazz o el rock, que comenzaron su andanza como propios de grupos minoritarios, gracias a la cultura popular han terminado por ascender y ser reconocidos como artes o estilos musicales por derecho propio.

Algunas de las manifestaciones o productos de la cultura pop que tomaremos como referencia para esta propuesta son las llamadas literaturas de género (fantasía, ciencia ficción, distopías), medios de expresión como el cómic, los videojuegos, juegos de rol, el cine o las series de televisión, los memes de internet, las redes sociales, los productos audiovisuales de las plataformas de *streaming* o estilos musicales como el rock y el heavy metal, así como los subgéneros que han surgido a partir de ellos.

El criterio que ha llevado a escoger estos productos y no otros de entre todos los que se pueden enmarcar en el ámbito de la cultura de masas ha sido, además del gusto y conocimiento personal de dichas manifestaciones de la cultura de masas, la opinión de que estos productos son no solo los más cercanos para gran parte del alumnado, sino también los que mejor se pueden adaptar o tomar como referencia para su inserción en las aulas, y más concretamente en las clases de literatura.

Como se podrá comprobar a lo largo de todo el desarrollo de la propuesta, si bien en otras épocas históricas la cultura popular ha estado en continua tensión con la cultura dominante, el concepto de cultura pop que se viene manejando desde las últimas décadas del pasado siglo, y que manejamos en este trabajo, no es antagónico de la cultura “propiamente dicha” ni pretende destronarla, sino que bebe de ella, es su fuente de inspiración y en ocasiones la homenaja.

2.2. LA “CULTURA POP” APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LITERATURA CASTELLANA

Para comprender cómo la aplicación o inserción de referencias a la cultura popular actual en las clases de literatura puede ayudar a revertir esa situación de desinterés del alumnado por esta materia, primero es necesario aceptar una realidad. Y es que, como

afirma José Domingo Dueñas, hoy en día la literatura y la educación literaria han entrado en competencia con otros modos de ficción y ocio como largometrajes, series de televisión o videojuegos, por lo que la necesidad de ficción de niños y adolescentes se ve satisfecha por diversos procedimientos y formas de entretenimiento equivalentes, aunque menos exigentes; lo que ha propiciado que la literatura haya perdido gran parte de su anterior protagonismo en este terreno, además de cierta relevancia en el ámbito educativo, dejando de ser el referente cultural que fuera durante años (Dueñas, 2013: 138).

Esto podría llevarnos a pensar que, si verdaderamente queremos solventar la situación expuesta anteriormente, tal vez corresponda al actual profesor de dicha asignatura la tarea de establecer semejanzas con otros productos de ficción más actuales que son consumidos casi diariamente por el alumnado de secundaria y bachillerato.

No se trata, obviamente, de suprimir el estudio de los clásicos de la literatura, ya sea castellana o universal, sino de aproximarse a ellos en las aulas a través de un nuevo enfoque diferente al tradicional. Relacionar los clásicos de la literatura española con productos audiovisuales, música, videojuegos, literatura de género (fantasía, ciencia ficción, distopías) o incluso memes y *trends* (tendencias) propios de las redes sociales podría aumentar el interés de los alumnos, dejando de percibir lo explicado en clase como algo ajeno a ellos.

Para ello es fundamental que el profesorado trate de entender el modo en que los estudiantes comprenden la realidad y las nuevas formas que tienen de relacionarse con su entorno, pues si el propio docente está alejado de sus alumnos le será imposible hacerles más cercanos los contenidos de las clases.

Por otra parte, hay quienes están convencidos de que en los niveles educativos preuniversitarios el objetivo principal del profesorado debe ser el de formar a los alumnos para que sean o puedan ser lectores, es decir, que terminen la educación secundaria con un nivel de competencia o formación lectora óptimo. Esto no será posible sin encuentros significativos y satisfactorios con los textos literarios, que alimenten el deseo de continuar con la lectura. En la creación de hábitos lectores intervienen factores tanto ambientales como personales, y es tarea del sistema educativo desarrollar ámbitos susceptibles de provocar la afición a la lectura. Si bien no se espera que todo el alumnado acabe siendo lector habitual, sí se pretenderá que pueda acceder a experiencias positivas de lectura durante su paso por el instituto, que le permitan descubrir la literatura como referencia

estética, moral o afectiva a la que pueda acudir con distintos objetivos durante su vida (Dueñas, 2013: 142).

Esta tarea puede verse dificultada, precisamente, por el desinterés de los jóvenes por la lectura de las obras vistas en las aulas. Sin embargo, la relación de estas mismas obras con productos de la cultura de masas fácilmente identificables por los alumnos podría ayudarles a acercarse a la lectura de los clásicos con una actitud diferente.

3. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

El proyecto de innovación está pensado para aplicarse en los cursos de 3º de ESO, 4º de ESO y 1º de bachillerato dado que es en los dos últimos cursos de la educación secundaria cuando se estudian los grandes periodos y movimientos literarios, así como sus obras y autores más importantes. Por su parte, el primer curso de bachillerato también aborda estos contenidos y permitirá la aplicación de esta propuesta en mejores condiciones que en el segundo curso, marcado por la prueba de selectividad.

A continuación, detallaremos las competencias específicas del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que se pretenden trabajar a partir de esta propuesta.

3.1. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

En los cursos de 3º y 4º de ESO, y en base a lo establecido en el Decreto 39/2022, del 30 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria en la Comunidad de Castilla y León, las competencias específicas que se pretenden trabajar son:

5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione progresivamente en cuanto a

diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas a fin de conformar un mapa cultural, ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.

Por su parte, para el primer curso de bachillerato, en base a lo establecido en el DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, las competencias específicas que se pretenden trabajar son:

5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, con especial atención a los géneros discursivos del ámbito académico, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, con un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual, especialmente en el marco de la realización de trabajos de investigación sobre temas del currículo o vinculados a las obras literarias leídas.

7. Seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura.

8. Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

3.2. CONTENIDOS

Para los cursos de 3º y 4º de ESO, el bloque de contenidos en que se enmarca esta propuesta es el correspondiente al apartado de Educación literaria, que recoge los saberes y experiencias necesarios para consolidar y conformar tanto el hábito lector como la identidad lectora del estudiante, así como desarrollar habilidades de interpretación de

textos literarios y conocer obras relevantes de la literatura española y universal, estimulando a su vez la escritura creativa.

El bloque de Educación literaria se divide en los apartados de Lectura autónoma y lectura guiada. Es este último el que más utilidad tendrá para las actividades de la propuesta. El apartado de Lectura guiada se basa en la “lectura de obras y fragmentos relevantes del patrimonio literario nacional y universal de la literatura actual inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan obras, contextos culturales y movimientos artísticos”. En concreto los contenidos recogidos en este apartado que se trabajarán entre los cursos de 3º y 4º de ESO son:

- Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura española desde los orígenes hasta nuestros días. Acercamiento a los autores y obras más relevantes de estos periodos.
- Lectura de obras y fragmentos relevantes del patrimonio literario nacional y universal en su contexto sociohistórico que incluyan la presencia de autoras y autores.
- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras.
- Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra.
- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para propiciar una adecuada interpretación de las obras literarias. Interpretación de las obras literarias y sus vinculaciones con la realidad actual.
- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos y multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción, en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.
- Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación y continuación).

En lo que respecta al primer curso del bachillerato, el bloque de contenidos es también el de Educación literaria, que para este ciclo está organizado, al igual que en el currículo de secundaria, en los apartados de “Lectura autónoma”, que implica los procesos y estrategias que permitan profundizar en las obras más relevantes de la literatura española para así relacionarlas con el ámbito personal del alumnado, y “Lectura guiada”, en el que se afrontan los contenidos relativos a los movimientos, autores y géneros más representativos de la literatura española.

Del mismo modo que en la ESO el apartado que nos interesa para el desarrollo del proyecto de innovación docente es el de Lectura guiada, que se basa en la lectura y análisis de fragmentos y obras significativas de clásicos de la literatura española desde la Edad Media hasta el Romanticismo, inscritos en itinerarios temáticos o de género; y en concreto los siguientes contenidos:

- Estudio de los grandes temas literarios y su evolución en la manera de tratarlos desde la Edad Media hasta el Romanticismo.
- Obras (La Celestina, El Lazarillo, El Quijote...) y autores (Cervantes, Calderón de la Barca, Bécquer...), destacados y su influencia en la literatura posterior.
- Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos y estilísticos.
- Utilización de los conocimientos sociohistóricos, culturales y artísticos para interpretar y valorar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria.
- Autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos, perspectivas y culturas.
- Vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, estilos y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, temáticos, éticos y estéticos.

- Creación de textos de relativa complejidad de intención literaria a partir de las obras leídas.

3.3. OBJETIVOS

Antes de entrar de lleno en el desarrollo del proyecto de innovación docente y la explicación de las actividades propuestas para su elaboración, conviene explicitar los objetivos que se persiguen con este trabajo, tanto los de la propia propuesta como su relación con los objetivos específicos de la asignatura.

De acuerdo con el Decreto 39/2022, del 30 de septiembre, el objetivo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en materia literaria para la secundaria es el de “comprender y expresar con corrección textos orales y escritos complejos, así como conocer, leer y disfrutar de la literatura se convierten en otras capacidades a desarrollar a lo largo de toda la etapa y que contribuirá a su desarrollo personal y emocional”.

En base a esto, queremos hacer hincapié en los verbos “conocer”, “comprender” y “disfrutar”, pues el objetivo de las actividades que serán presentadas a continuación no se limita únicamente a llevar la literatura a las aulas de una forma más “juvenil” o amena, sino que su principal cometido es el de que los alumnos sean capaces de entender mejor los contenidos curriculares gracias a una presentación más cercana o “actualizada” de los mismos. Asimismo, otro de los objetivos que persigue esta propuesta es que los estudiantes dejen de percibir la literatura que estudian en el instituto como algo desfasado y aprecien la utilidad y el impacto que la lectura de los clásicos puede tener aún hoy en día.

4. DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Las siguientes páginas, que suponen el grueso del desarrollo de este proyecto de innovación docente, no solo consistirán en plantear actividades que relacionen la literatura española con ciertas manifestaciones de la cultura pop como la música, el cómic, o las producciones audiovisuales, sino también en proponer formas de explicar la literatura en comunión con estos productos derivados de la cultura pop.

Aclaremos también que, al tratarse de un proyecto de innovación, no se ha propuesto un método de evaluación de las actividades planteadas, que sería competencia de cada docente en caso de hacerse uso de cualquiera de estas actividades.

4.1. LITERATURA EN CLAVE DE ROCK

La música rock surge en la década de 1950, derivada del género conocido como rock and roll, y derivó en multitud de subgéneros a partir de la década de los 60. En España, como en el resto del mundo, la música rock ha cultivado todo tipo de temas, desde lo amoroso hasta la crítica social, en todo tipo de géneros descendientes del original, desde el rock and roll más tradicional de Loquillo y los Trogloditas hasta el heavy metal de Barón Rojo. Sin embargo, se ha caído en la creencia de que el género del rock en nuestro idioma está dominado por letras con mensajes vacíos y repletas de tópicos desgastados. Nada más alejado de la realidad, pues podemos encontrar grupos cuyas canciones y álbumes se alejan del cliché para convertirse en transmisores de cuestiones culturales como la literatura universal o la mitología clásica.

De entre todos los géneros musicales que se enmarcan dentro de la cultura pop (jazz, blues, rap, pop, reguetón, trap, etc.) se han escogido el rock, el metal y los subgéneros emparentados con ellos para este trabajo, además de por el gusto personal, por considerar muchos de sus temas adecuados para ser llevados a las aulas y relacionados, en este caso, con la literatura. Por otra parte, estos géneros musicales no suelen gozar de gran popularidad entre los actuales adolescentes, y, por tanto, puede resultar enriquecedor para los alumnos “descubrir” una variedad musical repleta de temas que, además de disfrutables, llegan a ser educativos. Además, las abundantes referencias a la literatura, historia, mitología o cine que se podemos rastrear en las letras de las bandas de rock español siempre serán más cercanas a los alumnos, tanto temporal como estilísticamente, de lo que podrá ser una traducción de un texto latino clásico o una adaptación de un poema gongorino, por lo que su contenido resultará más atractivo para el público adolescente al que los profesores se dirigen en las clases.

A este respecto, Santiago López Navia afirma que en la música rock “la literatura es recreada de muy diversas maneras, desde el homenaje a los autores hasta los temas y personajes de sus obras pasando por la concepción de la literatura como universo estético, temático y conceptual” (López, 2010: 683-684).

Antes de abordar el planteamiento de algunas actividades que aúnen canciones de rock con la literatura española, pondremos un ejemplo de cómo utilizando una de estas canciones los docentes podrían realizar una introducción cuanto menos sorprendente a una composición poética de sobra conocida como podría ser *La canción del pirata* de José de Espronceda. Si bien hay multitud de videos en la plataforma YouTube de montajes que unen el texto de Espronceda con la banda sonora de la saga *Piratas del Caribe* (uno de ellos cuenta incluso con la voz de Luis Posada, actor de doblaje que presta su voz al capitán Jack Sparrow en castellano, en la lectura del poema), menos conocidas suelen ser las versiones de esta composición del Romanticismo español que han interpretado bandas como Tierra Santa o Dark Moor y que pueden constituir un buen sustituto o apoyo para la lectura del texto en el aula, ya que, por lo general, la música tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje, la atención y la memoria.

Las actividades que se proponen a continuación se centran en la repercusión que *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* ha tenido en la música rock en español, por lo que están planteadas para el curso de 3º de ESO, en el que se estudia por primera vez en secundaria la obra cervantina.

Se ha escogido *El Quijote* como obra en la que centrar las actividades relacionadas con la música por ser esta la obra de nuestra literatura que más ha sido tratada en el panorama musical del rock y el metal nacionales. Concretamente, las actividades se apoyarán en el álbum de 1998 *La leyenda de la Mancha*, del grupo de folk metal Mägo de Oz (a excepción de la tercera, que tomará como apoyo un tema del grupo de juglar metal Saurom). El álbum se inspira en la obra de Cervantes y fue concebido a modo de “modesto homenaje” a la misma, como declaró Txus di Fellatio, miembro de la banda y compositor de la mayor parte de los temas. La mayoría de las canciones de este álbum contienen en sus títulos referencias a distintos capítulos de la novela cervantina, tanto la primera como la segunda parte, y las letras de sus canciones toman las diferentes aventuras vividas por don Quijote y Sancho para tratar temas también presentes en la obra como son los ideales caballerescos, la imaginación, la amistad o el amor.

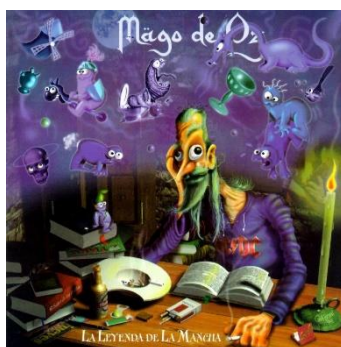


Figura 1. Carátula del álbum *La leyenda de la Mancha, Mago de Oz*.

Desarrollaremos cuatro actividades planteadas para el curso de 3º de ESO. Estas actividades están ideadas para llevarse a cabo en una o dos sesiones de 50 minutos y pueden plantearse como ejercicios individuales e independientes o reunirse en una situación de aprendizaje que aúne música y literatura. Los ejercicios podrán realizarse tanto en parejas como en pequeños grupos de tres o cuatro personas, propiciando así no solo la interacción entre los alumnos, sino también el aprendizaje cooperativo.

Una primera actividad que podría resultar interesante consistiría en tomar la canción *El Santo Grial* (anexo 1) y que, tras haberla escuchado y haber proporcionado a los alumnos su letra, lleven a cabo una rueda de conjeturas acerca de los temas que trata la canción y con qué obras de la literatura castellana y universal u otros productos audiovisuales que conozcan la relacionarían. Esta actividad serviría como ejercicio previo a la explicación de la novela de Cervantes, una suerte de introducción a las virtudes que las novelas de caballerías aseguraban que debía poseer todo buen caballero y que Alonso Quijano perseguía en su andadura.

Se realizará otra actividad con relación a la canción *Molinos de viento* (anexo 1). La letra de la canción se ubica en el capítulo VIII de la primera parte, tras la “batalla” de don Quijote contra los molinos de viento que él veía como temibles gigantes. Mientras el caballero y su escudero continúan su camino, mantienen una conversación sobre lo ocurrido, Sancho hablando desde la realidad y Quijote desde la fantasía. Y es esta conversación la que “recrea” el tema de Mago de Oz, tomando como voz y punto de vista a don Quijote, es decir, que la canción presenta de una forma modernizada la forma que tiene don Alonso de mirar el mundo a través de la imaginación.

Lo que se propone para este ejercicio es que, tras haber escuchado el tema y haber leído su letra, los alumnos relacionen lo que dice la canción con los fragmentos de

diálogos entre don Quijote y Sancho (anexo 2), estableciendo una comparación entre ambos puntos de vista, el fantástico de Quijote frente al racional de Sancho. Por último, deberán también idear una versión alternativa de la canción (a excepción del estribillo) desde el punto de vista más realista de Sancho.

Una tercera canción, *La batalla con los cueros de vino* del grupo Saurom (anexo 4), serviría para explicar el concepto del punto de vista narrativo. El tema recrea el episodio del capítulo XXXV de la primera parte, en el que Sancho, el cura y el barbero urden un plan para hacer que don Alonso regrese a su casa. El plan en cuestión consistía en que la joven Dorotea fingiera ser la princesa Micomicona, que iba en busca de un caballero que diera muerte al gigante Pandafilando. Esa misma noche, los huéspedes de la venta en que se hospedaban don Quijote y Sancho se encuentran al caballero sonámbulo en medio de la despensa donde se guardaban los cueros de vino que había ensartado con su espada creyendo que se trataban de gigantes a los que había logrado dar muerte. En la canción se alternan tres voces (pero un mismo vocalista): don Quijote, el ventero y el narrador, lo que permitiría explicar, con el apoyo del texto original de Cervantes (anexo 5), cómo cambia un mismo hecho en función de quien lo esté viviendo.

En esta ocasión la letra se entregaría a los alumnos no como aparece en el anexo, sino sin estar señalada la voz que interviene en cada estrofa, por lo que recaerá sobre ellos identificar qué personaje “protagoniza” cada estrofa del tema, así como explicar, relacionando la canción con el texto de Cervantes, qué ocurre en cada momento. Por otra parte, el capítulo que recrea la canción es importante en la novela, pues en él comienza el proceso de “quijotización” de Sancho, que los alumnos deberán localizar en el texto.

La tercera y última actividad parte del tema *El templo del adiós* (anexo 6). La canción trata sobre la última aventura del Caballero de la Triste Figura: el enfrentamiento contra el Caballero de la Blanca Luna, que en realidad no era otro que el bachiller Sansón Carrasco, disfrazado y enviado para hacer volver a don Alonso a su hogar. Las condiciones del duelo entre los dos caballeros eran claras: el perdedor dejaría las armas y regresaría a su hogar, razón por la cual, don Quijote, resultando vencido y no vencedor como esperaba, inició el que sería su último viaje. Es en este momento donde el tema de Mägo de Oz sitúa a su oyente, momentos antes del retorno de don Quijote a aquel lugar de la Mancha de cuyo nombre Cervantes no quiso acordarse. No pasaría

mucho tiempo desde que tuviera lugar el combate hasta la muerte de don Alonso, en su cama, rodeado de los suyos y recuperado ya de su locura.

Para este ejercicio lo que se plantea es un rastreo de tópicos, símbolos y figuras retóricas relacionadas con la muerte que aparezcan en la canción. Algunos de estos elementos ya habrán podido haber sido vistos en clase previamente en otras unidades, sin embargo, una primera parte de la sesión podría dedicarse a hacer un repaso por el tema de la muerte en el plano literario. Una vez realizada esta identificación en las parejas o grupos tendría lugar una puesta en común con el resto de la clase. En el texto del anexo se han señalado mediante un resaltado con colores algunos de los elementos que se espera que los alumnos logren identificar como relacionados con la muerte, siendo el más importante el Caballero de la Blanca Luna como alegoría de la propia Muerte.

Estas tres actividades, tanto por separado como en conjunto, atienden fundamentalmente a dos ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura: la comprensión e interpretación lectoras, básicas a la hora de trabajar con cualquier tipo de texto, no solo los literarios. La introducción de los textos del Quijote está, como se ha visto, pospuesta a las canciones seleccionadas. Esta decisión organizativa responde, en primer lugar, a que las canciones tanto de Mägo de Oz como Saurom posibilitan la utilización de los textos originales de la obra de Cervantes al ser fácilmente relacionables con ellos, lo que contribuye al desarrollo de la capacidad de interpretación del alumnado de una obra con fama de compleja para ciertos niveles educativos, sobre todo al no haberse utilizado adaptaciones de los textos.

Por otra parte, presentar y trabajar con las canciones antes de pasar al texto original hace que la entrada del alumno a una obra como el *Quijote* se lleve a cabo de una forma menos abrupta que si se trabajara directamente con la propia obra. La introducción a la obra magna de Cervantes a través de las canciones supone una transición más amena para el estudiante, que es capaz de apreciar cómo una novela escrita hace cinco siglos continúa gozando de una gran repercusión en la actualidad, siendo reinterpretada y homenajeadada no solo en ámbito académico o literario, sino también en otros planos como el musical o cinematográfico, como se verá más adelante.

Sin embargo, aunque las anteriores actividades estén centradas en la novela cervantina, esta no es la única obra de nuestra literatura que puede trabajarse en comunión con la música rock nacional. Por aportar algún otro ejemplo, remitimos de nuevo a las

versiones de Tierra Santa y Dark Moor de *La canción del pirata* y añadimos el tema *Cid* de la banda Avalanch, que serviría para trabajar tanto la primera parte del cantar como la leyenda que gira en torno a la figura de Rodrigo Díaz de Vivar.

Pero no solo obras se pueden trabajar a través de la música rock, también los subgéneros líricos como el elegíaco se han tratado en algunas composiciones de grupos de rock y heavy metal, que permitirían realizar en las clases una comparación entre elegías clásicas del periodo renacentista o de la Generación del 21 y otras más contemporáneas. Un ejemplo de este tipo de canciones es *Charlie se fue* de la banda Saratoga (Anexo 7).

Todos estos ejemplos, así como tantos otros que no han sido mencionados, nos hacen ver que las canciones de géneros musicales como el rock o el meta, lejos de ser composiciones triviales y únicamente ligadas al ocio, constituyen también un importante instrumento para la enseñanza. Una herramienta que no es utilizada frecuentemente en las aulas, quizá debido al desconocimiento y la consideración de este tipo de música como un producto de la cultura de masas, a pesar de su gran utilidad.

4.2. DE LA PÁGINA A LA PANTALLA.

LA LITERATURA ESPAÑOLA EN EL MEDIO AUDIOVISUAL

Es innegable el auge que han experimentado en las últimas décadas las adaptaciones de obras literarias tanto a la gran como a la pequeña pantalla. Algunas de las más conocidas y que más hondo han calado en la “cultura pop” generando un número de fans aún creciente hoy en día, teniendo en cuenta la “antigüedad” de algunas de ellas, son las sagas de *Harry Potter*, *El señor de los anillos*, *Canción de hielo y fuego*, *Percy Jackson* y un largo etcétera. Pero, aunque la literatura fantástica, primero, y de ciencia ficción, después, sean las dominantes en el campo de las adaptaciones, no son pocas las adaptaciones de grandes obras de la literatura universal. Espectadores de todo el mundo han conocido innumerables versiones de *Romeo y Julieta*, *Drácula* o *Frankenstein*, así como clásicos atemporales como *El mago de Oz*, *Matar a un ruiseñor*, *Lo que el viento se llevó*, *2001: una odisea en el espacio* y, de nuevo, un listado demasiado extenso como para reflejarlo por completo.

En lo referente a nuestra literatura, las obras de autores españoles no se quedan atrás en lo que a adaptaciones cinematográficas se refiere. Desde *El Cid* interpretado por Charlton Heston hasta *Los santos inocentes* con Francisco Rabal, muchas han sido las obras los grandes autores españoles que se han llevado al cine como, por aportar algunos ejemplos, *El Lazarillo de Tormes*, *La Celestina*, *El Perro del hortelano*, *La casa de Bernarda Alba* o *La Colmena*.

No entraremos en este trabajo, pues no es pertinente, en una valoración sobre la calidad o fidelidad de las adaptaciones respecto a la obra original. Pero sí expondremos brevemente una problemática en torno al uso que se hace de las adaptaciones cinematográficas en las aulas. Y es que, en la mayoría de los casos, estos largometrajes son proyectados a los alumnos, en el mejor de los casos, tras la lectura de la obra que adaptan y su visionado se realiza únicamente a modo de “recordatorio” del argumento de la obra. El potencial de cine en las clases de literatura está fuertemente desaprovechado, además de por un factor ajeno al profesorado como es la falta de tiempo, porque no se explota lo suficiente el gran reclamo que puede llegar a suponer el cine, pues pocas personas podrán negar que hayan leído cierta obra después de haber visto una película o serie basada en ella y que haya suscitado su interés por el material original.

La introducción del cine en las clases de literatura, bien manejada, puede convertirse en una herramienta de animación a la lectura, más aún, teniendo en cuenta las edades de los alumnos de instituto, ya que presenta la obra de una forma algo más atractiva que el texto puro. Pero no solo nos referimos a este uso cuando hablamos del potencial inexplorado del cine en las aulas. El cine permite al espectador, en este caso los alumnos, “viajar en el tiempo” y acercarse de una forma mucho más visual a la época histórica en que tiene lugar la historia que han leído o estudiado en clase, así como observar (de una forma en mayor o menor medida fidedigna) los comportamientos propios de dicho momento histórico. Esta dimensión visual del cine permite hacer más fina la barrera entre el contexto social del alumno y el de la trama literaria (Álvarez y Morán, 2016: 494).

Por otra parte, el cine posibilita una explicación más clara de las técnicas narrativas o conceptos clave en la construcción de textos narrativos cuya comprensión puede resultar algo compleja sobre el papel como los tipos de narrador, las analepsis y prolepsis o los distintos niveles diegéticos. Todo texto requiere para su correcta

comprensión e interpretación de una lectura pausada y detenida, una labor que precisa un tiempo del que muchas veces no se dispone en las clases. Este problema encuentra en el cine una “solución”, dado que nos brinda la oportunidad de visionar dichos procedimientos. Es el caso, por ejemplo, de obras con diferentes niveles diegéticos como *El Quijote*, y en concreto la versión extendida de la serie realizada para Radio Televisión Española, en la que es posible ver al propio Cervantes leyendo las aventuras de su ingenioso hidalgo, lo que constituye una manera simple y visual de presentar un concepto como la metalepsis (Álvarez y Morán, 2016: 494). Sin embargo, como ya hemos expuesto, este tipo de recursos que ofrecen las adaptaciones audiovisuales no suelen utilizarse en las clases, por lo que estas series o películas pasan a la posteridad en la memoria de los alumnos como episodios anecdóticos.

Haber mencionado antes la obra más famosa de Miguel de Cervantes nos sirve de puente para introducir las primeras actividades de este bloque. Y es que resulta que el Caballero de la Triste Figura también ha cabalgado en múltiples ocasiones ante las cámaras, por ejemplo, en la ya mencionada serie de televisión de RTVE y en películas como *Don Quijote de la Mancha* (1947), *Don Quijote cabalga de nuevo* (1973) o *El Quijote de Miguel de Cervantes* (1991). Sin embargo, el film escogido para las actividades que planteamos a continuación no es ninguno de estos, sino de uno estrenado en 2018, *El hombre que mató a don Quijote*. Dirigida por Terry Gilliam y protagonizada por Adam Driver, Jonathan Pryce y Joana Ribeiro, *El hombre que mató a don Quijote* es una recreación de las aventuras del caballero andante más famoso de la literatura, pero con una interesante peculiaridad. A diferencia de otras producciones basadas en la obra de Cervantes, Terry Gilliam apostó por un enfoque diferente e innovador (quizá porque *El Quijote* es una de las obras más difíciles de llevar a la pantalla), pues en su película no aparece ninguno de los personajes que creara Cervantes, al menos, no de forma literal.



Figura 2. Cartel de *El hombre que mató a don Quijote* (2018).

El protagonista del film es Toby (Adam Driver), un director de cine que regresa a Los Sueños, un pueblo ficticio de España donde grabó su proyecto de fin de carrera, una película sobre don Quijote. En la película Toby asumirá forzosamente el papel de Sancho Panza, acompañando a Javier (Jonathan Pryce), el zapatero del pueblo que se volvió loco después de interpretar a don Quijote en la película de Toby y ahora cree fervientemente que él es el caballero manchego. Progresivamente Toby sufrirá un proceso de quiijotización como también lo sufriera Sancho en la novela, terminando el film con Toby asumiendo el papel del caballero que recorría el mundo para “desfacer agravios y enderezar entuertos”. Por su parte, Javier, estando al borde de la muerte se desquijotizará para morir, al igual que don Alonso, totalmente cuerdo. El rol de Dulcinea recae sobre Angélica (Joana Ribeiro), con una particularidad, ya que no es el interés amoroso de Javier, sino el de Toby. Angélica terminará también sufriendo un proceso transformador, pero será contrario al de Toby, pues ella se sanchificará y pasará de ser Dulcinea a convertirse en Sancho, acompañando al quiijotizado Toby.

La mayor parte del film relata el viaje de Toby y Javier hasta el castillo de Alexei Mishkin (un oligarca ruso que retiene a Angélica como su amante y que sirve al director para reencarnar al Duque de la segunda parte). Es este viaje lo que permite a Gilliam reinterpretar algunos de los capítulos más reconocidos de la novela (aunque alterando su orden para favorecer la secuencia narrativa del film), trasladando su trama al siglo XXI. Es en estos capítulos con trama modernizada en los que se sustentarán las actividades que plantearemos a continuación, así como en su relación con los capítulos originales de Cervantes. Dada la complejidad que puede tener la película para alumnos de 3º de ESO, curso en que se estudia a Cervantes por primera vez, las actividades están planteadas para el primer curso de Bachillerato, que vuelve a tratar las aventuras de don Quijote y Sancho. De nuevo, las actividades se pueden implementar en clases separadas sin necesidad de realizar todas las propuestas, pero también pueden desarrollarse siguiendo un hilo vertebrador en una situación de aprendizaje. Todas las actividades requieren la visualización previa de la película (disponible de forma gratuita en la página web de RTVE a la carta).

La primera actividad estaría centrada en tres capítulos de la primera parte que se reinterpretan en la película: la carga de don Quijote contra los molinos (I, 8), el encuentro del caballero y su escudero con los cabreros (I, 11), la liberación de los galeotes (I, 22) y

la batalla con los cueros de vino (I, 35). Una vez vista la película se les haría entrega a los alumnos de una selección de fragmentos de dichos capítulos (anexos 3, 8, 9 y 5 respectivamente) para que comenten y expongan las similitudes o reminiscencias del texto original que hayan sido capaces de encontrar en el film y de qué forma se han transformado para trasladarlos a la realidad de la España actual.

De la segunda parte de la novela, en la película se recrean varios capítulos como los que relatan el duelo entre don Quijote y el Caballero de los Espejos (II, 12-15), que en el film resulta ser Raúl, el padre de Angélica, que junto con el cura y otra vecina del pueblo tratan de hacer que Javier regrese, o el del encuentro con la duquesa (II, 30), reflejada en la película en el personaje de Jaqui, la esposa del jefe de Toby. Sin embargo, aunque se trata de secuencias interesantes, se han escogido para trabajar esta segunda parte las secuencias del film que se basan en los capítulos 36 a 40, en los que tienen lugar el episodio de la Dueña Dolorida.

Al igual que en la actividad anterior, los alumnos deberán poner en relación los fragmentos seleccionados de los capítulos de la Dueña Dolorida (anexo 10) con el tratamiento que hace la película de la historia que relata la condesa Trifaldi. Esto servirá a su vez para hacer ver que una obra clásica puede ser revisitada e incluso revivida en la actualidad, mostrando a los alumnos que las fuentes de inspiración que ofrecen los clásicos son inagotables e intemporales.

La última actividad que se plantea está enfocada a explicar y trabajar el proceso de quijotización, así en el libro como en la película. En el filme la quijotización de Toby tiene dos momentos clave: el primero es la muerte de Javier, que abandona la identidad de don Quijote y vuelve a ser “un anciano olvidado, un zapatero”, haciendo entrega de su espada a Toby, dando al espectador un vistazo de la futura identidad que este tomará. El segundo momento clave, y el definitivo, tiene lugar la última vez que aparecen los molinos de viento en la película, pues el espectador los ve, al igual que el quijotizado Toby, como auténticos gigantes, siendo este un punto de no retorno para el personaje. Por tanto, el ejercicio que aquí se plantea es una comparación, a modo de tertulia literaria, entre la quijotización de Sancho en la novela y la de Toby en la película; teniendo en consideración que la de Sancho nunca llega a ser completa, pues, aunque se adentra paulatinamente en el mundo fantástico de su señor don Quijote nunca alcanza a ver gigante o encantador alguno, mientras que la de Toby sí llega a culminarse en la

mencionada escena de los molinos-gigantes. También daría juego en la clase comentar los procesos que llevan a los dos Quijotes, don Alonso Quijano en la novela y Javier el zapatero en la película, a despojarse de sus respectivas locuras y el papel que desempeña la muerte de ambos personajes en esa “catarsis”.

Nos alejamos ahora de la novela cervantina para viajar adelante en el tiempo hasta finales de la década de los 40 del siglo pasado, concretamente hasta el año 1949, cuando se estrenó la obra de teatro de Buero Vallejo *Historia de una escalera*. Este salto temporal de varios siglos está justificado por las dos series de televisión con que relacionaremos no solo el drama de Vallejo sino también la corriente teatral a la que pertenece y que servirán para plantear la siguiente actividad.

Historia de una escalera inauguró una corriente de teatro social y comprometido que llevó a escena los problemas existenciales de España durante la dictadura del general Francisco Franco. La obra presenta la escalera de un bloque de pisos de clase media-baja donde, a lo largo de varias décadas, se entrecruzan las vidas de varias familias. El drama presenta la imposibilidad de las clases humildes de ascender social y económicamente, temas que se entremezclan con otros como el amor, la preocupación de los padres por el futuro de sus hijos o el fracaso de las ilusiones propias de la juventud. Buero Vallejo emplea en las acotaciones un lenguaje culto, aunque accesible para todo tipo de público, que contrasta con el lenguaje familiar y en ocasiones incluso vulgar con que hace hablar a sus personajes.

Hay quienes han llegado a considerar *Historia de una escalera* como una suerte de antecedente de dos series de televisión españolas situadas ambas en una comunidad de vecinos y que gozan de gran popularidad entre los jóvenes. Nos referimos a *Aquí no hay quien viva* y *La que se avecina*. Y es que, dejando a un lado la calidad de estas producciones y si son adecuadas o no para que las consuman alumnos de instituto (como docentes jamás podremos controlar lo que nuestros alumnos leen, ven o escuchan en su tiempo de ocio), es innegable que ambas series son un reflejo de la sociedad española actual, tal como lo fuera la obra de Vallejo en su época. Un detalle importante a explicar en el aula es la diferencia de estilo y tono entre el drama y las series. Mientras que Buero Vallejo recrea la sociedad española de su tiempo desde el realismo y el pesimismo predominante, las dos comedias lo hacen de una forma satirizada y cayendo muchas veces en el humor absurdo con situaciones que se alejan de la más absoluta realidad.



Figura 3. Reparto de *Aquí no hay quien viva*.

Poner en relación *Historia de una escalera* con *Aquí no hay quien viva* y *La que se avecina* nos permitirá acercar el teatro social a las formas de ocio actual de los adolescentes, demostrándoles que todo tiene su origen en los clásicos y que nada es tan anticuado como podría antojárseles. Para ello se plantean dos actividades para el 4º curso de educación secundaria, en que estudia esta obra.

La primera de ellas, y la más sencilla, consistirá en una comparación entre el lenguaje “vulgar” puesto por Buero Vallejo en boca de sus personajes y el empleado por los vecinos de las comunidades de Desengaño 21 y Mirador de Montepinar. Para ello se deberá hacer uso tanto de la obra teatral como de clips de video de capítulos de cualquiera de las dos series de televisión (disponibles en Youtube). Con esta actividad se pretende que los alumnos sean capaces de identificar y explicar los cambios que el léxico ha sufrido en la evolución de la lengua desde los años 50 del pasado siglo hasta la más inmediata actualidad, así como las formas de interacción entre personajes de distintas edades.

La segunda actividad consistirá en una comparación o identificación entre los personajes del drama de Vallejo y las dos comedias televisivas. De esta forma se fomenta una lectura activa de la obra, prestando atención a los diferentes personajes. Así, por ejemplo, doña Asunción podría encontrar su reflejo en los personajes de Andrés Guerra de *Aquí no hay quien viva* o la marquesa Victoria Rafaela de *La que se Avecina*.

La última actividad que se propone en este apartado es la elaboración de una “Guía del autoestopista literario”. Esta actividad, inspirada en el título de la novela de ciencia ficción de Douglas Adams *Guía del autoestopista galáctico*, y basada en el modelo de las llamadas “constelaciones literarias”, consiste en crear un itinerario no solo lector, sino también espectador de obras literarias y productos audiovisuales entre los cuales se

puedan establecer semejanzas o relaciones. Pero antes de entrar en el planteamiento de la actividad explicaremos qué es una constelación literaria.



Figura 4. Portada de *Guía del autoestopista galáctico*, Douglas Adams.

Las constelaciones literarias consisten en una red construida por cada lector que establece vínculos entre distintas obras, ya sean literarias, cinematográficas, artísticas, etc. desde su posición de lector/espectador/observador en función de sus gustos e intereses personales o recomendaciones. En las constelaciones literarias confluyen libros, películas, series, cómics, videojuegos y todo tipo de manifestaciones artísticas o formas de ocio sin importar lo distanciadas que puedan estar en el tiempo o lo diferentes que puedan ser en estilo o género literario. Sobre estas actividades, José Domingo Dueñas traslada la opinión de Guadalupe Jover sobre que las constelaciones literarias podrían funcionar como una alternativa a la historia de la literatura y considera que la educación literaria de los adolescentes podría ser más eficiente si se ofrecieran los textos en redes temáticas que dejaran margen para las preferencias de cada lector. Así, las constelaciones literarias sustituirían “a la cronología en la historia de la literatura como eje que proporciona cohesión a las diferentes lecturas y que contribuye a explicar los nuevos textos” (Jover, 2007 en Dueñas, 2013: 150). El objetivo de este tipo de ejercicios es, en definitiva, que el lector “construya sus itinerarios de lectura dentro de ámbitos temáticos que puedan resultar próximos a los intereses del adolescente” (Dueñas, 2013: 151).

Lo que pretendemos con nuestra “Guía del autoestopista literario” es que los alumnos de 3º y 4º de ESO a quienes va dirigida la actividad (aunque es ampliable y aplicable a todos los cursos de secundaria y bachillerato) elaboren, por parejas o individualmente, su propia constelación literaria, pero con el formato de una guía de atracciones turísticas de carretera como las que han aparecido en multitud de películas y

series de producción americana. Un detalle importante es que será requisito obligatorio en el desarrollo de la actividad que los alumnos partan de una de las obras de nuestra literatura que se hayan visto o leído a lo largo del temario de la asignatura. Además, en la guía deberán aparecer explicados los criterios (temas, personajes, época, género, etc.) que han llevado a los alumnos a establecer un nexo entre las obras.

De esta forma, un alumno o una pareja de alumnos podrá elaborar una guía que, partiendo de *El estudiante de Salamanca* de José de Espronceda conecte esta obra con la película *La novia cadáver* de Tim Burton y con la obra teatral *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla en base a la conexión que comparten con el mundo de los difuntos. Otro ejemplo podría ser una guía que, tomando el tema del amor trágico, una *La Celestina* de Fernando de Rojas con el mito de Píramo y Tisbe relatado por Ovidio en sus *Metamorfosis*, además de con *Romeo y Julieta* de William Shakespeare y la película musical *West Side Story* (ya sea la versión de 1961 de Robert Wise y Jerome Robbins o el remake de 2021 dirigido por Steven Spielberg). Por último, una tercera posible guía podría tomar el ya trabajado *Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* y enlazarlo con las películas de *Shrek* y *Los caballeros de la mesa cuadrada*, dado que todas son parodias de las novelas de caballería, los cuentos de hadas y las novelas del ciclo artúrico respectivamente.

La utilización en las aulas del cine y las series de televisión como punto de entrada o nexo de unión con los clásicos de nuestra literatura (o de la literatura universal), alejada del mero visionado de adaptaciones de las obras de lectura obligatoria, sitúa al alumnado en una tradición, una corriente continua donde lo clásico inspira lo moderno. Como señalan José Hernández Ortega y José Rovira-Collado, es el propio concepto de lectoespectador el que indica la necesidad de relacionar la lectura literaria con las propuestas audiovisuales (Hernández y Rovira-Collado, 2020: 83).

En relación con este tema, José Domingo Dueñas afirma que “arrancar de formas de ficción que llegan al alumnado cada día -series, vídeos, etc.- para acceder a lo más específico de la literatura puede ayudar a aproximar el hecho literario al mundo del niño o adolescente” (Dueñas, 2013: 150). Es por eso que, siguiendo las palabras de este mismo autor, “parece recomendable que el profesor atienda a un concepto amplio de la ficción. Un marco en que la literatura comparte rasgos estéticos, ideológicos o formales con otros productos de los que también se aparta en bastantes aspectos” (Dueñas, 2013: 150).

4.3. VIÑETAS Y LETRAS. RELACIÓN ENTRE EL CÓMIC Y LA LITERATURA CASTELLANA

Considerado como el noveno arte, el cómic, al igual que la novela gráfica, ha generado diversas opiniones entre los estudiosos en relación a su calidad como producto literario, contando la segunda, sin embargo, con una mayor aceptación. Por lo general, la narración gráfica, y más concretamente el cómic de superhéroes, sobre el que se cimentarán las próximas actividades, se ha considerado como una manifestación cultural relativamente nueva, un producto de la cultura de masas sin demasiado valor literario o artístico. Opiniones generadas, normalmente, desde el desconocimiento.

Las historietas de las grandes editoriales americanas del cómic superheróico como Marvel, DC, Image o Dark Horse entre otras, son, para muchos, meras páginas plagadas de hombres y mujeres con dones irreales embutidos en vistosas mallas de licra que se encuentran en una lucha continua contra otros hombres y mujeres con dones irreales embutidos en vistosas mallas de licra. Sin embargo, ese es solo el elemento más superficial de estas historias. Además de inspirarse en dioses y héroes de la antigüedad clásica y la literatura universal (Superman en Aquiles o Hulk en el Doctor Jekyll y Mr. Hyde), muchos de los personajes presentados en las viñetas de un cómic han evolucionado hasta convertirse en auténticos iconos en la cultura pop, siendo adalides de la esperanza, la justicia, la superación o la aceptación de las diferencias.

De hecho, y aunque no se trate de una afirmación totalmente positiva para el ámbito literario, hoy en día son más conocidos entre los jóvenes los héroes y villanos sacados de las páginas de un cómic que aquellos asentados en el canon literario. Y esto es gracias a la enorme repercusión que han tenido en jóvenes y adultos desde que el Hombre de Acero hiciera su primera aparición en abril de 1938, pues todo el mundo ha soñado alguna vez con poseer habilidades increíbles y únicas como aquellas de las que hacen gala estos personajes enmallados.

Sin embargo, como venimos comentando, hay quienes consideran que el cómic no tiene valor más allá del mero ocio y la venta de merchandising. Es por eso que este género o subgénero no ha sido especialmente explorado en sus aplicaciones didácticas, concretamente en las literarias, pues sí se ha documentado su utilidad para la enseñanza del español como lengua extranjera. Pero antes de que la narración gráfica pueda ser

utilizada como herramienta didáctica es preciso que se establezca un canon de obras que recojan los principales ejemplos de este tipo de obras para que se conviertan en obras de referencia. A este propósito se han dedicado José Rovira-Collado y Francisco Javier Ortiz Hernández desde la Universidad de Alicante en colaboración con la asociación *Unicómic*. En su canon artístico de 2014 incluyeron títulos de cómic y novela gráfica como *Maus*, *From Hell*, *Flash Gordon*, *Batman: Año Uno*, las series de *Astérix* y *Tintín*, la argentina *Mafalda* o el español *Superlópez* (Rovira-Collado y Ortiz, 2015: 505-506).

Hemos tomado como referencia este canon para las actividades que plantearemos, en concreto las obras *Sandman* de Neil Gaiman y *V de Vendetta* de Alan Moore por ser algunas de las que pueden resultar más interesantes para su relación con determinadas obras de nuestra literatura, que en este caso serán *La vida es sueño* de Calderón de la Barca y *Rendición* de Ray Loriga.

Las dos obras que se trabajarán en la primera actividad son *Sandman* y *La vida es sueño*. Se han escogido es dos obras por el componente onírico que ambas comparten. En la obra de Calderón, Segismundo piensa que todo cuanto ha acontecido durante su reinado, e incluso ese mismo reinado, no ha sido más que un sueño vívido. Los cómics de *Sandman*, por su parte, nos presentan a Sueño de los Eternos, también conocido como Morfeo, creador de sueños y pesadillas y gobernante de El Sueño, el lugar al que los mortales viajan cuando están dormidos. Para aquellos que no conozcan la obra de Neil Gaiman (que cuenta ahora con una adaptación en formato de serie televisiva en la plataforma de streaming *Netflix*), se deberá dedicar una pequeña parte de la clase a explicar cómo el comienzo de la historia de Morfeo (una deidad atrapada, un ser superior apartado de su reino y despojado de su dignidad por un hombre común que juega a ser dios) comparte no pocas similitudes con la vida de Segismundo, ajeno a su destino como rey y prisionero de su propio padre por miedo a una profecía.

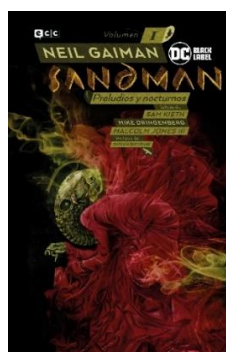


Figura 5. Portada de *Sandman: Preludios y nocturnos*, Neil Gaiman.

Toda la obra de Gaiman gira en torno al mundo de los sueños, contando con reflexiones tan o más interesantes que las que se pueden extraer de la obra calderoniana. Por ello, en esta primera actividad los alumnos, de nuevo por parejas o en grupos de cuatro personas deberán establecer una relación entre algunos fragmentos de monólogos de Segismundo en *La vida es sueño* (anexo 11) y una selección de frases tomadas de la serie de cómics *Sandman* (anexo 12). El objetivo de este ejercicio, planteado para 1º de Bachillerato por el grado de reflexividad que conlleva, será que reflexionen sobre el tratamiento que Calderón y Gaiman hacen de los sueños en sus respectivas obras.

La otra actividad de este bloque toma como base las obras de Ray Loriga y Alan Moore, *Rendición* y *V de Vendetta* respectivamente. Ambas obras se ambientan en un futuro distópico, la de Loriga en un lugar indeterminado y la de Moore en su Inglaterra natal. Ambas obras nos presentan un entorno asolado por la guerra, la de *Rendición* aun activa y la de *V de Vendetta* hace tiempo finalizada. Por último, ambas obras presentan regímenes totalitarios que gobiernan controlan a la población. Ray Loriga lo hace por medio de la ciudad de cristal y la total falta de privacidad que conlleva vivir en ella. Moore, por su parte es más explícito y nos presenta un gobierno fascista presidido por El líder y cuyo poder es palpable en todos los aspectos de la sociedad, desde los medios de comunicación hasta los servicios de “protección” de la ciudadanía, que actúan más como una mafia regulada por el gobierno.

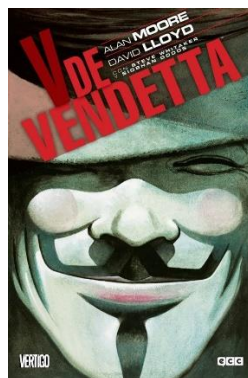


Figura 6. Portada de *V de Vendetta*, Alan Moore.

La actividad está planteada para alumnos de 4º de ESO. La clase se dividirá en dos grupos y se les hará entrega del fragmento del final de *Rendición* (anexo 13) y los fragmentos de dos discursos del personaje V de *V de Vendetta* (anexo 14). Habiendo explicado previamente los argumentos de ambas obras y tras la lectura de los textos, los grupos deberán reflexionar sobre las posturas ideológicas que han adoptado los

protagonistas en sus respectivas obras y por qué creen que tomaron una u otra: la inconformista y combativa de V frente a la resignación final del narrador-personaje de *Rendición*. Después, cada grupo elegirá a dos portavoces. El docente asignará a cada pareja una de las dos posturas y deberán defenderlas en un pequeño debate. La razón que ha motivado que este ejercicio se proponga para 4º de ESO es que puede servir igualmente como introducción o como colofón a la producción literaria española durante la dictadura, pues, aunque alejadas en tiempo e incluso en localización geográfica, ambas obras tratan temas comunes a otras obras del periodo dictatorial como *La mordaza* de Alfonso Sastre.

No queremos cerrar el apartado dedicado al cómic sin mencionar otras posibilidades que puede tener el noveno arte en cuanto a su aplicabilidad en la docencia. Si bien los cómics generalmente nos abren la puerta a planetas lejanos o futuros distópicos repletos de héroes y villanos sobrehumanos, los temas que tratan en sus diversas franquicias son universales literarios, como hemos podido comprobar con las dos actividades anteriores.

Un ejemplo que puede resultar útil para suscitar la atención del alumnado por una obra como *Niebla* de Miguel de Unamuno, pero que no hemos considerado que pudiera dar tanto juego como para plantear todo un ejercicio sobre él, es la similitud entre el protagonista de la “nivola”, Augusto Pérez, y el personaje de la editorial Marvel Cómics *Deadpool*. Augusto y *Deadpool* comparten la condición de saber que son personajes de ficción, entidades creadas por un autor y cuyas decisiones no son realmente suyas. La ruptura de la cuarta pared que Unamuno realiza en *Niebla*, introduciéndose a sí mismo en la obra, no es sino una de las muchas formas en que un autor (o un personaje) puede romper esa barrera que separa al lector/espectador de la obra. En el caso de *Deadpool*, su ruptura de la cuarta pared se basa en continuas menciones a que su mundo está dentro de un cómic o en ocasionales “conversaciones” con el lector.

Pero no solo el cómic de superhéroes tiene aplicaciones didácticas, también se han publicado adaptaciones en novela gráfica de muchas de las más famosas obras de nuestra literatura, así como biografías literarias gráficas de muchos de nuestros autores canónicos, lo que puede constituir un buen punto de entrada para los jóvenes a los clásicos de nuestra literatura. Se utilice la obra que se utilice, lo principal es eliminar de la mente de los docentes la idea de que el cómic es un género orientado al ocio y carente de valor más allá del recreativo.

4.4. EL FUTURO EN LOS ARCANOS. TAROT APLICADO A LA LITERATURA

Dedicamos una última sección a un fenómeno o práctica que también se ha hecho un hueco en la cultura popular. Nos referimos al esoterismo, un conjunto de conocimientos, doctrinas, enseñanzas, prácticas, ritos o tradiciones pertenecientes a una corriente de pensamiento que emplea secretos y símbolos de difícil acceso. Lo que comenzó siendo una corriente transmitida a una selecta minoría de iniciados que buscaban entender el mundo y a sus moradores a través de sus causas internas, ha alcanzado una gran popularidad y, por tanto, un cada vez mayor número de seguidores, creyentes y practicantes de sus múltiples ritos.

Ahora bajo la designación de *New Age*, la astrología, la geomancia, la magia, la wicca o el tarot son algunos ejemplos de prácticas esotéricas que se han ido incorporando a vida cotidiana de la sociedad occidental. Desde el tradicional horóscopo hasta velas, inciensos, minerales y símbolos “ocultistas” como el pentáculo; el actual esoterismo ha impregnado multitud de elementos que anteriormente estaban libres de esta carga mística o, al menos, no era tan conocida.

En la actualidad términos como “bruja” o “hechicería”, que fueran antaño objeto de supersticiones y persecución, han evolucionado para convertirse en símbolos de empoderamiento, dejando atrás la magia la concepción negativa que la caracterizara en otros momentos de la historia. Parte de la “culpa” de este cambio la tiene la forma en que la cultura popular ha representado todos estos elementos. No son pocas las sagas literarias o cinematográficas, así como series televisivas, cómics y videojuegos que han dotado de una caracterización más positiva a los usuarios de la magia. La Bruja Escarlata (Marvel Comis), Harry Potter (*Harry Potter*), Gandalf (*El señor de los anillos*), John Constantine (DC Comics), Sabrina Spellman (*Las escalofriantes aventuras de Sabrina*), Melissandre de Asshai (*Canción de hielo y fuego*) o los hermanos Winchester (*Sobrenatural*) son solo unos pocos ejemplos de algunos personajes ligados al mundo mágico y espiritual y que gozan de un gran número de fans.

Pero de entre todos los elementos relacionados con el esoterismo el que mejor puede relacionarse con la literatura es el tarot. Aunque su origen se remonta a mediados del siglo XV, estas cartas no empezaron a asociarse con el arte de adivinación hasta el

siglo XVIII, cuando un ocultista francés publicó una guía de lectura del tarot, dotando a cada carta de un significado. A partir de entonces estas cartas se convirtieron en una forma de arte basada en el ocultismo que permitía indagar en el futuro de las personas. Por otra parte, el éxito del tarot se apoya en la capacidad que tiene para condensar símbolos e ideas universales en una simple imagen, pues cada imagen recoge arquetipos universales fácilmente reconocibles y extrapolables a situaciones de la vida cotidiana, ya que reflejan experiencias y roles humanos básicos. Los Arcanos Mayores, que representan verdades y símbolos universales como el amor, el cambio, la muerte o el conflicto, son también arquetipos utilizados, por ejemplo, en las novelas de fantasía.

En la cultura pop el tarot ha aparecido en películas como *El exorcista*, series de televisión como *Penny Dreadful*, novelas como *El nombre de la rosa*, cómics de las editoriales Marvel y DC e incluso obras artísticas de pintores de la talla de Salvador Dalí. Pero no solo las cartas han hecho acto de presencia, también los arquetipos que en ellas aparecen representados. Por ejemplo: Bilbo Bolsón en *El hobbit* es la encarnación de la carta de El Loco, que simboliza la libertad, la búsqueda de nuevas experiencias y el comienzo de un viaje; o El Carro, representación del conquistador, símbolo del control, la ambición y la búsqueda de la victoria, encontraría a su otra mitad en el personaje de Daenerys Targaryen en *Canción de hielo y fuego*.



Figura 7. Baraja de tarot inspirada en la serie *Juego de Tronos*.

La actividad que proponemos y que imbrica tarot y literatura es la elaboración de un “tarot literario”. Se tomarán como base para su realización los 22 Arcanos Mayores y sus correspondientes significados. A partir de estas cartas, se pretenderá que los alumnos sean capaces de relacionar el significado de las diferentes cartas con las características definitorias de los personajes principales de una de las obras leídas y estudiadas durante el curso, en este caso, *El Lazarillo de Tormes*. También, como actividad complementaria,

se podría llevar a cabo la creación de una baraja de tarot propiamente dicha mediante la utilización de alguna página web o aplicación que posibilite el diseño de las cartas.

Este “tarot literario” está planteado para llevarse a cabo en el curso de 1º de bachillerato, ya que consideramos que el grado de atención que se debe prestar a la lectura de la obra y el estudio de sus personajes es más adecuado a la edad que los alumnos tienen en este curso. Además, el bachillerato no es el curso de entrada a esta obra, sino que la revisita después de haber sido estudiada en 3º de ESO.

La realización del tarot se llevaría a cabo durante la última semana aproximadamente del trimestre en que se haya tratado la obra. Esto da a los alumnos tiempo más que suficiente para haber realizado la lectura de la novela picaresca y haber realizado una pequeña investigación sobre los personajes principales. Para aquellos alumnos que no estén familiarizados con el tarot, la primera semana de clase del trimestre correspondiente se presentaría al grupo la propuesta y se les explicarían los significados de los 22 Arcanos Mayores con los que trabajarán. Asimismo, esa primera semana se proporcionaría a los alumnos el listado de los personajes principales de la obra para que, por parejas, escojan el personaje que posteriormente trasladarán al tarot. Hay que señalar que cuando hablamos de personajes principales en este caso nos referimos a los diferentes amos que Lázaro tuvo a lo largo de su vida hasta llegar al punto en que comienza la novela. Por otra parte, el personaje de Lázaro, identificado con la carta de El Loco, se ofrecería a la clase como ejemplo de lo que se pretende que sea el producto final al que lleguen los alumnos.

A través de esta actividad se espera que los alumnos no solo lean, investiguen y aprendan sobre una determinada obra, sino también que sean capaces de observar y comprender que los arquetipos de los personajes más reconocidos o apreciados por el público no son únicos de una obra o creación irreplicable de un autor, sino que han estado y estarán presentes a lo largo de toda la historia de la literatura. También se espera que, a través de una lectura de las obras que requiere un cierto grado de profundidad para conocer a los personajes, los alumnos adquieran el gusto por la lectura al haber podido apreciar en ese proceso lector que los sentimientos, inquietudes o roles que ellos mismos pueden reconocer en su vida ya han sido tratados en la literatura, encontrando así una utilidad a la lectura de los clásicos.

La aplicación a la literatura de una práctica tan alejada como la cartomancia busca contribuir a que los alumnos realicen una interpretación más profunda de los textos. Dice Marta Sanjuán (2011) que para que los adolescentes aprecien el valor y la utilidad de la literatura es necesario incorporar ciertos componentes emocionales a la lectura y el trabajo de las obras en el aula. Esto contribuirá a desarrollar un conocimiento basado, primero, en experiencias personales y enseñando a los alumnos que la literatura se crea, en primera instancia, para hablar de las personas (Mata, 2008: 132-133).

5. CONCLUSIONES

Para poner fin a este trabajo lo mejor es remontarnos al inicio del mismo. A esa situación de desinterés casi generalizado de los adolescentes por la literatura. Más concretamente, siendo fieles a la verdad, por los clásicos de la literatura, ya sea nacional o universal.

Apunta Susana Martínez que esta situación podría tener su origen en el desconcierto de los alumnos al no comprender qué ven los profesores en las obras de estudio o lectura obligatorias, lo que los lleva a rechazar su lectura (Martínez, 2019: 108). A este respecto la autora aporta un dato clave para la comprensión por parte del docente de ese rechazo a los clásicos por parte de sus alumnos. Y es que:

Esos escritores idearon sus obras pensando en que no las leerían niños, sino lectores adultos que estuvieran capacitados para comprender las nociones culturales a las que se adscribe cada obra. Y a esto hay que añadirle en muchas ocasiones la necesidad de dominio de un vocabulario extenso que no está al alcance de lectores sin una gran formación (Martínez, 2019: 108).

Es decir, que los alumnos perciben que este tipo de obras no han sido escritas para ellos, no conectan con sus temas, su lenguaje se les hace cuesta arriba y las perciben más como deberes que como auténtica lectura. Y para contrarrestar al menos algunos de estos factores está la “cultura pop”, con la que los adolescentes están, indudablemente, más familiarizados. No solo eso, sino que la cada vez más tardía edad de incorporación de los jóvenes al mercado laboral les ha conferido una condición de creadores y consumidores de productos culturales, alcanzando la creación de subculturas propias, tribus urbanas con preferencias artísticas e incluso filosóficas específicas que responden a sus necesidades, evolucionan con el paso del tiempo y están alejadas de la “cultura de élite”.

Es esta la razón que debería hacernos reflexionar como docentes (o futuros docentes) si verdaderamente queremos que nuestros alumnos adquieran o recuperen (en el mejor de los casos) ese gusto por la lectura que las nuevas generaciones parecen haber perdido o ni siquiera haber desarrollado. Esta actitud, por supuesto, requiere de un ejercicio, un esfuerzo por parte del docente para acercarse al modo en el que los actuales estudiantes comprenden o viven la realidad. Y con esto no queremos decir que los docentes deban alejarse de la lectura o enseñanza de los clásicos para dedicar las horas lectivas a comentar con los alumnos el último programa de *La isla de las tentaciones* o la más reciente película de Marvel, sino que deberán investigar cuáles de esos nuevos productos culturales que consumen los jóvenes alumnos de instituto son los más adecuados para ser introducidos en el aula y puestos en relación con la materia. Es decir, que deberán invertir una pequeña parte de su tiempo en visitar a los clásicos desde la observación de la “cultura pop”.

La aplicación de la “cultura pop” a la enseñanza de literatura nos permitirá mostrar a los estudiantes que los clásicos leídos y estudiados en clase no están tan alejados de los programas, películas, series, libros, cómics o videojuegos que consumen casi diariamente, sino que el paso del tiempo es un ingrediente esencial para entender igualmente la literatura y la vida. Asimismo, con ese ejercicio de investigación por parte del docente antes mencionado, haremos ver a los alumnos que nos interesamos por sus gustos, aportando a las clases una visión más flexible del canon que trata de adaptarse a sus intereses y expectativas.

Sabemos que la introducción en el aula de productos de ocio de sobra conocidos por los adolescentes podría llevar a que asimilaran mejor lo que se pretende que sea anecdótico, sin embargo, consideramos que las actividades propuestas se centran en la obra original, utilizando la “cultura pop” como herramienta, lo que permitirá poner remedio a esta situación antes de que pueda llegar a darse.

Además, gracias a esta conjunción de tradición y modernidad será más fácil para los alumnos acercarse a la lectura de los clásicos, y no solo eso, sino que también serán capaces de rastrear influencias y elementos de obras anteriores en los productos culturales actuales; pues toda obra ha sido construida sobre la base de influencias, textos y autores que la precedieron y que ahora podrán ser reconocidos por estos jóvenes lectores.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ramos, E. M. y Morán Rodríguez, C. (2016). El cine y la literatura en el ámbito de la educación: principios metodológicos y sugerencias didácticas para el aula de bachillerato. *Instructional strategies in teacher training*, 492-500.
- Briggs, A., Burke, P., Smith, D., Richards, J., Yeo, S. y Martínez, M. S. (1991). ¿Qué es la historia de la cultura popular? *Historia Social*, 10, 151-162.
- Calderón de la Barca, P. (1635). *La vida es sueño*. En: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-es-sueno--0/html/fedc73fa-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Cervantes Saavedra, M. de. (1605). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. En: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha-6/html/>
- Dueñas Llorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156.
- Gaiman, N. *Sandman*. Vols. 1-12. No. 1-75. ECC Ediciones, 2022-23.
- González Díaz, C. A. (2018). Sobre la cultura popular: Un acercamiento. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 24 (47), 65-82.
- Hernández Ortega, J., y Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 8, 80-98.
- Loriga, R. (2017). *Rendición*. Alfaguara.
- López Navia, S. (2010). La recepción del Quijote en el rock español. En *Visiones del Quijote en la música del siglo XX* (pp. 683-696). Centro de Estudios Cervantinos.
- Mata, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, (pp. 119-147). Graó.

Martínez González, S. (2019). El Quijote a ritmo de rock and roll: el heavy metal español como recurso didáctico en las clases de Literatura de ESO. *Campo abierto*, (38), 107-124.

Moore, A. *V de Vendetta*. No. 1-10. ECC Ediciones, 2020.

Rovira-Collado, J., y Ortiz Hernández, F. J. (2015). Hacia un canon escolar del cómic. Tecnologías para su desarrollo, difusión y aplicación didáctica en el aula de lengua y literatura.

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia, *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (7), 85-99.

7. ANEXOS

ANEXO 1

El Santo Grial, Mägo de Oz

Vengo de un tiempo más allá de la razón
Donde un viejo juglar
Cuenta una historia que el viento le susurró
Al bosque sobre un grial
Dicen algunos que de ahí bebió Cristo
y otros que leyendas son
De un pueblo llamado Celta
al que vida eterna dio

Fuego, magia y pasión

Filtros de amor

Cuidan de él

¡Acompáñame!

Despunta el alba, la brisa acaricia el mar,
es hora de marchar
Forja tu espada con sabiduría y fe,
y en tus sueños guíate
Y por oscura que sea la noche
y el miedo beba en tu piel
Más allá del reino muerto vida eterna hallarás

Fuego, magia y pasión

Filtros de amor

Cuidan de él

**Toma mi mano y sígueme,
te mostraré lo que tu alma no ve
Por equipaje solo lleva tu fe,
por escudero el valor siempre ten
Y si en tu viaje oyes la voz
del lado oscuro de tu corazón
Elige bien o jamás volverás,
del sueño del grial nunca despertarás**



ANEXO 2

Molinos de viento, Mägo de Oz

Si acaso tú no ves
Más allá de tu nariz
Y no oyes a una flor reír
Si no puedes hablar
Sin tener que oír tu voz
Utilizando el corazón

Amigo Sancho, escúchame
No todo tiene aquí un porqué
Un camino lo hacen los pies
Hay un mundo por descubrir
Y una vida que arrancar
De brazos del guion final

**A veces, siento al despertar, oh
Que el sueño es la realidad**

**Bebe, danza, sueña
Siente que el viento ha sido hecho para ti
Vive, escucha y habla
Usando para ello el corazón
Siente que la lluvia besa tu cara
Cuando haces el amor
Grita con el alma, grita tan alto
Que, de tu vida, tú seas, amigo, el único actor**

Si acaso tu opinión
Cabe en un sí o un no
Y no sabes rectificar
Si puedes definir
El odio o el amor
Amigo, ¡qué desilusión!

No todo es blanco o negro, es gris
Todo depende del matiz
Busca y aprende a distinguir
La Luna puede calentar
Y el Sol, tus noches acunar
Los árboles mueren de pie

**He visto un manantial llorar, oh
Al ver sus aguas ir al mar**

(Estribillo)



ANEXO 3

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, Miguel de Cervantes (I, 8)

-La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta, o pocos más, desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer; que ésta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.

-¿Qué gigantes? -dijo Sancho Panza.

-Aquéllos que allí ves -respondió su amo- de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

-Mire vuestra merced -respondió Sancho- que aquéllos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

-Bien parece -respondió don Quijote- que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo, quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.

Y diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que, sin duda alguna, eran molinos de viento, y no gigantes, aquéllos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran; antes iba diciendo en voces altas:

-Non fuyades, cobardes y viles criaturas; que un solo caballero es el que os acomete.

[...]

Y diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en el ristre, arremetió a todo el galope de Rocinante y embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle, a todo el correr de su asno, y cuando llegó halló que no se podía menear: tal fue el golpe que dio con él Rocinante.

-¡Válame Dios! -dijo Sancho-. ¿No le dije yo a vuestra merced que mirase bien lo que hacía, que no eran sino molinos de viento, y no lo podía ignorar sino quien llevase otros tales en la cabeza?

-Calla, amigo Sancho -respondió don Quijote-; que las cosas de la guerra, más que otras, están sujetas a continua mudanza; cuanto más, que yo pienso, y es así verdad, que aquel sabio Frestón que me robó el aposento y los libros ha vuelto estos gigantes en molinos por quitarme la gloria de su vencimiento: tal es la enemistad que me tiene; mas al cabo al cabo, han de poder poco sus malas artes contra la bondad de mi espada.

-Dios lo haga como puede -respondió Sancho Panza.

ANEXO 4

La batalla con los cueros de vino, Saurom

[Quijote:]

¡Tente, gigante ladrón!
¡Sancho, no tengas temor!
Cientos de ataques haré
¡Ogro, sucumbe a mis pies!
Princesa "Micomicona"
Este caballero te vela
Mi espada es tu aliada
La batalla está ganada

[Narrador:]

El bravo Quijote, se puso a lanzar
Inmensas cuchilladas, para matar
Aquel monstruo cruel, que era un ideal
Deja entrar sólo una vez más
En tu mente una ilusión
Quiero ser aunque sea esta vez
El Quijote que yo siempre soñé

[Ventero:]

¡Loco, hidalgo burlón!
¡Para, gandul soñador!
¡Basta, deja de horadar!
¡Calma, tu espada voraz!
Rajas mis cueros de vino,
crees que son el enemigo
Ahora el cura es tu doncella
¡Todo juicio has perdido!

[Narrador:]

El vino esparcido por todo el lugar
Toma la mano al cura, se postra ante él
"Alteza vencí, 'fermosa' mujer"
Deja entrar sólo una vez más
En tu mente una ilusión
Quiero ser aunque sea esta vez
El Quijote que yo siempre soñé

[Quijote:]

Llevo 400 años deambulando
con mi fiel escudero Don Sancho
combatiendo molinos gigantes por ti.
Aún hoy, creen que soy un loco vagabundo
Abro el libro y me asomo a tu mundo
Déjenme con mi extraña locura aquí



ANEXO 5

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, Miguel de Cervantes (I, 35)

[...] Del caramanchón donde reposaba don Quijote salió Sancho Panza todo alborotado, diciendo a voces:

-Acudid, señores, presto y socorred a mi señor, que anda envuelto en la más reñida y trabada batalla que mis ojos han visto. ¡Vive Dios, que ha dado una cuchillada al gigante enemigo de la señora princesa Micomicona, que le ha tajado la cabeza cercen a cercen, como si fuera un nabo!

-¿Qué decís, hermano? -dijo el Cura, dejando de leer lo que de la novela quedaba-. ¿Estáis en vos, Sancho? [...]

En esto, oyeron un gran ruido en el aposento, y que don Quijote decía a voces:

-¡Tente, ladrón, malandrín, follón; que aquí te tengo, y no te ha de valer tu cimitarra!

Y parecía que daba grandes cuchilladas por las paredes. Y dijo Sancho:

-No tienen que pararse a escuchar, sino entren a despartir la pelea, o a ayudar a mi amo; aunque ya no será menester, porque, sin duda alguna, el gigante está ya muerto, y dando cuenta a Dios de su pasada y mala vida; que yo vi correr la sangre por el suelo, y la cabeza cortada y caída a un lado, que es tamaña como un gran cuero de vino.

-Que me maten -dijo a esta sazón el ventero- si don Quijote o don diablo no ha dado alguna cuchillada en alguno de los cueros de vino tinto que a su cabecera estaban llenos, y el vino derramado debe de ser lo que le parece sangre a este buen hombre.

Y con esto, entró en el aposento, y todos tras él, y hallaron a don Quijote en el más extraño traje del mundo. [...] En la derecha, desenvainada la espada, con la cual daba cuchilladas a todas partes, diciendo palabras como si verdaderamente estuviera peleando con algún gigante. Y es lo bueno que no tenía los ojos abiertos, porque estaba durmiendo y soñando que estaba en batalla con el gigante; que fue tan intensa la imaginación de la aventura que iba a fenecer, que le hizo soñar que ya había llegado al reino de Micomicón, y que ya estaba en la pelea con su enemigo; y había dado tantas cuchilladas en los cueros, creyendo que las daba en el gigante, que todo el aposento estaba lleno de vino. Lo cual visto por el ventero, tomó tanto enojo, que arremetió con don Quijote [...]

Andaba Sancho buscando la cabeza del gigante por el suelo, y, como no la hallaba, dijo:

-[...] y ahora no parece por aquí esta cabeza que vi cortar por mis mismísimos ojos, y la sangre corría del cuerpo como de una fuente.

-¿Qué sangre ni qué fuente dices, enemigo de Dios y de sus santos? -dijo el ventero-. ¿No ves, ladrón, que la sangre y la fuente no es otra cosa que estos cueros que aquí están horadados y el vino tinto que nada en este aposento, que nadando vea yo el alma en los infiernos de quien los horadó? [...]

Tenía el cura de las manos a don Quijote, el cual, creyendo que ya había acabado la aventura, y que se hallaba delante de la princesa Micomicona, se hincó de rodillas delante del cura, diciendo:

-Bien puede la vuestra grandeza, alta y famosa señora, vivir, de hoy más, segura que le pueda hacer mal esta mal nacida criatura [...]

ANEXO 6

El templo del adiós, Mägo de Oz

Cuentan que estando cerca **el final**
De su viaje vio llegar
A una silueta que con el sol
Su armadura hacía brillar
Cuentan que su rostro nunca vio
Pero su voz anunció
“Soy **el Caballero de la Blanca Luna**
Y **a vos he venido a buscar**”

Todo lo que empieza tiene un fin
Y es la razón de la vida
Todo lo que has aprendido
De amistad y amor
En tu alma quedará

Ya todo está hecho y ahora te aguarda mi reino
Duerme, duerme
Monta a Rocinante y emprended camino hacia la luz
Es tiempo de regresar

Cuentan que cuando no puedes más
Y tus fuerzas ves marchar
Hay algo mágico en tu interior
Que te da alas para luchar
Cuentan que su rostro nunca vio
Pero su voz anunció
“Soy **el Caballero de la Blanca Luna**
Y ya **es tiempo de descansar**”

Ya todo está hecho y ahora te aguarda mi reino
Duerme, duerme
Monta a Rocinante y emprended camino hacia la luz
¡Hacia el templo del adiós!



ANEXO 7

Charlie se fue, Saratoga

Antes que Malcom y King, que Lennon
En Kansas City surgió la estrella
No quiso renunciar
Su corta vida fue
Un grito de pasión

Se hizo así mismo, ya ves, sin miedo
Sutil, implacable, y cruel, tan tierno
No pudo asimilar
Su condición de ser
Un negro en el Edén

**Y se oyó una voz
Lamentos de saxofón
A golpes de un corazón
Que pronto dejó de andar
Un atardecer
De marzo, en Nueva York
Un trueno rompió la luz
Y Charlie se fue con Dios**

Sírvele un trago
Y él tocará mejor
Sus hijos me niegan
Él fue su salvación

Sí, como Moisés
Marcó por dónde ir
Él nunca se enteró

**Y se oyó una voz
Lamentos de saxofón
A golpes de un corazón
Que pronto dejó de andar
Un atardecer
De marzo, en Nueva York
Un trueno rompió la luz
Y Charlie se fue con Dios**

Alguna vez lograrás, conseguirás
Comunicar con él
Se encuentra allí, le puedes sentir
Sonó su mejor canción, es: "lover man"
Perdido en el tiempo, tocando con Mozart

(Estribillo)



Anexo 8

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, Miguel de Cervantes (I, 11)

Fue recogido de los cabreros con buen ánimo, y habiendo Sancho, lo mejor que pudo, acomodado a Rocinante y a su jumento, se fue tras el olor que despedían de sí ciertos tasajos de cabra que hirviendo al fuego en un caldero estaban; y aunque él quisiera en aquel mismo punto ver si estaban en sazón de trasladarlos del caldero al estómago, lo dejó de hacer, porque los cabreros los quitaron del fuego, y, tendiendo por el suelo unas pieles de ovejas, aderezaron con mucha priesa su rústica mesa y convidaron a los dos, con muestras de muy buena voluntad, con lo que tenían. Sentáronse a la redonda de las pieles seis dellos, que eran los que en la majada había, habiendo primero con groseras ceremonias rogado a don Quijote que se sentase sobre un dornajo que vuelto del revés le pusieron. Sentóse don Quijote, y quedábase Sancho en pie para servirle la copa, que era hecha de cuerno.

ANEXO 9

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, Miguel de Cervantes (I, 22)

[...] don Quijote alzó los ojos y vio que por el camino que llevaba venían hasta doce hombres a pie, ensartados, como cuentas en una gran cadena de hierro, por los cuellos, y todos con esposas a las manos. Venían ansimismo con ellos dos hombres de a caballo y dos de a pie; los de a caballo, con escopetas de rueda, y los de a pie, con dardos y espadas; y que así como Sancho Panza los vido, dijo:

-Ésta es cadena de galeotes, gente forzada del Rey, que va a las galeras.

-¿Cómo gente forzada? -preguntó don Quijote-. ¿Es posible que el Rey haga fuerza a ninguna gente?

-No digo eso -respondió Sancho-, sino que es gente que por sus delitos va condenada a servir al Rey en las galeras, de por fuerza.

-En resolución -replicó don Quijote-, como quiera que ello sea, esta gente, aunque los llevan, van de por fuerza, y no de su voluntad.

-Así es -dijo Sancho.

-Pues desamano -dijo su amo-, aquí encaja la ejecución de mi oficio: desfacer fuerzas y socorrer y acudir a los miserables.

-Advierta vuestra merced -dijo Sancho- que la justicia, que es el mismo Rey, no hace fuerza ni agravio a semejante gente, sino que los castiga en pena de sus delitos.

Llegó, en esto, la cadena de los galeotes, y don Quijote, con muy corteses razones, pidió a los que iban en su guarda fuesen servidos de informalle y decille la causa o causas porque llevan aquella gente de aquella manera. Una de las guardas de a caballo respondió que eran galeotes, gente de Su Majestad, que iba a galeras, y que no había más que decir, ni él tenía más que saber.

-Con todo eso -replicó don Quijote-, querría saber de cada uno dellos en particular la causa de su desgracia.

[...]

Alzó la vara en alto el comisario para dar a Pasamonte, en respuesta de sus amenazas; mas don Quijote se puso en medio, y le rogó que no le maltratase, pues no era mucho que quien llevaba tan atadas las manos tuviese algún tanto suelta la lengua. Y volviéndose a todos los de la cadena, dijo:

-De todo cuanto me habéis dicho, hermanos carísimos, he sacado en limpio que, aunque os han castigado por vuestras culpas, las penas que vais a padecer no os dan mucho gusto, y que vais a ellas muy de mala gana y muy contra vuestra voluntad [...] Todo lo cual se me representa a mí ahora en la memoria de manera que me está diciendo, persuadiendo y aun forzando, que muestre con vosotros el efeto para que el Cielo me arrojó al mundo, y me hizo profesar en él la orden de caballería que profeso, y el voto que en ella hice de favorecer a los menesterosos y oprimidos de los mayores. [...] quiero rogar a estos señores guardianes y comisario sean servidos de desataros y dejaros ir en paz; que no faltarán otros que sirvan al Rey en mejores ocasiones; porque me parece duro caso hacer esclavos a los que Dios y naturaleza hizo libres. [...] Pido esto con esta mansedumbre y sosiego,

porque tenga, si lo cumplís, algo que agradeceros; y cuando de grado no lo hagáis, esta lanza y esta espada, con el valor de mi brazo, harán que lo hagáis por fuerza.

-¡Donosa majadería! -respondió el comisario-. [...] ¡Los forzados del Rey quiere que le dejemos, como si tuviéramos autoridad para soltarlos, o él la tuviera para mandárnoslo! Váyase vuestra merced, señor, norabuena su camino adelante, y enderécese ese bacín que trae en la cabeza, y no ande buscando tres pies al gato.

-¡Vos sois el gato, y el rato, y el bellaco! -respondió don Quijote.

Y, diciendo y haciendo, arremetió con él tan presto, que, sin que tuviese lugar de ponerse en defensa, dio con él en el suelo, malherido de una lanzada [...]. Las demás guardas quedaron atónitas y suspensas del no esperado acontecimiento; pero, volviendo sobre sí, pusieron mano a sus espadas los de a caballo, y los de a pie a sus dardos, y arremetieron a don Quijote, que con mucho sosiego los aguardaba; y sin duda lo pasara mal, si los galeotes, viendo la ocasión que se les ofrecía de alcanzar libertad, no la procuraran, procurando romper la cadena donde venían ensartados. [...]

-Bien está eso -dijo don Quijote-; pero yo sé lo que ahora conviene que se haga.

Y llamando a todos los galeotes, que andaban alborotados y habían despojado al comisario hasta dejarle en cueros, se le pusieron todos a la redonda para ver lo que les mandaba, y así les dijo:

-De gente bien nacida es agradecer los beneficios que reciben, y uno de los pecados que más a Dios ofende es la ingratitud. Dígolo porque ya habéis visto, señores, con manifiesta experiencia, el que de mí habéis recibido; en pago del cual querría, y es mi voluntad, que, cargados de esa cadena que quité de vuestros cuellos, luego os pongáis en camino y vais a la ciudad del Toboso, y allí os presentéis ante la señora Dulcinea del Toboso y le digáis que su caballero el de la Triste Figura se le envía a encomendar, y le contéis punto por punto todos los que ha tenido esta famosa aventura hasta ponerlos en la deseada libertad; y, hecho esto, os podréis ir donde quisiéredes, a la buena ventura.

Respondió por todos Ginés de Pasamonte, y dijo:

-Lo que vuestra merced nos manda, señor y libertador nuestro, es imposible de toda imposibilidad cumplirlo, porque no podemos ir juntos por los caminos, sino solos y divididos, y cada uno, por su parte, procurando meterse en las entrañas de la tierra, por no ser hallado de la Santa Hermandad, que, sin duda alguna, ha de salir en nuestra busca. [...]

-Pues voto a tal -dijo don Quijote, ya puesto en cólera-, don hijo de la puta, don Ginesillo de Paropillo, o como os llamáis, que habéis de ir vos solo, rabo entre piernas, con toda la cadena a cuestras.

Pasamonte, que no era nada bien sufrido, estando ya enterado que don Quijote no era muy cuerdo, pues tal disparate había cometido como el de querer darles libertad, viéndose tratar de aquella manera, hizo del ojo a los compañeros, y apartándose aparte, comenzaron a llover tantas piedras sobre don Quijote, que no se daba manos a cubrirse con la rodela; y el pobre de Rocinante no hacía más caso de la espuela que si fuera hecho de bronce. Sancho se puso tras su asno, y con él se defendía de la nube y pedrisco que sobre entrambos llovía. No se pudo escudar tan bien don Quijote, que no le acertasen no sé cuántos guijarros en el cuerpo, con tanta fuerza, que dieron con él en el suelo [...]

Anexo 10

El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, Miguel de Cervantes (II, 38-39)

[...] Tras ellas venía la Condesa Trifaldi, a quien traía de la mano el escudero Trifaldín de la Blanca Barba [...] Venían las doce dueñas y la señora a paso de procesión, cubiertos los rostros con unos velos negros, y no transparentes como el de Trifaldín, sino tan apretados que ninguna cosa se traslucían. [...]

-Del famoso reino de Candaya, que cae entre la gran Trapobana y el mar del Sur, dos leguas más allá del cabo Comorín, fue señora la reina doña Maguncia, viuda del rey Archipiela, su señor y marido, de cuyo matrimonio tuvieron y procrearon a la infanta Antonomasia, heredera del reino; la cual dicha infanta Antonomasia se crió y creció debajo de mi tutela y doctrina, por ser yo la más antigua y la más principal dueña de su madre. Sucedió, pues, que yendo días y viniendo días, la niña Antonomasia llegó a edad de catorce años, con tan gran perfección de hermosura, que no la pudo subir más de punto la naturaleza. [...] De esta hermosura (y no como se debe encarecida de mi torpe lengua) se enamoró un número infinito de príncipes, así naturales como extranjeros, entre los cuales osó levantar los pensamientos al cielo de tanta belleza un caballero particular que en la Corte estaba, confiado en su mocedad y en su bizarría, y en sus muchas habilidades y gracias, y facilidad y felicidad de ingenio [...] Pero toda su gentileza y buen donaire y todas sus gracias y habilidades fueran poca o ninguna parte para rendir la fortaleza de mi niña, si el ladrón desuellacaras no usara del remedio de rendirme a mí primero. Primero quiso el malandrín y desalmado vagamundo granjearme la voluntad y cohecharme el gusto, para que yo, mal alcaide, le entregase las llaves de la fortaleza que guardaba. En resolución, él me aduló el entendimiento y me rindió la voluntad [...], pero lo que más me hizo postrar y dar conmigo por el suelo fueron unas coplas que le oí cantar [...] ¡Ay de mí, otra vez, sin ventura! que no me rindieron los versos, sino mi simplicidad; no me ablandaron las músicas, sino mi liviandad; mi mucha ignorancia y mi poco advertimiento abrieron el camino y desembarazaron la senda a los pasos de don Clavijo, que éste es el nombre del referido caballero; y así, siendo yo la medianera, él se halló una y muy muchas veces en la estancia de la por mí, y no por él, engañada Antonomasia, debajo del título de verdadero esposo; que, aunque pecadora, no consintiera que sin ser su marido la llegara a la vira de la suela de sus zapatillas. [...] Algunos días estuvo encubierta y solapada en la sagacidad de mi recato esta maraña, hasta que me pareció que la iba descubriendo a más andar no sé qué hinchazón del vientre de Antonomasia, cuyo temor nos hizo entrar en bureo a los tres, y salió del que antes que se saliese a luz el mal recado, don Clavijo pidiese ante el vicario por su mujer a Antonomasia [...] En fin, al cabo de muchas demandas y respuestas, como la infanta se estaba siempre en sus trece, sin salir ni variar de la primera declaración, el Vicario sentenció en favor de don Clavijo, y se la entregó por su legítima esposa, de lo que recibió tanto enojo la reina doña Maguncia, madre de la infanta Antonomasia, que dentro de tres días la enterramos. [...] Muerta, pues, la reina, y no desmayada, la enterramos; y apenas la cubrimos con la tierra y apenas le dimos el último *vale*, cuando, puesto sobre un caballo de madera, pareció encima de la sepultura de la Reina el gigante Malambruno, primo cormano de Maguncia, que junto con ser cruel era encantador, el cual con sus artes, en venganza de la muerte de su cormana, y por castigo del atrevimiento de don Clavijo, y por despecho de la demasía de Antonomasia, los dejó encantados sobre la misma sepultura, a ella, convertida en una ximia de bronce, y a él, en un espantoso cocodrilo de un metal no conocido, y entre los dos está un padrón, asimismo de metal, y en él escritas en lengua siríaca unas letras, que [...] encierran esta sentencia: «No cobrarán su primera forma estos dos atrevidos amantes hasta que el

valeroso Manchego venga conmigo a las manos en singular batalla; que para solo su gran valor guardan los hados esta nunca vista aventura.» [...] Finalmente, hizo traer ante sí todas las dueñas de palacio, que fueron éstas que están presentes, y después de haber exagerado nuestra culpa y vituperado las condiciones de las dueñas, sus malas mañas y peores trazas, y cargando a todas la culpa que yo sola tenía, dijo que no quería con pena capital castigarnos, sino con otras penas dilatadas, que nos diesen una muerte civil y continua; y en aquel mismo momento y punto que acabó de decir esto, sentimos todas que se nos abrían los poros de la cara, y que por toda ella nos punzaban como con puntas de agujas. Acudimos luego con las manos a los rostros, y hallámonos de la manera que ahora veréis.

Y luego la Dolorida y las demás dueñas alzaron los antifaces con que cubiertas venían, y descubrieron los rostros, todos poblados de barbas, cuáles rubias, cuáles negras, cuáles blancas y cuáles albarrazadas, de cuya vista mostraron quedar admirados el Duque y la Duquesa, pasmados don Quijote y Sancho, y atónitos todos los presentes. Y la Trifaldi prosiguió:

-Desta manera nos castigó aquel follón y mal intencionado de Malambruno, cubriendo la blandura y morbidez de nuestros rostros con la aspereza de estas cerdas; que pluguiera al cielo que antes con su desmesurado alfanje nos hubiera derribado las testas, que no que nos asombrara la luz de nuestras caras con esta borra que nos cubre; porque si entramos en cuenta, señores míos [...], digo, pues, que ¿adónde podrá ir una dueña con barbas? ¿Qué padre o qué madre se dolerá de ella? ¿Quién la dará ayuda? Pues aun cuando tiene la tez lisa [...] apenas halla quien bien la quiera, ¿qué hará cuando descubra hecho un bosque su rostro? [...]

ANEXO 11

La vida es sueño, Calderón de la Barca

Segunda jornada, escena XIX

SEGISMUNDO

Es verdad; pues reprimamos
esta fiera condición,
esta furia, esta ambición,
por si alguna vez soñamos;
y sí haremos, pues estamos
en mundo tan singular,
que el vivir sólo es soñar;
y la experiencia me enseña
que el hombre que vive, sueña
lo que es, hasta despertar.
Sueña el rey que es rey, y vive
con este engaño mandando,
disponiendo y gobernando;
y este aplauso, que recibe
prestado, en el viento escribe,
y en cenizas le convierte
la muerte (¡desdicha fuerte!):
¡que hay quien intente reinar,
viendo que ha de despertar
en el sueño de la muerte!
Sueña el rico en su riqueza,
que más cuidados le ofrece;
sueña el pobre que padece
su miseria y su pobreza;
sueña el que a medrar empieza,
sueña el que afana y pretende,
sueña el que agravia y ofende,
y en el mundo, en conclusión,
todos sueñan lo que son,
aunque ninguno lo entiende.
Yo sueño que estoy aquí
de estas prisiones cargado,
y soñé que en otro estado
más lisonjero me vi.
¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño;
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.

Tercera jordana, escena III

SEGISMUNDO

¿Otra vez? ¿Qué es esto cielos?
¿Queréis que sueñe grandezas
que ha de deshacer el tiempo?
Pues no ha de ser, no ha de ser.
Miradme otra vez sujeto
a mi fortuna; y pues sé
que toda esta vida es sueño,
idos, sombras, que fingís
hoy a mis sentidos muertos
cuerpo y voz, siendo verdad
que ni tenéis voz ni cuerpo;
que no quiero majestades
fingidas, pompas no quiero,
fantásticas ilusiones
que al soplo menos ligero
del aura han de deshacerse,
bien como el florido almendro,
que por madrugar sus flores,
sin aviso y sin consejo,
al primero soplo se apagan,
marchitando y desluciendo
de sus rosados capullos
belleza, luz y ornamento.
Ya os conozco, ya os conozco,
y sé que os pasa lo mismo
con cualquiera que se duerme;
para mí no hay fingimientos;
que, desengañado ya,
sé bien que la vida es sueño.

Tercera jornada, escena X

SEGISMUNDO

Si soñé aquella grandeza
en que me vi, ¿cómo agora
esta mujer me refiere
unas señas tan notorias?
Luego fue verdad, no sueño;
y si fue verdad —que es otra
confusión y no menor—,
¿cómo mi vida le nombra
sueño? Pues, ¿tan parecidas
a los sueños son las glorias,
que las verdaderas son
tenidas por mentirosas,
y las fingidas por ciertas?
¡Tan poco hay de unas a otras...!

ANEXO 12

Selección de frases extraídas de *The Sandman*, Neil Gaiman

“A veces, podemos elegir el camino que seguimos. Otras veces, otros toman las decisiones por nosotros. Y a veces, no tenemos elección”.

“Sin sueños no habría desesperación”.

“Los sueños están compuestos de muchas cosas. De imágenes, esperanzas, temores y recuerdos. Recuerdos del pasado y recuerdos del futuro”.

“Claro que te puedes perder en sueños. Y tal vez no siempre te encuentres al despertar”.

“Cuando sueñas, a veces recuerdas. Cuando despiertas, siempre olvidas”.

“La naturaleza de los sueños, y solo de los sueños, es definir la realidad”.

“¿Acaso existe alguna persona que no sueñe? ¿Quién no guarda en su interior mundos que jamás se han imaginado?”

“Y entonces, mientras te esfuerzas por seguir durmiendo, deseando que el sueño no termine nunca, porque sabes que cuando termine, nunca volverá... Te despiertas”.

“No se puede fingir que no se ha soñado”.

ANEXO 13

Rención, Ray Loriga

-No habrá ya más gente como yo en el mundo que estáis construyendo, ¿no es verdad?

Afirmó de nuevo, con apenas un gesto, y quiero imaginar que no sin cierto dolor.

Después levantó la ballesta a la altura de la cadera, tampoco tenía sentido andar apuntando con lo cerca que me tenía.

En ese momento me di por vencido, y de la suerte que corrieron los demás en ese nuevo mundo poco puedo contar. Imagino que les iría de maravilla y que gente como yo, sin fe en el futuro, fuimos siempre el enemigo.

Una cosa es segura. En lo que a mí respecta, habían vencido. Sólo deseé, antes de que se nublase lo visible y lo invisible, lo transparente y lo más secreto, que mis hijos verdaderos estuvieran también de su lado, y no del mío.

Uno tiene que saber cuándo su tiempo ya ha pasado. Y aprender a admirar otras victorias.

ANEXO 14

V de Vendetta, Alan Moore

Libro 2. Capítulo 4: Visión vocacional

Buenas tardes, Londres. He pensado que ya era hora de tener una pequeña charla. ¿Está cómodamente sentado? Entonces comenzaré. Supongo que se pregunta por qué me dirijo a usted esta noche. Bueno, verá, no estoy del todo satisfecho con su actitud últimamente [...] y, bueno, hemos pensado en prescindir de usted. Oh, lo sé, lo sé, lleva mucho tiempo en la empresa. [...] Y no se crea que he olvidado su notable historial [...] Pero, vaya, para ser sincero, también hemos tenido algún que otro problema. [...] ¿Sabe a qué creo que es debido? Se lo diré... A su innata falta de voluntad para progresar en la empresa. No parece querer enfrentarse a ninguna responsabilidad real, ni ser su propio jefe. [...] Le hemos ofrecido ascensos reiteradamente, y siempre los ha rechazado. [...] Lo cierto es que no está nada bien, ¿verdad? Y tampoco lo está el culpar de este descenso de la calidad a la directiva. Aunque está claro que la dirección es pésima. [...] Hemos tenido una sarta de malversadores, impostores, mentirosos y lunáticos que han tomado decisiones catastróficas. [...] Pero ¿quién los eligió? ¡Fue usted! ¡Usted nombró a esa gente! ¡Usted les dio el poder de tomar decisiones en su nombre! [...] Usted ha alentado a esos maliciosos incompetentes [...] Ha aceptado sin dudar sus órdenes absurdas. [...] Podría haberlos detenido. No tenía más que decir “no”. No tiene usted agallas. No tiene usted orgullo. Usted ya no es valioso para la empresa. Aun así, seré generoso. Se le concederán dos años para demostrar alguna mejora en su trabajo. Si al finalizar ese periodo aún no ha decidido arriesgarse... estará despedido. Eso es todo. Puede continuar con sus tareas.

Libro 3. Capítulo 10: El volcán

Buenas noches, Londres. [...] Desde los albores de la humanidad, un puñado de opresores ha asumido la responsabilidad de gobernar nuestras vidas que debimos haber asumido nosotros. Al hacerlo, nos arrebataron el poder. Al no hacer nada, se lo entregamos. Hemos visto a dónde nos conduce su camino: hacia el matadero, a través de [...] las guerras. La anarquía nos ofrece otro camino. Con la anarquía, de los escombros surge una nueva vida, se reinstaura la esperanza. Dicen que la anarquía ha muerto, pero [...] Los rumores sobre mi muerte eran exagerados. Mañana, [...] será el final de todo lo anterior. Esta noche debéis escoger lo que ocurrirá. Que nuestras vidas nos pertenezcan, o volver a las cadenas. Escoged con cuidado.