



- [Inicio](#) | [Blog](#) | [Proyectos](#) | [Bibliotecas](#) | [Mediateca](#) | [Recursos](#) |

Leer.es / Proyectos / Otra onda

Otra onda



Este proyecto ofrecerá de forma periódica al profesorado y alumnado siete capítulos en los que varios expertos y expertas de la Universidad de Salamanca son entrevistados sobre materias o cuestiones relevantes, útiles e interesantes para la sociedad actual, pero que han quedado tradicionalmente fuera del canon escolar: la ciencia ficción, los videojuegos, el rock progresivo o la realidad de las personas trans son algunas de las materias abordadas a lo largo de estos programas.

Se han planteado como entrevistas breves para un público amplio donde los temas abordados se tratan pensando en la docencia, el debate y, también, la investigación. Además, cada capítulo va acompañado de una serie de propuestas didácticas que sirven como base para presentar estos y otros temas ante una clase de ESO o Bachillerato con enfoques adaptados para múltiples circunstancias. Esto incluye debates, talleres de radio y lecturas complementarias: actividades que han sido diseñadas por estos investigadores con el objetivo de estimular el espíritu crítico, desarrollar nuevas destrezas, estimular el respeto y la empatía, y descubrir nuevas áreas de interés dentro y fuera del espacio de las aulas.

Con estos podcasts, en definitiva, esperamos abrir una serie de conversaciones necesarias para nuestra sociedad y fomentar que en las aulas puedan usarse diferentes materiales y recursos que quizá no han recibido la atención necesaria y pueden comunicar mejor con diferentes colectivos de estudiantes.

Los podcasts

Por Leer.es iVOOX

Capítulo 1- Press Start to Continue: los...

👍 2

🔊 🔗 📄 [Descargar APP](#)

00:00 41:48

[Transcripción](#)

[Materiales didácticos](#)

Por Leer.es iVOOX

Capítulo 2-Más allá de los límites de los géner...

🔊 🔗 📄 [Descargar APP](#)

00:00 38:58

[Transcripción](#)

[Materiales didácticos](#)

OTRA ONDA Por Leer.es **iVOOX**
Capítulo 3- La ciencia ficción como...

Descargar APP

00:00 30:58

Transcripción 

Materiales didácticos 

OTRA ONDA Por Leer.es **iVOOX**
Capítulo 4-Rock progresivo y su espacio...

Descargar APP

00:00 33:02

Transcripción 

Materiales didácticos 

OTRA ONDA Por Leer.es **iVOOX**
Capítulo 5-Clicar el aula. El estudio de las...

Descargar APP

00:00 56:08

Transcripción 

Materiales didácticos 

OTRA ONDA Por Leer.es **iVOOX**
Capítulo 6- Los superhéroes también...

Descargar APP

00:00 31:04

Transcripción 

Materiales didácticos 

OTRA ONDA Por Leer.es **iVOOX**
Capítulo 7-De Heliogábalo a La Venen...

Descargar APP

00:00 58:41

Transcripción 

Materiales didácticos 

A person is shown from the chest up, holding a red and black video game controller. The background is a vibrant gradient of blue and purple. The person's face is partially visible, looking towards the camera.

Otra Onda

Press Start to Continue: los videojuegos y su potencial en la enseñanza de segundas lenguas

**Materiales
didácticos**

Cap.1

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 1. Materiales didácticos. Press Start to Continue: los videojuegos y su potencial en la enseñanza de segundas lenguas

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo el autor el único responsable

Imagen de portada:

Luis Villasmil (Unsplash)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Daniel Escandell

NIPO: 847-21-222-3

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



leer.es

Taller de creación de videojuegos

Asignatura: interdisciplinar.

Descripción de la actividad: las actividades complementarias o extraescolares, y también las integradas en el currículo, han dado importancia diversa a la educación mediática y al trabajo colaborativo, introduciendo en el ámbito escolar actividades como los clubes de cine o los talleres de teatro. Un taller de videojuegos es una actividad igualmente colectiva, compleja, transversal y orientada a potenciar áreas creativas (artísticas) y técnicas (nociones de informática y programación a escala diversa).

Relevancia e interés de la actividad: la actividad pretende introducir a los estudiantes en las dinámicas de trabajo complejo y

colaborativo que deberán asimilar durante su vida profesional como adultos a través de una propuesta atractiva centrada en los medios interactivos. Asimismo, pretende reforzar no solo su creatividad, sino también su confianza al ayudarles a localizar áreas donde se puedan desarrollar dentro de las muchas funciones y tareas que deben asumirse para llevar a cabo un proyecto de este tipo, desde coordinación hasta diseño. Este tipo de acciones en el ámbito escolar permiten fortalecer relaciones críticas con los medios y estimular destrezas colaborativas en entornos de trabajo con múltiples capas de complejidad, pues los diferentes equipos deben trabajar de forma sincronizada, comunicarse satisfactoriamente entre

«Este tipo de acciones en el ámbito escolar permiten fortalecer relaciones críticas con los medios y estimular destrezas colaborativas en entornos de trabajo con múltiples capas de complejidad»

ellos y potenciar las sinergias. Permite, así, acercar al alumnado a experiencias laborales reales, potenciar destrezas sociales y laborales, y favorecer un conocimiento interno de los mecanismos que permiten operar una de las principales industrias del mundo.

Metodología: si bien la base sobre la que se puede trabajar para la conceptualización y ejecución de un pequeño videojuego en el ambiente escolar de Secundaria varía en función de las decisiones técnicas que se tomen de antemano, buena parte del desarrollo —en cuanto a la labor humana— será similar. De este modo, deberá establecerse una jerarquía de supervisión general asumida por el docente (si bien este puede delegar en uno o más estudiantes), y establecer fases generales de progreso en la tarea creativa: en primer lugar, definir y bocetar el proyecto; en segundo lugar, identificar las áreas de

interés y destrezas de los participantes en el taller; en tercer lugar, formar los equipos de trabajo según esas características prestando atención a que serán necesarios como mínimo guionistas, artistas gráficos, artistas sonoros, diseñadores de escenarios y niveles, y programadores/

técnicos. Cada área, a su vez, puede dividirse en los grupos que se consideren necesarios y establecer diferentes responsables de grupo. En cuarto lugar, se fijará un calendario con los hitos que se espera que se alcancen y el plan de acción para trabajar, poco a poco, en el proyecto durante toda la duración del taller. Debido a la complejidad de un trabajo de estas características es siempre recomendable que el profe-



sor guíe a los estudiantes, pero, sobre todo, que ejerza una labor mediadora. Asimismo, se recomienda contar con el apoyo de docentes de diferentes áreas que se puedan implicar para asesorar a los estudiantes en sus diferentes tareas y metas.

Herramientas: más allá del diferente **software** especializado pero accesible que ofrecen los diferentes sistemas operativos por defecto, o mediante licencias abiertas y gratuitas (o adaptadas para la Educación), para labores como la composición musical o el diseño gráfico, por ejemplo, es importante que el taller se centre de forma muy específica en una herramienta concreta de creación de videojuegos. Para ello, puede utilizarse software tanto de pago como gratuito. A continuación, presentamos algunas opciones:

-**Solarus:** un motor gratuito y de código abierto para crear juegos de rol y acción de tipo 2D cuya referencia principal se basa en los juegos de aventura de las consolas de 16 bits, como *The Legend of Zelda: A Link to the Past*, aunque se han creado también juegos de puzles y acción. Está disponible para Windows, Mac, Linux, Android, etc., y puede funcionar en hardware modesto, como Raspberry Pi. Descargable en: <https://www.solarus-games.org/>

-**OpenBOR:** un motor gratuito para la creación de juegos beat'em up («yo contra el barrio») inspirado en juegos como *Streets of Rage*, *Double Dra-*

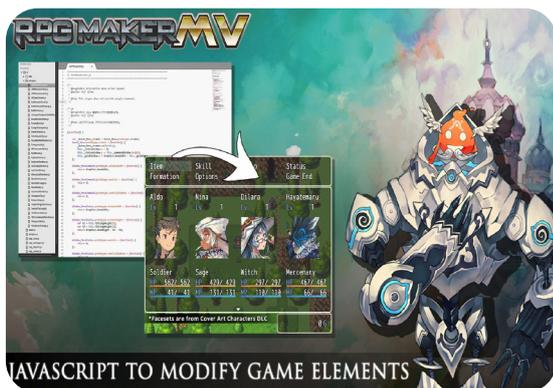


Ilustración 1. Imagen promocional de RPG Maker MV.

gon o *Final Fight*, pero que se ha empleado también para la creación de juegos de rol, plataformas y **shoot'em up** («matamarcianos»). Está disponible en Windows, Linux y Android. Descargable en: <https://github.com/DCurrent/openbor>. Comunidad de apoyo (con paquetes de contenidos precreados): <http://www.chronocrash.com>

-**RPG Maker MV:** versión más actual de un motor de pago especializado en la creación de juegos de rol de corte clásico, inspirados en las consolas de 16 bits, como *Final Fantasy VI* o *Dragon Quest V*. Es un **software** de pago disponible en Windows, Mac y Linux (también en algunas consolas a través de diferentes versiones), pero cuyos juegos pueden funcionar también en móviles y navegadores. Descargable en: https://store.steampowered.com/app/363890/RPG_Maker_MV/. De modo profesional, se han creado con este sistema juegos como *To the Moon* o *Eternal Eden*.

-Otro **software** profesional o semiprofesional: *GameMaker Studio*, *Unity*, *Adventure Game Studio* y el *Unreal Development Kit* son motores que se han empleado para crear juegos comerciales de éxito como *Hotline Miami*, *Gone Home*, *Gemini Rue* o *Goat Simulator*.

-Una filosofía diferente es la que supone crear un videojuego para una consola retro «virtual», es decir, que en realidad no existió: eso es lo que propone el sistema Pico-8. Es de pago y se puede usar en Windows, Mac, Linux e incluso en Raspberry Pi. Disponible en: <https://www.lexaloffle.com/pico-8.php>

-Si buscamos un software mucho más accesible apto para estudiantes de menor edad o con poca e incluso nula experiencia, podemos optar por **Scratch**, pensado específicamente para entornos educativos. Disponible en: <https://scratch.mit.edu/>



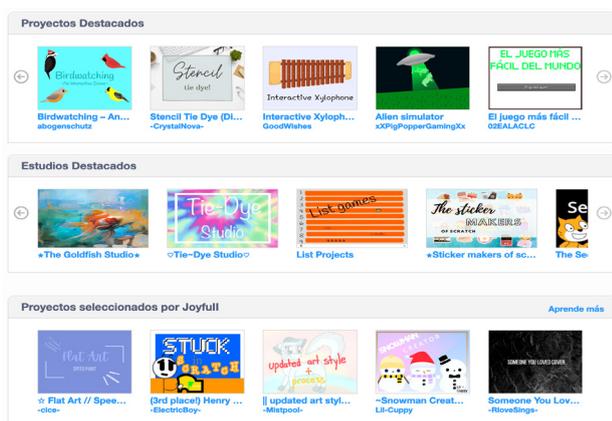


Ilustración 2. Web de Scratch

Con independencia del **software** que se seleccione para llevar a cabo el taller, lo más recomendable es que el equipo docente esté más que familiarizado con sus características y posibilidades. En todos los casos hay extensas comunidades de aficionados que ofrecen ayuda de forma desinteresada y comparten sus intereses, aunque la lengua dominante es el inglés.

Resulta de especial importancia que el profesor ponga límites a los objetivos del proyecto que los estudiantes quieran desarrollar en el taller: es mejor realizar una pequeña muestra (un nivel), o un microjuego sencillo, que un gran proyecto que no pueda terminarse y que resulte frustrante para los estudiantes. Esto debe adaptarse, además, al nivel de conocimientos técnicos de los equipos. Es muy recomendable empezar con Scratch o algún sistema similar sencillo y especialmente accesible y bien documentado para optar por herramientas más complejas más adelante.

Taller de *Let's Play*

Asignatura: Lengua extranjera.

Descripción de la actividad: crea-

remos colectivamente un canal audiovisual para YouTube o servicios similares de vídeo bajo demanda, abiertos y gratuitos, como Vimeo, donde ofreceremos consejos sobre videojuegos y mostraremos cómo jugar o superar algunos de los puntos complicados. Para ello, usaremos una lengua diferente para llegar a un público internacional y, claro, practicar las destrezas comunicativas en inglés, francés u otra lengua, según los intereses de docentes y estudiantes.

Relevancia e interés de la actividad:

la actividad pretende facilitar a los estudiantes el desarrollo de estrategias comunicativas en una lengua extranjera, combinando objetivos lingüísticos concretos que se introducirán previamente en clase (por ejemplo, dar instrucciones o consejos, realizar descripciones, etc.) usando para ello un soporte de entretenimiento interactivo.

Metodología:

los estudiantes deben organizarse en grupos, preferiblemente reducidos, de tres personas. Esto dará lugar a diversos grupos que podrán trabajar con diferentes videojuegos, de entre los que seleccione el docente, o diferentes niveles de un mismo videojuego sobre el que se trabaje colectivamente para realizar todos los «capítulos» de una serie de programas centrados en un único título. Cada grupo deberá jugar con el videojuego para familiarizarse con él, y buscar tutoriales para el título en la lengua extranjera que se esté estudiando. Para ello podemos usar estas webs a modo de ejemplo:

-**GameFaqs:** base de datos y web con todo tipo de guías, trucos y consejos en inglés para videojuegos actuales y antiguos. Incluye algunos documen-



Ilustración 3. Un mando de videojuegos genérico inspirado en los diseños actuales, con cruceta digital, dos palancas analógicas y múltiples botones frontales. Fuente: Wikimedia.



tos de ayuda escritos por usuarios en lenguas diferentes al inglés, como español, francés o alemán, pero son minoritarias. Disponible en: <https://gamefaqs.gamespot.com/>

-**GameBlog** (sección de guías): una de las webs de novedades de videojuegos más prestigiosas en francés. Cuenta con una sección de guías y tutoriales en esta lengua. Disponible en: <https://www.gameblog.fr/astuces-guides-jeux.php>.

Los miembros de cada equipo deben, a través de su experiencia de juego y con las guías consultadas, escribir un guion para explicar con claridad a los espectadores cómo es el juego y cómo superar la zona, nivel o reto en el que deban centrarse. El docente deberá revisar los guiones con los equipos para asegurarse de que están bien y proporcionar la retroalimentación necesaria hasta conseguir todos los objetivos lingüísticos.

Tras eso, cada equipo le muestra a otro su guion y cómo se juega, probando así entre compañeros si los consejos son útiles. El equipo al que se le muestre el guion y se le haga la demostración deberá valorar la claridad expositiva, la calidad de los consejos ofrecidos y el uso de la lengua. A través de sus comentarios se corregirá y preparará la versión final del guion.

Tras eso, se podrá realizar la grabación de las escenas del videojuego y las labores de locución para acompañar las secuencias de vídeo del videojuego. Para ello usaremos el siguiente **software**:

-un programa de **screencast** (grabación y posterior emisión de la pantalla del ordenador) como **Open Broadcast Software**, gratuito y disponible en Windows, Mac y Linux. Permite grabar la imagen en directo, integrar también imagen desde una webcam y añadir

una pista de sonido independiente con la locución, todo ello de forma simultánea, y grabar a archivo de vídeo en el ordenador, o retransmitir directamente. Disponible en: <https://obsproject.com/>

-Si hace falta edición de vídeo posterior, podemos usar **OpenShot**, disponible de forma gratuita en Windows, Mac y Linux. Disponible en: <https://www.openshot.org/>

Los vídeos finales son compartidos con la clase para su última revisión y, finalmente, se pueden subir al canal de servicios de **streaming** de vídeo como YouTube, Vimeo u otra plataforma que se haya decidido, tras la aprobación del profesor.

Se aconseja emplear cualquiera de los múltiples videojuegos gratuitos disponibles para ordenador que se pueden encontrar referenciados en este dossier u otro de elección por parte del profesor. Optar por un juego gratuito para ordenador facilitará el acceso a dicho título y también la grabación de la pantalla con el programa de **screencast**. Al fin y al cabo, si se usan —por ejemplo— juegos para consola se hace preciso emplear una capturadora de vídeo y añadir más pasos a la edición de vídeo. Entre los géneros más recomendables están las aventuras gráficas o puzzles, por lo que podemos recurrir a títulos recientes y gratuitos, como **Samorost**, de coste muy reducido, como **The Room**, o clásicos del género, como **Myst** o **Loom**, por citar tan solo algunos de ellos.



Ilustración 4. Captura de pantalla procedente del juego *Samorost*, realizado por Amanita Design.



Colores y formas con *Chuchel*

Asignatura: Lengua extranjera.

Descripción de la actividad: sustituimos las habituales viñetas y fichas con formas y colores, tantas veces basadas en objetivos cotidianos y anodinos, por imágenes extraídas del videojuego *Chuchel*, realizado por el estudio checo Amanita Design. De este modo, utilizaremos sus referentes para enseñar a estudiantes iniciales (A1 o A2) elementos de vocabulario relacionados con esos contenidos, pero utilizando elementos de fantasía atractivos y divertidos para jóvenes estudiantes. También podemos utilizar pequeños vídeos extraídos del videojuego disponibles de forma gratuita en plataformas como YouTube a través de tráileres o demostraciones al estilo *let's play*.

Relevancia e interés de la actividad: buscamos sustituir elementos cotidianos y anodinos, como formas geométricas, muebles o electrodomésticos, tan habituales en las actividades de vocabulario, por referentes que ayuden a estimular la imaginación e interés de los estudiantes gracias a los divertidos diseños del videojuego escogido.

Metodología: se trata de las actividades tradicionales de vocabulario con fichas e ilustraciones que se ponen a disposición de los estudiantes. Se promueve, sin embargo, estimular su espíritu creativo, pues en una segunda fase (más adelante en este dossier) se propondrá una actividad creativa a partir de lo trabajado. El vocabulario y las estructuras que se van a trabajar se centran, en especial, en: adverbios de lugar, preposiciones, formas, colores y descripciones sencillas.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de enunciados que pueden desarrollarse a partir de este planteamiento (un ejemplo en francés y otro

en inglés):



Ilustración 5. Captura de pantalla procedente del juego *Chuchel* realizado por Amanita Design.

-Quelle est la couleur du chapeau de Chuchel ?

-Quelles sont les couleurs des autres créatures ?

-Quelle est la forme du signe avec le dessin de Chuchel ?

2) Where is Chuchel in the next scenes?



Ilustración 6. Captura de pantalla procedente del juego *Chuchel* realizado por Amanita Design.

Write your answer.

El mundo (transmedia) de *Chuchel*

Asignatura: Lengua extranjera. Interdisciplinar.

Descripción de la actividad: para estimular la creatividad de los estudiantes vamos a proponerles que imaginen el mundo de *Chuchel*. Ya han visto varios escenarios y muchos animales y criaturas de todo tipo que habitan su mundo. Sin embargo, no





Otra onda

Más allá de los límites de los
géneros literarios

**Materiales
didácticos**

Cap.2

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 2. Materiales didácticos. Más allá de los límites de los géneros literarios

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo la autora la única responsable

Imagen de portada:

Agustin Gunawan (Unsplash)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Sheila Pastor

NIPO: 847-21-222-3

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



leer.es

Actividad 1

Descripción de la actividad: En el aula. Lee conjuntamente algunas estrofas del poema «I» de Rubén Darío, perteneciente al poemario *Cantos de vida y esperanza* (1905) y la crónica «París. 20 de abril de 1900», que abre su libro *Peregrinaciones* (1901). Teniendo en cuenta los conocimientos sobre la literatura modernista que se han trabajado en el aula, comenta las semejanzas o diferencias que se detectan. Puedes tener presentes también algunas nociones comentadas en el programa a propósito del poeta nicaragüense como son el lirismo, la sensorialidad o el cosmopolitismo.

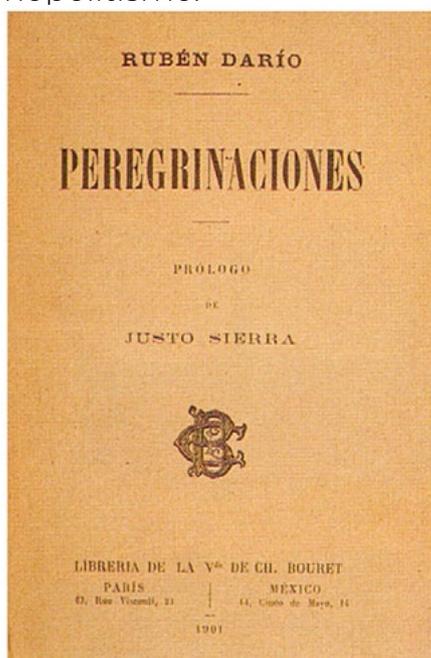


Ilustración 1. Portada de *Peregrinaciones*

Actividad 2

En el aula. Lee y comenta «Día de lluvia», una de las crónicas de Carmen de Burgos incluida en *Mis viajes por Europa* (1917). El texto narra la llegada de la narradora a la lluviosa ciudad suiza de Lausana y, en su lectura, se manifiestan algunos de los rasgos que caracterizaban a este género literario a principios del siglo XX, como la captación de un instante o la implicación de una mirada subjetiva condicionada en este

caso por la lluvia que cae incesante e impregna la narración de un aura de nostalgia. Además, al llegar a una ciudad desconocida, la narradora recurre frecuentemente a la comparación a través de diferentes figuras y estrategias retóricas. Estos son solo algunos de los aspectos que podrían orientar el comentario.

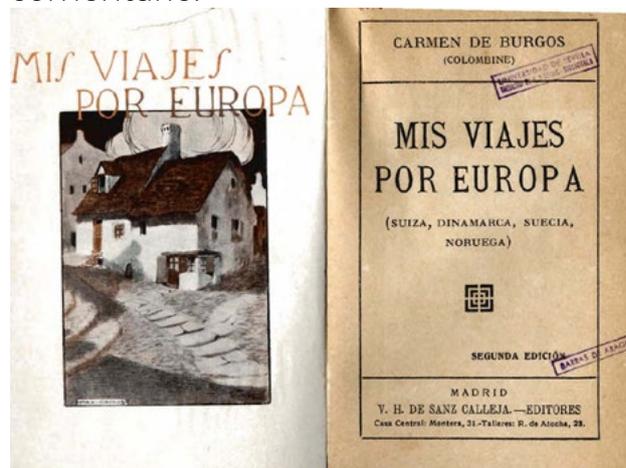


Ilustración 2. Portada de *Mis viajes por Europa*

Actividad 3

Para ir más lejos: prepara un **podcast** breve sobre las escritoras del Modernismo y la Generación del 98. Para ello tendrás que realizar un breve trabajo previo de investigación y seleccionar dos autoras. Siguiendo el modelo que ofrece este programa, puedes replicar la siguiente estructura para la presentación de cada escritora: empieza ubicándola en su contexto histórico y literario; continúa comentando sus principales obras y su ocupación ajena a la literatura, si la tuviera, y analiza por último las características de su producción literaria. También sería idóneo que escogieras algún fragmento de su obra para acompañar tu exposición. Una vez tengas preparado y estudiado el material, elabora un guion sencillo para tu programa y estará todo listo para empezar la grabación. Recuerda que es posible realizar un **podcast** simplemente con la función de grabación del móvil: no es preciso emplear micrófonos u ordenadores, aunque si el centro dispone de un laboratorio de audiovi-



suales podremos aprovechar todas sus posibilidades.

Si es necesario, puedes encontrar las claves para la creación de un **podcast** en clase en este [recurso del INTEF](#).



Ilustración 3. Estudio de radio. Fuente: Wikimedia

Actividad 4

Para ir más lejos: escribe tu propia crónica. Heredera del espíritu cosmopolita de los escritores de comienzos del siglo XX, a principios del XXI la crónica goza de una gran vitalidad y el viaje se ha convertido en uno de sus grandes temas. Inspirado por Darío y Colombine, rememora algún viaje que hayas hecho recientemente o que recuerdes con especial cariño. Elige primero el destino y recuerda la importancia de transmitir tus impresiones personales a través de la subjetividad de tu propia mirada. Piensa si te hallarás directamente en el destino, como Darío en la Feria de París, o si narrarás la llegada como de Carmen de Burgos en Lausana, y determina también los elementos que centrarán tus descripciones o cuáles te servirán para establecer comparaciones. Busca, además, alguna imagen impactante que te ayude a involucrar los sentidos en la narración y que haga más atractivo tu relato. Finalmente, puedes integrar alguna aportación personal sobre algún tema que resulte de tu interés en relación con lugar de destino, igual que los escritores que has leído aportaban pinceladas sobre

literatura, arquitectura, arte, historia, geografía o sociología. Y, en definitiva, ten presente que los géneros literarios no son moldes cerrados y siempre nos permiten ir más lejos.



Ilustración 4. Colombine. Fuente: Wikimedia



Ilustración 5. Ruben Darío. Fuente: Wikimedia

Bibliografía

- Caparrós, M. (2015) *Lacrónica*. Círculo de Tiza.
 Carrión, J. (Ed.) (2012) *Mejor que ficción*. Crónicas ejemplares. Anagrama.
 Hajjaj Ben Ahmed, K. (1995) *Oriente en la crónica de viajes: el modernismo de Enrique Gómez Carrillo* (1873-1927). Universidad Complutense de Madrid.
 Martín Vivaldi, G. (1986) *Géneros periodísticos*. Paraninfo.
 Núñez, E. (1989) *Viajeros hispanoamericanos*. Ayacucho.
 Rotker, S. (2005) *La invención de la crónica*. Fondo de Cultura Económica.

Recursos en línea

- Burgos, C. de (1917). [Día de lluvia](#). En *Mis viajes por Europa*.
 Darío, R. (1901). [París. 20 de abril de 1900](#). En *Peregrinaciones*.
 Darío, R. (1905). I. [En Cantos de vida y esperanza](#).





Otra onda

La ciencia ficción como herramienta
pedagógica

**Materiales
didácticos**

Cap.3

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 3. Materiales didácticos. La ciencia ficción como herramienta pedagógica

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo el autor el único responsable

Imagen de portada:

Joel Filipe (Unsplash)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Manuel Santana

NIPO: 847-21-222-3

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



leer.es

Actividad 1

Creación de un pódcast

Esta propuesta es simple y colaborativa. Los alumnos podrían crear un pódcast sobre alguno de los dos libros que hemos comentado aquí, o incluso añadir alguna otra obra de ciencia ficción que consideren importante y sobre la que quieran trabajar. Asimismo, podrían enviarlo a los organizadores del proyecto para que lo escuchásemos y les diésemos nuestra opinión. En vez de recurrir al clásico trabajo individual por escrito, esta propuesta pretende aprovechar su conocimiento natural de las tecnologías y poner en valor el aprendizaje colaborativo y la búsqueda activa de información, que son dos herramientas pedagógicas fundamentales. Además, el trabajo colaborativo les obliga a trabajar estrechamente con personas diversas que provienen de entornos sociofamiliares muy diferentes y que tienen necesidades específicas. Es una labor inclusiva. El objetivo final es que se impliquen y sean capaces no solo de buscar información, sino de filtrarla debidamente y aprender a comunicarla a un público oralmente. El formato pódcast ofrece como ventaja que, al ser una grabación, se puede escuchar más de una vez, a diferencia de una exposición oral y, al mismo tiempo, resulta cómodo porque basta una conexión a internet para poder acceder a él.



Ilustración 1. Hoy en día podemos realizar un programa de radio escolar con muy buenos resultados sin precisar medios especiales, como una mesa de mezclas de audio. Fuente: Pixabay.

Si es necesario, puedes encontrar las claves para la creación de un **pódcast** en clase en este [recurso del INTEF](#).



Ilustración 2. Una selección de fanzines británicos de los años 70. Fuente: WikiMedia.

Actividad 2

Creación de una revista o fanzine

Quien dice un pódcast, dice una revista o fanzine sobre obras de ciencia ficción. Este formato comparte algunas de las mejores características del pódcast, como la necesidad de que se trate de un proyecto colaborativo y común. En este caso, la diferencia principal es que se trata de redactar textos que van a ser leídos, pero sin la presión de tener que ceñirse al encorsetado formato de los textos académicos. La revista puede ser un espacio para hablar de obras, autores y autoras preferidos, pero en un tono desenfadado, juvenil e incluso algo irreverente. En Estados Unidos, por ejemplo, este tipo de proyectos tienen buena acogida entre el alumnado de instituto y se trata de herramientas que le obliga a conocer bien la materia de la que hablan.

Puedes usar alguno de estos recursos como material con información complementaria:

- BNE: [Información sobre ciencia ficción, revistas, cómics y otros materiales relacionados.](#)



- Asociación Española de Fantasía, Ciencia Ficción y Terror: [catálogo de revistas y fanzines](#).

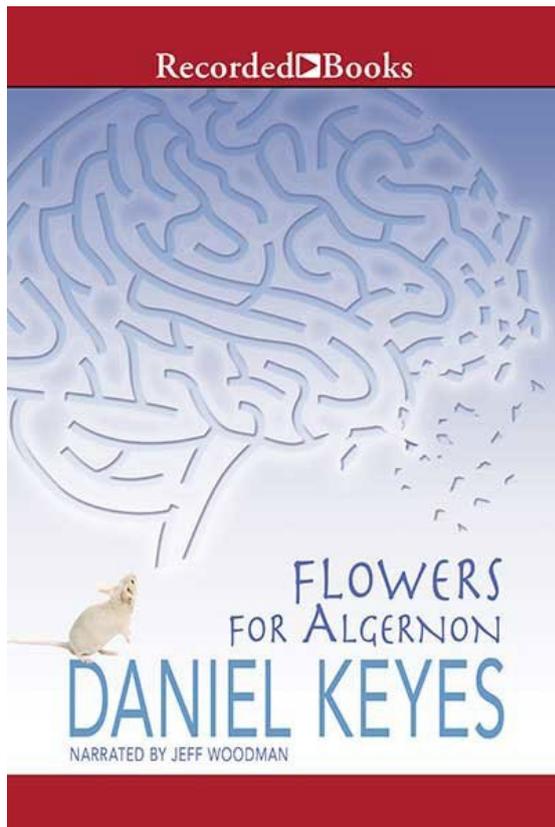


Ilustración 4. Portada del audiolibro en inglés de *Flores para Algernon* (Brilliance Publishing).

reúnen para comentarlos. El docente, por supuesto, puede acudir e incluso valorar sus aportaciones, hacer sugerencias o reservar espacios del centro, si quiere, pero la idea es delegar parte de la labor organizativa en sus estudiantes para favorecer el trabajo en equipo y especialmente, que las obras que se propongan para lectura sean interesantes para el estudiantado. Incluso, el club puede abrir una página web en cualquier gestor gratuito, como WordPress, donde cuenten sus progresos y se suba contenido relacionado con el club. Asimismo, recuerda que puedes hacerlo virtualmente con cualquier sistema de chat o videoconferencia, como Google Meet, Zoom o Skype.

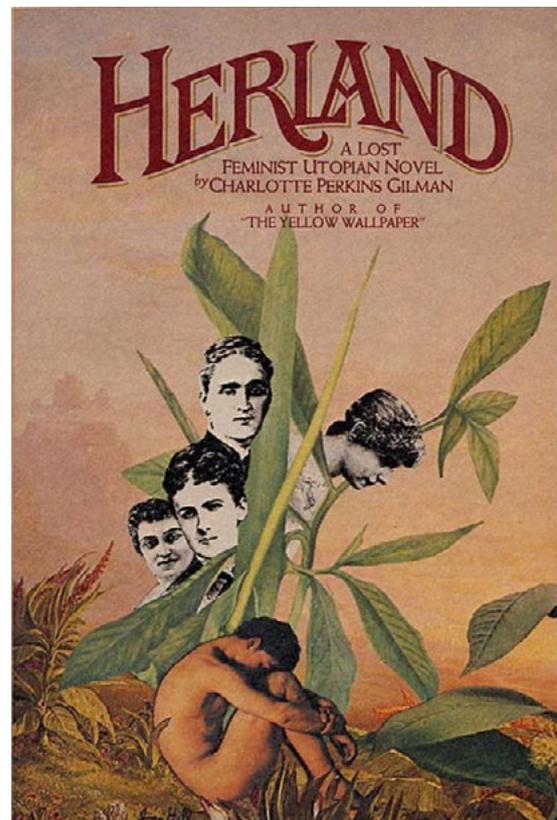


Ilustración 5. Portada del libro *Herland* en su edición original de 1915 (WikiMedia).

Actividad 3

Formación de un club de lectura

Generalmente, en este tipo de iniciativas el trabajo suele recaer sobre un profesor, que es quien organiza todo: asistencia, la lectura que corresponde, evaluación (si es que se evalúa...). Esta propuesta lo que pretende es que sea el alumnado quien organice un club de lectura. Los datos muestran que los y las estudiantes leen muchísimo entre los 14 y los 18 años, así que un club de lectura parece una elección obvia. El problema es que, en muchas ocasiones, estos clubes se centran en abordar textos que, si bien son de gran importancia, no resultan particularmente atrayentes para los y las jóvenes. Por esta razón, este club de lectura coloca sobre ellos y ellas la responsabilidad de elegir qué libros se leen y cuándo se



Otra Onda

Rock progresivo y su espacio en
la enseñanza

**Materiales
didácticos**

Cap.4

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 4. Materiales didácticos. Rock progresivo y su espacio en la enseñanza

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo el autor el único responsable

Imagen de portada:

Blocks (Unsplash)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Javier Merchán

NIPO: 847-21-222-3

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



Proyecto en el aula de Música: el rock progresivo. Análisis y síntesis de elementos y rasgos constitutivos a través de la escucha analítica

Asignatura: Música.

Descripción de la actividad: La propuesta didáctica consiste en un proyecto de análisis de los elementos constitutivos del rock progresivo a través de la escucha analítica de la obra *The Whirlwind* de la banda Transatlantic¹. La obra, concebida como una obra conceptual con una duración de 77 minutos y una estructura de *suite* con doce partes, representa una expresión paradigmática de la complejidad y excelencia creativa e interpretativa de las bandas que promueven este tipo de música, incorporando todos y cada una de las características más esenciales y definitorias del género.

Relevancia e interés de la actividad: La actividad pretende poner de manifiesto algunos de los rasgos más significativos del rock progresivo a través de una serie de tareas relacionada con la escucha analítica. Este tipo de actividades son esenciales para introducir al alumnado en una nueva forma de relacionarse con la música, donde la experiencia artística se magnifica a través de la atención plena y la comprensión de los recursos y características presentes en la obra. Permite, además, acercarlo a nuevas formas de expresión y composición, que pueden exponerse en el aula mostrando los paralelismos con manifestaciones similares en otros ámbitos más conocidos (música clásica, pop, etc.).

Metodología

Debido a la complejidad de la obra y de los aspectos relacionados con la escucha activa o analítica es necesario abordar el trabajo en fases orientadas a la identificación de los aspectos más generales o evidentes hasta las cuestiones más particulares o menos patentes. Al margen de abordar la obra por fragmentos (aprovechando la disposición modular de la misma), es aconsejable crear subdivisiones dentro de cada pieza para analizar fragmentos, con una duración de entre 1 o 2 minutos, que permitan centrar la atención de manera efectiva. De igual manera, y debido a que muchas ocurrencias reseñables se ponen de manifiesto de manera interrelacionada y concurrente, se sugiere dividir el aula en grupos con el fin de que cada uno de ellos se centre en uno de los aspectos concretos a observar, discutiendo posteriormente de manera conjunta los hallazgos y conclusiones. Así, por ejemplo, un grupo puede encargarse de identificar eventos relacionados con el ritmo y sus variaciones, otro de las cuestiones armónicas, otro de identificar frases melódicas, etc. Debido a la complejidad, resulta muy conveniente que la tarea sea dirigida por el profesor que incorporará breves explicaciones y ejemplos relacionados con los objetivos más inmediatos para facilitar la identificación y comprensión de aquellos.

Introducción

El grupo Transatlantic se gesta como una suerte de *side-project*, en virtud de la unión de la fuerza creativa de cuatro de los músicos (dos británicos y dos estadounidenses) más admirados dentro del género y líderes de alguna de las bandas más exitosas dentro de este ámbito: Mike Portnoy (batería y percusión) fundador de la banda Dream Theater; Neal Morse (teclados, voz y guitarra), líder de Spock's Beard y creador de la Neal Morse Band; Pete Trewavas,

¹Puede escucharse en Spotify: <https://open.spotify.com/album/2tUk95VSnQ5JuLxfMuZnK?si=-E8xir5JRamvHj-BhmgXo5A&nd=1>



bajista en la mítica banda Marillion; y Roine Stolt (guitarra solista) fundador y líder de bandas como The Flower Kings o The Tangent.

El proyecto ha alcanzado unas cotas de excelencia compositiva, instrumental y creativa sin precedentes dentro del género y, por extensión, de las músicas populares surgidas en las últimas décadas del siglo.



Ilustración 1. Concierto de Transatlantic. Foto de Stéphane Gallay (WikiMedia CC)

Tarea 1

Contextualizar la obra desde el punto de vista de sus creadores, género, estilo, forma, producción, versiones, curiosidades, etc.

El alumnado puede buscar y sintetizar, utilizando los recursos informativos especializados en contenidos musicales disponibles en la web, la información necesaria para resumir los aspectos más relevantes y contextualizar la obra y a sus creadores a nivel compositivo, estilístico o de la técnica instrumental. La obra está plagada de guiños y referencias musicales a un gran número de bandas y formaciones paradigmáticas del rock a nivel genérico, y al rock progresivo en particular, como Genesis, King Crimson, Yes, ELP, The Beatles, etc. La búsqueda e identificación de estas influencias puede ser un valor añadido para la consecución con éxito de muchas de las cuestiones que se plantean a continuación.

Análisis Formal

Una de las características más esenciales de un género musical como el rock progresivo es el de la ruptura intencionada con las estructuras sistemáticamente reproducidas en las formas privilegiadas por la industria musical. En este sentido se transita hacia un espacio donde la estructura compositiva rompe con todas las convenciones y ataduras formales, como condición para garantizar la libertad creativa. No obstante, resulta curioso observar (y muy valioso desde el punto de vista didáctico) como se produce un efecto de regresión paradigmática para adoptar e integrar (con las pertinentes adaptaciones al estilo) alguna de las formas clásicas más decimonónicas; el caso de la Obertura es un ejemplo muy elocuente.

En este apartado se persigue identificar y delimitar la compleja estructura de la obra que nos ocupa, a nivel macro, atendiendo principalmente a las cuestiones planteadas en la siguiente tarea.



Ilustración 2. Portada de The Whirlwind de Transatlantic. Fuente (WikiMedia CC)

Tarea 2

Analizar la estructura general de la obra desde el punto de vista formal, incidiendo en la relación entre las piezas que la conforman, y la función de cada una de estas partes con respecto a la construcción de la obra como propuesta con-



ceptual. Esquema de las secciones que conforman la obra y ejemplos de algunos de los aspectos a observar:

«I. Overture / Whirlwind»

La **Overture** presenta y resume el material temático más relevante que vertebrará la obra. Es interesante, en este sentido, identificar estos temas, su relación y su reproducción a lo largo del resto de las partes.

«II. The Wind Blew Them All Away»

La segunda pieza de la obra establece la yuxtaposición de partes contrastantes a nivel de tempo, modalidad, etc. Este hecho permite establecer el debate en torno a la funcionalidad de este tipo de estrategias compositivas, estableciendo paralelismos, por ejemplo, con la forma suite en el entorno de la música clásica.

«III. On the Prowl»

La tercera parte de la composición representa un ejemplo muy elocuente para mostrar como los ostinatos rítmicos, importados y adaptados desde el paradigma clásico, permiten la creación de composiciones musicales que mantienen y guían la atención del oyente a través de desarrollos instrumentales de gran interés.

«IV. A Man Can Feel»

«V. Out of the Night»

Esta pieza presenta un momento arquetípico para contemplar la reformulación de las ideas principales expuestas en la **overture** como motivo conductor que guía al oyente en el entramado de sensaciones y escenas sonoras propuestas en la obra. De manera paralela, la pieza constituye otro ejemplo de contraste entre ideas melódicas muy reconocibles e identificables.

«VI. Rose Colored Glasses»

«VII. Evermore»

«VIII. Set Us Free»

«IX. Lay Down Your Life»

Esta pieza de la obra permite ejemplificar otra de las características definitorias del género del rock progresivo

como es la hibridación de medios de producción de otros contextos culturales. En este caso la adopción e integración de instrumentos de cuerda y de viento paradigmáticos de la música clásica en un entorno armónico y melódico completamente diferente crea un efecto sorprendente.

«X. Pieces of Heaven»

Quizás la parte más contrastante de la obra predispone un escenario ideal para ejemplificar al alumno la relevancia de la dinámica en la música, no solo a nivel de la transmisión de ideas musicales a nivel interpretativo, sino como recurso compositivo.

«XI. Is It Really Happening?»

Esta sección de la obra, tal vez la más misteriosa y etérea, conforma una pieza de «música programática» en el contexto de la música popular moderna que pretende reflejar a través de la creación musical, la desolación y desesperanza del ser humano ante la tragedia. El pulso metronómico de la sección rítmica y la creciente intensidad preparan la llegada de la resolución final de la obra.

«XII. Dancing with Eternal Glory / Whirlwind (Reprise)»

Es interesante como la obra concluye con la recapitulación del tema principal, con las pertinentes variaciones e innovaciones temáticas, reforzando la idea de la obra como desarrollo cíclico.

Tarea 3

Identificar los recursos que permiten dar coherencia estructural a una obra construida por partes, mediante la inclusión de desarrollos y modulaciones que permiten unir y transitar desde una pieza a otra. Debe atenderse con especial interés los siguientes puntos:

- Secciones instrumentales (desarrollos temáticos, nexos entre partes, interludios, etc.).

- La profusión de secciones instrumentales es un rasgo esencial dentro de este género. Es interesante, desde



este punto de vista, establecer el debate en torno a la funcionalidad de este tipo de recursos como elemento constructivo, qué aporta al discurso musical y cómo a lo largo de las últimas décadas se ha conformado como una de las características más significativas dentro de la musical popular más elaborada.

-Estructura y dispositivos temáticos a nivel armónico, rítmico o melódico, etc.

Análisis rítmico

Uno de los aspectos más destacados del género y de la obra que nos ocupa en particular, es la incesante transformación y desarrollo de las estructuras rítmicas que vertebran la composición. Este análisis puede establecerse, desde una perspectiva macro, desde las secciones y estructuras autónomas del tema o desde la variabilidad dentro del desarrollo interno de cada una de estas. La extraordinaria labor de la sección rítmica de la banda (Portnoy/Trewavas) permite observar un compendio fascinante de patrones rítmicos, compases compuestos e irregulares, *breaks*, *grooves*, etc.

Como valor añadido de extraordinario interés, la obra permite observar como todo este despliegue virtuosísimo se desarrolla siempre de manera supeditada al interés general del desarrollo temático o estructural de la composición, y en ningún caso se muestra como meros pretextos para el exhibicionismo instrumental muy propio de otras bandas y/o contextos. En este sentido, puede resultar muy productivo didácticamente discutir como este tipo de elaboraciones rítmicas contribuyen al flujo y desarrollo de las ideas temáticas dentro del discurso musical.

Tarea 4

Observar y analizar los cambios y a transformaciones que ocurren a lo largo

de la obra, atendiendo a los siguientes puntos:

-Cambios en el tempo.

-Utilización de compases irregulares.

-Desarrollo de estructuras y patrones rítmicos como elemento constructivo.

-Utilización del *laid back*, *back beat*, etc. como recurso artístico y característica idiomática en la música popular frente al paradigma métrico de la música clásica.

Análisis armónico

La muestra es un elenco sorprendente de muchos de los recursos armónicos que caracterizan el género como: desarrollo de progresiones armónicas complejas, utilización de escalas exóticas, modulaciones, etc. Dentro del ejercicio propuesto, es interesante que el alumnado, con ayuda del profesor, identifique en la medida de lo posible este tipo de cuestiones y se plantee un debate en torno a cuál es la función de cada uno de estos dispositivos dentro de la obra desde la perspectiva de su utilización como recurso expresivo.

Tarea 5

Identificar y analizar el empleo de distintos recursos armónicos con fines expresivos; se propone atender, al menos, a las siguientes cuestiones:

-Tonalidad / modalidad

La obra representa un escaparate muy estimulante para observar el uso de recursos expresivos relacionados con el ámbito tonal y modal. Es interesante didácticamente introducir estos conceptos en el aula y proponer alguno de los ejemplos que aparecen en la obra para ejemplificar sus diferencias:

-Modulaciones

-Progresiones

-Ritmo armónico

-Relación melodía/armonía



Análisis melódico

Al margen de las influencias a nivel melódico de bandas tan reconocidas como The Beatles, Genesis o Rush, cuya influencia subyace omnipresente en el trascurso de la composición, la obra es un escaparate inacabable de ideas melódicas, no solo a nivel de su presentación, sino que representa un ejemplo perfecto para observar cómo estas trascurren en el devenir de la obra, se generan o disuelven, se funden y se transforman. En definitiva, cómo se desarrollan en el tiempo. Lo más relevante en este caso consiste en analizar y observar como este conjunto de melodías conforman una unidad temática homogénea en el que las ideas fluyen siempre dentro del interés de la obra como conjunto, pudiéndose establecer una serie de comparaciones y paralelismos con las grandes obras sinfónicas de la música clásica.

Tarea 6

Analizar y debatir en torno a los siguientes puntos:

- Identificación de líneas melódicas
- Disposición de ideas melódicas en función de partes estructurales (estrofas, estribillos). Identificación de temas principales en cada parte
- Motivos frases, semifrases e ideas generadoras

Tarea 7

Sintetizar y recapitular críticamente las cuestiones más relevantes analizadas anteriormente.

La tarea consiste en proponer un debate en el aula para analizar y sintetizar conjuntamente los aspectos más interesantes del trabajo realizado; cómo puede el alumnado relacionar los aspectos abordados con los contenidos vistos en la asignatura; qué ha aportado la experiencia a cada alumno/a nivel individual; etc.



Otra Onda



Clicar el aula. El estudio de las escrituras digitales en el entorno de la Educación

**Materiales
didácticos**

Cap.5

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 5. Materiales didácticos. Clicar el aula. El estudio de las escrituras digitales en el entorno de la Educación

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo la autora la única responsable

Imagen de portada:

Girl with red hat (Unsplash)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Vega Sánchez

NIPO: 847-21-222-3

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



Actividad 1

Crea tu propio contenido digital

Los alumnos elaborarán, en pequeños grupos de trabajo de dos o tres personas, un **booktráiler** (no superior a 5 minutos), un **pódcast** (no superior a 10 min.) o una obra de literatura digital en las redes o en programas de edición sencillos como PowerPoint. Para llevar esta actividad a cabo, proponemos los siguientes pasos:

1. El docente proporcionará una lista de lecturas que contemple aquellos textos obligatorios en su nivel educativo y otros que, siendo optativos, puedan llegar a ser provechosos para el alumnado.
2. Los alumnos leerán aquella obra seleccionada, la analizarán durante dos semanas y elaborarán un guion (para el **booktráiler** y el **pódcast**) o un esquema que, bajo la orientación y supervisión del docente, compondrán el contenido de su trabajo digital.
3. En dicha orientación, los alumnos deben comprender que no se tratará de volcar el texto de cada obra a un formato digital, sino que, como se ha contemplado en los ejemplos de este programa, se tratará de hacer una lectoescritura desde el propio medio, que traduzca un código a otro. Como complemento y ayuda para el trabajo, recomendamos la visualización de otros ejemplos que aparecen en los materiales de este contenido.



Ilustración 1: Fotograma del booktráiler de *Todo irá bien*, de Matías Candeira.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=HIFtKDexfZ4>

Actividad 2

Análisis de los discursos de los medios

En esta actividad, los alumnos seleccionarán libremente tres contenidos procedentes de las TIC, pero estos deben corresponder a un texto de un periódico digital, un perfil de un personaje mediático en las redes y un vídeo de un **youtuber**. Después, dispuestos en grupos reducidos de dos o tres personas, realizarán un análisis de los métodos de distribución de la información. En este análisis, señalarán además cuáles son sus propias técnicas y actitudes para percibir dichos contenidos en el momento de la lectura o visualización, es decir, cómo realizan la lectura, a qué elementos se desplaza su atención más rápidamente, etc.



Ilustración 2: Aula común al estilo de las habituales en tantos centros escolares. Fuente: Wikicommons (CC).

Durante el transcurso de una semana, deberán leer y visualizar dichas piezas con la intención de anotar y clasificar, por un lado, aquellos aspectos que parecen de mayor relevancia para los distribuidores y, por otro, el procesamiento y recepción de los elementos que los alumnos llevan a cabo.

Como conclusión del ejercicio, proponemos una puesta en común de aquellas actitudes destacadas.



Actividad 3



Ilustración 3: Jóvenes debatiendo.

Autora: @peoplecreation en www.freepik.es

Debate

Se propone un debate, guiado por el docente, acerca de las modificaciones culturales que los medios digitales están realizando en los hábitos y en el contexto contemporáneos. Recuerda que un debate en clase requiere preparar las posturas principales, el argumentario y realizar una selección de los debatientes y de la persona que ejercerá la función de moderación. Es importante preparar las fuentes informativas para que los estudiantes se basen en datos fidedignos y que sus opiniones resulten sólidas.

Bibliografía

- Ascott, R. (1994). The Architecture Of Cyberception. *Leonard Electronic Almanac*, 2(8).
- Berardi, F. (2014). *La sublevación*. Surplus Ediciones.
- Brea, J. L. (2007). *Cultura_RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Gedisa.
- Escandell-Montiel, D. (2014). *Escrituras para el siglo XXI. Literatura y blogosfera*. Iberoamericana-Vervuert.
- Lorde, A. (2003). Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo. In *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias* (pp. 115-120). horas y HORAS.
- Manovich, L. (2013). *El software toma el mando*. Editorial UOC.
- Molinuevo, J. L. (2011). A qué llamo pensamiento en imágenes. *Pensamiento en imágenes*. <https://bit.ly/3A2kx3n>
- Mora, V. L. (2012). *El lectoespectador*. Seix Barral.
- R. de la Flor, F. (2009). *Giro Visual. Primacía de la imagen y declive de la lecto-escritura en la cultura postmoderna*. 2009. Delirio.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Tisselli, E. (2012). Nuevas reflexiones sobre por qué he dejado de crear e-literatura. *Caracteres*, 1(1), 32-40. <https://bit.ly/3DT3PiM>
- Zafra, R. y López-Pellisa, T. (Ed.) (2019). *Ciberfeminismo. De VNS MATRIX a Laboria Cuboniks*. Holobionte.

Recursos en línea

- Fantasymundo [@Fantasymundo] (2013, 15 de mayo). *Booktráiler de Todo irá bien*. [Vídeo]. Youtube. <https://bit.ly/2WIYHgt>
- Tina Escaja [Alma@ Pérez] (2000, 2002). *VeloCity*. <https://bit.ly/3DHORV>
- Belén Gache (Ed.) (2019). *Manifiestos Robots*. <https://bit.ly/2YfdLCI>
- Miriam Reyes (2019). Si solo en apariencia. [Vídeo]. Vimeo. <https://bit.ly/2WJr12l>
- Cristina Rivera Garza (Ed.) (2011). *Mi Rulfo mío de mí*. <https://bit.ly/3mW4vhf>
- Sánchez-Aparicio, V. (2018). El autor es usuario. Antología panhispánica de escrituras digitales. *Letral*, pp. 221-230. <https://doi.org/10.30827/RL>
- La Picara Justina [@lapicarajustina] (2019). Home [Instagram page]. Instagram. <https://bit.ly/3JT8tp7>
- Eugenio Tiselli (Ed.) (2015). *PAC (Poesía Asistida por Computadora)*. <https://bit.ly/38LCH6M>
- Warpola, H. y Zapata, C. (2015). *Metadrones*. <https://bit.ly/3DPGBKm>





Otra Onda

Los superhéroes también van a clase:
posibilidades didácticas del universo
Watchmen

**Materiales
didácticos**

Cap.6

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 6. Materiales didácticos. Los superhéroes también van a clase: posibilidades didácticas del universo Watchmen

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo el autor el único responsable

Imagen de portada:

Second Narrows Graffiti de Colin Knowles en Flickr



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Borja Cano

NIPO: 847-21-222-3

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



Actividad 1

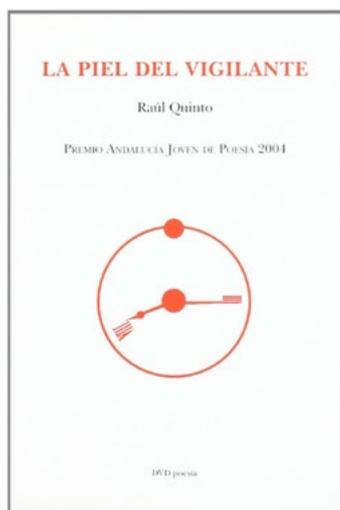
¡SAPERE AUDE! Literatura y cultura popular

Asignatura: Lengua castellana y Literatura

Descripción de la actividad: Propuesta de realización de un pódcast por parte de los estudiantes centrado en el análisis de un texto literario que contenga referencias o elementos propios de la cultura popular.

Relevancia e interés de la actividad: Con esta actividad, se pretende demostrar la presencia e importancia de un imaginario cercano al alumnado en la literatura. Permitirá, asimismo, la generación de un pensamiento crítico que incentive en los estudiantes la reflexión de los textos literarios dentro de un contexto que les permita comprobar la relación latente entre diferentes productos culturales.

Metodología: El pódcast debe tener una duración aproximada de 30 minutos y se realizará en grupos de no más de tres alumnos, fomentando así la intervención y participación de todos los estudiantes implicados en la actividad. El alumnado deberá escoger un texto literario (o varios, en caso de ser de corta extensión) que contengan elementos propios de la cultura popular —tal y como ocurre en el caso de *La piel del vigilante* (2005) de Raúl Quinto— y proceder a su comentario y análisis..



*Ilustración 1. Portada del libro *La piel del vigilante*.*



*Ilustración 2. Personajes de la serie *El Ministerio del Tiempo*. Captura de pantalla de la web oficial.*

Actividad 2

Becario en prácticas en el Ministerio del Tiempo

Asignatura: Historia del Mundo Contemporáneo

Descripción de la actividad: Propuesta de redacción a partir de un suceso histórico del mundo contemporáneo cuya conclusión sea diferente a la real, para mostrar así el escenario alternativo que hubiera provocado. Así ocurre en *Watchmen*, donde Nixon gana la Guerra de Vietnam y este se anexiona a EE. UU.

Relevancia e interés de la actividad: Con esta actividad, se pretende demostrar la utilidad de la creatividad en el aprendizaje de los procesos históricos del mundo contemporáneo y su relación con otros productos culturales. De esta forma, el estudiante deberá conocer con precisión el relato histórico oficial para, precisamente, alterarlo y subvertirlo, imaginando otro escenario posible. Igualmente, esta actividad fomentará el espíritu crítico del alumnado respecto a la Historia, permitiéndole cuestionar e introducir su propio punto de vista sobre los sucesos acontecidos en un episodio concreto.

Metodología: La redacción debe tener una extensión de entre tres y cinco páginas y en ella debe introducirse el suceso histórico escogido por el alumno, incidiendo en las consecuencias distintas al relato oficial para mostrar, así, el diferente escenario que provocaría



esta alteración de la Historia. El relato puede acogerse a cualquier formato o género, desde una crónica periodística hasta un microrrelato literario, con lo que también se fomenta la creatividad del alumnado.

Actividad 3

Dialécticas del bien y el mal en la cultura española popular

Asignatura: Ética y Filosofía

Descripción de la actividad: Propuesta de exposición a dos voces de un producto propio de la cultura española popular en el que se distingan dos posturas enfrentadas que representen el bien y el mal y sirvan, así, para generar un debate junto al resto de sus compañeros acerca de la distancia o cercanía de ambas posturas y la volubilidad de los conceptos de bueno y/o malo.



*Ilustración 3. Jovénes delante de un ordenador
Fuente: Brooke Cagle en Unsplash*

Relevancia e interés de la actividad:

Con esta actividad, se pretende acercar una serie de conceptos y debates propios del ámbito ético y filosófico (especialmente desde su perspectiva moral) al alumno, mostrándole su presencia en una situación o escena cercana a su propio imaginario (la de la cultura popular española actual) y fomentando el espíritu crítico sobre el mundo que les rodea para enseñarles, en última instancia, la importancia y relevancia del estudio de materias como

Ética o Filosofía.

Metodología: Los alumnos se dividirán en parejas y escogerán cualquier tipo de suceso, escena o producto propio del imaginario popular español actual: desde una escena de una serie, un cómic, un videoclip, un vídeo de YouTube o una foto de Instagram, por citar tan solo algunos ejemplos. Cada uno de los dos participantes deberá defender una postura, a elegir entre el bien y el mal, con el objetivo de generar un debate en el que, finalmente, puedan participar también el resto de estudiantes. El objetivo es mostrar la inherente relación y existencia del bien y el mal, así como los dilemas y diatribas morales que ambas posturas presentan.



Otra Onda



De Heliogábalo a La Veneno: vidas y representaciones trans en las aulas

**Materiales
didácticos**

Cap.7

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 7. Materiales didácticos. De Heliogábalo a La Veneno: vidas y representaciones trans en las aulas

Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo los autores los únicos responsables

Imagen de portada:

Erik Mclean (Unspalsh)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: José Antonio Paniagua y Marta Pascua

NIPO: 847-21-222-3

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



Actividad 1

El docente propondrá al alumnado que realice, en grupos de dos o tres miembros, un pódcast de diez minutos de duración acerca de un personaje trans. Al comienzo de la actividad, se facilitará un listado general para que cada grupo escoja, sin información previa, un nombre al azar. A continuación, cada grupo deberá investigar sobre este personaje durante un período determinado, el que el docente considere oportuno en función del tiempo disponible y el grado de madurez y compromiso del alumnado con la actividad. Con la información recabada, cada grupo elaborará un guion, que el docente supervisará previamente a la grabación del podcast. Se aconseja utilizar un programa gratuito, como Audacity, disponible para Mac, Linux y Windows. El contenido del pódcast deberá incluir una contextualización del personaje, su historia y los procesos de discriminación que ha experimentado, así como las principales acciones, demandas o consecución de derechos fundamentales que ha realizado o ayudado a realizar, aportando también una opinión razonada acerca de los beneficios que supondrá que este personaje sea ampliamente reconocido. Por último, se compartirán los diferentes pódcasts con el resto del alumnado. Se aconseja depositar los materiales en alguna plataforma de alojamiento gratuito, como Spreaker. A continuación, se muestra una lista de personajes trans que puede utilizarse al comienzo de la actividad.

Carla Antonelli
Alexis Arquette
Chaz Bono
Carmen Carrera
Laverne Cox
Aydian Dowling
Bibiana Fernández
Yance Ford
Topacio Fresh
Caitlyn Jenner
Andreas Krieger

Trace Lysette
Chelsea Manning
Diego Marchante
Marsha P. Johnson
Renée Richards
Sylvia Rivera
Cristina Ruiz, La Veneno
Elsa Ruiz
Marina Sáenz
Ryan Sallans
Lana y Lilly Wachowski



Ilustración 1: Christine Jorgensen. Foto de Maurice Seymour. Fuente: Wikimedia

Actividad 2

El docente entregará al alumnado, de manera individual, el artículo periodístico «Christine Jorgensen: la pionera en reasignación de sexo fue un soldado» <<https://smoda.elpais.com/moda/actualidad/christine-jorgensen-primera-mujer-trans-documental-netflix-disclosure>>, publicado en el blog S Moda del diario El País, el día 2 de julio de 2020. La primera parte del ejercicio consistirá en la lectura y resumen del contenido, señalando el tema, la tesis y los argumentos principales. A continuación, se indicará la tipología de texto a la que pertenece, a partir de las características representativa de su género discursivo. La segunda parte del ejercicio consistirá en la lectura del siguiente fragmento extraído del texto: «No es lo mismo salir del armario como mujer trans cuando tu familia no tiene ni idea de qué significa eso, o la única idea que tiene de ello es la de personas que viven en la prostitución y la marginalidad, que hacerlo cuando tu familia puede vincular tu realidad con la de esa actriz tan famosa que sale en los medios de comunicación». Tras su lectura, el alumnado deberá responder de manera in-



dividual a la siguiente cuestión: «¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación? Justifica de manera argumentada tu postura. Si lo consideras oportuno, puedes proponer ejemplos que clarifiquen tu argumentación». A partir de este fragmento, se pretende que el alumnado sea capaz de reflexionar acerca de la importancia de la existencia de representaciones de personas trans en los medios de comunicación y en las artes, desde la literatura hasta los medios audiovisuales, para aumentar y consolidar la visibilidad de estas personas en la sociedad, mejorando los procesos de aceptación social y auto-percepción individual. También se espera que reconozca la presencia de estereotipos de género —en particular, la asociación de las personas trans con la marginalidad y la prostitución—, y ofrezca argumentos que expliquen el origen de estos estereotipos —por ejemplo, las altas tasas de paro por discriminación laboral—, e, incluso, medidas para combatir esta situación. Se recomienda que el alumnado no realice esta segunda parte sin escuchar previamente el pódcast correspondiente, donde se abordan varios asuntos relacionados con los estereotipos de género, las distintas situaciones de discriminación del colectivo trans y algunas medidas individuales y colectivas urgentes. La tercera parte del ejercicio consistirá en responder a la siguiente pregunta, que aúna los contenidos de las dos primeras partes: «Teniendo en cuenta su importancia en el género al que este texto pertenece, ¿crees que el titular es adecuado para visibilizar a las personas trans? Argumenta tu respuesta y, si crees que el titular podría mejorarse para ofrecer una representación más adecuada de las personas trans, propón una alternativa». En este apartado, se espera que el alumnado responda que el titular del artículo «Christine Jorgensen: la pionera en reasignación de sexo fue un soldado»

puede estar incurriendo en dos aspectos negativos sobre el tratamiento de las personas trans. Por un lado, en un caso de *misgendering*, es decir, de asignación de un género incorrecto a una persona cuando hablamos de ella o con ella, de manera intencional o inintencionada, fenómeno que se explica de manera pormenorizada en el pódcast. Al hablar de Jorgensen como «soldado», se señala a esta mujer trans con un género gramatical que no le corresponde. Aunque es muy posible que la propia Jorgensen nunca hubiera dicho de sí misma que fue «soldada», la utilización del sustantivo masculino, especialmente cuando ya se ha aludido a su nombre de mujer, perpetúa estereotipos y niega la identidad de género, que siempre prevalece por encima de cualquier reasignación quirúrgica u hormonal. El segundo caso de tratamiento incorrecto, precisamente, es la identificación de la mujer trans con la operación de reasignación de sexo. Aunque muchas mujeres trans deciden someterse a esta operación, otras muchas deciden no hacerlo, al igual que también renuncian a una terapia hormonal, lo que no impide que se consideren mujeres trans. Sin embargo, el titular parece relacionar directamente a la mujer trans con la reasignación de sexo, especialmente si se tiene en cuenta la presencia del sustantivo masculino, que refuerza la idea de que antes de esta operación, Jorgensen era un hombre, cuando su identidad de género, en realidad, siempre fue mujer. Por último, en cuanto a la reescritura del titular, las opciones son muy variables. Se aconseja a los docentes que indiquen al alumnado que mantenga todos los elementos del titular en su propuesta, es decir, su nombre, la alusión a la reasignación quirúrgica del sexo y su participación en el Ejército de los Estados Unidos —o en la Segunda Guerra Mundial, como sabrán por la lectura del artículo—. Una opción posible es la siguiente: «Christine Jorgensen: la primera mujer



trans que enfrentó con éxito una reasignación de sexo, también luchó en el ejército». De este modo, se presentan de manera positiva los siguientes aspectos: el nombre y el apellido de su identidad de género; la denominación de «mujer trans» como etiqueta de género representativa de su identidad; la seguridad de que existieron otras mujeres trans en el pasado, con independencia de que se hayan sometido a una operación de reasignación quirúrgica, lo que se consigue con la oración de relativo «que enfrentó con éxito una operación de reasignación de sexo» Por último, la utilización del adverbio «también» junto al verbo «luchar», permite ofrecer una imagen más ajustada de la valentía de muchas personas trans que tuvieron que enfrentar un largo y peligroso camino de discriminación social y falta de reconocimiento. Además, el empleo del sustantivo colectivo «ejército» elimina la representación estereotipada del titular original.

Actividad 3

Esta actividad, que se realizará de manera colectiva e individual, consiste en el visionado y posterior debate acerca de los contenidos de la escena final del capítulo cuarto de la quinta temporada de la serie de televisión Aquí no hay quien viva, titulado «Érase un presidente de vacaciones» <<https://anhqv.es/capitulos/5x04/>> (minuto 01:20:15 a 01:22:31). Para poder aprovechar este recurso docente, se aconseja la realización de esta actividad después de escuchar el podcast correspondiente.

En la **primera parte**, el docente ofrecerá una contextualización de la escena. Esta se desarrolla en un videoclub, regido por Paco (camiseta negra), anexo al edificio en el que vive Emilio (camiseta azul), portero de la comunidad, quien ha tenido un breve romance con Raquel, una mujer trans, cuñada de Higginio (camisa blanca con rayas azules). Este romance ha terminado cuando



Ilustración 2: Captura de pantalla de la web oficial de Aquí no hay quien viva referida en la actividad.

Emilio ha descubierto, en su primera relación sexual no consumada, que ella tenía pene. En la escena, además, aparece Mariano (camiseta verde), padre de Emilio, que se encuentra consternado por los resultados de un análisis de semen que ha recibido, que aseguran que no es apto para la donación de espermatozoides. Por último, aparecen tres señoras, llamadas Concha (blusa verde), Vicenta (blusa rosa) y Marisa (camiseta amarilla), vecinas del edificio. En la escena, Emilio se muestra contrariado por sus sentimientos hacia Raquel, mientras que Higginio intenta convencerle de que acepte la relación, para que así pueda librarse de su cuñada, que vive con él. Paco se burla de Emilio y de Raquel. Marino, por su parte, interviene para mostrar su indignación con el resultado de los análisis, que siente como un ataque hacia su masculinidad. Por su parte, Concha, Vicenta y Marisa reclaman a Emilio su homosexualidad y la pérdida de prestigio social, entendiéndolo que, al estar en una relación con una mujer trans, él tiene que ser homosexual, es decir, identifican a Raquel como un hombre. En este vídeo aparecen numerosos estereotipos de género que se debe aprender a detectar y evitar, en beneficio de una representación de las personas trans no discriminatoria. Así pues, la **primera parte** de la actividad, de carácter colectivo, tras la contextualización ofrecida por el docente y el visionado del fragmento de vídeo, consistirá en la identificación de todos los estereotipos presentes en la escena relacionados con la representación de personas



trans. El desarrollo de esta actividad requiere que el docente tenga en cuenta previamente todos y cada uno de estos estereotipos, para que pueda ayudar al alumnado a identificarlos correctamente, indicándole en qué elementos debe fijar su atención para detectar los distintos estereotipos que aparecen en la escena. Por ello, dado que la orientación y el conocimiento del docente son una clave fundamental del óptimo desarrollo de la actividad, se indican a continuación todos los aspectos que se deberán abordar y discutir en el aula, que se encuentran desarrollados, a su vez, en el podcast. El primer aspecto para tener en cuenta es el fenómeno del *misgendering*, es decir, la asignación de un género incorrecto a una persona cuando hablamos de ella o con ella, de manera intencional o inintencionada. Este fenómeno puede causar sufrimiento a las personas trans, porque niega su identidad de género. Los elementos propios de este fenómeno que se encuentran en el vídeo son: el uso de pronombres masculinos para referirse a Raquel; la vacilación en el uso del léxico masculino y femenino: «si Raquel es una chica muy maja..., o muy majo» (Emilio); «imagínate cuando empiece a quedarse calvo, calva»; en tercer lugar, la negación total de la identidad de género de la personas trans: «es que no es una mujer, es un tío» (Paco); «Emilio, no sabíamos que eras gay» (Vicenta); «Emilio, yo necesito una respuesta con lo de mi cuñado» (Higinio); por último, el empleo del nombre propio correspondiente al género asignado al nacer: «Tú te quedas con mi cuñado Raúl» (Higinio). El segundo aspecto para tener en cuenta es el uso de la metáfora del «cuerpo equivocado» para explicar la circunstancia fundamental en que viven las personas trans: «¡Eh, cuidado! Es una mujer atrapada en un cuerpo. Bueno, sí, en un cuerpo..., no sé si de una cosa o de otra, pero... atrapada» (Emilio). Esta metáfora se ha traducido, con frecuencia, en una

baja autoaceptación por parte de las personas trans, que han visto la reasignación quirúrgica como el único medio para poder aceptarse y ser aceptados. Pensar las personas trans como cuerpos equivocados impide, en muchos casos, la reafirmación personal y, además, impone la idea de que solamente existe una manera de ser una persona trans, teniendo que adecuarse a ella si se desea el reconocimiento positivo de la sociedad. El tercer aspecto para tener en cuenta son las expresiones de miedo y evidencia de peligro de exclusión social y discriminación por contacto con personas trans, lo que conocemos como estigmatización: «es que el cachondeo puede ser muy grande» (Emilio); «Lo que te faltaba. Te has quedado sin aguinaldo este año» (Concha). En esta última frase se debe percibir la pérdida de privilegios sociales que comporta ser trans o mantener vínculos de cualquier tipo con una persona trans. El cuarto aspecto para tener en cuenta es la identificación de determinados elementos biológicos y fisiológicos con un género determinado, así como los significados culturales a él asociados. Por ejemplo, el tratamiento hormonal de Raquel adquiere más sentido ante la crisis de Mariano por el estado de sus espermatozoides, que afecta directamente a su masculinidad. Así como Raquel es despreciada como mujer porque no se ha sometido a una reasignación quirúrgica de sus genitales, Mariano lamenta los resultados de sus análisis porque minusvaloran su masculinidad, lo que el personaje muestra a través de dos elementos: por un lado, la alteración de su estado de ánimo (arruga el papel, lo lanza al suelo y maldice); por otro lado, intenta encontrar una semejanza entre su situación y otros referentes culturales con el objetivo de acercarse al modelo de masculinidad hegemónica: «No, ¡cuidado! Lo que pasa es que mis espermatozoides son como Ronaldo, solamente corren cuando es impres-



cindible»; o también, «Yo voy a pedir un contraanálisis, como Ben Johnson». Siempre que el alumnado tenga el nivel requerido, se podrá utilizar esta última oración para reflexionar sobre la manera en que el uso o la presencia en el organismo de determinadas sustancias u hormonas (como los esteroides en los atletas o la testosterona en los procesos de transición de género) se utilizan como marcadores inequívocos del sexo y el género, impidiendo así que, por ejemplo, las personas trans que no se han sometido a un proceso de terapia hormonal sean consideradas plenamente hombres o mujeres. Tras la identificación por parte del alumnado de los aspectos arriba mencionados, la **segunda parte** de la actividad, de carácter individual, consistirá en la realización de un ejercicio de escritura creativa. El docente explicará brevemente las características básicas del diálogo narrativo o, por el contrario, ofrecerá al alumnado algunos vídeos explicativos de fácil acceso, como los siguientes:

1. Taller de Escritura Creativa: Cómo escribir diálogos. Taller de Escritura Creativa de Israel Pintor en Sevilla <<https://www.youtube.com/watch?v=rAAoDXOBWsg>>
2. Enrique Páez: Cómo escribir diálogos en estilo directo e indirecto <<https://www.youtube.com/watch?v=PJZwV67ojv4>>.

El docente pedirá al alumnado que imagine que, justo al final del vídeo, Raquel entra en escena y se da cuenta de la situación por la que está atravesando Mariano. La actividad consiste en la escritura de un diálogo entre ambos personajes que reproduzca la conversación que ellos mantendrían, en función de los rasgos característicos que Mariano muestra en el vídeo y los que se presupongan para el personaje de Raquel. Si el docente lo considera oportuno, la actividad puede

realizarse en parejas e, incluso, representarse en clase y/o grabarse en vídeo. En este último caso, se aconseja que el alumnado utilice alguna plataforma de alojamiento gratuito, como Flipgrid.

Recursos complementarios

Esta selección de recursos que se muestra a continuación puede ser de utilidad en el proceso de elaboración de materiales didácticos que complementen y amplíen el contenido de las diferentes asignaturas del currículo formativo del alumnado con aspectos relacionados con las vidas y representaciones trans. Algunas de las referencias indicadas, de libre consulta, incluyen los enlaces de acceso. El resto de los recursos cumple con el objetivo de incentivar la adquisición de materiales video y bibliográficos en los centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, para su posterior consulta y uso por parte del alumnado y el profesorado. En cuanto al empleo de los materiales y recursos indicados, se aconseja abordar el contenido en el aula por áreas temáticas, teniendo en cuenta el amplio número de disciplinas implicadas en los debates sobre las vidas y representaciones trans. Esto permite un aprendizaje adaptativo y multidisciplinar que garantice, al mismo tiempo, la supervisión y asimilación óptima de los contenidos impartidos por cada docente especializado en la materia, incentivando, no obstante, la reflexión interdisciplinar.



Bibliografía

- Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. *Las personas trans y su relación con el sistema sanitario*. Informe. Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. (https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/03/PersonaTransSistemaSanitario_informe2019.pdf). 19 de noviembre de 2020.
- Martín, Lola. *Guía didáctica sobre transexualidad para jóvenes y adolescentes*. Madrid: Cogam, 2017. (<http://www.fundacioncives.org/rec/recursos/guia-didactica-sobre-la-transexualidad-para-jovenes-y-adolescentes.html>). 19 de noviembre de 2020.
- Mena, José Luis y Tomás Pérez Niño (2018). *El cine transgénero. Los 100 mejores títulos*. Madrid: Cacitel.
- Mujika Flores, Inmaculada. *Guía Trans para jóvenes y...agentes educativos*. Bilbao: ALDARTE Centro de Atención a Gays, Lesbianas y Transexuales, 2012. (<http://carei.es/wp-content/uploads/Gu%C3%ADa-Trans-para-j%C3%B3venes-y....pdf>). 19 de noviembre de 2020.
- Pichardo Galán, José Ignacio y Matías de Stéfano Barbero (eds.). *Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2015.
- Platero, Lucas. *TRANS*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra, 2014.
- Planella, Jordi y Asun Pié (coord.) *Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC, 2015.
- Steilas (coord.). *Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género*. Bilbao: LGTBIQ Taldea, 2015. (<https://steilas.eus/files/2015/05/GUIA-diversidad-sexual-y-genero.-STEILAS-2015.pdf>). 19 de noviembre de 2020.
- Stryker, Susan (2017). *Historia de lo trans*. Madrid: Continta me tienes.
- VV.AA. «Ni ogros ni princesas». *Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Oviedo: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios/ Instituto Asturiano de la Mujer, 2007. (http://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2014/02/guia_no_ogros_ni_princesas1069.pdf). 19 de noviembre de 2020.
- VV.AA. (2017). *Trans*. Diversidad de identidades y roles de género*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Recursos videográficos

- Antropología, Diversidad y Convivencia. «Diversidad y convivencia: una oportunidad educativa». Clip de vídeo. YouTube. 10 de diciembre de 2013. (<https://www.youtube.com/watch?v=mPxo-cRtgg&feature=youtu.be>). Web. 19 de noviembre de 2020.
- Antropología, Diversidad y Convivencia. «Jóvenes y diversidad sexual: transformando el presente, construyendo el futuro». Clip de vídeo. YouTube. 18 de diciembre de 2014. (<https://www.youtube.com/watch?v=SySWkID-w6Vk&feature=youtu.be>). Web. 19 de noviembre de 2020.
- «El sexo sentido». Documental. Radiotelevisión Española (RTVE). 15 de junio de 2014. (<https://www.rtve.es/alacarta/videos/documentos-tv/documentos-tv-sexo-sentido/2616594/>). Web. 19 de noviembre de 2020.
- Feder, Sam. Disclosure. Trans Live son Screen. Disclosure Films / Bow & Arrow Ent. / Netflix. 2020.
- Missé, Miquel y Sam Fernández. «Desordenar el género: identidad, cuerpos, medicina y hormonas». Clip de vídeo. Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. 8 de octubre de 2018. (<https://www.cccb.org/es/multi-media/videos/miquel-misse-y-sam-fernandez/230059>). Web. 19 de noviembre de 2020.
- Ruiz Cómica, Elsa. «¿Por qué no me hormono?». Clip de vídeo. YouTube. 29 de mayo de 2018. (<https://www.youtube.com/watch?v=6eFMF0zpQQU>). Web. 19 de noviembre de 2020.
- Ruiz Cómica, Elsa. «Cosas que no debes decir a una persona trans». Clip de vídeo. YouTube. 27 de noviembre de 2018. (<https://www.youtube.com/watch?v=PSKguobJEdw>). Web. 19 de noviembre de 2020.
- Ruiz Cómica, Elsa. «Cómo se habla de las personas trans en los medios». Clip de vídeo. YouTube. 20 de agosto de 2019. (<https://www.youtube.com/watch?v=uMEMUaGV6xY>). Web. 19 de noviembre de 2020.
- Telemadrid. «Eso no se pregunta: Transexuales». Clip de vídeo. YouTube. 19 de febrero de 2018. (https://www.youtube.com/watch?v=J-FFGy_TF8pl&t=262s). Web. 19 de noviembre de 2020.
- «Vida en trans». Documental. Radiotelevisión Española (RTVE). 4 de abril de 2019. (<https://www.rtve.es/alacarta/videos/cronicas/cronicas-vida-trans/5120120/>). Web. 19 de noviembre de 2020.



Páginas web

Educatolerancia. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (<http://www.educatolerancia.com/>). Web. 19 de noviembre de 2020.

Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. (<https://felgtb.org/>). Web. 19 de noviembre de 2020.

Literatura para niños y jóvenes

Díez Fernández, Nuria (2019). *Edu se viste de princesa*. Bellaterra.

Duval, Elisabeth (2020). *Reina*. Caballo de Troya.

Fumettibrutti (2020). *Mi adolescencia trans*. Continta me tienes.

Márquez, Charo (2019). *Amores como el nuestro*. Editorial Brandon.

Márquez Hurtado, Marta (2020). *El calendario de Ángela*. La Locomotora Editorial.

Marrero, Roberta (2016). *El bebé verde. Infancia, transexualidad y héroes del pop*. Lunwerg.

Ortolani, Leo (2020). *Cinzia*. Nuevo Nueve.

Page McBee, Thomas (2019). *Un hombre de verdad. Lecciones de un boxeador que pelea para abrazar mejor*. Planeta.

Portell, Sebastià (2020). *Ariel y los cuerpos celestes*. Dos Bigotes.

Portero Alana, Arnau Macías, et al. (2019). *Vidas trans*. Antipersona.

Trinidad, Joan (2017). *Gala*. Hidroavión.

Williamson, Lisa (2016). *El arte de ser normal*. Planeta.



A person is shown from the chest up, holding a video game controller. The image is overlaid with a large, white, sans-serif text that reads "Otra Onda". The background is a gradient of purple and blue.

Otra Onda

Press Start to Continue: los videojuegos y su potencial en la enseñanza de segundas lenguas

Transcripción **Cap.1**

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 1. Transcripción.
Press Start to Continue: los videojuegos y su potencial en la enseñanza de segundas lenguas

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo los autores los únicos responsables

Imagen de portada:

Luis Villasmil (Unsplash)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Daniel Escandell y Marta Pascua

NIPO: 847-21-221-8

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



Marta Pascua entrevista a Daniel Escandell

Marta: Los videojuegos son uno de los medios más importantes en la actualidad. Su industria tiene un volumen de mercado superior al resto de los sectores del entretenimiento combinados y genera millones de empleos directos e indirectos. Desde su nacimiento el siglo pasado han madurado y se han convertido ya en un medio expresivo y creativo de primer orden. En España más de 17 millones de personas de todas las edades juegan con videojuegos: el usuario promedio está muy lejos de los antiguos y desfasados prejuicios que atribuyen esta forma de ocio a chicos preadolescentes. Para hablar de videojuegos precisamente tengo conmigo a Daniel Escandell. Daniel es profesor del Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana en la Universidad de Salamanca y se ha especializado en literatura digital y nuevos medios. Entre sus líneas de trabajo más vinculadas con la innovación docente los videojuegos han tenido siempre un lugar destacadísimo: además de investigar sobre ellos, ha sido también divulgador con décadas de colaboración en diferentes medios de comunicación. Bienvenido, Daniel, gracias por estar aquí.

Daniel: Hola, Marta. Muchas gracias a ti.

Marta: Bueno, hay una pregunta fundamental, ¿no?, que supongo que se me plantea a mí y a muchos. Y es si son los videojuegos un medio a tener en cuenta. ¿No serían más bien una distracción para el entorno educativo?

Daniel: Entiendo por qué lo dices. Los videojuegos son una distracción, eso es evidente. El cine también lo es, el cómic lo es, la música... Todo el entretenimiento es una distracción en ese sentido, pues tenemos que tener en cuenta que ha nacido para entretenernos porque somos... todas las personas somos unos animales narradores y narrativos. Nos gusta que nos cuenten

historias y nos gusta contarlas. En ese sentido, es un medio, un espacio, que puede llegar a todo el mundo, que puede servir para que hombres y mujeres de todas las edades puedan participar en un modo de entretenimiento que es cada vez más popular. Como decías en la presentación, es... sin discusión posible, es la mayor industria del entretenimiento del mundo muy por delante del cine, la música, y el resto de industrias —todas ellas juntas—, y, por lo tanto, tenemos que comprender que es algo para todos los públicos: que hay videojuegos para niños, que hay videojuegos para adolescentes, para adultos, para quien quiere entretenerse un ratito, para quien quiere vivir una aventura inmersiva y sumergirse por completo en un mundo diferente... Si lo vemos desde ese punto de vista, claro, puede ser una distracción; pero es una distracción apasionante y llena de historias que nos pueden resultar de mucho interés. No sé; quizá eso es lo más importante, ¿no? Pensar en que puede servir para contar historias para todo el mundo y de todo tipo, sin ningún límite

“Nos gusta que nos cuenten historias y nos gusta contarlas.”

Marta: Bien. Y teniendo en mente todo esto, Daniel, ¿cómo pueden utilizarse en un contexto educativo?

Daniel: Bueno, por un lado, hay una tradición que, además, tiene muchas décadas ya a las espaldas, de lo que hemos ido llamando el **edutainment**: el **software** educativo, el entretenimiento educativo, y los **serious games**: los juegos serios. Están muy cerca, pero no son exactamente lo mismo. Cuando hablamos de un juego serio hablamos de un videojuego que intenta, a través de una experiencia que es fundamentalmente



lúdica, servir para enseñar o transmitir unos conocimientos que pueden ser de cualquier tipo de contenido: desde un entrenamiento médico, o lo que son los simuladores para aprender a pilotar un avión, contenidos culturales de cualquier tipo... Y el **edutainment** lo que busca es transmitir enseñanzas de forma entretenida, ¿no? De manera que lo podemos usar también para aprender cuestiones esenciales, como se ha hecho durante tantos años, como las matemáticas o la mecanografía, ¿no? Y luego, aparte de eso, hay otra... hay otro mundo completamente diferente, que es el de usar videojuegos normales (y por videojuegos normales pensamos en videojuegos diseñados para entretener, para distraernos, como decíamos antes), que, además, hay muchos profesores que llevan mucho tiempo usándolos de la misma manera que se usa una película. Tú utilizas una película en el aula de manera diferente a cómo podrías utilizar, por ejemplo, un documental. Pero tiene una explotación didáctica posible y tiene unas aplicaciones docentes que no puedo... hoy en día, no discute nadie. Un videojuego, que quizás no ha sido diseñado con esa intención educativa o formativa en mente, sigue siendo válido para trasladarse y aplicarse a un aula, siempre que el profesor sepa diseñar y plantear bien el tipo de actividades y los objetivos didácticos que quiere alcanzar con ello.

“El edutainment lo que busca es transmitir enseñanzas de forma entretenida.”

Marta: Claro. ¿Crees entonces que son fácilmente, bueno, adquiribles estos estos objetivos? ¿O...? Claro, porque supongo que hay que enfrentarse de algún modo al estereotipo que ha rodeado a los videojuegos durante mucho tiempo.

Daniel: Sí. Todavía quizá existe una cierta reticencia y, desde luego, hay cuestiones que son prácticas, ¿no? En cualquier caso, no se puede tratar, o no puedes explotar un videojuego en un aula, exactamente igual que una película. Es fácil proyectar una película en clase, poner unos vídeos, porque somos receptores muy pasivos, ¿no? Un videojuego... bueno, en principio —luego si quieres podemos hablar de esto—, en principio va a exigir (o va a ser preferible) que cada una de las personas que están en esa aula puedan experimentar lo que puedan... Tener la experiencia lúdica de interacción que lo hace un medio diferente del cine. Entonces, esos problemas, esos obstáculos, están presentes porque la realidad de las aulas es la que es, pero, aún así, yo creo que podemos encontrar formas de explotarlo y de introducirlo en un aula con bastante éxito.

Marta: Muy interesante también esto de pasar del rol pasivo al rol activo del estudiante. Aquí, si tengo bien entendido, vamos a proponer, entonces, los videojuegos para ayudar a aprender segundas lenguas, ¿no? Como serían el inglés o el francés. ¿Crees que eso es realmente útil?

Daniel: Sí, sin ningún tipo de duda. En el caso concreto de la enseñanza de lenguas siempre intentamos trabajar las destrezas, las diferentes destrezas. Los... todos los profesores que se dedican a esto saben que un estudiante puede ser, por ejemplo, un magnífico comunicador, pero puede tener más problemas para expresarse en la nueva lengua y, por lo tanto, hay que crear estrategias para que todas esas destrezas se vayan compensando. Los videojuegos nos pueden ayudar, en parte porque van a favorecer, pueden favorecer, una relación afectiva con esa segunda lengua, esa lengua extranjera, que ya sabemos todos que es muy importante. También porque nos puede dar ejemplos de uso, de la misma manera que una película bien seleccionada, una serie de



televisión bien seleccionada, da ejemplos reales. Y, además, hay que tener en cuenta que los videojuegos, por el tipo de medio que son, aparte de los textos pueden tener audios, tienen diferentes tipos de textualidades: tienen diálogos, son... también pueden ser monológicos, hay texto instruccional escrito... Hay todo un tipo de... muchos tipos, perdón, de textos que podemos explotar desde un punto de vista docente para las lenguas. Y, de hecho [tose], perdón, no solo eso: incluso aquellos videojuegos que no tienen ningún tipo... pero absolutamente ningún tipo de lenguaje expreso, pues también pueden servir.

Marta: Claro como las aventuras gráficas incluso, ¿no?

Daniel: Quizá... si pensamos en las aventuras gráficas, nos encontramos con uno de los géneros más útiles, ¿no? Es evidente que hay un mundo de épica fascinante con videojuegos de acción, que pueden ser, pues quizá tan interesantes, o desde un punto de vista de explotación, tan provechosos como por ejemplo ver *Salvar al soldado Ryan*¹, ¿no? Y luego tenemos otros géneros que son más pausados, que son más reflexivos, y, en ese sentido, las aventuras gráficas, pues es cierto: es un género donde el diálogo, donde también las acciones muy relacionadas con verbos de acción, están presentes de forma explícita, y todo eso puede tener un impacto muy positivo. De hecho, lo cierto, es que yo durante muchos años, con mis estudiantes extranjeros, suelo recomendarles siempre que jueguen con aventuras gráficas. Por supuesto, que no las jueguen en su lengua, sino que aprovechen que hoy en día prácticamente todos los videojuegos nos llegan en cinco o siete idiomas: llegan en español, francés, alemán, inglés, etc., y, por lo tanto, es muy accesible, es muy fácil, tener el contacto con esa segunda lengua que estás estudiando.

Marta: No sé si podrías darnos, quizá, un

ejemplo de algún caso concreto en el que ya hayáis llevado esto al aula o algo similar.

Daniel: Nosotros, hace unos años, tuvimos un proyecto —cuando yo estaba trabajando en Inglaterra— donde nos centramos en las habilidades de creación transmedia de los estudiantes y, dentro de estas actividades, organizamos una serie de talleres gracias a este proyecto, con compañeras como Carmen Herrero de la Universidad Metropolitana de Mánchester, donde pudimos trabajar con profesores y profesoras de Secundaria para enseñarles cómo se podían utilizar los videojuegos. De manera que, lo que vimos, es que había un interés muy fuerte en esos profesores de Secundaria; también cierto desconocimiento de las posibilidades reales, o de cómo plantear eso. Y, a partir de ahí, descubrimos que había todo un mundo de posibilidades abiertas, y una demanda no solo de los estudiantes —que siempre han... siempre hemos tenido un **feedback** muy, muy positivo—, sino también de los docentes.

Marta: Imagino que, claro, que tendrán que ser videojuegos en los que haya —de algún modo— texto, ¿no? ¿Hay posibilidad de enseñar una lengua también con videojuegos en los que no haya palabras?

Daniel: Yo creo que se pueden utilizar videojuegos sin palabras y, de hecho, es alguna de las cuestiones que vamos a proponer en los materiales complementarios que se pueden descargar desde Leer.es para ver cómo también esos juegos sin un lenguaje explícito son muy útiles, porque, precisamente, en estas aventuras gráficas, o en estos juegos con retos, con rompecabezas, con puzles... donde el lenguaje escrito y el hablado desaparece para expresarse de otras formas, se rompe una barrera lingüística que está siempre presente, en cualquier caso. Y eso permite que el docente diseñe actividades con muchísima libertad y, además (y esto qui-

¹ Película de Steven Spielberg estrenada originalmente en 1998.



zás es algo muy interesante), aptas para todos los niveles. Nuestros estudiantes quizá tienen un nivel muy bajo porque acaban de empezar: un A1, un A2. Y tendrían muchos problemas, en realidad, con muchos videojuegos, con una aventura gráfica —que puede ser muy sutil en los diálogos y las pistas para avanzar—. En cambio, cuando un videojuego busca expresarse y comunicarse contigo de otra manera (con gestos, con sonidos, con cosas que están sucediendo en la pantalla sin decirte nunca nada...), bueno, se abren otras formas de comunicación y eso es muy aprovechable. Y, además, lo cierto es que también le transmitimos al estudiante que... algo que es muy importante (y que, a veces, no siempre nos acordamos de decirle), y es que, bueno, si no recuerdas una palabra, si no puedes comunicarlo con éxito, busca otra forma: hazte entender. Lo importante va a ser siempre comunicarte.

Marta: Por eso es muy interesante que se pueda adaptar a diferentes niveles, ¿no?, a diferentes fases del aprendizaje de una lengua. Pero ¿cómo puede un profesor saber que un videojuego cumple estos requisitos?

Daniel: Bueno, eso es complicado, evidentemente, y, en ese sentido, siempre conviene conocer el propio medio. Es decir, la mejor forma en la que un profesor puede conocer las mejores películas es que sea un aficionado al cine, que le guste el cine, y vaya viendo películas. La mejor forma de que conozca cuáles pueden ser buenos videojuegos es que sea usuario de videojuegos. No tiene por qué ser un jugón empedernido, pero es bueno que los conozca y, por supuesto, lo que siempre hacen —hacemos— tantísimos docentes, que es construir comunidades, poder hablar entre profesores, y ver qué es lo que les funciona a los compañeros para conocer los casos. De hecho, nosotros hemos seleccionado varios ejemplos que estarán en estos materiales, que decía antes de Leer.es, que nos pueden servir para tener —creo—

un muy buen punto de partida, ¿no?

Marta: Bueno, como imagino que no soy la única que está desde este lado del desconocimiento... ¿Qué sucedería, entonces, con —bueno...—, con, por ejemplo, con los vídeos en los que hay gente que se graban ellos mismos jugando? ¿Eso también nos podría abrir algún tipo de posibilidad didáctica?

“La mejor forma de que el profesorado conozca cuáles pueden ser buenos videojuegos es que sea usuario de videojuegos.”

Daniel: Desde luego que sí. Una de las soluciones a ese problema que decíamos antes de que, bueno, es muy difícil tener a todos los estudiantes pudiendo experimentar el videojuego —también porque es difícil que estén todos con una tableta, con un ordenador, etc., etc.— puede ser utilizar este tipo de vídeos *let's play*, ¿no? Es decir, estos vídeos que podemos encontrar en servicios de *streaming*, en YouTube, en Twitch... cada vez en más sitios, donde diferentes usuarios que, además, quizá nosotros no los conocemos, pero son muy famosos entre su público, que se cuenta por millones... Podemos coger estos vídeos, podemos utilizar estos vídeos, como un buen ejemplo de uso del videojuego. De hecho, se puede convertir esto mismo en un tipo de taller, una actividad, que podamos proponer. La opción de preparar un video *let's play*, o de usar uno que ya exista siempre va a estar ahí. Quizá también es bueno para el profesor que, a lo mejor, no está muy convencido de usar un videojuego... Bueno, un *let's play* es un vídeo: lo puedes preparar, seleccionar el momento que quieres utilizar exactamente (igual



que con una película o una serie de la tele), y quizá eso permita que, bueno, tu primer contacto llevando los videojuegos al aula con tus estudiantes, bueno, pues quizá puede ser un primer paso más fácil, más accesible, y a los estudiantes seguro que también les encanta

Marta: Claro, digamos que estaríamos ahí en un terreno intermedio entre la proyección de películas que sí que es una actividad ya ciertamente habitual y, bueno, del uso propiamente dicho de los videojuegos. Mencionabas también antes lo de la posibilidad de emplear juegos sin palabras. No sé si podría darnos un ejemplo, para quienes nos están escuchando.

Daniel: Mira, quizá un muy buen ejemplo que, además, es gratuito y, por lo tanto, no hay que comprar nada (es un juego que sus desarrolladores ofrecieron de manera gratuita), es **Samorost**². Es uno de los videojuegos que se pueden ver en esos materiales complementarios. Es un videojuego que se ha creado en Europa: un estudio checo que se llama Amanita Design, que hacen siempre videojuegos visualmente muy atractivos. Además, es un videojuego que no tiene lenguaje... no tienen ningún tipo de lenguaje, de manera que el usuario tiene que entender lo que está sucediendo y lo que el videojuego quiere que haga en esta aventura gráfica a través de los paisajes, de los gestos, las cosas que van sucediendo... el sonido es importantísimo. Y es un juego muy, muy bonito donde podemos practicar funciones lingüísticas como dar o pedir consejos: si nosotros le pedimos a los estudiantes que resuelvan los puzzles y que vayan resolviendo diferentes partes, tendrán que ser capaces luego de poder responder esas preguntas. Es decir, en realidad podemos orientarlo actividades

muy, muy comunicativas. Creo que eso puede ser un muy, muy buen ejemplo

Marta: Bueno, esto me lleva a una pregunta que no puedo evitar hacerte, ¿no? es si no cabe la posibilidad de que este tipo de juegos, bueno, pues los adolescentes puedan verlo como algo quizá medianamente infantil, ¿no?

Daniel: Bueno hay algunos juegos que, por supuesto, su estética busca precisamente gustar a un público amplio. Eso muchas veces, cuando uno es adulto, lo disfruta sin ningún tipo de problemas; pero los adolescentes necesitan reafirmarse y eso puede suceder, ¿no? Por ejemplo, un videojuego también de los checos de Amanita Design es **Chuchel**³, una aventura gráfica. En este caso, es de pago, es un juego comercial; un juego muy colorista, muy divertido, con un humor tipo **slapstick** (muy visual, un humor físico, fundamentalmente), que funciona muy bien con el público infantil. Yo creo que los... el público adolescente se reiría, sin ningún tipo de duda, pero es cierto que su estética, con tanto color, con esos... esas criaturas divertidas, pues a lo mejor puede echarles un poquito atrás, ¿no? Bueno, pues no sé, vamos a pensar en algo sin esos prejuicios estéticos, ¿no? Quizá lo que nos... lo que nos puede interesar es pensar en algo que está de moda, como las **escape rooms**, ¿no? Siempre pensamos... por lo menos, ahora, pensamos en las **escape rooms** como un sitio físico y, vale, es divertido, vas con unos amigos, están preparados los puzzles... Pero hay muchos videojuegos que tienen esta filosofía. Y es que, al fin y al cabo, el... la **escape room** existe inicialmente en el mundo del videojuego. Un título de puzzles muy clásico es **Myst**⁴, ¿no? Juego en primera persona, donde exploramos un entorno, donde tenemos que avanzar resolviendo

² El juego utiliza tecnología Flash, abandonada oficialmente por Adobe a finales de 2020, por lo que debe ejecutarse con software alternativo. Forma parte de la compilación de miles de juegos gratuitos preservados por Blue Maxima en Flashpoint, accesible desde: <https://bluemaxima.org/flashpoint/>

³ Disponible en Windows y Mac. Información en: <https://amanita-design.net/games/chuchel.html>

⁴ El título debutó originalmente en 1993 de mano de Robyn y Rand Miller. Desde entonces ha llegado a Windows, Mac, múltiples consolas y dispositivos móviles.



do puzzles complicados... Un ejemplo más reciente es *The Room*⁵, un minijuego, un microjuego, que lleva esos puzzles... yo diría que son incluso más complicados, más enrevesados. O, si nos acercamos a algo todavía más reciente, podemos pensar en *Crimson Room*⁶, que es un juego muy corto, gratuito, que, por ejemplo, tiene una aplicación muy directa, muy sencilla: y es repasar el nombre de los muebles en inglés, ¿no? Porque literalmente estás atrapado en una habitación, donde no puedes salir, con una serie de objetos con los que hay que interactuar, objetos de lo más común. Y, ya termino, por ejemplo, también, es mucho más largo y puede ser más apasionante como videojuego *The Mystery of Time and Space*⁷. Es un juego con un poquito de tiempo ya, es de 2001, y uno va enfrentándose al videojuego y va descubriendo que hay cosas que son un poquito peculiares, un poquito extrañas... Y al final resulta que es una historia de ciencia ficción muy peculiar, muy interesante. Está disponible en inglés, con lo cual, para todos nuestros estudiantes que estén ahí machacándose con el inglés, pues puede ser muy interesante. Bueno, y si nos vamos al mundo de los móviles, de las aplicaciones, hay montones, y montones, y montones de videojuegos de misterio muy atractivos del mismo tipo.

Marta: Bueno, si hay algo que queda claro entonces es que la diversidad es muy amplia, ¿no?, por lo que acabas de contarnos. Vamos a una cuestión también muy importante: todo este trabajo, ¿da resultado? No sé si has podido comprobarlo ya, Daniel.

Daniel: Las pruebas que hemos podido hacer en esos talleres, como [en] el Reino Unido, como los que te contaba antes, con los compañeros en Mánches-

ter, dentro de proyectos de innovación docente, nos indican que sí, que, por lo menos, la experiencia de los estudiantes es más positiva: se enfrentan en un contexto más positivo a la lengua, favorece su relación afectiva y, entre el *feedback* de esos estudiantes y el *feedback* también muy positivo de los profesores de Secundaria con los que pudimos trabajar, nos quedó claro que el videojuego permite ofrecer un *input* relevante a los estudiantes, que hay contenidos lingüísticos que se aprenden —como mínimo— igual de bien que con una clase tradicional, sin ningún tipo de duda, y que, además, estamos ganando el romper ese ritmo de la clase, el hacer algo diferente y el comunicar con nuestros estudiantes jóvenes, pues, de una manera diferente que ellos, quizá, todavía no se esperan.

«El videojuego permite ofrecer un input relevante a los estudiantes, que hay contenidos lingüísticos que se aprenden — como mínimo— igual de bien que con una clase tradicional.»

Marta: Claro, y precisamente entonces, en este sentido, ¿qué otras destrezas se pueden desarrollar, o pueden desarrollar los estudiantes al trabajar con videojuegos?

Daniel: Bueno. estaríamos... podríamos pensar en destrezas tradicionales, sin ningún tipo de duda. Si diseñamos ac-

5 Se trata, de hecho, de toda una saga de títulos creada por Fireproof Games. Disponible en móviles, ordenadores y algunas consolas.

6 Este título también se originó en Flash. Fue creado por Toshimitsu Takagi y se distribuía gratuitamente. Ha sido preservado en Flashpoint: <https://bluemaxima.org/flashpoint/>

7 Abreviado muchas veces como MOTAS, fue creado por Jan Albartus. Es un juego Flash que, una vez más, ha sido preservado en la colección de Flashpoint: <https://bluemaxima.org/flashpoint/>



tividades en las que trabajan por equipos, pues al fin y al cabo, les estaríamos enseñando todas esas estrategias, les estaríamos ayudando, a desarrollar las estrategias de colaboración, de solución de problemas... muchísimas más, ¿no? Desde luego, hay otro tipo de destrezas que no están, quizá, contempladas directamente en la enseñanza tradicional, pero sabemos que los videojuegos están haciendo que... De hecho, los usuarios de videojuegos tienen una capacidad de coordinación ojo-mano mucho más desarrollada, hay aspectos de coordinación psicomotriz... Pensamos que los videojuegos son muy pasivos. No todos los videojuegos son pasivos; los hay que son activos: hay videojuegos que utilizan periféricos de todo tipo, incluyendo instrumentos o actividades físicas, que nos pueden ayudar a trabajar todo eso. Ayudan a desarrollar la percepción espacial, habilidades, destrezas, que son importantes luego para trabajos de, por ejemplo, de arquitectura, diseño gráfico, etc., etc. Todas esas sensibilidades y capacidades se desarrollan, y no solo eso: es que diría que, también, si nosotros nos atrevemos y lanzamos proyectos complejos en el aula, y trabajamos con diferentes medios, podemos desarrollar o podemos ayudar a nuestros estudiantes a practicar destrezas como la producción audiovisual, la transmedialidad y, por qué no... incluso, por qué no damos un salto directo, e incluso proponemos talleres de... para diseñar, para programar, videojuegos, pensando también en esa filosofía STEAM⁸... ¿no?, de potenciar la formación en Ciencia desde las Humanidades, desde trabajar con videojuegos, de manera que todo quede muy redondo diría yo, ¿no?

Marta: Vale, aquí me acabas de dejar ya absolutamente sorprendida. Claro, imagino que esto ya sería casi el *summum*, ¿no?, de la participación activa del alumno. Pero ¿crees realmente que hay posibilidades —bue-

no— efectivas, ¿no?, de poder crear un videojuego en clase, como nos decías?

«**Podemos ayudar a nuestros estudiantes a practicar destrezas como la producción audiovisual, la transmedialidad y el diseño de videojuegos.**»

Daniel: Sí. Tiene que haberlas. Siempre... llevamos unos años, llevamos años ya, hablando de la enseñanza de la robótica en la Primaria. De hecho, con proyectos muy interesantes en toda Europa y se ha podido hacer. Introduces productos adaptados, pero introduces ese mundo a los estudiantes. Y yo creo que sí podemos proponer un taller, un tipo de proyecto, que nos lleve a crear videojuegos gracias a que las herramientas para hacer videojuegos son cada vez más accesibles. Hay que pensar siempre en que hay que hacer muchos trabajos: un videojuego es un trabajo descomunal. Tenemos que recordar que las empresas tienen a cientos de personas trabajando durante años y años para hacer un videojuego. Así que, bueno, no vamos a competir con ningún gigante de la industria, pero sí podemos distribuir el trabajo entre nuestros estudiantes para que... quien sienta un interés por diseñar, por crear personajes o escenarios, pueda hacer el trabajo artístico. El estudiante que le gusta la música, que toca un instrumento, que está aprendiendo a tocar, puede hacer la música, puede hacer ese acompañamiento, los efectos de sonido. El que tiene cierta inquietud por contar historias puede crear un guion. El que realmente le gusta el ordenador

⁸ STEAM: Science Technology Engineering, Arts and Mathematics. Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas.



puede ponerse a preparar la parte quizá más técnica. Alguien tiene que coordinarlo todo. Todo este trabajo es... al fin y al cabo, que parece tan enorme, bueno, pues hacemos teatro en los colegios, en los institutos, y quizá ese trabajo colectivo, que sabemos que está teniendo resultados positivos, y que los ha tenido siempre, bueno, pues estas actividades de grupo con el ordenador, con las máquinas, puede ser también muy muy positivo para todos los estudiantes.

Marta: Y no sé si tú, entonces, como como un experto podrías recomendarnos algún tipo de herramienta fácil, útil, accesible, ¿no? Sobre todo, para llevar a cabo, quizá, la parte más técnica de este tipo de proyectos.

Daniel: Bueno, por un lado, tenemos las grandes herramientas que utilizan los propios estudios: los motores... se llaman así, los motores para crear videojuegos, como Unity o el Unreal, que las compañías en realidad ofrecen muchas veces con modalidades especiales, gratuitas, para la educación y para desarrolladores independientes. Es cierto que son muy complicados, en el sentido de que quizá no es algo que se pueda utilizar directamente en clase, todavía, sin mucho trabajo previo. Pero también hay productos de... que podemos comprar, como por ejemplo el **RPG Maker**, ¿no? Toda una serie de videojuegos que están orientados a que tú creas tu propio juego de rol, un juego de aventura relativamente clásico. Y el juego que tú hayas creado ya te permite compartirlo fácilmente con todo el mundo. Tiene muchas cosas que ya están predefinidas, hay muchos recursos ya disponibles, y, por lo tanto, facilita esa creación. Bueno, pues quizá este es el tipo de **software** que nos ayuda a tener esos primeros pasos, esos bloques, con los que construir ya hechos. Eso nos sirve para plantear todo ese espacio, ¿no? Quizá también nos puede interesar, si pensamos más en programar —programar como tal—, pues podemos uti-

lizar **Scratch**: se lleva ya... hace tiempo que lo estamos usando en el ámbito educativo para introducir la creación de juegos, de pequeños puzzles, muy sencillos, pero apto para prácticamente todos nuestros estudiantes, sin ningún tipo de duda, o incluso usar Code.org, donde hay un montón de recursos de todo tipo para programar y poder presentarles este mundo a los estudiantes.

Marta: Bueno, parece que tenemos que ir abriéndonos, sin ninguna duda, a este tipo de **software**, ¿no?, y familiarizándonos con él. Hablabas antes, también, Daniel, de transmedia. ¿Qué es exactamente el transmedia? No sé si podrías, quizá, explicarnos un poquito más este término.

Daniel: Bueno, cuando hablamos de transmedia lo que tenemos que tener en cuenta es que estamos hablando de un tipo de historia, de una narración, que se cuenta a través de diferentes medios... diferentes medios, diferentes soportes, ¿no? Por ejemplo, vamos a pensar en una historia que empieza en una película. Entonces, nosotros podemos ir al cine y vemos la película. Y luego, esa historia continúa en un cómic. Entonces, ya no podemos estar solo en el cine: hay que leerse el cómic para ver cómo está continuando esa historia. Pero el cómic tampoco es el final: luego podemos leer una novela, o jugar con un videojuego... La cuestión con todo esto es que esa historia no se repite, es decir, no estamos hablando de una adaptación, no estamos hablando de que nos cuenten la misma historia en cada soporte, sino de que esa historia aparezca fragmentada en todos esos espacios y que se vaya adaptando a los diferentes lenguajes, porque una película es una película, un cómic es un cómic, etc., etc., ¿no? Por lo tanto, trasciende todos los límites, todos los... las fronteras, que puede tener un único medio.

Marta: Claro. ¿Y cómo se podría vincular entonces esto del transmedia con los videojuegos expresamente en el aula?

Daniel: Bueno, está claro que nosotros



«Es muy importante estimular la capacidad creativa de los estudiantes, porque eso nos va a llevar a hacerlos capaces de ser no solo consumidores, no solo receptores de todos estos productos que se les ofrecen, sino tener la capacidad de producirlos.»

podemos proponerles a los estudiantes muchos tipos de tareas, y una de las cosas que nos van a interesar siempre es que nuestros estudiantes puedan desarrollarse creativamente. Es muy importante estimular la capacidad creativa de los estudiantes, porque eso nos va a llevar a hacerlos capaces de ser no solo consumidores, no solo receptores de todos estos productos que se les ofrecen, sino tener la capacidad de producirlos. Y, al producirlos, al crearlos, van a comprender cómo funcionan sus lenguajes: en que... de qué modo pueden comunicarse con ellos, ¿no? No sé; vamos a pensar: si crear un cortometraje con tus estudiantes les va a ayudar a comprender mejor todo el lenguaje cinematográfico (el plano, contraplano... todas estas normas del cine), si nosotros les proponemos que creen una narración transmedia, también con —quizá— con la misma filosofía del taller del videojuego que decíamos antes, ¿no?: si a alguien le gusta dibujar, pues puede hacer las viñetas del cómic, al que le gusta más escribir en un sentido tradicional puede crear un guion o escribir un relato breve,

se puede crear una canción —que también puede ser perfectamente narrativa, ¿no?—, y con todo eso vamos creando una historia unificada plural. Todo eso les va a ayudar a comprender estas estrategias narrativas que, además, se utilizan muchísimo también en la publicidad, y estas cosas. Y es muy importante que, con estas estrategias y esta creatividad, también puedan tener un pensamiento crítico y ser mucho más conscientes de lo que sucede en el mundo de los medios en el que, al fin y al cabo, estamos tan sumergidos hoy en día.

Marta: Interpreto entonces de tus palabras que sí que crees que, bueno, que es pertinente que conozcan estos lenguajes, ¿no?, de los videojuegos o audiovisuales los propios alumnos como creadores de ellos, directamente.

Daniel: Sí, sin ningún tipo de duda. Hoy en día, de hecho, hace veinte o treinta años que sucede sin discusión posible, el bombardeo informativo es constante. Y, con los móviles, lógicamente hay una enorme ventaja en poder estar conectado con el mundo todo el tiempo, pero también hay una desventaja, y es que esa exposición mediática es continua. Están llenos de lenguajes específicos, variaciones sobre lenguajes que ya conocíamos, para las redes sociales, para las redes de fotografías como Instagram, de pequeños vídeos como TikTok... todo este tipo de cuestiones, ¿no? En una generación de jóvenes estudiantes —o no tan jóvenes, de hecho— que ya están sumergidos por completo en un mundo mediático obsesivo y tan radical, es importante poder reflexionar sobre qué sucede sobre el impacto de —no solo de que nuestros datos estén allí, que es importantísimo— sino de cómo están y enseñarles a pensar en estos lenguajes visuales, en esta producción audiovisual, en este mundo interactivo, pues, quizá, les pueda ayudar a expresarse mejor porque ya no podemos limitarnos a intentar que nuestros estudiantes escriban y hablen con co-



rección, sino que, además, tienen que ser capaces de producir sus vídeos, de llevar su imagen a todo el mundo, con la calidad suficiente en cuanto al formato y en cuanto a la forma. Tienen que aprender no solo hacer un vídeo, sino hacerlo con todos los matices del montaje correcto, del buen lenguaje audiovisual, y tener esa ventaja competitiva que, al fin y al cabo, va a ser importante en su vida.

Marta: Bien, ya para ir terminando, hay una cuestión que me parecería muy interesante. No sé si si te atreves, o te apetece, ¿no? Pero me gustaría, si puedes, que comentases brevemente alguna de las actividades que has diseñado, ¿no? Y, bueno, que nuestros oyentes podrán encontrar en este dossier en la página Leer.es.

Daniel: Bueno, lo que lo que hemos preparado, lo que presentamos, es un... son unas poquitas actividades que intentan cubrir ese espectro general que hemos ido comentando. Por ejemplo, hemos hablado un momentito de **Chuchel**. Pues con **Chuchel** podemos enseñar a un estudiante que está introduciéndose en una neo... perdón, en una nueva lengua, le podemos enseñar los colores, las formas... Es decir, podemos utilizarlo solo estéticamente, por ejemplo. O podemos, por ejemplo, ¿no?, crear, y eso puede ser muy interesante: podemos crear un canal igual que estos vídeos de **Let's Play**, de los que hemos hablado un poquito. Pues podemos proponerles a nuestros estudiantes que con un videojuego que les guste, preferiblemente que nosotros recomendemos en clase, que ellos se dividan en grupos, que cada grupo escoja un videojuego de los que hayamos presentado, y que, a partir de ahí, preparen su **Let's Play** donde, a su público, le enseñen cómo se juega, cuáles son los puntos difíciles, cómo superarlos... y todo eso se tiene que hacer creando un guion, jugando, grabando... Es decir, en realidad, estaríamos utilizando todo un conjunto de recursos lingüísticos y técnicos muy

complejos y muy, muy interesantes.

«**Hemos visto que los videojuegos, entonces, pueden tener muchas aplicaciones en el aula. Y es que ellos mismos son un medio muy interesante y digno de ser estudiado.**»

Marta: Claro, con diferentes destrezas y, sobre todo, supongo, que, bueno, con mucho más ánimo, ¿no?, a la hora de enfrentarse a ese guion en otra lengua que, si les proponemos, pues bueno, una redacción, ¿no?, siguiendo los métodos más tradicionales.

Daniel: Eso es.

Marta: Bien. Hemos visto que los videojuegos, entonces, pueden tener muchas aplicaciones en el aula. Y es que ellos mismos son un medio muy interesante y digno de ser estudiado, ¿no?, que creo que ha quedado claro con lo que nos ha contado Daniel. Hemos visto que pueden servirnos para desarrollar conocimientos lingüísticos aprovechando todos sus puntos fuertes, pero quizás lo más interesante sea, incluso, utilizarlos como un motor creativo para conseguir que se convierta en toda una motivación para introducir en el aula cuestiones como la transmedialidad, los múltiples lenguajes audiovisuales, y, bueno, en definitiva, fomentar que el alfabetismo mediático forme parte cada vez más de la enseñanza. Bueno, muchísimas gracias también por estar aquí en **Otra Onda**.

Daniel: Muchas, muchas gracias a ti, Marta, ha sido un placer.





Otra onda

Más allá de los límites de los
géneros literarios

Transcripción Cap.2

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

*Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 2. Transcripción.
Más allá de los límites de los géneros literarios*

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo las autoras las únicas responsables

Imagen de portada:

Agustin Gunawan (Unsplash)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Sheila Pastor y Marta Pascua

NIPO: 847-21-221-8

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



Marta Pascua entrevista a Sheila Pastor

Marta: Marta: Bienvenidos a este nuevo programa, en *Otra Onda*, en el que, con un sugerente título, que es «Más allá de los límites de los géneros literarios», nos vamos a adentrar en el dominio de la crónica, el «ornitorrinco de la prosa», como la definió el escritor mexicano Juan Villoro para remarcar que asume características de otros géneros como el cuento, el ensayo, o el reportaje. Nos acompaña para ello Sheila Pastor, conocedora de los géneros híbridos, y que nos va a guiar en este viaje para llegar allí donde el currículo escolar no universitario no suele hacerlo. Otras formas literarias, otros nombres, otras perspectivas. Sheila es doctora en Literatura por la Universidad de Salamanca, donde también obtuvo las licenciaturas de Filología Hispánica y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, además de un máster en Estudios Literarios. Actualmente, ella es profesora asociada del Departamento de Filología Española de la Universidad de Burgos y colabora como codificadora de textos en el proyecto CORPES XXI de la Real Academia Española. Sus principales líneas de investigación, además, son los híbridos genéricos y las poéticas del desplazamiento. Bienvenida, Sheila, es un placer tenerte aquí en *Otra Onda*.

Sheila: Gracias, Marta. Encantada de saludarte y de charlar este rato contigo.

Marta: Bueno, cuéntanos, Sheila, qué nos vamos a encontrar, ¿no? Qué es lo que vamos a ver más allá de los géneros narrativos y, bueno, sobre todo por qué has escogido también este tema.

Sheila: Quizá comienzo manteniendo el misterio unos segundos y me voy directa a la segunda parte de tu pregunta. Ciertamente, el menú literario en el contexto educativo suele ser muy reducido. Todos los sabemos por nuestra propia experiencia, ¿no? Algo de teatro, algo de poesía, pero, sobre todo, platos principales narrativos donde a menudo hay

que escoger entre la novela y el cuento. No salimos de ahí. Sin embargo, más allá de los géneros narrativos, aludiendo a ese título, hay una rica variedad de textos en prosa de una altísima calidad literaria entre los que se pueden citar epistolarios, diarios, ensayos o, como vamos a ver hoy, crónicas. La elección de este tema, entonces, estriba en el deseo de ensanchar esos horizontes literarios. Se trata, quizá, de géneros minoritarios desde el punto de vista del público lector en la actualidad, y, desde luego, son prácticamente desconocidos para los estudiantes; pero, sin duda, son muy interesantes especialmente para ellos porque pueden conectar con su sensibilidad como lectores jóvenes. Puesto que hay un componente de actualidad inherente a este tipo de obras y, también, de subjetividad, que, desde luego, han de interesarles y propiciar, pues, incluso nuevas lecturas y, por qué no, escrituras.

«La elección de este tema estriba en el deseo de ensanchar esos horizontes literarios».

Marta: Claro. Totalmente. Bueno, claro, quizá pueda parecerle ahora mismo una pregunta muy simple, ¿no? Pero, como he entendido que vamos a hablar de crónica, pues, bueno, quería preguntarte para empezar, Sheila, qué es la crónica y, bueno, también cómo podemos definirla.

Sheila: Bien, pues, quizá para hablar de qué es la crónica podríamos hacer un repaso histórico, ¿no? Todos conocemos, incluso por nuestras clases de Historia, no solo por las de Literatura, las *Crónicas de Indias*, esos textos que hoy estudia la literatura, pero que estaban muy próximos a la historia. Los *Diarios de Colón*, las *Cartas de relación de Cortés* o los *Comentarios* del Inca Garcil-



so de la Vega, los *Comentarios reales*. Si avanzamos en el tiempo, podríamos aterrizar en pleno siglo XIX y repasar junto con Mariano José de Larra, en España, o Ricardo Palma, en Perú, artículos de costumbres para explorar las conexiones, ya no con la Historia, sino más bien con el periodismo. Sin embargo, para la conversación de hoy, me interesa que aterricemos en el paso del siglo XIX al XX, en el Modernismo y la Generación del 98, donde la crónica puede definirse como un relato cronológico de hechos vistos y vividos en el que encuentra un gran protagonismo tanto el tiempo presente, como la mirada subjetiva del narrador. Iremos profundizando sobre estas cuestiones a medida que vayamos hablando de los textos.

Marta: Vale. Entonces, para retomar un poco, Sheila. Después de este breve recorrido histórico que nos hacías, bueno, decimos que nos vamos a situar, entonces, en el Modernismo y la Generación del 98, ¿no? Temas que sí se tratan en las aulas, ¿no?, de una manera muy amplia. Pues quizá sean de los pocos temas que escapan a esa presión, ¿no?, a esa aceleración de los tiempos que muchas veces hay con los programas. Y, claro, bueno, quería preguntarte, entonces, si vamos a hablar de autores conocidos y reconocidos por todos, como, bueno, Rubén Darío, Antonio Machado... Bueno, Pío Baroja, Unamuno... Y, claro, pues si estos autores han tratado la crónica o, bueno, si vamos a salir de algún modo de las obras más conocidas de ellos.

Sheila: Efectivamente, los nombres que citas, son absolutamente el canon, ¿no? Y nos interesan algunos de ellos, como podría ser Darío, como podría ser Unamuno. Pero no por lo que nos suelen interesar habitualmente, que es su poesía o su renovación novelística; sino por esos géneros menores, quizá, pero en los que podemos reconocer sin ninguna duda rasgos de la literatura modernista y de la literatura de la Generación del 98. Pero, ahora, a través de una forma lite-

ria distinta que se mezcla con otras, y con otras formas del discurso, también.

Marta: Bueno, aquí en *Otra Onda*, hablamos también en otro programa de otro género menor, ¿no?, como es la ciencia ficción, pero, bueno, intuyo que aquí nos estamos moviendo, entonces, en estos terrenos de la mezcla de géneros, no quizá en los géneros populares, sino de esa hibridación entre unos géneros y otros. Y, bueno, supongo también que, entonces, esta idea de mezcla es lo que entronca con la figura del ornitorrinco, ¿no?, a la que aludíamos antes.

Sheila: Efectivamente. Sin ningún tipo de duda, esa figura del ornitorrinco, que a todos resuena porque en su fisonomía parece tomar elementos de otros animales, ¿no? El pico de pato o la cola de castor, por ejemplo. Pues algo similar sucede con la crónica. Y, bueno, la idea no es mía, desde luego, ya lo comentabas al principio, se la debemos a Juan Villoro, que lo expresó magistralmente en 2006. Y, de hecho, si me lo permites, he traído la cita porque creo que es muy ilustrativa de lo que queremos... de lo que quiero expresar hoy.

Marta: Claro. Adelante, entonces.

Sheila: Decía Villoro, entonces: «Si Alfonso Reyes juzgó que el ensayo era el centauro de los géneros, la crónica reclama un símbolo más complejo: el ornitorrinco de la prosa. De la novela extrae la condición subjetiva, la capacidad de narrar desde el mundo de los personajes y crear una ilusión de vida para situar al lector en el centro de los hechos; del reportaje, los datos inmodificables; del cuento, el sentido dramático en espacio corto y la sugerencia de que la realidad ocurre para contar un relato deliberado, con un final que lo justifica; de la entrevista, los diálogos; y del teatro moderno, la forma de montarlos; del teatro grecolatino, la polifonía de testigos, los parlamentos entendidos como debate —la “voz de proscenio”, como la llama Wolfe, versión narrativa de la opinión pública cuyo antecedente fue el coro griego—; del



ensayo, la posibilidad de argumentar y conectar saberes dispersos; de la autobiografía, el tono memorioso y la reelaboración en primera persona¹. Hasta aquí llegaría la cita, pero en realidad, el autor mexicano, el escritor mexicano Juan Villoro, incide en esa idea de que el valor de la crónica es precisamente, asemejándose a tantas otras formas de escribir, o de elaborar discursos, mantener esa originalidad que la define. Y, en definitiva, bueno, pues conociendo sobre la crónica, ampliamos —insisto— los horizontes sobre los géneros literarios, comprobando que hay vida más allá de la novela, de la poesía y del teatro, y que, además, los géneros son estructuras dinámicas y que frecuentemente toman elementos unos de otros.

Marta: Son muy interesantes, Sheila, estas ideas, ¿no?, principalmente de originalidad. Pero de una originalidad que surge a partir de la mezcla. Sin embargo, quería preguntarte por qué vamos a trabajar esto en el Modernismo, precisamente.

“Hay vida más allá de la novela, de la poesía y del teatro”.

Sheila: Verás, como ya podíamos adivinar a raíz de lo que comentaba anteriormente, de ese breve repaso histórico, la crónica es un género ambivalente. Lo ha sido en todos los momentos de su historia. A veces se acercó a la Historia, valga la redundancia; y la crónica moderna podríamos decir que se asocia al periodismo. Y es precisamente durante el Modernismo cuando los escritores encarnan ellos mismos esa doble vertiente, también. Como sabemos, los literatos antiguamente dependían económicamente de la nobleza, de la corte, de los círculos literarios y los mecenas, pero a finales del siglo XIX la lectura se popu-

lariza y se produce esa profesionalización del escritor, ¿no? Entonces, necesitaban un trabajo y donde lo encontraron frecuentemente fue en la joven industria periodística. De hecho, Rubén Darío, el gran poeta nicaragüense, desarrolló en este medio gran parte de su labor. No solo de su carrera, sino de su labor literaria. Él fue enviado por el periódico argentino *La Nación*, que continúa su actividad hoy en día... [Envié] a Darío como corresponsal a países como Francia, Italia o incluso España. Y desde allí, el poeta hacía llegar sus crónicas sobre aspectos sociales, culturales, históricos y políticos que, de hecho, tenía la ocasión de conocer de primera mano. Y ese era el principal interés.

Marta: Claro, desde luego me parece muy atractivo, ¿no?, este, bueno, esta motivación casi por ver las diferentes formas de adaptación de la escritura, ¿no?, para sobrevivir, sobre todo de la profesión del escritor, como nos comentabas. ¿Podrías ahondar, quizás, en la definición específica de las crónicas de principios del siglo XX, si es donde nos situamos?

Sheila: Sí. Y aquí, de hecho, querría —bueno, pues— hacer alusión a algo que ya comentábamos anteriormente, ¿no? Esa importancia del tiempo. No en vano, muchos autores, tanto desde la crítica y la academia, como desde la propia crónica, como [Gonzalo] Martín Vivaldi o [Estuardo] Núñez, y desde el ejercicio cronístico, [Martín] Caparrós o [Jorge] Carrión, han incidido en la etimología de la palabra crónica, enfatizando esa idea de «cronos», del tiempo mismo. Como te comentaba, los orígenes clásicos del género, y también en la Edad Media, la crónica era una forma apegada al momento de enunciación, a su presente. Ha sucedido así a lo largo de la historia, y lo que sucede en ese paso del siglo XIX al XX, en esta época en la que nos estamos situando, es, claro... Se une el espíritu modernista de la exaltación de la modernidad y del presente, con una crónica que lo lleva intrínsecamen-

¹La cita proviene del libro *Safari accidental*, editado por primera vez en México en el año 2005



te. Con lo cual, lo que mejor la define es, por un lado, ese interés por el momento presente y, por otro, la mirada necesariamente subjetiva a lo que se está narrando. Y, si nos centramos específicamente en la crónica modernista, sería imprescindible acudir a un concepto de Susana Rotker, una especialista del género, que es el de **condensación**. Recordemos que los escritores modernistas transitan por destinos, por tiempos y contextos diversos; ese gusto por el Oriente y por lo anacrónico. Bien, pues, los cronistas aúnan, también, la mixtura discursiva, igual que Darío mezcla el verso y la prosa en el poema en prosa, y las crónicas finalmente adquieren pinceladas de muy diversos géneros y discursos: del diario, de la crítica cultural, de la impresión, de la semblanza, del reportaje y también del diario de viaje.

Marta: Y casi del ensayo también, supongo, ¿no?, en algunos casos. Y, bueno, por cierto, Sheila, ahora que estabas repasando esta tipología de textos tan amplia, bueno, caigo en la cuenta de que no hemos hablado de ello, pero, bueno interpreto que casi parece claro que este tema tendría un destino evidente en el aula de Lengua y Literatura, a diferencia de, bueno, de otros temas que estamos tratando en **Otra Onda**.

Sheila: Claro, sí, sin ninguna duda, ¿no? De hecho, tanto el periodo literario como los autores de los que estamos hablando corresponden directamente al currículo de la asignatura de Lengua Española y Literatura. En concreto, al cuarto curso de la ESO, y a segundo de Bachillerato. Pero, en realidad, los géneros literarios son un contenido transversal, o sea, que en cualquier momento sería un buen momento para abordar este tema. Y, en cualquier caso, como ya vamos viendo, y como tendremos ocasión de recuperar más adelante, también hay un gran componente histórico en estos... en este tipo de género y, bueno, no quiero adelantar acontecimientos. Marta: Sí, digamos que de algún modo

podríamos trascender un poco el aula de Lengua y Literatura para movernos hacia la de Historia. Bueno, quizá incluso hacia la de Comunicación, pensando en estas características del periodismo, etc. Pero, bueno, volvemos entonces al periodo modernista y, es que, estabas hablando en concreto de la faceta cronista de Rubén Darío, ¿no? Una figura conocidísima por todos, pero, por supuesto esta faceta imagino que no. Pero quería preguntarte si hay algún tipo de relación entre su poética y la prosa de sus crónicas. Sheila: Claro, sí, sí. Como bien dices, Darío es uno de los grandes exponentes del Modernismo, y también de la crónica en este periodo. Y, son de hecho, un ejemplo paradigmático de ese concepto de condensación al que aludía, y también de la prosa poética que mencionábamos. Estas crónicas comparten rasgos con sus versos, desde luego. Podríamos hablar del exotismo, del cosmopolitismo, de la sonoridad de la palabra, o de esa profusión de referencias que frecuentemente tienen que ver con la mitología grecolatina. Traía también una cita de Rubén Darío para ilustrar todo esto, de su primer... de su libro **Peregrinaciones**, de 1901, una crónica que es el primer texto de este libro, fechada en París el 20 de abril de 1900.

Marta: Pues nada, te escuchamos encantados.

Sheila: «En el momento en que escribo la vasta feria está ya abierta. Aún falta la conclusión de ciertas instalaciones: aún dar una vuelta por el enorme conjunto de palacios y pabellones es exponerse a salir lleno de polvo. Pero ya la ola repetida de este mar humano ha invadido las calles de esa ciudad fantástica que, florecida de torres, de cúpulas de oro, de flechas, erige su hermosura dentro de la gran ciudad». Entonces, en este breve fragmento, podríamos destacar dos de los rasgos que mencionaba anteriormente, ¿no? El presente, con esa apertura, «en el momento en que escribo»,



ahora mismo; y por otro lado la mirada del cronista, que se traduce, como podemos observar en esta explosión de descripciones incluso preciosistas, preocupadas por resaltar las formas, los colores, los materiales de los elementos arquitectónicos, y, por este mismo motivo, también veremos que en las crónicas de Darío tendrán una gran importancia las postales o incluso los carteles de la feria.

Marta: Qué interesante esto.

Sheila: Es, de hecho, el autor consciente del lirismo al que me refería también; esa sonoridad de la palabra, esa... ese espíritu tan del gusto modernista, ¿no? Si quieres continuo un poquito el final de la cita...

Marta: Sí, sí, te dejo. Nos estaba encantando escucharlo.

Sheila: Y lo comprobamos. «Y el mundo vierte sobre París su vasta corriente como en la concavidad maravillosa de una gigantesca copa de oro. Vierte su energía, su entusiasmo, su aspiración, su ensueño, y París todo lo recibe y todo lo embellece cual con el mágico influjo de un imperio secreto. Me excusaréis que a la entrada haya hecho sonar los violines y trompetas de mi lirismo; pero París ya sabéis que bien vale una misa, y yo he vuelto a asistir a la misa de París, esta mañana, cuando la custodia de Hugo se alzaba dorando aún más el dorado casco de los Inválidos, en la alegría franca y vivificadora de la nueva estación». En la web Leer.es, por cierto, podemos acceder al texto completo de esta crónica para terminar la lectura porque, bueno, la cita acaba aquí. Y sería interesante, de hecho, poder contrastarla con alguno de los versos del poeta para enfatizar esa... bueno, la respuesta a la pregunta que me hacías, ¿no? ¿Tienen relación los versos y las crónicas? Pues sí, por supuesto. De hecho, podría incluso indicar algunos de los poemas que sería interesante comparar. Quizá los de... algunos versos de *Cantos de vida y esperanza*, el libro de 1905 de Darío, y en concreto aquel poema que comen-

zaba: «Yo soy aquel que ayer no más decía / el verso azul y la canción profana», a todos nos suena de nuestras clases. Pues sería interesante. Y también el poema está disponible en Leer.es.

Marta: Bueno, muchas gracias por comentarnos esto para que podamos acudir ahí a leer la cita completa y a compararla con estos poemas. Desde luego, creo que ha quedado bastante claro el tono que adquiere la crónica en Rubén Darío. Pero, bueno, quería preguntarte ahora si hay más cronistas modernistas o de la Generación del 98, aparte de Darío.

Sheila: Sí, hablábamos de Miguel de Unamuno, que escribió numerosas crónicas, sobre todo de viaje por Portugal, por ejemplo. José Martí sería una cita ineludible, pero, de nuevo, son nombres que figuran en los programas escolares. Quiero, por tanto, traer un caso quizá más desconocido: el de Carmen de Burgos, que popularmente conocemos por su seudónimo, Colombine. Esta almeriense nacida en 1867, que falleció en 1932, fue la primera periodista española y trabajó en medios como *Diario Universal* o *El Heraldo de Madrid*. Pero, además, fue cronista en el parlamento, en escenarios de guerra y en países europeos, recogiendo ese testigo cosmopolita de Darío que te comentaba, que fue como corresponsal a distintos lugares.

Marta: Qué bien Sheila, que nos traigas también, entonces, el caso de una autora. Y, claro, sobre todo de una autora bastante menos conocida, ¿no? Sin embargo, por lo que decías, claro, te quería preguntar entonces si Colombine solo se dedicó al periodismo y, por tanto, a una crónica más cercana al periodismo que a la literatura, como sí que es esta crónica tan lírica de Rubén Darío.

Sheila: No, en absoluto. De hecho, la obra de Colombine es extensísima. Su faceta cronística, por supuesto, es muy relevante, y es la que nos interesa hoy, con títulos como *Mis viajes por Europa*, *Por Europa (impresiones)* o *Peregrina-*



ciones. Y los subtítulos de todos estos libros van recogiendo los países en los que ella anduvo: Suiza, Dinamarca, Suecia, Noruega... Pero escribió numerosas novelas. Te puedo citar algunos títulos, como *Los inadaptados*, *La malcasada*, *La mujer fantástica* o *Quiero vivir mi vida*. Y, de hecho, si te fijas en los títulos se va perfilando el carácter de esta escritora, que era pionera no solo en el ejercicio periodístico, sino también en la defensa del feminismo en nuestro país. Y este tema, precisamente, centró gran parte de otro género: el ensayístico, en este caso. Los títulos que destacan en el ensayo podrían ser *La mujer en España*, *Misión social de la mujer* o *La mujer moderna y sus derechos*. Y, de hecho, tal es su importancia en este ámbito que, desde hace veintidós años hay un Premio Nacional de Ensayo convocado por la Diputación de Almería, que lleva su nombre: el Premio Carmen de Burgos. Y, si recuerdas, te hacía referencia antes al uso que podríamos hacer de estos temas en la clase de Historia. No quería adelantarme, pues estaba esperando a llegar a hablar de Carmen de Burgos, porque sería muy interesante también resaltar la importancia histórica que en el primer tercio del siglo XX tuvieron mujeres como ella. Y, bueno, y muchas otras.

Marta: Bueno, desde luego me parece fundamental acercarnos a esta obra, a esta autora, y precisamente, bueno, dado el vasto corpus de obras del que nos hablabas, quería, bueno, intentar retomar quizá el hilo conductor de este programa, y es volver a la crónica, ¿no?, más allá de estos ensayos tan interesantes de la autora. Claro, quería preguntarte cuáles son los principales rasgos que definirían la crónica de Carmen de Burgos, o Colombine, y si de algún modo pueden oponerse, ofrecer una visión distinta a la crónica de Rubén Darío.

Sheila: Sí, la verdad es que, si bien se perciben las esperadas diferencias de estilo, se distinguen algunas de las ca-

racterísticas que han definido la crónica modernista, y de las que ya hemos hablado, como serían la importancia de esa mirada subjetiva, el protagonismo de las imágenes, o la tendencia a incluir en la crónica pinceladas tanto de crítica cultural como de crítica literaria. Y, de hecho, antes aludía también a los títulos de los libros de Colombine. Si nos fijamos específicamente en sus crónicas vemos que esos títulos llevan términos clave que también estaban presentes en las obras de Darío: «impresiones», «peregrinaciones»,... Que es el libro del que antes hemos citado a Darío. Recomendaría, en cualquier caso, especialmente la lectura de *Mis viajes por Europa* para descubrir la originalidad que caracteriza especialmente a Colombine, especialmente la modernidad que entraña que una mujer narre su viaje sin mencionar a interlocutores o acompañantes, y también los temas que trata. Hay un texto especialmente interesante para este propósito, que sería «Días de lluvia», al que también podemos acceder desde la web de Leer.es, y del que de nuevo traigo una cita para amenizar...

Marta: Por supuesto, te doy paso, pero no quería dejar de señalar lo interesante también que me parece el hecho de que, bueno, he creído inferir de tus palabras que viaja sola, entonces, Colombine, y quizás por eso incluso se pudo volcar más en la escritura de estas crónicas.

Sheila: Claro, a veces viajaba sola. Viajaba por trabajo, también, como te he comentado, para esas corresponsalías. Pero lo importante es que se percibe en sus textos una desaparición del diálogo que caracterizaba, sin embargo, a los textos de las viajeras del siglo XIX. Y no así a los textos de los viajeros hombres, que no necesitaban a nadie que les explicara o que les contara lo que... o preparara su experiencia, por así decirlo. Y, en Colombine, el diálogo desaparece y es muy significativo.

Marta: Qué interesante esto. Escuchamos la cita, entonces, Sheila.



Sheila: «Llueve, llueve incesantemente. Las burbujas de aire escondidas en las gotas de agua corren rápidas las cuevas. Eso alegra un poco la ciudad; son cantarinas, animadas, corren, danzan, dan movimiento y vida. Los ojos las siguen, las ven jugar, romperse y desaparecer. Se rompen como ampollas, como almas que se escapan y se emancipan. A veces se encuentran dos y se juntan amorosas, otras forman grupitos de cristal sobre el fango o se detienen circundando un chinarro. Las miro con la embriaguez que me causaban cuando, pequeñuela, las denominaba frailecillos y me gustaba acercarme al vidrio de mi ventana para verlas correr por el jardín. Todo aquel pueblo de burbujas que yo personificaba en cabecitas de monjes encapuchados, me quería contar algo...; algo que no pude entender..., algo que quisiera descifrar aun en los caprichosos monogramas que forman». Si nos detenemos brevemente a comentar la cita, vemos de nuevo esa importancia de los sentidos, esa omnipresencia de la mirada que ya detectábamos en las citas anteriores, a propósito de Darío: los ojos siguen las gotas. Y, también, se introduce la subjetividad y esa importancia de los recuerdos de la infancia. Se me ocurre, de hecho, a propósito de textos como este que no están tan alejados de lo que, a día de hoy, cualquier joven puede escribir en sus redes sociales. Imagínate este texto acompañado de una foto, de una estampa de lluvia.

«**Textos como estos no están tan alejados de lo que cualquier joven puede escribir en sus redes sociales**»

Marta: En Instagram, por ejemplo, ¿no?

Sheila: ¡Eso es! Es que es tan visual la

descripción que ejemplifica muy bien esa conexión con la subjetividad de los jóvenes a la que me refería al principio.

Marta: Quizá esto sirva para, digamos, de algún modo, para mostrarles o de algún modo escarbar en ellos para descubrir este posible interés por el género, ¿no? Bueno, desde luego creo que has sabido mostrarnos muy bien lo apasionante que es la figura de Colombine. Y, sin embargo, ya a título personal te quiero hacer una pregunta que me suscita muchísima curiosidad. Y es que, bueno, si bien estábamos hablando de dos escritores de principios del siglo XX, claro, me pregunto si también para, incentivar o de algún modo hacer más atractivo también este género narrativo a los adolescentes o a los alumnos, si sigue siendo la crónica un género cultivado hoy en día, ¿no?, en el presente, cien años después de estos textos de los que estábamos hablando.

Sheila: De hecho, la influencia de la crónica no ha hecho sino crecer desde entonces, hasta convertirse en un género imprescindible en el presente. que posee, además, se me ocurre, la cualidad de tender puentes entre España e Hispanoamérica. De hecho, fue en Hispanoamérica donde a mediados del siglo XX repuntó el género repuntó con autores como Rodolfo Walsh, Gabriel García Márquez o Elena Poniatowska, que apostaron por este género como una reelaboración literaria de la realidad. Y desde finales del siglo XX ha ganado muchísimos adeptos. Podría citar-te algunos nombres: Carlos Monsiváis, Leila Guerriero, María Moreno, Gabriela Wiener, Maruja Torres, Antonio Muñoz Molina, Robert Juan-Cantavella, o Silvia Cruz Lapeña, son algunos de los autores que nos podrían interesar. También los que ya hemos nombrado, los que han ido saliendo al hilo de la conversación, el propio Villoro, Caparrós, Carrión... Y, además, han proliferado las antologías y las revistas que promueven la lectura de la crónica, que discu-



ten sus modelos, las tendencias, o los rasgos que están pegando más fuerte a ambos lados del Atlántico, y siempre abanderando esa idea del presente y de la mirada en las que nos deteníamos.

Marta: Bueno, qué bien Sheila, que nos hayas mencionado todos estos nombres tan actuales. No me ha dado tiempo a apuntarlos todos; eso tengo que decirlo, pero me encantaría acercarme a ellos y seguro que lo haré. Quizás los hayas dejado ya, o los puedas dejar, en ese dossier que encontraremos en Leer.es, ¿no?, para los oyentes que, como yo, quieran acercarse al presente. Y, bueno, creo que precisamente en este acercamiento último al presente, es donde podríamos cerrar el programa de hoy. Pero, bueno, sin embargo, quería preguntarte antes de concluir el programa si, además de este acercamiento a la crónica a partir de las redes sociales, como comentábamos brevemente hace unos minutos, habría algún otro tipo de posibilidad que hayas pensado, o incluso hayas desarrollado para acercar este género al alumnado.

Sheila: Sí, pues, al margen de todas las actividades de lectura que se pueden ir haciendo, de las que ya hemos hablado en realidad, me parecería muy atractivo e interesante proponer actividades de escritura creativa a partir del estudio de la crónica. Una vez nos hemos acercado a estos autores, a las características de esta forma literaria, y también recuperando esa idea de la imagen como punto de partida, quizá de la fotografía que cualquier estudiante puede hacer con su teléfono móvil, podría valer la pena pues proponer la escritura de una crónica de viaje. Se trata de una experiencia también que les puede resultar muy cercana, y tomando como modelos estos textos se les podría sugerir la redacción de una crónica de algún viaje que hayan hecho recientemente, insistiendo en la importancia de transmitir esas impresiones personales a través de la subjetividad y de su propia mirada. Y, también, pues con la búsqueda

de la imagen, del símbolo, que haga atractivo el relato. Y, de hecho, puede incluso conectarse esta impresión de viaje con los propios intereses de cada potencial escritor. Colombine incluía en sus textos alusiones al propio hecho de viajar, al turismo, pinceladas de sociología, de geografía, de arte, de política... Hay un sinfín de intereses que pueden encajar en este tipo de relato y que se pueden escribir a propósito de un viaje. Entonces, a partir de ahí, creo que podemos enganchar el espíritu creativo.

Marta: Claro, que cada alumno digamos que podría conectar con sus propios intereses, ¿no?, y llevarlo a esa escritura. Bueno, desde luego espero que podamos viajar muy pronto, ¿no?, de vuelta. Pero bueno, mientras tanto, gracias por el apunte, ¿no?, de que también pueden realizarlo de viajes pasados. Y también, bueno, pues también como un modo de ese acercamiento a, pues, la escritura de textos como un modo también de melancolía, de nostalgia, ¿no?, o de algo similar. Creo que ha quedado muy claro el interés de la crónica, ¿no?, y otras formas de leer a autores ciertamente canónicos, como Rubén Darío, o, bueno, menos canónicos, como sería Colombine. Muchas gracias, Sheila, por estar aquí, por habernos acompañado en este programa y por habernos acercado este género desconocido e híbrido que es la crónica.

Sheila: Nada, Marta, muchas gracias a ti por la conversación, por el espacio y, efectivamente, espero que, como bien dices, sirva para reforzar unos contenidos que ya aparecen en los libros, en los programas... Pero también para dar a conocer nuevos nombres y nuevos géneros, ¿no? Incluso para que nuestros estudiantes, por qué no, lleguen a territorios para ellos inexplorados.

Marta: Seguro que sí. Hasta pronto.





Otra onda

La ciencia ficción como herramienta
pedagógica

Transcripción Cap.3

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 3. Transcripción. La ciencia ficción como herramienta pedagógica

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo los autores los únicos responsables

Imagen de portada:
Joel Filipe (Unsplash)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Manuel Santana y Marta Pascua

NIPO: 847-21-221-8

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



Marta Pascua entrevista a Manuel Santana

Marta: Bienvenidos a este nuevo programa de *Otra Onda*. Hoy nos acompaña Manuel Santana. Manuel se graduó en Humanidades en la Universidad de Alicante y actualmente hace su tesis doctoral en la Universidad de Salamanca, donde explora la ciencia ficción actual. Ha publicado artículos académicos, ha participado en diversos congresos y tiene un amplio recorrido en el estudio de la literatura de ciencia ficción, un género que muchas veces queda fuera del canon por ser considerado «menor», pero vamos a ver que realmente tiene mucho más que ofrecer de lo que pudiera parecer. Bienvenido, Manuel, gracias por estar aquí.

Manuel: Muchas gracias, Marta. Un placer.

Marta: Quería empezar, Manuel, haciéndote una pregunta. Y es: ¿por qué vamos a hablar de ciencia ficción?

Manuel: Bueno, pues vamos a hablar de ciencia ficción porque es un género que, como bien dices, suele estar fuera de los proyectos y los programas educativos, a pesar de

que es un género que nos interpela directamente porque en su base se encuentran cuestiones de absoluto calado y preguntas filosóficas que todo el mundo se hace. Entonces, creo que

es inteligente aprovechar ese potencial crítico para poner de relieve la necesidad de reivindicar a colectivos históricamente oprimidos. Y, en ese sentido, creo que la ciencia ficción tiene mucho que decir: las obras de las que voy a hablar un poco hoy tratan sobre consensos transversales como la igualdad de

«**La ciencia ficción es un género que nos interpela directamente porque en su base se encuentran cuestiones de absoluto calado y preguntas filosóficas que todo el mundo se hace**».

derechos entre hombres y mujeres, y el respeto hacia las personas con diversidad funcional, que no son solo derechos fundamentales, sino que son obligaciones recogidas en los tratados internacionales de los que España es firmante. Por lo tanto, tiene mucho sentido que hablemos de esos textos y los traigamos hoy aquí.

Marta: Qué interesante, ¿no? Todas estas vías que se abren dentro de la ciencia ficción. No sé si podrías hablarnos brevemente de algunas de estas obras que has traído o que quieres compartírnos.

Manuel: Claro. Bueno, hoy he traído concretamente dos obras. La primera de ellas se titula *Herland* y es una obra que fue escrita originalmente en inglés por Charlotte Perkins, una feminista que escribió *El papel pintado de amarillo* y escribió también otros títulos más académicos como *Mujer y economía*. Charlotte Perkins fue una feminista y en su obra *Herland*, que se ha traducido en 2018 por *Matriarcadia*, explora la llegada de tres hombres a un país habitado exclusivamente por mujeres. Entonces,

a través de las reacciones de esos tres hombres, la autora explora cómo sería una sociedad únicamente femenina y pone de relieve algunos de los mitos y de los problemas de la construcción patriarcal de la

sociedad. Y el segundo texto que he traído se titula *Flores para Algernon*, que es un libro bastante conocido dentro del mundillo de la ciencia ficción, y es un libro que trata sobre un hombre con diversidad funcional que se somete a un experimento para incrementar su inteligencia y se vuelve extremada-



mente inteligente, pero, al hacerlo, descubre que muchísimas de las personas entorno le trataban con condescendencia. Y, bueno, sus relaciones interpersonales empiezan a cambiar y su entorno empieza a ser distinto. Entonces, trae a debate la condescendencia y paternalismo y muchas veces la discriminación y el sesgo con el que miramos a las personas que tienen diversidad funcional. Entonces por eso creo que son importantes a la hora de hablar de estas cuestiones.

Marta: Desde luego, parecen muy apropiadas estas obras. Pero te voy a preguntar ahora, Manu, por un asunto central y es ¿qué ventajas tiene tratar la ciencia ficción en el aula?

Manuel: Claro, sí, esto es una pregunta muy pertinente. Bueno, lo primero, como ya te decía, es un género que tiene mucho que ver con preguntas filosóficas que todos nos hacemos. Pero, realmente, creo que hay otras ventajas que merece la pena comentar. La primera es que es un género que es cercano al alumnado. Es mucho más fácil que una persona de catorce o quince años se sienta identificada o se sienta más cercana a una obra de ciencia ficción que a clásicos de la literatura como *La Celestina* o como *El Lazarillo de Tormes*, que pueden ser muy importantes, pero creo que también es inteligente aprovechar la cercanía que los alumnos y las alumnas pueden tener con este género. Y, luego, por otro lado, bueno, la ciencia ficción es un género que en su base tiene una vena crítica que replantea problemas de la sociedad. Entonces, si el aula es un espacio para la reflexión, si la labor de los profesores y profesoras es formar a los alumnos y enseñarles a que puedan pensar de forma autónoma, creo que una buena herramienta para hacerlo es la ciencia ficción, y creo que un buen lugar para empezar son estas obras, que tienen ya una base, que se han estudiado, que no es un capricho aleatorio: *Flores para Algernon*

lleva décadas estudiándose en EE. UU. Entonces, creo que, bueno, pues es un lugar para empezar muy adecuado.

Marta: Claro. Y ¿por qué has escogido estas dos obras —¿no?— que nos mencionabas, y no otras? Y, además, bueno, permíteme que te haga otra pregunta, ¿no? Y es si estamos pensando únicamente en literatura de ciencia ficción, o si estas reflexiones serían, por ejemplo, también extrapolables al universo audiovisual.

Manuel: Claro. Bueno, empiezo contestando por orden. Me habías preguntado primero por...

«**Es mucho más fácil que una persona de catorce o quince años se sienta identificada o se sienta más cercana a una obra de ciencia ficción que a clásicos de la literatura**».

Marta: Sí. ¿Por qué la elección de estas dos obras? *Matriarcadia* y...

Manuel: Vale, sí. Por varios motivos. Primero por reivindicar un canon paritario, ¿no? Una obra de ellas es una autora... perdón, está escrita por una autora; otra de ellas está escrita por un autor, que vienen de entornos sociales muy distintos. ¿no? Charlotte Perkins fue una mujer que tuvo que luchar por las reivindicaciones de la lucha de la mujer y en su texto hay algunas cuestiones que siguen estando presentes y absolutamente vigentes a día de hoy que tienen que ver con la división sexual del trabajo y que tienen que ver con la construcción de la sociedad patriarcal. Entonces, su texto dialoga con varios postulados muy interesantes. Al mismo tiempo se ha dicho, y es cierto, que, bueno, Char-



sí que es cierto que hay diferencias y hay que tenerlas muy en cuenta. Pero la reflexión puede ser perfectamente válida. Y, bueno, yo he traído estos libros, pero podría haber traído otros contenidos. He traído también estos libros porque son libros accesibles. *Matriarcadia* es de acceso abierto; está libre de derechos desde el 2015, que fue cuando se cumplieron ochenta años del fallecimiento de la autora. Por lo tanto, es un libro que es legalmente posible descargarlo y leerlo. *Flores para Algernon* es un libro que, por su propia popularidad, es muy fácil encontrarlo en bibliotecas públicas y no supone un problema de acceso, ¿no? Porque hay otros contenidos que son ciencia ficción, que son audiovisuales, pero que tienen un acceso más restringido porque están en plataformas de pago, etc., etc. También hemos buscado traer materiales a los que puedan acceder los alumnos y alumnas pues con facilidad, de manera gratuita y legal, y que no haya que estar, digamos, estableciendo una criba de acceso, ¿no? Que pueda accederse de forma universal.

Marta: Claro, me parece muy interesante este punto de vista y, bueno, quizá —supongo— que pueden servir, ¿no?, estas obras como una primera vía de acceso para plantear estos debates críticos y reflexivos, ¿no?, acerca de estas cuestiones éticas, bioéticas, que nos señalas. Mencionabas, Manu, que *Matriarcadia* no elimina todos los problemas de la sociedad ficcional en que se ambienta... Claro, ¿significaría eso que no es una utopía, entonces?

Manuel: Claro, esto es una muy buena pregunta. Sobre esto se podría hacer mucho debate, ¿no? Es cierto, no vamos a rehuirlo, que, en el prólogo de la edición de Akal¹, que es la que yo tengo, pues el introductor hace un análisis muy inteligente, donde señala que, bueno, efectivamente Charlotte Perkins, por su posición en la sociedad... [que] era una,

muy concreta, y, bueno, era mujer y, por lo tanto, tenía una posición subalterna, pero su vida no era más difícil por su orientación sexual, por su clase social o por su etnia. Entonces, en ese sentido, la obra perpetúa cuestiones de colonialismo, de clasismo, de heteronormatividad... pero, bueno, como digo, eso no tiene por qué ser un obstáculo. Podemos leer esas obras, pero creo que también es interesante entender de dónde vienen, quién las ha escrito, y desde qué lugar se han escrito. Entonces, en ese sentido, no me parece... me parece bien que se lea, pero tenemos también que hacer una labor de reflexión crítica porque muchas veces será más fácil reconocernos en el lugar del privilegio, que en el lugar de... bueno, en la ausencia de privilegio. Entonces, en ese sentido, creo que está bien, porque además así se ofrece una visión compleja de una obra que aborda diferentes cuestiones desde diferentes puntos que mantienen ciertos consensos y, al mismo tiempo, que cuestiona otros, ¿no? Entonces, creo que lo mejor que puede hacer un docente o una docente es, pues bueno, que sus alumnos entren en contacto con textos complejos y no rehuirlos porque sean complejos, como te comentaba antes.

Marta: Claro, y, por supuesto, supongo que el docente siempre tiene la capacidad de situar en un contexto determinado, ¿no?

Manuel: ¡Hombre!

Marta: Que conduzca determinadas lecturas, ¿no? Siendo conscientes de, pues, quizás las limitaciones...

Manuel: Claro.

Marta: Que tiene la obra por su momento histórico.

Manuel: Claro.

Marta: Sobre *Flores para Algernon* has mencionado que su protagonista se somete a experimentos para incrementar su inteligencia, ¿no? Claro, yo me pregunto, Manu, ¿no peca entonces el texto de ofrecer quizá un mensaje conformis-

¹ Traducción realizada por Celia Merino Redondo. Prólogo de Ramón Cotarelo.



ta?. Pienso en algo así como «si quieres dejar de ser discriminado, adáptate de algún modo».

Manuel: Claro, sí. Yo entiendo que esto se pueda leer así, pero nada más lejos. La obra más que hablar de un hombre que se adapta a la sociedad, habla de un hombre que, precisamente por incrementar su inteligencia, descubre que no está adaptado en sociedad, y descubre la condescendencia y paternalismo, los sesgos con los que la sociedad le trata. Con sus amigos, los que él considera sus amigos, en realidad se ríen de él. Las personas de su entorno familiar le desprecian. Entonces, ese hombre, que lo que sucede no es que gane inteligencia y se adapte, sino que precisamente porque la inteligencia descubre los sesgos y las —digamos—, la doble vara de medir con la que la sociedad mira a las personas con diversidad funcional. Entonces, yo creo que eso es interesante porque nos permite preguntarnos si realmente a estas personas con diversidad funcional les estamos ofreciendo el mismo trato de respeto y de igualdad que ofrecemos a todos los demás. Y esta es una pregunta que yo creo que es muy necesario hacerla. Y, luego, aparte, te comentaba que había un debate bioético muy profundo, es decir, si es legítimamente correcto o no... Perdón, si es éticamente correcto o no, someterlo a ese tipo de experimentos para mejorar el rendimiento. Ya no solo es un debate bioético, sino que es un debate social: nuestra sociedad tendrá que decidir, y nuestros alumnos y alumnas tendrán que decidir, si les parece correcto. Si no, qué dice de nosotros que haya gente dispuesta a hacerlo. Entonces, todas esas cuestiones son fundamentales porque, si la educación consiste en formar individuos e individuos, críticos y críticas, esto es un muy buen lugar para empezar, como te decía.

Marta: Creo que nos quedan muy claros los planteamientos de estas novelas, pero, claro, me pregunto, ¿cómo crees

que se pueden explorar en las aulas estas cuestiones éticas y, además, en qué materias escolares podríamos valernos de estas propuestas?

“**El análisis de estos textos favorece la capacidad del alumnado para desarrollar un pensamiento propio**”.

Manuel: Claro. Mira, yo he intentado en esta propuesta traer, pues, un conjunto de obras que son... bueno, un conjunto, dos que se puedan abordar desde varias posibilidades. Entonces, las obras que he traído son del contexto anglosajón; por lo tanto, se pueden abordar desde los estudios, sabes, del aula de inglés, no solo desde la literatura; abordan cuestiones o, bueno, tratan, dialogan con cuestiones filosóficas, con lo cual también puede incluirse la filosofía como un área desde la cual aproximarse a estos textos. Y, bueno, en el caso además de **Matriarcadia** tienen que ver con cuestiones de estudios de género, que no solo es una cuestión filosófica, sino que también tiene cabida desde la Historia, ¿no? Charlotte Perkins, si no me falla la memoria, fue una feminista de finales del XIX, principios del XX, con lo cual ahí se puede hablar de la situación específica de las mujeres en ese periodo histórico. Y Flores para Algernon de Daniel Keyes está escrito en los años cincuenta; por lo tanto, también hay una contextualización sociohistórica que es importante hacer. Esto, por un lado, y luego, aparte de esto, sí que es cierto que el análisis de textos favorece, en general, las capacidades del alumno para desarrollar un pensamiento propio, y para formar ciudadanos y ciudadanas mejor preparados para las cuestiones que van a tener que afrontar en sociedad el día de mañana, ¿no? Esto es una, yo creo, una la-



bor fundamental si queremos construir una sociedad más justa. No podemos construir una sociedad más justa y mejor si no preparamos a la gente en ese sentido. Entonces, la obra, o las obras, intentan tener apertura de enfoques, ¿no? Que a esto se pueda aproximar gente desde lugares muy distintos que, al fin y al cabo, eso —creo— es lo que enriquece una lectura, ¿no? La posibilidad de llegar a ella desde varios lugares muy diferentes entre sí.

Marta: Bueno, no sé si podrías hablarlos un poco más de estas iniciativas. Me comentabas también, de manera previa a esta grabación, ¿no?, este programa, que habías preparado algunos enlaces que estarían disponibles en la web de Leer.es. No sé si querrías entrar un poquito más en detalle en esto.

Manuel: Sí, claro, mira. Hay varias iniciativas, varios proyectos, que se me ocurrieron preparando este contenido. Entonces, bueno, ¿qué se podría hacer con esto? Bueno, pues se podría hacer desde un *podcast* estudiantil, que es algo hoy en día pues con un teléfono móvil y un poco de tiempo se puede hacer. Una revista estudiantil, ¿no? O incluso representar una obra de teatro si hay alguna, digamos, clase particularmente interesada, ¿no? Entonces, he preparado unos cuantos enlaces que van a estar disponibles en Leer.es donde, pues, he listado una serie de revistas y *fanzines* del estilo, ¿no? Para que los alumnos y las alumnas que quieran investigar, pues puedan encontrar, aunque sea, un primer punto de anclaje del que partir, y luego puedan ir explorando poco a poco en la red todas estas... bueno, las posibilidades, ¿no? Creo que es inteligente aprovechar que actualmente los alumnos y alumnas de instituto son lo que llamamos «nativos digitales», han crecido con un ordenador en su casa o con varios. Entonces, ofrecerles un primer punto, digamos, de apoyo, una casilla de salida, si me permites la metáfora, para que luego puedan explorar y pue-

dan así aprender a buscar información en internet y a obtener una perspectiva de conjunto, una visión relacional de los fenómenos que integran la cultura. Creo que es inteligente, entonces, como ya digo, los documentos que he preparado pues estarán disponibles en la web de Leer.es y a partir de ahí, pues, quien quiera, lógicamente, que profundice.

Marta: Bueno, parece que son muchas las iniciativas y actividades que pueden desarrollarse. No sé si quizás se han planteado, a lo mejor, propuestas similares ya en centros de Estados Unidos, ¿no? A propósito de, bueno, de Charlotte Perkins, por ejemplo, de la que nos hablabas. Claro, no sé si ya en institutos de Estados Unidos se están acercando los estudiantes a estos textos, o si tienes algún tipo de información.

Manuel: Pues mira, la verdad es que me alegro de que me hagas esta pregunta porque sí que ha habido aproximaciones ya en EE. UU. A la obra de Charlotte Perkins tengo que decir que no tanto; ahora explicaré por qué. Entonces, en Estados Unidos se ha tratado, sobre todo, *Flores para Algernon*, ¿vale? Porque es un texto que lleva años en los programas educativos de todo el país. Ha habido, bueno, varios institutos de Estados Unidos que lo llevan implementando décadas, y es un libro sobre el que ya hay proyectos educativos, por supuesto contruidos sobre la base de la lengua inglesa, pero hay proyectos educativos sólidos. Y no solo eso, sino que los estudios y las evidencias demuestran que, en los últimos años, la forma en que la sociedad trata a las personas con diversidad funcional ha mejorado; por lo tanto, es un proyecto que no solo tiene viabilidad educativa, sino que está teniendo resultados a nivel de integración de minorías, con lo cual solamente por eso es muy interesante. A Charlotte Perkins, por desgracia, no se la ha tratado con esa profundidad. En primer lugar, y esto hay que decirlo, tiene mucho que ver el hecho de que sea



mujer. Y en segundo lugar, el factor fundamental es que la obra que más se ha tratado de Charlotte Perkins es la que te comentaba, *El papel pintado de amarillo*. Charlotte Perkins tuvo que sufrir que su marido la encerrase durante meses en una habitación después de tener un aborto. Bueno, creo que es, todos sabemos la historia de las mujeres encerradas bajo la etiqueta de «locas». Entonces, Charlotte Perkins tuvo que sufrir esto. Y su encierro tuvo lugar en una habitación cuyo papel de las paredes estaba pintado de amarillo. A raíz de eso, cuando salió de ese encierro, de ese **empresamiento** obligado escribió la obra *El papel pintado de amarillo* donde reflexionaba sobre estas cuestiones, y esa obra sí ha tenido análisis y sí ha servido, sobre todo, a muchos psicólogos y psiquiatras para replantearse la forma en que trataban a sus pacientes mujeres; y, bueno, es una pieza clave —y así lo dicen los estudios— en, digamos, la evolución de los tratamientos psicológicos y psiquiátricos que han tenido lugar en Estados Unidos. Entonces, es la obra que más se ha tratado de ella. Luego tiene también publicado *Mujer y economía*, que ya es un libro de corte más académico, más denso, más teórico; entonces, ese libro, bueno, se utiliza como referencia, pero no se utiliza... Bueno, se utiliza como referencia porque plantea algunas cuestiones que tienen que ver, como te decía, pues con la división sexual del trabajo y con el reparto de funciones en función del género, etc., etc. El hecho de que esta obra, *Matriarcadia*, sea de ciencia ficción tampoco ha ayudado, porque Charlotte Perkins, pues escribió esta obra sin saber que... bueno, sin pensar, mejor dicho, que podría ser una gran obra. La escribió para teorizar utilizando, aprovechando, el potencial crítico de la ciencia ficción, pero la verdad es que la obra no ha tenido mucha repercusión. De hecho, como te comentaba, la traducción al castellano se hizo en 2018, la hizo la editorial Akal, y se hizo

porque ya se habían liberado los derechos de la obra y, por lo tanto, era muy interesante desde un punto de vista editorial, traducirla; pero hasta 2018... Ignoro si había alguna traducción; creo que sí, pero no sé exactamente si la había, entonces tampoco me quiero arriesgar.

Marta: Sí, que, bueno, desde luego no había llegado al gran público. Bueno, pienso, Manu que con estas obras que nos traes, bueno, aparte de las actividades que comentabas antes, ¿no?, de posibles incluso ejercicios de escritura creativa que motiven ese pensamiento reflexivo en los alumnos, claro, a mí se me plantean, bueno, desde ser receptora un poco ajena a estos temas que quizás una cuestión muy interesante que se podría tratar son las aulas de debate, ¿no? Las sesiones de debate que quizás sí que es un tema también como mucho más trabajado en Estados Unidos; se está empezando también a desarrollar más en España, y, claro, como suscitan tantos conflictos éticos y de otra índole, no sé si los sugieres también como una posibilidad efectiva de tratamiento de estos casos.

Manuel: Sí, sí, por supuesto. Me parece una idea muy interesante llevar estas obras a un aula de debate. En primer lugar, porque, como bien dices, suscitan reflexión, suscitan debate, y, bueno, cuando se plantea una obra con estas cuestiones de fondo... No quiero decirlo de forma muy categórica, pero creo que la obra invita mucho a tomar posicionamiento, ¿no? A posicionarse. Entonces, esto, por un lado, está bien, porque, al fin y al cabo, la finalidad de un aula de debate es precisamente esa, ¿no?: posicionarse. Pero, por otro lado, también es interesante en las aulas de debate por otras cuestiones: porque las aulas de debate nos obligan, o nos ayudan, a construir argumentos sólidos, a construir, además, argumentos específicamente desde la oralidad —que es mucho más complicado que construirlos a través del lenguaje escrito—, nos obligan



a mantener un diálogo con nuestros compañeros y compañeras... Entonces, también favorecen la interacción social, favorecen que se establezcan lazos de compañerismo entre los alumnos y las alumnas y ponen, digamos, ponen un diálogo o hacen dialogar visiones muy distintas y puntos de vista muy distintos sobre una cuestión, que, eso, al final, es lo que enriquece la sociedad, ¿no? El consenso, el diálogo y la puesta en común de ideas muy distintas. Entonces es una idea muy interesante llevar esto a un aula de debate porque, además, estas obras... O sea, tradicionalmente, en un aula de debate o en un club de lectura, bueno, pues es el profesor o la profesora quien elige los materiales, se ocupa de todas estas cuestiones asociadas con el tema, digamos, del cribado de lecturas, etc., etc.

Pero, si se hace con este tipo de obras, resulta particularmente interesante porque muchas veces descubriremos que serán los alumnos y las alumnas quienes relacionen esto con otras obras que ellos consuman, precisamente por esa cercanía que te comentaba. Con lo cual, se puede aprove-

char también eso y proponer un aula de debate en la cual los alumnos tienen una cierta responsabilidad sobre qué obras se leen, cuándo se debaten, etc., etc., ¿no? Esa delegación, esa capacidad de delegar, involucra más al alumnado, con lo cual, vamos, una iniciativa como esta yo personalmente pienso que sería muy beneficiosa porque permitiría, bueno, daría —mejor dicho— grandes

resultados, yo creo.

Marta: Bueno, muchísimas gracias, Manuel, por habernos traído estás perspectivas a **Otra Onda**. Creo que queda claro que la ciencia ficción permitirá, ¿no?, que los alumnos desarrollen una serie de destrezas, bueno, valiosas en general para su propia vida y, además, como nos comentabas, necesarias para construir una sociedad más preparada, ¿no?, mejor informada y más reflexiva. Además, bueno, hemos hablado también de las diversas posibilidades de implementar estos temas en el aula, ¿no?, a través de diferentes iniciativas como la que comentábamos ahora mismo, y todas ellas, creo, que muy interesantes desde un punto de vista pedagógico, ¿no? Nos has planteado temas como el feminismo, el respeto hacia las personas con di-

versidad funcional... No sé si quieres concluir tú también con alguna frase y, por mi parte, pues damos la despedida a este programa de hoy y, de nuevo, gracias por estar aquí.

Manuel: Pues nada, muchísimas gracias a vosotros y a vos-

sotras por acogerme, y, nada, no puedo concluir mejor de lo que ya has concluido tú. Muchísimas gracias por darme la oportunidad de hablar hoy aquí y, bueno, esperemos que las personas que me escuchen, pues quieran sumarse a esta iniciativa y quieran llevar la ciencia ficción al aula.

“Las aulas de debate nos obligan, o nos ayudan, a construir argumentos sólidos, a construir, además, argumentos específicamente desde la oralidad —que es mucho más complicado que construirlos a través del lenguaje escrito—, nos obligan a mantener un diálogo con nuestros compañeros y compañeras...”



Otra Onda

Rock progresivo y su espacio en
la enseñanza

Transcripción **Cap.4**

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

*Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 4. Transcripción.
Rock progresivo y su espacio en la enseñanza*

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo los autores los únicos responsables

Imagen de portada:

Blocks (Unsplash)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Javier Merchán y Marta Pascua

NIPO: 847-21-221-8

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



Marta Pascua entrevista a Javier Merchán

Marta: Javier Merchán, nuestro invitado de hoy, es profesor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Salamanca. Imparte docencia e investiga en el área de la aplicación de las tecnologías digitales en educación musical. Es Ingeniero Técnico en grabación y postproducción de audio, especializado en grabación en estudio, por la Escuela Superior de Comunicación, Imagen y Sonido (CEV) de Madrid, y además es también profesor de guitarra por el Real Conservatorio de Música de Valladolid, y Graduado en Información y Documentación por la Universidad de Salamanca. Cuenta con una dilatada experiencia en el ámbito profesional en el entorno de la educación musical y en la actualidad su principal actividad científica se desarrolla en el ámbito de la aplicación de las nuevas tecnologías digitales, con especial atención a la codificación semántica de la información musical y su aplicación en el campo de la enseñanza. Bien, Javier, bienvenido. Muchas gracias por estar aquí con nosotros. ¿Cuál es el tema que nos traes a *Otra Onda*?

Javier: Muchas gracias a ti, Marta. Encantado de estar aquí con vosotros. Pues yo quería hablaros de un subgénero de la música popular, de la música que se está haciendo estos días, que se conoce como el rock progresivo; últimamente, en los últimos años, como metal progresivo porque deriva de un estilo más concreto, y que se trata de una manifestación musical que creo que es muy interesante, muy desconocida, y que creo que es muy necesario que podamos dar a conocer al público más joven; primeramente por el hecho de ser una música desconocida, que no está al alcance de muchas personas; y segundo, porque considero que es una de las expresiones musicales de nuestro tiempo más interesantes a nivel artístico, más desarrolladas, más profundas y que tie-

ne una serie de consideraciones desde el punto de vista cultural muy interesantes que creo que iremos viendo...

Marta: Bien, Javier. ¿Por qué nos traes este género, no? Y, claro es la pregunta que a mí se me plantea: ¿por qué este rock progresivo y no otros géneros quizá más *mainstreams*, si se me permite, para los adolescentes, como podrían ser el reguetón, el trap u otros géneros de índole similar?

“El rock progresivo es una de las expresiones musicales de nuestro tiempo más interesantes a nivel artístico”

Javier: Bueno, pues como te decía un poco antes; en primer lugar, por eso mismo, por el hecho de ser una música más desconocida, que es más difícilmente accesible, que no está tan presente en nuestro día a día, en los medios de comunicación, en los canales de difusión musical... Y segundo, porque, humildemente, honestamente, creo que es una música que tiene muchas cosas que ofrecer al margen de la música que ya es conocida a nivel cualitativo, a nivel de desarrollo, como he dicho antes de profundidad, que la hacen especialmente interesante. Además, tiene otras connotaciones que yo considero muy importantes. Y es que, en torno a esta música, se ha creado una corriente de músicos generalmente autodidactas que han llegado a alcanzar un desarrollo a nivel compositivo, instrumental, estético, sin precedentes en la música actual y que la diferencia claramente de otros estilos de música que son mucho más limitados desde el punto de vista de la creación, o de la propia estética musical, ¿no? Entonces, considero que



tiene mucho que aportar a la gente joven, principalmente para que conozcan que hay más tipos de música, y que la música culta, la música trabajada, elaborada, no solo se reduce al ámbito de la música clásica, que es un tema que también veremos que es muy recurrente en este aspecto.

Marta: Y, si me permites, ¿a qué crees que se debe principalmente este desconocimiento? Y, sobre todo, también... ¿por qué no se ha llevado, por qué no se ha acercado todavía, a las aulas este género?

Javier: Bueno, esto es una cuestión yo creo que bastante compleja. En un primer momento las propias bandas, los propios músicos que producían esta música de manera proactiva quisieron que se mantuviese al margen de las corrientes más *mainstream* e industrial de la industria musical, precisamente como un ejercicio proactivo de rechazo a esas corrientes. Entonces, ellos mismos tampoco tenían unos canales, ni querían que fuera una música de consumo, de masas, y más tarde, pues, han influido otro tipo de consideraciones. A partir del año 2000 esta música se relaciona muy intensamente con la música *heavy metal*, con el metal, que ha sido una música ya ciertamente denostada por se por ciertas cuestiones, ciertas consideraciones, tampoco vamos a entrar ahora, que ha hecho también alejarla un poco más si cabe de todas las personas que pudieran estar en contacto con ella. Y, finalmente, otro punto también interesante, o que ha influido mucho, es que estos tipos de música no se prestan, por su propia naturaleza, a un consumo rápido, un consumo fácil, sino que requieren una cierta predisposición, una cierta... interés previo del oyente hacia este tipo de músicas.

Marta: Bueno, son muy interesantes, sobre todo, estos movimientos, ¿no?, que digamos que, de algún modo, promueven o rechazan, ¿no?, ciertos géneros, como nos comentabas. ¿Por qué pien-

sas que es relevante que se conozca este estilo musical por parte del alumnado? Digamos que... ¿qué puede aportarles en su formación?

Javier: Bueno, como te comentaba antes, la propia calidad o los propios valores que este tipo de música tiene intrínsecamente, creo que ya de por sí es un argumento lo suficientemente válido para que [de] esta música se promueva su conocimiento y se intente difundir o dar a conocer. Pero, además, creo que pueden ser utilizadas, pueden ser un recurso muy interesante para vehicular una serie de objetivos, de contenidos que están los currículos de educación en las asignaturas de Música, y que muchas veces cuesta de conectar o de ofrecer un cierto interés a los alumnos. Todos los contenidos o todos los objetivos que se intentan enseñar a través de la música clásica se pueden vehicular también a través de este tipo de música en un entorno, en un contexto sonoro, estético o artístico, en definitiva, mucho más cercano al alumno. Es decir, todas estas iniciativas que se han creado en los últimos años de intentar modernizar la música clásica a nivel de puesta en escena, de... en fin, de ciertos recursos, que se ha comprobado que no da muchos resultados, pues quizá este tipo de música permite introducir o acercar los mismos contenidos desde el punto de vista de una música que resulta, cuando se conoce, mucho más atractiva y más cercana.

Marta: Claro, vamos a un punto fundamental, porque creo que quizás somos muchos, ¿no?, los que no sabemos exactamente de qué estamos hablando y es qué entendemos, qué entiendes tú, Javier, concretamente, por rock progresivo, y cuáles serían las características que lo definen.

Javier: Bueno, el rock progresivo es un género que surge al final de los años sesenta, principio de los años setenta, como evolución del rock psicodélico, y que tiene en un primer momento una



intención clara de separarse de todo lo que se hacía, de innovar con respecto a fórmulas que se consideraban agotadas. Una de las máximas que se establece en estos músicos al principio es que cualquier iniciativa propuesta, recepcionada, se considera una iniciativa superada, y todas las sucesivas tienen que aportar algo nuevo a lo que ya se conoce, o lo que ya se ha hecho. Es decir, hay un claro componente de experimentación a todos los niveles. ¿Cuáles son las características que pueden definirlo? Bueno, pues es ciertamente complejo, porque, bueno, el tratar de verbalizar o hablar de música en términos concretos siempre es una tarea muy difícil. Pero podemos decir que son músicas diferentes... que, a diferencia de otro tipo de géneros contemporáneos o populares, que tienen un grado alto de virtuosismo a nivel instrumental. Todos los músicos que hacen este tipo de música son gente muy preparada a nivel técnico, con sus instrumentos. Se presta mucho al desarrollo de secciones instrumentales, es decir, la estructura clásica que concebimos en el rock o en el pop de estrofas, estribillo, introducción, final, se rompe; aquí hay interludios musicales con un gran desarrollo. Los temas suelen ser mucho más largos, más complejos, hay mucho cambio de tempo, de modulaciones armónicas, las cuestiones melódicas también están mucho más desarrolladas. Y, por último, también muy interesante es que es una música que tiende a fusionar otros estilos; a tener préstamos estilísticos, armónicos, melódicos, de otras músicas como la música clásica, el jazz, el blues, etc.

Marta: ¿Te parece, Javier, si proyecta-

mos unos segundos de alguna pieza que elijas, no, para ver un poco estas características que nos estabas comentando?

Javier: Me parece estupendo, Marta. Vamos a escuchar un tema de Dream Theater que creo que es muy representativo del género y, bueno, espero que os parezca interesante.

[Se escuchan unos segundos del tema «Another Day» de Dream Theater correspondientes a la primera estrofa del tema: «Live another day / Climb a little higher / Find another reason to stay».]¹

Marta: Bien, desde luego suena superinteresante la pieza, ¿no? Muy diferente a lo que podemos estar acostumbrados a escuchar, quizás, ¿no? ¿Cuáles crees que son las causas por las que las instituciones educativas relegan, de algún modo, este género? Y, sobre todo, atendiendo especialmente a lo que nos comentabas de que otros géneros, como el jazz, han sido ya legitimados.

Javier: Bueno, yo creo que... es indudable, todos conocemos que la música clásica ha ejercido de manera bastante

férrea —yo creo— el control de las instituciones culturales. Y, bueno, todos sabemos perfectamente también, o nos puede venir esta imagen, de que cada vez que hablamos de música en un contexto institucional, cultural o educativo, a nivel formal, pues, bueno, hablar de música

significa indefectiblemente hablar de música clásica, y otros géneros, otros estilos de música, pues simplemente se consideran como meras referencias

¹ La canción pertenece al álbum *Images and Words* publicado en 1992. La canción puede escucharse completa en Spotify: <https://open.spotify.com/album/2QgGoL5VSQhPHUdTObS7zK>

«Es una música que tiende a fusionar otros estilos; a tener préstamos estilísticos, armónicos, melódicos, de otras músicas como la música clásica, el jazz, el blues»



historiográficas dentro del currículum y no se entra casi nunca a profundizar en ellos. Creo que, en este sentido, es indudable también que existe cierta... [cierto] imaginario colectivo entre los músicos de que la música culta es la música clásica y que es la música de calidad académica, etc. Yo pienso, como ya he comentado en esta entrevista, que existen músicas también muy elaboradas que pueden tener la misma consideración a nivel cualitativo que la música clásica, y precisamente por todo ello, bueno, estamos hablando de esta cuestión: por dar a conocer músicas que pueden ser tan interesantes, o más en muchos casos, y que no son conocidas. El caso de la música jazz, pues es un caso muy diferente: allí hubo por parte de las instituciones culturales y políticas norteamericanas un intento decidido de formalizar un canon de la propia música «clásica» — podríamos decir— norteamericana y se crearon, bueno, pues desde universidades dedicadas específicamente a la promoción de esta música, a crear un canon artificial que constituiría el **corpus** de obras más representativas de este género... y, bueno, pues se invirtió muchísimo dinero y muchísimo esfuerzo en institucionalizar esta música. De allí, bueno, pues nos ha llegado un poco esa idea de que esta música es también música muy elaborada, culta, que puede equipararse a la música clásica, y es realmente la única música que nuestro entorno, en el sistema educativo en España, se puede considerar al mismo nivel que la música clásica. De hecho, en las carreras de Historia y Ciencias de la Música hay asignaturas de jazz en los conservatorios superiores se está intentando introducir el jazz como otra práctica musical interesante, con todo el tema de la improvisación, etc. Y en el caso del pop, el rock y otras músicas... pues de momento siguen relegadas un poco al ostracismo en este nivel cultural o institucionalizado.

Marta: Parece entonces que, como

siempre, sigue siendo fundamental, ¿no?, este hecho de los movimientos o apoyos políticos que ayudan a legitimar siempre unas cuestiones sobre otras. Bueno, nos comentabas también que el rock progresivo es un subgénero que surge, bueno, como evolución de un género ya consagrado, que era el rock, ¿no? Pero ¿por qué evoluciona el rock en esta dirección? ¿Hay algún desencadenante?

«**Existen músicas también muy elaboradas que pueden tener la misma consideración a nivel cualitativo que la música clásica**»

Javier: Sí, el motivo principal, como ya habíamos apuntado también brevemente antes, es un afán decidido de los músicos que promocionaron esta música de superación, de experimentación, de crear cosas nuevas a todos los niveles, además. No solo de fusionar estilos, sino de crear nuevas técnicas en los instrumentos que pudieran vehicular nuevas formas de expresión musical, de crear nuevos instrumentos realmente, nuevas formas de grabación, etc. En un principio, cuando surge, evidentemente había mucho más recorrido para este tipo de experimentación y es cierto que llega un momento en el que esta onda expansiva, estas nuevas formas... posibilidades de ir enriqueciendo esta música llegan un poco a saturarse. Y, además, sucede una cosa también muy interesante y es que a finales también, bueno, principios del año 2000, surge un grupo, que se llama Dream Theater que, bueno, representa un poco la eclosión de todos estos estilos, todo este movimien-



to, todo este tipo de fusión de características, que eclosionan en una serie de LP, de discos, que son paradigmáticos, y que acaban constituyéndose como el canon de la música rock progresiva. A partir de aquí surgen dos caminos: uno, toda la serie de grupos y de bandas que intentan imitar ese estilo, que empiezan a producir discos en el estilo de Dream Theater² (la mayoría de ellos no deja de ser una pálida imitación del original); y, por otro lado, las bandas que siguen manteniendo este afán, esta iniciativa de experimentación, que van derivando en productos cada vez más complejos, más abstractos... más difíciles de entender, también, porque como hemos dicho estaban... la creación artística había sido saturar mucho a nivel armónico y estilístico, y lo que supone innovación llega a ser, o a convertirse, en cuestiones cada vez más complejas y más difícilmente audibles.

Marta: Claro, y al margen de estas fuerzas, ¿no?, que ya comentábamos que ejerce la industria musical, la institución académica, para, de algún modo, pues, bueno, digamos, para infravalorar unos géneros con respecto a otros... No sé si habría también razones de algún tipo, culturales o políticas, para que este género permanezca tan desconocido para el gran público, ¿no? Algo similar a lo que ha podido suceder con el jazz en EE. UU., pero de forma contraria.

Javier: Bueno, yo creo que es evidente. Si esta música no se promueve o no se da a conocer en los medios oficiales, educativos o culturales, se está limitando mucho su difusión y su conocimiento; es evidente. Pero también es cierto que, en el mundo actual, con todos los

sistemas de *streaming*, de acceso a la música bajo demanda, pues, bueno, el que no quiere conocer una realidad cultural, una realidad musical, es porque no tiene interés... Y aquí podemos entrar también, un poco, en —entre comillas— «culpar» al oyente, al consumidor de música, porque realmente el que quiere conocerla, insisto, tenemos a nuestro alcance todo tipo de plataformas, de sistemas y se puede acceder a todo tipo de música. Es cierto, incidiendo un poco en este factor que constituye el propio oyente, que este tipo de música no se presta tanto a un consumo más coyuntural, más fácil, más rápido, sino que necesita, bueno, pues ser consumida desde el punto de vista de una escucha activa, sosegada, donde se presta atención, donde se intenta ver qué está pasando a nivel armónico y melódico, que no sucede en otras músicas que están grabadas, o creadas, o predestinadas prácticamente a ser consumidas de forma muy rápida, que enganchan al oyente desde la primera audición y que son, en cierta forma, muy comerciales. Esta música requiere predisposición del oyente a querer ser entendida, disfrutada y consumida; es decir...

“**Si esta música no se promueve o no se da a conocer en los medios oficiales, educativos o culturales, se está limitando mucho su difusión y su conocimiento**”

Marta: Una actitud de escucha activa, ¿no? Podemos decir.

² La formación es fundada en 1985 bajo el nombre de Majesty por Mike Portnoy, John Myung y John Petrucci. La banda tuvo que cambiar de nombre porque otro grupo ya lo empleaba. Ya bajo la denominación de Dream Theater se inicia la nueva etapa, se avanza en su profesionalización, y en 1989 publican *When Dream and Day Unite*. En 1999 se suma Jordan Rudess y producen el álbum conceptual *Metropolis Pt. 2: Scenes from Memory*, considerada una de las cumbres del grupo. A partir de ahí la banda lanza en la primera década del siglo XXI múltiples álbumes de estudio: *Six Degrees of Inner Turbulence* (2002), *Train of Thought* (2003), *Octavarium* (2005), *Systematic Chaos* (2007) y *Black Cloud & Silver Linings* (2009).



Javier: Sí. Por supuesto, por supuesto. Y, además, es una música que no..., por hablar coloquialmente, no entra tan fácilmente. Es decir, su disfrute, su entendimiento, su comprensión a nivel estético, artístico, requiere sucesivas escuchas, requiere... pues eso, ser consumida —supongo que podemos usar ese término— en un contexto mucho más proactivo y relajado; sí, es cierto.

Marta: Bueno, otra cosa que me llama mucho la atención, ¿no? También estábamos hablando de que este tipo de música incorpora, bueno, numerosos elementos, ¿no?, de otros estilos que parecería que *a priori* pueden ser considerados como antagónicos o, por lo menos, bastante distantes, ¿no?, desde el punto de vista del paradigma cultural o estilístico dominante. No sé si podrías explicarnos cómo sucede esta simbiosis, ¿no?, y qué ha aportado, de algún modo, directamente la música clásica al rock progresivo.

Javier: Bueno, la música clásica y el rock progresivo están íntimamente relacionados. De hecho, yo creo que es... hay un punto en el que el círculo se cierra y la música clásica acaba convirtiéndose en nuestros días en el rock progresivo, o, por lo menos, en la forma de creación actual más parecida a la música clásica. De hecho, uno de los subgéneros que hay dentro del rock progresivo, que hay muchos, es el rock sinfónico o rock neoclásico, que utiliza entre sus estructuras compositivas las estructuras paradigmáticas de la música clásica, sobre todo de la época barroca, la época clásica, a nivel de progresiones armónicas, de giros melódicos, etc., etc. Hay muchos grupos que, en un contexto estético moderno, están utilizando los recursos compositivos que se utilizaban en la música clásica. Por otro lado, el rock sinfónico se ha valido de la música clásica en otro tipo de escenarios. Por ejemplo, en el uso instrumental de los recursos de producción de la música clásica: de las orquestas, de los instrumentos acús-

ticos propios de la música clásica... Todos conocemos, o podemos conocer, el álbum que grabó Deep Purple en los años setenta con la Orquesta Sinfónica de Londres³ en el que se utiliza una orquesta sinfónica, vehículo paradigmático de la música clásica, como instrumento para crear su música. Otros compositores, Yngwie Malmsteen, por ejemplo, ha utilizado las formas musicales típicas (el concierto para instrumento solista y orquesta, o la forma *suite*) y las ha adaptado a su propio lenguaje de rock⁴. Y, por último, hay otros grupos incluso que lo que hacen es versionar obras de música clásica con los medios de producción de su estilo: con instrumentos eléctricos, con producciones fonográficas con todos los recursos que conocemos, etc., etc. Es decir, está muy interrelacionado en muchos sentidos. Hay muchos vasos comunicantes entre el rock y la música clásica, dentro de lo que es el rock progresivo.

Marta: Igual que el rock, de algún modo, se derivó, ¿no?, en una de estas variantes hacia el rock sinfónico, y del rock sinfónico hacia el rock progresivo, apuntando al futuro, ¿crees que también el rock progresivo está... —bueno, [apuntando] a futuro o a presente, incluso—; no sé si puede estar derivando ya en otros géneros, o estas características que nos apuntabas al principio se mantienen en los grupos actuales que trabajan con este género?

Javier: Bueno, en cierta parte se mantienen; en cierta parte también se han estereotipado mucho. Supongo que como comentábamos con el tema... el

³ En 1969 publican el álbum *Concerto for Group and Orchestra* en EE. UU. y en 1970 llega a Europa. Fue interpretado en el Royal Albert Hall de Londres con la participación, en realidad, de la Orquesta Filarmónica Real británica bajo dirección de Malcolm Arnold. Otra célebre colaboración tuvo lugar en el concierto de 1999 en el que regresaron al Royal Albert Hall. En esta ocasión sí contaron con la Orquesta Sinfónica de Londres y su actuación se editó en disco compacto en el año 2000 bajo el nombre de *Live at the Royal Albert Hall*. Disponibles ambos en Spotify: <https://open.spotify.com/album/2MDIquYiN2cUsTh5kt2mPE> y <https://open.spotify.com/album/6hM8J8hSeMHyltTxXMeyVz>

⁴ Por ejemplo, el álbum *Concerto Suite for Electric Guitar and Orchestra in E flat minor Op. 1* de 1997 grabado con la Orquesta Filarmónica Checa bajo dirección de Yoel Levi. Disponible en Spotify en: <https://open.spotify.com/album/5dYvYkBPFSIRQajB287sVT>



efecto Dream Theater tuvo un efecto ciertamente canonizador. Ahora mismo hay ciertos elementos a nivel (otra vez, volvemos) armónicos, melódicos, de estructuras rítmicas, e incluso a nivel de producción, de sonoridades, que muchos de los grupos utilizan de manera recurrente y manera sistemática para que su producción se encuadre dentro de la música progresiva. Por otro lado, en los grupos que tienen esa vertiente más experimentadora se han dado cuenta [de] que la experimentación en nuestro momento del rock progresivo conlleva un camino un poco sin salida, porque las producciones más... eso, más innovadoras en el momento actual, son ya producciones muy extrañas que a la gente le cuesta conocer mucho más. Y tampoco a nivel comercial pueden permitirse eso, porque si antes había veinte o treinta grupos, ahora hay... quinientos. Y, al final, tú mismo te estás autolimitando poder ser conocido o tener un desarrollo un poco a nivel profesional que, en cierta forma, es necesario, evidentemente, necesitan para su existencia propia.

Marta: Vamos ya con la cuestión que nos toca de lleno, ¿no?, en este programa, ¿no?, de **Otra Onda**. Y es, bueno, pues sobre todo el hecho de cómo dentro de los planes de estudio de Educación Secundaria principalmente, cómo se puede introducir este género, ¿no? Con qué contenidos o materias se pueden relacionar estas cuestiones que estamos tratando.

Javier: Bueno, yo, evidentemente... el

hábitat natural de este tipo de expresiones musicales o artísticas es la asignatura de Música, en Secundaria, sobre todo. Evidentemente, en otros contextos puede quedar muy grande. Pero en Secundaria funciona, o puede funcionar, muy bien. Pero también puede tener otra serie de derivaciones a otros tipos de estudios culturales, como puede ser la Filología, la Literatura o la Historia, porque otra de las cuestiones que definen muy bien este género es que el tema de las narraciones, de las letras, o de los temas que se tratan en estas obras, muchas de ellas a nivel incluso conceptual (es decir, que dedican un álbum entero a tratar uno de estos temas), tienen muchas conexiones o derivadas con temas de la literatura, de la historia, del arte en general, que pueden ser también aprovechados en el aula de estas disciplinas o asignaturas, para ver cómo se han recepcionado, cómo se han revisitado (si se puede decir este término), o versionado, las obras clásicas en un contexto moderno. Me viene a la mente... hay una ópera rock, por ejemplo, que trata sobre la vida de Leonardo da Vinci⁵ que es muy interesante. El grupo Symphony X creó también una obra conceptual que dura casi cuarenta minutos sobre **La Odisea**⁶. Y bueno, hay infinitudes de temas en este sentido que se pueden utilizar... bueno, pues un poco lo mismo, para acercar a los alum-

Los temas que se tratan en estas obras, muchas de ellas a nivel incluso conceptual (es decir, que dedican un álbum entero a tratar uno de estos temas), tienen muchas conexiones o derivadas con temas de la literatura, de la historia, del arte en general, que pueden ser también aprovechados en el aula de estas disciplinas o asignaturas, para ver cómo se han recepcionado, cómo se han revisitado (si se puede decir este término), o versionado, las obras clásicas en un contexto moderno. Me viene a la mente... hay una ópera rock, por ejemplo, que trata sobre la vida de Leonardo da Vinci⁵ que es muy interesante. El grupo Symphony X creó también una obra conceptual que dura casi cuarenta minutos sobre **La Odisea**⁶. Y bueno, hay infinitudes de temas en este sentido que se pueden utilizar... bueno, pues un poco lo mismo, para acercar a los alum-

5 Se trata de *Leonardo: The Absolute Man*, de Trent Gardner, lanzada en formato de disco compacto en el año 2001. Disponible en Spotify en: <https://open.spotify.com/album/5WpOTtzYfywXPNvbj3lfxA>

6 El álbum *The Odyssey* de Symphony X fue lanzado en 2002. Disponible en Spotify en: <https://open.spotify.com/album/6DxbC5BG4iiktFTWbzqjIV>



nos temas que pueden resultarles, a lo mejor, lejanos o poco atractivos, en un contexto más cercano a ellos.

Marta: Y es muy interesante también este aspecto de la interdisciplinariedad, quizás. Me llaman mucho la atención estas obras que nos comentabas y que creo que servirían muy bien, ¿no?, para quizás abrir otras perspectivas metodológicas de la enseñanza de Lengua y Literatura, por ejemplo, e incluso pienso en la enseñanza de segundas lenguas, ¿no?, que es un ámbito en el que se suelen proyectar con frecuencia, pues, bueno, cuestiones audiovisuales e incluso, pues, de una manera también muy generalizada ya, música, ¿no? Entonces, quizá, tratar de tirar de este tipo de géneros para estas clases también sería un buen enfoque que podría abrirse. ¿Qué opinas, Javier?

Javier: Sí, sí, yo —como te comentaba al principio—, y he comentado en varias ocasiones en el rato que llevamos hablando, creo que puede ser un recurso muy potente para poder acercar, poder hacer más interesantes cuestiones que, en un principio, a los alumnos les pueden parecer menos cercanas o más aburridas, si podemos utilizar este término. Y, bueno, el aspecto concreto de la música todos sabemos también, y es bastante conocido, que, bueno, la gente más joven puede tener un pequeño... un cierto rechazo inicial a la música clásica. La considera menos entendible, menos de su entorno natural o actual, y este tipo de músicas permiten poder explicar, o poder transmitir o dar a conocer muchas de las cuestiones que queremos dar a conocer a través de la música clásica, como comentábamos antes, en un contexto mucho más cercano. Es decir, al final el tema de cómo se utilizan ciertos patrones armónicos, cómo se utiliza la melodía, cómo se utilizan conceptos como el *leit-motiv*, cómo es la modulación, etc., están igualmente presentes en esta música que en la música clásica. Incluso las formas: la forma sona-

ta, la forma ópera, el teatro musical, las sinfonías, lo que es una obertura... está presente de manera muy palpable, muy elocuente en la música del rock progresivo. Y, quizás, a través de ella podemos acercar esa serie de cuestiones que se intentan transmitir de la música clásica, pues... insisto, en un contexto que, en principio, le puede parecer al alumnado como más próximo, más cercano o más interesante.

Marta: Claro, digamos entonces que, de algún modo, les despertaría un mayor interés por parte del alumnado, pese a que, bueno, que realmente es un género bastante alejado, ¿no?, de, bueno, de una recepción general por parte del público, ¿no? ¿Crees, entonces, que es realmente factible acercar este tipo de contenidos al alumnado en las aulas de Secundaria?

Javier: Sí, por supuesto, y existen iniciativas —yo mismo he desarrollado alguna de ellas—, y tienen... los efectos son siempre muy satisfactorios. Sorprendentemente, mucho del *feedback* que recibimos de estos alumnos es que les parece música muy interesante, que les hubiera gustado conocerlas antes, que no tenían conocimiento excesivo de su existencia, y al final, también, permite —que creo que también es muy interesante— el poder transmitir esa idea de que la música no es solo un telón de fondo que existe en nuestra vida cotidiana, cuando la oímos la televisión, o en los medios sociales, o en otros tipos, sino que es un bien cultural imprescindible que debe ser tratado o consumido, en una circunstancia mucho más proactiva y mucho más de valoración del propio hecho cultural y no como un añadido a otra serie de actividades. En este sentido, pienso que los resultados son —ya te digo— muy satisfactorios, tanto desde el punto de vista de poder transmitir esta idea a los alumnos, que hay músicas que se prestan mucho más a ser escuchadas desde un punto de vista mucho más proactivo, más profundo como



el de transmitir los conocimientos o los objetivos que se pretenden transmitir en el currículum de Educación Musical.

Marta: Incidiendo entonces, Javier, en esta necesidad de acercar este tipo de música a las aulas, ¿no?, y, bueno, sobre todo centrándonos en sus potencialidades, ¿no?, desde una perspectiva didáctica, no sé si podrías describirnos algún tipo de actividad, o proyecto concreto, en el que pueda emplearse esta música con estos fines didácticos, ¿no? Es decir, ¿qué cuestiones pueden trabajarse directamente en el aula de Música, o, bueno, en otras aulas, si quieres también abrirte a ello con este género, con el rock progresivo?

Javier: Pues mira, a mí me gustaría proponer, por ejemplo, el coger una de las obras paradigmáticas del rock progresivo, como es el álbum *The Whirlwind* del grupo Transatlantic, que es una obra conceptual de casi ochenta minutos de duración; es decir, podríamos considerarlo como una ópera rock. Y poder trabajar en una metodología basada en proyectos para ir desgranando todos los objetivos que hay en el currículum: cómo se reflejan, por ejemplo, en una obra de este estilo. Se puede ver cómo se trata el *leit-motiv*, este tipo de motivos conductores, de motivos musicales, que van haciendo... hacen referencia a todo tipo de situaciones que se tratan a nivel narrativo en la canción. Podemos ver cómo las introducciones, las oberturas típicas o paradigmáticas de la ópera se utilizan en un contexto rock, cómo esas oberturas e introducciones musicales sintetizan todos los materiales temáticos que se desarrollan después, etc., etc. Y luego, desde el punto de vista, por ejemplo, de la educación auditiva (que es uno de los temas también muy relevantes en el currículum de la enseñanza musical) pues, bueno, podemos ofrecer al alumnado en un contexto real e, insisto, muy atractivo, cómo se utilizan los modos de la música clásica, cómo se utilizan las modulaciones, pro-

gresiones armónicas que no solemos escuchar o no conocemos dentro de la música más comercial, estructuras rítmicas que tampoco son conocidas... En fin, el mundo es... o las aplicaciones didácticas son...

Marta: Muy amplio, ¿no?

Javier: Muy amplias, sí. Y muy interesantes también, sí.

Marta: De hecho, creo, Javier, que nos has preparado un dossier, ¿no?, con algunas propuestas didácticas concretas que, bueno, colgaremos en la página de Leer.es, ¿no?, y ahí podremos consultar, podremos ampliar esta información y estas vías para llevarlo al aula. Bueno, pues muchas gracias por acompañarnos hoy, Javier. La verdad es que ha sido un placer este acercamiento que nos has ofrecido al rock progresivo. Desde luego, por mi parte, creo que queda clarísimo, ¿no?, sus posibilidades, sus aperturas para llevarlo al aula, para acercarlo y no solo a los alumnos, sino que, además, creo que ha quedado claro que, bueno, que es una materia en la que el público general debe acercarse a ella y que nos abre muchas nuevas vías de conocimiento, sobre todo, y de apertura musical. Muchas gracias.

Javier: Muchas gracias a ti, Marta, y bueno, espero humildemente poder contribuir a este acercamiento y que, bueno, pueda ser un poco más conocido este tipo de música, y otras también que están igualmente relegadas un poco al ostracismo. Y a nivel didáctico, igual, pues bueno, agradecer a la plataforma Leer.es: allí se colgarán estos materiales, hay una propuesta concreta con una serie de puntos a tratar en el aula. Precisamente los que comentábamos con la obra de Transatlantic que yo creo que a muchos profesores les va a resultar interesante y, además, que tiene una aplicación práctica inmediata.

Marta: Seguiremos entonces trabajando en ello. Un saludo, Javier.

Javier: Muchas gracias, un saludo.



Otra Onda



Clicar el aula. El estudio de las escrituras digitales en el entorno de la Educación

Transcripción **Cap.5**

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

*Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 5. Transcripción.
Clicker el aula. El estudio de las escrituras digitales en el entorno de la Educación*

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo los autores los únicos responsables

Imagen de portada:

Girl with red hat (Unsplash)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Vega Sánchez y Marta Pascua

NIPO: 847-21-221-8

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



Marta Pascua entrevista a Vega Sánchez

Marta: Bienvenidos a este nuevo programa en *Otra Onda*. Hoy vamos a analizar los efectos del contexto digital y de la ubicuidad de las pantallas, tanto la adquisición como la gestión del conocimiento por parte del alumnado, a través de una serie de trabajos literarios que —nacidos y desarrollados dentro de ese mismo entorno— proponen un examen de los medios con los que fueron elaborados. Para ello contamos con la presencia de Vega Sánchez Aparicio. Vega es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y en la actualidad es contratada predoctoral de la Junta de Castilla y León. Ha investigado acerca de las relaciones entre la literatura y la tecnología y ha sido invitada por diversas universidades tanto nacionales como internacionales para impartir seminarios y talleres relacionados con las humanidades digitales. Además, también es coeditora del volumen *Letras y bytes: escrituras y nuevas tecnologías*,

lo que da cuenta de su amplia trayectoria en este campo de investigación. Bienvenida, Vega, gracias por estar aquí.

Vega: Hola.

Marta: Bien, hay una pregunta quizá un poco general, ¿no?, pero me gustaría empezar por aquí si me lo permites. Y es, en primer lugar, cuáles son los principales efectos del contexto digital en el alumnado y, sobre todo, por qué debemos analizarlos.

Vega: Bueno, pues yo principalmente veo que hay una sobreestimulación de los alumnos y que eso, bueno, pues conlleva a que exista falta de concentración, de atención, tanto dentro como fuera del aula. Y luego, algo que a mí

me llama mucho la atención es la devaluación del *aburrimiento*. O sea, pensando positivamente en ese aburrimiento, que es un tiempo que podría servirnos para... o podría servirles, mejor dicho, para la introspección o al autoanálisis de los propios alumnos. Además, hay que pesar que la tecnología es verdad que favorece nuestras vidas: lo hemos visto durante el confinamiento en los aspectos comunicativos, y también en los profesionales. Hemos podido trabajar desde nuestras casas. Pero existe un uso descuidado de los medios e, incluso, negativo, y esto es muy preocupante porque hay altas cifras del llamado *ciberbullying* e incluso de vulnerabilidades a las que estás expuestos los alumnos, ¿no?, a través de los medios digitales. Entonces, por ello, yo creo que urge una actitud crítica, que, desde los propios alumnos, desde los propios estudiantes, y que pondere, además, el acercamiento razonado y prudente a los dispositivos digitales.

Marta: Claro. Y desde este enfoque que nos traes, Vega, ¿por qué crees que debe profundizarse en estos aspectos desde un terreno como la literatura que *a priori* no parece quizás el más apropiado?

Vega: Bueno, la literatura es evidente que forma parte de sus estudios. Pero, además, es una materia que fomenta el

pensamiento crítico y reflexivo: no importa tanto la historia de la literatura, sino qué genera la literatura en los estudiantes. Entonces, el conocimiento y la exploración de estas formas de expresión literaria que están en los medios digitales, que podríamos ver... que vamos a ver, escrituras digitales, *booktráiler* y *youtubers*, que son muy cercanos a

“El estudio de estos elementos [expresiones literarias en los medios digitales] puede proporcionar al alumno herramientas...”



ellos, ¿no? Y son conscientes de ese entorno en el que surgen y, sobre todo, de la problemática de la que hemos hablado antes. Entonces, el estudio de estos elementos puede proporcionar, desde mi punto de vista, al alumno herramientas de análisis del espacio tecnológico y de su alcance en los hábitos culturales contemporáneos.

Marta: ¿Cómo funcionan, entonces, Vega, estas obras? ¿No? ¿Desde qué parámetros vamos a acercarnos a ellas?

Vega: Bueno, las obras que he traído aquí y que propongo, ya desde su concepción están pensando... están fuera del canon, están pensándose fuera de la literatura impresa e, incluso, fuera también de un discurso hegemónico que determina la naturaleza de lo que llamamos **formas culturales**. Por lo tanto, realizan una doble labor: por un lado, adecuan a los modelos de consumo cultural habituales entre los propios estudiantes —estos programas y aplicaciones de edición que ellos utilizan y que han tenido, además, que manejar durante todo este momento que hemos hablado del confinamiento, la distribución de contenidos textuales y audiovisuales, los formatos de lectura digital y los sistemas de participación en línea que son tan habituales para ellos, desde las redes sociales, hasta el WhatsApp, por ejemplo—, se presentan, así, como prácticas reconocibles y cercanas a su entorno, y... pero no por ello creo que son composiciones que pueden considerarse inicialmente composiciones literarias inicialmente. Y, por otro, una vez que han sido vinculadas a unos procesos tecnológicos determinados, visibilizan una serie de comportamientos derivados de esta cultura de la que nacen, que las conforma.

Marta: ¿Estaríamos, Vega, entonces, partiendo de, bueno, de conceptos que se podrían asimilar de una manera fácil o sencilla, a la literatura tradicional? ¿O estaríamos más cerca casi de aspectos como lo más lejanos posible a la literatura

no tradicional?

Vega: Bueno, yo creo que... podemos, a partir de estas obras, ver otro tipo de conceptos que, digamos, que podría haber una especie de simbiosis con la literatura tradicional. Entonces, se barajarían otros conceptos como, pues, **lectoespectador**, que es un concepto de Vicente Luis Mora. Igual que **pantpágina**, por ejemplo, esta combinación entre página y pantalla. La idea de la obra procesual, la obra en proceso, la obra no terminada, la obra que puede continuarse... Incluso, ellos, bueno, están acostumbrados también a las producciones de **fanfiction**, por ejemplo. Y que son características... estos conceptos son característicos de las actividades lectoras y de las producciones de los medios digitales, y han supuesto un cambio en la recepción del conocimiento y la información.

“Se barajan otros conceptos como **lectoespectador**, **pantpágina**, [...] conceptos característicos de las actividades lectoras y de las producciones de los medios digitales”.

Marta: No sé, Vega, si por un lado podrías aclarar un poquito más para los que no estamos tan dentro de este mundo, ¿qué sería exactamente un lectoespectador, o el concepto este que nos mencionabas de pantpágina? Y luego ya, por otro lado, también te pregunto si puede ser algo con lo que estén ya de algún modo familiarizados los alum-



nos, ¿no?, por su uso de las plataformas virtuales y a lo que a lo mejor estamos más lejanos nosotros, ¿no?

Vega: Pues este concepto del lectoespectador del que... que mencionaba, es de Vicente Luis Mora. Baraja la posibilidad de que el lector no solamente asuma su papel de lector, sino que a partir de estas... este acercamiento a los medios, a la navegación de las páginas web, a, incluso, el visionado o la ubicuidad de las pantallas, que es algo que veremos un poquito más adelante, también, el concepto del lector es variado también por el espectador, porque ya no solamente lee, sino que en su lectura también observa, ¿no? En cuanto a... creo que me preguntabas también por...

Marta: Sí, por pantpágina. Por si no...

Vega: Perdona, por pantpágina. Yo creo que es también como un resultado, ¿no? Como una condición del lectoespectador. La página deja de ser ese formato impreso tradicional que nosotros conocemos estático, y cambia a algo dinámico, fluido, algo que nosotros estamos acostumbrados a ver en las pantallas, como, por ejemplo, los clics, los hipervínculos, se convierten en algo habitual como un registro, o un mecanismo de lectura.

Marta: Y quizá, incluso, los propios alumnos están más acostumbrados que nosotros, ¿no?, a este tipo ya de, bueno, de otros medios de expresión, ¿no?

Vega: Sí, por eso creo que los objetos que podemos ver aquí son semejantes a los intereses que ellos tienen en los medios. O sea, creo que estas composiciones que he traído funcionan a partir de las redes sociales, son composiciones textovisuales, esa combinación de la que hablaba de texto e imagen, también hay memes, que son muy habituales en sus sistemas o procesos de comunicación, GIF, vídeos, e incluso buscadores en línea... que es parte fundamental en su estructura de búsqueda del conocimiento. Herramientas de **sampleo**, **remix**, digo, también, incluso elementos

del lenguaje digital. Ahora, de nuevo, ha habido como un resurgimiento de los códigos QR, ¿no?, a propósito del confinamiento y yo pensaba que estaban muertos. Y, luego, por supuesto, representaciones también de las interfaces dentro de la máquina, dentro de la propia literatura, y, por ejemplo, combinaciones de caracteres como los **hashtags**, o las menciones dentro de la obra.

Marta: Entonces, Vega, se me plantea la pregunta de si, quizás, lo fundamental para acercarse a estas obras, ¿no?, o a estas escrituras, sería, bueno, posiblemente el análisis crítico, ¿no?, los interrogantes que les plantee el mismo docente a los alumnos.

Vega: Bueno, yo creo que los alumnos, que se les va a provocar una confrontación, ¿no? Tanto porque van a ver que se les va a caer el modelo tradicional de producción literaria, y, además, van a pensar en ese funcionamiento de los medios digitales como producción literaria. Si consideramos, además, que la perspectiva social de estas obras de literatura y la revelación... y también cómo revelan conductas o situaciones que se originan en los medios, desde mi punto de vista, creo que el alumno está contando con instrumentos que le van a permitir analizar su propio entorno, su propia realidad, su circunstancia, y poder alcanzar, en cierta manera, una introspección de la que hablábamos al comienzo con esa idea de que no hay aburrimiento, cómo estas obras que están agotando el tiempo del aburrimiento pueden servir para hacer una introspección.

Marta: No sé Vega, si habría alguna posibilidad de división de géneros, ¿no?, también dentro de esta literatura digital, en algo comparable, bueno, a la división tradicional que tenemos de los géneros literarios.

Vega: Bueno, yo creo que no se podría hablar de géneros tradicionales, y yo los concibo como obras transdisciplinarias, transgenéricas, más allá de los géneros,



tocando incluso, bueno, podríamos decir que algunas se ven desde el punto de vista de la poesía, pero también de la narrativa, o también de la parte teatral. Por lo tanto, creo que no pueden encasillarse en una categoría de análisis. Además, también hay que tener en cuenta que, parte de eso, aunque no haya una categoría de análisis tradicional para clasificarlas, sí que yo tengo en cuenta las categorías que proponen los propios autores. Por ejemplo, ellos hablan de poesía computacional y digital, blogoescrituras, *booktráiler*, videopoesía, objetos meméticos... Entonces, además de todo esto, también creo que hay que pensar en conceptos que tienen un poco que ver con la recepción y con el influjo, la influencia, de estas obras dentro de nuestras capacidades de comprensión. Por eso también se manejarían, se manejan, conceptos como la materialidad digital, la cibercepción, un giro visual, la ubicación de la... la ubicuidad, perdón, de las pantallas. Bueno, yo creo que iría un poco por ahí.

Marta: Claro, completamente, ¿no? De hecho, nuevas vías de creación exigirían, de algún modo, nuevos términos y nuevas propuestas, como estas que nos mencionabas. No sé si podrías explicarnos un poquito más algunos de estos términos, como blogoescrituras, *booktráiler*, videopoesía...

Vega: Sí, bueno, en cuanto, por ejemplo, a las blogoescrituras, no podríamos dejar de pensar en la esencia del medio. ¿Para qué nacen los medios? ¿Estos medios qué uso tienen dentro de nuestro contexto cultural actual, no? Y, por ejemplo, ¿cómo esa... ese uso del medio dentro de nuestro contexto cultural actual puede utilizarse, o puede, digamos, asumirse dentro de patrones literarios, ¿no? Sin perder, por ejemplo, la esencia del medio.

Marta: Y, entonces, esto de la cibercepción, también, que nos comentabas, ¿sería la nueva manera de recepción, del entorno de las obras culturales?

¿Qué sería la cibercepción?

Vega: Bueno, es un concepto que ya en el año 1994 maneja Robert Ascott¹, ¿no? Y habla de las transformaciones del contexto, como las transformaciones del contexto que vivimos, y habría que analizar el contexto más actual también, nuestra relación con los medios, con la cultura en la red... en 1994, ¿eh? Las conexiones suponen variaciones en el córtex cerebral, que, evidentemente, esto se habrá multiplicado después de tantos años, ¿no? Y, además, variaciones aparte de ese córtex cerebral, variaciones en el cuerpo del individuo y, por tanto, hay una modulación en la percepción del espacio.

Marta: ¿Y las redes también producirían cambios similares?

Vega: Sí, por supuesto. De hecho, el filósofo José Luis Brea planteaba cambios de la cultura, en la cultura y en la memoria, como un paso de la cultura ROM a la cultura RAM, concebida como algo que tiene que ver con la hiperconexión, la asociación, y, bueno, todo esto antes de las *apps*, por ejemplo.

Marta: Claro, todo esto me lleva directamente a preguntarme de algún modo, entonces, si también las aplicaciones móviles suponen cambios en nuestras maneras de percibir el mundo.

Vega: Sí, en este sentido, el filósofo... perdón, el psicólogo Howard Gardner, famoso por su análisis de las inteligencias múltiples, ha hablado recientemente de que la generación de jóvenes actuales, y de niños, su manera de relacionarse con el mundo está determinada por esas aplicaciones que usan, y la ha llamado «una generación App» que, además, crea, concibe o piensa, desde esa perspectiva de la multipantalla y de las múltiples aplicaciones.

Marta: No sé si quizá podrías mencionarnos ya algunas obras, ¿no?, algunos ejemplos literarios concretos que se puedan ir relacionando con estas ca-

¹ En realidad, el artista británico Roy Ascott en «The Architecture of Cyberception», conferencia que leyó en 1994 en el quinto simposio internacional de arte electrónico, que se celebró ese año en Helsinki (Finlandia).



tegorías conceptuales, ¿no?, de las que venimos hablando.

Vega: Bueno, realmente todas las obras de las que vamos a hablar podrían encajar en esta categoría y, además, en estos conceptos, ¿no?, de la cibercepción, de la cultura multimodal, podemos decir, ¿no?, de la generación App. Pero bueno, sí es verdad que voy a hacer alguna selección de algunas representativas.

Marta: Claro, estamos hablando entonces de redes sociales, aplicaciones, memes, GIF, etc. No sé por dónde quieres empezar.

Vega: Pues voy a empezar, quizá, por la obra de *Metadrones*² del mexicano Horacio Warpola del año 2015, y, además, es una combinación de... es una obra del poeta Horacio Warpola, como decía, y del artista visual Canek Zapata.

Marta: ¿*Metadrones*, dices que se llama, entonces? ¿Estamos hablando de algún tipo de relación, entonces, entre drones y literatura?

Vega: Sí. Es un poemario visual en el que los textos, como su nombre indica, hablan de drones y de su alcance a nivel global, porque, para algunos, los drones pueden ser un juguete o un mero dispositivo de grabación para producir objetos culturales, o algún tipo de entretenimiento. Sin embargo, para otros es un arma de guerra bastante potente. Además, este poemario —porque es un poemario— cuenta con varias modalidades de descarga. Podemos descargarlo como un texto PDF fijo, pero también como un trabajo interactivo, que es lo que ahora mismo nos interesa para analizarlo.

Marta: Entonces, ¿es un poemario, pero si lo descargamos como un trabajo interactivo, podemos ver imágenes grabadas por drones?

Vega: Bueno, no realmente grabadas por drones. Realmente son poemas, y GIF, que visualizan los drones. En los poemas, Warpola presenta los efectos sociales del dron, mientras que los GIF, ² Accesible en <http://editorial.centroculturaldigital.mx/es/descargable/metadrones.html>

Canek Zapata... Bueno, los GIF de Canek Zapata corresponden a una filmación de su vuelo, desde cámaras incorporadas en las máquinas, o bien desde otros dispositivos que los hayan grabado.

Marta: ¿Y cómo estarían combinando los autores ambos elementos?

Vega: Bueno, en esta... para la lectura, en esta lectura interactiva, si podemos decir que es interactiva, porque es mínima esta interacción, es necesario clicar en el GIF para poder leer el poema, algo que nos está invitando también a pensar en lo que hay detrás del dispositivo, si ya tenemos que clicarlo, de ese dron, más allá de lo que simplemente vemos de él.

Marta: Claro, no sé si se puede definir, entonces, visualmente un dron.

Vega: Warpola hace uso de la estrategia del arte conceptual, en general, y de las escrituras conceptuales, en particular, en este caso del mecanismo de la técnica de la apropiación; y, entonces, elabora un poemario en el que los textos surgen de otros textos publicados previamente. Por lo tanto, ninguna palabra es suya, podríamos decir así. Son textos procedentes de la prensa, de los blogs, y en los que se informa acerca de los usos de los drones en diversos contextos. Además, esos mensajes están intervenidos por el autor, en cuanto a que toma —y aquí es donde podríamos ver, quizá, lo literario— toma una serie de decisiones literarias, que tienen que ver con los cortes para marcar los versos e, incluso, repeticiones de palabras, enunciados, términos... Los GIF, que es un mecanismo similar de construcción... los GIF, Canek Zapata, hace grabaciones, o utiliza grabaciones divulgativas o de videovigilancia, y también son elaboradas a través de un material previo, como decíamos, ¿no? Ambos elementos cuestionan, entonces, una neutralidad de las narrativas oficiales. Estamos hablando de los mensajes que aparecen en la prensa o los blogs, o los mensajes de las grabaciones de videovigilancia. Enton-



ces, están mostrando o dando cuenta de cómo esos discursos pueden verse como discursos automatizados y manipuladores, que son los discursos de los medios de comunicación.

Marta: ¿Puede verse, entonces, alguna implicación crítica en esta obra?

Vega: Bueno, podemos decir que los elementos éticos requieren herramientas éticas para su funcionamiento. Las decisiones que realizan Warpolá y Canek Zapata para elaborar el trabajo, como las cisuras, las reiteraciones, la versificación, las imágenes en bucle, revelan el mensaje del exceso mediático y cuestionan, así, la finalidad de su propaganda. Este tipo de estrategias permea muchas de las obras de esta y de otras categorías, que veremos en este programa, y es una constante en los trabajos en blogs, en Twitter, y en otro tipo de soportes.

Marta: ¿Podrías hablarnos, entonces, también, un poco, de esta literatura en blogs o en redes sociales que comentabas antes? Y, claro, una pregunta que me surge también: ¿eso puede ser lo que leemos en Twitter, en blogs, literatura?

Vega: Bueno, hay que pensar que en estos trabajos que vamos a ver... Por ejemplo, los trabajos que aparecen en blogs, vamos a partir de que no es lo mismo publicar una obra en un medio, y emplear ese medio como una vía de transmisión, como un canal divulgativo, por ejemplo; y solo acomodando, por ejemplo, en el caso de los blogs, las entradas como podría ser a entregas o capítulos, no es lo mismo, digo, que elaborar una obra con el medio y esto es, siguiendo, las pautas y ateniendo a las características, como podría ser en el caso de las blogoescrituras, de las que hablaba anteriormente.

Marta: ¿Cómo sería, entonces, esto en las blogoescrituras, no? ¿Cuáles serían los procedimientos? O, bueno, no sé si nos quieres mencionar alguna propuesta en concreto.

Vega: Sí, mira, por ejemplo, podemos ver la obra *Mi Rulfo mío de mí³*, de la escritora mexicana Cristina Rivera Garza. En esta obra, que, bueno, podríamos pensar que puede ser un mero divertimento, o una experimentación, pero con esta obra la autora está realizando un análisis de cómo el sujeto concibe la red y cómo, además, el sujeto realiza la lectura en línea.

Marta: Entonces, digamos, que no está elaborando solo un diario personal, ¿no? Sino que, digamos, a través de ese diario, de esa escritura, está trabajando de algún modo con el medio, ¿no? Está realizando una propuesta crítica, como nos decías, de ese sujeto en la red.

Vega: Sí, de hecho, lo que ella realiza es que, o lo que ella hace, es que aprovecha las posibilidades del blog personal y asume, entonces, las propiedades de lo que se llama el diario *extimo*, que es un concepto que ha manejado, es un concepto que... con el que Paula Sibilia nos propone, nos habla, de ese cambio de la intimidad a la *extimidad*, que aparece en las redes sociales o en los blogs, ¿no? Inicialmente, en los blogs y, posteriormente, en las redes sociales que, vamos, que nos acompañan, ¿no? Que utilizamos hoy día. Porque, además, de utilizar ese formato del blog, de optar por ese formato, aparentemente está registrando una exhibición de la intimidad, ¿no? Y, además, de una autora como Cristina Rivera Garza, que es una autora reconocida en el ambiente literario internacional.

Marta: Vale. A ver, entonces, si me ha quedado claro. Entonces, ¿decimos que no está exhibiendo su intimidad, pero sí está escribiendo una suerte de blog hablando de su propia vida?

Vega: Bueno, lo que hace en principio es que rompe las expectativas, ¿no? En el blog, como en las redes sociales más populares, no publicamos la totalidad de nuestras acciones, sino lo que pensamos que va a ser leído, o que los usuarios van a prestar más atención... Y

3 Accesible en <http://mirulfomiodemi.wordpress.com/>



esto es a lo que Sibilía, lo que Sibilía denomina como una «subjetividad alterdirigida», o sea, hacia el exterior. Los demás condicionan lo que publicamos en las redes sociales. Los demás nos están conformando, también, un poco como sujetos. Si, además, este sujeto que publica en el blog es alguien reconocido, como Cristina Rivera Garza, como es en este caso, en el campo de la literatura, se convierte en una personalidad que, podríamos decir, icónica. Los usuarios pondrán atención en los textos publicados bajo unas expectativas que ellos piensan encontrarse, ¿no?: la vida privada de la autora, por ejemplo; el interés en un modelo para el éxito literario como si fuera una especie de *influencer*; el placer estético e intelectual de los textos que publica muy similares, quizá, a sus publicaciones impresas; o, también, un interés en ese rédito económico que puede conllevar el blog para una compañía o una plataforma, ¿no? Para que esté albergado en esos espacios. Sin embargo, cada una de las entradas que presenta... hay una lectura particular e intervenida, como se veía un poco en el trabajo de Horacio Warpolá, en este caso de *Pedro Páramo*, la novela de Juan Rulfo, en lugar de esa confidencia o esa *extimidad* del diario.

Marta: ¿Qué es entonces lo que perciben los lectores del blog cuando se acercan a él?

Vega: Pues descubrirán, en este caso, que Rivera Garza reconstruye una subjetividad condicionada por los medios tecnológicos, como decíamos, esa subjetividad hacia fuera, hacia el exterior, y que, además, esos cortes e intervenciones en el texto de Rulfo revelan cómo es nuestro propio proceso de lectura en

los medios, o sea, cómo nosotros seleccionamos, deformamos, leemos de otra manera, leemos transversalmente. Con este trabajo, la autora, desde mi punto de vista, pone en evidencia la acción de los medios a la hora de suministrar la información, por supuesto; también, las limitaciones para recibirla, y, bueno, sus consecuencias, por supuesto, para reproducirla. Entonces, podríamos estar hablando del discurso de los medios como un constructo maleable y que, en definitiva, pues se relaciona con lo que sería materialidad del *software*.

Marta: Estamos hablando ya entonces de lo que, pues, antes nos adelantabas de... sobre la materialidad digital

Vega: Sí, de hecho, yo creo que estas obras inciden en esa materialidad maleable y fluida propia de donde nacen, ¿no?, del *software*. De este modo, a

través de esta materialidad, plantean un carácter... plantean, o presentan, el carácter de nuestra propia cultura y, además, cómo nuestras acciones e interacciones, también en el espacio físico, pueden ser determinadas por el

comportamiento del código informático.

Marta: «El comportamiento del código informático». ¿Te estás refiriendo, entonces, a algo así como los algoritmos?

Vega: Algo así. Según los teóricos de los medios actuales, entre los que quiero destacar a Lev Manovich, nuestros hábitos culturales están regidos por un comportamiento algorítmico. Esto no quiere decir que nos comportemos como ellos, pero sí que todas nuestras actividades que tienen que ver con la comunicación o con el consumo de información se basan en automatismos y disposiciones de algoritmos dentro

«Estas obras inciden en esa materialidad maleable y fluida propia de donde nacen, del software».



de los medios. Y eso, como es evidente, repercute también en nuestra «validez» social, como, por ejemplo, en los patrones en los que se valora la solvencia de un individuo cuando va a comprar una casa, un coche, hacer, en general, una inversión, ¿no? Es algo de lo que ha hablado el filósofo Franco Berardi «Bifo», y ha definido como... nos ha definido como «sujetos compatibles» y que, lamentablemente, nos convierte en sujetos vulnerables y precarios.

Marta: Claro. Y, entonces, yo me pregunto cómo muestran estas obras, bueno, de algún modo estos elementos, ¿no?, que nos comentas, que nos están determinando hoy como individuos.

Vega: Pues, por ejemplo, a través de trabajos que son producidos bajo estrategias de programación, como los **bots** o las aplicaciones, confeccionados expresamente para elaborar la propia obra literaria.

Marta: Vale, o sea, que hay trabajos que directamente se producen con estrategias de programación, es decir, ¿programas que están generando ellos mismos literatura, sin que haya realmente un autor que lo escriba?

Vega: Sí, o programas que asisten también para crear literatura. Hay libros escritos a través de códigos y de algoritmos, pero también hay programas que pueden... podemos hablar de ellos como asistentes, ¿no? Como, por ejemplo, el caso del **PAC**, que sería «Poesía Asistida por Computadora⁴», que es del poeta y programador mexicano Eugenio Tisselli.

Marta: Es decir, entonces no es que el programa cree la obra, ¿no? Sino que se convierte, de algún modo, en un ayudante del poeta, ¿o algo así?

Vega: Bueno, más que un ayudante, en un cocreador junto al programador, en este caso, Tisselli, y el usuario. A través de un intercambio dialógico con la máquina, el usuario puede introducir un verso inicial que le permitirá generar un poema completo, alterando cada

⁴ Accesible en <http://www.motorhueso.net/pac>

una de las palabras por combinaciones encontradas en internet, que es lo que se ha llamado la basura de la red, o **flarf**.

Marta: Pero ¿podemos decir, entonces, que el resultado de esto es realmente literatura?

Vega: Bueno, puede producir resultados delirantes, ¿no? Como el poemario del propio Tisselli titulado *El drama del lavaplatos*⁵, pero lo que nos importa aquí no son los resultados como tales, sino visibilizar el proceso creativo y las características de este poema generado por la programación.

Marta: Claro. Y cuáles son, entonces, las particularidades, ¿no?, del resultado de este poema que genera el asistente.

Vega: Bueno, lo que este método, el **PAC**, lo que le muestra al usuario es una realidad sociocultural, de la que hablábamos, regida por los patrones del funcionamiento tecnológico, ya que el texto es confeccionado gracias a dos acciones esenciales en los medios: la programación —que es la acción de Tisselli en el —**PAC**—, el rastreo de datos por parte del programa; y, por supuesto, a las decisiones del usuario. Así, surge un ente poético, o un texto poético, generado por los elementos de la coproducción, y cuyas características unifican tanto lo humano y lo digital. Al presenciar, entonces, todo este proceso completo, se comprueba cómo este dispositivo pone en duda, o en entredicho, que la creación deba ser un acto exclusivo del hombre. Además, en este sentido, Tisselli, con esta propuesta, programa una... plantea una programación orientada al desarrollo de las máquinas poéticas, y no tanto los **gadgets** o dispositivos cotidianos. En uno de sus textos, que para mí es fundamental para poder entender toda la filosofía de Tisselli, señala que, si las máquinas se dedican a elaborar poesía, nos dejarían vivir con más libertad a los humanos.

Marta: Entonces sí que podemos decir que existen programas, ¿no?, que direc-

⁵ Publicado en la editorial Delirio en 2010 con prólogo de Fernando Broncano y epílogo de Vicente Luis Mora.



tamente elaboran literatura. Y no solo eso, sino que además parece que los autores están trabajando, casi, en esa dirección, ¿no?, de algún modo de tener que librarse de escribir, y dejar que lo hagan las máquinas.

Vega: Sí, y además también de elaborar literatura, se apropian de textos o materiales que ya existen, ¿no? Como veíamos, por ejemplo, con Tisselli y crean otras producciones. Y, en estos condicionantes de la programación, o sea, en las combinaciones que hacen los algoritmos, estaría su apuesta literaria, ¿no? Este también es el caso de otra obra que quiero presentar, que se llama los *Manifiestos Robots*⁶, de Belén Gache.

Marta: Y ¿qué muestra, entonces, esta obra a los usuarios —¿no?—, estos *Manifiestos Robots*? ¿O qué diferencia hay en su manera de producirse, con respecto al *PAC* de Tisselli, del que nos hablabas ahora?

Vega: Bueno, en este caso, lo que sucede es que se están centrando concretamente en los manifiestos políticos, en la ideología, ¿no? Estos *Manifiestos* ponen en evidencia tanto las pautas de elaboración de los discursos políticos, como la artificialidad propia del género.

Marta: Entonces, claro, podemos decir, casi, que es posible visualizar que los Manifiestos siguen una especie de patrón y que están elaborados siguiendo siempre, bueno, pues, quizá unas leyes determinadas, ¿no?

Vega: Algo así. El algoritmo por el que están generados, el *IP Poetry*⁷ de Gustavo Romano, conecta con textos de distinta condición y procedencia, independientemente de la ideología y de las propuestas que plantean, y propone combinaciones que en muchos casos son contradictorias. Podemos poner un audio, podemos escuchar un fragmento para que se vea esto de lo que estamos hablando.

Marta: Claro, sí, perfecto. Adelante.

⁶ Accesible en <http://findelmundo.com.ar/belengache/manifiestosrobot.htm>

⁷ Accesible en <https://ip-poetry.findelmundo.com.ar/>

Fragmento del Manifiesto Robot N1b «Contra el niño mocobiónico» de Gache: Defendamos los cursos de verano / Luchemos contra la humanidad / Luchemos contra la extradición del «*hacker* del pentágono» / Luchemos contra las viejas banderas que nos llevaron al fracaso.

Marta: Claro, esto me ha parecido superinteresante, ¿no? Y al hilo de esto estaba también pensando, Vega, en que hablabas también antes de algo así como... un giro visual que ha entrado también, de algún modo, en esta escritura digital. No sé si podrías matizar un poco esto de los medios visuales, y de su relación con la escritura.

Vega: Bueno, para esto creo que es necesario mencionar a Vicente Luis Mora, ¿no?, que habla de la aparición de un fenómeno literario que tiene que ver con una decisión de implicar ambos discursos en las obras, no, de plantear formas llamadas textovisuales, donde muchas veces podemos percibir las palabras como imágenes, porque no podemos olvidar su componente visual, ¿no?, lo que nosotros estamos viendo, y las imágenes como texto, teniendo en cuenta su capacidad narrativa, por ejemplo, y su composición textual. Además, otros teóricos, como José Luis Molinuevo, hablan del pensamiento en imágenes a través del que la experiencia estética va a generarse en el individuo y no determinada por un único origen, o un único foco, sino que... como algo múltiple. De ahí que Molinuevo hable de lo que ha llamado «experiencias poliestéticas»; no solamente, digamos, una experiencia estética centrada en una —podemos decir— disciplina, sino como algo múltiple. Y, como podemos ver en esta extensa... o en una extensa nómina de autores actuales, las imágenes no van a ser ya ilustrativas, ni sus libros lo van a ser, ni están supeditadas o diciendo lo que dice el texto, sino que presentan un discurso propio.

Marta: ¿Y, entonces, en la escritura digi-



tal se hace también evidente esta combinación?

Vega: Sí, podemos mencionar, yo creo que, aquí, el fenómeno de la videoescritura, que se relaciona con el videoarte. Y el videoarte tiene una trayectoria más que sólida. En estas propuestas de videoescritura, por ejemplo, donde se inscribirían los videopoemas, los *booktráileres*, las videorreseñas, los *clips* poéticos... estamos recorriendo de nuevo a esa percepción del acto discursivo como algo dual, o sea, lingüístico y visual.

Marta: Claro, no sé si lo querrás retomar de nuevo, o nos traerás alguna propuesta sobre los videopoemas, *booktráileres*, etc., pero, claro, yo pienso ahora que la cultura visual entonces sí que es algo a lo que los estudiantes están más que habituados, ¿no? Por lo tanto, sí que supongo que podrían llevarse a cabo propuestas educativas a través del vídeo, ¿no? en diferentes manifestaciones o formatos.

Vega: Sí, de hecho, se han planteado ya iniciativas dentro de este entorno de la educación para que los estudiantes elaboren contenido audiovisual de obras literarias, como *booktráileres*, por ejemplo, y que pueden resultar yo creo que muy gratificantes para ellos, o sea, después de la lectura de una obra. En esta línea, pues por ejemplo, se puede señalar un proyecto llamado VideoLit⁸, que es una plataforma, ahora la verdad que sin mucho funcionamiento, porque está bastante obsoleta, y se puso en marcha desde instituciones catalanas para fomentar y promover este tipo de creaciones en el aula.

Marta: Claro, pero, imagino también que antes de proponer estas actividades al alumnado, ¿no?, quizás habría que saber primero dónde encontrar ejemplos de estas formas de literatura.

Vega: Bueno, pues a mí me ha resultado en los últimos días algo muy llamativo, que una plataforma de consumo y de contenido cultural o audiovisual, como

⁸ La URL ya no está operativa, pero era <https://videolit.org/>

es Filmin, haya aparecido, por ejemplo, el Maldito Festival de Videopoesía⁹, ¿no? O, por ejemplo, también cómo los *booktráileres* están apareciendo en los canales de las propias editoriales, ¿no? Como es el caso del *booktráiler* de Matías Candeira, que tiene un excelente vídeo de su libro de relatos *Todo irá bien*¹⁰.

Marta: Muy interesante esto del *booktráiler*, ¿no? Pero no sé si nos puedes comentar qué características concretas tiene el *booktráiler* y en qué se diferencia, bueno, de los tráileres que podemos encontrar del mundo audiovisual, de las películas.

“En las propuestas de la videoescritura estamos recurriendo a la percepción del acto discursivo como algo lingüístico y visual”

Vega: Bueno, pues se relacionan... se parece en que el *booktráiler* busca tener una... tiene una finalidad comercial, evidentemente. La promoción, bueno, la venta del libro. De ahí que el trabajo con lo visual y lo breve, pues esté apostando siempre por un lenguaje siempre persuasivo para el público. Pero posee, además, otras características que lo vinculan también al tráiler de la película. Lo que pasa que... realmente tenemos que pensar que el *booktráiler* nace de un libro. Por lo tanto, carece de un archivo de imágenes audiovisuales, por lo que... puede ser desfavorable para el propio lector a la hora de acercarse a un libro, si se componen de imágenes miméticas del libro, ¿no?

Marta: Claro, pienso entonces que quizá una de las cosas más interesantes

⁹ Accesible en <http://malditofestival.com/>

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=H1FtKDxfZ4>



que has apuntado para el ámbito de la literatura es ese carácter imaginativo, no, que tiene que tener el lector, el receptor. Supongo que habrá, de algún modo, que recurrir pues a lo que decías, a imágenes no miméticas para no interrumpir esa experiencia del lector. De modo que, bueno, interpreto que tendrá que haber otro tipo de estrategias, ¿no?, para la elaboración del *booktráiler*. No sé si nos puedes apuntar algo más a este respecto, si quizá el autor del que nos hablabas tiene alguna propuesta concreta para ello.

Vega: Bueno, pues, por ejemplo, en el caso de Candeira se ve muy bien. Él recurre a estrategias de la brevedad, propias del microrrelato. Lo más llamativo de su trabajo es que concentra en un escaso minuto, y a partir de un montaje continuo, sin fundidos ni representación de lo que dicen los textos, consigue recrear en ese minuto, decía, la atmósfera de los relatos del libro. A través de la superposición de imágenes, que pueden parecer desconectadas; un lenguaje figurativo... provocan lo que provoca el libro: el desconcierto en el lector, y este lector percibirá la oscuridad, el dolor, la pesadilla, el instinto asesino y la seducción del mal como elementos básicos, que son los elementos básicos realmente en el libro de relatos.

Marta: Bueno, corrígeme si me equivoco, Vega, pero tengo la sensación de que esto estaría muy cercano al lenguaje poético.

Vega: Sí, es clave su proximidad también al videopoema, ¿no? Y, para hablar de ellos, pues me gustaría mencionar el trabajo de la poeta Miriam Reyes, una poeta a la que admiro, y con una trayectoria muy sólida en este terreno. He traído como muestra el videopoema «Si solo en apariencia»¹¹, ya que me parece muy representativo del cuidado que pone Miriam Reyes en los elementos poéticos que conllevan las imágenes más cotidianas.

Marta: Es cierto que no podemos verlo aquí, ¿no? Pero, bueno, sí me gustaría señalar que creo que lo has incluido en los documentos, ¿no?, de este dossier que has preparado y que quienes nos estéis escuchando lo podréis encontrar adjunto a este programa en la página de Leer.es, ¿no? Entonces, bueno, claro para quienes se acerquen a ello y lo vean, supongo que pondrán entender mejor estos elementos, ¿no?, que supongo que nos vas a comentar sobre el lenguaje figurativo que propone la poeta Miriam Reyes.

Vega: Sí, bueno, ella recurre a técnicas de montaje y no a la programación. Concretamente a la reiteración visual y sonora. Estamos ante un trabajo que apuesta por la articulación de lo simbólico dentro de los espacios más cotidianos: todas las imágenes que aparecen en ese texto, son imágenes que podríamos decir artesanales. En este caso, la obra realiza un correlato entre los elementos de la naturaleza —el árbol, como vemos, la tierra— y la circunstancia del sujeto poético y propone una lectura visual a través de los cortes, las superposiciones o repeticiones, que, yo creo, que están remitiendo a tropos y figuras retóricas de la escritura.

Marta: Vamos, entonces, al hilo de esta poeta, a una cuestión que quizá podría parecer conflictiva, o quizá no, ¿no? Pero, bueno, te lo planteo. Y es que has mencionado, pues a lo largo del programa ya el trabajo de alguna creadora, pero en los aspectos puramente tecnológicos, ¿no?, en estas estrategias de manipulación, o programación, me gustaría preguntarte si son representativas las escritoras, o bueno, todo lo contrario.

Vega: Bueno, como bien has indicado, a lo largo de este recorrido hemos ido mencionando algunas autoras. Y, creo que, dentro de... habría muchas más. Pero, o sea, son autoras que se han interesado por estas formas experimentales, o digitales, de la creación literaria. Pero creo que, bueno, podríamos men-

¹¹ <https://player.vimeo.com/video/404309793>



cionar también a algunas de ellas que hacen una crítica de género, y desde un punto de vista fundamental, en el que creen, o sea, parten de la mujer como programadora.

Marta: Claro, entonces, podemos incidir un poquito más en este aspecto, ¿no? Bueno, o sea, ya no solo de cómo está el panorama de las autoras, de las escritoras digitales, sino, sobre todo, intentar adivinar si esta presencia de las escritoras está directamente relacionada siempre con una perspectiva de género.

Vega: Bueno, el panorama de las autoras o la visión de las autoras a nivel global es menor, ¿no? Hay una menor visibilidad, ¿no? Los referentes existen, ¿de acuerdo? Quizá la nómina sí sea inferior, pero no por ello menos representativa. Desde mi punto de vista, esto puede deberse, quizá, al acceso limitado a la formación tecnológica por parte del sector femenino, e incluso por la informática, pues tiende a percibirse la informática como una profesión siempre vinculada a los hombres. Y algo que las teóricas del ciberfemenismo, como Judy Wajcman o Verena Kuni han destacado y, además, han denunciado.

Marta: Creo que sí ha existido una cierta estigmatización de la mujer en el ámbito de la tecnología, ¿no? Pero, entonces, volviendo a lo que decía antes, quería preguntarte si esta estigmatización es cierta, ¿no? Tú, como experta en el tema; y, sobre todo, si ha sido esta estigmatización la que ha provocado, de algún modo, que las autoras incorporen esta perspectiva crítica de género en sus trabajos.

Vega: Bueno, no sé si tanto estigmatización, pero sí que hay una escasa visibilidad o un silenciamiento. Tenemos el caso, por ejemplo, de Ada Lovelace, que está oculta en el campo de la computación, oculta y silenciada por Charles Babbage, quien sí ha pasado a la historia. Y, sobre todo, está el agravante de la brecha de cristal en las empresas tecnológicas, algo que detalla y analiza de

manera muy acertada la teórica Remedios Zafra. Los datos también indican que, bueno, los estudios universitarios que tienen que ver con estas tecnologías, como la informática o algunas ingenierías, son menos demandados por parte de las mujeres que por los hombres. Además, continúa a día de hoy la creencia popular y errónea de que las mujeres son técnicamente incompetentes. Así que, bueno, quizá, sí podríamos hablar de un estigma vinculado a la informática que tiene que ver con esa dominación masculina.

Marta: Claro, entonces, si este estigma sí que existe de algún modo, ¿no?, puedo intuir, quizá entonces, y ahora me confirmas, Vega, que precisamente las autoras, bueno, han recurrido de algún modo en sus obras literarias a una denuncia de estas dificultades de acceso al entorno digital o al mundo informático.

Vega: Sí, hay una denuncia, por supuesto, fundamentalmente dentro del ámbito teórico, pero también desde el ámbito artístico. Y esto se encuentra en los manifiestos, o diferentes trabajos, ¿no? Y, por poner ejemplos muy reconocidos, en los colectivos VNS Matrix o Laboria Cubonicks, ¿no? Este último ya desde el xenofeminismo, que plantea la creación de un **software**... están planteando la creación de un **software**, o una tecnología, propiamente feminista. Sin embargo, en el ámbito de la literatura, bueno, esto es un poquito más lento, ¿no? Lo que sí percibimos es una deconstrucción del género y de los roles desde la tecnología. Por ejemplo, en el trabajo de Alm@ Pérez, el heterónimo de la poeta Tina Escaja.

Marta: Me ha llamado también mucho la atención, Vega, este término que mencionabas del xenofeminismo. Pero no sé si eso tenemos que dejarlo ya para un programa futuro. Y paso ahora a preguntarte por esto último que mencionabas, y, claro... ¿por qué decide esta autora emplear ese heterónimo?



Vega: Bueno, en el caso de Alm@ Pérez está proponiendo, lo primero, una auto-designación, ¿no?, como «Alm@», y con esta autodesignación deconstruye los tópicos de la poeta y de la mujer como si fuera un ente espiritual, que podríamos aquí también relacionarlo con esa materialidad digital, como algo espiritual, o no fluido, o no material. Y, frente a eso, el rol de poeta como forjador de la palabra, ¿no? Así, ella está trastocando los códigos de un sistema patriarcal y esencialista, y en su manifestación como ser dual, esto... entre lo incorpóreo y entre lo material, lo sensible [y] lo maquínico, yo creo que está planteando la visión del artista digital como poscuerpo, y relacionaríamos de nuevo con las teóricas del ciberfeminismo, en este caso, por ejemplo, con Rosi Braidotti y que reconfigura el imaginario, el imaginario digital de los hombres como un imaginario dominante.

Marta: Bueno, una pregunta, quizá un poco más sencilla, ¿no? Y es si nos encontramos en los trabajos de Alm@ Pérez con un manejo de la programación.

Vega: Sí, es una de las autoras en español con mayor trayectoria en este campo, ¿no? Su obra digital, por ejemplo, plantea este lenguaje para poner en evidencia las fallas de la producción, por ejemplo, aceleracionista. Podríamos decir que su creación en el código implica una crítica desde la apropiación de lo que se llaman las «herramientas del amo», siguiendo la designación que propusiera la escritora Audrey Lorde. Y, de ahí, este *VeloCity*, la obra *VeloCity*¹², por ejemplo, que relaciona la materialidad voluble de la pantalla con la fragilidad de los argumentos con los que se ha construido el concepto de mujer, por ejemplo, por supuesto, desde una mirada patriarcal.

Marta: Bueno, gracias, Vega. Para ir, quizá, acercándonos ya hacia el final, me pregunto también si habría también algún otro tipo de propuestas vinculadas con estas escrituras de los medios digi-

¹² <https://www.badosa.com/bin/obra.pl?id=p058>

tales, que, de algún modo, estén relacionadas también con esta subversión de los códigos patriarcales.

Vega: Bueno, pues... a mí me interesa el caso de la artista visual Laura Tabarés, quien se adentra en los mensajes y en los lenguajes que forman parte de la cultura visual y de las redes. Por ejemplo, redes como Instagram¹³, muy cercanas a los estudiantes, y que aportan, además, ciertas visiones de la mujer como objeto, que son cómplices de la propagación de algunas formas de violencia simbólica en este imaginario de las redes.

Marta: Claro, ofrecer también esta perspectiva crítica a los alumnos sería, pues una cuestión muy interesante, y, además, fundamental, ¿no? No sé si quieres incidir un poco en lo que plantea Tabarés, también en este sentido, Laura Tabarés.

Vega: Bueno, pues sus propuestas lo que están haciendo es que parten desde el activismo o el feminismo comprometido, pero también desde una parte de la sátira y del humor con los que, bueno, ataca a estas construcciones que, decíamos, que, desde los discursos de la tradición, se han adherido como sustrato y que forman parte de los códigos comunicativos de la cultura de masas. Ella tiene una cuenta en Instagram llamada @lapicarajustina, y a través de ella, y con una creación basada en memes, en GIF, en *emojis*, en *stickers*, en cajas de texto, en los famosos o quizá ya un poco relegados WordArt, y en la apropiación del lenguaje *millennial*, propone poner la atención en estos discursos ofensivos en los que muchas veces... de los que muchas veces no somos conscientes y, por otro... por otro lado, está resemantizándolos como elementos críticos. Entonces, su producción memética, rota y grotesca, además con un lenguaje bastante satírico, como decía, desde este espacio, aprovecha la posibilidad del diálogo, de la incomodidad o del ataque por parte de sus seguidos-

¹³ <https://www.instagram.com/lapicarajustina/?hl=es>



res, que aparecen en los comentarios o en las reacciones a sus objetos visuales, y está poniendo también en evidencia la tiranía de las redes.

Marta: Bueno, me parecería incluso una propuesta estupendísima, incluso, invitar a los alumnos a seguir este tipo de cuentas, ¿no?, en redes sociales que ellos utilizan cada día y que, desde luego, les enfrentaría con una perspectiva, pues, mucho más crítica dentro de lo que ellos mismos consumen, ¿no?, de lo que viene siendo su día a día, ¿no? Es decir, podemos acercarnos a esas redes sociales que muchas veces criticamos para sacar un provecho didáctico, ¿no?, de ellas. Claro, me parece también muy interesante, entonces, tratar de vincular en el aula no solo los medios digitales, como veíamos en la primera parte del programa, ¿no?, de llevar estos medios y estas escrituras digitales al aula, sino también de tratarlos desde la perspectiva de género.

Vega: Ella lo que está mostrando es el absurdo de los constructos de nuestra realidad, ¿no? Y por un lado podemos encontrar memes relacionados con la visión de las mujeres por parte del patriarcado, pero también imágenes de la masculinidad que transmiten los medios, ¿no? Sin embargo, quizá dada la adscripción de la autora a una generación de jóvenes atacados por las crisis económicas y la precariedad laboral, en muchos de los memes Tabarés, también puede percibirse una crítica al precio de la vivienda, a las condiciones laborales, a las circunstancias afectivas y psíquicas que moldean a los jóvenes contemporáneos... O sea, es un trabajo crítico y, además, siempre hay que leerlo desde el punto de vista de la generación de esos memes, esos lenguajes muy cercanos a los propios estudiantes. Pero también cómo son las reacciones dentro de los medios, dentro del propio... de la propia red, de Instagram, a esas construcciones.

Marta: Bueno, seguro, Vega, que nos

has apuntado, ¿no?, esta cuenta de Laura Tabarés en este dossier que podrán encontrar nuestros oyentes en Leer.es. Seguro que junto con otras cosas también muy interesantes. Pero ya por cerrar, quizá, con una parte más práctica, me gustaría preguntarte, o pedirte, si querrías comentarnos alguna de estas propuestas didácticas que has incorporado ahí en el dossier para que nos hagamos todos una idea de cómo se pueden llevar estas propuestas al aula.

Vega: Bueno, pues una de las propuestas que a mí me parece quizá la más práctica, viendo todos los ejemplos que nos hemos podido... que ellos han podido encontrar en esta plataforma de Leer.es, para mí la más, quizá, la más práctica es que elaboren ellos su propio contenido digital. Pueden, o bien partir de esa creación del **booktráiler**. Evidentemente, ellos están familiarizados con todos estos tipos de medios, porque los tienen en sus propios móviles y, bueno, los utilizan a diario, ¿no? O incluso un **pódcast**, ¿no? Quizá un **pódcast**, o algún tipo de creación digital en programas de edición, por ejemplo, como PowerPoint, ¿no? Por ejemplo, podría ser una actividad que puede resultarles interesante y atractiva.

Marta: Bueno, pues con esto ya vamos entonces al término del programa. Bueno, como decíamos, podréis encontrar... pues, algunas de estas propuestas literarias extendidas, o con los enlaces incorporados, en este dossier de Leer.es. Desde luego, ha sido un programa intenso, ¿no?, en el que hemos aprendido, pues, bueno, muchos términos, muchas cuestiones con las que quizá no trabajamos nosotros cada día. Pero probablemente sí los alumnos, ¿no?, por lo que nos comentaba Vega. Y, desde luego, hemos aprendido mucho contigo, Vega, así que muchísimas gracias por estar en este programa de **Otra Onda**.

Vega: Gracias a ti.





Otra Onda

Los superhéroes también van a clase:
posibilidades didácticas del universo
Watchmen

Transcripción Cap.6

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 6. Transcripción. Los superhéroes también van a clase: posibilidades didácticas del universo Watchmen

El Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo los autores los únicos responsables

Imagen de portada:

Second Narrows Graffiti de Colin Knowles en Flickr



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: Borja Cano y Marta Pascua

NIPO: 847-21-221-8

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



Marta Pascua entrevista a Borja Cano

Marta: Bienvenidos a un nuevo programa de Otra Onda. Cuento hoy con la presencia de un nuevo invitado, Borja Cano Vidal, que es investigador predoctoral en el Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana de la Universidad de Salamanca. Ha obtenido el título de Grado en Filología Hispánica en esta universidad y también un máster en estudios literarios. Asimismo, ha obtenido otro máster en estudios hispánicos en París. Su principal campo de investigación es la relación entre ética y literatura en el siglo XXI, y combina estas investigaciones con sus estudios del Grado en Filosofía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El tema que nos trae hoy es el de la figura del superhéroe y las referencias socio-culturales que contienen sus narrativas con el fin de exponer su interés y potencial didáctico. Vamos a centrarnos, y ahora me corriges, Borja, en el universo creado a partir de la novela gráfica *Watchmen*, del 86, y su trasvase a otros géneros y formatos, como serán el audiovisual o el poético. Bienvenido, Borja, gracias por estar aquí con nosotros.

Borja: Muchísimas gracias por la presentación, Marta, y buenos días, o buenas tardes o noches, a todo aquel que esté escuchándonos. En efecto, cuando utilizo la expresión de «universo Watchmen», que hace mención a esta novela gráfica en el 86 a cargo de Alan Moore, y que ilustró Dave Gibbons, me refiero a esa expansión a otros, géneros, a otros formatos, como es el audiovisual, con la película dirigida por Zack Snyder de 2009, o el poético, con el caso del libro *La piel del vigilante* de Raúl Quinto, que se publicó en 2005¹. Además, recientemente, además, la plataforma Netflix ha estrenado una serie basada en este universo, que lo amplía aún más². Y es

¹ El libro fue publicado por la ya desaparecida DVD Ediciones.

² En realidad, la serie forma parte del catálogo de HBO.

cierto que pueda resultar quizás extraño traer a colación un tema como este de los superhéroes para mostrar sus posibilidades didácticas; especialmente considerando lo alejado a priori que estaría de los contenidos del aula en Secundaria y Bachillerato. Sin embargo, lo que me gustaría en estos minutos demostrar es que los iconos y mitos de cada época posibilitan acercar al alumno a una serie de referencias y contenidos culturales... no solo son aplicables al currículo educativo, sino que además se relacionan estrechamente con las materias de varias asignaturas. Y es que, a fin de cuentas, todo género de ficción, especialmente aquellos pertenecientes a la denominada cultura de masas o de carácter popular, tienden a transformarse con el paso del tiempo no solo a fin de mantener un cierto papel relevante en cada contexto, sino también para adaptarse a las preocupaciones sociales de cada tiempo.

“**Los iconos y mitos de cada época posibilitan acercar al alumno a una serie de referencias y contenidos culturales...**”

Marta: Gracias, Borja. Desde luego, vamos, me parece un tema muy original y además una perspectiva muy interesante, ¿no? Estoy deseando escuchar el desarrollo, ¿no?, de este tema, sobre todo... Bueno, hablo aquí a título personal, yo que soy una alejada de estos universos. Claro, para ir entrando en materia, la primera pregunta que me surge, Borja, es por qué has elegido el caso de *Watchmen*, que, bueno, como digo, desde una perspectiva, bueno, absolutamente del desconocimiento, ¿no?, pero que quizás no sea el grupo de superhéroes más popular. Y, bueno, claro



por qué has elegido este caso y no otros que quizá sí nos suenen a todos como son Batman o Superman, ¿no?, por citar algunos. Y, por otro lado, también me gustaría que nos contases, ¿no?, ya para ir acercándonos a este universo, cuál es el argumento principal de esta novela gráfica.

Borja: Bien, pues el motivo de escoger este caso concreto de *Watchmen* responde tanto a lo peculiar tanto de su historia como a la de sus personajes, que también resultan visibles en esos otros formatos a los que se ha adaptado y que veremos a continuación. Cuando Alan Moore escribió esta historia, buscaba reflejar los conflictos del individuo contemporáneo a la par que cuestionar y subvertir el concepto de superhéroe hasta entonces dominante; esto es: personaje con poderes sobrenaturales que utilizan estos para confrontar el mal, encarnado normalmente en otro tipo de personaje también prototípico. Sin embargo, *Watchmen* supuso la primera historia en la que los superhéroes podían ser denominados así sin necesidad de tener poderes sobrehumanos —tan solo el personaje llamado Doctor Manhattan los tendrá— o caracteres de dudosa moralidad, volubles, vengativos, crueles, que abusan de su poder, o incluso con trastornos y problemas psicológicos, lo que sin duda contribuyó entonces al cuestionamiento de la idea tradicional de superhéroe. En cuanto al argumento, se sitúa, en lo que sería un escenario distópico, que no es más que una historia alternativa en la que, entre 1940 y 1960, Estados Unidos habría alcanzado la hegemonía mundial con sucesos históricos reales, como la Operación Cóndor o la Guerra de Vietnam, y otros ficcionales, como una supuesta guerra nuclear con la Unión Soviética o la aún vigente presidencia de Richard Nixon. Los personajes, que se denominan como vigilantes, son declarados ilegales, y normalmente trabajan en la sombra para el gobierno estadouniden-

se, o se encuentran ya retirados. Pero la investigación del asesinato de un superhéroe será el motivo que los reúna, a la par que la historia se centra en el propio desarrollo personal de estos vigilantes.

Marta: Bien, bueno, desde luego con estas primeras pinceladas que nos has dado, creo que ya estamos pudiendo percibir que se trata de un argumento bastante atractivo, ¿no? Pero, bueno, considerando lo que nos acabas de contar, creo también que puedo intuir ya cuál puede ser el acercamiento didáctico, ¿no?, a este universo *Watchmen*. Pero, bueno, me gustaría que nos contases tú de primera mano de qué manera podemos desarrollar este tema, ¿no?, y desde qué perspectivas.

Borja: Bien, pues, lo que ante todo, me gustaría demostrar es la polivalencia y la versatilidad de la temática superhéroe a través del caso de *Watchmen*. Así, lo que voy a ofrecer es cuatro claves de lectura o acercamiento didácticos posiblemente aplicables a cuatro materias diferentes englobadas en los programas educativos de ESO y Bachillerato: en primer lugar, el trasvase genérico, la reescritura y la apropiación del universo *Watchmen* en el texto literario a través del caso concreto de *La piel del vigilante* de Raúl Quinto; en segundo lugar, la dimensión sociohistórica en la que se sitúa este universo y las diferentes causas y consecuencias de dichos eventos, para Historia del mundo contemporáneo; en un tercer momento, los debates y planteamientos morales que ofrece la historia, tanto para Ética como para Filosofía; y en cuarto y último lugar, la inclusión de elementos propios de la Antigüedad grecolatina a través de la cultura popular, y más concretamente en el caso de esta novela gráfica que nos ocupa, y que podría ser asimilable en materias como Cultura Clásica, Latín o Griego.

Marta: ¡Guau! Parece que abres muchísimas posibilidades, ¿no?, esta narrativa, desde luego. Estamos hablando de



poder trabajar con ella en asignaturas, bueno, tan parecidas, pero a la vez tan diferentes, ¿no?, como pueden ser el aula de Lengua y Literatura, Historia, Ética y Filosofía, e incluso Cultura Clásica, que podrá sorprender a nuestros oyentes. Pero, sin embargo, claro, viniendo quizá más desde el ámbito de la literatura, lo que más me puede llamar a mí la atención, casi, es que se pueda acudir a un grupo de superhéroes en la clase de Lengua castellana y Literatura y, además, para trabajar con poesía, ¿no? No sé, me llama... me llama mucho la atención porque, claro, quizá pensando en el tema de superhéroes, podríamos acercarnos desde la narrativa, desde los géneros populares, ¿no? Bueno, pues quizá ya pensando en géneros como la ciencia ficción, de los que hemos hablado también en *Otra Onda*, ¿no? Bueno, no sé si nos puedes comentar algo más a este respecto, de cómo poder tratar algo tan aparentemente alejado de la literatura como es el tema de los superhéroes.

Borja: Sí, Marta, creo que es muy importante este asunto que comentas. Y es que considero importantísimo que, desde aulas como las de Educación Secundaria o Bachillerato, el alumno comprenda que desmitificar en cierto sentido el género de la poesía, que se suele presentar en ocasiones como algo alejado y casi de otra época. Al fin y al cabo, se trata de un código artístico más que responde a los condicionantes de cada época y cada tiempo. ¿Cuáles son los iconos de un adolescente de hoy? ¿Un *youtuber*, un *instagramer*, un *tiktoker*...? Si alguno de ellos escribiera poesía, y hay casos que así ocurre, ¿acaso no podría utilizar esos referentes como parte de su producción? Pues es eso es lo mismo que ocurre en el caso del poeta murciano Raúl Quinto, quien, en este libro, *La piel del vigilante*, publicado en 2005 utiliza como telón de fondo los personajes e historias que le acompañaron de adolescente y, ade-

más, las hace suyas. El poemario, de hecho, se inicia en la primera página con una nota del propio autor que, si me permites, voy a leer, por lo clarificante que resulta.

Marta: Todo tuyo, Borja.

Borja: «La máscara que cubre a los protagonistas de *Watchmen* es la misma que desfigura el rostro de la literatura, también la que nos hace conscientes de la carga teatral del discurso poético. Mi voz se diluye tras el disfraz de esas miradas ficticias al igual que las suyas bajo mis palabras o la de los autores que encabezan los poemas. No soy yo, ni *Watchmen*, ni las citas, quien configura el sentido de *La piel del vigilante*; es la realidad la que se filtra por los poros de esta máscara que ahora deberá cubrir el rostro y las pupilas del lector³».

Marta: Bueno, tras escuchar esta cita, me he quedado pensando en este asunto de la identidad y de la máscara. Claro, creo que en estos tiempos en los que quizá muchos jóvenes están en proceso de búsqueda de su identidad, pues, bueno, puede que a veces también esa máscara, asimilable casi al anónimo avatar que ofrece internet tras la pantalla, ¿no?, y tras estas aplicaciones que nos comentabas hace un momento, puede resultar incluso catártica, ¿no?, esta máscara. Y, claro, siguiendo con el libro de Raúl Quinto, me pregunto de qué forma concreta se expone o se traslada la historia de *Watchmen* a los diferentes poemas que integran el libro y también, bueno, cómo se nos abre esta posibilidad de un poemario de algún modo narrativo, ¿no?, quizá más alejado de la propia idea de lírica tradicional.

Borja: En efecto, en efecto. La máscara, y sus distintos significantes, es un elemento constante en *Watchmen*, en cuanto a la novela gráfica, pero también en los versos de Raúl Quinto. El libro presenta una estructura dividida en cinco partes iniciadas cada una con un epígrafe que presentan distintos temas

³ Cita proveniente del prólogo del libro, firmado por su autor, y que aparece en la pág. 9 de la edición de 2005.



y que giran todos en torno a lo que tú misma mencionas: el propio cuestionamiento del yo, la reflexión acerca de la identidad, la crueldad del ser humano, o la máscara y el disfraz, como mencionabas, como mecanismos para develar la propia realidad o identidad. De esta forma, la máscara resulta el mecanismo idóneo para acceder a una identidad que al individuo le resulta mucho más complaciente y, como afirma el propio poeta en el poema «El comediante»: «Es cierto que los hombres se disfrazan / para acercarse más a la verdad⁴». Así pues, *La piel del vigilante* adopta una máscara —y, por tanto, una identidad— distinta en cada uno de sus poemas, dedicando cada uno de ellos a los personajes que aparecen en la novela gráfica, en *Watchmen*, desde los principales hasta los secundarios, otorgándoles a todos ellos una nueva codificación cultural trasvasada por el propio tiempo de Raúl Quinto.

Marta: O sea, que más allá del propio universo de superhéroes, ¿no?, que ya es algo casi completamente extraño pensar en que esto pueda aparecer en un poemario, pues más allá de eso está la propia factura del poemario, ¿no? Porque me parece tremendamente original que dedique un poema a cada uno de los personajes de una narrativa gráfica distópica, ¿no? Es una cosa... Claro, no sé si puedes exponernos algún caso concreto de estos personajes. Y, bueno, cómo adapta también el poeta murciano las características que tienen estos personajes, ¿no?, en ese trasvase de la novela gráfica a los poemas.

Borja: Sí, mira, Marta. Uno de los personajes que considero más interesantes, también por la complejidad que implica, es Ozymandias. *Grosso modo*, se trataría de un hombre extremadamente inteligente que sufre una insana obsesión, en términos psicológicos, con la figura de Alejandro Magno, quien considera un modelo de éxito y al que intenta emular, imitar, en todas sus acciones.

⁴ Pág. 15 del poemario.

Esta especie de reencarnación que él se cree, y que no es más que un trastorno psicológico, sirve tanto para Alan Moore en la década de los ochenta, como para Raúl Quinto a inicios del siglo XXI, para representar en ambos casos la doble moral de ciertas figuras e instancias de poder, a quienes parece no importar destruir medio mundo si con ello se consigue salvar al otro medio.

Marta: Bueno, estoy segura de que en la historia contemporánea debe haber más de un ejemplo, ¿no?, que pueda asemejarse a este personaje. Bueno, mencionabas la relación enfermiza de este Ozymandias, creo que decías, con Alejandro Magno, y, bueno, me pregunto si aparecen en el caso de *Watchmen* otros ejemplos que, bueno, puedan utilizarse para acercarnos a la cultura grecolatina en general, ¿no?, y a asignaturas como Latín, Griego o Cultura Clásica, tan alejadas *a priori* de estos temas de superhéroes.

Borja: Sí, sí, sí. De hecho, de forma general, la propia condición de los superhéroes ya entronca directamente con el mundo clásico: hay una relación con los dioses, los semidioses, los héroes... además del asunto de la máscara que mencionabas anteriormente, y que tiene su origen en el teatro clásico. Y, en el caso concreto de *Watchmen*, hay un epigrama con el que se inicia la novela gráfica que ya da cuenta de esta relación: en latín, dice «Quis custodiet ipsos custodes», y es una cita de Juvenal y cuya traducción sería «¿Quién vigila a los vigilantes?». En este caso concreto, vigilante equivaldría a superhéroe, como mencionábamos anteriormente. Con lo cual, su cultura hereda mucho del mundo clásico, y no solo por casos concretos o específicos como este epigrama, sino también desde un aspecto iconográfico, que bien podría al mismo tiempo estudiarse en el aula de Historia del Arte, por ejemplo. Los personajes de *Watchmen* aluden a dioses y semidioses paganos grecolatinos en dos aspec-



tos: por un lado, su carácter y, por otro, su representación. Respecto al primero, al carácter, y frente a la moral intachable de superhéroes anteriores, como por ejemplo Superman, los vigilantes de *Watchmen* abusan de su poder, son crueles o vengativos; algo que también aparece en la mitología clásica. Por otro lado, en cuanto a la representación, y como ya recordaban algunos autores como Homero o Virgilio, los dioses eran más grandes que los humanos y sus atributos solían ser, entre otros, la fuerza bruta, la musculatura, la virilidad o el sacrificio por los demás. En el caso de *Watchmen*, es el Doctor Manhattan, el único de todos ellos con superpoderes, quien aparece desnudo durante gran parte de la historia —y que, por cierto, al llevarlo al cine, se resolvió con un calzoncillo negro—. Este hecho, de aparecer desnudo, lo justificó Alan Moore, el creador de la historia, comentando que un ser con poder e intelecto ilimitados no habría sentido jamás la necesidad de vestirse; y resulta, curiosamente, que esto también ocurría así en la Antigua Grecia y en la representación iconográfica de las figuras veneradas.

Marta: Hablamos, en general, entonces, de una narrativa del héroe amplísima, ¿no?, que daría pie, bueno, a múltiples interpretaciones, ideas de análisis desde diferentes asignaturas, materias, contenidos... Bueno, estoy segura de que tanto profesores como alumnos, especialmente del ámbito de las Humanidades, van a encontrar una gran fuente de reflexión, de aprendizaje, quizás, en este asunto de los superhéroes que, claro, como nos comentabas presenta, además, muchísimos nexos y lazos directos con la Antigüedad grecolatina, ¿no? Además, una época tan alejada de los estudiantes de hoy en día. Y, en relación con esto, comentabas que *Watchmen* podría utilizarse como recurso también para asignaturas como Ética o Filosofía, y aunque ya, bueno, ya puedo intuir también de nuevo algunas de las vin-

culaciones con estas materias, ¿puedes contarnos, Borja, algo más al respecto de estos nexos con la Ética y la Filosofía?

Borja: Sí, sí, sí, por supuesto. Mira, de hecho, me vas a permitir que mencione un libro que podrán encontrar fácilmente nuestros oyentes en cualquier biblioteca pública o municipal, así como en librerías, que es *Los superhéroes y la filosofía*⁵. De una manera muy divulgativa y dinámica, este libro lo que hace es tratar algunas de las cuestiones que aquí brevemente estamos trazando. Y, si bien justo antes terminaba mencionando el caso del Doctor Manhattan, el único con superpoderes, este personaje muestra una nula capacidad para diferenciar entre el bien y el mal, y este hecho se representa como una falta de instinto por su parte al tratarse de un ser que vive al margen de la sociedad y que, además, se muestra y se siente superior a ella. ¿No sería, pues, una especie de Dios? Y voy más allá: ¿podría una figura, con un carácter mesiánico, y sin vivir en sociedad, distinguir entre lo que es bueno y lo que es malo? El propio Alan Moore califica a este personaje como «el juez de toda la tierra» y resulta, a su vez, una cita extraída del «Génesis». Y cito literal «el juez de toda la tierra, ¿no ha de hacer lo que es justo?». ⁶ Así que este cuestionamiento moral, que de nuevo también tendría una raigambre clásica, contrapone de forma continua el bien y el mal. Y justamente [es] Raúl Quinto, en el poema que dedica al Doctor Manhattan, quien dirá: «¿Acaso no es impropio para Dios/ el perfilar los bordes del abismo?». Pero, dejando a un lado el personaje concreto del Doctor Manhattan, es toda la historia de *Watchmen* la que ofrece, en sí misma, una nutrida y fecunda reserva de debates y cuestionamientos morales y filosóficos, presentes ya desde la propia desmitificación del superhéroe que comentábamos antes. El consecuencialismo o el relativismo, por ejemplo, apa-

⁵ Libro editado por Tom y Matt Morris que fue publicado en España por Blackie Books con traducción de Cecilia Belza y Gonzalo García en el año 2010.

⁶ Gn 18:25. La cita se extrae de la Reina-Valera 1960.



recen constantemente como temas de trasfondo ético en esta narrativa, y que a buen recaudo los estudiantes podrían relacionar con los propios contenidos estudiados en el aula de Ética o Filosofía.

Marta: Bueno, Borja, y hay un asunto que sí me gustaría sacar aquí, ¿no? Y es que, bueno, es cierto que, claro, en este caso los propios docentes tendrían que acercarse a este universo, ¿no? Porque, probablemente, pues muchos de nosotros no estemos tampoco familiarizados con él. Pero, bueno, cuéntanos

«**La historia de *Watchmen* nos ofrece una nutrida y fecunda reserva de debates y cuestionamientos morales y filosóficos, presentes ya desde la propia desmitificación del superhéroe**».

entonces, por un lado, si esto merece la pena para quien considere lejanos estos intereses, ¿no? Yo misma me encuentro lejana a ellos, pero, por supuesto, podré acercarme. Esto, bueno, por un lado, así como una reflexión. Y, por otro lado, sí que me gustaría preguntarte por el vínculo también con asignaturas como Historia, ¿no? Porque, bueno, quizás no resultaría muy apropiado si consideramos que se trata de un relato ficcional, ¿no?, por lo que nos contabas, y que no es fiel respecto a la historia oficial.

Borja: Pues es que creo, Marta, que justo es ahí, en eso último que mencionas, donde reside el mayor interés. Tendemos a estudiar los sucesos históricos pasados desde un triple eje, o al menos así me lo enseñaban a mí, ¿no?: causas, desarrollo y consecuencias. Pero ¿y si nos planteamos otras posibilidades? Creo, además, que, quizás, los alumnos

podrían encontrar ahí no solo un claro fomento de su ímpetu creativo, sino también un mayor interés en el relato oficial que la Historia nos ha legado. Lo que *Watchmen* hace, al fin y al cabo, es plantearnos qué hubiera pasado si Estados Unidos hubiera ganado la Guerra de Vietnam y Richard Nixon continuara siendo presidente. Ese escenario, falso pero probable, es el que plantea, *Watchmen*, y el que podrían a su vez plantear los alumnos casi como un recurso didáctico o creativo para ahondar en la oficialidad del relato histórico.

Marta: Bueno, pues parece que, simplemente, ¿no?, tu respuesta a esto creo que ya evidencia el interés indudable que tiene también para los docentes, ¿no?, que se animen a acercarse a ello y de ese modo poder ofrecérselo también a los alumnos, ¿no? Claro, porque creo que ofrece un enfoque muy enriquecedor, ¿no?, esta pregunta que nos hacías, bueno, como una vía también de acercar a través de este relato, ¿no?, ficticio pero posible, el interés por la asignatura de Historia, ¿no?, que habitualmente pues no concentra, digamos, demasiado entusiasmo por parte de los alumnos. Bueno, y en este punto me gustaría también preguntarte, Borja, si podrías comentarnos algún caso ya, de manera, bueno, pues quizás un poco más práctica, ¿no?, o alguna actividad que pudiera utilizar el profesor, para llevar este tema al aula. No sé en cuál de las asignaturas querrás centrarte, ¿no?, porque nos has mencionado las posibilidades y los vínculos con varias asignaturas.

Borja: Sí, claro, mira, Marta, estoy convencido de que tanto tú como los oyentes, seguramente, si no han visto, al menos habrán oído hablar de la serie de *El Ministerio del Tiempo*, de TVE.⁷ Así que lo que yo propongo en esta actividad es que, al menos por un día, los alumnos trabajen como becarios en prácticas. Esta actividad lo que hace es proponer al alumno que redacte, a partir de un suceso histórico del mundo contemporáneo

⁷ <https://www.rtve.es/television/ministerio-del-tiempo/>



neo estudiado en clase, una conclusión diferente a la real, para así mostrar y detallar el escenario alternativo que considera que hubiera provocado. De esa forma, no solo estaríamos acercando al alumno al estudio de un determinado proceso histórico en profundidad, puesto que debe conocerlo así para poder alterarlo o subvertirlo, sino que, además, fomentaría su espíritu crítico respecto al mundo que le rodea, contemplando así todas las posibles consecuencias que cada cambio o modificación de los sucesos ocurridos podría conllevar.

Marta: Me parece una actividad, bueno, además de tremendamente divertida, ¿no?, en la que creo que los alumnos van a poder disfrutar muchísimo, pues también muy interesante, ¿no? Y que abre unas posibilidades de tratar la Historia desde otros ángulos y otras perspectivas pues, bueno, fantásticas, ¿no?, en definitiva. De hecho, vamos, a mí misma me gustaría formar parte de este juego, ¿no? Quizás no sirva incluso solo para alumnos; sería algo muy divertido. Y, de hecho, estoy segura de que habrá muchos profesores que después de haber escuchado, oído atentamente esta actividad, van a querer conocer más acerca de esta propuesta didáctica, ¿no?, que nos mencionas brevemente. De modo que aprovecho también para recordarles a nuestros oyentes que podrán encontrar seguramente este, y también otros, recursos didácticos en la página de Leer.es. Estoy convencida, Borja, de que... bueno, pues de que este asunto de los superhéroes y del universo **Watchmen** es absolutamente fascinante y, bueno, que yo misma como decía antes, me tendré que acercar a él para poder ofrecérselo posteriormente a los alumnos. Me gustaría, también, ¿no?, ya en este punto darte la palabra porque nos ofrezcas alguna última conclusión sobre este universo de superhéroes del que nos has estado hablando durante estos minutos. Muchas gracias por tu amable participación y me despido

ya hasta la próxima edición de nuestro programa **Otra Onda**.

Borja: Muchísimas gracias, Marta. La verdad es que me podría pasar el día hablando de los superhéroes y el amplio abanico de posibilidades que ofrecen, en este caso para trasladarlos al aula de Secundaria y de Bachillerato. Pero, justamente pensando en este aciago contexto de sobra conocido por todos, como es el de una pandemia, recordaba algo que aparece tanto en la novela gráfica de **Watchmen**, como en la adaptación a la gran pantalla, y a su vez [en] el poemario de Raúl Quinto, que es la figura del reloj. Este icono, en el caso de la novela gráfica, es concretamente el Reloj del Apocalipsis y que, en realidad, existe: se encuentra en la Universidad de Chicago, y a modo de alerta simbólica, tiene un minuterero que se acerca o se aleja de la medianoche en función de las probabilidades de que ocurra una catástrofe mundial. En **Watchmen**, el reloj inicia marcando las 23:55 y serán sus agujas las que establezcan el ritmo de la narración y los sucesos que acontezcan a los protagonistas. Y en el caso de Raúl Quinto, en su libro **La piel del vigilante**, muestra también otro reloj, en este caso paralizado en las horas que marcaban todos los relojes de Hiroshima cuando aconteció la catástrofe del verano del 45. Pienso, por tanto, en cuántos relojes habremos visto desde los primeros meses del pasado 2020, y cuántos se detuvieron. Por suerte, nosotros aún estamos a tiempo de empujar la cuerda del reloj, y aunque a veces tengamos la sensación de que al fin del mundo le resten cinco minutos como en **Watchmen**, estamos también a tiempo de contribuir a que la Historia sea otra. Por lo cual, un saludo a todos, muchísimas gracias, y ha sido un placer estar hoy aquí con vosotros, Marta. Muchas gracias.

Marta: Gracias a ti, Borja.



Otra Onda



De Heliogábalo a La Veneno: vidas y representaciones trans en las aulas

Transcripción **Cap.7**

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición 2021

Título de la obra:

Otra Onda: podcasts y propuestas didácticas sobre contenidos exocanónicos. Capítulo 7. Transcripción. De Heliogábalo a La Veneno: vidas y representaciones trans en las aulas

Ministerio de Educación y Formación Profesional no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, siendo los autores los únicos responsables

Imagen de portada:

Erik Mclean (Unspalsh)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Edita:

© Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

© De los textos: José Antonio Paniagua y Marta Pascua

NIPO: 847-21-221-8

Maquetación: SGCTIE

Los programas, materiales didácticos, transcripciones y demás contenidos de «Otra Onda: una aproximación didáctica al mundo exocanónico» forman parte de los resultados de transferencia del proyecto de I+D+i «**Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI**» (PID2019-104957GA-I00) financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 (<https://exocanon.usal.es>) y dirigido por Daniel Escandell.

Todos los contenidos de «Otra Onda» se ofrecen a través de Leer.es (<https://leer.es>) gracias a la colaboración con el **Ministerio de Educación y Formación Profesional**.

Coordinación de «Otra Onda»: Javier Merchán y Marta Pascua.

Interpretación musical y posproducción: Javier Merchán.

Presentación de los programas: Marta Pascua.

Publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC.



leer.es

Marta Pascua entrevista a José Antonio Paniagua

Marta: Bienvenidos a *Otra Onda*. En los siguientes minutos, para hablar de vidas y representaciones trans, nos acompaña José Antonio Paniagua García. José Antonio es investigador predoctoral del Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana de la Universidad de Salamanca, y es investigador especializado en el estudio de la literatura hispanoamericana contemporánea de temática LGTBIQ+.¹

Bienvenido, José Antonio, muchas gracias por estar aquí. Y, bueno, en primer lugar me gustaría plantearte una pregunta, *a priori* sencilla, pero es, bueno, por qué es importante hablar de este asunto, de las vidas y representaciones trans, precisamente ahora, y «precisamente ahora» lo digo también porque supongo que no debemos perder de vista la propuesta de ley trans que se ha convertido en todo un foco de debate.

José Antonio: Bueno, muchas gracias por la bienvenida, Marta. En efecto, vivimos en un momento en el que históricamente tenemos que dar una serie de soluciones y de respuestas a lo que está ocurriendo. Y sabemos por qué es

¹ Siglas que describen colectivamente al grupo de personas que se identifican bajo siguientes etiquetas: lesbianismo, gay, bisexual, trans, intersexual y *queer*. El signo de suma persigue reflejar el deseo de inclusión de cualquier otra identidad que pueda situarse en un campo intermedio entre ellas, o incluso ajeno por completo. Así, algunas terminologías buscan explicitar también a otros colectivos, añadiendo «P» (pansexualidad), «A» (asexualidad), «H» (heterosexualidad) y «AN» (antrosexualidad), si bien en estos momentos las siglas LGTBIQ+ resultan la forma más extendida en medios de comunicación y estudios académicos.

«En los últimos años han crecido los canales de YouTube dedicados a debatir y exponer abiertamente un amplio número de temas relacionados con todas las cuestiones relativas a las personas trans, y son llevados, además, por personas adolescentes, por jóvenes... muchos de ellos no llegan a la veintena.»

importante acercarnos al conocimiento de las vidas y de las personas trans, pero no es una respuesta amable. Yo invito a cualquier persona a que se meta en cualquier portal digital, en cualquier periódico, o incluso en periódicos en papel, o ver el telediario simplemente, y se darán cuenta de la cantidad de noticias que podrán encontrar sobre agresiones físicas y verbales, o casos de discriminación social o laboral de personas del colectivo LGTBIQ+. Pero, en realidad, si

miramos dentro de este enorme conglomerado de personas y de historias, las personas trans probablemente tengan una situación de precariedad todavía más grande. Mira, yo recuerdo que en el 2014 la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea presentó un informe en el que, efectivamente, señalaba ya que afrontar

violaciones a la integridad física y a la integridad moral por parte de las personas trans, era algo que sucedía en un porcentaje mucho mayor que cualquier otro tipo de personas que pertenecieran al colectivo LGTBIQ+. Y, desde entonces, en realidad, la situación de precariedad continúa; es verdad que han empezado a ganarse muchos derechos y las demandas empiezan a escucharse con mayor fuerza, pero realmente todavía vivimos en un momento de bastante precariedad que creo que sí, debemos atender, efectivamente.

Marta: ¿Crees, José Antonio, que puede haber una cara luminosa en toda esta



situación, no? ¿Cómo podemos abordar este tema? ¿Cómo podemos llevarlo a las aulas, acercarlo al alumnado? Y, ¿qué asuntos son urgentes o merecen una atención más inmediata, no? Dentro de esta problemática.

«La falta de representaciones en los medios de comunicación y la literatura impide directamente que muchas personas trans puedan encontrar una imagen de sí mismas».

José Antonio: Bueno, me gusta eso de la «cara brillante» del panorama, porque, efectivamente, sí la hay, y viene del lado de las pantallas. Quiero decir, se están produciendo actualmente un gran número de debates en la política, en las universidades, en los medios de comunicación... pero casi lo más interesante es seguir los debates que se están produciendo en las redes sociales acerca de la situación de las personas trans tanto a nivel individual como colectivo. De hecho, los adolescentes y los jóvenes creo que son quienes están mostrando este momento el mayor interés dentro de todos estos debates, y te doy simplemente un dato: en los últimos años han crecido los canales de YouTube dedicados a debatir y exponer abiertamente un amplio número de temas relacionados con todas las cuestiones relativas a las personas trans, y son llevados, además, por personas adolescentes, por jóvenes... muchos de ellos no llegan a la veintena. Y podemos encontrarles perfectamente hablando de los procesos de transición individual, de la denuncia de agresiones, de la demanda de dere-

chos fundamentales... dando también información, por ejemplo, sobre los procesos de socialización —no sé, por ejemplo, vida en pareja, o la convivencia en centros educativos— y también el comentario de piezas cinematográficas, de piezas literarias... por citar solo algunos: el canal de Elsa Ruiz Cómica, Mundo FTM de Xavi Marruenda, o [el] de Daniel Valero-Tigrillo. ¿Qué puede uno encontrar en estos canales que no pueda encontrar, quizá, en los medios de comunicación o en los debates que se están llevando a cabo en la política, o dentro de las propias universidades? Pues, realmente, un abordaje distinto de todo este tipo de asuntos que tienen que ver con las vidas y representaciones trans, porque están abordadas realmente desde el humor, desde la divulgación informada, desde el diálogo crítico abierto, abierto sobre todo porque muchos de esos canales están abiertos a las propias preguntas de las personas que tienen como suscriptores, o simplemente las personas que visualizan el contenido que están llevando a cabo. Y, en ese sentido, creo que es fundamental ese lado brillante del que estaba hablando, pero, por supuesto, también la apertura que están teniendo las artes audiovisuales y la literatura, que están empezando a proponer nuevas representaciones. Parece una cosa muy simple, pero la falta de representaciones en los medios de comunicación y la literatura impide directamente que muchas personas trans puedan encontrar una imagen de sí mismas; es decir...

Marta: Referentes de algún modo, ¿no?

José Antonio: Claro. Es decir, todo nuestro proceso de aprendizaje, nuestro proceso de socialización, de maduración personal... Unos han necesitado un tipo de referentes; otros, otro tipo de referentes: mujeres lesbianas, hombres homosexuales... da igual. El hecho es que la falta de un referente dentro de ese proceso de maduración es... explica en buena medida, o es uno de los hechos



que explica en buena medida, parte de la situación que estamos viviendo, no solo por parte de las personas trans, sino del desconocimiento que todos tenemos en buena medida de lo que está ocurriendo. Y es una actualidad que ya rabiosamente pide que, bueno, empecemos a interesarnos un poco por qué es lo que está pasando, y dónde están esas representaciones: va a ser difícil encontrarlas.

Marta: Bueno, desde luego parece, por tus palabras, que sí que se vislumbra algo de luz ya, ¿no? Has hablado del interés de jóvenes y adolescentes en el debate sobre las representaciones y las vidas trans; bueno, de personas que, además, decías que apenas llegan a la veintena, ¿no? Me pregunto, entonces, si crees que este es el momento adecuado para abordar de una vez por todas esta cuestión en el interior de las aulas escolares, quizá también a propósito de este interés que está motivando en los jóvenes, y estas nuevas representaciones desde el arte, desde la literatura...

José Antonio: Bueno, yo creo que sí, sobre todo que es un gran momento para callar la boca, quizá, a un tópico muy extendido y es la falta de interés de los jóvenes y de los adolescentes por todos aquellos asuntos que están ocurriendo en la esfera pública. Creo que justamente este es el momento de aprovechar, dentro de las aulas, todos los asuntos que tienen que ver con las vidas y las representaciones trans, porque ya tenemos previamente el interés de los adolescentes y de los jóvenes. Pero yo no me quedaría solamente ahí, diría que también es un elemento fundamental para los cuerpos docentes y también para los orientadores en los centros de enseñanza: es muy fácil que se nos olvide que, bueno, que los currículos escolares y docentes no están basados solamente en el conocimiento de cada disciplina. Hay... tenemos, de alguna manera, que ser capaces de crear personas con la suficiente capacidad reflexiva para de-

tectar dónde están los problemas de la sociedad en la que viven e intervenir, en la medida de lo posible. No es necesario participar en política, no es necesario estar en las instituciones, para cambiar las cosas o para cambiar determinado número de cosas que están a nuestro alrededor. Y diariamente nos vemos obligados a tomar decisiones éticas en relación con las personas con las que interactuamos, cómo nos dirigimos a ellas, qué espacios les brindamos o qué espacios les negamos. Y, luego, hay algo que parece muy evidente, pero quizá a veces se nos pueda escapar: y es que las aulas no son solamente el espacio de enseñanza de estos valores, también es el espacio que ocupan, que pueden ocupar, y que, de hecho, ocupan las personas trans. Por eso me parece que abordar todos estos asuntos en el aula puede ayudar tanto al alumnado, tanto al profesorado, como a los orientadores, a reflexionar sobre esa diversidad que hay dentro de las aulas, también a buscar todas esas representaciones que va a ser muy difícil encontrar, pero que en las manos de las personas que están en las aulas: algún día estará el hecho de crearlas, el hecho de proponerlas, y, por supuesto, también aprender de alguna manera cuáles son las medidas más adecuadas para tratar la discriminación. Y tratar la discriminación no pasa solo por identificarla, sino también por negociar con ella, por resolverla, por intentar prever situaciones, adelantarnos a las situaciones que podamos tener en nuestro entorno. Y, por supuesto, creo que también llevar este contenido a las aulas va a permitir abrir los contenidos, abrir el currículo, es decir... Si quieres, después podemos hablar de ello, pero no es tan difícil integrar determinado tipo de cuestiones que tienen que ver con las vidas y representaciones trans dentro del currículo de los escolares, de la Educación Secundaria, de Bachillerato. No es tan difícil. Y vamos a poder ver que, a su vez, esto nos va a permitir, de



alguna manera, interrelacionar muchas materias entre sí de formas que ni siquiera pensaríamos que pueden llegar a relacionarse, pero, de hecho, lo hacen.

Marta: Bueno, hablaremos de ello seguro, por supuesto. Desde luego, parece un asunto de tremenda actualidad, ¿no? Me ha interesado mucho también esto que decías, que hay que aprovechar, quizá, este interés de los alumnos y motivar, de algún modo, o acrecentar el interés por parte de los docentes, ¿no?, para, bueno, pues, para generar ese espacio de reflexión, de conocimiento y de debate. Claro, precisamente, a partir de estas demandas y debates, ¿no?, de este crecimiento de las representaciones trans en redes sociales, ¿no?, en tiempos muy recientes, como nos comentabas... Claro, te pregunto, a propósito de esto, si no hay, o no ha habido, vidas o representaciones trans en momentos anteriores de la historia.

«No es tan difícil integrar determinado tipo de cuestiones que tienen que ver con las vidas y representaciones trans dentro del currículo de los escolares, de la Educación Secundaria, de Bachillerato»

José Antonio: Bueno, la historia, en primer lugar, es una disciplina apasionante y nos ofrece muchísima información sobre este asunto. Y yo no sé exactamente si puede hablarse de representaciones y de vidas trans en la historia, pero sí que creo que es mucho más importante observar que en todos los siglos pasados ha habido casos reales documentados, no solo casos de ficción, en los que sí se

puede apreciar alguna clase de disconformidad con el sexo y con el género. Hay figuras antiquísimas; por ejemplo, el emperador romano Heliogábalo, de quien, ya se contaba que había hecho prometer una cuantiosa suma de dinero al médico que pudiera proporcionarle genitales femeninos. O casos como los de Juana de Arco, que, durante la Edad Media, había sido acusada de herejía, entre otras cosas, por vestir ropa masculina. Esto nos puede dar, de alguna manera, una idea de esa... bueno, una hostilidad que puede haber hacia la falta de concordancia entre el sexo, el género y la identidad de género. Hay casos singulares y muchísimos más apasionantes todavía, como el de Eleno de Céspedes, que, si me dejas, me gustaría contarlo, porque realmente creo que puede ser muy ilustrativo. Mira, Eleno de Céspedes nació con el nombre de Elena y, bueno, entró en prisión por unas cuestiones de peleas familiares, de rencillas. Y entró en la cárcel y, a su salida, bueno, empieza a vestir ropa masculina. Después de ahí llega incluso a firmar documentos oficiales con el nombre de Eleno, Eleno de Céspedes; ya no Elena. Incluso llegó a conseguir el título de cirujano. Lógicamente, Eleno de Céspedes, durante su vida fue sometido a muchos procesos de examen genital para determinar si era hombre o mujer. Pero ¿qué es lo realmente interesante de este caso? Lo curioso es que Eleno de Céspedes fue tratado por el rey Felipe II, y el médico de Felipe II, dijo que era un varón. Y los exámenes posteriores determinaron que era una hembra, y lo acusaban directamente de operarse quirúrgicamente para dar una apariencia masculina a sus genitales y a sus pechos con tal destreza, de hecho, que decían que había sido una operación de carácter diabólico, lo que, claro, en aquellos momentos le valió muchísimas más acusaciones de herejía, de hechicería, y lo encerraron durante diez años en un hospital. ¿Qué quiero decir



con todas estas historias y con muchísimas otras que podríamos llegar a contar? Que, por cierto, sí, claro que puede haber... podemos pensar vidas y representaciones trans en la historia. Pero es mucho más importante realmente darnos cuenta de que las realidades que hoy vemos a nuestro alrededor, con las que nos cruzamos en la calle, de alguna manera representan o se explican a partir de fenómenos y de circunstancias que ya estaban presentes en algunos personajes de la historia, lo llamemos *trans* o no lo llamemos *trans*. Lo fundamental es que hay cosas que ocurrieron en la historia y a ciertos personajes con los que hoy podemos identificar qué ocurre a las personas que tenemos en nuestro alrededor. Por eso yo animo siempre a cualquier persona que nos esté escuchando a que bucee en esas pequeñas historias muchísimo antes, por supuesto, del siglo XX. Es verdad que ahí tenemos en la década del treinta a Lili Elbe con la primera reasignación quirúrgica; una reasignación quirúrgica que, por cierto, fue fallida, y luego el famoso caso por la película de Christine Jorgensen, que experimentó además la primera terapia hormonal. Pero, desde luego, la historia, estoy de acuerdo que es una disciplina que nos puede ofrecer muchísima información, queramos llamar como queramos llamar a lo que ocurría ahí en ese momento.

Marta: Hablamos de la película de *La chica danesa*, ¿no?² Si no me equivoco.

José Antonio: En efecto.

Marta: Qué interesante también esta... claro, es que me parece fundamental esta perspectiva histórica, ¿no?, porque, claro, si no me equivoco muchas veces, de algún modo, le damos como una pátina de novedad, ¿no? Y quizá por ello lo tildamos de una manera negativa a algo que realmente es, valga la redun-

dacia, una realidad, ¿no? Y una realidad no del presente, sino, como decimos, con un largo recorrido, evidentemente. Todos estos casos resultan apasionantes, ¿no? Bueno, a título personal, no conocía por ejemplo el caso de Eleno de Céspedes, no conocía el de Heliogáballo, y tampoco la historia de Juana de Arco. De todas maneras, creo, José Antonio, que para hablar con propiedad de estas cuestiones quizá sería conveniente hacer un breve repaso, si me permites, de algunos términos, ¿no? Y es que, bueno, has hablado de sexo, de género, de identidad de género, de trans... No sé si podrías echarnos una mano, ¿no?, tanto a mí como a nuestros oyentes con esta terminología tan amplia.

José Antonio: Sí, tienes razón, Marta y lo mismo... Igual que decía que los tiempos que vivimos nos demandan atender a determinadas cuestiones que están ocurriendo, desde luego el modo en que empleamos el lenguaje para referirnos a aquello de lo que tenemos que hablar, y aquello de lo que tenemos que informarnos, es fundamental. Vamos a pensar en alguien que acaba de nacer. Cuando nacemos, cada uno de nosotros se identifica con un sexo determinado no solo en función de los genitales —que quizá pueda ser lo más obvio—, sino también en función de otros elementos, como, por ejemplo, los marcadores cromosómicos. Y ese sexo quizá podamos decir que es un concepto que tiene que ver más con la biología del ser humano, aunque no todos los casos dicen lo mismo acerca de la facilidad de determinar un sexo. Y me estoy refiriendo, sobre todo, especialmente al caso de los bebés o las personas intersexuales, que presentan características de ambos sexos. Además, hoy sabemos que los cromosomas, que la capacidad reproductiva o que los genitales no están relacionados siempre con un patrón inmutable. Así que tendríamos que ser muy cuidadosos, y hay una amplia bibliografía, y una amplia discusión, acer-

² Película del director Tom Hooper estrenada en el año 2015 con el título original de *The Danish Girl* centrada en el caso de Lili Elbe. La película centrada en Christine Jorgensen es la cinta de 1970 *La historia de Christine Jorgensen*, dirigida por Irving Rapper, y que se estrenó en EE. UU. con el título original de *The Christine Jorgensen Story*.



ca de lo que el sexo significa, de lo que el sexo es, pero podríamos quedarnos ahí para, de alguna manera, entender qué es el sexo de manera simple, de manera sencilla, en relación con el sexo biológico. Después, dadas nuestras creencias culturales, a esa asignación de sexo le va a corresponder directamente un género particular, es decir, o vamos a ser hombres o vamos a ser mujeres. Y lo fundamental de esta operación no es que nos llamen *hombres* o que nos llamen *mujeres*, sino el hecho de que esto va a condicionar, en buena medida, cómo nos van a socializar:

«El modo en que empleamos el lenguaje para referirnos a aquello de lo que tenemos que hablar, y aquello de lo que tenemos que informarnos, es fundamental».

desde cosas tan obvias como cómo nos van a vestir, con quiénes nos van a dejar relacionarnos, cómo nos van a dejar relacionarnos. Y todos estos aspectos, en buena medida, van a terminar pautando nuestro comportamiento y vamos a terminar por automatizarlo. ¿Qué ocurre con esa automatización? Lógicamente, la sociedad va a esperar algo de nosotros, va a tener una serie de expectativas sobre todos nosotros y cómo debemos desarrollarnos en todos los entornos sociales. Da igual: la familia, el trabajo, el entorno educativo... Van a esperar, entonces, que desarrollemos lo que se llama «roles de género». Pero sabemos que es posible que una persona que ha sido socializada con un género determinado no sienta que realmente ese género le corresponde. Y aquí es donde entra en juego, quizá el concepto que sea más interesante, que es el de «identidad de género». ¿Cómo podemos definir este género tan complejo? De una manera muy sencilla, podríamos pensar que la identidad de género simplemente es la percepción que cada persona tiene, es decir, la percepción subjetiva que cada

individuo tiene sobre la pertenencia o no al género que se le ha asignado al nacer. Así que una persona puede sentir que hay una congruencia entre ese género asignado y su identidad de género, o puede sentir que su identidad de género se corresponde con el otro género, o incluso puede no corresponderse con ninguno de ellos. ¿Quiénes son, entonces, o qué son, o, dentro de este gran marasmo de conceptos, qué son las personas trans? Pues son aquellas que sienten esa incongruencia de la que estaba hablando. Y ha existido, además, una amplísima termi-

nología para denominar a las personas trans. Mi propuesta, realmente es que no utilicemos términos como «transgénero» o géneros... o términos como «transexual» por una sencilla razón: creo que el término «trans» es la mejor forma, quizá, de mantener una postura ética hacia todas las personas que sienten esa incongruencia. Por un lado, bueno, nos permite utilizar un lenguaje inclusivo en el que todas las incongruencias en el género están, de alguna manera, contempladas, con independencia después de cuáles son las decisiones que esa persona pueda tomar. ¿Es decir, esa persona se va a prestar a una reasignación quirúrgica? ¿O esa persona se va a prestar después a un tratamiento hormonal? ¿O a una terapia psiquiátrica o psicológica? Si utilizamos directamente el término «trans» es más fácil que, con independencia de cuáles son las decisiones que después se tomen, cada una de las personas que sienten esa incongruencia estén contempladas de alguna manera dentro de ese concepto y, también, dentro de los problemas que adscribirse a determinado tipo de



identidad de género conlleva. Así que yo animo a todas las personas a que utilicen «trans» mucho antes que «transsexual», mucho antes que «transgénero». Y, por último, y esto creo que es bastante importante, porque durante mucho tiempo ha habido un gran equívoco, es que no tiene nada que ver la identidad de género con la orientación sexual: la orientación sexual simplemente es la atracción o la falta de atracción, que también puede ser, afectiva, romántica, sexual, da igual, que una persona siente hacia otras, o que no siente hacia ninguna persona, de manera que cualquier persona con independencia de su identidad de género puede tener una orientación sexual determinada. Ser trans no supone tener ninguna orientación sexual y debemos desligar de alguna manera esos dos conceptos, porque siempre han sido problemáticos cuando han estado unidos.

Marta: Bien, lo cierto José Antonio, es que no puedo más que agradecerle por este repaso tan amplio en un tiempo tan breve, ¿no? Y por un repaso tan clarificador, ¿no?, de todos estos términos y, bueno, sobre todo por esta propuesta y esta defensa del término **trans** que nos traes aquí. Creo que tienes razón, ¿no?, y que los lenguajes cambian y que, bueno, tenemos que actualizarnos con el tiempo. Pero bueno, también en este sentido, creo que cambian las ciencias y que parece, por lo que comentabas precisamente en este repaso que nos has hecho, que estos cambios son fundamentales, ¿no? ¿Podrías hablarnos un poco más sobre el papel de la biología y de la medicina en todo este asunto de las vidas trans?

José Antonio: Bueno, la cuestión de la biología y de la medicina realmente para pensar en las vidas y las representaciones trans, es una cuestión muy compleja y quizá nos llevaría muchísimos programas y muchísimas semanas poder desarrollar realmente un pensamiento cabal sobre qué es lo que ocurre con la

biología y con la medicina a lo largo de la historia. Si tuviéramos que dar algunas pinceladas muy sintéticas, podríamos decir que, a partir de mediados del siglo XVIII, es decir, en plena Ilustración, se establece este sistema de dos géneros, de hombre y mujer, que hoy consideramos tan natural; y setenta y cinco o cien años más tarde, la transexualidad va a empezar a patologizarse. ¿Por qué? Porque justamente está poniendo en crisis ese sistema en el que a cada sexo le corresponde un género determinado. ¿Qué ocurre? En el momento en que se patologiza, también la medicina empieza a dar una serie de soluciones, digamos, a esta cuestión. ¿Cómo tratar a las personas trans? ¿Cómo tratar a los cuerpos trans? Históricamente podríamos decir que ha habido dos o tres, quizá dos grupos —podríamos hacer— de soluciones para el tratamiento de las personas trans en el largo tiempo histórico que pasa desde el siglo XIX hasta hoy. Por un lado, y ya he aludido a él, a la reasignación quirúrgica, es decir, una persona debe adecuar o debería adecuar sus características fisiológicas a la identidad de género. Por ejemplo, si una persona ha nacido con pene, pues lógicamente ha sido socializado como hombre, pero su identidad de género es mujer, entonces se somete a una operación donde se le extirpan los genitales masculinos y se le dota de los correspondientes femeninos. ¿Por qué decía dos o tres? Porque, realmente, a esta reasignación quirúrgica le suele complementar una terapia de sustitución hormonal para cambiar los caracteres sexuales de nacimiento. ¿Cuál fue la segunda opción? Y esta segunda opción, quizá también entra de manera colaborativa a trabajar junto a la primera. Es la de la terapia. Es decir, terapias psiquiátricas o psicológicas que, bueno, pretenden en mayor medida que la persona trans acepte su cuerpo como parte de su identidad de género. Pero, al mismo tiempo, la biología y la medicina tienen otros papeles



dentro de las vidas y de las representaciones trans. Y es que para la asignación de sexo tenemos muy en cuenta marcadores cromosómicos, hormonas, genitales... pero tendríamos que preguntarnos todos, de manera individual y de manera colectiva, si acaso la testosterona, por ejemplo, es la hormona que nos hace hombres, y si somos mujeres por la presencia de estrógenos, si los genitales definen de manera inequívoca el sexo y el género. Todas estas cuestiones vienen del tratamiento que históricamente, por lo menos a partir del siglo XIX, han tenido las personas trans en el ámbito de la biología y en el ámbito de la medicina.

Marta: Creo, sin duda, que son preguntas absolutamente fundamentales. Pero, bueno, ¿cómo afectan entonces, directamente a las personas trans? Y ¿cómo condicionan sus vidas —¿no?— estas diferentes posibilidades que vemos desde el ámbito de la biología o de la medicina?

José Antonio: Bueno, afecta en el sentido de que hay una pregunta todavía subyacente y, desde mi punto de vista, mucho más importante, y es si para las personas trans el hecho de someterse obligatoriamente a los procesos de reasignación quirúrgica y tratamiento hormonal es la única salida para ser considerados hombres y mujeres. Y la respuesta desde ya debería ser «no». De hecho, creer que sí es necesario ha hecho que, durante décadas, y aún hoy, hayamos pensado a los cuerpos trans como «cuerpos equivocados» que deben modificarse para ajustarse a los patrones de sexo y a los patrones de género. Y, bueno, no sería tan malo si quedara en el ámbito de una metáfora: sería una más. Todos estamos atravesados por un montón de metáforas. Pero es que esta metáfora del cuerpo equivocado no solamente dice que una persona trans solo puede serlo si se somete a una reasignación quirúrgica o si accede a un tratamiento hormonal; es que muchas

personas trans, por este cuerpo equivocado, por sentir que su cuerpo está equivocado, por el hecho de que la sociedad también se lo hace sentir, históricamente se han debido someter a tratamientos u operaciones a veces sin la supervisión médica adecuada y en pésimas condiciones de salubridad, y esto, bueno, ha llegado a poner en riesgo a su... y ha terminado, incluso, con su vida. Por suerte, el campo de debate se está abriendo y dejando paso a un número cada vez mayor de voces que ponen de manifiesto que ni es necesaria la reasignación quirúrgica, ni las terapias de sustitución hormonal, para adoptar y vivir plenamente una identidad de género. Un mensaje que no solo la sociedad, lógicamente, debe escuchar, sino también la propia medicina y la psiquiatría deben atender. Yo siempre recomiendo en este sentido un vídeo de YouTube de Elsa Ruiz. Se titula «¿Por qué no me hormono?»³. Podrán encontrar el enlace en el material complementario de la web Leer.es. Y es que, además, creo que es absolutamente clarificador porque es una persona que, además, está representando el mismo discurso que está sosteniendo. Es muy interesante ver cómo esa persona termina diciendo «yo soy trans, con independencia de una reasignación quirúrgica o de un tratamiento hormonal, y nadie en buena medida puede negarme ese derecho». Otro condicionamiento, por supuesto, tiene que ver con que no perdamos de vista las dificultades en el ámbito de la salud pública, es decir, el tratamiento directo del médico con el paciente y a las consecuencias del modo en que el proceso de transición se desarrolla muchas veces. Piensa que los procesos de terapia hormonal exponen a las personas trans a larguísima procedimientos de acreditación de la identidad de género. Por ejemplo, muchas personas trans que no desean someterse a un proceso de reasignación quirúrgica del género

³ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=6eFMF0zpQQU>



se quejan de las dificultades para acceder al tratamiento hormonal. De hecho, incluso muchos de ellos se quejan de que sus psiquiatras y sus médicos desconfían de que la persona trans esté segura de la identidad de género, bueno, solo por el hecho de que no quiera someterse después a un proceso de reasignación. Y esto puede causar muchísimo sufrimiento psicológico a las personas trans, y, además, condiciona que se retrasen aspectos muy cruciales como la expedición del documento, del documento nacional de identidad para las personas trans. Y no nos olvidemos, de hecho, de que esta expedición, ya de por sí, tarda dos años después del tratamiento hormonal y de la supervisión médica y también de la supervisión psiquiátrica regular.

Así que creo, Marta, que todos pueden darse cuenta de que estos aspectos ayudan a entender los enormes problemas de autopercepción, también, que muchas personas trans sufren.

Marta: Totalmente, ¿no? Y, bueno, claro, ahora que hablas de la población en general, parece entonces que nuestra forma de pensar, la sociedad, y de pensar, los individuos, ¿no?, y bueno, nuestras expectativas sobre ellos han perjudicado en muchos casos enormemente a las personas trans, ¿no?

José Antonio: Sí, podría decirse que sí, Marta, pero en realidad, antes de eso creo que sería mucho más importante hablar de que el modo en que pensamos la sociedad, y el modo en que tenemos una serie de expectativas sobre quienes formamos parte de ellas, nos afecta a todos de una manera u otra, con independencia de la orientación sexual, de la identidad de género. Me refiero a todas estas ideas que relacionamos y con las que explicamos el com-

portamiento de hombres y de mujeres, y qué papeles les asignamos dentro de todos los campos que forman parte de la sociedad, de la educación, el trabajo, la familia... da igual. En definitiva, son todos estos estereotipos de género los que influyen en la aceptación social de los individuos. Sobre la base de la homofobia, de la bifobia, de la transfobia, está precisamente toda esa discriminación del otro cuando consideramos que incumple el estereotipo que, o bien como hombre o bien como mujer, debería estar cumpliendo y no cumple. Por supuesto, esa falta de aceptación social provoca todo un conjunto de problemas específicos para cada una de las personas que, por ejemplo, en este caso, pudiéramos considerar que forma parte

del colectivo LGTBIQ+. Algunos de estos problemas, como digo, son colectivos, como el caso del acoso y la violencia en los espacios públicos, pero también hay consecuencias para las personas trans. Concretamente, me gustaría hablar de un

fenómeno que conocemos como *misgendering*⁴ y que no es otra cosa que el hecho de asignar a una persona el género incorrecto cuando hablamos de ella... o cuando hablamos de ella. Y, además, esto puede sucedernos de manera intencional, o inintencionada. Podemos ni siquiera darnos cuenta de que estamos cayendo en una de estas... en uno de estos problemas de identificación y de asignación del género. Por ejemplo, cuando utilizamos un pronombre masculino para hablar con una mujer trans o sobre una mujer trans; cuando utilizamos el nombre anterior al proceso de transición de esa persona, lo que puede ser un hecho dolorosísimo para esa persona. También cuando les exhortamos para que adecúen su comportamiento

⁴ Xenismo de origen obviamente anglófono para el que, por ahora, no se ha impuesto ninguna forma patrimonial del castellano.



de acuerdo al género asignado al nacer. O sea, «los niños no se ponen las manos en la cintura», por ejemplo; es un ejemplo muy tonto, pero creo que todo ese tipo de exhortaciones que hacemos al comportamiento de las personas también forman parte de ese *misgendering*, pero incluso también cuando obligamos a una persona trans a utilizar un baño público del género con el que no se identifica. Y, por supuesto, después hay casos de muchísima mayor gravedad. Si nuestra audiencia tiene la oportunidad de ver la serie [de] la *Veneno*,⁵ podrá apreciar en uno de sus capítulos cómo, cuando La Veneno entra concretamente en un módulo de la cárcel, no es precisamente en el módulo de mujeres, sino en el módulo de hombres y las consecuencias de esa decisión son terriblemente desastrosas para el personaje. Pero lo serían para cualquier persona trans que se viera obligada a entrar en un módulo del género distinto con el que se identifica. Lo mismo ocurre con otros espacios de reclusión; no me refiero solo a la cárcel. Podemos pensar, por ejemplo, también en una institución psiquiátrica. Por eso animo a todos los que nos escuchan a realizar una actividad complementaria que creo que es muy interesante, en la web Leer.es, en la que deben detectar todos los casos de *misgendering* en un breve clip de vídeo. Nos vamos a dar cuenta, en realidad, de la cantidad de problemas en el habla que podemos detectar en esos personajes con los que nosotros también podríamos identificarnos y, sobre todo, no solo eso, sino la cantidad de problemas que se producen en un cortísimo espacio de tiempo. Es decir, podemos incurrir en elementos que podemos denominar *misgendering* con muchísima facilidad y, además, con consecuencias, en algunos casos, bastante dolorosas

5 Serie de televisión estrenada en 2020 y creada por Javier Calvo y Javier Ambrossi. Se centra en narrar la vida de Cristina Ortiz (1964-2016), quien fue conocida como «La Veneno» a partir de las memorias que escribió la periodista Valeria Vegas y que se publicó en 2016 bajo el título de *¡Digo! Ni puta, ni santa. Las memorias de La Veneno* y que fue editada por Roi Porto Calvete.

porque tienen que ver, de alguna manera, con la... con el aprendizaje social que determinadas personas, en este caso las personas trans, han tenido en un ámbito que, desde probablemente su nacimiento, o desde que se han identificado como trans, para ellos ha sido hostil. Así que creo que esta actividad podría ser muy interesante sobre todo para empezar a quitarnos un poco de lastre sobre cómo tratamos a las personas con las que nos encontramos día a día, y con las que fortuitamente nos podemos encontrar, además.

Marta: Qué importante es esto, José Antonio, del reconocimiento, ¿no?, de nuestros propios, bueno, comportamientos de *misgendering*, de los que probablemente ni siquiera nos damos cuenta. Pero, precisamente, lo que debemos hacer es, quizá, quitarnos esta venda de los ojos, ¿no? Y, bueno, si esta actividad que nos traes nos ayuda será fantástico, ¿no? Será una forma de colaborar o aportar también nuestro granito de arena para mejorar la vida de estas personas trans, ¿no? Bueno, de hecho, en relación con esto, al principio del programa decías que no es necesario participar en política, ¿no?, o en las instituciones para cambiar las cosas, ya que, bueno, a diario nosotros mismos nos vemos obligados a tomar decisiones éticas en relación con personas, ¿no?, con las que interactuamos cada día. En este sentido, José Antonio, ¿qué crees que podemos hacer nosotros a nivel individual?

José Antonio: Bueno, me alegro de que me hagas esta pregunta, Marta, porque como decía al principio creo que a veces tenemos la percepción... Da igual que seamos adolescentes, da igual que seamos adultos, pero a veces tenemos la percepción de que no podemos hacer nada por las cosas que suceden a nuestro alrededor. Que muchísimas situaciones escapen de nuestro control. Y es verdad que muchísimas cuestiones no dependen de nosotros y que son las



instituciones y los poderes autonómicos o estatales quienes deben actuar, pero, bueno, creo que deberíamos empezar a plantearnos algo tan básico como qué podemos o no decir o preguntar a una persona trans, cómo referirnos a ella, y aunque quizá podríamos empezar a dar una serie de consejos a quienes nos estén escuchando, en realidad creo que en este sentido es mucho más importante que todos los que nos están oyendo acudan directamente a las personas trans y aprendan esto por sí mismos. De verdad, hay decenas de vídeos en la red donde personas trans hablan de estos asuntos y creo que ellos, muchísimo mejor que yo, pueden ayudarnos a comprenderles. Hay una infinidad de vídeos. Yo, si pudiera recomendar alguno, quizá, en el canal **Mundo FTM** de Xavi Marruenda, hay un canal que se titula, creo, «Situaciones incómodas trans»,⁶ y es muy fácil darse cuenta ahí, ya no, sobre todo, solamente por el discurso, sino también por lo que el cuerpo dice, cuando la persona está hablando, la incomodidad que se genera en esa persona cuando recibe determinado tipo de informaciones o determinado tipo de tratamientos. Creo que todos estos vídeos, escuchando directamente a las personas trans, pueden ayudarnos muchísimos en el día a día para empezar a afrontar un modo no invasivo de tratar con... no solo con estas personas, sino en realidad con todas las personas con las que nos cruzamos día a día en nuestra calle, en nuestra aula, en nuestro trabajo, da igual.

Marta: Claro, qué mejor forma entonces que no opacar lo que es una realidad. Has mencionado también el trabajo como uno de esos ámbitos fundamentales que requieren nuestra atención, bueno, porque en ellos el cumplimiento de los estereotipos de género también es un factor a tener en cuenta. ¿Podrías hablarnos un poco más en profundidad de este ámbito laboral?

⁶ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=P2SitksB8Pw>

«A veces tenemos la percepción de que no podemos hacer nada por las cosas que suceden a nuestro alrededor».

José Antonio: Sí, y además lo voy a hacer... A veces los datos son más iluminadores que un gran discurso y suelo remitirme, con muchísima frecuencia, a una encuesta que se realizó en el año 2015, estaba firmada por la Alianza de Gays y Lesbianas Contra la Difamación,⁷ y puso de manifiesto que los EE. UU., y estamos hablando del año 2015, solamente un 16% de los ciudadanos conocía o trabajaba con una persona trans. A ver, esto significa que el 84% de los estadounidenses desconoce completamente cualquier aspecto relacionado con las personas trans y que su único acercamiento, probablemente, a lo sumo, sea a través de los medios de comunicación. Pero, además, es que, si lo pensamos bien, una gran parte de ese 84% de las [personas] estadounidenses en edad laboral que afirman no conocer a personas trans, lógicamente está trabajando, lógicamente tiene un empleo cuando está respondiendo a esa encuesta. ¿Qué significa esto? Bueno, claramente, existe una enorme brecha de acceso al trabajo por parte de las personas trans. Y es ahí donde entran en juego todas las medidas que debemos tomar y reclamar, no solo en el campo de la medicina y de la sanidad pública, sino también en el campo laboral. El espacio de trabajo para las personas trans puede llegar a ser un lugar igualmente hostil que la calle. Primero, por las necesidades que se derivan de los procesos de transición o de reasignación quirúrgica para aque-

⁷ Organización estadounidense conocida por sus siglas GLAAD (Gay and Lesbian Alliance Against Defamation)



llas personas que desean someterse a ello. La gente debe tener en cuenta que las bajas médicas no están reguladas por convenidos colectivos; o la solicitud periódica de permisos para realizar visitas médicas, o psiquiátricas, puede causar el despido inminente o la no renovación de un contrato laboral. Tampoco existe una ley estatal: muchas personas trans incluso deben desplazarse de Comunidad Autónoma, lo que también redundando en más días de permiso. Es otro riesgo más para perder el empleo. Por no mencionar, lógicamente, los prejuicios y todos los estereotipos de los que ya hemos hablado y que desaniman en muchos casos la contratación de personas trans. Así de sencillo. De hecho, con seguridad, lo más difícil hoy en día para las personas trans no es mantenerse en un puesto de trabajo, sino sencillamente conseguirlo. Las tasas de paro, por ejemplo, de personas trans en España oscilan alrededor del 80%. Esto, ¿en qué redundaría? Pues redundaría en otra cosa que probablemente puede ser otro de los grandes estigmas de las personas trans, y es que han debido recurrir en muchos casos a trabajos muy precarios para subsistir, incluso la prostitución; y la menciono aquí, pero dentro de esos trabajos precarios, el cuerpo y la integridad de esas personas se ha puesto en riesgo y, además, esta situación ha contribuido a que se creen falsos mitos sobre la marginalidad de las personas trans. Por eso, las demandas de los colectivos trans y LGTBIQ+, bueno, han tardado en ser oídas, en ser escuchadas, pero probablemente sea interesante que nombremos algunas, porque están ahí, y porque forman parte también de ese lado brillante del que estábamos hablando al principio. Por citar algunos, el Proyecto AMBAR⁸ en la Comunidad de Madrid en el año 2019, o, a principios de 2020, también comenzó otro programa en Barcelona llamado TransOcupación⁹ y, bueno, todos estos, lógicamen-

te, persiguen la formación y el apoyo en la búsqueda de empleo de personas trans. Y, bueno, si queremos salir de España, y yo creo que debemos salir en este caso, porque fue un hecho histórico del que estar orgullosos como sociedad, y así ocurrió: fue en septiembre de 2020 y en Argentina, por fin, después de una lucha de varios años se consiguió aceptar y se consiguió legitimar y legislar acerca del «cupo trans», de lo que se llama el «cupo trans». Es decir, al menos que al menos el 1% de los puestos del sector público debe estar ocupado por personas trans, lógicamente siempre que reúnan las condiciones para ejercer el cargo. Pero fue uno de los grandes hitos dentro de esta pequeña línea en la que las demandas del colectivo trans y LGTBIQ+ están empezando a ser escuchadas.

Marta: Una línea de actuación, digamos, ¿no? ¿Y crees, José Antonio, que medidas como las del cupo trans son necesarias? ¿No discriminan al resto de la población? Y te lo planteo, bueno, porque me pregunto si está este 1% del que nos hablabas en Argentina relacionado quizá con el porcentaje real de población trans en nuestra sociedad.

José Antonio: Bueno, yo creo que sobre la discriminación al resto de la población por parte de medidas como las del cupo trans tenemos que negarnos rotundamente a decir un «sí». Es decir, fíjate en ese 84% de estadounidenses que afirmaba no conocer ni trabajar con personas trans y las tasas de paro del 80%. Es muy fácil darse cuenta de que la situación está muy igualada en todos los países y que, por tanto, la situación no puede ser fortuita; es una situación estructural. Quiero decir, que forma parte de una situación de discriminación prolongada y de discriminación general que ha impedido durante décadas el acceso de las personas trans al trabajo y por tanto deben existir medidas de regulación que aseguren, al menos, ese

8 <https://fundacion26d.org/proyecto-ambar/>

9 <https://treball.barcelonactiva.cat/porta22/es/assetsocupacion>

[cio/programes/pagina51199/programa-transocupacion.do](https://programes/pagina51199/programa-transocupacion.do)



mínimo porcentaje. Estamos hablando de un 1%, pero déjame que cuente, por ejemplo, el caso particular que ya había mencionado del *biopic* de La Veneno, sobre el personaje de Cristina Ruiz. Fue muy interesante cuando... ¿quién no se dio cuenta, después, en las entrevistas a los directores? Se puso de manifiesto que ellos se habían encargado desde el primer momento de que todas las actrices que interpretan el papel de una persona trans sean, en efecto, una persona trans. ¿Va a discriminar esto a los actores cisgénero?¹⁰ Evidentemente, no. Los actores cisgénero ocupan prácticamente la totalidad de papeles de televisión y cine, incluso representando personajes trans. Además, por supuesto, cualquier actor, sea cisgénero o trans, puede interpretar cualquier papel, porque ese es su trabajo. No es eso de lo que estamos hablando. No es eso de lo que se trata. Y algún día, quizá pronto, no tendremos que fijarnos en quién está interpretando qué, ni tendremos la necesidad de pensar en cupos de ningún tipo. Sin embargo, los datos de desempleo, y la falta de derechos fundamentales, bueno, hace, de alguna manera necesario que las personas trans se ocupen de sus propias representaciones en la ficción. Puede parecerle un ejemplo muy simple, pero si hacemos una extrapolación quizá se vea de manera más sencilla. ¿Alguien piensa hoy que el papel de un actor negro deba ser interpretado por un actor blanco con la cara pintada? Bueno, pues hasta la década de 1960, cuando ya el Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos forzó su prohibición, esto ocurría con frecuencia en el cine. Hay, de hecho, un vídeo bastante ilustrativo de Daniel Valero. Se titula «¿Por qué los actores CIS no deben interpretar personajes TRANS?»¹¹ y, además de abordar alguna de las cuestiones de las que estamos hablando,

¹⁰ El neologismo se emplea para explicitar que una persona se siente alineada y congruente con su identidad de género.

¹¹ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=oQ7sSuA1Ay4>

animaría a cualquier persona que lo escuchase a que extrapolase esa información a cualquier campo laboral y se daría cuenta de la necesidad de este tipo de medidas como las del cupo trans que, ojalá, algún día no las necesitemos, pero que, de momento, por... bueno, esas circunstancias de las que estoy hablando, de alguna manera nos llevan a pensar en la necesidad de que las personas se ocupen... las personas trans, se ocupen de sus propias representaciones en la ficción, por no salir del campo de la interpretación. Pero desde luego, como digo, extrapolando a todos los campos laborales que pudiéramos pensar.

Marta: Bueno, de hecho, pienso, incluso en cuando nuestra... en nuestra propia tradición teatral, los papeles femeninos también los interpretaban hombres, ¿no?

José Antonio: Efectivamente:

Marta: Quizá es una cosa que, bueno, se viene repitiendo a lo largo de la historia. Me están pareciendo absolutamente fascinantes, y además necesarias, estas reflexiones. Me gustaría que nos explicaras, ahora sí, en qué materias del currículo escolar podríamos aplicar este tema. Bueno, un tema absolutamente transversal, como estamos viendo, y, bueno, precisamente que toca tantas disciplinas, ¿no? ¿Cómo podríamos acercarlo entonces a las aulas? ¿Con qué materias? ¿Con qué recursos?

José Antonio: Bueno, de hecho, es tan transversal que quizá pudiéramos acabar antes si mencionáramos en qué materias no podemos incluir las vidas y las representaciones trans. Hay asignaturas como Lengua Castellana y Literatura, o Artes Escénicas y Danza, o Educación Plástica, Visual y Audiovisual, donde es muy fácil incluir materiales amenos y actuales, muy próximos, tanto por la temática como por el tipo de personajes, a la edad y a la vivencia de los adolescentes que ocupan las aulas. Pienso, por ejemplo, en el análisis del discurso y de los lenguajes audiovisua-



les para detectar, por ejemplo, como decía antes, los casos de *misgendering* o situaciones directas de discriminación y violencia; también es una opción muy interesante. Los programas formativos de Geografía e Historia, por ejemplo; bueno, quizá también los de Cultura clásica, podrían encargarse de aludir a decenas de personajes y representaciones que nos hablan también de manera muy precisa de ese momento histórico en el que surgieron. Y, para dar de alguna manera, bueno, una visión ampliada de los fenómenos históricos, es verdad que a veces en el currículo la historia, cuando se enseña, algunos episodios quedan desgajados y no conseguimos establecer de alguna manera cuáles son las continuidades entre determinados fenómenos y creo, sinceramente, que la inclusión de este tipo de personajes y vidas trans, es decir, personajes históricos o personajes de la ficción o personajes de la mitología, y de la tradición oral y cultural de cualquier sociedad, en buena medida puede ayudarnos a dar estas continuidades. Por supuesto, en Biología, qué duda cabe: la temática es inagotable. Hemos hablado de sexo biológico, de género, de hormonas, de cromosomas... Y este saber científico, además, yo creo que puede encontrar un complemento en asignaturas como Valores Éticos o como Filosofía, quizá probablemente, Biología y Geología y Valores Éticos y Filosofía serían dos de las grandes beneficiadas, no solamente por lo que pueden hacer de manera individual, sino de manera colectiva, para pensar, pues, qué nos hace hombres y mujeres, o dónde y cómo conseguimos el estatuto de la ciudadanía plena, por ejemplo; o qué ocurre con la falta de derechos fundamentales. Creo que las posibilidades son inmensas, en este sentido.

Marta: Me parecen, además, muy interesantes estas posibilidades que mencionabas en el ámbito de la Biología, ¿no? Un campo en el que probable-

mente haya mucho poder de actuación en este sentido porque, bueno, quizá ni se mencionen, por ejemplo, las posibilidades de la intersexualidad, ¿no?, y otros asuntos de índole similar. Desde luego hay ahí un campo muy abierto. Además, a lo largo del programa también te has referido con frecuencia a varios vídeos y me pregunto, también, cuáles son las posibilidades de los docentes para llevar este tema a las aulas. ¿Pueden, quizá, hacer uso directamente de estos vídeos, de estos *youtubers* que nos comentaba, que quizá sean conocidos también por los alumnos?

José Antonio: Bueno, yo creo que sería más fácil, por ejemplo, que directamente cualquier persona que quisiera preparar un material docente para impartir una clase, o para incluir contenidos en sus clases, acudiera directamente a todo ese material bibliográfico y videográfico complementario de la web Leer.es, porque ahí veis... ahí se pueden encontrar un montón de recursos y especialmente [entre] los videográficos hay materiales de muchísima naturaleza. Hay documentales de grandes cadenas de televisión, hay vídeos de canales de YouTube, efectivamente, de muy poquitos minutos de duración, y nos permiten trabajar algún aspecto concreto. Además, también hay una lista de lecturas de ficción muy sugerentes, tanto para adolescentes y, quizá lo más interesante, es que también para niños. Y una ventaja esencial, además, de este tema en las aulas es que, lógicamente, pueden realizarse sesiones monográficas dedicadas al asunto. Pero, por lo que decía anteriormente, creo que es muy sencillo integrar esos contenidos en el currículo general; es decir, no requiere tampoco de una especial dedicación por parte del docente. Sí a realizar una gestión de la información, de la información que se le puede escapar, y se nos puede escapar a todos porque, como decía, estamos ante un tema que está naciendo, que está surgiendo,



y que nos está llevando a la necesidad de hablar. Pero una vez que se domine determinado lenguaje para afrontar de una manera... que respete, y que no agreda, de una manera, esas vidas trans, es muy fácil integrar esos contenidos en el currículo general sin necesidad de, bueno, realizar sesiones monográficas que, quizá, es más difícil dado el apretado tiempo con el que todos los docentes, por supuesto, se enfrentan, y nos enfrentamos, a la docencia cada curso. Eso es así. Pero realmente animaría a todos los docentes a que al menos incluyeran esas pequeñas piezas que podrán encontrar en ese material complementario en el currículo general.

Marta: Bueno, sobre todo me ha encantado, también, esta idea de casi pensar en llegar a un horizonte en el que no haya que dedicar sesiones monográficas, ¿no?, a las vidas y las representaciones trans, sino que pueda ser, bueno, un contenido también, bueno, transversal e integrado en el currículo general, ¿no?, en paridad, o en paralelo a las vidas cis, ¿no?, si me permites. Y, bueno, para finalizar, ¿podrías sugerirnos alguna actividad concreta con la que hayas trabajado a propósito, bueno, de esta inclusión en los temarios o en las aulas?

José Antonio: Quizá, para mí quizá, la actividad más divertida de todas y, sobre todo, que es interesantísima porque fomenta, por un lado, el autoaprendizaje y la creatividad, que creo que son dos valores a los que cada vez más nos tenemos que ir acercando, y nos vamos acercando, y la docencia se va adaptando a estos valores. Pero, además, y de manera complementaria, al conocimiento y al manejo de las tecnologías. Ya casi no podemos huir prácticamente de esto. Así que creo que una de las actividades más interesantes es hacer tu propio **pódcast**. Quizá yo sugeriría a los docentes que, por ejemplo, planteasen una lista de nombres de personas trans: pueden ser personajes reales o personajes de ficción, para que el alumno, en

parejas o en grupos de tres, escoja a ciegas. Creo que lo más interesante es que escojan a ciegas sin saber a qué se dedicó esa persona, por qué esa persona trascendió o no trascendió, y, además, en qué período histórico podemos encontrarla. Quizá luego cada cual pueda investigar sobre este personaje y con la información recabada elaborar un guion para que el docente lo supervise. ¿Qué contenidos podríamos incluir dentro de ese guion? Por supuesto, una contextualización del personaje: habría que contar su historia y los procesos de discriminación que ha vivido. Y, también, cuáles fueron quizá sus principales acciones o las demandas, o incluso si fuera el caso, qué consecución de derechos fundamentales ha ayudado este personaje a realizar, o incluso ha realizado, y aportando también una opinión. Eso es fundamental: al final, que la voz del alumno pueda hablar y decir cuáles serían los beneficios que supondría que este personaje, de alguna forma, fuese reconocido cuando no lo ha sido a lo largo de todo el tiempo histórico. Yo creo que quizás esta puede ser la actividad más interesante a la hora de reforzar aspectos como la investigación por cuenta propia, también el manejo de diferentes informaciones y para mejorar de alguna manera la capacidad de selección y resumen de la información que, quizá, sean los dos peligros mayores y los dos retos mayores que hay tanto a nivel de profesores, como a nivel del alumnado a la hora de presentar un trabajo, a la hora de aprender y a la hora de interiorizar y poner en práctica esos conocimientos que se imparten en el aula.

Marta: Bueno, muchísimas gracias, José Antonio, por haber traído a **Otra Onda** estas vidas y representaciones trans, ¿no? Creo que estamos de acuerdo en lo que decías al comienzo del programa, de que las aulas deben formar a, bueno, a personas con la suficiente capacidad reflexiva como para saber, quizás, detectar dónde están los pro-



blemas de la sociedad en la que viven. Y, bueno, brindarles casi herramientas o posibilidades para intervenir allí donde deben, ¿no? Además, creo también que las mismas aulas son el espacio que cualquier persona trans puede ocupar, ¿no? Otra cosa a la que quizá hemos prestado poca atención pero que me parece también fundamental, ¿no? Estoy segura de que nuestros oyentes se habrán dado cuenta de que tanto el alumnado como el profesorado, pues, bueno, puede aprender conjuntamente sobre la diversidad de relaciones interpersonales en el entorno social. Y, bueno, también, como nos comentabas, pues pensar y debatir acerca de estas... las medidas que sean más adecuadas contra la discriminación. Es decir, pues, lo que decíamos antes, ¿no?, de qué podemos aportar nosotros a título individual y, bueno, también cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a que identifiquen, resuelvan, prevean... situaciones de transfobia y a generar, bueno, entornos casi de colaboración y de pensamiento conjunto y reflexivo. Y también, bueno, por parte incluso de los centros educativos, ¿no?, con estas, bueno, con este papel de los orientadores de los centros, del que también nos hablabas, ¿no?, de qué se puede hacer desde estas perspectivas LGTBIQ+. Y, por supuesto, creo que este programa nos ha abierto de algún modo la mente y nos ayudará también a abrir los contenidos formativos atendiendo a esta diversidad de la que estamos hablando. No me extiende más y, nada, simplemente te agradezco, José Antonio, por haber estado aquí con nosotros y te cedo la palabra en último lugar, por si quisieras también cerrar el programa con cualquier asunto que veas pertinente, ¿no?

José Antonio: Pues muchas gracias a ti, Marta, por la oportunidad de hablar de este asunto. Yo creo que lo fundamental es que todos pensemos que vivimos con cuerpos que a nuestro alrededor están demandando garantías

de derechos fundamentales de los que todos ahora gozamos, pero, quizá, en el pasado no gozamos. Hay personas que, por orientación, que, por identidad, da igual, pero personas que no tuvieron unos derechos fundamentales durante un tiempo, y ahora sí disfrutaban de ellos. Hay cuerpos que todavía están demandando pasar por ese, digamos, arco de conseguir esos derechos fundamentales. Y creo que tenemos que atender sí o sí, en este momento histórico, sobre todo, en el que tantas personas están pidiendo la consecución de esos mismos derechos. En este sentido, creo que ya hemos ganado dos cosas: por un lado, la atención de los adolescentes y de los jóvenes; quizá una de las cosas más complejas de conseguir, y ya lo tenemos. Y, por otro lado, la posibilidad de tratar todos estos asuntos con una enorme cantidad de materiales y, además, con los que podemos conseguir fácilmente, de manera sencilla, y de manera muy amena, lo que de otra... de otro modo, quizá, o en otros ámbitos —y hablo de la política o hablo de la universidad— sería muchísimo más complejo articular. Tenemos la oportunidad de hacerlo en este momento y ánimo a todos a que vayan adelante con este asunto y a que lo incorporen, y de alguna manera tomen conciencia del espacio que ocupan y del espacio que también pueden ocupar los demás. Así que muchas gracias, Marta.

Marta: Muchísimas gracias también por este espacio que les has brindado tú. Hasta pronto.

