

PECES. UN TEMA UNIVERSAL COMO PASARELA ENTRE DIVERSAS LITERATURAS

Glòria Bordons

Ana Díaz-Plaja

Universitat de Barcelona

En este artículo se aborda un tema desde diversos niveles de competencia lectora. Se presenta una propuesta que intenta trabajar en una doble dirección: ascendente, en la que los lectores incipientes irán construyendo eslabones temáticos y formales para reconocer y construir un texto; y descendente, en la que los lectores más expertos deberán ahondar en su historia lectora para reconocer temas, arquetipos y estructuras narrativas. El pez nos puede servir de ejemplo para comprobar cómo temas muy ligados a la psique humana y presentes tanto en la literatura infantil como en la literatura adulta nos permiten construir pasarelas que nos lleven a una plena competencia lectora.

Palabras clave: *competencia lectora, intertextualidad, tema, literatura comparada*

In this article a topic is approached from several levels of reading competence. A proposal that attempts to work in a double sense is presented: ascendant, in which the incipient readers will construct thematic and formal links to recognize and to construct a text; and descendant, in which the most expert readers have to go deeply in their reading history to recognize subjects, archetypes and narrative structures. The fish can serve us as example to check out like topics tied to the human psyche and present so much in the child literature as in the adult literature they allow us to construct footbridges that bring us to a full reading competence.

Key words: *reading competence, intertextuality, topic, comparative literature*

Dans cet article un sujet est abordé depuis de divers niveaux de compétence lectrice. On présente une proposition qui essaie de travailler dans une double direction: ascendant, dans laquelle les lecteurs naissants construiront des chaînons thématiques et formels pour reconnaître et

pour construire un texte; et descendant, dans laquelle les lecteurs les plus experts devront pénétrer dans son histoire lectrice pour reconnaître des sujets, des archétypes et des structures narratives. Le poisson nous peut servir d'un exemple à vérifier comment des sujets très liés au psique humain et présents dans la littérature infantile et dans la littérature adulte ils nous permettent de construire des passerelles qui nous portent à une pleine compétence lectrice.

Mots clés: compétence lectrice, intertextualité, sujet, littérature comparée

Introducción

Todos los estudiantes hemos *estado peces* alguna vez. Estos animales, como indica el diccionario de Casares, el de la RAE, o el de María Moliner, nos han servido para describir nuestra ignorancia de profundidades abisales o bien nuestro nadar a contracorriente en las procelosas aguas del saber.

Una propuesta didáctica centrada en los peces puede parecer sorprendente: ¿Qué decir sobre estos animales? ¿Qué leer sobre ellos? El propósito de este trabajo es realizar un doble ejercicio de transversalidad: en primer lugar, desde el punto de vista literario y en segundo lugar, desde el punto de vista didáctico.

Comencemos por este último. En la escuela actual, son diversas las ocasiones en las que un tema, un interés o un aspecto de motivación sirven de eje conductor. Para los alumnos de las primeras edades, el trabajo por “centros de interés” o por “rincones” ha servido para aglutinar en torno a un concepto, un tema o una idea, diversos enfoques o diversas disciplinas que han contribuido, no sólo a captar la atención de los niños a través de la motivación, sino también a crear una visión más globalizada de la enseñanza y del aprendizaje, que no se limitaba a la suma independiente de saberes inconexos. En Secundaria, algunos artículos pioneros abrieron camino¹ y

¹ Como el de Rosa Escrivà y Montserrat Ferrer “Els tòpics literaris: una proposta de llengua i literatura a l'ESO”, publicado en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 1, julio de 1994, 75-83. También Bordons y Díaz-Plaja, 1998 y 2005.

luego salieron al mercado antologías temáticas con mayor o menor enfoque didáctico², que facilitaban al profesorado la tarea de la selección de textos. En especial, los créditos de síntesis han sido una herramienta de utilidad para transversalizar los saberes, y mostrar en la teoría y en la práctica cómo el conocimiento abstracto, la aprehensión de un fenómeno o la construcción de una teoría debían ser abordados desde diversos ángulos para poderlos comprender y calibrar en su justa medida. La interdisciplinariedad que convergía en el estudio de un fenómeno (el mundo del espectáculo, la industria farmacéutica o la personalidad de Gaudí, para poner ejemplos dispares) era la garantía de una aproximación caleidoscópica a la realidad la cual redundaba en una adquisición de saberes más compleja y completa para los alumnos. Este tipo de aproximaciones prefiguraban la noción de competencia (la suma de saberes y estrategias que permiten al aprendiente responder ante una demanda de conocimiento), que actualmente estructura nuestros currícula.

La propuesta que queremos presentar aquí modifica levemente el punto de mira: nuestra pretensión no es abordar un tema –el de los peces- desde diversos aspectos interdisciplinares (biología, matemáticas, economía o química) sino desde diversos niveles de competencia lectora. Proponemos un recorrido literario que tiene como eje conductor los peces, y que se inicia en cuentos y álbumes infantiles para culminar en textos poéticos o narrativos dirigidos a lectores competentes y formados. Proponemos textos que son de sobra conocidos por el lector medio e incluso ignorante, junto a textos dedicados a lectores sofisticados, que requieren un bagaje de conocimientos literarios y un horizonte de expectativas elaborado y complejo. Textos dirigidos a pequeños lectores y textos adecuados para alumnos de secundaria e incluso escritos que requieren una capacidad de comprensión superior.

Esta diversidad puede desconcertar al profesor que busca una receta concreta para su nivel. No es éste el propósito que buscamos, y hay excelentes trabajos que pueden suministrar recursos

² Como *Fantasiant, amor* de G. Bordons y A. Díaz-Plaja. Barcelona: Edicions 62 s / a (El Cangur Plus, 250), 1997.

para la demanda concreta de un nivel o edad determinado. Lo que pretendemos aquí es apelar a *todos* los maestros y/o profesores de un centro que estén comprometidos con la lectura; proporcionarles unos ejes de trabajo que ellos pueden combinar y aplicar a diferentes niveles. Nos situamos en la perspectiva de coordinación vertical que requieren los actuales “Planes de lectura de centro” (Vázquez y Osoro, 2007; Solé, 2007; Bundó, Díaz-Plaja/Portell/Sánchez, 2008). En un plan de lectura, es fundamental aunar los diferentes esfuerzos en torno a esta habilidad, y establecer una suficiente variedad de textos (de todas las tipologías), registros (literarios, científicos, prácticos), clases de lecturas (intensivas o extensivas) niveles y competencias. Pero también es necesario, en cada terreno, ir aumentando la complejidad e ir ampliando la competencia. En los textos literarios, como hace tiempo ya demostró Mendoza, la enseñanza de la lectura ha de pasar por la creación de itinerarios que contribuyan al desarrollo del intertexto lector. Suministrar textos que se interrelacionan, se citan y se recuperan crea un entramado de referencias y, simultáneamente, permite el acceso de lectores de diversa capacidad de recepción (Mendoza, 1994; 2001 y 2008).

En especial, nuestro objetivo es aportar textos que permitan profundizar en el análisis intertextual presente en todo acto de lectura. Comenzar por cuentos infantiles, canciones rimadas o álbumes para primeros lectores puede ser el inicio de una escalera lectora que culmine en propuestas de poesía visual contemporánea o en los textos de Apollinaire o García Márquez, entre muchos otros. Asimismo, la reaparición de un cuento infantil convertido en una novela que repasa la historia de la humanidad, la reutilización de un topos o imagen literaria presente en un texto complejo, o la conexión de un relato infantil con un texto bíblico permiten a los maestros y profesores crear interconexiones temáticas. Éstas harán aflorar diversas formas de intertextualidad (reescrituras hipertextuales, citas intertextuales, juegos paratextuales) o de literatura comparada (influencias, imitaciones, préstamos, paralelismos), que puedan sugerir a los lectores el planteamiento de la lectura como un ejercicio de conexión de textos, como un camino de ida y

vuelta, un recorrido por la historia lectora personal, que ayuda a reconocer y a valorar los aspectos intertextuales que cada texto nos propone y a los que nos compromete como lector.

Nuestra propuesta intenta trabajar en una doble dirección: ascendente (desde los textos infantiles a la literatura de adultos), en la que los lectores incipientes irán construyendo eslabones temáticos y formales para reconocer y construir un texto; y descendente, en la que los lectores más expertos deberán ahondar en su propia historia lectora para reconocer temas, arquetipos y estructuras narrativas. Esto nos permitirá diseñar secuencias didácticas de “ida y vuelta”, es decir, realizar actividades a partir de una selección de textos que facilite el paso de los cuentos de cuando éramos niños a obras maduras que brinden la oportunidad de reflexionar y repensar la existencia en el lugar y tiempo donde nos ha tocado vivir; y, por otra parte, partir de textos de “literatura adulta” para retroceder a las lecturas infantiles y observar los distintos planteamientos que suscita el mismo tema. El objetivo es demostrar cómo ese tipo de temas universales permite acercarnos al nivel lector del estudiante y establecer pasarelas que le lleven más allá en su competencia lectora gracias al cruce de géneros literarios, niveles lingüísticos y distintas artes (pintura, escultura, música, etc.), rompiendo los compartimentos estancos literarios que muchas veces lastran una auténtica educación lectora (literatura infantil vs. literatura canónica; literatura para primeras edades vs. literatura de secundaria; literatura de consumo vs. literatura canónica).

Un tema, un símbolo, un icono

Basándonos tanto en la literatura comparada³ como en las intertextualidades descritas por Gerard Genette (1989), abordaremos un tema o símbolo universal (el pez) que traspasa todas las literaturas y artes a través de los siglos y que puede servir de eje para el desarrollo de itinerarios literarios cíclicos en los distintos niveles educativos. El pez nos puede servir de ejemplo para

³ Nos situaríamos en el campo de la tematología descrito por C.Guillén en *Lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica, 1985.

comprobar cómo temas muy ligados a la psique humana han desarrollado grandes (y no tan grandes) obras tanto en la literatura infantil como en la literatura *adulta*.

Acotar el límite del concepto pez nos requiere una reflexión sobre el alcance de su significado. En castellano jugamos con el doble sentido del pez como ser vivo y el pez ya muerto y presto para ser ingerido, el pescado, distinción que no encontramos en otras muchas lenguas. De momento nos vamos a ocupar del pez como criatura marina y no como elemento gastronómico, aunque habrá algún texto que nos remitirá a esta segunda condición.

El diccionario de símbolos de J.E. Cirlot define el pez como “un ser psíquico, un “movimiento penetrante dotado de poder ascensional en lo inferior, es decir, lo inconsciente” (Cirlot, 1997: 366). En la simbología religiosa cristiana el pez simbolizaba la figura de Cristo por dos razones: una por el valor de sus grafemas en griego, que convertían las primeras letras de *ichthus* en siglas de Jesucristo, Hijo de Dios y Salvador, y, en segundo lugar, para evitar la figura de la cruz, de pésimas connotaciones en la cultura romana (Bowker, 2006; Revilla, 2007).

Grandes autores han utilizado la imagen del pez como una forma para reflexionar sobre la naturaleza humana desde un punto de vista simbólico. Algunos como Mercè Rodoreda en el cuento “El riu i la barca”⁴ han presentado la transformación del hombre en pez como una forma de regreso a la inocencia del seno materno y una huida de la angustia humana: “Innocent, vaig començar a nedar. Tot era fresc i fàcil. Diví. M’havia tornat peix. I ho vaig ser durant molts anys”. (“Inocente, empecé a nadar. Todo era fresco y fácil. Divino. Me había convertido en pez. Y lo fui durante muchos años”. Traducción de las autoras.)⁵.

⁴ Rodoreda, M. *Tots els contes*. Barcelona: Edicions 62, s/a (MOLC, 18), 1979, 228-230. Hay traducción al español en Edhasa, 2008.

⁵ Sobre el valor del pez como símbolo del hombre, recientemente se ha publicado un artículo que vincula este tipo de identificaciones con el simbolismo en el caso de la literatura catalana: Marrugat, J. “Del peix, el mar i el vent com a representacions de l’home”, *Llengua i Literatura*, núm. 19, 2008, 87-128. Se parte de poemas sobre el pez de Carles Riba, Bartomeu Rosselló-Pòrcel i Josep Palau i Fabre, a partir de un poema de Rupert Brooke.

Además de su valor simbólico, el pez ha mantenido en la literatura unas características curiosas, según se le trate de forma realista o de forma fantástica. Su propia naturaleza –la vida en un medio tan diferente al de las personas- y las relaciones con los humanos suelen ser contradictorias. Podríamos simplificar estos rasgos en los siguientes tipos:

1. El pez es un ser débil, que está expuesto en cualquier momento a ser devorado o capturado. De ahí la idea de indefensión ante la capacidad depredadora de los humanos, que se aprovechan de su ignorancia.
2. El pez se defiende de su vulnerabilidad ofreciendo a los humanos consejo o protección. Se convierte en donante, que puede ser un príncipe metamorfoseado.
3. Una variante del anterior, propia de la literatura contemporánea, es la figura del ser humano, del humano que desea huir de su propia naturaleza y transformarse en un ser radicalmente diferente o hasta incluso regresar a lo que imaginamos debía ser el seno materno (un medio acuático).
4. El pez es un ser temible, que puede capturar y devorar víctimas humanas. Es de gran tamaño y por ello, respetado y odiado. Paradójicamente, este gigante de los mares puede, si se le antoja, proteger o esconder a la indefensa víctima.
5. En algunos casos este animal marino presenta una categoría incierta y se acerca más al dragón o al monstruo.⁶ Tampoco resulta definido el pez que devora a Jonás, aunque se ha identificado claramente con otro mamífero acuático, la ballena, animal que sin ser un pez también ha tenido gran fortuna literaria. Cirlot la define como “mundo, cuerpo, sepulcro” (Cirlot, 1997: 106).
6. El pez se integra en una naturaleza completamente fantástica, y pasa a formar parte de la mitología marina en compañía de tritones y otros seres mitológicos. Aquí ubicamos a las

⁶ A título de ejemplo, mencionamos las diversas representaciones iconográficas de la historia de Angélica, en *Orlando furioso*, la cual es retenida por una orca, que, como sabemos, no es un pez, sino un mamífero.

sirenas. Estos seres componen un largo recorrido temático en la historia de la literatura, presentándose siempre bajo la doble vertiente de amenaza y seducción; de dulzura y muerte. Por otra parte, presentan variedades tipológicas e icónicas muy distintas según la cultura o el momento histórico.⁷ Un caso curioso lo ofrece una “rondaia” mallorquina en que la sirena es un chico: “Es peix Nicolau”⁸.

El folklore ha utilizado todas estas figuras y ha dado lugar a diferentes *motivos*. Príncipes convertidos en peces, peces que se tragan anillos, peces atrapados en redes o peces que hablan y conversan aparecen en muchos cuentos y leyendas. El estudio de Aarne Thompson⁹ reserva para los peces una subcategoría dentro de los cuentos de animales (1995: 42). Todos los folklores tienen sus variantes, no sólo en los tipos de peces, sino en las variadas criaturas marinas.¹⁰

Tres itinerarios, tres pasarelas

Proponemos tres itinerarios formados por unos textos básicos, a los que acompañan otros textos secundarios. Los primeros pueden consultarse en los anexos y aparecen numerados y referenciados en el artículo. Los dos primeros itinerarios están formados por textos narrativos, bien sean textos completos –cuentos- o bien fragmentos de novelas. El diseño del trabajo o la actividad que desee realizarse marcará el ritmo y la intensidad de la lectura. El tercer itinerario parte de dos textos iniciales de tipo narrativo –en verso y en prosa-, y después está formado por breves textos, poéticos en su mayoría, muy breves y de rápida lectura. En los ejercicios propuestos en este último

⁷ Como sabemos, las sirenas de la mitología griega presentaban una combinación de humanidad y animalidad bien diferente a los atributos ictiológicos de otras culturas. También es interesante la diversificación de las figuras femeninas de agua en el folklore.

⁸ Cuento popular recogido en Mallorca por Mossèn Antoni M. Alcover en su *Aplec de Rondalles mallorquines*. Vol. XXIV. Palma de Mallorca: Editorial Moll, 1896-1968. El cuento enlaza con la tradición de las sirenas, aunque aquí se trate de un chico.

⁹ Ocupan del 250 al 254.

¹⁰ N. Rajadell, en su trabajo sobre el bestiario en la literatura tradicional catalana, habla de los peces, que divide en peces de agua dulce y peces de agua salada, vinculados, claro está, a pueblos marineros. Señala que suelen ser personajes que ayudan a los humanos, y, como rasgo curioso, que raras veces se menciona su nombre. (Rajadell, 1990: 184—185).

caso vuelven a aparecer nuevos textos –reproducidos, como los poemas visuales- o sugeridos, que permiten ampliar el trabajo o diversificarlo como se juzgue oportuno.

Primer itinerario: Del cuento tradicional a la novela dialogando con el rodaballo

El itinerario que presentamos a continuación se basa en la creación de un hipertexto a partir de los hipotextos más utilizados en las reescrituras contemporáneas: el cuento tradicional. A partir de éste, de algún elemento de su estructura, de sus personajes o de alguno de los motivos que lo conforman, aparecen nuevos textos en los que hay que rastrear no sólo el origen del cuento sino sus posibles variantes (Díaz-Plaja, 2002). Se inicia -o acaba- en el cuento de los Hermanos Grimm “El pescador y su mujer”¹¹ (TEXTO 1). Se trata de un relato que presenta diversos aspectos curiosos. Desde el punto de vista de la estructura, presenta una progresión ascendente –los deseos cada vez más desaforados de la otrora humilde pescadora que culminan en un final brusco y abrupto que supone una vuelta al abismo. La pericia narrativa de los Grimm consigue una construcción de este clímax en espiral subrayando cada nueva petición con una presentación de un mar progresivamente embravecido y amenazante. En cuanto a los personajes –sólo tres protagonistas- nos encontramos con diversas peculiaridades. El rodaballo se erige en un donante –siguiendo la clásica terminología propiana- que, tras recibir un beneficio del protagonista- le ofrece su ayuda. Esta, como en muchos otros cuentos, finaliza cuando el protagonista –en este caso su mujer- deje de hacer un buen uso de ella. Este donante es, como en otras muchas ocasiones también, algún personaje encantado, un príncipe en este caso, cuyo desencantamiento no veremos. El segundo personaje, el protagonista, es el ejemplo del marido sacrificado por la tontería y la ambición de su esposa, como también podemos ver en “Los deseos ridículos”, de Perrault¹² y en tantos otros. El tercer personaje, la esposa, ejemplo de la insatisfacción y la avaricia creciente. Estos aspectos negativos serán los que subvierte G. Grass en su novela.

¹¹ Grimm, J. y W. “El pescador y su mujer”. *Cuentos de niños y del hogar*, vol. 1. Madrid: Anaya, 1985, p. 133-140. Traducción M.A. Seijo Castroviejo.

¹² Perrault, Ch. “Los deseos ridículos”. *Cuentos completos*. Madrid: Anaya, 1998, p. 105-116. Traducción de J.Eyheramonno y E. Pascual.

El segundo texto es *El rodaballo (Der Butt, 1977)*¹³ (TEXTO 2), una novela de una cierta extensión de Gunther Grass (nacido en Danzig en 1927, Premio Nobel de Literatura 1999) que representa la creación de un hipertexto realizando constantes homenajes al hipotexto. Por la tradición germánica, en la que brillan los hermanos Grimm y en cuya estela se sitúa Grass, invoca de forma explícita el trabajo filológico realizado por los dos folkloristas, y su deseo de transformarlo. Es un homenaje intertextual del escritor de Danzig a su propia tradición, así como un ejercicio metaliterario, en que el narrador confiesa al rodaballo protagonista de la historia su voluntad y deseo de subvertir los valores del cuento, en un guiño favorable a las mujeres. Y también es interesante la transformación del rodaballo protagonista de pez en pescado, puesto que de cocina y gastronomía va a tratar gran parte de la novela. Los fragmentos seleccionados son interesantes por la suma de elementos que reformula: la mujer, la comida, la progresión y el ascenso histórico.

El tercer texto de este bloque también funciona por la vía de la intertextualidad, según la acepción de Genette: se trata nuevamente de una cita literal dentro de un texto, una relación de copresencia según la cual un autor trae a colación un libro existente, que actúa como referencia. De hecho el autor se apoya en otro texto y le da valor de significación: ese texto y no otro actúa como índice de una situación o de un personaje. Para ello se busca la capacidad de interpretación del lector (Piégay-Gros, 1994: 100-107). Se trata de un fragmento de *Al faro (To the Lighthouse, 1927)* de Virginia Woolf¹⁴ (TEXTO 3) en el que la protagonista, Mrs. Ramsay, está explicando a sus hijos precisamente el cuento de “El pescador y su mujer”, que “actúa como música de fondo” y en el que se reproducen, en inglés, los versos con que el pescador llama al rodaballo para que siga satisfaciendo los deseos cada vez más disparatados de su esposa. Uno de los elementos de máximo interés de este fragmento, de lectura nada fácil, es, paradójicamente, la recuperación de la dimensión oral del cuento de Grimm, puesto que más que su contenido, vemos el hecho mismo de

¹³ Grass, G. *El rodaballo*. Madrid: Alfaguara, 1980, p. 32-33 y 54, 55, 56. Traducción de Miguel Sáez.

¹⁴ Woolf, V. *Al faro*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1976 (4ª ed.), p. 86-90. Traducción de Antonio Marichalar.

narrar. Y, al mismo tiempo, la inclusión del cuento en el *stream of consciousness* de la protagonista quien ve como el relato se mezcla en su vida y en su pensamiento.¹⁵ Algo parecido sucede en *El pez de oro* de Ramón J. Sender, donde el emperador Alejandro I de Rusia explica a una muchacha, Dodoette, la historia del pescador y a partir de ahí se inicia el eje central de la novela¹⁶.

A partir de este itinerario, muchos son las propuestas didácticas que se podrían hacer, desde las más relacionadas con los cuentos, como hacer que los alumnos repasen en antologías los animales en que se suelen convertir los personajes, hasta aquellas que lleven a la interpretación adulta del por qué autores consagrados como Woolf o Grass recurren a relatos infantiles para construir su narración. Otra línea de trabajo sería comprobar el trasvase de motivos entre diversas culturas y los procedimientos efectuados.

Segundo itinerario: del relato bíblico al cuento de autor a través de una ballena

En el segundo itinerario vamos a trabajar con una relación transtextual menos directa. No se trata tanto de la reelaboración o reescritura de un texto, sino del uso de un elemento temático: el animal marino en cuyo seno se esconde o vive cautivo un ser humano. Este topos nos va a permitir circular entre tres tipos de literatura muy diferentes: uno, el relato bíblico de Jonás¹⁷ (TEXTO 4); otro, los capítulos XXXIV y XXXV de Pinocho¹⁸ que transcurren en el interior de la ballena (TEXTO 5); y, finalmente, el cuento de Mercè Rodoreda “Mi Cristina”¹⁹ (TEXTO 6), en el que el relato surge desde el interior del animal y acaba con una total identificación–transformación hombre-bestia. Estos tres textos desarrollan exactamente el mismo motivo, o núcleo temático: el relato –en primera o tercera persona- del cautiverio del protagonista en el seno de una animal

¹⁵ “Y dónde están ahora”, se preguntó Mrs. Ramsay, leyendo y pensando al mismo tiempo sin la menor dificultad, pues la historia de “El pescador y su mujer” era como el bajo que acompaña suavemente un aire e irrumpe de pronto en la melodía” (V. Woolf, 1976:88).

¹⁶ Cabe tener en cuenta que los hermanos Grimm toman ese cuento a partir de una historia tradicional rusa llamada “El pez de oro”. El fragmento de Sender se puede localizar en Sender, R.J., *El pez de oro*. Barcelona: Ediciones Destino (Colección Áncora y Delfín, 486), 1986, 76-77.

¹⁷ *Sagrada biblia*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1953, p. 956-957.

¹⁸ Collodi, C. *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Alianza Editorial, 1972, p. 202-207. Traducción: María Ester Benítez.

¹⁹ Rodoreda, M. “Mi Cristina”. *Mi Cristina y otros cuentos*. Barcelona: la Polígrafa, 1969, p. 235-251. Traducción de José Batlló.

marino enorme, que puede ser una ballena, o un cetáceo sin precisar su especie, o bien un tiburón. Este cautiverio termina siempre con la vuelta al mundo exterior, y se vive como una resurrección o un nuevo nacimiento a una vida nueva.

En su explotación didáctica, es imprescindible leer los textos y, después, hacer dos columnas y consignar en la de la izquierda los elementos que coincidan en las tres historias y, en la de la derecha, los elementos que difieran. Otra sugerencia puede centrarse en analizar el valor de la alegoría en cada uno de los casos, así como el trasvase del *topos* literario entre las diversas culturas.

Tercer itinerario: prosas y poemas atrapados por el canto de las sirenas

No obstante, quizás el subtema que nos proporciona más ejemplos sea el de las sirenas, seres procedentes de la mitología griega, mitad mujeres y mitad aves en un primer momento, para posteriormente ser representados como un híbrido mitad mujer y mitad pez. Desde su aparición en *La Odisea*²⁰ (TEXTO 7) han sido motivo de múltiples narraciones fantásticas y se han convertido en protagonistas de la historia del arte universal. Asimismo, la tradición oral las incorporó a los cuentos populares (ya aparecen en “La ciudad de bronce” de *Las mil y una noches*) y Hans Christian Andersen las hizo célebres con *La sirenita*²¹ (TEXTO 8). A partir de esta narración, Disney creó una nueva versión edulcorada para el cine. Casi siempre, el aspecto de la voz y el canto han ido aparejados a la leyenda, lo cual permite una íntima relación con la música, desde el punto de vista didáctico. Esto nos permite enlazar con el texto “Ligeia” de Edgar Allan Poe²² o “De la música”, de Clara Janés²³ (TEXTO 9). Por otra parte, hemos incluido autores contemporáneos en los que “las sirenas” o “el pez” han supuesto una reflexión sobre el yo poético o la misma

²⁰ Homero. *Odisea*. Madrid: Gredos, 1982. Traducción de José Manuel Pabón. Canto XII, vs. 29-47 y 146-193.

²¹ Andersen, H.C. *La sirenita*. <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/euro/andersen/sirenita.htm>

²² Poe, E.. A. *Cuentos*. Barcelona: Círculo de lectores, 1999. Traducción, prólogo y notas de Julio Cortázar.

²³ Janés, C. *Los números oscuros*., Madrid: Ediciones Siruela (Colección Libros del Tiempo. Poesía), 2006.

naturaleza humana. Es el caso de los poemas de Guillaume Apollinaire²⁴ (TEXTO 10) o José Corredor Mateos²⁵ (TEXTO 11). También hemos hecho una incursión en la recuperación del mito que equipara la sirena a un monstruo marino dentro de la literatura fantástica, como es el caso de Ray Bradbury²⁶ (TEXTO 12). Y finalmente, nos ha parecido interesante ofrecer un apunte sobre las otras sirenas: aquellas que, por sus poderes de seducción, se han convertido en seres malvados, pero necesarios para la sociedad, como en la “Fábula de la sirena y los borrachos” de Pablo Neruda²⁷ (TEXTO 13) o en el artículo de Gabriel García Márquez “La sirena escamada”²⁸ (TEXTO 14), que nos permite hacer la reflexión final sobre el tema.

Ejemplo de secuencia didáctica

Nos centraremos en este último itinerario, para ofrecer, como ejemplo, un esbozo de secuencia completa en tres fases, procurando crear unas condiciones básicas para la motivación²⁹, elemento que consideramos imprescindible para el éxito de cualquier propuesta.

Fase previa: generar la motivación inicial

- A partir de las experiencias previas de lecturas o cinematográficas, se proponen unas preguntas a toda la clase y se organiza una charla-debate: ¿Qué son las sirenas? ¿Qué experiencias lectoras sobre sirenas has tenido?
- Se lee individualmente el episodio de “las sirenas” de *La odisea* y se plantea un pequeño trabajo de investigación en la biblioteca (en pequeños grupos): quiénes eran esos seres, cómo se las representaba en la mitología griega, quién fue Orfeo, quiénes las Náyades,

²⁴ Apollinaire, G. *Las sirenas o el cortejo de Orfeo*. En *Obras esenciales I*. Lima: PUC, 2006. Traducción de Rubén Silva Petrel.

²⁵ Corredor Matheos, J. *Un pez que va por el jardín*. Barcelona: Tusquets editores (Marginales, 246), 2007.

²⁶ Bradbury, R. *Las doradas manzanas del sol*. Barcelona – Buenos Aires: Editorial Minotauro, 1979. Traducción de Francisco Abelenda.

²⁷ Neruda, P. *Estravagario*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.1958, 23.

²⁸ García Márquez, G. Artículo publicado en *El Heraldo* (31-10-1950). Recogido en *Textos costeños. Obra periodística 1948-1991*. Barcelona: Mondadori, 1999.

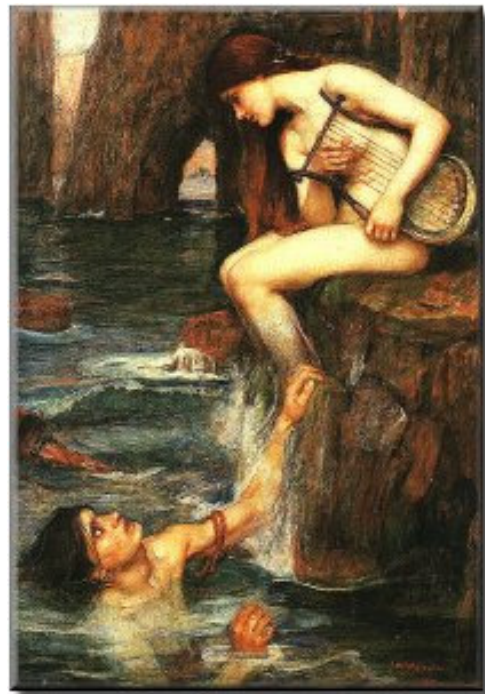
²⁹ Seguimos las fases descritas en el libro de Zoltán Dörnyei, *Estratègies de motivació a l'aula de llengües*. Barcelona: Editorial UOC, 2008. Traducción de Yannick Garcia Porres.

etc. (para ello se pueden consultar enciclopedias, diccionarios mitológicos o la página <http://es.wikipedia.org/wiki/Sirena>, muy completa).

- Puesto que Edgar Allan Poe en 1838 escribió una narración con el nombre de una Náyade: Ligeia³⁰, se puede ofrecer la descripción de la voz de la protagonista que en un momento dado hace el narrador: “Su voz se tornó más suave; más profunda, pero yo no quería demorarme en el extraño significado de las palabras pronunciadas con calma. Mi mente vacilaba al escuchar fascinada una melodía sobrehumana, conjeturas y aspiraciones que la humanidad no había conocido hasta entonces”. A partir de ella el alumnado, en grupos, puede buscar músicas o cantos que le sugieran voces de sirenas.
- Se muestran diversas representaciones de sirenas en la historia del arte, se pide que individualmente se describa el momento que capta cada imagen. A continuación cada uno elige la que más le guste y se comenta, entre todos, qué coincidencias ha habido y qué sentimientos inspira.



Vaso griego (480-470 aC)

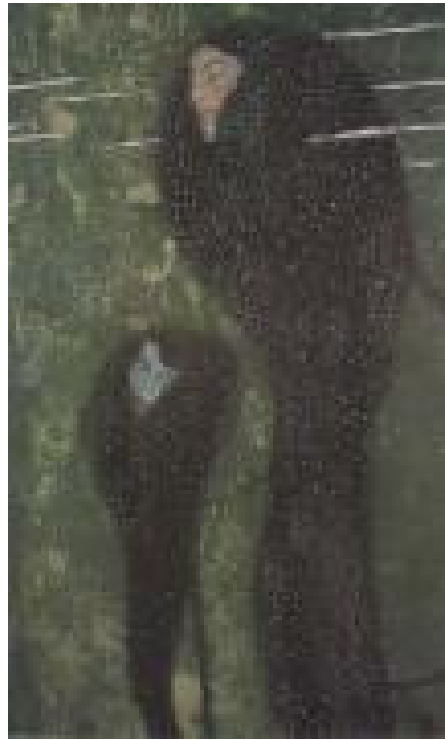


John William Waterhouse, 1891

³⁰ A partir de esta narración el año 2008 Michael Staininger rodó una película.



Herbert James Draper, 1909



Gustav Klimt, 1899

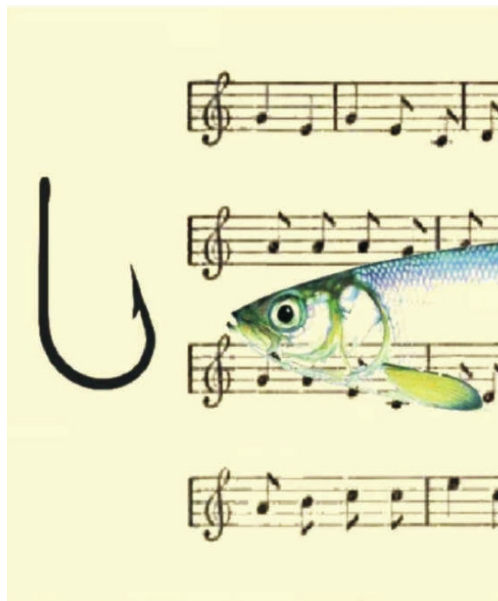
- En pequeños grupos, se propone el contraste entre el episodio de *La Odisea* ya leído con la leyenda contada por Joan Amades³¹.

Fase central: concienciar, reflexionar y proteger la motivación

- Se lee individualmente el poema de Guillaume Apollinaire: “Las sirenas”. En pequeños grupos, se buscan las diferencias con la leyenda, la interpretación del significado de la voz y la relación con la vida de cada uno. Se escriben unas conclusiones y se ponen en común con los otros grupos.
- Se observa el poema visual “Canción para enamorados” de Ariel Gangi³² y, también en grupo, se comenta su posible significado y su relación con la leyenda (también cabría la

³¹ Amades, J. *Folklore de Catalunya, rondallística*. Barcelona: Editorial Selecta, 1950. Se puede leer en internet en http://marenostrum.org/bibliotecadelmar/cuentos_ideas/rondalles/. Si se quisiera profundizar en versiones cultas a partir de la leyenda popular, se podría ir al romance de Joan Brossa “La sirena i la nit”. En *Romancets del Dragolí*. Barcelona Edicions 62 (Els Llibres de l’Escorpi Poesia, 103), 1986, 15.

posibilidad de relacionarlo con expresiones como “morder el anzuelo”, “pescar un novio”, etc.). Como trabajo creativo, se sugiere poner música a la canción.



- Siguiendo con el aspecto musical, se escuchan distintos tipos de música³³ y se pide al alumnado que los relacionen con las profundidades marinas o con la orilla del mar. Asimismo se puede escuchar la “Fanfarria para un hombre cualquiera” de Aaron Copland y comentar si podría ilustrar el poema de Clara Janés “De la música”.
- Se comparan los poemas de Guillaume Apollinaire y de Ariel Gangi con el de Corredor Matheos “Yo soy un pez”. Continuando el trabajo en grupo, se pide que relacionen los significados de cada texto con las dos representaciones de las sirenas (mujer-peza y mujer-ave). Para acabar, se les plantea un último contraste con la instalación de Joan Brossa “Interior en el interior” de 1998³⁴ y la organización de un debate sobre la libertad humana en relación a los animales en cautividad.

³² Gangi, A. *Sinapsis*. Buenos Aires, 2007. Para más propuestas didácticas en torno a este poema, ver http://www.viulapoesia.com/pagina_6.php?tipus=2&subtipus=2&itinerari=25&idpoema=779.

³³ Extraído de la propuesta didáctica de Clara Janés incluida en www.viulapoesia.com. Las músicas se pueden escuchar en el enlace http://www.viulapoesia.com/pagina_6.php?tipus=2&subtipus=2&itinerari=27&idpoema=862.

³⁴ Catálogo *Joan Brossa o la revolta poètica*. Generalitat de Catalunya y Fundació Joan Brossa, 2001, 495.



Fase final: redondear la experiencia y sensibilizar

- Con la finalidad de acercar el mito a las épocas más contemporáneas se lee en voz alta la “Fábula de la sirena y los borrachos” de Pablo Neruda y se plantea un trabajo de subrayado de los elementos distintos a los del mito y las leyendas. Se propicia un diálogo en torno a las sirenas actuales³⁵ y la creación de un poema sobre una sirena de nuestros días.
- Resiguiendo la actualidad del mito se lee individualmente el cuento “La canción de la sirena” de Ray Bradbury³⁶. Se pregunta sobre los monstruos marinos y si se conocen leyendas como las del monstruo del lago Ness (si no, se puede ir a informaciones como las proporcionadas en <http://www.planetacurioso.com/2007/05/10/el-monstruo-del-lago-ness-leyenda-urbana/>). Se pide que escriban la moraleja del texto y se contrastan los resultados.

³⁵ Este poema guarda un cierto parecido con “La sirena” de Joan Maragall de 1905, aunque sean de épocas muy distintas. En Maragall, J. *Antologia poètica*. Barcelona: Edicions 62, 1981, 97.

³⁶ El cuento se encuentra en versión española en internet en <http://lacanciondelasirena.wordpress.com/la-sirena-de-ray-bradbury/>.

- Como trabajo final, se plantea una elaboración de conclusiones: “El mito de la sirena en la actualidad”. Para ello se leen las palabras de García Márquez acerca de estos seres y se propone el contraste entre “La sirenita” de Disney y la de Andersen a partir de las imágenes más difundidas de estos cuentos:

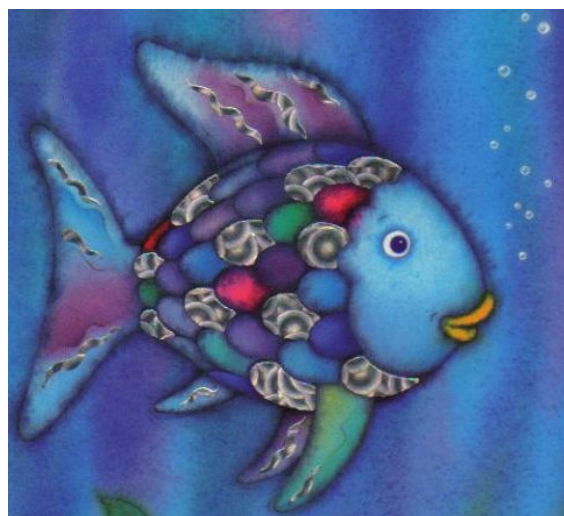
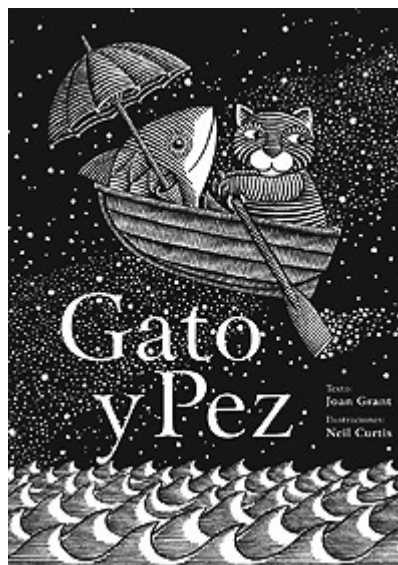
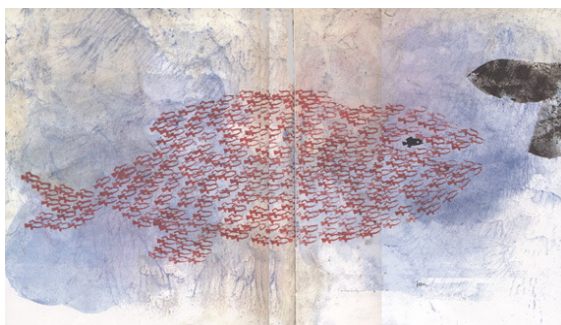
- 1- La imagen más conocida por los lectores infantiles – y no infantiles- es la de la película que Walt Disney realizó en 1989. Compara la imagen del personaje con la que realizó la ilustradora Mercè Llimona en su versión de 1994³⁷.



- 2- Busca otras versiones del cuento de *La sirenita* de H.C. Andersen. En grupos, montar un powerpoint con las diferentes imágenes y señalar los aspectos que se repiten en las ilustraciones –larga cabellera- o los que varían –color del cabello, torso desnudo o cubierto. Asimismo, comparad la estética, el estilo y el lenguaje gráfico utilizado en cada caso.
- 3- Compara las imágenes de estas sirenas en versiones infantiles con las pinturas –pensadas para un público adulto- que se presentan en este trabajo.

³⁷ Andersen, H.C. *La sirenita*. Barcelona: Hymosa, 1994.

- 4- Las ilustraciones de *Nadarín*³⁸, *Gato y pez*³⁹ o *El pez arcoiris*⁴⁰ sugieren tres ideas diferentes. Trata de desarrollarlas. Si se conocen las tres historias, analiza la coherencia entre textos e ilustraciones.



³⁸ Lionni, Leo. *Nadarín*. Sevilla: Kalandraka, 2007.

³⁹ Grant, Joan. *Gato y pez*. Il.: Neil Curtis. Barcelona: Albur, 2005.

⁴⁰ Pfister, Marcus. *El pez arcoiris*. Beascoa, 2007.

- *Nadarín, Gato y pez* y *El pez arcoiris* son tres historias protagonizadas por peces. Busca en la biblioteca otras historias protagonizadas por peces.

Otras propuestas suplementarias

- Busca alguna obra, de género teatral basada en una sirena. Proponemos *Ondina* (1939), de Jean Giraudoux.⁴¹
- Hay diversas películas que toman la figura de peces o sirenas de forma real o metafórica. Hacer una prospección en *google* buscando títulos.

Orientaciones didácticas

Como apunte final y a título orientativo, presentamos a continuación los criterios que hemos tenido en cuenta para seleccionar textos que permitan organizar pasarelas que amplíen el horizonte lector y cultural del alumnado y al mismo tiempo puedan producir aquella implicación personal tan necesaria para la motivación y para que los objetivos educativos que el profesorado ha pensado tan pacientemente se consigan:

- Vinculación del tema con las experiencias personales y emocionales del alumnado (y entre ellas pueden estar, lógicamente, sus lecturas infantiles⁴²).
- Nivel lingüístico asequible (no se trata de entender todas las palabras sino de ser capaces de entender el texto y dar una opinión).
- Variedad de formas, géneros, generaciones (el tema nos sirve para ir del pasado al presente y al revés), territorios y culturas.
- Ampliación del canon (en propuestas de este tipo pueden tener cabida tanto autores considerados canónicos como otros no consagrados o populares, así como canciones).

⁴¹ Barcelona: Alfíl, 1960. Trad. de F. Díaz-Plaja.

⁴² Para más detalles sobre el peso de las lecturas infantiles en la formación del lector adulto, ver Díaz-Plaja, A. “De la gran a la pequeña literatura: un camí d’anada i tornada”. En *Personatge a la vista! Llibres que fan lectors*. Departament de Presidència de la Generalitat de Catalunya, 2005, 41-49.

- Introducción de referentes esenciales en la cultura occidental (la mitología y la Biblia) en relación con la literatura contemporánea o la cuentística tradicional.
- Acercamiento a las diversas culturas peninsulares, en concreto a la cultura catalana, a través de autores y textos que se presentan traducidos.
- “Calidad” del texto (siempre difícil de determinar, pero, ya se trate de un “clásico” o de un autor desconocido, la forma tiene que estar trabajada en relación al contenido).
- Posibilidad de trabajos colectivos de discusión o de construcción del conocimiento⁴³.
- Relación del texto con otros textos, otras artes, otras culturas u otros conocimientos que permitan ir “más allá”, es decir, que posibiliten establecer enlaces hipertextuales (hay que tener en cuenta que en la literatura se pueden encontrar todos los aspectos de la vida y de la historia del pensamiento).
- Capacidad del texto (como suma de forma y tema) para “disparar” la creatividad. Acercarse al proceso de realización de un texto es, en cierto modo, entenderlo mejor, conocer sus peculiaridades, comprender las dificultades, etc. Por otra parte, mezclar los lenguajes (el verbal y el visual o musical, por ejemplo) y proponer, en muchas ocasiones, ejercicios en forma de juego, ayuda en gran manera al desarrollo de la sensibilidad estética y motiva al estudiante.
- Potencialidad reflexiva del texto, lo cual facilita el desarrollo del espíritu crítico y puede hacer crecer “inteligentemente” a nuestro alumnado.

Teniendo en cuenta estos criterios, muchos de los textos utilizados son contemporáneos. En este sentido, cabe recordar que esta literatura es la menos conocida por el alumnado y, en cambio, es aquella con la que convive y con la que se debería familiarizar para convertirse en un ciudadano integrado culturalmente. Por otra parte, es la que mejor puede acercarse a los intereses de los

⁴³ Nos situamos en el socioconstructivismo y en la idea de César COLL (1993) de que los trabajos en grupo nos sirven para construir colectivamente el conocimiento, además de aprender a respetar las opiniones de los demás, a discutir en armonía y a llegar a consensos.

estudiantes y relacionarse con su vida y la sociedad, la que ofrece mayor variedad en cuanto a formas (tanto las tradicionales como las vanguardistas y aquellas que cada día se producen por el aprovechamiento de los avances tecnológicos o por el sincretismo entre las artes) y, sobretodo, la que recoge toda la tradición anterior y permite hacer continuos puentes con el pasado o el presente a través de constantes intertextualidades.

Aplicando estos criterios, con itinerarios como los que aquí hemos presentado rescataremos las lecturas hechas en la infancia, las pondremos en relación con las nuevas que proporcionamos y despertaremos el interés por otras lecturas dentro de una literatura más *seria y adulta* pero no por ello menos motivadora.

Bibliografía

- AARNE - THOMPSON (1995): *Los tipos del cuento folklórico*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakademika Academia Scientiarum Fennica
- BORDONS, G. Y DÍAZ-PLAJA, A. (1998). “L’ensenyament de la literatura a través de la temàtica i les intertextualitats”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* nº 14, 61-73.
- BORDONS, G. Y DÍAZ-PLAJA, A. (2005). “Una secuencia didàctica a partir de un tema: la fascinación por el cuerpo de la persona amada”. En Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (coord.). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Editorial Graó, 107-124.
- BOWKER, J. (2006): *Diccionario abreviado de las religiones del mundo*. Barcelona: Paidós.
- BUNDÓ, D; DÍAZ-PLAJA, A; PORTELL, J. Y J. SÁNCHEZ (2008): Pla de lectura de centre” en http://www.xtec.cat/innovacio/biblioteques/pdf/documents_formacio/plec/plec.pdf.
- CAPOA, C. (2003): *Episodios y personajes del Antiguo Testamento*. Barcelona: ELECIA.
- CIRLOT, J. E. (1997): *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela.

- COLL, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Graó.
- DÍAZ- PLAJA, A. (2002): “Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil actual”. En T. Colomer (ed.): *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*, Barcelona: ICE/UAB, pág. 161- 170.
- DÍAZ- PLAJA, A. (2005): “De la gran a la petita literatura: un camí d’anada i tornada”. En AAVV: *Personatge a la vista. Llibres que fan lectors*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, p.40-49.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus. Traducción del original francés: *Palimpsestes. La littérature au seconde degré*. Paris : Éditions Seuil, 1982.
- MENDOZA, A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- MENDOZA, A. (coord.) (2008): *Textos sobre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- PIÉGAY-GROS, N. (1998) *Introduction à l’intertextualité*. Paris: Dunod
- PELLEGRINO, F. y POLLETI, F. (2004): *Episodios y personajes de la literatura*. Barcelona: Elecia.
- REVILLA, F. (2007): *Diccionario de iconografía y simbología*. Madrid: Cátedra
- RAJADELL, N. (1990): “La rondallística a Catalunya. Recerca històrica i pedagògica”. *Butlletí Societat catalana de Pedagogia*, n. 3, p. 61-429
- SOLÀ, J. (2007): *Textos bàsics de la Bíblia i el seu ressò en la cultura*. Barcelona: Proa.
- SOLÉ, I. “Pla de lectura de centre”. En http://www.xtec.cat/innovacio/biblioteques/pdf/pla_lectura_document_discussio.pdf.

VÁZQUEZ, L. y K. OSORO (2007): “Proyecto de lectura para centros escolares”. *CLiJ*, 207, septiembre, p. 57-60.