

GREGAL

ESTUDIOS HISTÓRICOS

GREGAL

ESTUDIOS HISTÓRICOS

Saralejandría 
ediciones



Título:

Revista Gregal

Del Texto:

Andrea Conde Tejero, Cintia Sanz Hoya,

Silvia Adán Bielsa, Alba Castillo Tortosa,

Patricia Delia Catinas, Clara Silvestre

Mollar, Virginia Dolz Jiménez, Lorena

Burdeus Querol

El comité científico de la revista digital está

compuesto por:

Presidente

Federico Martínez Roda

Catedrático de Historia en la Universidad

Católica de Valencia

Vocales

Doctor Fernando Romero Saura

Catedrático Emérito de la Universidad

Politécnica de Valencia

Doctor Justo Nieto Nieto

Catedrático y ex Rector de la Universidad

Politécnica de Valencia

Don José María Boquera Oliver

Académico de la RACV

Don José Bonet Navarro

Catedrático de la Universidad de Valencia

Don Enrique de Miguel Fernández

Académico de la RACV

Doctor Vicente Orts

Catedrático Universidad Jaume I

Daniel Sala Giner

Académico de la RACV

Javier Más Torrecillas

Doctor en Historia

Académico de la RACV

Diseño de edición:

Elena Torres

De la presente edición:

Grupo Sar Alejandria, SL

Edita: Sar Alejandria Ediciones

ISSN: 1138-0918

Depósito Legal: CS-471-1997

Índice

1. ELS IDIOLECTES EN L'OBRA DE CATERINA ALBERT. ANÀLISI DE LA VARIACIÓ LINGÜÍSTICA DE LA VEU DEL PASTOR EN LES TRADUCCIONS CASTELLANES DE SOLITUD.	9
2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO INVERSIÓN EN LOS VALORES DE HUMANIDAD E INCLUSIVIDAD.....	73
3. ETA: UNO DE LOS GRANDES ESCOLLOS DE LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA.	109
4. LORCA Y DALÍ: UN AMOR ERÓTICO Y TRÁGICO.....	145
5. 'EL HOMBRE AL QUE TEMES': LA TRILOGÍA DEL ANTICRISTO COMO VUELTA DEL REVÉS DE NIETZSCHE.	175
6. SENGOKU JIDAI: MARCO HISTÓRICO, SOCIOPOLÍTICO Y RELIGIOSO.	223
7. APRENDER DESDE LA PRIMERA INFANCIA: EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y SU IMPLICACIÓN EN LA NEUROEDUCACIÓN A TRAVÉS DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE.	275
8. APRENDER PARA COMPRENDER: LA LIBERTAD COMO PRÁCTICA EMANCIPADORA EN ANTONIO ESCOHOTADO.	319

**Els idiolectes
en l'obra
de ceterina
albert. anàlisi
de la variació
lingüística de
la veu del pastor
en les traduccions
castellanes
de solitud**

Ariadna Delgado Gil

*Graduada en Traducció i Interpretació i ha completat el
Màster Universitari de Professorat d'Educació Secundària
a la Universitat Jaume I.*

Índice

Resum	12
1. Caterina Albert o Víctor Català?	
Una aproximació a l'autora.....	14
2. Solitud. Més enllà d'una novel·la	
de principis de segle XX.....	19
2.1. Solitud	19
2.2. Terminologia	23
2.3. Anàlisi de les veus en Solitud	25
3. Anàlisi de la variació lingüística	
de les veus de Solitud.....	28
3.1. Les traduccions de Solitud.....	28
3.2. Les estratègies de traducció	
per a traduir la variació lingüística	29
3.3. Els traductors castellans	37

4. Anàlisi de les traduccions	
de la variació lingüística.....	38
4.1. La traducció de la veu del pastor	39
4.1.1. La traducció de Garriga	40
4.1.2. La traducció de Losada	48
4.1.3. La traducció de	
d'Amonville Alegria	53
5. Conclusions.....	59
6. Referències	66
7. Annex	72

Resum:

L'epicentre d'aquest article és la traducció de l'idiome de del pastor en *Solitud* de Caterina Albert. Es presenten els reptes i les estratègies vinculats a la variació lingüística en textos literaris, a partir de les traduccions al castellà de Xavier Garriga, Basilio Losada i Nicole d'Amonville Alegría. Es reflexiona sobre la dificultat de transferir connotacions i referències culturals, amb el suport del model traductològic dinàmic de Bolaños Cuéllar (2004) i les nou estratègies de Czennia (2004). Garriga destaca per la fidelitat, Losada per l'ús col·loquial i d'Amonville Alegría per la variació històrica. Cada traducció ofereix una perspectiva única sobre la representació de la variació lingüística, demostrant la complexitat de la traducció i la interpretació segons el context cultural i lingüístic. També s'inclouen una breu introducció de la biografia de l'autora i de la terminologia de la variació lingüística, així com una enquesta duta a terme per a contrastar si les evocacions i connotacions del text de

partida s'han pogut traslladar de manera satisfactòria al text meta.

Abstract: The epicentre of this article is translation of the shepherd's idiolect in *Solitud* by Caterina Albert. It examines the challenges and strategies related to linguistic variation in literary texts through the Spanish translations by Xavier Garriga, Basilio Losada and Nicole d'Amonville Alegría. The discussion highlights the difficulty of transferring cultural and linguistic connotations, drawing on Bolaños Cuéllar's (2004) dynamic translational model and Czennia's (2004) nine strategies for translating linguistic variation. Garriga stands out for his fidelity to the original, Losada for his colloquial register and d'Amonville Alegría for her use of historical variation. Each translation offers a distinct perspective on the representation of linguistic variation, reflecting the complexity of translation and interpretation across cultural and linguistic contexts. The article also provides a brief introduction to the author's biography and the terminology of linguistic variation, as well as a

survey assessing whether the connotations of the source text have been successfully conveyed in the target text.

Paraules clau: *Solitud*, Caterina Albert, Víctor Català, idiolecte, traducció literària

1. Caterina Albert o Víctor Català? Una aproximació a l'autora

L'anàlisi de la traducció de la variació lingüística és clau per comprendre la difusió cultural i literària entre llengües en contacte. Aquest article analitza la traducció de la veu del pastor en *Solitud* de Caterina Albert, del català al castellà, per observar les estratègies de traducció emprades entre dues llengües veïnes i històricament connectades. A partir d'aquest cas concret, es pretén reflexionar sobre la traducció literària i la transferència d'elements culturals i lingüístics en l'àmbit català-castellà.

L'article inclou una breu contextualització de l'autora, una anàlisi de *Solitud*, un repàs a la teoria de la variació lingüística i una revisió de les traduccions castellanques centrada en la veu

del pastor. Finalment, es presenta una reflexió crítica del procés i dels resultats obtinguts.

L'objectiu és veure com s'ha traslladat la variació lingüística i cultural a les versions castellanques, i què implica això per a la tradició traductora catalano-castellana i la difusió de la literatura catalana. L'article s'estructura en diverses parts: primer, una introducció biogràfica per entendre el context de l'autora i l'ús del pseudònim. Després, una anàlisi de *Solitud*, les veus narratives i la variació lingüística. Tot seguit, es presenten les traduccions, els traductors, les estratègies i l'estudi específic de la veu del pastor. Finalment, s'ofereix una reflexió crítica de les versions analitzades.

En definitiva, la pretensió última de la recerca d'aquest article és l'exploració dels processos de la traducció literària i, en concret, de la traducció de la variació lingüística entre dues llengües properes.

Caterina Albert i Paradís (1869-1966) és una de les grans autores de la literatura en llengua catalana, pionera i precursora d'un estil molt

personal amb el qual va obrir molts camins en la seua època. Va obrir camins amb una veu pròpia i es va convertir en un referent per a escriptores posteriors. La seua obra més reconeguda, i que no ha deixat mai d'estar en el cànon, és *Solitud*. Per entendre-la, cal primer situar l'autora en el seu context vital i creatiu.

Nascuda a l'Escala l'any 1869, era la filla gran d'una família benestant i republicana federal. L'ambient familiar va propiciar les seues inquietuds artístiques: l'escultura, la música, la pintura i, per descomptat, la literatura (Casacuberta, 2019, p. 12). El seu pare, Lluís Albert i Paradeda (Verges, 1843 - L'Escala, 1890) era advocat i polític i va morir aviat i Caterina Albert fou criada per la seua mare, Maria dels Dolors Paradís i la seua àvia (Trigueros, 2016, p. 10). Paradís escrivia poesies i tocava la guitarra i Caterina Albert afirma que una de les seues grans inspiracions va ser ella.

Albert va publicar les seues primeres poesies amb el pseudònim de Virgili d'Alacseal a l'*Almanach de La Esquella de la Torratxa* (Casa-

cuberta, 2019, p. 11). L'any 1888 presenta als Jocs Florals, celebrat a Olot, el poema *Lo llibre nou* i un monòleg teatral en vers titulat *La infanticida*. Aquest últim va ser reconegut pel jurat, però va provocar un escàndol en el sector tradicionalista i catòlic perquè l'autora era una dona jove i era immoral que tractara el tema de l'infanticidi, molt present en el món rural, però no se'n parlava i no s'esperava que en parlés una dona (Casacuberta, 2019, p. 14-15). Tot i que *La infanticida* havia sigut premiat l'any 1889, no va arribar a la impremta fins a l'any 1967, seixanta-nou anys després de l'escàndol (Bartrina, 1997, p. 42).

Les conseqüències les va resumir l'escriptora en una entrevista de Tomàs Garcés l'agost de 1962 a la Revista de Catalunya:

«Sembla que es tractava d'un monòleg atrevit. Jo no me n'adonava. Quan van saber que l'autor era una dona, l'escàndol va ser més gros. No trobaven correcte que jo contés la història d'un infanticidi. I, no obstant, és que pot tenir límits l'obra de l'artista? No crec que unes normes morals puguin frenar-la. Crec

elemental advocar per la independència de l'art. Gràcies a aquesta independència he pogut ser fidel a la meua vocació, que tothom hauria volgut intervenir.»

Des d'aleshores va decidir preservar la seua independència artística, no publicar cap obra amb el seu nom i adoptar un pseudònim «Víctor Català», protagonista d'una novel·la inèdita (Casacuberta, 2019, p. 15). Així va ser com es va crear la dicotomia dona-artista, vida privada-vida pública, Caterina Albert-Víctor Català.

Només escriu dues novel·les, completament diferents entre elles: *Solitud* (1905) que es publica com a fulletó a la revista *Joventut*, i, catorze anys després, *Un film (3000 metres)* (1926) que juga a imitar el cinema i que va ser un desencert total. En narrativa breu destaquen els tres reculls de contes de la primera dècada del segle XX: *Drames rurals* (1902), *Ombrívols* (1904) i *Caires vius* (1907). Encara que va estar activa fins a *Jubileu* (1951). L'autora el que intenta és traduir una realitat forjada en el món de la fantasia, parteix d'una subjectivització de la mi-

rada que transforma la realitat, refusa els dogmes literaris. En la producció trobem elements del costumisme, encara que també elements de romanticisme en els personatges, per una banda, i del Naturalisme i del Realisme (Casacuberta, 2019, p. 55). Tot està inspirat en una realitat ombrívola, tràgica i amb un final desastrosos. Tot és aspre i cru en Víctor Català.

2. Solitud. Més enllà d'una novel·la de principis de segle XX

En aquest apartat es presenten les bases teòriques que serviran per a analitzar les traduccions i comprendre les estratègies i decisions dels traductors.

2.1. Solitud

Abans de l'anàlisi lingüística i traductològica, convé apuntar alguns aspectes tècnics clau per comprendre millor *Solitud*. En primer lloc, cal destacar que l'obra es va publicar inicialment en fulletons a la revista *Joventut* entre 1904 i 1905 (Luna-Batlle, 2006, p. 221), fet que impos-

sibilitava revisions dels capítols ja publicats. Tot i això, l'autora va aconseguir una obra redona i sense cap incongruència notable.

L'èxit de la publicació periòdica va propiciar una edició en llibre el 1905, seguida d'una reimpressió el mateix any. El 1909, l'autora publica una tercera edició revisada, amb capítols inèdits. Convé recordar, per l'interès de la nostra recerca, que serà en aquesta edició on es presenten els primers indicis de canvis lingüístics (Garcia-Pinos, 2018, p. 27), un fet molt substancial per al nostre estudi des de la perspectiva de la traducció. Si es comparen les diferents edicions nomenades, és podrà trobar com a resultat que la primera, la de 1905, presenta un començament amb un parlar del pastor menys marcat del que podem trobar, ja des del mateix inici, en l'edició de 1909 (Luna-Batlle, 2002, p. 578). En l'original, a mesura que avança la novel·la, el pastor va dialectalitzant cada cop més el llenguatge (Luna-Batlle, 2002, p. 576). Aquest fet podria ser el resultat de decisions de l'autora a mesura que anava

escrivint i publicant *Solitud*, perquè no podem obviar la realitat concreta del text original, un text formulat sense la possibilitat de dur a terme cap tipus de canvi per tractar-se d'un text de publicació per fascicles.

Aquest format responia a hàbits de lectura de classes mitjanes i populars dels segles XIX i XX (Gómez-Tabanera, 2011, p. 162). Autors com Pérez Galdós o Luís Coloma, coetanis a l'escriptora, també utilitzaren aquest sistema. Tot i un cert renaixement actual, com *El Capitán Alatriste* de Pérez Reverte (Gómez-Tabanera, 2011, p. 161), en català no s'ha recuperat.

Quant a l'estil, *Solitud* es va escriure abans de la normativització del català, fet que explica certes formes arcaiques. El llenguatge destaca per la seua complexitat i originalitat (Garcia-Pinos, 2018, p. 24); el lèxic és tan singular que ha enriquit diccionaris com el DCVB (Junceda, 2006, p. 218). L'autora aplicava variants geolectals com a recurs literari per enriquir l'estil, ampliar el repertori expressiu i enriquir el lèxic de la llengua literària (Junceda, 2006, p. 212).

Per a poder tractar els personatges de la novel·la és essencial saber l'argument d'aquesta. La protagonista, Mila, segueix el seu marit, Maties, fins a l'ermita de Sant Ponç, situada al cim d'una alta muntanya. Maties ha enganyat la seua dona per portar-la fins allà, tant pel que fa a la distància i la dificultat d'arribar-hi com per la vida que hi faran com a ermitans. Una vegada allí, gràcies a les històries del pastor Gaietà, Mila comença a conèixer la muntanya i adopta una actitud vital que la separa del seu marit, un personatge apàtic i sense voluntat. Així, Mila es desperta com a persona, rebel·lant-se contra la indiferència del seu marit i buscant la plenitud com a dona a través de la maternitat. Però aquest desig sexual es presenta de manera ambigua: el pastor Gaietà, que per a la Mila és un guia i protector, és un home vell incapaç de satisfer-la. Després de la misteriosa mort de Gaietà, Mila és violada per l'Ànima, la contrapart del pastor. Aquesta experiència dolorosa li revela la veritable condició huma-

na. La consciència i el coneixement que n'obté provoquen la pèrdua dels seus ideals i l'acceptació del seu destí. Després d'un acte de voluntat que la porta a abandonar l'ermita i el seu marit, la Mila reconeix amb dignitat la seua tràgica solitud (Enciclopèdia.cat, s/d).

2.2. Terminologia

Caterina Albert feia servir diverses variacions lingüístiques per enriquir les seues obres, i *Solitud* n'és un clar exemple. La variació lingüística es defineix com la coexistència de varietats dins una llengua, condicionades per factors diversos (Massanell i Veny, s/d, p. 33). Abans d'analitzar les veus dels personatges, cal definir aquestes varietats amb precisió.

Un punt clau per als estudis de traducció és la distinció entre dialecte i registre. Seguint Halliday (1968, p. 149), el dialecte depèn del parlant i el registre, de l'ús. És a dir, diferents grups socials usen dialectes diferents, mentre que una mateixa persona pot variar el registre segons la situació comunicativa.

Dins les varietats dialectals, distingim: la variació històrica, la geolectal i la sociolectal, segons l'origen temporal, geogràfic o social del parlant. També es defineix l'idiolecte, com el conjunt de trets lingüístics individuals (Massanell i Veny, s/d, p. 36). I, d'altra banda, la llengua estàndard, varietat formal i normativitzada usada en contextos institucionals i formals (Massanell i Veny, s/d, p. 39).

En el cas de *Solitud*, resulta més difícil parlar d'un estàndard, ja que la primera publicació (1905) és anterior a la codificació normativa del català. Malgrat això, hi havia certes convencions d'ús que condicionen el text original i les seues edicions posteriors (Garcia-Pinos, 2018, p. 36).

És important destacar que la novel·la s'articula des del punt de vista de Mila, i la seua veu, com la d'altres personatges, presenta un dialecte prou homogeni, fet que contrasta vivament amb el dialecte de Gaietà, el pastor (Luna-Batlle, 2002, p. 575). Aquesta diferència notable, perceptible fins i tot per a lectors no especialitzats, és clau per a l'anàlisi que es desenvoluparà a continuació.

2.3. Anàlisi de les veus en *Solitud*

Per analitzar les traduccions dels dialectes en *Solitud*, és fonamental comprendre les veus que apareixen en la novel·la, les seues característiques i connotacions. En aquest sentit, s'han proposat diferents classificacions.

Nardi (1990, p. 17) distingeix tres nivells de llengua:

- Veü narrativa: geolectal, però culta.
- Personatges: geolectals i vulgars.
- Pastor: idiolectal.

Aquesta classificació és la base de la proposta de Garcia-Pinos (2018), tot i que ella matisa que la veu narrativa no pot considerar-se ni geolectal ni estàndard, ja que es tracta d'un text previ a la normativització. Així, reformula:

- Veü narrativa: culta.
- Personatges: geolectals i vulgars.
- Pastor: idiolectal.

Aquest estudi segueix la proposta de Garcia-Pinos, ja que permet identificar clarament

variacions de dialecte i registre. La narració presenta un registre culte, mentre que els personatges usen un to més vulgar, buscant realisme. El cas del pastor és singular i no comparteix trets amb les altres veus. Segons Luna-Batlle (2002, p. 565), l'autora s'interessava per la llengua popular i podria haver-se inspirat en un pastor rossellonès que passava l'hivern prop de casa seua (Oller i Rabassa, 1967, p. 119).

El parlar del pastor combina trets col·loquials i formes dialectals poc freqüents, com el present en -i, propi de la Catalunya del Nord, tot i que altres elements del seu llenguatge no tenen una adscripció geogràfica clara, sinó que transmeten oralitat i proximitat (Luna-Batlle, 2002, p. 579-580).

Però, com es pot distingir realment les marques de variació lingüística que l'autora ha escrit de manera intencionada amb diferents finalitats, com, per exemple, caracteritzar un personatge? Una manera de respondre a aquesta pregunta és fent la comparació de les tres veus que distingeix Garcia-Pinos (2018, p. 261) entre si de manera

que es puguen identificar formes, ja siguen sintàctiques, fonètiques, lèxiques, etc., que apareixen amb diferents formes dins de la mateixa novel·la. Un exemple seria a partir del terme vell -a, una forma que utilitza Mila, i vey -a, una forma que utilitza el pastor en la primera edició i que quan es va estandarditzar la van transformar en *vei* -a. Aquesta diferència confirma que la intenció de l'autora és mostrar que els personatges pronuncien aquesta paraula de manera diferent. Al contrari, en el cas de la forma *aucell*, pareix més evident que no es tracta d'una marca de variació lingüística, ja que apareix de la mateixa manera en les tres veus (Garcia-Pinos, 2018, p. 37).

D'altra banda, pel que fa a l'idiolecte del pastor podem intuir que és una persona sense estudis, cosa que quadra amb el seu ofici. Però no només això, també ens transmet un sentiment de tendresa i bondat amb el seu parlar combinat amb el paper que té a la novel·la. Açò és una denotació que hem de tindre molt en compte a l'hora d'analitzar les traduccions perquè moltes vegades un registre vulgar és

sinònim d'evocacions negatives i és justament el contrari al que ens trobem en *Solitud* i al que volia transmetre Caterina Albert.

3. Anàlisi de la variació lingüística de les veus de *Solitud*

En aquest apartat s'analitzaran les traduccions al castellà de la variació lingüística del pastor i també es comentaran les altres veus. Primerament es tractaran les diferents estratègies de traducció i les fases que s'haurien de seguir a l'hora de traduir la variació dialectal que també ens serviran com a punt de referència per a l'anàlisi.

3.1. Les traduccions de *Solitud*

Caterina Albert ha sigut una autora molt traduïda durant la seua carrera, de fet, abans de la Guerra Civil espanyola tots els llibres que publicava es traduïen al castellà a excepció d'un parell de relats i d'*Un film (3.000 metres)* (Hurtao, 2007, p. 171). Aquesta és la raó principal per la qual s'ha pres la decisió de centrar aquesta re-

cerca només en aquestes dues llengües veïnes que, com explica Ribera-Llopis (2007, p. 165) «la traducció de textos literaris entre dues comunitats lingüístiques veïnes és un element dinamitzador de la coneixença i del respecte mutu, de la normalitat cultural en última instància».

D'altra banda, la primera traducció de *Solitud* va ser al castellà l'any 1907, només dos anys després de la publicació de l'original, i es va encarregar Xavier Garriga, però no va ser l'única traducció de la novel·la a l'espanyol. En trobem dues més, la segona l'any 1986 per Basilio Losada i l'última, i més actual, la va traduir Nicole d'Amonville Alegría l'any 2021. Aquestes seran les tres traduccions que s'analitzaran i es comentaran en aquest article per tal de saber si han aconseguit traslladar la variació lingüística de l'original de manera òptima.

3.2. Les estratègies de traducció per a traduir la variació lingüística

El problema de la traducció de la variació lingüística s'ha analitzat en moltes ocasions

en diversos estudis de traducció i, encara que hi ha moltes opinions diferents, la majoria estan d'acord que no hi ha una forma modèlica com a solució per a fer una bona reproducció en el text meta (TM). Els problemes de traducció que poden existir es classifiquen en dificultats subjectives de traducció, tenen a veure amb les competències del traductor i en problemes objectius de traducció, que depenen de la traducció en si. Segons Nord (1987) a partir d'aquesta diferència es poden identificar quatre tipus de problemes objectius de la traducció:

- 1. Problemes pragmàtics que es deriven del contrast entre situacions comunicatives.
- 2. Problemes relacionats amb les divergències específiques entre les normes i convencions de les dos cultures implicades en la traducció.
- 3. Problemes relacionats amb les diferències específiques de les estructures de les llengües implicades.
- 4. Problemes específics de textos determinats.

És a dir, els problemes de traducció de la variació lingüística es tracten de problemes objectius de traducció que s'emmarquen en els punts 2 i 3 de la classificació de Nord (Garcia-Pinos, 2018, p. 80). Coseriu (1977, p. 230-231) parla de la intencionalitat que es pot donar al llenguatge per caracteritzar els parlants o descriure'ls. Per tant, en textos literaris, l'ús de la variació lingüística és simptomàtic i, al mateix temps, té una funció designativa (Garcia-Pinos, 2018, p. 81).

Aquesta teoria, també l'afirma Bolaños Cuéllar (2004, p. 324), de manera que la variació lingüística seria traduïble en el nivell semàntic, en la faceta denotativa (la part objectiva del text) però no en la connotativa (el que «evoca» subjectivament el text). Tot i que siga un procés subjectiu i, per això mateix, arbitrari, el traductor ha de detectar quina és la connotació que té la variació lingüística que s'utilitza en el text original (Bolaños Cuéllar, 2004, p. 324). Llavors, com explica Bolaños Cuéllar (2004, p. 338), l'objectiu consisteix a deter-

minar si els lectors del TM han pogut percebre que les porcions textuais de variació lingüística traduïdes abasten connotacions paregudes a les de l'original.

Per tant, es pot afirmar que la variació lingüística no es pot traduir directament, però sí que es poden reproduir totes les associacions evocatives mitjançant diferents estratègies de traducció (Garcia-Pinos, 2018, p. 81). Però, quines estratègies cal seguir per a traduir la variació lingüística? Cal recordar que la relació entre la llengua estàndard i la variació lingüística no és la mateixa en la llengua de partida (LP) i en la llengua meta (LM) (Tello, 2011, p. 485-486), per això ens enfrontem a aquest problema amb estratègies molt variades. Czennia (2004) realitza un llistat de les estratègies de traducció, en total en són nou:

- a) Substitució de les marques geolectals trobades en el text de partida (TP) per marques geolectals de la LM.
- b) Substitució de les marques geolec-

tals trobades en el TP per una combinació de trets típics de diversos geolectes (per exemple, en l'àmbit lèxic) de la LM (mestissatge dialectal, dialecte artificial).

- c) Substitució de les marques geolectals trobades en el TP per marques sociolectals.
- d) Substitució de les marques geolectals del TP per marques idiolectals o marques de registre en la LM.
- e) Substitució de les marques geolectals per l'estàndard sense renunciar del tot a les marques (pragmàtiques, morfosintàctiques o lèxico-estilístiques) de l'oralitat en la LM.
- f) Substitució de les marques geolectals trobades en el TP per una varietat de la LM que s'adapta al llenguatge de la distància comunicativa, tant pel que fa a l'estàndard com en relació amb la concepció escrita.
- g) Omissió dels elements dialectals.
- h) Substitució de les marques geolectals del TP per una varietat característica del llenguatge escrit que compensa la informació omesa afegint informació (per

exemple, en el relat o els verbs declaratius que criden l'atenció sobre les marques dialectals que caracteritzen la parla dels personatges ficticis sense recórrer a elements no estàndards).

Des d'un punt de vista teòric, cada traductor pot establir el conjunt de prioritats que considere més adequat a l'encàrrec de traducció. Tanmateix, en la pràctica, hi ha agents prescriptors (els editors, els censors, les lleis, les institucions acadèmiques, etc.) que condicionen les decisions. Per aquesta raó no s'hauria d'atribuir la totalitat de la responsabilitat al traductor per haver elegit unes prioritats en concret (Zabalbeascoa, 1999, p. 173).

D'altra banda, també és tasca del traductor informar-se i indagar sobre la situació dialectal de les llengües corresponents, perquè li permeti tindre com a *tertium comparationis* el conjunt de connotacions o evocacions comunes (Bolaños Cuéllar, 2004, p. 332) en les dues comunitats lingüístiques abans de decidir de

quina manera tractar la variació lingüística. És a dir, tant la cultura com l'objectiu de l'expressió són fonamentals. La cultura està estretament vinculada a la tradició discursiva de les LP i de les LM i és indispensable per a determinar la funció principal de la variació lingüística en un text literari (García-Pinos, 2018, p. 79).

Ara que ja s'ha exposat la informació necessària per a traduir varietats lingüístiques, cal explicar les fases fonamentals de la traducció d'obres literàries seguint les instruccions de Bolaños Cuéllar (2004, p. 336-339). Aquesta proposta rep el nom de model traductològic dinàmic (MTD) per a abordar textos que presenten variació lingüística.

En la primera fase, és crucial comprendre l'original i identificar el potencial receptor i l'objectiu de l'emissor amb el text, sense oblidar l'estructura. Cal tenir en compte la distribució dialectal de la LP, la funció de cada veu a l'obra i les evocacions i connotacions de les varietats, tot això en el context d'un procés comunicatiu. A la segona fase, centrada en la

producció, l'enfocament principal és determinar la disponibilitat de variació lingüística a la LM per establir els punts de comparació o *tertium comparationis*, buscant el nexa potencial connotatiu entre les dues llengües. Això permet identificar les connotacions i valoracions particulars de les varietats de cada llengua, les quals s'utilitzaran per elaborar la traducció. La fase final implica una avaluació crítica del text traduït, garantint que el receptor meta perceba les connotacions introduïdes en la traducció, mantenint la similitud amb l'original. Es destaca que aquest és un procés comunicatiu que s'ha de dur a terme amb objectivitat. Bolaños Cuéllar proposa dissenyar una eina de recollida d'informació per verificar la similitud d'evocacions entre l'original i la traducció. El MTD permet desmuntar el resultat i analitzar els passos seguits pels traductors per crear la traducció (Garcia-Pinos, 2018, p. 92).

D'aquesta manera, podem dir que, com afirma Tello (2011, p. 486), quan la variació lingüística es deslliga dels textos literaris, es perd

una capa que inclou elements culturals més enllà del seu significat estrictament semàntic. Aquesta afirmació destaca la importància dels elements culturals i també porta al concepte d'evocació (Garcia-Pinos, 2018, p. 80).

3.3. Els traductors castellans

Com ja s'ha presentat en aquest article, *Solitud* ha tingut tres traductors al castellà i en aquest apartat es farà una presentació de cadascun per a, en l'apartat posterior, analitzar les seues traduccions.

L'autor de la primera traducció va ser Francesc Xavier Garriga (Cadaqués, 1864– Barcelona, 1941) va ser catedràtic de l'Institut General d'Oviedo i d'altres centres docents a Reus i Barcelona. Va ser autor de volums de crítica literària i de mètodes gramaticals en castellà, va editar *Poesies catalanes* (1919) i va col·laborar en diverses publicacions (Ribera Llopis, 2007, p. 177). A més, va tindre correspondència amb l'autora sobre la traducció de la novel·la per a debatre certs aspectes.

La segona traducció va ser duta a terme per Basilio Losada (A Pobra de San Xiao, 1930–Barcelona, 2022), catedràtic de Filologia Gallega a la Universitat de Barcelona. Ha traduït al gallec altres escriptors catalans (Ribera Llopis, 2007, p. 197).

La més recent de les traduccions la va realitzar Nicole d'Amonville Alegría (El Salvador, 1967) es va criar a Deià (Mallorca) i és traductora, poeta i editora. Va adquirir el mestratge cum laude a la Sorbona. Tradueix de l'anglès, francès i català a l'espanyol (Martínez, 2023) i ha traduït a autors com Shakespeare, Dickinson, Emily Brontë, Eva Baltasar, entre d'altres (Acantilado, 2021).

4. Anàlisi de les traduccions de la variació lingüística

En aquest apartat s'analitzarà mitjançant les estratègies de traducció que posa sobre la taula Czennia i el MTD proposat per Bolaños Cuéllar la veu del pastor en la novel·la i les decisions i diferències de traducció que existeixen.

Per a aquesta revisió s'utilitzarà la cinquena edició de *Solitud*, de gener de 1987 i les primeres edicions castellanes de les novel·les traduïdes.

Cal recordar que el text és prefabià, cosa que implica que els paràmetres actuals no es poden aplicar per distingir entre les marques de variació geolectal de l'estàndard com es coneix en l'actualitat, perquè aquest concepte era diferent en aquell moment (García-Pinos, 2018, p. 119). Així i tot, sí que existien unes tendències i convencions que, encara que no estaven explicitades, s'aplicaven al llenguatge literari de l'època.

4.1. La traducció de la veu del pastor

És la segona veu més extensa dins l'obra i això ha permès l'autora introduir més marques. La tesi principal de Boix (2016, p. 5) sobre aquesta veu és que l'escriptora no tenia la intenció de crear un llenguatge nou, sinó de representar una manera de parlar que ella coneixia; per tant, la llengua del pastor no és una invenció (García-Pinos, 2018, p. 188).

Aquesta llengua és un idiolecte format a partir de diverses varietats del català (Garcia-Pinos, 2018, p. 188). Luna-Batlle (2006, p. 230) és més específic, identifica tres vectors en la veu del pastor que justifica que es qualifiqui com idiolecte i no de dialecte, que són «les parles pirinenques de l'espai dialectal rossellonès de la muntanya, el registre oral i un component de llengua antiga» (Garcia-Pinos, 2018, p. 189).

4.1.1. La traducció de Garriga

En aquest apartat treballarem la traducció al castellà de Xavier Garriga, la primera de totes. En la següent taula trobarem porcions textuals representatives tant del TP com del TM per tal de poder realitzar una anàlisi congruent de la veu del pastor i concloure si s'ha aconseguit traslladar satisfactòriament les evocacions i connotacions del TP en la LM.

TEXT DE PARTIDA	TRADUCCIÓ DE GARRIGA
<p><u>Vet aquí</u> que per temps, quan encara els animals parlavin, hi havia <u>un veí molt reveí</u> que vivia per aquestes muntanyes feia centuris. I això eri per un voler de Déu, que el deixavi viure més que als altres homes perquè no eri pecador ni havia tingut mai tracte amb dona nada. En comptes de gec i calces, com la gent de per ací, duia per tota vestidura els seus cabeis, <u>tan rellargs</u>, que per darrera l'abrigavin com una capa, i <u>la barbassa blanca</u>, que al davant li penjavi fins passat dels genois...</p> <p>(1905/1979, p. 79-80)</p>	<p><u>Érase que se era</u>, en aquellos tiempos en que los animales hablaban, <u>un viejo mu viejo</u> que dende hacía centurias habitaba en estas montañas. Habíale concedío Dios la gracia de vivir más largo tiempo que los demás hombres, por no haber cometío pecao, ni tenío enjamás trato con mujer. En vez de calzas y chaqueta, como la gente de por acá, gastaba por toa vestimenta una cabellera tan larga que le cubría la espalda toa como si fuea una capa y <u>una barba también larga, mu blanca y mu espesa</u>, que le colgaba por delante hasta más abajo de las roíllas.</p> <p>(1907/2019, p. 76)</p>

<p>—Mala cosa els nyirvis, ermitana —seguí dient el pastor—. Lleven la quietud i castiguen el senderi... Per mi el vostre home ho entén mellor. Els maldecaps són grues de paper: com més fil se'ls hi dóna, més lluny se'n van... Mes ara pensi que vos cal desdejunar, i aquí m'estigui <u>fent petar el queixal...</u> Entrem, entrem ací dins... (1905/1979, p. 41)</p>	<p>—Mala cosa son los nervios, ermitaña — prosiguió el pastor—; quitan la tranquilidad y abruman el márgín...; <u>pa</u> mí que vuestro marío lo entiende mejor. Los quebraeros de caeza son como las cometas de los rapaces, cuanto más guita se les da, más lejos vuelan...; mas ahora caigo en que <u>entoavía</u> no vos heis desayunao y yo aquí me estoy <u>charla que te charla...</u> Entremos, entremos ahí dentro. (1907/2019, p. 41)</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En primer lloc, es pot observar la gran quantitat de marques de variació lingüística en diferents nivells que es presenten en la traducció de Garriga. El traductor ha decidit emprar el recurs de la pèrdua de les consonants

sonores intervocàliques *r*, *d* i *b* (tant en formes verbals com en substantius), una característica que se sol relacionar amb les variants andalusa i murciana (v. gr. *fuea*, *caeza*, *desayunao*) (García Mouton, 2002, p. 35, 39). Tot i que no s'ha de perdre de vista que també és una característica típica del castellà quotidià oral i que no és necessàriament d'una variant geolectal concreta, sinó una marca de registre. Les elisions són un fenomen prou freqüent al llarg de la traducció. Poden afectar a un so o a més d'un (*pa*). Les elisions encaixen amb un ús col·loquial o, de vegades, considerat, fins i tot, vulgar.

D'altra banda, en la forma verbal *heis* es pot observar una variació de la forma verbal *habéis*. Gràcies a la recerca de Garcia-Pinos (2018, p. 224) d'aquesta variació i algunes altres que recull en la seua tesi doctoral sabem que, mitjançant el *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE), aquestes formes estan registrades en pocs documents i molt anteriors (daten del segle XVII

i XVI). Això indica que no són característiques freqüents de la literatura castellana publicada a Espanya i, no obstant això, no comporten cap problema de comprensió per al lector, sinó que fan que la veu del pastor parega més antiga. Alguns dels títols de les obres on s'han trobat coincidències en aquestes variants remetent a Astúries i a Extremadura.

Pel que fa als pronoms personals es pot percebre l'ús de formes no estàndards (*vos*). També s'han respectat les marques discursives i s'han solucionat de manera idiomàtica les repeticions que s'usen com a element enfàtic (*un viejo mu viejo*) i les frases fetes també s'han resolt de manera satisfactòria (*y yo aquí me estoy charla que te charla...*). El lèxic ens remet a obres que apareixen documentades en el CORDE i que tenen títols que ens transporten directament a Cantàbria o a la Serralada Cantàbrica i que, a més, es retransmeten personatges amb poc nivell educatiu (García-Pinos 2018, p. 232).

Gràcies al CORDE també s'ha pogut comprovar que una part dels autors són originaris o han viscut a la costa cantàbrica o prop. La paraula *enjamás* està registrada en tres documents diferents a Espanya i l'autor que més l'usa és del nord de Castella i Lleó i data de mitjans del segle XVIII, quasi contemporània a la traducció. D'altra banda, la paraula *drento* apareix registrada per primera vegada al segle XVI i l'autor que més la gasta data de l'any 1914, coetani a la traducció, i procedent, també, de Castella i Lleó, però el títol del llibre és *Escenas cántabras (apuntes del natural)*, la qual cosa ens remet directament a Cantàbria, com ja s'ha comentat.

Per acabar, cal remarcar que la traducció de Garriga presenta omissions i addicions que fan que la traducció siga lleugerament més lliure.

Es pot concloure que la traducció de Garriga presenta la variació lingüística del TP. L'anàlisi realitzada per García-Pinos (2018) demostra que la majoria de trets estan relacionats

amb la llengua col·loquial general, inclús a un estatus social baix i, a més, les característiques documentades se situen a la zona de la Serralada Cantàbrica una zona geogràfica comparable a la zona pirinenca rossellonesa.

«A partir de les cerques al CORDE, s'ha pogut concloure que, a banda d'incloure trets d'oralitat de registre col·loquial generals al castellà d'Espanya, Garriga sembla que en alguns aspectes vol evocar la manera de parlar de la Serralada Cantàbrica, de manera que estableix una equivalència 24 entre l'alta muntanya del TP, lligada a la cultura catalana, amb una altra alta muntanya que pertany a la cultura de la LM» (Garcia-Pinos, 2018, p. 235).

Segons les estratègies proposades per Czenia (2004, p. 508-511), les opcions que més s'ajusten a la traducció de Garriga són una combinació de l'estratègia *a* (substitució de les marques dialectals trobades en el TP per marques dialectals de la LM) i de l'estratègia *c* (substitució de les marques dialectals trobades

en el TP per marques sociolectals). Això es deu al fet que es pot observar moltes característiques de la zona de la Serralada Cantàbrica, així com característiques del castellà oral col·loquial que no són específiques d'una zona concreta (Garcia-Pinos 2018, p. 235).

Es pot afirmar que en la traducció de Garriga s'han utilitzat estratègies similars a les del TP, amb l'objectiu de reproduir el mateix efecte. Així i tot, és possible que el lector meta tinga una concepció diferent de la veu del pastor, ja que la tradició literària en català i castellà divergeix en la representació de la variació lingüística, el seu prestigi i les connotacions associades (Planchenault, 2017, p. 272; Balhorn, 1998, p. 66, citat en Garcia-Pinos, 2018, p. 236). Amb tot i això, la diferència entre les veus de la novel·la es pot apreciar perfectament.

Per saber si el traductor ha aconseguit traslladar les marques del TP en el TM s'ha realitzat una enquesta¹ amb el primer fragment que trobem en la taula. S'ha demanat que

1. Annex I

s'avalués de l'1 al 10, sent l'1 la parla més vulgar i el 10 la més culta, i els resultats són molt satisfactoris: han participat 58 persones i el 70,7 % dels vots es concentren entre l'1 i el 3. És a dir, es reconeix perfectament que la parla del pastor és col·loquial.

4.1.2. La traducció de Losada

En aquest apartat treballarem amb l'edició de 1986 i és la traducció que s'ha anat reeditant fins fa uns anys i que va substituir la de Garriga. En la següent taula trobarem porcions textuais representatives tant del TP com del TM per tal de poder realitzar una anàlisi congruent de la veu del pastor i concloure si s'ha aconseguit traslladar satisfactòriament les evocacions i connotacions del TP en la LM.

TEXT DE PARTIDA	TRADUCCIÓ DE GARRIGA
<p><u>Vet aquí</u> que per temps, quan encara els animals parlavin, hi havia <u>un veí molt reveí</u> que vivia per aquestes muntanyes feia centuris. I això eri per un voler de Déu, que el deixavi viure més que als altres homes perquè no eri pecador ni havia tingut mai tracte amb dona nada. En comptes de gec i calces, com la gent de per ací, duia per tota vestidura els seus cabeis, <u>tan relargs</u>, que per darrera l'abrigavin com una capa, <u>i la barbas-sa blanca</u>, que al davant li penjavi fins passat dels genois...</p> <p>(1905/1979, p. 79-80)</p>	<p><u>Erase una vez</u>, cuando aún los animales hablaban, que había <u>un viejo muy viejo</u> reviejo que vivía desde hacía siglos por estas montañas. Y esto era porque Dios lo quería así, y lo dejaba vivir más que a los otros hombres porque no era pecador ni había tenido trato jamás con mujer nacida. En vez de chaleco y calzones, como la gente de por aquí, llevaba por único vestido sus cabellos, <u>tan largos relargos</u> que por detrás lo abrigaban como una capa, <u>y la barbaza blanca</u>, que por delante le colgaba hasta las rodillas...</p> <p>(1986, p. 64)</p>

<p>—Mala cosa els nyirvis, ermitana —seguí dient el pastor—. Lleven la quietud i castiguen el senderi... Per mi el vostre home ho entén mellor. Els maldecaps són grues de paper: com més fil se'ls hi dóna, més lluny se'n van... Mes ara pensi que vos cal desdejunar, i aquí m'estigui <u>fent petar el queixal</u>... Entrem, entrem ací dins... (1905/1979, p. 41)</p>	<p>—Mala cosa son los nervios, ermitaña... — siguió diciendo el pastor—. Se llevan la paz y castigan la mollera... Para mí, que su marido lo entiende mejor. Las preocupaciones son como las cometas de papel, cuanto más hilo les das más lejos van... Pero, ahora, hay que desayunar. <u>Yo ya estoy dándole al diente</u>... Pasemos, pasemos adentro. (1986, p. 29)</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Primerament, cal remarcar que no s'han detectat una gran quantitat de marques de variació lingüística, a diferència de la traducció de Losada. De totes maneres, encara que més subtil, la traducció evoca un aire de muntanya, apreciable, sobretot, en la sintaxi i el lèxic (García-Pinos, 2018, p. 237). Per donar èmfasi estan presents en el text la repetició de paraules o sin-

tagmes, formulacions típiques de conte, la derivació apreciativa i l'ús del prefix re- (García-Pinos, 2018, p. 239). En el primer exemple podem detectar una mostra d'aquestes formulacions (v. gr. *Erase una vez*) i també de les repeticions i de l'ús del prefix (*un viejo muy viejo reviejo*) i, per últim, trobem exemples de variació apreciativa (*barbaza*). Es pot afirmar que encara que la derivació apreciativa és una característica que ressalta en el TP, la presència en la traducció és menor (García-Pinos, 2018, p. 240). D'altra banda, també ocorre amb les frases fetes, que també són idiomàtiques (*Yo ya estoy dándole al diente*...).

L'estratègia de traducció i la manera d'enfocar el text és molt diferent entre Garriga i Losada. Aquest últim opta per mantenir el registre col·loquial i l'estil peculiar amb ajuda de la fraseologia o expressions, però no ha introduït cap tret sociolectal com sí que ha fet Garriga. Tot i això, sí que ha aconseguit respectar els contrastos entre les veus de la novel·la gràcies a l'estil i

al registre encara que, potser, la diferència no és tan evident.

Segons les estratègies proposades per Czennia (2004) es podria afirmar que l'estratègia que usa Losada és la *e* (substitució de les marques geolectals per l'estàndard sense renunciar del tot a les marques de l'oralitat en la LM); en aquest cas les marques dialectals serien les marques idiolectals de la veu del pastor.

«En el TP, el lector no es reconeixerà en la veu del pastor, perquè és idiolectal, però sí que ho pot fer a la veu narrativa i a la veu dels personatges, en una dicotomia que estableix un contrast entre formal i col·loquial; el pastor sempre serà «l'altre», però un altre que es relaciona amb la bondat. Losada, malgrat optar per una estratègia diferent de la de Garriga, construeix una veu que destaca entre la resta de personatges i la veu narrativa i evoca la diferència (Garcia-Pinos, 2018, p. 244).»

Per saber si el traductor ha aconseguit traslladar les marques del TP en el TM s'ha rea-

litzat una enquesta² amb el primer fragment de text que trobem en la taula. En aquesta es demanava que els lectors potencials avaluessin el text de l'1 al 10, sent l'1 la parla més vulgar i el 10 la més culta. Aquests són els resultats: han participat 58 persones i el 79,4 % dels vots es concentren entre el 5 i el 8. El 5 és l'opció amb més vots acumulats, el 25,9 %. Es podria afirmar, tenint en compte els resultats de l'enquesta que s'ha realitzat, que la col·loquialitat del text no és tan evident i l'identifiquen més amb un text estàndard i que, per tant, les marques del TP no acaben de ser reconegudes pels lectors.

4.1.3. La traducció de d'Amonville Alegria

En aquest apartat treballarem amb l'edició de 2021, l'última i més actual. De fet, hi ha una entrevista de l'editorial a la traductora que es pot visualitzar a la plataforma digital Youtube en què explica el seu punt de vista i com ha decidit traduir l'idiolecte i certs problemes durant la traducció.

2. Annex I

En la següent taula trobarem porcions textuals representatives tant del TP com del TM per tal de poder realitzar una anàlisi congruent de la veu del pastor i concloure si s’ha aconseguit traslladar satisfactòriament les evocacions i connotacions del TP en la LM.

TEXT DE PARTIDA	TRADUCCIÓ DE GARRIGA
<p><u>Vet aquí</u> que per temps, quan encara els animals parlavin, hi havia <u>un veí molt reveí</u> que vivia per aquestes muntanyes feia centuris. I això eri per un voler de Déu, que el deixavi viure més que als altres homes perquè no eri pecador ni havia tingut mai tracte amb dona nada. En comptes de gec i calces, com la gent de per ací, duia per tota vestidura els</p>	<p><u>He aquí que</u>, en tiempos, cuando los animales aún hablasen, un anciano muy anciano viviese en estas montañas desde había centurias. Y eso, mercé a la voluntad de Dios, que le concediera vivir más espacio que el resto de los mortales, ca no fuera pecador ni tuviese habido trato nunca con mujer nacida. En lugar de pellico y calzas, como la gente de por aquí, llevase</p>

<p>seus cabeis, <u>tan rellargs</u>, que per darrera l’abrigavin com una capa, <u>i la barba blanca</u>, que al davant li penjavi fins passat dels genois... (1905/1979, p. 79-80)</p>	<p>por toda vestimenta unos cabellos <u>tan luengos</u> que por detrás l’abrigasen como una capa, <u>y una luenga barba blanca</u> que le colgase por delante por abajo de las rodías... (2021, p. 102)</p>
<p>—Mala cosa els nyirvis, ermitana —seguí dient el pastor—. Lleven la quietud i castiguen el senderi... Per mi el vostre home ho entén mellor. Els maldecaps són grues de paper: com més fil se’ls hi dóna, més lluny se’n van... Mes ara pensi que vos cal desdejunar, i aquí m’estigui <u>fent petar el queixal</u>... Entrem, entrem ací dins... (1905/1979, p. 41)</p>	<p>—Los nirvios son mala cosa, ermitaña — prosiguió el pastor—. <u>Quiten</u> el sosiego y <u>castiguen</u> el seso. Para mí que su esposo l’entien-de mejor. Los quebraderos de cabeza son como cometas de papel: cuanto más hilo dáselas, más lejos se van... Mas agora yo piense que usté haiga menester desayunar y yo siga aquí <u>hablando por los codos</u>... Entremos, entremos aquí dentro... (2021, p. 48)</p>

En primer lloc, les elisions són un fenomen prou freqüent al llarg de la traducció. Per norma general, afecten a un sol so i corresponen a un ús col·loquial o, de vegades, considerat, fins i tot, vulgar. Com a resultat podem veure fins i tot apòstrofs per tal d'imitar l'oralitat i mantindre un registre col·loquial (v. gr. l'abrigasen, rodías).

D'altra banda, els temps verbals, com bé ha explicat la traductora, recorden al castellà antic, a la llengua de Cervantes i això és gràcies a l'ús de, per exemple, els pronoms enclítics (dáselas), el present de subjuntiu com a l'indicatiu actual i també l'ús de l'imperfet de subjuntiu en lloc d'altres temps del mode indicatiu.

Pel que fa al lèxic també és un gran indicador d'aquesta distància, per exemple ca que segons el Diccionario de la Lengua Española (DLE) és una conjunció causal que està en desús i passa el mateix amb agora que també indica que és un adverbí demostratiu en desús; els equivalents actuals són porque i ahora, respectivament. També es detecta l'expressió he aquí que és una forma literària segons el que es

comenta al Foro del español del Instituto Cervantes. Tanmateix, respecte a la paraula nirvios no s'ha trobat cap coincidència en el CORDE ni en cap diccionari. En aquest sentit, es pot intuir que és per influència de la paraula catalana que, per contra, sí que està extensament recollida en la forma nirvi. D'altra banda, segons el DLE la paraula luengo és d'ús culte, però és cert que segons el CORDE la primera vegada que està recollit és l'any 1196, per la qual cosa també es pot relacionar amb una forma antiga i no només culta.

També s'han solucionat de manera idiomàtica les repeticions que s'utilitzen com a element emfàtic (un anciano muy anciano) i les frases fetes també s'han resolt de manera satisfactòria (yo siga aquí hablando por los codos...).

La traducció de d'Amonville Alegría és totalment diferent a les altres dues traduccions. Opta per mantenir l'estil col·loquial, però no ha afegit cap marca geolectal com sí que ha fet Garriga, ha preferit apostar per la diferència de dialectes històrics per a aconseguir

respectar els contrastos entre les veus de la novel·la.

Les estratègies proposades per Czenia (2004) no contempen la possibilitat de poder resoldre aquesta dificultat de traducció amb una varietat històrica. Es podria, per tant, afirmar que la traducció de d'Amonville Alegría no encaixa en cap de les estratègies proposades per Czennia.

En últim lloc, cal comentar si s'ha aconseguit traslladar les evocacions del TP. Encara que s'ha comprovat que sí que respecta el registre, utilitzar una varietat històrica com la de Cervantes és arriscat, de manera que podrien arribar al lector, si no està format en aquest àmbit o no aprofundeix massa en l'anàlisi, unes evocacions i connotacions completament contràries al que realment es vol fer arribar per part de la traductora i de la versió original. La llengua de Cervantes sol estar relacionada amb l'alta cultura i el cànon, per aquesta raó, es va considerar l'opció de realitzar una enquesta, per aclarir aquest dubte, i així saber si

realment la traductora ha aconseguit traslladar les marques del TP en el TM. Amb aquest propòsit s'ha realitzat una enquesta³ a partir del primer fragment que trobem en la taula. En aquesta es demanava que s'avalués de l'1 al 10, sent l'1 la parla més vulgar i el 10 la més culta. Els resultats són molt diversos i es concentren en dos rangs: han participat 58 persones i el 38 % dels vots s'emmarquen entre el 4 i el 5 i el 41,4 % dels vots se situen entre el 8 i el 10. Tenint en compte els resultats de l'enquesta i la percepció inicial després de l'anàlisi comparada de les diferents traduccions, es pot arribar a considerar que a tots els lectors no els evoca el mateix registre, i per tant, no hi ha una recepció pràcticament unànime com sí que ocorre amb les altres traduccions analitzades i la versió original.

5. Conclusions

Caterina Albert va ser una de les autores més influents de la literatura catalana del se-

3. Annex I

gle XX. *Solitud*, la seua obra més destacada, no només representa la profunditat psicològica, sinó que també aborda qüestions socials i culturals que ocorrien en el seu temps amb una complexitat i sensibilitat excepcionals. L'habilitat per a representar el món rural català li ha atorgat un lloc destacat en el cànon literari. A més, la seua capacitat per a donar veu a experiències femenines i, també, experiències marginals és fonamental per entendre l'evolució de la literatura catalana. Amb l'anàlisi de les diverses traduccions de la seua novel·la, es reafirma la seua importància, ja que demostren la complexitat i profunditat de la seua escriptura, així com la riquesa de perspectives que poden emergir d'un mateix text quan és interpretat mitjançant diferents llengües i cultures.

Després d'analitzar detingudament les traduccions de la veu del pastor de la novel·la *Solitud* de Caterina Albert realitzades per Xavier Garriga, Basilio Losada i Nicole d'Amonville Alegria, s'evidencia la diversitat i la complexitat de les estratègies de traducció de la variació lingüís-

tica, ja que cada traducció ha abordat el repte de traslladar l'idiolecte del pastor d'una manera diferent i particular. Primerament, la traducció de Garriga destaca per la fidelitat a la variació lingüística present en el text original. Gràcies a l'ús d'una gran quantitat de marques de variació lingüística, el traductor aconsegueix reflectir de manera efectiva la diversitat de la veu dels personatges. Aquesta traducció, tot i ser més lliure en algunes ocasions, ofereix una representació vívida i autèntica de la veu del pastor. A més, demostra una atenció minuciosa als detalls lingüístics i culturals que ha permès retratar el context rural i la identitat dels personatges, cosa que afavoreix l'experiència lectora i apropa els receptors a la intenció de l'autora original.

D'altra banda, la traducció de Losada opta per mantenir un registre col·loquial encara que no incorpora tantes marques específiques de la variació lingüística. Encara que aquesta elecció pot parèixer una simplificació, Losada aconsegueix capturar l'essència de la veu del pastor mitjançant l'ús d'expressions i fraseologies

pròpies de la parla col·loquial. Aquesta estratègia permet una lectura més àgil i fluida en castellà, però, alhora, comporta una certa pèrdua de les subtileses lingüístiques presents en l'original. No obstant això, aconsegueix respectar les diferències entre les veus de la novel·la i fa una interpretació coherent i accessible.

Per contra, la traducció de d'Amonville Alegría ofereix una aproximació totalment diferent. En aquesta traducció s'opta per mantenir un estil col·loquial sense incorporar cap marca geolectal específica. Es prefereix apostar per una reinterpretació a partir de la variació històrica del pastor que ressalta els contrastos entre les veus dels personatges. L'enfocament de d'Amonville Alegría ofereix una perspectiva única sobre la traducció de la variació lingüística, en què destaca la importància de l'evolució històrica del llenguatge. Tot i que aquesta opció pot allunyar-se de la literalitat de l'original, proporciona una visió enriquidora de les dinàmiques lingüístiques i culturals en joc.

A més de les anàlisis de les traduccions, en aquest article també s'ha examinat les estratègies de traducció proposades per Czennia (2004) i la rellevància del model traductològic dinàmic de Bolaños Cuéllar (2004). Les nou estratègies per a traduir la variació lingüística de Czennia ofereixen un marc teòric de pes per a comprendre les diferents opcions disponibles per als traductors. L'anàlisi de les traduccions de *Solitud* demostra la utilitat d'aquestes estratègies i l'aplicació pràctica en la traducció literària. D'altra banda, el model de Bolaños Cuéllar subratlla la importància de considerar els aspectes sociolingüístics en la traducció, ressaltant com els contextos culturals i històrics influeixen en les decisions traductores. En aquest sentit, es considera també que aquestes estratègies han esdevingut en un element cabdal per a la recerca en els estudis de traducció o fins i tot, una interpretació de l'anàlisi comparada literària.

En últim lloc, l'enquesta realitzada per contrastar les evocacions i connotacions del TP

amb les del TM ha proporcionat dades empíriques importants a partir d'un estudi de camp que fins i tot podria emmarcar-se en l'àmbit de la sociologia de la llengua. Els resultats indiquen que, tot i les diferències en les estratègies de traducció, els lectors han percebut de manera positiva les versions castellaneres i que, encara que no totes són completament fidels al to original, sí que han aconseguit transmetre l'essència de la veu del pastor. Malgrat això, els resultats de l'enquesta també han evidenciat la importància de tenir en compte les possibles variacions dialectals que existeixen, com ja s'havia indicat al principi de la nostra recerca, perquè cada variació ens proporciona informació rellevant, de caràcter històric, geogràfic o social dels parlants o, en aquest cas, de les veus dels personatges i la veu narrativa.

En conclusió, les tres traduccions analitzades ofereixen perspectives diverses i complementàries sobre com abordar la variació lingüística present en el procés de traducció. Cada traductor ha hagut de prendre decisions

i utilitzar estratègies diferents per a reflectir la riquesa i la diversitat de l'ídiecte del pastor i les complexitats culturals de manera efectiva en la LM. Aquesta diversitat d'enfocaments enriqueix la recepció de l'obra de Caterina Albert en el context hispanòfon i demostra la profunditat i riquesa del camp de la traducció literària. Aquestes traduccions reafirmen la complexitat del procés de traducció i com la traducció de la variació lingüística pot ser interpretada i representada de maneres diferents segons el traductor i el context cultural i lingüístic en què treballa. És a dir, continua sent un desafiament, però també una oportunitat per a explorar les connexions entre llengües i cultures, tal com ho demostren les traduccions de *Solitud*.

6. Referències

- Acantilado. (20 d'octubre de 2021). *Nicole d'Amonville Alegría*. Acantilado. <https://www.acantilado.es/persona/nicole-damonville-alegria/>
- Bartrina, F. (1997). Teatre de dona al tombant de segle: *La infanticida de Caterina Albert*. Lectora. Revista de Dones i Textualitat(3), 39 - 48. <http://hdl.handle.net/10854/3088>
- Boix i Llonch, J. (2016). *Notes per a una gramàtica de la parla del pastor de Solitud de Víctor Català* [Treball de final de màster, Universitat de Girona]. <http://hdl.handle.net/10256/14125>
- Bolaños Cuéllar, S. (2004). Sobre los límites de la traducibilidad. La variación dialectal textual. *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 9(15), 315-347. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255025901012>
- Brumme, J. (2012). *Traducir la voz fictícia*. Berlín: De Gruyter.
- Casacuberta, M. (2019). *Víctor Català, l'escriptora emmascarada*. L'avenç.
- Català, V. (1905/1979). *Solitud*. Edicions 62.
- Català, V. (1907/2019). *Soledad*. Montaner y Simón.
- Català, V. (1986). *Soledad*. Alianza.
- Català, V. (2021). *Soledad*. Trotalibros.
- Coseriu, E. (1977). Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción. En *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*, Gredos, 214-239.
- Czennia, B. (2004). Dialektale und soziolektale Elemente als Übersetzungsproblem. *HSK* 26(1), 505-512.
- Enciclopèdia.cat (s/d) *Solitud*. <https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopediacatalana/solitud>
- G. de Junceda, M. T. (2006). Modernismes, narrativa, dialecte i/o vernaculisme: a propòsit de *Solitud* (1905) de Víctor Català i de *Sonata de otoño* (1902) de R. M. Del Valle-Inclán. En Enric Prat i Pep Vila *Actes de les Terceres Jornades d'Estudi sobre la vida*

i l'obra de Caterina Albert «Víctor Català» (en ocasió del centenari de Solitud 1905-2005). Girona: CCG, 115-192.

- Garcés, T. (1926). *Conversa amb Víctor Català*. *Revista de Catalunya*, 26, 126-134.
- García Mouton, P. (1994). *Lenguas y dialectos de España*. La Muralla.
- Garcia-Pinos, E. (2018) *La variació lingüística a Solitud, de Víctor Català, i a les seves traduccions al castellà i a l'alemany*. [Tesi doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. <http://hdl.handle.net/10803/665471>
- Gómez-Tabanera, J. M. (2011). *La llamada novela por entregas y su caracterización en la España del siglo XIX*. Biblioteca Virtual Miguel De Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcd4x0>
- Halliday, R. (1968). The evolution of dialectal materialism. *Philosophical Books* 9(2), 10- 11. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0149.1968.tb00373.x>
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología*. Introducción a la traductología. Cátedra.

- Luna-Batlle, X. (2002). Els Dialectes a Solitud. En Enric Prat i Pep Vila *Actes de les Segones Jornades d'Estudi sobre la vida i l'obra de Caterina Albert «Víctor Català»*. Barcelona: Ajuntament de L'Escalà/Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 563-584.
- Luna-Batlle, X. (2006). Aproximació al glosari de Solitud. En Enric Prat i Pep Vila *Actes de les Terceres Jornades d'Estudi sobre la vida i l'obra de Caterina Albert «Víctor Català» (en ocasió del centenari de Solitud 1905-2005)*. Girona: CCG, 221-252.
- Martínez, F. (abril de 2023). *Entrevista con la poeta y traductora Nicole d'Amonville Alegría*. Ágora. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8911018.pdf>
- Nardi, N. (1990). Introducció. En *Solitud*, Víctor Català. Barcelona: Edicions 62, 5-30.
- Nord, C. (1987). Übersetzungsprobleme-Übersetzungsschwierigkeiten. Was in den Köpfen von Übersetzern vorgehen sollte. *Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer* 2, 5-8.

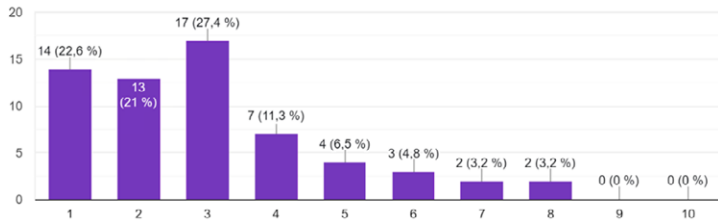
- Oller i Rabassa, J. (1967). *Biografia de Víctor Català*. Barcelona: Rafael Dalmau Ed.
- Planchenault, G. (2017). Doing Dialects in Fiction. En Miriam A. i Andreas H. *Pragmatics of Fiction*. De Gruyter, 265–296.
- Ribera Llopis, J. M. (2007). *Projecció i recepció hispanes de Caterina Albert i Paradís, Víctor Català, i de la seva obra*. Girona: CCG.
- Tello, I. (2011) *La traducción del dialecto. Análisis descriptivo del dialecto geográfico y social en un corpus de novelas en lengua inglesa y su traducción al español*. [Tesi doctoral, Universitat Jaume I].
- Trigueros, S. (2016) *Aproximació als drames rurals de Caterina Albert/Víctor Català amb una perspectiva de gènere: temes, personatges i símbols*. [Treball de Fi de Grau, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10234/164336>
- Zabalbeascoa, P. (1999). Priorities and Restrictions in Translation. *Translation and the (Re)Location of Meaning: Selected Papers of the CETRA Research Seminars in Trans-*

lation Studies 1994–1996, 159–167. <https://www.arts.kuleuven.be/cetra/papers/files/zabalbeascoa-1999.pdf>

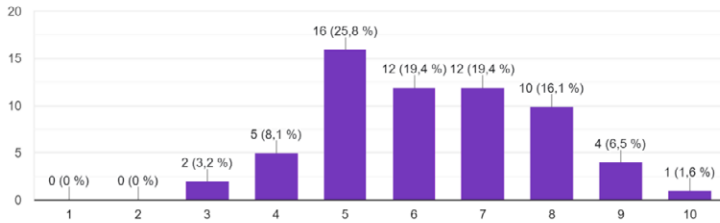
- Zabalbeascoa, P. (2001). La ambición y la subjetividad de una traducción desde un modelo de prioridades y restricciones. *Traducción & Comunicación 2*, 129–150.

7. Annex

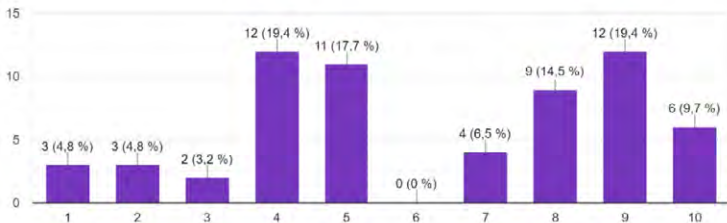
TEXTO 1: Érase que se era, en aquellos tiempos en que los animales hablaban, un viejo mu viejo que dende hacía centurias habitaba en estas montañas. ...lgaba por delante hasta más abajo de las roillas. 62 respuestas



TEXTO 2: Erase una vez, cuando aún los animales hablaban, que había un viejo muy viejo reviejo que vivía desde hacía siglos por estas montañas. Y e...a, que por delante le colgaba hasta las rodillas... 62 respuestas



TEXTO 3: He aquí que, en tiempos, cuando los animales aún hablasen, un anciano muy anciano viviese en estas montañas desde había centurias. Y ...e le colgase por delante por abajo de las rodías... 62 respuestas



La educación emocional como inversión en los valores de humanidad e inclusividad.

2

Esperanza Escalante Díaz

Índice

1. Presentación de la autora.....	76
2. Resumen.....	77
3. Abstract.....	78
4. Introducción.....	79
5. Capítulo 1: La inteligencia emocional en el contexto educativo.....	82
5.1 Definición y relevancia en la escuela... 83	
5.2 Competencias emocionales clave 84	
5.3 Beneficios comprobados de la inteligencia emocional..... 85	
5.4 Preguntas para la reflexión docente... 86	
6. Capítulo 2: Mirar el dolor: bullying, depresión y suicidio infantojuvenil.....	87
6.1 Acoso escolar: un problema que no podemos ignorar..... 89	
6.2 Depresión y riesgo suicida en la infancia y adolescencia 90	

6.3. Relación entre bullying, depresión y suicidio.....	91
6.4 La urgencia de una prevención activa.....	92
7. Capítulo 3: Las prácticas restaurativas como respuesta humana y educativa.....	93
7.1 Definición y principios de las prácticas restaurativas.....	94
7.2 Beneficios comprobados en el ámbito escolar.....	95
7.3 Estrategias prácticas.....	96
7.4 Preguntas para la reflexión docente	97
8. Capítulo 4: El papel del docente y la colaboración con las familias.....	98
8.1 Detectar señales: la mirada preventiva.....	99
8.2 Intervención desde la inteligencia emocional.....	100
8.3 Colaboración con las familias.....	101
8.4. El docente como modelo emocional ..	101
9. Conclusión.....	103
10. Referencias bibliográficas.....	106

1. Presentación de la autora

Esperanza Escalante Díez (@gamificandoaulas) es maestra de vocación y alma inquieta, doctoranda en inteligencia emocional y convivencia escolar y autora de un libro que explora esta temática desde la práctica educativa y la pedagogía afectiva. Desde Burgos, ha conquistado la atención de miles de docentes gracias a un enfoque fresco, cercano y profundamente humano. Ha convertido cada rincón de su aula en un universo donde las emociones y el juego son protagonistas del aprendizaje, demostrando que la educación emocional no es opcional, sino una herramienta de transformación social y preventiva.

A través de su cuenta de Instagram, donde comparte experiencias, recursos y reflexiones, ha construido una comunidad educativa viva, diversa y colaborativa. Su lema es claro: *“Las escuelas estarán libres de violencia cuando la emoción conecte con la acción”*, pues en un contexto donde el cambio educativo es urgen-

te, Esperanza representa a esos docentes que ya están haciendo posible la escuela del futuro.

2. Resumen / abstract

Este artículo aborda la importancia de la inteligencia emocional como herramienta preventiva frente a problemáticas crecientes en el ámbito escolar: el acoso, la depresión y el suicidio infantojuvenil. Desde una perspectiva académica y humanista, se analiza cómo la educación emocional, junto a las prácticas restaurativas, pueden generar climas escolares saludables, propiciando relaciones basadas en el respeto, la empatía y la responsabilidad compartida. Asimismo, se subraya el papel del docente como figura clave en la detección, prevención e intervención temprana, en colaboración con las familias. El texto combina datos actuales con una reflexión profunda sobre la urgencia de formar escuelas emocionalmente competentes, capaces de garantizar una infancia y adolescencia libres de violencia y sufrimiento silencioso.

3. Abstract:

This article explores the relevance of emotional intelligence as a preventive tool against the increasing challenges of school bullying, depression, and child and adolescent suicide. From an academic and humanistic perspective, it analyzes how emotional education combined with restorative practices can create healthy school climates grounded in empathy, respect, and shared responsibility. It also highlights the teacher's crucial role in early detection, prevention, and intervention, in close collaboration with families. The text combines current data with a deep reflection on the need to build emotionally competent schools that ensure childhood and adolescence free from violence and silent suffering.

Palabras clave: inteligencia emocional; convivencia escolar; prácticas restaurativas; prevención del acoso; salud mental infantojuvenil.

Keywords:

emotional intelligence; school coexistence; restorative practices; bullying prevention; child and youth mental health

4. Introducción

Lucía tiene nueve años. En el recreo suele quedarse junto a la valla, observando cómo los demás juegan sin atreverse a unirse. En clase participa poco, a veces evita mirar a los ojos y sus cuadernos están impecables: cada línea parece un esfuerzo por mantener el control. Hace semanas que ya no sonríe. Nadie ha escuchado insultos directos, pero algo en su silencio pide auxilio. **¿Cuántas “Lucías” pasan cada día desapercibidas en nuestras aulas?** ¿En qué momento la escuela (ese espacio que debería proteger, acompañar y nutrir) se convierte para algunos niños en un escenario de miedo y aislamiento?

Estas preguntas deberían estremecernos como sociedad y como educadores. Las estadísticas sobre acoso escolar, depresión infantil y suicidio adolescente son, por desgracia, el espejo de una realidad que demasiadas veces intentamos minimizar. Según datos recientes de Save the Children (2025), el **6,5 % del alumna-**

do español sufre acoso de manera frecuente y el **15,8 %** lo experimenta varias veces al mes. La Fundación ANAR alerta de un incremento alarmante de **conductas suicidas en menores**, con más de 700 intentos atendidos en un solo año. Detrás de cada cifra hay una historia, un rostro, una emoción no escuchada.

Frente a esta realidad, emerge con fuerza la necesidad de educar desde y para las emociones. No basta con prevenir el daño: es preciso cultivar el bienestar emocional como cimiento de la convivencia. La inteligencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, se presenta como una herramienta indispensable. En el contexto escolar, esta competencia favorece la empatía, la autorregulación y la resiliencia, tres pilares esenciales para una convivencia pacífica y saludable.

Paralelamente, las prácticas restaurativas aportan un enfoque transformador: en lugar de centrarse en la sanción o el castigo, buscan reparar el daño, restaurar los vínculos y recons-

truir la confianza. En este marco, los conflictos se abordan como oportunidades de aprendizaje y crecimiento, no como fracasos. Así, la justicia restaurativa se convierte en pedagogía de la escucha y de la reparación emocional.

El objetivo de este artículo es analizar cómo la inteligencia emocional y las prácticas restaurativas pueden actuar conjuntamente como estrategias preventivas frente al acoso, la depresión y el suicidio infantojuvenil. Desde una perspectiva académica y experiencial, se pretende poner de relieve el papel esencial del docente como agente emocional, capaz de detectar señales tempranas de sufrimiento, intervenir con sensibilidad y trabajar de manera coordinada con las familias y el entorno escolar.

En este sentido, a lo largo de estas páginas se expone cómo la promoción de una educación emocional sistemática no solo mejora el rendimiento académico o la convivencia, sino que puede salvar vidas. Educar emocionalmente significa mirar con profundidad, escuchar con empatía y acompañar con coherencia.

Significa transformar la escuela en un espacio donde las emociones no se reprimen, sino que se entienden, se canalizan y se valoran.

Este texto invita al lector a detenerse y preguntarse: ¿qué lugar ocupan las emociones en nuestras aulas?, ¿estamos realmente preparados para reconocer el sufrimiento de nuestros alumnos antes de que sea demasiado tarde?, ¿podemos convertir cada conflicto en una oportunidad de crecimiento colectivo? Si las respuestas aún no son claras, quizá este sea el momento de empezar a construirlas juntos.

5. Capítulo 1: la inteligencia emocional en el contexto educativo

Imaginemos a un alumno que suspira constantemente antes de iniciar cualquier actividad grupal. No se trata de falta de interés ni de rebeldía; hay algo más profundo: sus emociones no encuentran un espacio para ser comprendidas ni gestionadas. ¿Qué hubiera pasado si desde el primer día de escuela hubiera existido un entorno donde **aprender a reconocer, comprender y**

expresar emociones fuera tan importante como aprender matemáticas o lengua?

5.1 Definición y relevancia en la escuela

La **inteligencia emocional** se define como la capacidad de **percibir, comprender y regular emociones**, propias y ajenas, y de utilizarlas para guiar pensamientos y conductas (Salovey & Mayer, 1990). Daniel Goleman (1995) popularizó el concepto y subrayó su influencia directa en el aprendizaje, la relación con los demás y el bienestar general. En el ámbito escolar, esta competencia permite que el alumnado maneje conflictos, reduzca la ansiedad y mejore la toma de decisiones, contribuyendo a un clima de respeto y cooperación.

Desde un enfoque pedagógico, la inteligencia emocional no es un añadido opcional, sino **un eje transversal** del currículo: afecta la motivación, la resiliencia y la capacidad de relacionarse. Bisquerra (2011) destaca que los alumnos emocionalmente competentes desarrollan habilidades de comunicación efectiva, resolución

de problemas y empatía, fortaleciendo la convivencia y el aprendizaje colaborativo.

5.2 Competencias emocionales clave

En el aula, la inteligencia emocional se articula en cuatro competencias fundamentales:

- **1. Conciencia emocional:** reconocer y nombrar las propias emociones. Un niño que identifica su frustración puede pedir ayuda en lugar de estallar en un conflicto.
- **2. Autorregulación:** gestionar emociones intensas de manera constructiva. Esto reduce la impulsividad y el estrés, facilitando la participación positiva en grupo.
- **3. Empatía:** comprender cómo se sienten los demás. Esta habilidad es crucial para prevenir el acoso, ya que permite que los alumnos perciban el impacto de sus actos en otros.
- **4. Habilidades sociales:** comunicación asertiva, cooperación y resolución pacífica de conflictos. Favorece relaciones sólidas y un clima escolar saludable.

Estas competencias no surgen de manera automática; requieren entrenamiento intencional y sostenido a través de actividades prácticas, dinámicas de aula y reflexión guiada. La escuela es, por tanto, un laboratorio emocional donde los alumnos aprenden a manejar su mundo interno mientras interactúan con los demás.

5.3 Beneficios comprobados de la inteligencia emocional

Estudios recientes confirman que los alumnos con alta inteligencia emocional presentan:

- Mayor resiliencia frente a situaciones de acoso o rechazo (Rodríguez-Barboza, 2024).
- Reducción de conductas agresivas y conflictos interpersonales.
- Mejor rendimiento académico, al gestionar la ansiedad y mejorar la atención.
- Mayor satisfacción y bienestar emocional, disminuyendo riesgo de depresión y ansiedad.

Estos resultados no solo refuerzan la idea de que la inteligencia emocional es un factor protector, sino que muestran que invertir en la formación emocional del alumnado puede salvar vidas y prevenir sufrimientos silenciosos, como los que experimentan niños víctimas de acoso o depresión temprana.

5.4 Preguntas para la reflexión docente

Mientras reflexionamos sobre estos datos, cabe plantearse:

- ¿Estamos ofreciendo a nuestros alumnos herramientas suficientes para identificar y gestionar emociones complejas?
- ¿Reconocemos que detrás de cada conducta disruptiva puede existir una emoción no regulada, miedo o angustia que necesita acompañamiento?
- ¿Cómo podemos integrar la inteligencia emocional de manera sistemática, para que no sea solo un tema puntual sino un hábito de aprendizaje y convivencia?

La inteligencia emocional, más que una teoría, es un llamado a la acción: requiere que los docentes **observen, escuchen y acompañen** con intención y sensibilidad, convirtiéndose en guías de un aprendizaje emocional que trascienda la mera instrucción académica.

Contemplando todo ello, este capítulo establece la base para comprender por qué la inteligencia emocional no es un lujo pedagógico, sino un **pilar preventivo frente al sufrimiento escolar**. Sirve de punto de partida para analizar en el siguiente capítulo cómo la falta de estas competencias puede amplificar problemáticas como el acoso, la depresión y el suicidio infantojuvenil, y cómo su desarrollo, combinado con prácticas restaurativas, puede transformar la convivencia en las aulas.

6. Capítulo 2: mirar el dolor – bullying, depresión y suicidio infantojuvenil

En el pasillo, justo antes de entrar a clase, un grupo de estudiantes se ríe mientras uno de ellos suelta un comentario aparentemente in-

ofensivo: “Solo era una broma”, dice, cuando ve la incomodidad en el rostro de su compañero. Pero esa broma, repetida cada día, se convierte en un eco constante que corroe la autoestima de quien la recibe; pues detrás de cada risa hay una herida invisible.

El acoso escolar, o *bullying*, no siempre empieza con golpes o insultos directos; muchas veces se gesta en la falta de empatía, en la incapacidad de reconocer el impacto de nuestras palabras y acciones sobre los demás. En este punto entra en juego la inteligencia emocional, no como un concepto abstracto, sino como una herramienta vital para entendernos y relacionarnos. Ser emocionalmente inteligente no solo significa saber controlar la ira o la tristeza, sino también percibir el dolor ajeno, ponerse en el lugar del otro y actuar con conciencia.

Desarrollar la inteligencia emocional en las escuelas no es un lujo ni una moda pedagógica: es una necesidad urgente. Es enseñar a los niños y adolescentes que la fortaleza no está en humillar, sino en comprender; que la verdadera valentía se

encuentra en tender la mano, no en señalar. En una sociedad donde la rapidez y la competencia muchas veces aplastan la sensibilidad, educar las emociones puede ser la diferencia entre una risa que hiere y una palabra que salva.

6.1 Acoso escolar: un problema que no podemos ignorar

El acoso escolar o *bullying* se caracteriza por conductas repetidas de agresión física, verbal o social, donde hay un desequilibrio de poder entre víctima y agresor. Según Save the Children (2025), en España:

- El **6,5 % del alumnado** sufre acoso con frecuencia, y el **15,8 %** varias veces al mes.
- Más de **42 % de los casos** persisten durante meses, afectando la salud emocional y la motivación académica de las víctimas.

A nivel mundial, la UNESCO (2022) estima que alrededor de **1 de cada 3 estudiantes** sufre algún tipo de acoso escolar, evidenciando la magnitud del problema y la necesidad de reali-

zar una intervención preventiva.

El impacto del acoso va más allá de episodios aislados. Puede generar baja autoestima, aislamiento social, ansiedad, depresión y, en casos extremos, ideación suicida. Cada número en las estadísticas representa un niño cuya vida y desarrollo emocional se ven comprometidos, y cuya voz rara vez se escucha si no hay docentes formados para identificar señales tempranas.

6.2 Depresión y riesgo suicida en la infancia y adolescencia

Los problemas de salud mental en niños y adolescentes se han incrementado de manera alarmante. Datos recientes muestran que:

En España, se registraron **más de 4.000 suicidios** en 2022, siendo la principal causa de muerte externa no natural entre jóvenes (Revista Clínica Contemporánea, 2023).

La Fundación ANAR reportó más de **700 intentos de suicidio atendidos en menores de edad** en un solo año; afirmando que la tenden-

cia sigue al alza.

La depresión infantil y adolescente afecta aproximadamente **1 de cada 7 jóvenes**, según estudios recientes (OMS, 2023).

Estos números no son abstracciones: reflejan un malestar profundo y creciente que se expresa en aislamiento, pérdida de interés, tristeza persistente y, en ocasiones, desesperanza vital.

6.3. Relación entre bullying, depresión y suicidio

Numerosos estudios evidencian que las víctimas de bullying tienen entre 2,2 y 3 veces más probabilidades de desarrollar ideación suicida que quienes no han sido acosados. La exposición prolongada a hostigamiento físico, verbal o digital erosiona la autoestima, genera ansiedad crónica y afecta la capacidad de enfrentar desafíos. Ante ello, cabe preguntarse: ¿estamos preparados los docentes para reconocer estos signos antes de que se instalen de manera irreversible? y ¿hemos considerado que un conflicto no resuelto puede escalar hasta afectar la vida de un alumno?

El ciberacoso, presente en redes sociales y plataformas digitales, amplifica la sensación de persecución constante, haciendo que el malestar emocional acompañe al niño fuera del horario escolar. La inteligencia emocional, combinada con estrategias restaurativas, permite detectar y prevenir estos daños antes de que se vuelvan crónicos o traumáticos.

6.4 La urgencia de una prevención activa

El análisis de estas estadísticas y situaciones nos obliga a replantear el papel de la escuela:

- La prevención no puede ser improvisada; requiere programas estructurados de educación emocional.
- El docente debe ser observador activo, capaz de identificar emociones, conductas y señales de alarma.
- La colaboración con familias y profesionales de la salud mental es imprescindible para crear redes de protección emocional.

En relación a ello, debemos cuestionarnos si estamos transformando nuestras aulas en espacios donde los alumnos puedan expresar emociones, sentirse escuchados y desarrollarse libres de violencia o si, por el contrario, seguimos dejando que el sufrimiento de algunos pase desapercibido hasta que las consecuencias sean irreversibles.

En este punto, queda claro que no basta con enseñar contenidos académicos: es imperativo formar competencias emocionales, promover entornos restaurativos y generar una cultura de prevención que proteja la infancia y adolescencia. Este diagnóstico nos conduce al siguiente capítulo, donde analizaremos cómo las prácticas restaurativas pueden reconstruir vínculos, prevenir conflictos y fortalecer la inteligencia emocional.

7. Capítulo 3: las prácticas restaurativas como respuesta humana y educativa

Imaginemos una situación común en la escuela: un grupo de alumnos se enfrenta a un

conflicto que escaló en insultos y empujones. Tradicionalmente, la respuesta sería aplicar un castigo: sanción, aislamiento o amonestación. Sin embargo, las prácticas restaurativas proponen un enfoque distinto: no se trata solo de castigar la conducta, sino de restaurar las relaciones y reparar el daño emocional.

7.1 Definición y principios de las prácticas restaurativas

Las **prácticas restaurativas** en educación buscan **reconstruir vínculos dañados** y fomentar un clima escolar basado en el respeto, la empatía y la responsabilidad compartida. Según Hopkins (2013), estas prácticas se sustentan en tres principios básicos:

- **1. Responsabilidad:** quien ha causado daño reconoce el impacto de sus acciones.
- **2. Reparación:** se busca enmendar el daño, ya sea mediante disculpas, acuerdos o acciones concretas.
- **3. Participación:** todas las partes involucradas (víctimas, agresores y comu-

nidad educativa) contribuyen a encontrar soluciones que restauren la confianza y el bienestar.

Este enfoque transforma el conflicto en una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, desarrollando competencias emocionales en todos los implicados.

7.2 Beneficios comprobados en el ámbito escolar

La evidencia científica respalda la eficacia de las prácticas restaurativas para mejorar la convivencia y reducir problemáticas emocionales:

- **Reducción del acoso escolar:** estudios indican que la implementación de círculos restaurativos y de diálogo disminuyen significativamente los incidentes de bullying en un **20 – 40 %** (Amstutz & Mullet, 2005).
- **Mejora del clima escolar:** los alumnos reportan sentirse más escuchados y respetados, generando mayor implicación y motivación académica (Blood & Thorsborne, 2005).

- **Desarrollo de habilidades socioemocionales:** la participación activa en la resolución de conflictos fortalece la empatía, la autorregulación y la capacidad de diálogo.

Estos resultados muestran que la escuela puede convertirse en un espacio protector, donde el alumnado aprende a gestionar emociones, reconocer el impacto de sus actos y contribuir a la construcción de relaciones saludables.

7.3 Estrategias prácticas

Entre las estrategias más efectivas se encuentran:

- **1. Círculos restaurativos (conocidos como círculos de diálogo):** reuniones estructuradas donde cada participante puede expresar cómo se siente y cómo ha sido afectado por el conflicto.
- **2. Mediación entre pares:** alumnos capacitados actúan como mediadores, fomentando la resolución pacífica de disputas y el sentido de responsabilidad compartida.

- **3. Planes de reparación individualizados:** acuerdos concretos que buscan compensar el daño, reforzar conductas positivas y restablecer la confianza.

La clave es que estas prácticas se integren de manera sistemática en la vida escolar, no como acciones puntuales, sino como parte de la cultura educativa.

7.4 Preguntas para la reflexión docente

Al integrar la inteligencia emocional con prácticas restaurativas, la escuela no solo previene el acoso y la violencia, sino que también favorece la resiliencia y la autonomía emocional de los alumnos. Se trata de preparar a los niños y adolescentes para la vida, no solo para los exámenes: ciudadanos capaces de gestionar emociones, resolver conflictos y construir relaciones saludables. Por tanto:

- ¿Estamos dispuestos a cambiar la lógica del castigo por la lógica de la reparación y la escucha?

- ¿Cómo podemos involucrar activamente al alumnado, las familias y el personal educativo en la construcción de un clima escolar seguro y afectivo?
- ¿Qué acciones podemos implementar hoy para que un conflicto no se convierta en daño irreparable, sino en una oportunidad de aprendizaje emocional?

Este capítulo demuestra que las prácticas restaurativas son mucho más que un enfoque disciplinario: son herramientas preventivas, que, junto a la inteligencia emocional, permiten intervenir antes de que el sufrimiento escolar se consolide. La próxima sección abordará el papel del docente y la colaboración con las familias, consolidando la visión integral de prevención y acompañamiento.

8. Capítulo 4: el papel del docente como agente emocional y preventivo

Cada día, los docentes tenemos la oportunidad (y la responsabilidad) de ser **observadores activos del mundo emocional de nuestros**

alumnos. No se trata únicamente de enseñar contenidos, sino de **identificar emociones, reconocer sufrimiento y actuar para prevenir daños.** Un docente atento puede ser la diferencia entre un niño que se siente invisible y uno que encuentra apoyo y comprensión.

8.1 Detectar señales: la mirada preventiva

La observación cotidiana permite identificar **señales tempranas de malestar emocional:**

- Retraimiento social, aislamiento o falta de participación.
- Cambios en el rendimiento académico o en hábitos de estudio.
- Manifestaciones físicas de ansiedad, como dolores de cabeza o estómago.
- Alteraciones en el sueño o en el estado de ánimo.

Estudios recientes (Rodríguez-Barboza, 2024) muestran que la detección temprana por parte de docentes reduce significativamente

los riesgos de acoso continuado y problemas de salud mental, destacando que la escuela puede actuar como **red de protección emocional**. Pero... ¿cuántas veces hemos pasado por alto estas señales por centrarnos únicamente en contenidos académicos?

8.2 Intervención desde la inteligencia emocional

La inteligencia emocional capacita al docente para:

- **Escuchar activamente:** comprender no solo lo que el alumno dice, sino lo que siente.
- **Gestionar emociones propias:** mantener la calma y la empatía incluso en situaciones tensas.
- **Guiar la resolución de conflictos:** mediar entre alumnos de manera justa y restaurativa.
- Este enfoque permite que la intervención sea preventiva y transformadora, fomentando la autonomía emocional del alumnado y evitando que problemas menores

escalen a situaciones críticas como acoso persistente o depresión.

8.3 Colaboración con las familias

La prevención del sufrimiento escolar **no puede ser responsabilidad exclusiva de la escuela**. La colaboración con las familias es esencial para:

- Compartir observaciones sobre conductas y emociones del niño.
- Diseñar estrategias conjuntas de apoyo y seguimiento.
- Promover la coherencia entre los mensajes emocionales de la escuela y del hogar.

El trabajo colaborativo fortalece la red de protección y aumenta la eficacia de las prácticas restaurativas, garantizando un acompañamiento integral del alumnado en todos los contextos.

8.4. El docente como modelo emocional

Además de intervenir y prevenir, el docente actúa como **modelo de conducta emocional**. Los alumnos aprenden a gestionar emociones, resolver conflictos y comunicarse efectivamente **observando a quienes los guían**. La coherencia entre lo que enseñamos y lo que mostramos en nuestras relaciones diarias es fundamental para desarrollar **competencias socioemocionales auténticas**. Por ello debemos plantearnos las siguientes cuestiones: ¿cómo puedo entrenar mi propia inteligencia emocional para acompañar mejor a mis alumnos?, ¿qué estrategias preventivas puedo incorporar en la vida cotidiana del aula? y ¿estamos construyendo un espacio donde los niños se sientan seguros para expresar emociones y aprender de sus errores?

En definitiva, el docente es **un agente de cambio emocional**: detecta, interviene, acompaña y colabora con familias para prevenir el sufrimiento infantojuvenil. Junto con la inteli-

gencia emocional y las prácticas restaurativas, su labor contribuye a **crear aulas seguras, inclusivas y resilientes**, donde los alumnos no solo aprenden contenidos, sino también **a vivir y relacionarse de manera saludable**.

9. Conclusión

A lo largo de este artículo, hemos explorado cómo la inteligencia emocional y las prácticas restaurativas se convierten en herramientas esenciales para prevenir el sufrimiento emocional en la infancia y adolescencia. Desde la detección temprana de señales de malestar hasta la intervención restaurativa en conflictos, el papel del docente se revela como crucial y transformador: no solo educa, sino que protege, guía y acompaña.

Las estadísticas sobre acoso, depresión y suicidio infantojuvenil no son simples números: representan vidas, emociones y futuros que podemos cambiar. Cada acción preventiva que implementamos en nuestras aulas (desde un círculo restaurativo hasta una escucha empá-

tica) puede marcar la diferencia entre el dolor silencioso y un desarrollo emocional saludable.

Y, sin lugar a dudas, la colaboración con las familias y la comunidad educativa amplifica este efecto, consolidando redes de apoyo que protegen a los niños y adolescentes frente a problemáticas que, de no ser abordadas, pueden tener consecuencias irreversibles. La prevención no es solo una estrategia: es un compromiso ético y profesional con la vida emocional de quienes educamos. Por ello debemos tener en cuenta que:

- Educar emocionalmente es educar para la vida: formar alumnos capaces de reconocer, comprender y gestionar sus emociones.
- Implementar prácticas restaurativas no es un lujo pedagógico; es un **instrumento de justicia, empatía y prevención**.
- La acción preventiva debe ser constante, intencional y colaborativa, porque cada niño y adolescente tiene derecho a un entorno seguro, respetuoso y afectivo.

Con este enfoque, la escuela deja de ser solo un espacio de transmisión de conocimientos y se convierte en **un lugar de cuidado, desarrollo y crecimiento integral**, donde cada emoción cuenta, cada voz es escuchada y cada conflicto puede transformarse en aprendizaje. Todo ello refleja, una vez más, que la inteligencia emocional, combinada con prácticas restaurativas y la acción docente comprometida, **puede salvar vidas y construir futuros más resilientes**, demostrando que la educación es, ante todo, una labor de acompañamiento humano y social.

10. Referencias bibliográficas

- Amstutz, L. S., & Mullet, J. H. (2005). *The little book of restorative discipline for schools: Teaching responsibility; creating caring climates*. Intercourse, PA: Good Books.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blood, P., & Thorsborne, M. (2005). *The challenge of culture change: Embedding restorative practices in schools*. In International Institute for Restorative Practices (Ed.), *Restorative practices in schools: Research report* (pp. 45–66). Bethlehem, PA: IIRP.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Hopkins, B. (2013). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Informe mundial sobre el acoso escolar*. París: UNESCO.
- Revista Clínica Contemporánea. (2023). *Estadísticas de suicidio infantil y adolescente en España*. Madrid: RCC.
- Rodríguez-Barboza, J. (2024). *Prevención del acoso escolar y desarrollo de competencias emocionales en educación primaria*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 33–52. <https://doi.org/10.1234/rie.2024.78.2.33>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Save the Children España. (2025). *Informe sobre acoso escolar en España 2025*. Madrid: Save the Children.
- Fundación ANAR. (2023). *Suicidio y conductas de riesgo en menores: Informe anual*. Madrid: Fundación ANAR.

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023). *Salud mental de adolescentes: Informe global 2023*. Ginebra: OMS.

**ETA: Uno de
los grandes
escollos para
la democracia
española.**

3

Héctor Casado Pons

Índice

1. Presentación	111
2. Resumen.....	111
3. Introducción	115
4. ETA: Uno de los grandes escollos para la democracia española.....	117
5. Conclusión	140
6. Bibliografía	143

1. Presentación

Héctor Casado Pons natural de Xilxes (Castellón) es titulado en Historia y Patrimonio por la Universitat Jaume I con el Trabajo de Fin de Grado: El identitarismo vasco (1882-2018). Ha sido vicepresidente de la asociación local La Veu del Poble (Xilxes) en el período 2021-2023 y es el presidente a cargo de la entidad en la actualidad.

2. Resumen

La muerte de Franco en 1975 abrió el proceso de la Transición española, marcando el fin de una dictadura de casi cuarenta años y el inicio de la democratización del país. El régimen, debilitado por las tensiones internas y la presión social, intentó sobrevivir bajo Arias Navarro. Tras la destitución de Arias, Adolfo Suárez impulsó las reformas decisivas: la Ley para la Reforma Política, la Ley de Amnistía de 1977 y la legalización de los partidos. Aunque a menudo se presenta como un período pacífico y consen-

suado, la Transición estuvo marcada por una gran conflictividad política y social, con más de 3.000 actos violentos y más de 700 víctimas entre 1975 y 1982. En este contexto, el terrorismo de ETA fue el principal factor desestabilizador. La organización, combinó la lucha armada con intentos de legitimación política. Mientras la rama político-militar optó por integrarse en la vida democrática a través de Euskadiko Ezkerra y se disolvió en 1982.

Durante los años ochenta y noventa, ETA se consolidó como la mayor amenaza para la democracia española, protagonizando atentados como los de Hipercor y la casa cuartel de Zaragoza. Sin embargo, el rechazo social creciente, el Pacto de Ajuria Enea y la eficaz respuesta policial minaron su capacidad operativa. La captura de su cúpula en Bidart en 1992 y la pérdida de apoyo entre la sociedad vasca marcaron su declive. En los años finales, la banda recurrió a la "kale borroka" y a la "socialización del sufrimiento", destacando los secuestros de Ortega Lara y Miguel Ángel Blanco. Este último, asesi-

nado en 1997, provocó una movilización masiva que selló el aislamiento definitivo de ETA. Aunque mantuvo su actividad hasta 2011 y se disolvió oficialmente en 2018, su derrota política y social ya era total. La democracia española, pese a sus contradicciones y la violencia sufrida, logró consolidarse frente al terror.

Palabras clave: España, terrorismo, ETA, Euskadi, Democracia, Transición Española

The death of Franco in 1975 began the process of the Spanish Transition, marking the end of a dictatorship of almost forty years and the beginning of the country's democratization. The regime, weakened by internal tensions and social pressure, tried to survive under Arias Navarro. After his dismissal, Adolfo Suárez promoted the main reforms: the Political Reform Law, the 1977 Amnesty Law, and the legalization of political parties. Although it is often described as a peaceful and consensual period, the Transition was marked by strong political and social conflict, with more than 3,000 violent acts and over 700 victims between 1975 and 1982. In this con-

text, ETA terrorism became the main destabilizing factor. The organization combined armed struggle with attempts at political legitimacy, while its political-military branch decided to join democratic life through *Euskadiko Ezkerra* and dissolved in 1982.

During the 1980s and 1990s, ETA became the greatest threat to Spanish democracy, carrying out attacks such as those in Hipercor and the Zaragoza Civil Guard headquarters. However, growing social rejection, the Ajuria Enea Pact, and an effective police response weakened its operations. The arrest of its leadership in Bidart in 1992 and the loss of support among Basque society marked its decline. In its final years, the group used “kale borroka” (street violence) and the “socialization of suffering,” with kidnappings like those of Ortega Lara and Miguel Ángel Blanco. The latter, murdered in 1997, caused a massive public reaction that sealed ETA’s total isolation. Although it remained active until 2011 and was officially dissolved in 2018, its political and social defeat was already complete. Despite its

contradictions and the violence suffered, Spanish democracy managed to consolidate itself against terror.

Key words: Spain, Terrorism, ETA, Euskadi, Democracy, Spanish Transition.

3. Introducción

La España de los años 70 fue uno de los tableros de ajedrez más cotizados del momento. ¿La razón? La muerte próxima del dictador Francisco Franco era ya un futuro visible tanto para los españoles como para el mundo. La incertidumbre en torno a qué ocurriría tras colocar la lápida del dictador incomodaba a los fieles al régimen y a la oposición exterior e interior. Todo recaía en los hombros del heredero del régimen: Juan Carlos I, el cual había jurado proteger y amparar la dictadura.

La decisión del monarca de colocar a Adolfo Suárez al frente del gobierno sorprendió a los elementos más conservadores del régimen y a la oposición. En este momento podemos hablar que inicia el llamado proceso de transición

democrática. El camino no será fácil para este proceso. Vemos organizaciones o grupos que saldrán a la palestra a defender la dictadura siendo algunos de los mejores ejemplos la propia Falange Española, Fuerza Nueva (FN) de la mano de Blas Piñar o algunos elementos de los cuerpos de seguridad o las fuerzas armadas. Sin embargo, debemos tener en cuenta que habrá otras organizaciones que supondrá un gran problema para la democracia española que no pertenecen a la ideología del llamado búnker o ultraderecha. De estas la que más resaltarán será Euskadi Ta Askatasuna o ETA.

La organización de la que vamos a hablar nace en 1958 en Deva/Deba (País Vasco) de la mano de Txillardegui, Benito del Valle, Julen Mariategui e Iñaki Larramendi. La organización nacerá bajo el parámetro del nacionalismo vasco más excluyente. Su primera acción violenta será prácticamente tras su fundación mediante acciones en contra de la dictadura las cuales iban desde pintadas a actos terroristas. Una de sus acciones más famosas de la época de

la dictadura fue el atentado contra el jefe del gobierno franquista Luís Carrero Blanco. Debemos tener en cuenta que ETA será una pieza clave en el proceso hacia la democracia de España pues participa tanto de forma política como violenta dentro y fuera del País Vasco. Sí bien en este momento ETA había sufrido varias divisiones podemos hablar de que habrán dos grupos ETA-pm que tendrá mayor relevancia en la transición y ETA-m que cogerá más peso y relevancia conforme la primera mencionada vaya en decadencia a lo largo del proceso democratizador y termine desapareciendo *de iure* en 1982 y *de facto* en 1986.

4. ETA: Uno de los grandes escollos para la democracia española.

'Franco ha muerto'. Este será el pistoletazo de salida para que la inamovible dictadura que se mantuvo en España desde 1936¹⁴ a 1975 empezará a mostrar que tenía los pies de ba-

4. Pese a que lo más común es pensar en 1939 se debe tener en cuenta que las zonas sublevadas de 1936 vivirán durante 3 años más la dictadura del bando vencedor de la guerra civil.

rro. Los afines al régimen franquista entraron en crisis debido a una serie de críticas internas y de conflictividad arrastrada de los años anteriores junto a una fuerte acción estudiantil y social. La continuidad del régimen estaba en entredicho. Esto no pasará inadvertido por los ojos de nadie y mucho menos por los de unos en concreto: Juan Carlos I, heredero del régimen de las LOE de 1967. Debemos tener en cuenta que el régimen se intentará defender tanto a nivel político como social. Primero se creará un gobierno compuesto por grandes nombres del franquismo como Solís o Manuel Fraga siendo jefe de gobierno Arias Navarro.. Este gobierno intentará abrir la mano para calmar las aguas. El principal problema será que las contradicciones internas entre un cierto aperturismo y las ideas del llamado Búnker harán que las acciones policiales contras huelgas y movilizaciones sean intransigentes. Esta contradicción será la que lleve al rey a destituir a Arias Navarro de su puesto y nombrar a un nuevo presidente de gobierno. El elegido será

un miembro de ese propio gobierno, Adolfo Suárez (Molinero, Ysas, 2018) (Canal, 2017).

El primer gobierno de Suárez será el que se enfrente a la mayoría de problemáticas en torno a la democratización del país. La llamada Ley de Amnistía de 1977 que beneficiaría a sectores sociales marginados o acosados por la dictadura pero que también beneficiaría a elementos del terrorismo como ETA. Este gobierno también será el que aplique la reforma política. El mayor ejemplo de esto será la legalización del PCE. La vuelta de los comunistas y el resto de partidos a España será el inicio del juego democrático pues se tendrá fuerzas desde la ultraderecha de Fuerza Nueva (FN) pasando por conservadores, democristianos, socialdemócratas, la izquierda revolucionaria y partidos de orden regionalista e incluso independentista. Este es el escenario en el que una ETA recién separada en la asamblea de 1974 se integrará junto a otros elementos disruptivos. Debemos tener en cuenta que el proceso democratizador ha sufrido una serie de mitificaciones con el pa-

sar de los tiempos que debemos saber antes de hablar de las acciones de la banda terrorista en cuestión (Molinero, Ysàs, 2018) (Canal, 2017).

Debemos tener en cuenta que la Transición es un período altamente mitificado por la sociedad española. La mayor parte de este mito implica que este proceso fue uno pacífico y de consenso de la población y la política. Este relato debe ser descartado pues, aunque si hubo elementos de consenso, la transición española fue un período convulso políticamente y lleno de problemáticas. Podemos dividir los casos de violencia durante este proceso en dos. La llamada violencia contestataria que se trataría de aquella enfocada en contra del régimen político o el orden establecido, en el caso de la transición una parte de esta violencia buscará acelerar el proceso democrático, llamadas acciones de baja intensidad, mientras que otros irán directamente en contra del proceso por planteamientos ideológicos buscando su destrucción, estas son las llamadas acciones terroristas. Este será el caso tanto de ETA como de

los movimientos de ultraderecha. La otra cara de la moneda será la llamada violencia de estado; esta radica en la acción del orden establecido y aparece cuando las acciones contra la sociedad sobrepasan la legalidad o lo legítimo en contra de la sociedad ya sea de forma colectiva o individual (Baby, 2021).

Teniendo esto en mente localizamos un total de 3000 acciones violentas en el período de la transición española (1975-1982) las cuales desembocan en más de 700 muertos. Más de medio millar serán derivados de la violencia contestataria.

Aquí empezamos a ver que el mito de la transición pacífica empieza a caer por su propio peso. De nuevo aquí el factor central de la violencia será la banda terrorista ETA ya que se llevará 376 vidas contando todas las ramificaciones que sufre en los años 70 y principios de los 80. A su vez, debemos tener en cuenta que una de las zonas más tensionadas durante este proceso democratizador será el País Vasco. Lo vemos reflejado directamente en los resultados

electorales de los referéndum convocados por el primer gobierno de Suárez. En sendos referéndum la opción del Sí será la ganadora en la mayor parte del territorio español mientras que en el País Vasco la opción mayoritaria será la abstención o quedará en un empate técnico con el Sí (Baby, 2021) (Molinero, Ysàs, 2018).

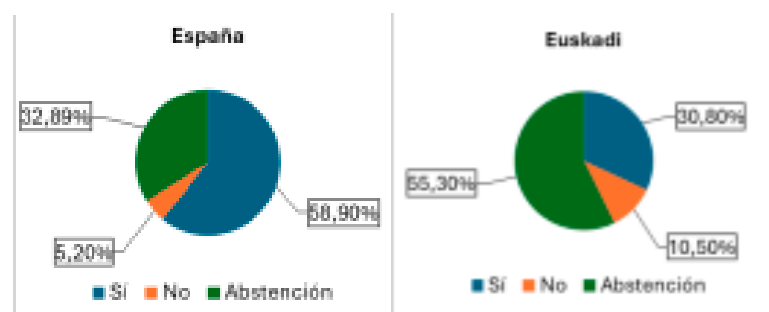


Gráfico de elaboración propia sobre el referéndum sobre la Constitución. Fuente: <http://www.infoelectoral.mir.es>

Esta violencia a su vez tiene un marcado carácter urbano. Las ciudades son el centro del proceso democratizador y por lo tanto el escenario en el que los factores se muestran con más crudeza. Las acciones se centran en Madrid, Cataluña y el País Vasco junto a algunos focos aislados del Sur y Este peninsular como

pueden ser Sevilla o Valencia. Otro elemento que debemos tener en cuenta es el objetivo de esta violencia. Un pensamiento general es que esta se enfocaría en contra del aparato estatal pero en este caso es uno que afecta a toda la sociedad pese a que los grandes afectados son en un principio las fuerzas de seguridad del estado, principalmente militares y guardias civiles. Algo curioso es que los muertos en estos momentos de la autoridad civil llegan hasta el 3% y son en su mayoría representantes locales, en su mayoría del País Vasco. El dato más revelador para ver este período será el porcentaje de afectados de carácter anónimo de esta violencia contestataria que llega a cuotas entre el 22% y el 29%, (Canal, 2017) (Baby, 2021).

Esta información anterior nos servirá para entender mejor lo que describiremos a continuación sobre ETA, concretamente sobre su rama ETA-pm. La banda terrorista tuvo desde su nacimiento una cierta tendencia al desorden y la disidencia en cuanto a su organización pues prácticamente desde su creación empe-

zaron a surgir ramas diferenciadas. Esto es lo que ocurrirá cuando la banda decida iniciar el terrorismo a gran escala en contra de la población civil. La división de ETA V Asamblea²⁵ derivará del atentado de la Cafetería Rolando pues solamente 1 fallecido pertenece a los cuerpos del estado. Las otras 12 víctimas se tratarán de señoras de mediana edad. Aquí surgirán las dos ramas ya mencionadas, una que intentará conjugar las armas y la política y otra que se centrará en el ataque directo y frontal contra el estado, sus integrantes y la población civil (Fernández, 2021).

Los llamados *polimilis*³⁶ serán la facción mayoritaria en cuanto a número de integrantes pero con la vida más corta pues su relevancia terminará en 1982. Su inicio es complicado pues pese a obtener el grueso de los militantes tendrá varios problemas, algunos incluso derivados de esto. *Pertur*, su líder desaparecerá por su

5. Rama de la organización terrorista de la cual surgirán las dos ramas más relevantes, ETA-pm y ETA-m3 Sobrenombre de los integrantes de ETA-pm

6. Me falta

enemistad con uno de los integrantes más belicistas de ETA-pm, los Komando Bereziak. Pese a esta desaparición veremos como lo dicho por el dirigente se cumplirá formando la parte política de ETA-pm. El partido será EIA y su objetivo se trataría de participar en las elecciones para poder conjugar armas y política. Los *polimilis* se acabarían presentando a las elecciones bajo las siglas de Euskadiko Ezkerra.

Esta será la primera victoria de ETA-pm frente a ETA-m, el conseguir representación en el parlamento frente a la abstención que promulgaba la rama contraria (Fernández 2021).

La banda, pese a este triunfo, no se alejó de las armas ni de la violencia armada. Vemos que una de las principales razones por las que ETA-pm sigue en la lucha armada es que, pese a haberse beneficiado en gran medida de la Ley de Amnistía de 1977 como vemos en el gráfico abajo, hay prisioneros aún en prisiones fuera del País Vasco (Baby, 2021).

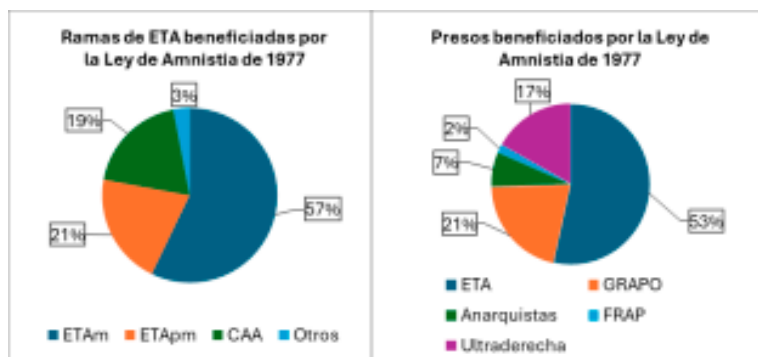


Tabla de elaboración propia. Fuente: Sara Hidalgo/Gaizka Fernández Soldevilla (Coord). Héroes de la retirada. La disolución de ETA político-militar. 2022.

Esta situación hará que ETA-pm inicie una serie de acciones violentas en contra del turismo en la Costa del Sol y de acoso a políticos de la UCD al tratarse del partido gobernante. No debemos olvidar que la mayor necesidad de ETA-pm es el fracaso de los elementos democráticos de España pues buscan la independencia del País Vasco en su totalidad. Es un enfrentamiento público en contra del estado y esto lo vemos cuando los atentados sobre bienes inmuebles se centran, en su mayoría, en edificios y organismos institucionales o propiedad de las fuerzas armadas. Debemos tener en

cuenta que estos últimos son de los más afectados pues de las casi 390 víctimas de la banda terrorista de estos años; 214 pertenecen a este colectivo. En la búsqueda de desequilibrar a la democracia al buscar la independencia de lo que se llamará *Euskal Herria*⁷ en la jerga de la organización empezarán a trasladar las acciones fuera de las zonas urbanas que antes hemos mencionado en el año 1979 (Baby 2021).

Sin embargo el año más conflictivo será 1980, este será considerado uno de los años negros de la recién nacida democracia española. Este año habrá un total de 132 muertes por terrorismo siendo superado únicamente por los atentados del 11-M de 2004. A ETA se le atribuyen 95 muertes de estas 132 por lo que podemos ver que efectivamente se trató de un elemento disruptor para la democracia española y su población civil. En cuanto a los heridos, de los cuales también ETA cuenta con cerca del 55% de las autorías, rondan entre las 141 y 187 víctimas. Es

7. Territorio político que incluye el País Vasco, Navarra, Iparralde, Treviño, Iparralde y algunas zonas de Cantabria.

a su vez en este año cuando veremos que ETA-pm empieza a tener fricciones internas con su rama política, Euskadiko Ezkerra (EE). Esta situación será derivada debido a la visión de la rama terrorista de presión al gobierno pues pasará a ser una estrategia de secuestro a políticos del partido del gobierno, en este caso, la UCD (Fernández, Jiménez, 2020).

Tratando estas divisiones, una de las más importantes será la participación de la propia rama política de ETApM en una concentración contra el terrorismo auspiciada por el PCE-EPK. Esta brecha se volverá insalvable pero ambas ramas seguirán participando en acciones terroristas. Un ejemplo sería el asesinato de Ignacio Ustarán, pareja de una política de la UCD de Vitoria-Gasteiz junto al asesinato de Luís María Hergueta, un directivo de la famosa compañía Michelín. Estos eventos no quedarán ignorados por otras ramas de ETA como ETAM o los CAA que copiaran y mantendrán este sistema hasta prácticamente la segunda década del s.XXI. ETApM mantendrá esta estrategia de

forma continuada hasta 1981 donde declarará un alto el fuego; la razón será el golpe de estado de 1981 perpetrado por Tejero. Esta será una de las pruebas de que la democracia española estaba asentada por lo que ETApM empezará a perder fuerza en las calles al aceptar el juego democrático por vía de EE (Jiménez, Fernández, 2020).

ETA pm debido a todo esto, y que pese a que seguirá siendo un peligro para las autoridades, empezará una llamada salida por mediación de EE y su dirigente: Mario Onaindia. Una serie de conversaciones personales con uno de los dirigentes de la UCD llevarán a unas conversaciones oficiales por parte de ambos lados. El gobierno y ETApM empezaban a pactar una salida meridianamente positiva para ambos. Pese al apoyo de la militancia a este plan las acciones de la banda no cesarán siendo el mayor ejemplo los secuestros de varios embajadores de Hispanoamérica en ese primer trimestre de 1981. A raíz del golpe de estado el proceso de salida se adelantó de forma clara debido

a la participación del ministro del interior y del propio Calvo-Sotelo. Estas conversaciones llegarán al punto de que el gobierno aceptará la reinserción de los militantes de esta rama de la banda terrorista, por su parte la propia banda refrendará mayoritariamente estas tesis en la VIII Asamblea de ETA. La disolución de ETApM será confirmada desde Francia y EE adoptaría un cierto corte autonomista. Los miembros de la banda en Francia serían reinsertados de forma anónima en España mientras que el nuevo gobierno de Felipe González intervendría mediante indultos para evitar la entrada de los que no tenían aún un juicio firme. Este es el fin de ETApM (Hidalgo, Fernández, 2022) (Fernández, 2020).

Esta fue la única rama de ETA que consiguió disolverse durante la transición. La otra rama mayoritaria de ETA, ETAm, sería la que coparía el espacio que dejó ETApM y prácticamente todos los grupos armados que cesaran su actividad al inicio de los años 80. Debemos tener en cuenta que esta rama nace directamente como un espacio donde la política no es acep-

tada y en todo caso, si la llegara a haber, debe estar supeditada a la organización militar y no al contrario. A su vez, ETAm es profundamente antiespañola, rechaza de pleno la democracia española pues la compara en ocasiones con la dictadura anterior y ataca de manera inequívoca al proceso democratizador del país. Esto nos deja una organización totalmente militar donde solamente hay como objetivo la independencia de Euskal Herria caiga quien caiga. Esto será su mayor arma y mayor debilidad (Fernández, 2020) (Baby, 2021).

Los casos de asesinato de ETAm son los más conocidos y muchas veces los que asociamos a todas las ramas de la banda armada. Esto se alarga incluso al partido que creará esta rama pese a sus reticencias, Herri Batasuna que, como marcaban las reglas, estará totalmente supeditada a la banda. Aquí es donde vemos una de las razones por lo que ETA vuelve a ser un problema para la democracia española pues HB rechazará de plano la constitución de 1978 tildando de una continuidad del franquismo.

Esto ocurre de la misma forma con el Estatuto de Guernica por lo que vemos que esta rama de la banda tiene una relación irreconciliable con el estado sea democrático o no. Debido a esta situación y la preponderancia de ETApM en su rama política el momento de más relevancia de ETAm será en 1980 cuando se empiece a intuir el decaimiento de los *polimilis*. El total de fallecido de este año como ya hemos mencionado fue de 132, 79 de estos fueron asesinados por ETAm (Fernández 2020) (González, 2024).

ETAm tomará como objetivo tras 1981, en su mayoría, a la población civil y a los militares. La búsqueda de debilitación del estado ya fuera mediante el descontento social o el asesinato de su brazo armado para hacer viable una insurrección contra el estado. Vemos a su vez que la visión de esta rama armada no cambiará pese al cambio de gobierno hacía el PSOE. La banda armada seguiría combatiendo pese a un nuevo gobierno de corte progresista lo cual deja en evidencia que la banda buscaba la destrucción o debilitamiento de la democra-

cia española con el fin último de conseguir la independencia de Euskal Herria. La situación es clara cuando vemos que en el verano de 1982 colocaría cerca de 225 explosivos en las zonas turísticas de España y la inclusión del llamado impuesto revolucionario mediante el cual se conseguían cerca de 400 millones de pesetas al año. Este año será cuando ETA m tomé para sí misma el nombre de la organización debido a la salida del plantel de ETA pm (Buesa, 2023) (Fernández, 2021).

Vemos de nuevo una de las zancadillas a la democracia cuando pese a los intentos del gobierno central mediante el ministro del interior Barrionuevo y desde la lehendakaritza se intenta pactar una salida similar a la de ETApM. Esto ETA lo tomará como un ataque a su propia jerarquía. Un ataque que acabará con el asesinato de dos militantes de la propia ETA como aviso al plantearse aceptar el trato derivado del gobierno español y vasco. Esto llevó al gobierno a actuar mediante la llamada Zona Especial Norte o ZEN que buscaba fijar unas actuaciones

contra la banda armada de forma clara. Vemos que en la búsqueda del gobierno de derrotar a la banda armada también se crearán grupos como los GAL que dañarían la imagen de la democracia española frente a una cierta parte de la sociedad civil por lo que ETA se verá en una cierta posición de legitimidad. Otra de las acciones del gobierno será un acercamiento postural a Francia para buscar ayuda para evitar que los miembros de la banda se ocultaran en territorio francés (Fernández 2021) (Baby 2018).

El abandono de la neutralidad de Francia enfadará sobre manera a la cúpula de ETA. La banda había perdido su zona franca en Iparralde. La respuesta sería una larga campaña de asesinatos indiscriminados contra empresas y civiles franceses en suelo español. Dichas acciones se llevarían más de una veintena de víctimas mortales. A su vez, este momento sería en el que la banda armada comenzaría a utilizar una de sus armas más representativas, los coches bomba junto a la creación de dos comandos en las ciudades más relevantes del

país: Madrid y Barcelona. Pese a los intentos del gobierno socialista, ya revalidado en 1986, ETA abandonará las pocas conversaciones iniciadas ese mismo año en Argel dos años después. El comando Madrid se llevará en este espacio de tiempo 210 de víctimas mortales y tras su desarticulación se trasladará otro comando a Zaragoza (González 2024) (Fernández 2021).

Las acciones en Zaragoza serán algunas de las más recordadas y que más empezaran a hacer que la sociedad empiece a reaccionar de una forma clara contra la banda. En la ciudad del Ebro vemos como en enero de 1987 una furgoneta kamikaze se estrelló contra un autobús de guardias civiles con el resultado de 2 fallecidos y cerca de 30 heridos. Aún así la acción más recordada de la banda en la ciudad será el atentado contra la comandancia de la guardia civil en diciembre. Este atentado se resolverá con 11 asesinatos, 5 adultos y 6 niños que vivían en la casa cuartel de la comandancia. Este mismo año también sucederá lo que se conoce como uno de los mayores atentados de la ban-

da, el atentado en el Hipercor en Barcelona. Un coche con 27 kilos de explosivo plástico explotó en el parking de este hipermercado. El resultado fue más de una veintena de fallecidos y 46 heridos. Este atentado será considerado uno de los mayores ataques indiscriminados a la población civil y marcará un antes y un después en una población que empezaba a enfrentarse a las acciones de ETA tanto en la calle como en la política (Fernández 2021) González 2024) (Baby 2018).

Este es el momento en el que ETA empieza a debilitarse. Los atentados indiscriminados contra la población civil debilitaron la posición de HB por lo que la rama política ya no podía dificultar el juego democrático en España. Esto haría que el partido intentará sobreponerse a la banda como ya ocurrió en cierta forma en ETA-pm y EE. Sin embargo esto acabaría en la expulsión y ataques físicos junto a amenazas a los disidentes señalados por el líder de la banda, en ese momento, Josu Ternera. A su vez, esta debilidad demostrada ante la población civil

permitirá a partidos, a priori antagónicos, pactar ciertas políticas antiterroristas que empezarán a dejar a ETA en una situación vulnerable. El mayor ejemplo de esto será el llamado Pacto de Ajuria Enea (Fernández 2021) (Baby 2018).

Este pacto llevará a la debilidad de ETA ante la democracia española, a su vez el alejamiento de presos de la banda del País Vasco por parte del ministerio de justicia o la intercepción de algunos comandos como el de Sevilla empezarán a dejar ver esta debilidad ya al inicio de los años 90. Pese a esto, el comando de Barcelona, alejado de Madrid y a una distancia prudente del País Vasco conseguirá conformar otro atentado. El atentado del Cuartel de Vic será otro muy relevante pues un coche bomba acabará con la vida de 10 personas. Esto, a las puertas del año 1992, uno de los más importantes para la administración de González, hará que la presión sobre la banda aumente y se capture a la mayoría de la cúpula en Bidart. ETA jamás lograría recuperarse de esto. Pese a esto, ETA seguirá siendo una amenaza para la

democracia española durante un tiempo más (Canal 2017) (Fernández 2021).

Las últimas acciones que podrían provocar un daño a la democracia española y la sociedad se realizaron entre 1992 y 1996. ETA no podrá seguir atentando de forma indiscriminada debido a la pérdida de la cabeza jerárquica de la banda por lo que se introducen dos nuevos elementos en las tesis de ETA. La primera será la llamada *Kale Borroka*, una estrategia de enfrentamiento social que buscaba mediante amenazas y la intimidación para provocar conflictos callejeros entre la población nacionalista del País vasco y los contrarios a la banda armada (Fernández 2021).

La segunda será la llamada socialización del sufrimiento. Esto se realizará mediante asesinatos o secuestros individuales buscando dañar a la sociedad de forma clara. Las acciones más claras de esta estrategia y que acababan de colocar a ETA en una posición muy débil socialmente son las más famosas. Siguiendo una línea cronológica la primera acción sería

el secuestro de Ortega Lara en 1995, un funcionario de prisiones burgalés en una cárcel donde se encontraban algunos presos de ETA. Este funcionario pasó 546 días en un zulo, fue encontrado tras casi dos años de encierro por la Guardia Civil. La segunda acción está correlacionada con este secuestro. Tras la liberación de Ortega Lara, la banda perderá a uno de sus mayores actores de negociación por lo que cometerá un nuevo secuestro. Miguel Ángel Blanco será un concejal del PP de Ermua, conocido por su beligerancia contra la banda armada. El concejal popular será el objetivo perfecto por lo que cometieron su secuestro. ETA dará un total de 48 horas al gobierno del ya presidente José María Aznar para acercar a todos los presos de la banda a Euskadi. La amenaza será bajo la muerte del joven concejal. Pese a el apoyo de la sociedad, la movilización de las manos blancas y los intentos del gobierno; Miguel Ángel Blanco será asesinado y su cuerpo hallado el 13 de julio de 1997 (Fernández 2021) (González 2024).

Esta última acción será la que acaba de poner a ETA contra las cuerdas. ETA, tras este asesinato, pasará a ser mal vista ya no solamente por la mayoría de la sociedad española sino, también, por la sociedad vasca. Pese a que ETA seguirá activa de facto hasta 2011 y de iure hasta 2018 ya no supondrá una amenaza para los futuros gobiernos de Zapatero y Rajoy. La falta de apoyo social y la aparición de otros tipos de terrorismos como el yihadista que perpetraría el atentado del 11-M relegaran a la banda armada a un segundo plano pues su último gran atentado será en 2005. ETA pasará a ser un fantasma que ira perdiendo su presencia hasta su desaparición (Fernández 2021).

5. Conclusión

Las conclusiones que podemos extraer de la investigación es que, como decimos, ETA fue un factor de especial relevancia durante la creación de la democracia española y su crecimiento más temprano. La banda armada fue un factor clave en la sociedad y la política durante

3 décadas y uno secundario hasta la segunda década del S.XXI. La banda armada atentó y atacó no solamente contra la dictadura franquista sino que su mayor período de acción se realizó durante la democracia. ETA y el terrorismo fueron la mayor preocupación de la sociedad vasca y española a lo largo de los últimos 25 años del s.XX. Un fantasma que no se sabía dónde estaba pero en torno al cual la sociedad actuaba de una forma clara posicionándose a favor o en contra de sus acciones hasta bien entrados los años 90.

A su vez, podemos llegar a concluir que pese a que la democracia española tuvo una situación difícil durante su período de transición (1975-1982) estaba más asentada socialmente de lo que muchas veces podríamos llegar a pensar. Ni siquiera las acciones de los partidos del régimen como Falange o afines a él, como FN, pudieron derrocar a la democracia. Tampoco lo lograron ETA y una cantidad de grupos armados que proliferaron durante esta época. La democracia española es más firme de lo

que la sociedad llega muchas veces a pensar y está desligada de problemáticas dictatoriales desde hace ya 50 años. Otra conclusión es que vemos cómo la sociedad española, pese a que a veces le cuesta manifestarse cuando lo hace, puede ser una fuerza muy relevante. Sin la sociedad española el decaimiento de ETA y su desaparición no hubieran llegado a cabo. Pues la población es vital para la presión hacia gobiernos o grupos de índole terrorista.

Finalmente, podemos llegar a la conclusión de que las acciones de ETA fueron fuertemente antiespañolas y no antifranquistas solamente pues, las acciones de la banda armada tomaron mayor fuerza y calado en el panorama democrático y no durante la dictadura. De esta forma, podemos considerar que ETA, en todas sus ramas, se trató de un peligro real para el país y que, tras su desaparición de iure en 2011 y de facto en 2018 la sociedad española vivió de una forma más tranquila pese a las problemáticas sociales de la historia reciente de España.

6. Bibliografía

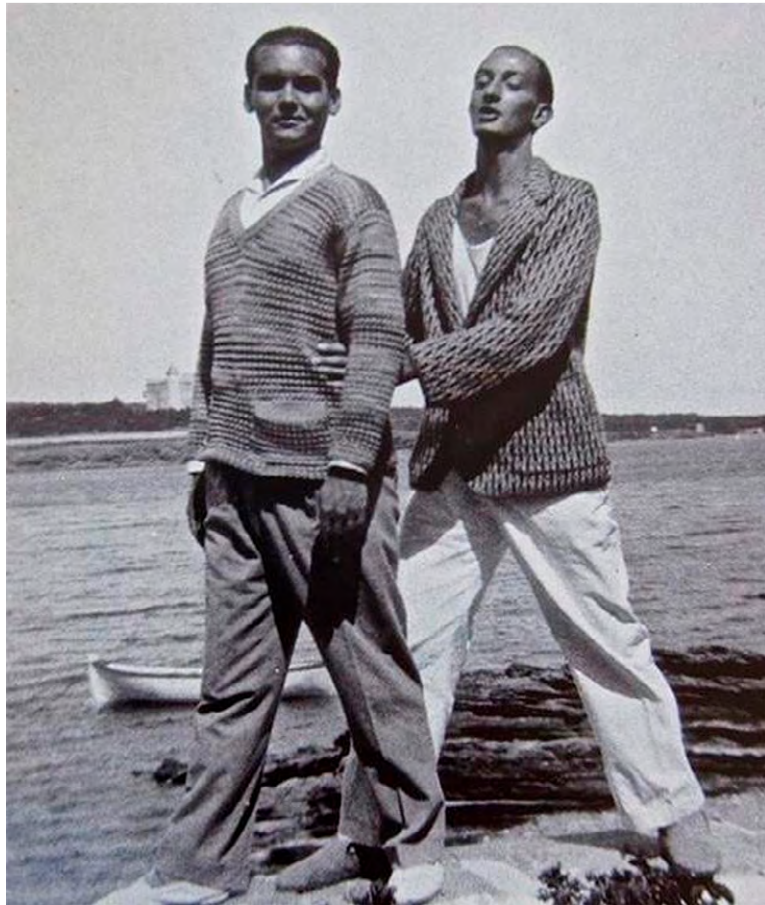
- Baby, S. *El mito de la transición pacífica, Violencia y política en España (1975-1982)*. Akal. Madrid. 2021
- Canal, J. *Historia contemporánea de España. Volumen 2 1931-2017*. Taurus. Madrid. 2017. Fernández, G. *El terrorismo en España. De ETA al Daesh*. CÁTEDRA. Madrid. 2021. Fernández, G. 1980. *El terrorismo contra la transición*. Tecnos. Madrid. 2020. Fernández, G. Hidalgo, S. *Héroes de la retirada. La disolución de ETA político-militar*. Tecnos. Madrid
- González, E. *Política y violencia en la España contemporánea II. Del Cu-Cut! al Pro-cés (1902-2019)*. Akal. Madrid. 2024

**LORCA Y DALÍ:
un amor erótico
y trágico.**

**“Cuando el arte
y la poseía se
enamoran”**

4

Miguel Algarra Benet



Índice

1. Presentación	148
2. Resumen.....	148
3. Abstract.....	150
4. Introducción	151
5. Admiración y Deseo	152
6. Entre la Pluma y el Cincel	157
7. (Des) Amoríos	160
8. Solo Queda Desierto	165
9. La Tragedia	168
10. Sonetos del Amor Oscuro	170
11. Conclusión.....	171
12. Bibliografía	174

1. Presentación:

Soy Miguel Algarra Benet, apasionado del arte, la literatura y las relaciones humanas que dieron forma a los movimientos culturales del siglo XX. El presente trabajo busca ofrecer una mirada sensible y documentada sobre la relación entre dos de los grandes genios españoles: Federico García Lorca y Salvador Dalí. Mi propósito no es solo analizar su vínculo artístico y emocional, sino también acercar al lector a la compleja belleza de una amistad marcada por el deseo, la admiración y la tragedia.

2. Resumen:

Salvador Dalí tenía apenas 19 años y Federico García Lorca 25 cuando sus caminos se cruzaron en 1923, dentro de la Residencia de Estudiantes de la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Desde el primer encuentro nació una conexión profunda, una amistad intensa marcada por sus diferencias:

Dalí, racional, provocador y meticuloso; Lorca, emotivo, apasionado y de una sensibilidad desbordante. Esa oposición fue precisamente lo que encendió la chispa entre ambos. Entre cartas, confidencias y miradas cómplices se fue tejiendo un vínculo que trascendía la simple amistad, un afecto que rozaba el amor y que quedó plasmado en una correspondencia cargada de deseo, admiración y arte. Aquella relación reflejaba también el espíritu de toda una generación —la del 27—, donde la creatividad convive con la rebeldía y el dolor de un país que empezaba a fracturarse. Pero el contexto histórico no les fue favorable. En esos años, con la dictadura de Primo de Rivera exaltando los valores tradicionales de la patria y la moral católica, las expresiones de amor entre hombres eran perseguidas y castigadas. Para Dalí y Lorca, amar libremente no solo era imposible: podía costarles la libertad. Entre el miedo, la censura y el deseo, su relación se convirtió en una lucha silenciosa entre lo que sentían y lo que el mundo les prohibía ser.

Palabras Clave: Dalí, Lorca, Homosexual, Erotismo, Admiración, Amistad, Poeta, Generación del 27, Literatura, Pintor.

3. Abstract:

Salvador Dalí was just 19 years old and Federico García Lorca 25 when their paths first crossed in 1923 at the Residencia de Estudiantes of the Special School of Painting, Sculpture, and Engraving of the Royal Academy of Fine Arts of San Fernando. From that first meeting, a deep connection was born—an intense friendship marked by their differences: Dalí, rational, provocative, and meticulous; Lorca, emotional, passionate, and overwhelmingly sensitive. It was precisely this opposition that sparked the chemistry between them. Through letters, confidences, and knowing glances, a bond developed that transcended mere friendship—a fondness that bordered on love, captured in a correspondence filled with desire, admiration, and art. Their relationship also reflected the spirit of an entire generation—the Generation of '27—where

creativity coexisted with rebellion and the pain of a country beginning to fracture. Yet the historical context was far from favorable. During those years, under Primo de Rivera's dictatorship, which exalted the traditional values of the homeland and Catholic morality, expressions of love between men were persecuted and punished. For Dalí and Lorca, loving freely was not only impossible; it could cost them their freedom. Between fear, censorship, and desire, their relationship became a silent struggle between what they felt and what the world forbade them to be.

Key Words: Dalí, Lorca, Homosexual, Eroticism, Admiration, Friendship, Poet, Generation of '27, Literature, Painter.

4. Introducción

La amistad puede entenderse como un lazo profundo de afecto y entrega, un vínculo que surge de la elección libre de compartir el tiempo y la vida con otro. Precisamente porque el tiempo es efímero e incierto, cada instante

compartido cobra un valor inmenso. La verdadera amistad se construye sobre el respeto mutuo, la admiración y el sincero deseo de ver al otro crecer y estar bien. Esa esencia se refleja en la relación entre Salvador Dalí y Federico García Lorca: una conexión que trascendió la simple compañía para convertirse en una unión espiritual y creativa. Ambos encontraron en el otro un espejo, una fuente de inspiración y refugio frente a un mundo que no siempre comprendía su forma de sentir. Historias como la suya nos recuerdan que la amistad, cuando nace del alma, puede ser tan intensa y transformadora como el amor mismo.

5. Admiración y Deseo

La profunda admiración artística que ambos sentían el uno por el otro consiguió borrar cualquier diferencia personal o ideológica, sentando las bases de una relación tan intensa como compleja, tejida entre la fascinación mutua y un deseo platónico latente. Dalí y Lorca se convirtieron en almas que, aun siendo opuestas,

se reconocían y se impulsaban. Su amistad creció en los cafés del antiguo barrio de Chamberí, donde compartían veladas junto a Buñuel, conversaciones interminables y sueños artísticos. En "La Resí", ese espacio donde se conocieron, el arte y la emoción se entrelazaron con la complicidad. Federico, consciente de sus sentimientos, encontró en Dalí una atracción que iba más allá de lo intelectual. Dalí, por su parte, disfrutaba del afecto que sabía despertar en su amigo, manteniéndose en un equilibrio entre la curiosidad y el temor a romper los límites de lo permitido. Las cartas que intercambiaron, repletas de símbolos, ternura y deseo contenido, revelan una conexión erótica y emocional que sobrevivía incluso a la distancia. En 1926, su vínculo alcanzó uno de sus momentos más intensos y también más tensos. De esa relación surgieron obras que aún hoy son testimonio de su unión artística y afectiva. Lorca, en su Oda a Salvador Dalí, expresa no solo su admiración por el pintor, sino también un profundo cariño y respeto hacia su esencia creativa:

*“¡Oh, Salvador Dalí de voz aceitunada!
Digo lo que me dicen tu persona y tus cuadros.
No alabo tu imperfecto pincel adolescente,
pero canto la firme dirección de tus flechas”.*

Este poema, junto con la pieza Cadaqués, es la huella de una amistad que trascendió la palabra “amistad”: un amor imposible, lleno de arte, silencio, y belleza reprimida.

*Canto tu corazón astronómico y tierno,
de baraja francesa y sin ninguna herida.
Canto el ansia de estatua que persigues
sin tregua, el miedo a la emoción que
te aguarda en la calle. Canto la sirenita
de la mar que te canta montada en bicicleta
de corales y conchas.*

*Pero ante todo canto un común pensamiento
que nos une en las horas oscuras y doradas.
No es el Arte la luz que nos ciega los ojos.
Es primero el amor, la amistad o la esgrima.*

Oda a Salvador Dalí, Lorca, 1926 (fragmento)

En honor a Dalí, Lorca escribió este magnífico poema titulado “Oda a Salvador Dalí”. Por su parte, el pintor realizó el cuadro “San Sebastián”, que Salvador pintó en homenaje a Lorca.



***San Sebastián, Salvador Dalí Figueras,
Girona, España, 1927***

La novela *Querido Salvador, querido Lorquito* (1925) de Víctor Fernández contribuyó a dar a conocer una de las correspondencias más fascinantes y enigmáticas del arte y la literatura del siglo XX. En sus páginas se revela la intensidad emocional y creativa que unió a Salvador Dalí y Federico García Lorca entre 1923 y 1936, una relación marcada por la admiración mutua, la pasión intelectual y los claroscuros de un amor imposible.

Más allá de la colaboración artística, su vínculo se plasmó en una serie de cartas donde ambos genios desnudan su pensamiento y su sentir, mezclando reflexiones sobre el arte, el deseo y la identidad. El investigador Rafael Santos Torroella fue quien rescató, años después, estas joyas epistolares, conservadas con sumo cuidado y detalle. Gracias a ello, Fernández pudo reconstruir este intercambio tan íntimo y simbólico, en el que cada palabra parece tener

la carga de una emoción contenida. Aunque las cartas entre el pintor y el poeta se extendieron durante más de una década, solo siete se han conservado, suficientes para comprender la magnitud de su conexión: una amistad que trascendió los límites del arte y se convirtió en una historia de búsqueda, admiración y amor, escrita en el lenguaje más universal, el de la sensibilidad compartida.

6. Entre la Pluma y el Cincel

Lorca, conocido por vivir su homosexualidad de manera discreta pero genuina en una época profundamente represiva, fue asesinado en 1936 en su Granada natal, víctima del odio y la intolerancia de su tiempo. Su sensibilidad, su carácter reservado y su mirada poética contrastaban con la excentricidad y el egocentrismo de Salvador Dalí, un hombre de temperamento desbordante y sexualidad ambigua. Aunque Dalí se casó públicamente con Gala Éluard en 1932 —una figura clave en su vida y su obra—, muchos testimonios coin-

ciden en que su relación con el deseo fue compleja y poco convencional.

Lo fascinante de la relación entre Lorca y Dalí es precisamente ese contraste: el equilibrio entre la calma introspectiva del poeta y la intensidad provocadora del pintor. Eran, en esencia, polos opuestos, día y noche, pero esa diferencia fue la chispa que encendió una amistad tan profunda como inusual. En sus encuentros, debates y silencios se mezclaban la admiración, la tensión emocional y un vínculo que desafiaba las normas de su tiempo. Su relación, más allá de etiquetas, fue el reflejo de dos almas que se encontraron en la búsqueda de belleza, libertad y sentido, en un mundo que aún no estaba preparado para comprenderlos.

Entre las cartas destacamos con gran interés las siguientes:

Cadaqués. julio 1928

... Tú eres una borrasca cristiana y necesitas de mi paganismo. La última tem-

porada en Madrid te entregaste a lo que no te debiste entregar nunca. Yo iré buscarte para hacerte una cura de mar. Será invierno y encenderemos lumbre. Las pobres bestias estarán ateridas. Tú te acordarás que eres inventor de cosas maravillosas y viviremos juntos con una máquina de retratar

Salvador Dalí.

La relación entre Lorca y Dalí se movía en un territorio difuso entre la amistad y el deseo, un espacio íntimo donde lo emocional y lo artístico se entrelazaban con una intensidad poco común. Su vínculo, marcado por un flirteo cargado de ternura y tensión, fue una danza constante entre la admiración y la contención. Federico, más consciente de sus sentimientos, aceptaba los límites de Dalí con una mezcla de respeto y melancolía; sabía que lo suyo trascendía lo físico. Dalí, por su parte, disfrutaba del afecto y la fascinación que despertaba en el poeta —le encantaba sen-

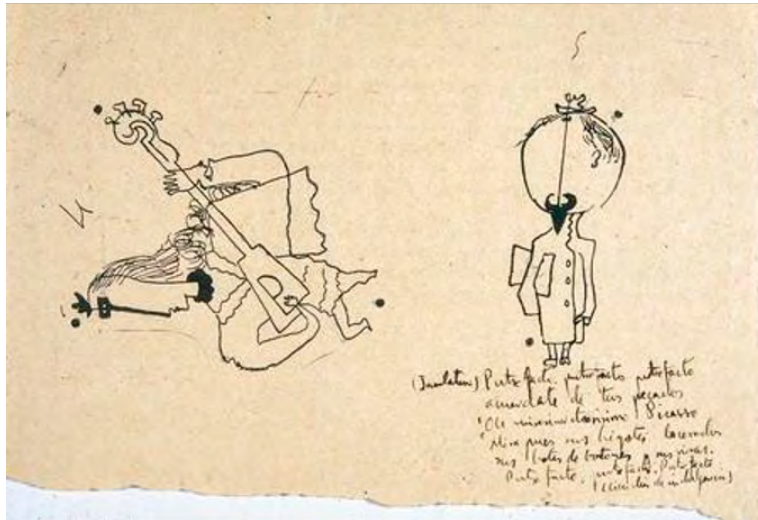
tirse admirado, deseado—, pero se mantenía en la distancia que su propio pudor o miedo le imponía.

Las cartas que intercambiaron son testigos de esta relación profunda, que desborda las categorías convencionales. En ellas no se habla solo de arte o de amistad, sino de una complicidad que roza lo sagrado. Más que un amor prohibido, fue una unión espiritual, una conexión de almas que encontraron en la creación artística la forma más pura de amarse sin necesidad de poseerse.

7. (Des) Amoríos

A partir de 1928, la relación entre Lorca y Dalí comenzó a deteriorarse, marcada por el desencuentro artístico y emocional. Federico, siempre fiel a sus sentimientos, intentó mantener viva la conexión que tanto los había unido, pero Dalí, cada vez más influido por las ideas vanguardistas del surrealismo y por la figura de Luis Buñuel, empezó a distanciarse de él. La publicación del *Romancero gitano* fue un punto de inflexión: Dalí

consideraba que la obra se anclaba en un simbolismo demasiado tradicional, enraizado en el folclore, mientras que él y Buñuel buscaban romper con el pasado y adentrarse en los terrenos más provocadores y oníricos del arte moderno. Buñuel, además, no ocultaba su desdén hacia Lorca, y su influencia sobre Dalí fue determinante para enfriar la relación entre ambos. En esos años, el pintor vivió lo que más tarde llamaría su “etapa lorquiana” (1925-1928), un período en el que su arte respiraba la sensibilidad poética y la intensidad emocional del granadino. Obras como *Invitación a soñar* o *Composición con tres figuras* son reflejo de ese diálogo íntimo entre pintura y poesía. Entre sus colaboraciones más singulares destaca *El cuaderno de los putrefactos*, una sátira conjunta donde las caricaturas y textos mordaces de ambos artistas ridiculizan la rigidez de la academia y los excesos de la vanguardia. Aun en medio de las tensiones, esa complicidad artística seguía latiendo, como un eco de lo que alguna vez fue una amistad llena de admiración y deseo.



Los Putrefactos, Dalí y Lorca

Dalí y Lorca compartieron no solo una amistad intensa, sino también una profunda conexión creativa que se manifestó en diversas colaboraciones artísticas. Su relación fue un diálogo constante entre la pintura y la poesía, entre lo visual y lo simbólico. Dalí, por su parte, plasmó su vínculo con el poeta en obras como *Los esfuerzos estériles*, mientras que Lorca le dedicó una de las composiciones más emblemáticas de su carrera: la *Oda a Salvador Dalí*, un canto de admiración hacia el genio y

la sensibilidad del pintor. Además, ambos participaron activamente en la promoción mutua de sus trabajos, colaborando en publicaciones como *L'Amic de les Arts* y *Litoral*, revistas fundamentales para la difusión del pensamiento artístico de la Generación del 27 y las vanguardias españolas.

Una de las muestras más conmovedoras del afecto entre ambos es la carta que Federico envía a Dalí desde Lanjarón, en el verano de 1927. En ella, el poeta confiesa con ternura y desgarramiento la intensidad de sus sentimientos: *"Yo te recuerdo siempre. Te recuerdo demasiado. Me parece que tengo una cálida moneda de oro en la mano y no la puedo soltar. Pero tampoco quiero soltarla, hijito."* Estas palabras resumen la dualidad de su relación: un amor contenido, imposible de soltar, pero también difícil de sostener.

Carta a Salvador Dalí (Lanjarón, finales de agosto del 1927)

Estoy bastante aislado y no me gusta hablar con nadie como no sea con los ca-

mareros, que son guapos y se lo que van a decirme. Yo te recuerdo siempre. Te recuerdo demasiado. Me parece que tengo una cálida moneda de oro en la mano y no la puedo soltar. Pero tampoco quiero soltarla, hijito. Tengo que pensar que eres feísimo para quererte más.

Lorca

Con el paso del tiempo, la figura de Lorca se fue desvaneciendo en la vida de Dalí, aunque nunca del todo. En *El enigma sin fin*, el pintor parece reflejar ese sentimiento de pérdida y transformación, dejando entrever la huella imborrable de su amigo. Años más tarde, Dalí rendiría un último homenaje al poeta diseñando la escenografía para *El Café de Chinitas*, una obra inspirada en una canción popular recopilada por el propio García Lorca. Así, su vínculo trascendió la amistad y el arte, convirtiéndose en un diálogo eterno entre la pintura y la poesía, entre la pasión y la memoria.

Solo Queda Desierto

*Los laberintos
que crea el tiempo, se desvanecen.
(Sólo queda el desierto.)
El corazón,
fuente del deseo, se desvanece.*

*(Sólo queda
el desierto.)
La ilusión de la aurora y los besos,
se desvanecen.
Sólo queda el desierto.
Un ondulado desierto.*

Tres figuras destacadas que consideraron la "Resi" su verdadero hogar fueron Buñuel, Lorca y Dalí. Este trío marcó una época dorada de la cultura española, transformando por completo la manera de entender el arte en la década de 1920. Su creatividad rompió con las normas establecidas, pero sin renegar de la tradición: la reinventaron, la mezclaron con lo vanguardista y la convirtieron en algo profundamente nuevo.

En la "Resi", estos jóvenes genios no solo compartieron un espacio físico, sino también una misma inquietud por explorar los límites del arte, la poesía y el pensamiento libre.

Su amistad fue tan intensa como su talento. Se apoyaban, se admiraban y, en ocasiones, también se desafiaban mutuamente. Eran jóvenes, carismáticos y provocadores, capaces de incomodar a quienes los rodeaban con su actitud irreverente y su manera de ver el mundo. En medio de ese ambiente creativo y rebelde, la relación entre Lorca y Dalí alcanzó una profundidad emocional y estética única, un vínculo que trascendía lo meramente artístico para convertirse en una conexión íntima, marcada por la complicidad, el deseo y la búsqueda mutua de comprensión.

En una conversación telefónica con Ernesto Giménez Caballero, director de la revista *La Gaceta Literaria*, Federico García Lorca recordó con ternura y humor sus años en la Residencia de Estudiantes. Durante la charla, Lorca recordó las innumerables travesuras compartidas con

Salvador Dalí, con quien vivió una de las etapas más intensas y creativas de su vida. Al ser preguntado sobre la posibilidad de escribir un libro acerca de aquellas aventuras, Lorca admitió entre risas que sería, sin duda, un proyecto fascinante. Entre las anécdotas que relató, destacó una especialmente pintoresca: un episodio en el que ambos artistas fueron castigados con arresto domiciliario en su habitación. Lejos de aburrirse, transformaron el encierro en una obra de arte viviente. "Creamos un desierto en nuestra habitación", dijo Lorca, describiendo cómo dibujaron líneas en el suelo para simular dunas, colocaron un trípode con "alas y cuellos almidonados como ángeles" y levantaron una especie de cabaña improvisada. Con esa imaginación desbordante que los caracterizaba, invitaron a los compañeros a "buscarles" dentro del desierto, sin que nadie lograra encontrarlos. Durante dos días sin afeitarse, con su aspecto excéntrico y su risa cómplice, convirtieron su encierro en una performance surrealista que desfiló ante toda la residencia como un acto poético y ab-

surdo. Lorca cerró su relato citando los versos finales del *Poema del cante jondo*, que parecían resumir la esencia de aquella escena tan suya: “Solo queda el desierto.” Una metáfora perfecta de su mundo interior: creativo, melancólico y lleno de una belleza que desafiaba las normas de la realidad.

8. La Tragedia

Esta ruptura comenzó a ser tangible después de que siguieron diferentes trayectorias profesionales y chocaron por sus puntos de vista contradictorios sobre asuntos intelectuales.

Por un lado, Lorca se negó a respaldar el llamado Manifiesto Groc cuando se publicó, mientras que Dalí no pudo prestar ayuda a Gallo en el momento en que más lo necesitaba debido a su participación en la portada. Además, la revista masculina de Granada no recibió demasiado apoyo de él, a pesar de sus esfuerzos. Durante estos años, nuestro pintor se sintió atraído por el círculo de los surrealistas, lo que lo llevó a conocer a Gala, quien más tarde sería su espo-

sa. En esta época, Lorca se mantuvo fiel a su estilo artístico con *El Romancero Gitano*, obra que, como se mencionó anteriormente, evidenciaba su relación con Buñuel y Dalí. Sin embargo, tanto Dalí como Buñuel criticaron duramente la obra por considerarla demasiado tradicional. Paralelamente, Buñuel y Dalí comenzaron a alinearse más ideológicamente, comprendiendo mejor sus posturas políticas.

Por otro lado, Dalí rechazó la disciplina pictórica y decidió dejar Madrid, trasladándose poco después a París, mientras Lorca se mudaba a Nueva York debido a una crisis personal. Hacia 1935, el poeta se reencontró con Dalí en Tarragona. Por su parte, Dalí consideraba que la película *Un perro andaluz* era un insulto personal, aunque esto no impidió que continuaran viéndose en público. Alrededor de ambos artistas circulan numerosas leyendas. Una sostiene que el recuerdo que Dalí guardaba de Lorca se vio marcado por su asesinato en 1936. Otras aseguran que el pintor percibió destellos de sí mismo en sus obras posteriores.

9. Sonetos del Amor Oscuro

Es especialmente interesante esta última parte de *Sonetos del Amor Oscuro*, porque alrededor de 1984, el periódico ABC publicó los *Sonetos de amor* (omitieron "Oscuro" por razones familiares de Lorca) de Federico García Lorca. Estos textos, que habían circulado de manera clandestina, provocaron un auténtico terremoto cultural. Más tarde, alguien decidió publicarlos oficialmente y revelar entre quiénes se habían compartido hasta entonces. Una sección de los sonetos apareció inicialmente fuera del marco legal en noviembre de esa década, al no contar con la autorización que se deseaba. Tras unos meses, el 17 de marzo de 1984, ABC publicó por primera vez la sección completa de manera íntegra y secuencial. La historia del poeta y escritor español del siglo XX gira en torno a la pasión, el miedo y los misterios sin respuesta. Aunque la primera aparición pública de sus quejas y angustias por un amor no correspondido se dio en la edición original, la versión no autorizada las

presenta antes y de manera más explícita. Aun así, Lorca sigue queriendo hablar de sus amigos de Granada, aquellos a los que solo el viento parecía reconocer.

«Tú nunca entenderás lo que te quiero / porque duermes en mí y estás dormido / yo te oculto llorando, perseguido / por una voz de penetrante acero».

Sonetos del Amor Oscuro, Lorca, 1936

Los Sonetos del amor oscuro, este, es el último cuarteto de un conjunto de cuatro, escrito por Federico García Lorca, es el primer soneto escrito sobre un amor masculino. Es considerado el primer cuarteto del soneto "El Amor".

Conclusión

Durante mucho tiempo he concebido la relación entre Dalí y Lorca como una especie de pareja platónica, una imagen de amistad pura y verdadera... Exposiciones, libros y con-

ferencias parecen reforzar esta idea, aunque no estoy del todo seguro de que sea completamente exacta. Lo que sí es innegable es que ambos se conocieron en la Residencia de Estudiantes y de inmediato entablaron amistad, con cierto coqueteo incluido. Se dice que Lorca se enamoró profundamente de Dalí. Si examinamos su relación a través de las cartas, se observa que este "amor" fue correspondido en algún nivel, aunque siempre inalcanzable y estable en sus límites.

En 1927, la intensidad emocional de sus cartas alcanzó su punto más alto: Dalí le habla a Lorca como a un hermano y se despide como a un hijo. Es evidente que su amistad se mantuvo sólida a lo largo de los años, y cualquiera que dude de ello desconoce parte de la historia. Sin embargo, para comprenderla de verdad, cada episodio debe contarse en su totalidad. En una conversación, Salvador Dalí relató lo sucedido a Max Aub, quien investigaba para una novela sobre Buñuel. Citando sus palabras: «Como todos saben,

Federico me quiere tanto que intentó darme el culo dos veces, pero como no soy gay, me dolió tanto que lo cancelé de inmediato, sigue siendo pura cuestión platónica y admirable». No entraré en debates sobre sexualidad, pero me surgen preguntas: si Dalí no sentía interés sexual por Lorca, ¿por qué permitió que ocurriera una segunda vez? Si realmente era solo un amigo, ¿por qué ridiculizar al granadino? Mi impresión siempre ha sido que, para Lorca, la relación era un amor puro, mientras que Dalí simplemente se dejaba querer.

Hasta los últimos días de sus vidas, tanto Buñuel como Dalí lamentaron la manera en que trataron a Lorca; todos lo recordaron hasta su último suspiro. Es triste ser el último en irse. Negar que existió amistad entre ellos sería absurdo, pero presentarla como un modelo de amistad perfecta o de amor prohibido resulta aún más insensato.

Bibliografía

- Bastida, R. S. (2004). De Dalí a Lorca: El poema en prosa surrealista. *Forma Breve*, (2), 81-104.
- Federico: Vida de Federico García Lorca, Ilu Ros, 2021
- Gibson, I. (2016). *Lorca-Dalí: el amor que no pudo ser*. Debolsillo.
- Lee, C. C. (1986, January). La "Oda a Salvador Dalí": significación y trascendencia en la vida y creación de Lorca y Dalí. In *Anales de la literatura española contemporánea* (pp. 61-78). Society of Spanish and Spanish-American Studies.
- Llorens, C. (2008). La relación Lorca-Dalí en la trama de "el público". *Revista de Girona*, (129), 71-76.
- Santiáñez, N. (2000, January). Lorca, poeta neoclásico: La "oda a Salvador Dalí". In *Anales de la literatura española contemporánea* (pp. 587-607). Society of Spanish and Spanish-American Studies.

'El hombre al que temes': la trilogía del anticristo como vuelta del revés de Nietzsche.

5

Pedro Martínez Martínez

Índice

1. Resumen	178
2. Abstract.....	179
3. Presentación del autor	180
4. Introducción	180
5. Clasificación general, y contexto de Marilyn Manson	183
6. Holy Wood. El hombre.....	188
6.1. El asesinato del mesías como inherencia humana	190
6.2. El Anticristo como metáfora de la sociedad estadounidense. Mechanical Animals. Las drogas y el Capital.	194

6.3. El asesinato del mesías como inherencia humana	196
7. Mechanical Animals. La droga y el Capital.	200
8. Antichrist Superstar. Apocalipsis y extinción masiva.....	206
9. Conclusión.....	218
10. Bibliografía.....	221

1. Resumen

El presente artículo analiza la relación entre la teoría del Superhombre de Friedrich Nietzsche y la interpretación sociológica y estética de la sociedad estadounidense desarrollada por Marilyn Manson en su denominada "Trilogía del Anticristo", integrada por *Antichrist Superstar* (1996), *Mechanical Animals* (1998) y *Holy Wood* (2000). A partir de la idea de una "vuelta del revés" conceptual, se sostiene que Manson reconfigura el trayecto ascendente hacia la libertad que propone Nietzsche y lo transforma en una narrativa de degradación progresiva marcada por la represión, la alienación capitalista y la autodestrucción colectiva. El análisis —centrado en los aspectos líricos y atento a la riqueza estética y narrativa del conjunto— revela cómo esta trilogía musical articula múltiples niveles de significado y moviliza referentes filosóficos, sociales y culturales. Finalmente, se argumenta que la obra muestra tanto la persistencia contemporánea de ideas filosóficas clásicas como la capacidad

del arte popular para advertir sobre los riesgos de una sociedad desprovista de una brújula moral racionalista, en contraste con el ideal nietzscheano de emancipación individual.

2. Abstract

This article analyzes the relationship between Friedrich Nietzsche's theory of the Superman and Marilyn Manson's sociological and aesthetic interpretation of American society in his so-called "Antichrist Trilogy," consisting of *Antichrist Superstar* (1996), *Mechanical Animals* (1998), and *Holy Wood* (2000). Based on the idea of a conceptual "turning inside out," it argues that Manson reconfigures Nietzsche's upward path to freedom and transforms it into a narrative of progressive degradation marked by repression, capitalist alienation, and collective self-destruction. The analysis—focused on the lyrical aspects and attentive to the aesthetic and narrative richness of the whole—reveals how this musical trilogy articulates multiple levels of meaning and mobilizes philosophical,

social, and cultural references. Finally, it is argued that the work shows both the contemporary persistence of classical philosophical ideas and the capacity of popular art to warn of the risks of a society devoid of a rationalist moral compass, in contrast to Nietzsche's ideal of individual emancipation.

Palabras Clave: Marilyn Manson, Nietzsche, Eschatología Cristiana, Filosofía, Música popular.

Keywords: Marilyn Manson, Nietzsche, Christian eschatology, Philosophy, Popular Music.

3. Presentación del autor:

Graduado en Historia y Patrimonio por la Universitat Jaume I y Certificado de Profesionalidad en Soldadura con electrodo revestido y TIG tras ejercer durante un año. Actualmente trabajador por cuenta ajena, ocupa su tiempo libre en la lectura y el estudio de música.

4. Introducción

Es bastante probable que, tras un primer vistazo al título del presente escrito, ni la cita que

aparece entrecomillada, ni los términos 'Trilogía del Anticristo' o 'Vuelta del revés' parecen guardar relación de ningún tipo con el pensamiento del filósofo alemán Friedrich Nietzsche. Por ello, se requiere una breve exposición de su significado, así como una justificación de su empleo.

El artículo versará sobre la relación entre la teoría del Superhombre (*Übermensch*) de Nietzsche y la interpretación sociológica y estética de la sociedad estadounidense llevada a cabo por el músico Brian Warner bajo el seudónimo de Marilyn Manson a lo largo de un compendio de su tercer, cuarto y quinto álbum de estudio, llamados respectivamente *Antichrist Superstar* (1996, traducible como *Anticristo Superstar*⁸), *Mechanical Animals* (1998, trad. *Animales Mecánicos*) y *Holy Wood* (2000). Esta relación no se limita a la réplica exacta de las ideas nietzscheanas, sino que se ejecuta a través de una vuelta del revés, traducción al español del término alemán *Umstülpung* empleado por Karl

8. En clara referencia a la adaptación del Evangelio en forma de musical por Andrew Lloyd Weber y Tim Rice, célebre en España como *Jesucristo Superstar* e interpretado por Camilo Sesto entre otros.

Marx en su carta a Engels del 14 de enero de 1858 para referirse a la adaptación de la filosofía hegeliana a su propia cosmovisión (Bueno 2008). Es decir, Manson ejecutaría respecto a Nietzsche un recurso dialéctico muy similar al empleado por Marx respecto a Hegel. Dicha inversión de los valores de Nietzsche reside en la dirección de la célebre transición del Espíritu entre el Camello y el Niño: Mientras el proceso original toma una dirección que podemos calificar como 'ascendente' (a mayor avance, menor grado de represión sumisión, etc. sufrirá el individuo, que acaba gozando del más amplio grado de libertad y plenitud espiritual) a lo largo de la Trilogía se narra y se transmite la historia del descenso del hombre hasta los círculos más profundos de la opresión capitalista: la represión, las drogas, la violencia, o el odio, desembocando como conclusión en el apocalipsis y el exterminio de la raza humana. En resumidas cuentas, de la misma manera en que (entre otros procesos) el método dialéctico se materializa al pasar de Hegel a Marx, el ascenso

vitalista a la libertad y la autonomía se invierte al pasar por el filtro de Manson en una epopeya acerca del exterminio del ser humano en una sociedad liberal.

5. Clasificación general, y contexto de Marilyn Manson

Cualquier persona que haya tratado de indagar entre la taxonomía empleada para distinguir unos géneros musicales de otros, habrá encontrado (al menos en el contexto del rock y el metal) con toda probabilidad una nebulosa de términos de origen inglés, separados entre sí por matices tan sutiles generados principalmente desde la crítica especializada en materia de ritmos, tesituras, tonalidades, temáticas, etc. que el campo semántico se ha constituido como una taxonomía categóricamente abierta, en la que un mismo objeto de estudio puede asociarse de manera justificada a decenas de categorías simultáneamente, así como en un espacio teórico intermedio entre dos o más categorías diferentes. El amplísimo grado de

eclecticismo presente en el estilo de Marilyn Manson contribuye aún más a tejer una amplísima red de géneros y subgéneros diferentes a los que se puede asociar: Industrial (sonidos más metálicos, rítmicos y pesados), Alt (de alternativo), Gótico (asociado al desarrollo musical de la categoría estética de lo siniestro, mediante recursos como la gravedad en la voz y la mayor predominancia del bajo) o 'Shock Rock', término ya empleado en los primeros compases de la Trilogía para referirse a aquellas propuestas con una fuerte carga interpretativa o actoral. Independientemente de la categoría (o las categorías) empleadas para encuadrar a Marilyn Manson, lo sustancial es su encuadre cronológico en la década de los 90, que supuso un auténtico florecimiento de nuevas propuestas más eclécticas, que abandonaron el carácter estanco y aislacionista propio de generaciones anteriores como el Heavy (Pesado) o el Thrash⁹, y decididos a combinar recursos y

9. Sin traducción única. Empleado como verbo, significa literalmente *apalear*, *apalazar* (<https://www.wordreference.com/enes/thrash>).

Es una vertiente más rápida y agresiva del *Heavy Metal* tradicional. El paradigma clásico del *Thrash Metal* lo componen Metallica, Megadeth, Slayer y Anthrax, mayormente en ese orden.

principios tradicionalmente asociadas al Metal con innumerables influencias propias de otros géneros como el Hardcore Punk (Metalcore), la Electrónica (muy habitual en el *Nü Metal*), el Hip-Hop, etc. Usualmente compartiendo intenciones de ruptura con el pasado y mayor grado de expresión emocional. En términos generales, los 90 fueron al Metal lo que las Vanguardias supusieron en el contexto de las artes plásticas.

Tan determinante como el carácter ecléctico común a su generación fue la intención escandalosa y provocativa especialmente presente en Marilyn Manson. La articulación de su seudónimo, fruto de la unión del nombre de un icono popular (Marilyn Monroe) con el apellido de un asesino en serie (Charles Manson) no se aprecia sólo en el líder de la banda, sino que es común a todos los integrantes. Entre otros muchos: Madonna Wayne Gacy debe su apellido a John Wayne Gacy (quien inspiró a su vez al payaso Pennywise de la novela *It* de Stephen King), mientras que Twiggy Ramírez mezcló el seudónimo de Leslie Lawson (supermodelo estadou-

nidense de la década de los 1960) con el apellido del Acosador Nocturno, Richard Ramírez, con 14 víctimas en su haber.

Sin embargo, el escándalo no es la única causa de ésta peculiar fabricación de seudónimos, sino que también ejerce como un alegato en favor del relativismo moral, rechazando la idea de personas buenas y malas de manera inequívoca y esencial (Strauss, 1999, 84-85). Es igualmente digno de mención el lenguaje obsceno y extremadamente gráfico en toda su discografía.

Más allá de la presencia de las ideas de Nietzsche, el mensaje tras las composiciones de Manson resulta más destructivo que propositivo, es decir, advierte y denuncia los peligros y contradicciones de una sociedad puritana y reaccionaria sumida en un capitalismo pletórico, pero sin llegar a adscribirse (no al menos de manera explícita en la Trilogía) a una ideología alternativa concreta como hacían en la misma época la mayoría de grupos Punk, asociados a corrientes anarquistas o socialistas.

Por último, cabe aclarar que la narración de la transición de Anticristo Superstar entre el hombre y la negación del mismo (la extinción, el apocalipsis) no es lineal como la del Superhombre. Es decir, este proceso se expone de manera ordenada en función del tiempo y el grado de libertad:

1º Camello (máxima represión y reconocimiento de la misma como parte del Ser) → 2º León (Reconocimiento de la represión como ajena, conflicto contra ella) → 3º Niño (Plena libertad, irracionalismo e inmoralidad)

La inversión en el proyecto musical, por tanto, es doble. En primer lugar, por su cronología, ya que está narrado en orden inverso. En segundo, al menos en función de la interpretación de sus letras y dobles sentidos, por la dirección del proceso evolutivo: El descenso hacia el apocalipsis y la extinción se contraponen al ascenso hacia la liberación del espíritu.

Para facilitar la lectura, se expondrá la trama del personaje ordenada cronológicamente.

6. Holy Wood (2000). El hombre.

La narración de Anticristo Superstar da comienzo a través del quinto álbum bajo el nombre completo de Holy Wood (In the shadow of the Valley of Death)¹⁰, que puede ser traducido al español como Hollywood¹¹ (a la sombra del Valle de la Muerte). Partimos de la base de que el primer tercio de la historia lo protagoniza un Anticristo dotado de una humanidad plena, con todo lo que ello conlleva: En primer lugar, es la etapa con más ideas de germen nietzscheano, al corresponderse buena medida con la etapa del Camello, que consiste en el individuo lastrado y aquejado de una joroba o carga que reconoce además como propia. Más allá del análisis de las letras, el guiño más claro al carácter antrópico del proyecto es su división en cuatro movimientos. No se ha podido contar desde aquí con fuentes fiables que aseguren inequívocamente el significado figurado de los sintagmas que nombran cada

movimiento (Respectivamente: In the Shadow/ The Androgyne/ Of Red Earth/ The Fallen. Trad. En la Sombra/ El Andrógino/ de la Tierra Roja/ El Caído) pero sí se sabe con exactitud que cada uno de los cuatro movimientos lleva asociada una letra junto al título que forman la palabra A.D.A.M., es decir, el nombre traducido al inglés de Adán, el primer ser humano en poblar la Tierra. La plena humanidad del Anticristo implica, por extensión, unos atributos igualmente humanos. En este primer tercio, el Anticristo ama, pelea, lucha, engaña y odia..

Aunque evidente, es obligatorio tener en cuenta que a lo largo de los 19 temas que componen el álbum, no se desarrollan exclusivamente ideas nietzscheanas sino que éstas actúan más como una capa adicional de profundidad y uno de tantos recursos de los que dispone Manson para ejercer una despiadada crítica social. Aún así, las ideas filosóficas disueltas en el trabajo siguen siendo explícitas y bien merecen un estudio detallado.

10. Los paréntesis forman parte del título.

11. El título aparece separado en dos porque se trata de un juego de palabras. Simultáneamente Hollywood (capital mundial del entretenimiento y el cine) y Holy Wood (madera sagrada)

6.1 El asesinato del mesías como inherencia humana

La *'Muerte de Dios'* Nietzscheana adquiere una nueva dimensión en la etapa humana del Anticristo. Si bien el filósofo originalmente se refería a la trituración de la idea teológica de Dios de la que emanaría el sistema moral y ético cristiano, Manson opta por añadir una capa adicional refiriéndose también al Mesías corporeo y dotado de plena naturaleza humana reconocida en la Unión Hipostática. Es decir, el ser humano no sólo ha asesinado a Dios pasivamente (al decaer el cristianismo como figura de autoridad sobre las personas), sino que además ha asesinado repetidas veces a lo largo de la historia, de manera activa, a sus propios Mesías, a quienes identifica en el contexto estadounidense con Abraham Lincoln y, muy especialmente, con John F. Kennedy.

No hay que leer la comparativa como una especie de mesianismo aplicado a Kennedy, sino como un paralelismo común a toda la his-

toria humana: El final más común de líderes políticos (tanto el título de Mesías como el de Cristo están ligados a una relevante carga política) pacíficos es el asesinato violento por parte de sus detractores.

Uno de los ejemplos más evidentes es la metáfora que identifica en *Cruci-fiction in Space* a Kennedy con San Juan Bautista, profeta y antecedente inmediato de la figura de Cristo, y decapitado por Herodes (quien después permitiría la Pasión de Cristo) tras las críticas que el profeta dirigió al tetrarca tras casarse con su cuñada.

Manson no sólo denuncia el asesinato violento como tal, sino también el tratamiento social del mismo, aunque su crítica a los medios de comunicación en general se revisará a continuación. En *President Dead*, se aborda de manera casi exclusiva la actitud morbosa y explícita con la que se abordó el evento. La pista está precedida por el audio de la retransmisión de la WABC en la que el locutor Ron Gardiner informó de la muerte del presidente

(*"The President is dead". Let us pray.*" Trad: "El presidente ha muerto. Permítanos rezar"). Ya en la propia canción, la descripción de Manson deja poco a la imaginación, abriendo de paso la puerta a la postura de la CIA como perpetradora del homicidio en represalia por la línea política pacífica y diplomática de Kennedy respecto al bloque soviético (*President Dead is clueless, and he's Caught in a headlight, police-state God, and his skull is stained glass.* Trad: El Presidente Muerto no lo sabe, pero está atrapado en un foco: el Dios del Estado policial. Y su cráneo es una vidriera). Por último, el estribillo es toda una declaración de principios nihilista: *"And we don't wanna live forever And we know that suffering is so much better//*No queremos la vida eterna, sabemos que sufrir es mucho mejor. Es decir, un sufrimiento real es preferible a una salvación ficticia, como demuestra el empeño humano en acabar con sus salvadores.

Retomando la muerte del Dios padre (de la idea teológica despojada de materialidad,

que se adelantaba previamente) Manson insiste en el carácter activo y antrópico de la eliminación de Dios: En la *Death Song*, es la humanidad la que decide activamente asesinar a Dios para pregonar sobre el Cielo en una Tierra que ellos mismos han optado por convertir en Infierno, hasta tal punto que el mismo Dios se muestra impasible ante su propia muerte:

We're on a bullet and we're headed straight into God/Even he'd like to end it, too/We take a pill, get a face, buy our ticket/And we hope that heaven's true. Trad: Estamos subidos a una bala dirigida directamente a Dios. Incluso a él le gustaría acabar con todo. Nos tomamos una pastilla, nos ponemos un rostro, compramos nuestras entradas y esperamos que el Cielo sea verdadero.

6.2 El Anticristo como metáfora de la sociedad estadounidense.

El título de esta sección resulta lo suficientemente ilustrativo: El Anticristo, siendo humano,

no es una persona individual, sino la sociedad estadounidense actuando como sujeto operativo. Existe una fuerte carga de crítica social que se puede derivar de este principio. Por ejemplo, el emisor de la *Love Song* está, en consonancia con la sociedad americana, enamorado de una nueva tríada que ha sustituido a la Santa Trinidad: 'las armas, Dios y el gobierno'

La manipulación social por parte de los medios de comunicación también es un pilar de la narrativa del álbum. Hay que contextualizar que los medios de comunicación conservadores emplearon a Marilyn Manson como un auténtico *chivo expiatorio* en una campaña de acoso y derribo en la que le consideraron la principal influencia de los perpetradores de la masacre de Columbine, que aconteció poco después del lanzamiento del segundo álbum de la trilogía.

Pese a ser una constante en diversas partes del álbum, adquiere una especial importancia en *Narcissus Narcosis*, título en referencia al libro de Marshall McLuhan de 1964 "*The Ga-*

dget Lover: Narcissus as Narcosis", una de las muchas obras académicas donde el sociólogo católico ejerció como pionero en el estudio precisamente de la comunicación de masas.

El abandono social a los individuos más susceptibles o vulnerables, así como los peligros del mismo, son otra constante desperdiciada a lo largo de varias pistas. Es recurrente la figura del emisor atormentado por cuestiones sociales: En la *Fight Song* se incluyen los versos "Nunca crecerás para ser una gran estrella del rock, célebre víctima de tu fama. Te cortarán las muñecas como cupones y dirán que la muerte hoy estaba de oferta". En *Disposable Teens* se aborda simultáneamente el rechazo humano al progreso social y el carácter desechable que la sociedad imprime a los jóvenes en el momento en que comienzan a cuestionarla y desobedecer, que suele coincidir con la adolescencia. En cualquier caso, es en *The Nobodies* donde se desarrolla con mayor amplitud el componente social, coyuntural y sistémico del fenómeno de

los asesinatos en serie, casi a modo de respuestas de las posturas conservadoras que señalaban el carácter gráfico o amoral de las letras de un cantante

6.3 El Nihilismo

Si bien la negación nietzscheana de la existencia tanto de formas de vida superior como de principios morales dignos de ser defendidos es una constante a lo largo de todo el álbum, puede que sea en dos temas particulares donde se pone más de manifiesto.

En primer lugar, en *Coma Black* (que toma una especial relevancia al *emparejarse* con *Coma White* perteneciente al álbum anterior) el suicidio cobra sentido como respuesta a la ira y desesperanza del narrador, que se siente enajenado respecto del Mundo:

This was never my world, you took the angel away/I'd kill myself to make everybody pay.
Trad: Este nunca fue mi Mundo, os habéis llevado al Ángel. Me mataría para hacer pagar a

todo el mundo.

Junto con la muerte de Dios aparece relacionada la muerte del Amor, habiéndose desprovisto el término de un significado real en la actualidad:

But the simple word of love itself/Already died and went away. Trad: Pero el mero término de Amor en sí mismo ya ha muerto y se ha marchado.

Pero quizás sea *Lamb of God* (tr: Cordero de Dios) el tema que actúa como la síntesis más completa tanto del nihilismo como del resto de tesis principales del álbum: El ejercicio de la violencia sobre el Mesías (humano) y la búsqueda de *cabezas de turco* que exculpen a la sociedad por parte de los sectores más beneficiados por el *status quo*. Por ello quizás valga la pena disponer la letra al completo en esta ocasión:

INGLÉS	ESPAÑOL
There was Christ in the metal shell	Ahí estaba Cristo en su cascarón metálico
There was blood on the pavement	Había sangre en el asfalto
The camera will make you God	La cámara te convertirá en Dios
That's how Jack became sainted	Así es como Juan se convirtió en Santo
If you die when there's no one watching	Si mueres cuando no hay nadie mirando
Then your ratings drop and your forgotten	Entonces baja tu audiencia y eres olvidado
If they kill you on their T.V.	Si te matan en su televisión,
You're a martyr and a lamb of God	Eres un mártir y un cordero de Dios.
Nothing is gonna change	Nada va a cambiar
Nothing is gonna change the world	Nada va a cambiar el mundo.

There was Lennon in the happy gun	Ahí estaba Lennon y la pistola feliz.
There were words on the pavement	Había palabras en el asfalto.
We were looking for the lamb of god	Estuvimos buscando al cordero de Dios
We were looking for Mark David	Estuvimos buscando a Mark David
It took three days for him to die	Le costó tres días morir.
The born again to buy the serial rights	Renació para comprar los derechos de emisión
Lamb of God have mercy on us	Cordero de Dios, ten piedad de nosotros.
Lamb of God will you grant us	Cordero de Dios, ¿nos la concederás?
Nothing is gonna change the world	Nada va a cambiar el mundo.
Nothing is gonna change	Nada va a cambiar.

Musicalmente, llama la atención la ruptura con la carga oscura, distorsionada, agresiva y potente que inunda la gran mayoría del resto de canciones, partiendo en este caso de una simplísima progresión de acordes en tonalidad de La Menor, acompañando este primer acorde raíz con sus grados VI (Fa Mayor) y VII (Sol Mayor) de manera que se compone una propuesta mucho más melancólica y desangelada, casi minimalista en comparación; si bien es cierto que tras la entrada muy paulatina de la distorsión y los sintetizadores vuelve a adquirir un estilo mucho más reconocible.

7. Mechanical Animals. La droga y el Capital.

Siguiendo la correspondencia con la tríada de Nietzsche, el segundo capítulo correspondería a la etapa del León, en la que la persona comienza a reconocerse como reprimida y lastrada, originando el inicio de la lucha contra la carga moral. Sin embargo, si entendemos el camino del Anticristo como un descenso hacia

el apocalipsis y no como un ascenso hacia la libertad, el sentido de cada estación adquiere un significado totalmente distinto.

El primer capítulo, centrado en la antropología humana del Anticristo, desarrolla aquellos principios entendidos como inherentes a la esencia humana: el asesinato del Mesías, la violencia, la mentira o la muerte eterna. En el segundo álbum, en cambio, no se tratará el qué sino el cómo. Ya desde el título, 'Animales Mecánicos' propone a la audiencia un anticipo bastante esclarecedor de la temática: el común de la humanidad presentado como un ser corrompido a través de un sistema productivo perfectamente engrasado, ampliamente automatizado y basado en la acumulación y consumo masivos.

La conexión con Nietzsche podría parecer mucho más difusa en ésta segunda etapa, pero reaparece en cuanto se vuelva a tener en cuenta la dirección de cada propuesta. Tanto en el ascenso hacia la libertad como en el descenso hacia el apocalipsis, la segunda fase siempre

es una etapa de transformación, lucha y transición: En el primer caso, el rechazo de la carga moral ya reconocida como ajena anticipa la transición a una nueva realidad: el *Übermensch*; en el segundo, la penetración de la corrupción sistémica ejerce como preludeo transhumanista a la divinización del Anticristo.

Artísticamente, todo este planteamiento se traduce en un sonido mucho más industrial, mecánico (obviamente, si atendemos al título) como producido en serie. Con esto no se debe interpretar que se trata de un sonido más comercial, sino todo lo contrario: más frío, robótico, en su mayoría ausente de cualquier evocación a cualquier forma de sentimentalidad. Sensación construida de manera brillante a través del abuso (perfectamente medido) de cajas de ritmos, sintetizadores y recursos heredados, en su inmensa mayoría, de la *Neue Deutsche Härte* o NDH, que combinaba desde los núcleos industriales de una Alemania recién unificada el precedente del *New Wave* germánico de los 70 con el apogeo del *Industrial* americano de la mano

de Nine Inch Nails. Si bien existe consenso en crítica y aficionados en que el primer grupo que se puede adscribir al subgénero es *Oomf!* el fenómeno más abrumador del mismo sólo puede ser *Rammstein*, con un sonido muy similar pero algo más elaborado.

El carácter industrial se complementa también con una inmensamente mayor simplicidad en sus postulados, alejados de las innumerables capas, referencias externas y principios teóricos expuestos parcialmente en el capítulo anterior. En su lugar, se pone de manifiesto que el principal enajenante del ser humano, más allá del sistema productivo en general, es la droga en particular. Tanto en el arte conceptual que acompañó al disco (empezando por su portada y siguiendo con muchos de sus videoclips) el elemento visual que representa a la deshumanización es un blanco de tono totalmente neutro y textura muy lisa y espesa, que borra las facciones del Anticristo en esta segunda entrega. Se trataría de una metáfora en doble sentido: el sistema capita-

lista pletórico enajena al ser humano arrebatándole su individualidad y transformándolo en un engranaje más de la producción; pero más concretamente, dentro de este entramado de relaciones productivas, es la narcotización masiva de la sociedad (por vía legal o ilegal) la que posee mayor potencia y peligrosidad a la hora de arrebatarle a una persona su humanidad. Más allá de la adherencia o no que la audiencia pueda tener sobre las ideas y las interpretaciones de Manson, la narcotización creciente de la sociedad estadounidense era una realidad objetiva: Según informes de la administración coetáneos o muy cercanos a la publicación del proyecto, los casos de pacientes con bajos recursos con trastornos de salud mental asociados directamente al abuso de sustancias se cuadruplicó entre 1998 y 2003, pasando de 200.000 a 800.000 pacientes atendidos teniendo en cuenta exclusivamente los CHC (Druss et al., 2008), clínicas sin ánimo de lucro, por lo que la muestra del estudio la ocuparían personas de muy baja extracción

social. Evidentemente, esto provocó de manera directa un menor ratio de citas por paciente.

El crecimiento del número de adictos a los opioides (incluidos los analgésicos legales) fue muy similar, de nuevo cuadruplicándose durante la primera década de los 2000 (Kerlikowske et al. 2010)

Pese a que el álbum no puede considerarse en absoluto *pop* o remotamente comercial, el propio Manson reconoce que uno de los conceptos fundamentales del mismo es la autocrítica y la auto-parodia. Si en *Holy Wood* exploraría su papel como 'cabeza de turco' desde los medios de comunicación y los *lobbies* conservadores, *Mechanical Animals* se rebela contra su propio rol como producto comercial y de consumo masivo, lo que podría explicar parcialmente el mucho mayor grado de complejidad lírica y hostilidad auditiva que supuso la siguiente entrega (En *Antichrist* en cambio abordará su rol como icono venerado por la sociedad, como se observará a continuación. En cualquier caso, al centrarse específicamen-

te en las drogas, el transhumanismo y la mercantilización humana, se puede permitir una crítica más cohesionada y específica. El tema del suicidio vuelve a aparecer en este segundo episodio, plantando el testigo en *Coma White* que, como se ha mencionado anteriormente, recogería *Holy Wood* en *Coma Black*, ejerciendo como tema espejo.

8. **Antichrist Superstar: Apocalipsis y extinción masiva.**

Aunque cronológicamente fue el primer álbum lanzado (el tercero de estudio de la banda), *Antichrist Superstar* relata el desenlace de la historia del Anticristo. En este episodio final se nos describe a un Anticristo divinizado, convertido en una deidad venerada por la sociedad. El carácter divino del Anticristo ejerce en todo momento y de manera ininterrumpida como metáfora del fetichismo que la sociedad occidental ejerce hacia la figura del *rockstar*, de las grandes estrellas de la música. En estrecha relación con el concepto marxista de *Feti-*

chismo de la Mercancía, el producto comercial ensamblado durante *Mechanical Animals* se convierte ahora en una divinidad venerada por los consumidores.

El Anticristo de Manson, además, presenta una semejanza estricta con el de Nietzsche: frente a los humanos de los dos álbumes posteriores (uno pleno, otro sumido en un proceso de corrupción) aquejados por la brújula moral protestante y por el sistema de producción capitalista, el narrador se muestra aquí en un grado de superhumanidad (es decir, literalmente, ejerciendo como el *Superhombre* de Nietzsche) desprovisto de cualquier recato moral y, en tanto que se nos presenta convertido en *rockstar*, también del yugo del salario.

En toda esta dinámica hay una potente doble lectura: la violencia, opresión, irracionalidad, punitivismo y odio ejercido por un Superhombre desprovisto de moral es idéntica a la supuestamente ejercida por las instituciones cristianas más autoritarias, quienes poseen y administran el sistema ético y moral construido en occiden-

te. En este sentido, podemos encontrar auténticos alegatos 'a favor' del odio y la violencia, bajo los que subyace realmente una crítica al conservadurismo americano.

El primer tercio del disco, que comprende las seis primeras canciones y encabezado por *The Beautiful People* en cuanto popularidad, puede ser la sección donde esta violencia tan metafórica como cruda y gráfica se narra de manera más explícita. Resulta especialmente el ya mítico *There's no time to discriminate, hate every motherfucker that's in your way* (Trad: No hay tiempo para discriminar, odia a cualquier cabrón que se te pongan por delante). No existe un desarrollo lírico o conceptual tan intrincado como el que se encontraría posteriormente en su trayectoria, pero no deja de ser interesante revisar, aunque sea desde la posición de un aficionado a la música de finales de siglo, tanto la excelente producción a cargo de Trent Reznor como el enorme repertorio de recursos de Manson a la hora de describir verbalmente decenas de versos acerca

de la violencia indiscriminada, la depravación sexual, el odio y un largo etcétera.

Tras un breve interludio en el que *Cryptorchid*, *Deformography* y *Wormboy* aparecen unidos por el concepto de la transformación física o la metamorfosis, da lugar el auténtico desenlace de la historia: el ascenso al plano divino del Anticristo. Lo realmente brillante de la estructuración del álbum es que implica una doble lectura de la impronta de Nietzsche en el álbum: Ya se ha insistido en que la sucesión Humanidad—Mercancía/Sistema—Extinción/Apocalipsis es una inversión descendente de la progresión (ascendente) tradicional en Nietzsche Camello/represión—León/lucha—Niño/libertad; pero es que además el tercer escalón de Manson vuelve a subdividirse generando una nueva progresión disuelta de manera fractal en la primera, y en este caso en el mismo sentido ascendente que el del filósofo: Hombre—Gusano(—Metamorfosis)---Deidad.

Más allá de la importante calidad musical de este segmento final, resulta especialmente

interesante las implicaciones teóricas del diseño de personaje del Anticristo, ejecutado de tal manera que cada canción supone una capa de información adicional, componiendo una síntesis compleja de todo el proceso. En *Mister Superstar* se ejemplifica su posición de fetiche respecto a los fanáticos, en *Angel with a Scabbed Wings* (Trad: Ángel con costras en las alas) se incide en los aspectos del Anticristo con los que Manson se identifica (el abuso de sustancias, la obscenidad, la irreverencia... En el estribillo se define a sí mismo como 'el creador, el consumidor, el salvador, el violador').

En la pista homónima del álbum, se revelan una serie de implicaciones teológicas muy interesantes: El Anticristo de Manson aparece aquí descrito de manera compatible y similar al Anticristo del discurso escatológico tradicional cristiano, distanciándose por tanto de la interpretación nihilista. En la escatología cristiana, el Anticristo aparece repetidamente como un doble sentido que haría referencia tanto a los apóstatas que reniegan de Cristo como

salvador, como a la figura advenediza que iniciaría el fin de los tiempos (1Jn 2:18). Manson encajaría perfectamente con ambas acepciones a través de la proyección de sí mismo en la metáfora de Anticristo Superstar. Además, la propuesta gana mucha más profundidad si tenemos en cuenta que Manson acusa en la misma pista a los propios cristianos contemporáneos de haber sido los culpables de la aparición de 'su' particular Anticristo: *You built me up with your wishing hell [...] Now you'll see your star/Me construisteis con el infierno que me deseasteis [...] Ahora veréis a vuestra estrella*. Realmente, existen guiños y referencias a esta postura repartidas de manera más o menos explícita a lo largo de todo el proyecto.

La descripción de Manson asimila una parte muy considerable del discurso escatológico de la era de la Patrística. Cabe resaltar que uno de los puntos en común entre las posturas más relevantes es el carácter interno del Anticristo, que no se mostrará como una amenaza externa, sino como un falso mesías que tratará de

embaucar a toda la humanidad antes de desencadenar el Fin de los Tiempos. Éste sería el papel que han asumido ciertas comunidades cristianas (o al menos, aquellas que atacaron a Manson), culpables de la proliferación de Anticristos como él.

Dicho esto, muchos de los atributos que emplean estos primeros teólogos cristianos son muy fácilmente reconocibles a lo largo de toda la Trilogía, especialmente si se escuchan las letras con detenimiento.

«El diablo, siendo apóstata y ladrón, quiere ser adorado como Dios; y se quiere proclamar rey, siendo un siervo. Porque él, recibiendo todo el poder del diablo, vendrá no como rey justo o legítimo sujeto a Dios, sino como impío, injusto y sin ley, como apóstata, inicuo y homicida, como un ladrón que recapitulará en sí la apostasía del diablo. Derrocará a los ídolos para persuadirnos de que él mismo es Dios, poniéndose a sí mismo como el único ídolo, resumiendo en sí los distintos errores de los ídolos, a fin de que, aquellos que adoran al diablo mediante muchas malda-

des, lo sirvan a él en su único ídolo. (...) Esto es lo que el anticristo hará cuando reine: trasladará su reino a Jerusalén y se asentará en el templo de Dios, seduciendo a aquellos que lo adoran como a Cristo.» Irineo de Lyon, *Contra los herejes* V, 3.1.

Resulta especialmente llamativo el pasaje en el que San Agustín de Hipona parece predecir la misma hipocresía interna a la cristiandad que Manson denuncia:

«Si halláramos que la misma Escritura nos dice que no sólo se niega con la lengua, sino también con los hechos, con toda certeza tomamos con muchos anticristos: los que de boca confiesan a Cristo, pero con sus costumbres disienten de él. ¿Dónde hallamos eso en la Escritura? Escucha al apóstol Pablo. Hablando de ese tipo de personas, dice: Pues confiesan que conocen a Dios, pero le niegan con las obras. Hemos hallado a los anticristos mismos: quien niega a Cristo con sus obras es un anticristo. No presto oído a lo que suena al oído, sino que pongo los ojos en cómo vive. Hablan las obras y

¿Estamos buscando palabras? Pues ¿qué malvado no quiere hablar como persona de bien?»

Como colofón final, la última letra describe, más allá de todas sus implicaciones autobiográficas, de manera especialmente cruda y conmovedora la manifestación final del Anticristo y la extinción al completo de la humanidad mediante el suicidio en masa. Se interpela de nuevo a un oyente que vuelve a ser la figura del cristiano conservador norteamericano. Se trata del tema que da nombre al artículo, *The Man that You Fear*.

INGLÉS	ESPAÑOL
Ants are in the sugar, muscles atrophied	Las hormigas están en el azúcar, los músculos atrofiados.
We're on the other side, the screen is us, and we're TV	Estamos al otro lado, la pantalla somos nosotros, y somos televisión.
Spread me open, sticking to my pointy ribs	Ábreme, pegándote a mis costillas puntiagudas.

Are all your infants in abortion cribs	¿Todos tus bebés están en cunas abortivas?
I was born into this, everything turns to shit	Nací así, todo se convierte en mierda.
The boy that you loved is the man that you fear	El chico que amabas es el hombre al que temes.
Pray until you're number	Reza hasta que estés más sedad
Asleep from all your pain	Dormido por todo tu dolor.
Your apple has been rotting	Tu manzana se ha podrido.
Tomorrow's turned up dead	El mañana ha aparecido muerto.
I have it all and I have no choice but to	Lo tengo todo y no tengo más remedio.
I'll make everyone pay and you will see	Haré que todos paguen y lo verás.
You can kill yourself now, because you're dead in my mind	Puedes suicidarte ahora, porque estás muerto en mi mente.
The boy that you loved is the monster you fear	El chico que amabas es el monstruo que temes.

Peel off all those eyes	Arranca todos esos ojos
And crawl into the dark	Y arrástrate hacia la oscuridad
You've poisoned all of your children	Has envenenado a todos tus hijos
To camouflage your scars	Para camuflar tus cicatrices
Pray unto the splinters	Reza a las astillas
Pray unto your fear	Reza a tu miedo
Pray your life was just a dream	Reza para que tu vida haya sido solo un sueño
The cut that never heals	El corte que nunca se cura
(...)	(...)
I am so tangled in my sins that I cannot escape	Estoy tan enredado en mis pecados que no puedo escapar.
Pinch the head off, collapse me like a weed	Arranca la cabeza, arráncame como a una mala hierba.
Someone had to go this far	Alguien tenía que llegar así de lejos.
(...)	(...)

The world in my hands	El mundo en mis manos.
There's no one left to hear you scream	No queda nadie para oír tus gritos.
No one left for you	No queda nadie para ti.
When all your wishes are granted	Cuando todos tus deseos se cumplan,
Many of your dreams will be destroyed	muchos de tus sueños se destruirán.

La última pista de audio, sin título y numerada con un 99, es simplemente la repetición en bucle de la grabación de una voz infantil que se repite durante todo el álbum: *When you are suffering, know that I have betrayed you*/Cuando estás sufriendo, ten presente que te he traicionado. La interpretación más extendida entre la crítica se limita a su empleo para dotar al álbum de un carácter cíclico.

9. Conclusión

La búsqueda de ideas filosóficas disueltas en un producto artístico como puede ser un proyecto musical no debe ser excluyente con la atención tanto a las diversas lecturas o interpretaciones de las mismas como a la diferente variedad de capas de información que una misma obra es capaz de proponer.

En este sentido, la inmensa variedad de mensajes que Marilyn Manson es capaz de entretener a través de estos tres álbumes es prácticamente inabarcable si la extensión de su análisis no supera el centenar de páginas. Aún ciñéndonos a lo estrictamente lírico, quedaría por ejercer un extensísimo análisis (o por unificar los ya existentes) sobre los innumerables dobles sentidos, metáforas y juegos de palabras empleados, así como de aspectos como el fetiche hacia la celebridad que se denuncia en *Holy Wood* o las implicaciones gnoseológicas de una narrativa dual (más concretamente; el empleo de dos narradores, uno interno y otro

externo al Mundo) sobre la que se construye *Mechanical Animals*, seguido de un largo etcétera. Adicionalmente, habría que abordar desde campos como la estética o la pragmática el lenguaje y las ideas plasmadas a través de la vertiente plástica del proyecto. Todo sea dicho, también resultaría necesario evitar a toda costa la manipulación o el análisis falsario (por excedente) de aquellas proclamas, lemas y provocaciones incluídas en muchos de los temas y que que, si bien carecen de cualquier sustrato o poso filosófico real, cumplieron perfectamente su función como reclamo comercial y como mecanismo de defensa ante las calumnias vertidas por los sectores conservadores y puritanos estadounidenses.

Fundamentalmente, la conclusión extraíble, al menos desde el estudio de un fragmento de sus letras, podría ser el carácter ambivalente de la filosofía en el siglo XXI. Por una parte, es la demostración práctica de que un fenómeno tan masivo como fue el Industrial californiano de principios de siglo tuvo cabida para alber-

gar planteamientos relacionados con ideas y sistemas filosóficos complejos y datados desde hace más de un centenar de años. Por otro, si entramos en la crítica a estas ideas filosóficas, la Trilogía del Anticristo perfectamente podría ejercer como una advertencia muy bien hilada sobre la dirección hacia la se dirige una sociedad desprovista de cualquier forma de brújula moral racionalista, pudiendo obtener resultados mucho menos alentadores que la plena libertad conductual del individuo con la que soñaba Nietzsche.

10. Bibliografía

- Agustín de Hipona. Comentarios a San Juan, 6. https://www.augustinus.it/spagnolo/commento_lsg/index2.htm
- Bueno, G. (2008). La vuelta del revés de Marx. El Catoblepas, 76.
- Druss, B. G., Bornemann, T., Fry-Johnson, Y. W., McCombs, H. G., Politzer, R. M., & Rust, G. (2008). Trends in mental health and substance abuse services at the nation's community health centers: 1998-2003. American journal of public health, 98(9 Suppl), S126-S131. https://doi.org/10.2105/ajph.98.supplement_1.s126
- Hochman, Steve (July 20, 2000). "The Third Face of Marilyn Manson". Rolling Stone. No. 845.
- Ireneo de Lyon, Contra los herejes V, 3.1.
- Kerlikowske, K., Mclellan, G., et al. (2010) Substance Abuse Treatment Admissions Involving Abuse of Pain Relievers: 1998-2008
- Marx, K. (1999). El capital: Crítica de la economía política (3a. ed.). Fondo de Cultura Económica

- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1967). The medium is the message: An inventory of effects.
- Nietzsche, F. (2014). Así habló Zaratustra (J. Pérez y M. Gómez, Trans.). Editorial Alfa.
- Nietzsche, F. (1980b). Más allá del bien y del mal (A. Sánchez Pascual, Trans.). Alianza
- Strauss, N. (1999). The Long Hard Road Out of Hell. HarperCollins.

Sengoku Jidai: marco histórico, sociopolítico y religioso

6

Alba Castillo Tortosa

Índice

1. Resumen	226
2. Abstract.....	226
3. Presentación	227
4. Introducción	228
5. Antecedentes históricos	231
6. Personajes principales	236
7. Efectos de la religión en el periodo sengoku jidai	241
8. Shogunato	244
8.1. 1er Shogunato: Shogunato Kamakura	245
8.2. 2do Shogunato: Shogunato Ashikaga	246

8.3. 3er Shogunato: Shogunato Tokugawa	250
9. Batallas del periodo	251
9.1. Guerra Ōnin (1467-1477)	252
9.2. Batalla Okehazama	254
9.3. Batalla de Anegawa.....	257
9.4. Batalla de Mikatagahara.....	259
9.5. Batalla de Nagashino	264
9.6. Batalla de Yamazaki.....	265
9.7. Batalla de Shizugatake.....	268
10. Conclusión.....	270
11. Bibliografía	273

1. Resumen

El *Sengoku Jidai* (1467-1603) fue un periodo de guerras civiles y fragmentación feudal en Japón, originado por la decadencia del shogunato Ashikaga y la lucha entre daimyos por el poder. Durante esta era, figuras como Oda Nobunaga, Toyotomi Hideyoshi y Tokugawa Ieyasu lideraron el proceso de unificación del país. El budismo zen, el sintoísmo y la llegada del cristianismo influyeron en la sociedad nipona, mientras las batallas decisivas transformaron la organización militar. Con el ascenso del shogunato Tokugawa en 1603, Japón alcanzó la estabilidad política tras más de un siglo de conflicto.

Palabras clave: Sengoku Jidai, Daimyo, Shogunato, Unificación y Budismo zen

2. Abstract

The *Sengoku Jidai* (1467-1603) was a period of civil wars and feudal fragmentation in Japan, caused by the decline of the Ashikaga shoguna-

te and the struggle for power between daimyos. During this era, figures such as Oda Nobunaga, Toyotomi Hideyoshi, and Tokugawa Ieyasu led the process of unifying the country. Zen Buddhism, Shintoism, and the arrival of Christianity influenced Japanese society, while decisive battles transformed the military organization. With the rise of the Tokugawa shogunate in 1603, Japan achieved political stability after more than a century of conflict.

Keywords: Sengoku Jidai, Daimyo, Shogunate, Unification, and Zen Buddhism

3. Presentación

Alba Castillo Tortosa es historiadora y escritora, graduada en Historia y Patrimonio por la Universidad Jaume I. Su pasión por el pasado la ha llevado a dedicar su carrera a la divulgación del patrimonio cultural y al estudio de la memoria histórica.

Tras finalizar el Máster en Intervención y Mediación Familiar, ha ampliado su mirada hacia el ámbito social y educativo, integrando el

valor del patrimonio con la comprensión de las dinámicas humanas y comunitarias.

Es autora de los libros *Castillos de España* y *Palacios de España*, obras en las que invita a recorrer la historia a través de la arquitectura y los símbolos del poder que marcaron distintas épocas. Su trabajo se caracteriza por un enfoque sensible y accesible, que busca acercar la historia al público general y fomentar una apreciación más profunda del legado cultural.

4. Introducción

El Sengoku Jidai, conocido como la “Era de los Estados Guerreros”, fue uno de los periodos más agitados y decisivos en la historia del Japón feudal. Entre mediados del siglo XV y comienzos del XVII, el país se sumergió en un torbellino de guerras, traiciones y alianzas que cambiaron para siempre su estructura política y su identidad nacional. En esos años de caos, el poder se dispersó, los clanes samuráis se enfrentaban entre sí, y la figura del emperador

quedó reducida a un símbolo distante, mientras el destino de la nación se decidía en los campos de batalla.

Este artículo busca adentrarse en ese escenario complejo, analizando los hechos, personajes y procesos que marcaron el rumbo del Japón medieval. Todo comenzó con la decadencia del shogunato Ashikaga, un gobierno que había perdido el control sobre los daimyos, los señores feudales que dominaban sus propias tierras. Esa pérdida de autoridad central provocó la fragmentación del país: cada región funcionaba casi como un pequeño reino independiente, sostenido por la espada y por la lealtad de sus guerreros.

En medio de ese panorama surgieron tres figuras decisivas que cambiaron el curso de la historia japonesa: Oda Nobunaga, el estratega audaz que rompió con las viejas estructuras; Toyotomi Hideyoshi, el hombre de origen humilde que logró unificar casi todo el país; y Tokugawa Ieyasu, el político paciente y calculador que finalmente instauró la paz bajo su mando.

Las acciones y decisiones de estos líderes no solo definieron el futuro político de Japón, sino también una nueva manera de concebir el poder, la lealtad y la ambición.

Sin embargo, el Sengoku Jidai fue mucho más que un largo periodo de guerras. Fue también una etapa de profundos cambios culturales y espirituales. El budismo zen y el sintoísmo seguían marcando la vida cotidiana, mientras que la llegada del cristianismo y los primeros contactos con Occidente introdujeron nuevas ideas, costumbres y tecnologías. La pólvora, las armas de fuego y las tácticas extranjeras transformaron el arte de la guerra, al mismo tiempo que las creencias tradicionales eran puestas a prueba por los misioneros europeos.

Este periodo, con toda su violencia y transformación, marcó el paso de un Japón dividido a uno unificado. Con la victoria de Tokugawa Ieyasu en la batalla de Sekigahara en 1600, el país alcanzó la estabilidad que tanto necesitaba. Así dio inicio el periodo Edo, una era de paz prolongada que permitió a Japón consolidar su

identidad y mirar hacia un futuro más ordenado y próspero

5. Antecedentes históricos

Para poder entender el periodo *Sengoku Jidai* en su totalidad es necesario conocer sus antecedentes históricos que llevaron hacia él. Japón se encontraba dividida en *kuni*¹² que el shogunato había repartido entre los daimyos¹³, quienes gobernarían dichos territorios. Durante el S.XV, gracias a que el shogunato comenzó a perder poder, los principales daimyo empezaron a luchar entre sí para expandir sus territorios y así acumular más potencia. Es decir, se empezó a formar un sistema parecido al feudalismo europeo, ya que el territorio se dividía en pequeños feudos, que regía un daimyo, que estaba a las órdenes de un único shogun, quién era la mano derecha del tenno¹⁴.

Para entender mejor esta separación de poderes, cabría destacar que: el daimyo, era lí-

12. Kuni: provincias

13. Daimyo: señor feudal

14. Tenno: emperador

der de un clan, propietario de un territorio y estaba a las órdenes del shogun y del emperador. El shogun, es un título otorgado por el emperador a un solo daimyo, al cual los demás daimyos deben obediencia. Es la mano derecha del emperador y líder militar y por último y en este caso menos importante, el tenno, gobernante por derecho divino, es el representante de los dioses en la tierra. Esta figura es la que da legitimidad al señor feudal de turno o shogun, quien era en realidad quien gobernaba y tomaba todas las decisiones importantes.

Los shogunatos surgieron principalmente por el desvanecimiento de la estructura estatal del imperio la cual perdió el dominio y control de sus territorios. Otorgando un clima de inestabilidad y violencia en la sociedad Nipona, que además se encontraba inmersa en una época de escasez.

El antecesor histórico del Sengoku Jidai fue el shogunato Ashikaga. Que recibe dicho nombre por el samurai, Ashikaga Takauji, uno de los comandantes de los ejércitos del shogun

que más tarde se volvió partidario de la causa imperial, en contra del anterior shogunato Kamakura (el primer de los tres shogunatos). El cual fue el que sembró las directrices de lo que sería el futuro, porque puso en el poder a los militares y fue el desencadenante del inicio lo que se produjo del momento de máximo esplendor del poder militar. Una vez derribado el primer shogunato, Takauji volvió a instaurarlo en 1336 y se alargó hasta 1573. Este shogunato estableció un sistema semejante al sistema feudal europeo en un ámbito regional.

Por otra parte nos gustaría señalar que existen otras corrientes historiográficas, que cuando hablan del Shogunato Ashikaga ,utilizan la nomenclatura de Periodo Muromachi, recibe el nombre por un área de Kioto. Además del efecto que generaba en el ámbito militar, también tuvo un gran choque cultural en muchísimos ámbitos, un ejemplo de este choque cultural fue la llegada de los barcos extranjeros a las costas niponas. Cuando hablamos de dicho ejemplo queremos enfocarnos en el estilo de construcción de

dichos navíos, los cuales eran diferentes a como ellos los construyen. Además otro aspecto multicultural que recibieron en aquel momento, fue el conocer otro tipos de personas que físicamente no eran igual que ellos; tenían la piel diferente, los ojos más grandes...

Con estos ejemplos queremos llegar a la idea de que en aquella época la cultura japonesa tenía sus propios conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres, sólo veían el mundo de una forma. Se produjo un choque intercultural entre oriente y occidente, donde por desgracia occidente a punta de Arcabuz¹⁵ quiso imponer su cultura en todos los ámbitos, incluso hasta en el religioso. Con ellos trajeron misioneros jesuitas para imponer el catolicismo y así querer erradicar las creencias religiosas autóctonas que consistían en el budismo, la religión que ampara el Shogunato.

Como hemos dicho anteriormente en el primer párrafo, el mundo Nipón se encontraba

¹⁵. Arma de fuego portátil, antigua, semejante al fusil, que se disparaba prendiendo la pólvora del tiro, mediante una mecha móvil incorporada a ella.

en un momento de esplendor en todo lo que respecta al mundo militar, el cual provocó un gran orgullo en su sociedad que con la llegada de occidente fue dinamitado completamente. Llevándolo a que entrara en un gran declive, al imponer los occidentales por la fuerza una cultura diferente a la que tenían los Nipones. En definitiva el shogunato Ashikaga fue una época donde veremos como menguó el orgullo militar Japonés y sobretodo como se impuso la cultura dominante (occidental) sobre la sometida, en todos los aspectos culturales..

Muchos historiadores aciertan en su totalidad al señalar la debilidad que tenía el shogunato Ashikaga, ya que fue incapaz de preservar el orden social en este conflicto. Llevando a que muchas provincias se desvincularon del poder político que ejercía el shogunato sobre ellos.

Por otro lado, al desvincularse en el tema político las provincias tuvieron que aumentar también su autodefensa. En definitiva todo esto llevó al declive de la autoridad del shogun y al inicio de un oscuro periodo anárquico donde la

inmensa cantidad de daimyos, pasaron a defender únicamente sus intereses. En lo que respecta a la población civil, durante este periodo anarquico tuvo que buscar cobijo en los daimyo que constantemente estaban defendiendo o imponiendo su poder, este desorden constante que vivía la sociedad Japonesa llevó al periodo que realizamos la investigación llamado Sengoku Jidai que transcurrió desde el 1467 hasta el 1603.

6. Personajes principales

Antes de adentrarnos en el análisis de los personajes más destacados de este periodo, hemos incorporado una cita que nos ayudará a comprender mejor su carácter, sus decisiones y la influencia que ejercieron en el desarrollo de los acontecimientos:

Nobunaga, Hideyoshi and Ieyasu were sitting together watching a cuckoo bird and waiting for it to sing, but the bird would not sing. Nobunaga said "Little bird, if you don't sing I will kill you". Hideyoshi said "Little bird, if you don't sing, I

will make you sing". Then Ieyasu said to the bird "Little bird, if you don't sing I will just sit here and wait for you to sing". (Danny Chaplin, 2018, p. IX)

Oda Nobunaga

Nobunaga pertenecía al clan Oda del cual llegó a convertirse en jefe del mismo. Dominaba la provincia de Owari y era conocido entre los terratenientes como *baka dono*¹⁶ a causa de su conducta. Se caracterizaba por su forma violenta de actuar y pensar, su forma repugnante de ser y las atrocidades que había cometido. Era un personaje que destacaba a causa de sus atuendos pintorescos, y en un principio no fue reconocido como persona de gran poder, debido a que se encontraba opacado por el daimyo de Suruga, Imagawa Yoshimoto. Pero eso cambió tras la Batalla Okehazama. A partir de este acontecimiento tras derrotar a los seguidores de Yoshimoto, la figura de Oda Nobunaga comenzó a cobrar importancia a causa de su feróz victoria ante un ejército mucho mayor que el

16. Baka Dono: señor tonto

suyo. Tras varios logros conseguidos a lo largo de su vida, donde destaca su gran fuerza militar y política, en ningún momento fue nombrado shogun. Aunque sí fue considerado uno de los unificadores de Japón y el samurai más temido. Incluso a día de hoy, cada 19 de octubre se conmemora su figura en un festival llamado Funaoka Tisai, celebrado en el norte de Kyoto. Tras su muerte, Toyotomi Hideyoshi siguió sus pasos en cuanto a sus proyectos revolucionarios.

Toyotomi Hideyoshi

Hideyoshi guardaba relación con Oda Nobunaga ya que prestaba sus servicios al clan Oda. Era denominado como *saru*¹⁷ por sus compañeros militares debido a su apariencia y origen. Al contrario de Nobunaga, Hideyoshi no gobernaba a través del miedo, se caracterizaba por ser astuto, manipular y tener la capacidad de convencer a cualquiera de hacer cualquier cosa gracias a su labia. Gracias a sus actos realizados en la Batalla de Anegawa consiguió

17. Saru: mono

recibir el título de daimyo. También su conquista victoriosa de Kyûshû, con la derrota del clan Shimazu y con ello solo faltaba la conquista de Kantô. Durante esta etapa Hideyoshi gracias a sus increíbles hazañas fue nombrado *kampaku*¹⁸ por el emperador. Es considerado uno de los unificadores de Japón debido a sus acciones diplomáticas que utilizó para conseguir sus numerosas victorias, donde cabe destacar la campaña de Mino con la cual logró aumentar el número de alianzas y una posición destacable en el clan Oda.

Tokugawa Ieyasu

Ieyasu formaba parte del clan Tokugawa que controlaba parte de Mikawa, y también se convirtió en líder de este al mismo tiempo que ocurrió la batalla de Okehazama. Con la muerte de Nobunaga, Ieyasu intentó tomar el poder, pero fracasó y por lo tanto decidió no ayudar a Hideyoshi con los conflictos de Shikoku y Kyushu. Hasta el año 1590 no se implicó en ningún

18. Kampaku: regente imperial

conflicto y en ese mismo año tuvo un combate con el clan Hojo. Tras este enfrentamiento fue castigado por no participar en las campañas que tuvieron lugar en el sur, se le dieron las tierras más alejadas de las provincias centrales. Con ello, se quedó con Edo y tras la muerte de Hideyoshi lo convirtió en una de las ciudades más potentes del Japón de Oriente. Cuando murió el *Taiko*¹⁹ los cinco gobernantes amenazaron al clan Toyotomi, en ese momento Ieyasu era la mayor fuerza de Japón, ya que consiguió reunir fuerzas al no participar en la expedición de Shikoku y no intervenir en la Guerra de Corea. Este poco después se convirtió en *Tenka dono*²⁰ tras obtener varias promesas de obediencia de los daimyos.

Ieyasu participó en la batalla de Sekigahara, obteniendo así la victoria. A pesar de salir victorioso la hegemonía de su clan aún no estaba fijada a causa de los juramentos que tenía la parte occidental hacía el clan de Hideyoshi que estaba bajo el mandato de su hijo Hideyo-

19. Taiko: título que se le concede al máximo regente japonés

20. Tenka Dono: señor del país

ri. Mientras tanto Ieyasu Tokugawa mostraba sumisión, y al mismo tiempo su poder iba incrementando hasta el punto de convertirse en shogun en 1603.

7. Efectos de la religión en el periodo Sengoku Jidai

Durante el periodo *Sengoku Jidai*, convivieron en la sociedad nipona diferentes credos religiosos, como son el budismo zen, el sintoísmo y el cristianismo. En lo que se refiere a budismo zen, durante este periodo fue el credo religioso prevaleciente y el que más fervientes tenía. Principalmente monjes guerreros (bonzos), que se agrupaban y formaban grupos de seguidores, cada uno de ellos con un patrón idéntico pero con diferencias entre todos ellos, formando pequeñas sectas dentro del mismo credo, llamados *Ikko-ikki*. Esta nueva raza de monjes guerreros, habían iniciado las enseñanzas de la secta Tendai, estos nuevos monjes siguieron los dictados de la secta Jodo Shinshu. Eran esencialmente coaliciones de sacerdotes religiosos

fundamentalistas, además de campesinos y sus familias, que estaban dispuestos a luchar por sus creencias. *Ikko-ikki* se traduce en algo así como “grupo devoto”, pero allá por donde pasaban se les conocía por las revueltas que portaban consigo. Su creciente poder atrajo la atención de caudillos como Oda Nobunaga y Tokugawa Ieyasu, quienes reconocieron su fuerza y su número como un problema importante. Cabe destacar que Oda Nobunaga subió al poder en 1560 y siempre luchó en contra de estas sectas budistas *Ikko-ikki*, llegando a quemar, inundar y asediar sus templos, hasta que al final en 1580 estas sectas decidieron rendirse.

Sintoísmo: Durante el dominio del shogun Ashikaga Yoshimasa, a mediados del siglo XV, se da inicio con varias guerras civiles (tales como la Guerra Ōnin) y las disputas internas del poder imperial crearon un cisma en el gobierno central, provocando una controversia en la que los santuarios sintoístas y templos budistas asociados a cada facción eran destruidos. Es en esta época que aparece el sintoísmo Yoshi-

da, una rama fundada por Yoshida Kanetomo (1435-1511) en la que por primera vez se usa el término “sintoísmo” en una autodenominación propia de la religión, que se caracteriza por la adoración de los espíritus de la naturaleza.

Cristianismo: también conocido como cultura nanban (cultura occidental). Durante este período los jesuitas llegaron a tierras niponas, como tripulantes de barcos portugueses, que llegaron a Japón buscando alianzas comerciales. Al llegar, los jesuitas creyeron que era mejor influenciar a los daimyos y altas esferas de la sociedad, antes que empezar con los campesinos y plebeyos del lugar. Como resultado varios daimyos se convirtieron al cristianismo y pronto sus seguidores y súbditos también. Además, poco después en 1549 llegó una figura relevante al archipiélago japonés, y no es otra que la de San Francisco Javier, misionero jesuita conocido por llevar por donde fuere la religión cristiana.

Gracias a su pericia y grandes dotes de manipulación consiguió que el príncipe del sur,

garantizase el respeto a los conversos cristianos. Sus principales feligreses fueron samurais, este hecho es relevante puesto que los bonzos, monjes guerreros budistas, siempre ejercieron una gran oposición a este clero.

8. Shogunato

Para introducir este apartado vamos a explicar brevemente el significado del término shogun y algunas de sus funciones.

El término shogun significaba “gran general que somete a los bárbaros”. Los shogun eran dictadores militares que trabajaban en nombre del emperador. El shogun iría a cualquier parte y haría lo que fuera necesario para cumplir el mandato imperial. El primer shogun fue Otomo no Otomaro (731-809). Se dedicó a la supresión de un pueblo indígena situado en noroeste de Honshu que no quería someterse al sistema centralizado en Heian-Kyo. El shogun más conocido de la era *Heian* fue Sakanoue no Tamuramaro (758-811) que consiguió que esos indígenas se sublevaran.

Tras grandes logros de los shogun subieron de posición social y por lo tanto fueron buscados entre la élite militar. El ascenso de los samuráis como una nueva clase distinta marcó la entrada de Japón en la era feudal. El clan Taira en 1160 heredó lo que ya era un sistema corrupto y eso causó una creciente inestabilidad en la parte del campo. Se originaron varias disputas jurisdiccionales y se produjeron muchos litigios en el tribunal de Kyoto.

8.1. 1er Shogunato: Shogunato Kamakura

La creación del primer shogunato, fue establecida por el shogun Minamoto no Yoritomo, con el fin de darle menos prestigio a la corte imperial y para darse un beneficio tanto político como socialmente frente a los demás mandos de los diferentes territorios. Este shogunato fue importante para instaurar una relación entre el señor y el vasallo y el establecimiento de un nuevo sistema administrativo, el cual el *shugo* tenía el deber de mantener la paz y prevenir futuras protestas entre los ciudadanos.

Este periodo fue caracterizado por la separación de la tradición budista esotérica *Shingon* y *Tendai* a una religión que se aproximaba más a la población. Se dio importancia al Budismo Zen, más deseado entre la gente por la disciplina que impartía. La aparición del reinado Hojo, que dejará la figura del shogun como una autoridad simbólica y no como un poder real.

8.2. 2do Shogunato: Shogunato Ashikaga

El shogunato Ashikaga o era muromachi, fue el segundo régimen feudal japonés establecido por los shogun del clan Ashikaga, durante los años 1336, con el fracaso de la restauración Kenmu y la toma de poder por parte de Ashikaga Takauji, samurai que estableció en 1338 el segundo shogunato de la historia japonesa, y finaliza en 1570, con el derrocamiento del último shogun del clan Ashikaga, Ashikaga Yoshiaki, a manos de Oda Nobunaga, uno de los 3 grandes unificadores del país.

Este periodo, se divide en dos, la era *Nanbokucho* o la era de las Cortes del Norte y del

Sur y era *Sengoku Jidai*. La era Nanbokucho se caracteriza por la dualidad de poderes, ya que la nación estaba regida dos grandes feudos, el del norte, controlado por el shogun Ashikaga, ya que era uno de los clanes más poderosos (entendido que en esta época de la historia japonesa, el poder venía por tener un poderoso ejército con el que dominar una zona más grandes y ejercer así su dominio). Y el feudo o corte del sur, quien poseía las tres reliquias sagradas que daban legitimidad al cargo. Mucho menos poderosos y organizados administrativamente, durante la primera mitad de esta era, intentaron en repetidas ocasiones derrocar al clan Ashikaga, con numerosas comitivas e intentos de asedio, pero fácilmente aplastadas por los clanes de samuráis aliados al shogun, haciéndose estos, los aliados de la corte del sur, cada vez más débiles y perdiendo gran parte de sus recursos.

Así en 1392, el emperador de la corte del sur decidió abdicar en el de la corte del norte, buscando la reconciliación de las partes, pero

lo único que se consiguió es la perpetuación en el poder del emperador de la corte del norte, apoyado por el clan Ashikaga. Hasta que en 1464, el shogun Ashikaga Yoshimasa no teniendo heredero legítimo al título decide abdicar en su hermano menor, hasta entonces monje budista. Pero un año después nació su hijo, dando inicio a un periodo de disputas por elegir quien era el legítimo sucesor al trono, previas, a la Guerra Ōnin, que precisamente resuelve este dilema. Diversas fuentes aseguran que quien impulsó este enfrentamiento fue la esposa de Ashikaga Yoshimasa, Hino Tomiko, quien siempre ayudó tanto en labores políticas y administrativas, como militarmente, ya que se dice que fue una de las mujeres samurais más influyentes del momento. Ella estuvo muy en desacuerdo con la abdicación de su marido, y un año más tarde a la abdicación tuvo un heredero del cargo. Así pues tejó una red de alianzas con señores feudales o daimyo, que eran líderes de clanes de samuráis, haciéndose así, cada vez más fuerte.

En 1467 los dos hermanos iniciaron una batalla por la sucesión al cargo que duró once años, a este período se le conoce como Guerra Ōnin. Durante estos once años el *shogun* abdicará definitivamente en su hijo. Esta guerra a su vez fue el detonante del periodo *Sengoku Jidai*, denominado así por el continuo estallido de guerras entre provincias, ya que viendo como el shogunato va perdiendo poder, quieren expandir sus territorios para así competir por el poder total de la nación.

Un dato curioso es que en este período de once años, por la disputa del cargo de *shogun*, las batallas solo se libraron en la capital, Kyoto y sus alrededores, dejándola totalmente devastada. Durante esta era, la nación vivirá un despegue de la economía, basadas en la agricultura y el comercio, favorecidos por el sistema feudal. En cuanto al comercio exterior, al principio formaron acuerdos con China, aunque poco después con la llegada de los occidentales fue cuando Japón se ve enriquecida tanto militar como culturalmente, ya que los

Europeos trajeron consigo pistolas y arcabuces, y la religión cristiana, entre otros muchos enseres. En lo que se refiere a la cultura, la sociedad está basada en el budismo zen, quien desarrolló diversos movimientos culturales como pueden ser la ceremonia del té, el arte del arreglo floral o el drama musical.

8.3.3er Shogunato: Shogunato Tokugawa

El tercer y último régimen militar impuesto por Tokugawa Iyasu destacó por tener una política central y la unificación de toda una tierra devastada antiguamente por las guerras de la era Sengoku, además de aplicar un sistema de diferentes clases sociales. Aisló a toda la población de cualquier potencia que no fuera Japón, y expulsó a cualquier ciudadano que no tuviera la nacionalidad japonesa, de esta forma no se tendría relación con el mundo exterior y también destacó por la persecución y ejecución de los cristianos.

En cuanto a la economía Edo, Kioto y Osaka pasan a ser de los más lujosos centros don-

de se exhibía un gran número de riqueza. Para poder seguir con su ostentosa vida y mantener sus adoradas viviendas, la mayoría de daimyos comercializaban mediante *machishu*. A parte de todas estas riquezas; emprendidas sobre todo en burdeles, teatros y casas de té, muchos de los samurais y los daimyos tenían problemas financieros los cuales para poder solucionarlos incrementaron los impuestos del campesinado, a consecuencia de este aumento los campesinos japoneses estuvieron ligados a una fuerte carestía de alimentos y una mala cosecha lo que provocó varias rebeliones. Gracias a la entrada de los EEUU y la firma de los tratados, a comienzos del año 1868 el emperador llevó su corte a Edo y se hizo la restauración Meiji.

9. Batallas del periodo

A continuación, abordaremos las batallas más relevantes del *Sengoku Jidai*, analizando cómo influyeron en el curso de la guerra y en la configuración del Japón feudal.

9.1. Guerra Ōnin (1467-1477)

El Período Sengoku tiene su comienzo con la Guerra Ōnin (1467-1477). En el año 1467 el poder centralizado del bakufu disminuyó considerablemente debido al descuido del shogun Ashikaga Yoshimasa. En 1464 Yoshimasa decidió retirarse e instalarse en una villa situada en Higashiyama dejando así como sucesor a su hermano Ashikaga Yoshimi. La paz en Higashiyama fue rápidamente destruida por la mujer del octavo shogun Yoshimasa, que demandaba que el shogunato fuese para su hijo. Con esto se originó una disputa entre dos familias de *shukuro*, ya que Yoshimi también iba a luchar por convertirse en shogun.

Los dos clanes liderados con sus respectivos daimyos Hosokawa Katsumoto y Yamana Sozen, apoyaron a los bandos enfrentados en las disputas reales. El conflicto irrumpió en el distrito Muromachi próximo a las residencias del shogun y como consecuencia se quemaron las mansiones de los principales beligerantes,

seguidas de más destrucciones realizadas en la ciudad. Todo esto sucedió antes de que ambos bandos fortificaron sus respectivas posiciones y se establecieran en un punto muerto.

Así mismo un conflicto protagonizado por las facciones aristocráticas de Kyoto, donde durante diez años estuvieron en guerra, se convirtió en el punto de inicio de "La Era de los Períodos en Guerra". Esta guerra acabó en el año 1477 con Yoshihisa hijo de Yoshimasa como noveno shogun, con el final de la pugna no solo Kyoto había quedado destrozado sino que también el *bakufu*, que había recibido un golpe duro a su credibilidad y prestigio. Con la muerte de Yoshihisa en 1490 pasó a ser shogun Ashikaga Yoshitane que más adelante fue sustituido por una mayor fuerza hegemónica que había surgido bajo la figura de Hosokawa Masamoto. Tras varias sustituciones en el poder ya llegados al shogun Ashikaga Yoshiharu en 1521, el *bakufu* ya había perdido su importancia y la sentencia de muerte estaba por sonar ya que el gobierno estaba deteriorado y sin ningún tipo de salvación.

A partir de este momento el centro de importancia se fue despegando poco a poco de Kyoto y comenzó a centrarse en las provincias. Con ello, debido a estos dominios sin ley aquellos que gozaban de poder empezaron a ser sustituidos por recién llegados y los campesinos se alzaron para ser visibilizados. Desde aquí surgió lo que se convertiría en la consigna de esta época, el *Gekokujo*.

9.2. Batalla Okehazama

En 1560 en Zentokuji se formó una alianza entre tres clanes, el Imagawa que tenía como representante a Yoshimoto *shugo-daimyō* de Totomi y Suruga y señor feudal de Mikawa, el clan Takeda y por último el clan Go-Hojo. Los tres líderes de estos clanes pactaron no atacarse mutuamente y ayudarse siempre que fuese necesario. Gracias a esta alianza todos pudieron seguir adelante con sus hazañas sin temer ser atacado por el otro clan.

Entre los objetivos que tenía Imagawa, encontramos su deseo de asaltar y asegurar los

fuertes que Oda Nobunaga había creado para proteger Owari y el camino hacia el castillo Kiyosu. Aunque Imagawa fue tan ambicioso que quiso hacerse con el dominio del castillo Kiyosu para así asegurar la capital administrativa de Owari y con ello acabar con el clan Oda, y controlar uno de los territorios más estratégicos, ya que para llegar a Kyoto todo el mundo tenía que atravesarlo. Como Yoshimoto tenía su objetivo fijado en Kyoto, debido a que deseaba tomar el poder nacional mediante el control militar, por ello inició una expedición hacia la capital contando con la ayuda de Matsudaira Motoyasu y un samurai de Mikawa junto a un gran ejército.

Una vez empezada la marcha, el ejército de Yoshimoto llegó al castillo Kututsake que se encuentra cerca de los fuertes de Oda Nobunaga que él mismo había construido frente a los Tokaido. Yoshimoto antes de seguir en movimiento decidió asegurar esos fuertes enemigos ya que amenazaban las líneas de comunicación que mantenía con la capital. Mandó

a Motoyasu y sus samurais de Mikawa para someter el castillo de Marune, del cual salieron victoriosos. Mientras tanto, él consiguió capturar el castillo Washizu y como símbolo de agradecimiento hacía la victoria sobre Marune, le da a Motoyasu el mando sobre el castillo Otaka ordenándose descansar para su próximo ataque a Owari. Por otro lado Oda Nobunaga ya sabía que las tropas de Yoshimoto se encontraban en su/la frontera. Nobunaga se mostraba despreocupado ante la gran amenaza que suponía un ejército doce veces más grande que el suyo y antes de la batalla recitó estas palabras:

“ We go, the few against the many and unless Divine aid is vouchsafed to us victory is impossible” (Danny Chaplin, 2018, p.98)

Con esto, partió hacia la batalla que tuvo lugar en Okehazama en 1560 y consiguió una de las victorias más impresionantes y decisivas de la historia de Japón, a partir de ese momento Oda Nobunaga fue reconocido y temido por todos.

9.3. Batalla de Anegawa

Antes de empezar a explicar dicha contienda, como breve curiosidad nos gustaría señalar que dicho enfrentamiento goza de una doble nomenclatura: por una parte los clanes Oda y Azai lo denominaron Batalla de Nomura y por otra parte el clan Asakura lo nombró Batalla de Mitamura. Por otra parte, estos hechos no están señalados en muchas fuentes. Solo existe una fuente que los escribió en su época, es decir, existen muchos textos historiográficos (posteriores a la fecha y realizados por investigadores o historiadores) pero solo un histórico que fue el Shinchokoki, el cual describió la batalla brevemente y con muchos elementos de ficción.

Esta contienda surgió en 1570, la cual consistió inicialmente en la respuesta de los clanes Azai y Asakura propietarios de los castillos de Yokoyama y Odani sobre el bloqueo que realizó el clan Oda, de la mano de Oda Nobunaga sobre los mismos. Para poder entender en su totalidad dicho conflicto es necesario explicar

brevemente quienes fueron los clanes que participaron en él. En el lado perdedor se encontraban dichos clanes: en primer lugar el Clan Azai, estaba establecido en la provincia Ōmi. En segundo lugar, el Clan Asakura, el cual descendía del príncipe Kusakabe, hijo del Emperador Temmu. Por otra parte, en el bando ganador estaba el Clan Oda, en el cual se encontraba uno de los daimyo más importante del periodo Sengoku, Oda Nobunaga.

En cuanto a esta batalla cabe destacar que fue una verdadera confusión, porque al salir los soldados que defendían los castillos de Yokoyama y Odami, propiedad de los clanes Azai y Asakura, se encontraron dos conflictos a la vez en un espacio cercano. Por una parte estaba el ejército de Oda Nobunaga el cual estaba luchando contra el clan Azai y por la otra estaba el shogun Tokugawa y su ejército, enfrentándose contra el clan Asakura como he dicho anteriormente con un cierto grado de proximidad. Una vez que el ejército del shogun derrotó las fuerzas del Clan Asaku-

ra, decidieron sumarse a las del Clan Oda, el cual gozaba de ser un clan de los más fuertes de aquella época en los ámbitos políticos y bélicos. Así con la ayuda de las fuerzas del Shogun, atacando por sorpresa por el flanco izquierdo, provocó la derrota del Clan Azai, provocando que cayeran rápidamente tanto el Clan Azai y Asakura.

9.4. Batalla de Mikatagahara

Antes de empezar a explicar dicha contienda, como breve curiosidad nos gustaría señalar que dicho enfrentamiento es conocido como unas de las contiendas más famosas que ha realizado Takeda Shingen. Esta contienda surgió en Enero de 1573, la cual es recordada por la astucia de Shingen, el cual demostró con gran excelencia el uso de la caballería. Para poder entender mejor dicho conflicto, es necesario conocer quién era Takeda Shingen. Shingen fue un daimyo del clan Takeda, descendientes del Emperador Seiwa. Además de ejercer de daimyo fue conocido por su excelencia en el campo

de batalla, su excelencia bélica le llevó a que lo apodaron el tigre de Kai o el tigre de Suruga.

Una vez explicado quien fue Takeda Shingen y el clan al cual dirigía, procederemos a mostrar el otro bando. El cual atacó el Clan Takeda en esta contienda llamado Clan Tokugawa, el cual fue un clan de los más importantes que podemos encontrar en Japón. Además al alcanzar durante el período Edo el dominio, les ayudó a eclipsarse sobre el establecimiento del Shogunato Tokugawa.

Una vez terminada la introducción procederemos a desgranar las fases del conflicto de Mikatagahara la cual únicamente podemos encontrarla en el documento histórico llamado *Kōyō Gunkan*, el cual era el registro de hazañas bélicas del Clan Takeda. Con el transcurso del tiempo hemos podido encontrar dicha información en diferentes fuentes historiográficas

- **Primer Ataque:**

Entre tanto que Takeda viajaba hacia al sur para enfrentarse en la fortaleza de Ha-

mamatsu a Tokugawa Ieyasu, se chocaron con las tropas de este sobre la meseta de Mikata, la cual tenía una ubicación al norte de la fortaleza Hamamatsu. De acuerdo con el *Kōyō Gunkan*, las fuerzas de Shingen eran bastante mayores a las de Ieyasu. Por lo tanto decidió utilizar el sistema llamado, *gyōrin* (escama de pez), mientras Ieyasu situó a su ejército en una formación en línea para obtener el mayor rendimiento de sus arcabuceros.

A continuación, según el *Kōyō Gunkan*, sobre las cuatro de la tarde cayó una densa nieve y los arcabuceros de Ieyasu empezaron a disparar. En esta guerra apareció un avance importante en el campo bélico como hemos señalado antes ya que en el mundo japonés el uso de armas de fuego era algo totalmente novedoso, el cual fue uno de los posibles hechos por lo que Ieyasu no tuviera tantos hombres para la batalla como tenía Shingen, porque confió en su supremacía tecnológica. Pero su supre-

macía tecnológica se vino al traste cuando la caballería de Shingen apareció, provocando la huida y la muerte de casi todos ellos. Para finalizar esta primera parte me gustaría hacer referencia a un bello refrán español el cual señala que “más vale maña que fuerza”, aquí podemos observar un buen ejemplo sobre ello.

- **Segundo Ataque:**

Una vez desarrollado el primer ataque Takeda, obsequio a la facción de su caballería que logró derrotar a los Arcabuceros de Ieyasu un breve descanso y ordenó que un nuevo grupo de la caballería comandado por Takeda Katsuyori y Obata Masamori empezará un nuevo ataque. Un poco más adelante se les acabaría anexo niando un enorme número del ejército del clan Takeda, lo que acabó generando una huida total de los soldados de Ieyasu, los cuales se reunieron en Sakigake y Ieyasu tomó la decisión de luchar contra Takeda para ayu-

dar a los generales que fueron capturados, pero un general suyo llamado Yoshinobu le convenció de que se retirara ya que Ieyasu era demasiado valioso, tomando el mando del ataque que quería realizar Ieyasu y muriendo en el intento.

- **Retirada:**

Después de que Yoshinobu le convenció para que regresara a Hamamatsu, Ieyasu regresó con un séquito de cinco hombres. Ordenando que los portones de Hamamatsu se mantuvieran abiertos y las hogueras encendidas, para que sus guerreros que se habían retirado les fuera más fácil volver gracias a las luces.

Más adelante la avanzadilla del clan Takeda, observó las puertas del castillo abiertas y escuchó el sonido de los tambores de guerra, los cuales sonaban por orden de Tadatsugu para que los guerreros volvieran de una forma noble y valiente. Esa técnica era conocida como fuerte vacío, pro-

vocando que decidieron detenerse a las puertas del castillo por si Ieyasu les había puesto una trampa y si no se hubieran detenido seguramente hubieran podido tomar una fortaleza, la cual perdieron todas las posibilidades de conquistarla cuando un pequeño obsequio de Ieyasu, atacó a los hombres de Takeda empujándolos por un barranco , provocando que estuvieran indefensos y acabaron retirándose.

9.5. Batalla de Nagashino

La batalla de Nagashino tuvo lugar en 1575 en el Castillo de Nagashino cuando las tropas de Katsuyori Takeda, súbdito de Ieyasu Tokugawa decidió invadir dicha fortaleza en el territorio de Mikawa. Tokugawa se enteró del asalto y junto a Nobunaga Oda enviaron un ejército. El clan Takeda era conocido por sus armas en batalla, su caballería y la forma contra la que contraatacaron ante el bando contrario.

A pesar de todo el día de la batalla cayó una gran tempestad que hizo que Katsuyori se

confiara al utilizar los arcabuces, ya que estos debido al agua y la humedad que cayó dejó el armamento sin utilidad. Las tropas de Takeda fueron hacia el bosque y a cincuenta metros del ejército enemigo sufrieron una gran cantidad de bajas ya que estos les atacaron con sus arcabuces, por los *ashigaru* y los samuráis. Oda ante el triunfo que estaba consiguiendo ordenó la persecución de las tropas de Takeda y la decapitación de todos sus hombres. El ejército Oda-Tokugawa consiguió la victoria y tras la batalla se le dio una gran importancia a las armas de fuego entre los daimyo.

9.6. Batalla de Yamazaki

A mediados de 1582, Oda Nobunaga, líder del clan Oda, uno de los más poderosos, por aquel entonces, de la nación nipona, y su hijo; fueron asesinados en el templo Honnoji, por Akechi Mitsuhide, uno de los generales de Nobunaga. Esta traición, trajo consigo grandes oportunidades para los altos cargos que apoyaban al clan Oda, principalmente por poderío militar,

al general en jefe del clan, Shibata Katsui, en ese momento en medio de una contienda con el clan Uesugi, el líder del clan aliado Mori Terumoto y Hashima Hideyoshi (o Toyotomi Hideyoshi), vasallo de Oda Nobunaga que gracias a su ingenio, poder de convicción y gran ambición consiguió escalar en el esquema de poder del clan hasta convertirse en prácticamente la mano derecha de Nobunaga.

Sabiendo esto, Akechi Mitsuhide, decidió enviar un mensaje al líder del clan Mori, ya que este podría hacer frente y contener al ejército de Hideyoshi, con la mala suerte de que este mensaje fue apresado por soldados de Hideyoshi, ya que controlaban los caminos.

Con la información del mensaje interceptado, Hideyoshi ideó un plan para vengar la muerte de su señor y acabar con la vida del traidor. Así pues, primero debía finalizar el conflicto vigente con el clan Mori, por la ocupación de unas de sus provincias por el clan Oda. Entonces Hideyoshi, sabiendo que no tenía mucho tiempo, decidió asediar el castillo del clan,

el castillo Takamatsu, inundándolo. Al ver en las condiciones en las que se encontraban sus soldados, el líder militar a cargo del castillo, no tuvo otra que negociar su rendición y cometer *seppuku*, a cambio de que no les pasará nada a sus tropas. Poco después de entrar en el castillo, Hideyoshi pudo negociar la paz con Mori, pero con un dato curioso, sin mencionar que el líder del clan Oda había sido asesinado.

Una vez resuelto este problema, Hideyoshi emprendió el camino hacia la zona de Yamazaki, región en la que se encontraban los dos castillos en posesión de Akechi Mitsuhide, desde donde trataba de conseguir simpatizantes. Hideyoshi, como gran estratega y general militar, sabía que se encontraba en gran ventaja, pues contaba con un número de soldados superior al de su enemigo, bastante más débil, he hizo que sus fuerzas fueran retrocediendo cada vez, hasta que cerca de la ciudad de Ogurusu, Mitsuhide fue apresado y asesinado. Dando por concluida la batalla y convirtiéndose así, Hashima Hideyoshi, en el líder militar más influyente de Japón,

a la muerte de Oda Nobunaga, heredando sus dominios y su poder.

9.7. Batalla de Shizugatake

Esta batalla se dió ya que al morir Oda Nobunaga, los generales del clan debían reunirse para determinar quién sería el digno sucesor a liderazgo del clan Oda y por consiguiente al cargo de shogun. Por tanto, tenemos la formación de dos bandos enfrentados por hacerse con el poder, por un lado, al general en jefe del clan Oda, Shibata Katsuie quien apoyó a Oda Nobutaka, hijo de Nobunaga, y por el otro bando a Hashiba Hideyoshi, quién decidió apoyar a uno de los nietos de Nobunaga, Oda Hidenobu.

La sucesión fue fuertemente discutida en las cortes de Kiyosu, donde los dominios del clan Oda fueron divididos entre los generales más importantes del clan. Hideyoshi, al haber vengado la muerte de líder del clan, ser un gran estratega y tener grandes dotes de manipulación, consiguió ganar rápidamente influencia y poder dentro del clan, incrementando aún más

si cabe, las tensiones con su rival, Shibata Katsuie y sus defensores, dando así lugar a la batalla de Shizugatake, en la cual Hashiba Hideyoshi, se consolidó en el cargo de líder del clan Oda.

En esta batalla, Shibata Katsuie por órdenes de Nobutaka coordinó una serie de ataques a Shizugatake, provincia regida por Hideyoshi y sus aliados. A pesar de perder a soldados y hombres importantes, el castillo y sus fortificaciones consiguieron sobrevivir al asedio e Hideyoshi ordenó mandar refuerzos encabezados por él mismo. Así mismo, Nobutaka fue informado de las intenciones de Hideyoshi y ordenó la ruptura del asedio y pasar a formaciones defensivas. Las fuerzas de Hideyoshi, obligaron a Katsuie a retroceder a retroceder hasta su castillo en una provincia cercana. El ejército de Hideyoshi y particularmente los denominados "las siete lanzas de Shizugatake" (quienes eran los siete generales más altos de Hashiba Hideyoshi) mantuvieron un asedio continuo al castillo de Katsuie. Éste al verse tan superado y queriendo morir con honor, decidió quemar

el castillo, asesinar a su familia y cometer *seppuku* o *harakiri*.

10. Conclusión

Como conclusión de este artículo, hemos podido concretar y relativizar tanto las causas como las consecuencias del *Sengoku Jidai*, un periodo caracterizado por las continuas guerras civiles y las disputas entre señores feudales que buscaban ampliar sus dominios y consolidar su poder. Este prolongado contexto de inestabilidad política y militar no solo transformó la estructura del Japón feudal, sino que también redefinió su forma de entender el poder, la lealtad y el orden social.

A lo largo del análisis, se ha evidenciado que el *Sengoku Jidai* no puede entenderse únicamente como una sucesión de enfrentamientos, sino como un proceso histórico de profunda transición. La fragmentación del poder, el ascenso de clanes samuráis y el debilitamiento del shogunato Ashikaga marcaron el inicio de un cambio que culminó con la unificación bajo

Tokugawa Ieyasu tras la batalla de Sekigahara en 1600. Con ello se inauguró el periodo Edo, una etapa de paz y estabilidad que permitió el desarrollo económico, cultural y social del país.

Asimismo, hemos podido observar que conceptos como el honor y la tradición fueron elementos esenciales para comprender la dinámica de este tiempo. Las decisiones políticas y militares se regían por códigos estrictos de lealtad y respeto al clan, lo que influyó profundamente en la estructura jerárquica y en la mentalidad de la época. Del mismo modo, el contacto con el exterior —a través del comercio y la llegada de nuevas ideas, tecnologías y religiones— desempeñó un papel importante en la transformación del Japón feudal, introduciendo cambios que, aunque inicialmente limitados, abrieron la puerta a una progresiva interacción con otras culturas.

En definitiva, el *Sengoku Jidai* fue un periodo clave que permitió el paso de un Japón dividido y marcado por la guerra a un país unificado bajo un poder central estable. Su legado se

refleja tanto en la consolidación del shogunato Tokugawa como en la formación de una identidad nacional basada en la disciplina, el honor y la búsqueda del equilibrio entre tradición y cambio. Este proceso sentó las bases del Japón moderno y dejó una huella indeleble en su historia política y cultural.

11. Bibliografía

- CHAPLIN, D.(2018) *Sengoku Jidai. Nobunaga Hideyoshi, and Ieyasu: Three Unifiers of Japan.*
- GASKIN, C & HAWKINS, V (2010): *Breve historia de los samuráis*, Nowtilus.
- J. W. HALL. (1993) *Historia Universal siglo XXI El imperio japonés*, Madrid.
- KENNETH ALAN GROSSBERG (1981): *Japan Renaissance. The Politics of the Muromachi Bakufu.* Harvard University Press, Massachusetts
- K. YAMAMURA. (1997) [Vol.3], *The Cambridge History of Japan*, United Kingdom.
- ROSELLÓ PRATS, R.(2013) *Japón el período beligerante y los tres unificadores.* 123-139.
- WHITNEY HALL, J. [Vol.4], *The Cambridge History of Japan.*
- Y. KONDO. (1999) *Japón: Evolución Histórica de un Pueblo (hasta 1650)*, Hondarribia (Guipúzcoa).
- TITSINGH, ISAAC, ed. (1834). [Siyun-sai

Rin-siyo/Hayashi Gahō, 1652], *Nipon o dai itsi ran; ou, Annales des empereurs du Japon*, tr. par M. Isaac Titsingh avec l'aide de plusieurs interprètes attachés au comptoir hollandais de Nangasaki; ouvrage re., complété et cor. sur l'original japonais-chinois, accompagné de notes et précédé d'un Aperçu d'histoire mythologique du Japon, par M. J. Klaproth. París. Edición digitalizada en Google Books

APRENDER DESDE LA PRIMERA INFANCIA: EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y SU IMPLICACIÓN EN LA NEUROEDUCACIÓN A TRAVÉS DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE.

7

Alberto Padilla López

Maestro de Educación Infantil (Andalucía)
Divulgador educativo (El Maestro Alberto)

Índice

1. Presentación del autor	278
2. Resumen.....	279
3. Abstract.....	280
4. Introducción	280
5. Marco teórico	282
5.1. Aprendizaje experiencial.....	282
5.2. Neuroeducación en edades tempranas	284
5.3. Funciones ejecutivas y emoción	288
5.4. Conexión entre experiencia y neurociencia: por qué aprender haciendo es más eficaz en edades tempranas	290

6. Metodología, enfoque y diseño.....	291
7. Desarrollo práctico	293
7.1. Marco normativo.....	293
7.2. Principios de diseño	294
7.3. Experiencia: Situación de aprendizaje “Bichos”	298
7.4. Evaluación y participación familiar	309
8. Discusión.....	313
9. Conclusiones.....	315
10. Bibliografía.....	317

1. Presentación del autor

Alberto Padilla López (Bailén, Jaén) es maestro de Educación Infantil, funcionario de carrera ejerciendo en Andalucía. Conocido como *El Maestro Alberto*, combina la docencia con la divulgación educativa y la formación del profesorado como congresista, ponente, conferenciante, articulista y escritor. Su aula es un espacio donde la emoción, el juego y la curiosidad se convierten en el verdadero motor del aprendizaje, porque así es como las funciones ejecutivas se entrenan sin darse cuenta. Finalista como Mejor Docente de España en los Premios EDUCA Abanca en diferentes ediciones, ha convertido la enseñanza en una forma de vida: un viaje compartido con sus alumnos en el que cada proyecto se vive como una auténtica aventura.

Su enfoque pedagógico integra metodologías activas, narrativas significativas y un profundo respeto por la infancia. En su blog y redes sociales, comparte experiencias y re-

flexiones que inspiran a docentes y familias. Es un maestro “con los pies en el aula, el alma en los sueños”.

2. Resumen:

Este artículo examina el lugar del aprendizaje experiencial en la neuroeducación desde la primera infancia y su aterrizaje práctico mediante situaciones de aprendizaje. Se argumenta, con respaldo teórico y con ejemplos de aula, que aprender haciendo —cuando se diseña con intención y se acompaña con reflexión— fortalece la atención, la memoria con sentido y las funciones ejecutivas (inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad). Se detallan principios de diseño y experiencias implementadas en Infantil. Se discuten implicaciones para el profesorado y líneas futuras de investigación y evaluación.

Palabras clave: Aprendizaje experiencial; neuroeducación; educación infantil; funciones ejecutivas; situaciones de aprendizaje.

3. Abstract:

This paper explores experiential learning within neuroeducation from early childhood and its practical implementation through learning situations. It argues—with theoretical support and classroom cases—that learning by doing, paired with guided reflection, enhances attention, meaningful memory and executive functions. Design principles and three classroom experiences in preschool are presented, together with implications for teachers and avenues for future research and assessment.

Keywords:

Experiential learning; neuroeducation; early childhood education; executive functions; learning situations.

4. Introducción

Cuando te acercas a la puerta de un aula de educación infantil no se escucha ruido: se escucha vida. Voces, risas, pasos pequeños que van descubriendo el mundo. Cada día es una

oportunidad, el asombro y la curiosidad vuelven a tener sentido.

Cuando un niño juega, cuando explora, toca, prueba, falla y vuelve a intentarlo, está haciendo mucho más que todo eso: está tejiendo las redes neuronales que sostendrán su pensamiento durante toda la vida.

La neuroeducación nos enseña que la emoción y la experiencia son los verdaderos cimientos del aprendizaje. No hay comprensión sin implicación; no hay memoria sin emoción. En palabras de Mora (2017), “solo se puede aprender aquello que se ama”. Y los niños aman aquello que viven, porque lo sienten suyo.

En este contexto, el aprendizaje experiencial se revela como un puente entre la teoría educativa y la práctica en el aula. Este artículo pretende recorrer ese puente desde dos orillas complementarias: la científica, que aporta el conocimiento sobre cómo aprende el cerebro; y la humana, que muestra cómo ese conocimiento se traduce en prácticas reales del aula. El hilo conductor será el ciclo de Kolb (1984), re-

leído a la luz de la emoción y del entrenamiento de funciones ejecutivas (Diamond, 2013; Zelazo, 2015).

A través de este recorrido, se argumentará que las situaciones de aprendizaje, tal y como las plantea la legislación actual, representan la forma más coherente y actual de implementar el aprendizaje experiencial en Educación Infantil, y por tanto de que los niños y niñas aprendan de verdad y con verdad.

5. Marco teórico

5.1. Aprendizaje experiencial.

Para hablar del aprendizaje experiencial se hace necesario citar a John Dewey (1938) que afirmaba que la educación debía organizar experiencias significativas que fomentaran la reflexión, no limitarse a la transmisión de información.

Su visión defendía que la experiencia, cuando se vive con intención, se convierte en el medio y fin del aprendizaje. Décadas más tar-

de, otro relevante en este contexto, David Kolb (1984), sistematizó este enfoque en su conocido ciclo del aprendizaje experiencial, compuesto por cuatro fases:

- Experiencia concreta,
- Observación reflexiva,
- Conceptualización abstracta,
- Experimentación activa.

El ciclo no es lineal: es una espiral. Cada vuelta implica un nivel más profundo de comprensión. En el aula de Infantil, esta espiral se observa constantemente: un niño manipula un objeto (experiencia), conversa sobre lo que ha descubierto (reflexión), lo relaciona con lo que ya sabe (conceptualización) y lo utiliza en un nuevo contexto (experimentación) y esto ocurre una y otra vez, con más complejidad.

La riqueza de este modelo radica en que combina acción y pensamiento, emoción y análisis. Como diría otro de los autores relevantes para el entendimiento del aprendizaje experiencial, Bruner (1960), "el aprendizaje es un

acto de descubrimiento”. Y ese descubrimiento se construye en comunidad: con el grupo, con el adulto, con el entorno. Por tanto la experiencia, supone en si misma, fuente y fruto del aprendizaje en un entorno concreto y junto a los demás.

5.2. Neuroeducación en edades tempranas

La neuroeducación es el punto de encuentro entre la neurociencia, la psicología y la pedagogía, y supone el lugar donde convergen sus hallazgos para orientar decisiones didácticas. Este diálogo ha permitido comprender cómo aprende el cerebro humano, especialmente en los primeros años de vida, cuando la plasticidad neuronal alcanza su punto más alto.

Autores como Francisco Mora (2017), sostienen que aprender no consiste en acumular información, sino en activar emociones que den sentido a dicha información. El cerebro no es una máquina que recibe datos, sino un órgano vivo que selecciona, conecta y transforma aquello que le emociona. Immordino-Yang (2016) demostró que la emoción no es un accesorio del

aprendizaje, sino su motor principal. Cada pensamiento, cada recuerdo, cada decisión cognitiva está atravesada por una emoción.

En la infancia, el aprendizaje es eminentemente sensorial y emocional. Cada experiencia —una textura, un sonido, un gesto, una palabra— desencadena una cascada de procesos neuronales. Las neuronas sensoriales captan la información del entorno; las neuronas espejo facilitan la imitación y la empatía; y las sinapsis, como pequeños puentes eléctricos, se fortalecen o debilitan según la calidad de la experiencia vivida.

En los primeros años, el cerebro es como un bosque en crecimiento: millones de conexiones emergen cada segundo, pero solo las que se usan con frecuencia y emoción se consolidan. La repetición sin emoción poda las ramas; la experiencia significativa las fortalece.

Mora explica que la emoción actúa como un “interruptor biológico” del aprendizaje. Cuando algo nos emociona, se activa el sistema límbico, especialmente la amígdala y

el hipocampo, que trabajan de manera coordinada para fijar los recuerdos a largo plazo. Por eso recordamos con tanta claridad los momentos vividos con intensidad —una risa, un miedo, una sorpresa— y olvidamos los datos que se nos transmitieron sin conexión emocional.

El aula de Infantil, desde esta perspectiva, es un laboratorio ideal para el aprendizaje natural. Los niños no necesitan que se les diga “aprende”; su cerebro está programado para aprender mientras explora, pregunta y se maravilla. El papel del docente consiste en crear contextos ricos en estímulos, donde el descubrimiento, el error y la reflexión se vivan con alegría y curiosidad.

La neuroeducación también nos recuerda que el movimiento y la experiencia corporal son fundamentales. Cada vez que un niño corre, salta o manipula un objeto, activa simultáneamente las áreas motoras, sensoriales y prefrontales del cerebro, fortaleciendo los circuitos que más adelante sostendrán el pensamiento abstracto. Así, un niño que construye una torre de bloques

no solo ejercita la motricidad fina: está desarrollando la planificación, la coordinación visoespacial y la paciencia.

En esta línea, Tokuhamas-Espinosa (2018) insiste en que la mente no está separada del cuerpo, y que las experiencias multisensoriales potencian la retención y la comprensión. Por eso el aprendizaje no puede reducirse a escuchar o repetir; necesita hacerse, tocarse, vivirse.

Además, desde la neurociencia sabemos que el cerebro aprende mejor en entornos emocionalmente seguros. Cuando un niño siente miedo o estrés, el cortisol bloquea la actividad del hipocampo, impidiendo el aprendizaje. En cambio, cuando se siente querido y confiado, su cerebro libera dopamina y oxitocina, neurotransmisores que favorecen la motivación, la atención y la memoria.

Por tanto, el maestro no solo enseña contenidos: crea el clima emocional en el que el aprendizaje puede florecer.

La sonrisa, la mirada, la palabra amable o el gesto de acompañamiento tienen un

impacto biológico real en el cerebro infantil. Educar con afecto no es una cuestión de estilo, sino una decisión neurocientíficamente fundamentada.

El verdadero aprendizaje no nace de la repetición, sino de la conexión. Y esa conexión ocurre cuando la mente, el cuerpo y la emoción actúan al unísono.

Aprender, en definitiva, es una experiencia vital.

Cada descubrimiento, cada emoción compartida, deja una huella en el cerebro, pero también en el alma. Y es en esa huella —física y emocional— donde la educación encuentra su verdadero sentido.

5.3. Funciones ejecutivas y emoción

Las funciones ejecutivas —inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva— son las habilidades que nos permiten regular la conducta, planificar, mantener la atención y adaptarnos a los cambios. En la etapa infantil, estas funciones aún es-

tán en desarrollo, pero se pueden entrenar desde el juego y la vida cotidiana. Diamond (2013) demostró que las experiencias lúdicas con estructura, como los juegos de reglas, son especialmente eficaces para mejorar la autorregulación y la atención sostenida.

Se entrenan en contextos significativos, especialmente mediante juegos de reglas, dramatizaciones y resolución de problemas (Blair & Raver, 2015; Zelazo, 2015).

Un ejemplo cotidiano: cuando un niño espera su turno para hablar, recuerda las normas de un juego o se detiene ante una consigna de “stop”, está ejercitando sus funciones ejecutivas. Cada pequeño reto se convierte en un entrenamiento invisible para el cerebro.

La emoción actúa como un amplificador. Un aula emocionalmente positiva no solo favorece la convivencia: aumenta la plasticidad neuronal y mejora el rendimiento cognitivo. Por eso, enseñar con ternura, humor y empatía no es una cuestión de estilo, sino una estrategia pedagógica basada en la ciencia.

5.4. Conexión entre experiencia y neurociencia: por qué aprender haciendo es más eficaz en edades tempranas

Aprender haciendo es más que una metodología: es una necesidad biológica. El cerebro infantil está diseñado para aprender a través de la acción. Cada vez que un niño manipula, explora o experimenta, su cerebro no solo recibe información: crea conexiones. Gopnik (2017) lo compara con el laboratorio de un científico: la mente infantil formula hipótesis, prueba, se equivoca, reajusta y vuelve a intentar.

Las investigaciones neurocientíficas muestran que la actividad motora y la experiencia sensorial activan múltiples áreas del cerebro —motoras, emocionales y cognitivas— simultáneamente.

Por eso, un aprendizaje activo deja una huella más profunda y duradera que uno puramente verbal. La práctica, el movimiento y la emoción no solo refuerzan el recuerdo: lo transforman en comprensión.

Además, durante los primeros años de vida, la mielinización neuronal —el proceso que permite que las señales eléctricas viajen con rapidez— está en pleno desarrollo. Las experiencias ricas y variadas contribuyen a fortalecer esas vías neuronales, creando lo que Mora (2017) llama “autopistas del conocimiento”. En resumen: lo que el niño vive con el cuerpo, lo interioriza con la mente y lo recuerda con el corazón.

6. Metodología, enfoque y diseño.

El presente trabajo se apoya en un enfoque cualitativo, narrativo y vivencial, propio de la investigación-acción. Parte de la práctica diaria y se alimenta de la observación directa del aula, de la reflexión compartida con otros docentes y del diálogo con la familia y el entorno.

No pretende ofrecer resultados medibles en cifras, sino comprensiones profundas: cómo aprende un grupo de niños cuando se les ofrece una experiencia que despierta su curiosidad, cómo cambia su comportamiento cuando se

sienten protagonistas o cómo se fortalecen sus habilidades cuando el juego se convierte en una forma seria de aprender.

La metodología combina tres dimensiones complementarias:

Revisión teórica, que sienta las bases del marco neuroeducativo y experiencial.

Análisis didáctico, centrado en el ciclo de Kolb como estructura de diseño y reflexión docente partiendo de sus fases y estableciendo diferentes momentos: motivar, activar, explorar, estructurar, aplicar y concluir.

Aplicación práctica, a través de situaciones de aprendizaje reales desarrolladas en el aula de Infantil, documentadas con observaciones, producciones de los niños y registros de aula.

El análisis se enmarca dentro de la lógica de la indagación narrativa, que reconoce el valor de la historia y la experiencia personal como fuente de conocimiento. Como afirma Bruner (1990), *“las historias nos permiten dar sentido al mundo y a nosotros mismos”*.

7. Desarrollo práctico

7.1. Marco normativo.

En los últimos tiempos los cambios normativos se han actualizado para adaptarse al marco europeo. En España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE) marcó un punto de inflexión en la concepción del aprendizaje escolar proponiendo una educación basada en competencias clave y situaciones reales de aprendizaje, alejándose de la fragmentación del conocimiento para apostar por la integración de saberes, habilidades y actitudes de forma globalizada.

El Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, refuerza esta visión al definir las situaciones de aprendizaje como herramientas que permiten contextualizar los aprendizajes, generar experiencias significativas y garantizar el desarrollo integral del alumnado.

Estos marcos legales reconocen explícitamente que el aprendizaje es más eficaz cuando está vinculado a la experiencia, la emoción y la acción. Dicho de otro modo: la legislación actual legitima científicamente lo que los buenos docentes ya sabían por intuición y por práctica.

En este sentido, el trabajo que se describe en este artículo se alinea con el enfoque competencial de la ley, atendiendo a los ámbitos de experiencia que vertebran el currículo infantil: *crecimiento personal y emocional, comunicación y representación, y descubrimiento y exploración del entorno.*

7.2. Principios de diseño

Partiendo del concepto de situaciones de aprendizaje como aquellas situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas, para el docente, supone la oportunidad de diseñar una propuesta integrando el

currículo a través de diferentes actividades interesantes para que los niños y niñas apliquen sus conocimientos para resolver un problema o elaborar un producto final relacionado con la vida cotidiana.

Por tanto, las situaciones de aprendizaje no son actividades simples y aisladas, sino un amplio conjunto de actividades diferentes, con el foco en el trabajo competencial.

Diseñar una situación de aprendizaje es, en realidad, diseñar una historia. Cada elemento —el reto, el contexto, los materiales, las preguntas— debe estar cargado de sentido. En el aprendizaje experiencial, nada se deja al azar, pero todo se vive con libertad.

Los principios fundamentales que guían el diseño son:

- **Contextualización:** la experiencia debe conectar con la vida cotidiana de los niños, con sus preguntas y emociones. Basándonos en teorías como la del aprendizaje situado, sobre la articulación de los aprendizajes con el entorno del alumnado para

que puedan encontrarle sentido; o la teoría sociocultural de Vygotsky, sobre las interacciones del aprendiz con el contexto.

- **Transferencia de lo aprendido a la vida real**, mediante el aprendizaje significativo, lo que los alumnos aprendan debe modificar sus esquemas cognitivos y permanecer en el tiempo. Planteando problemas que se resuelvan de forma creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía y la responsabilidad.
- **Aplicación y desarrollo de competencias**, siguiendo, la teoría de Brousseau , donde es el alumno quien busca las soluciones, colaborando con el grupo y reflexionando sobre el camino seguido para solucionar un problema.
- **Basamento en metodologías activas** que posibiliten la propia construcción de aprendizajes. Con actividades útiles y funcionales para el alumnado, situadas en contextos significativos, fomentando la motivación y un buen clima en el aula.

- **Multiples tipos de agrupamientos y el uso y manejo de variedad de recursos**; que potencien el desarrollo de los procesos cognitivos, emocionales y psicomotrices en el alumnado.
- **Respeto al alumnado**, adaptándose a las distintas formas de ver el mundo, de comprender la realidad y de aprender. Basando esta perspectiva en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).
- **Motivación, lo que emociona, se recuerda**; lo que divierte, se repite; lo que se repite, se consolida. teniendo en cuenta los intereses del alumnado, mediante el enfoque constructivista, donde el alumno sea el centro y construya su propio aprendizaje, de manera autónoma y creativa aplicando aprendizajes que ya tienen, mientras adquieren nuevos a base de experiencia.
- **Pensamiento crítico y reflexivo** de todo el proceso.
- **Tratamiento de aspectos** relacionados con el interés común, la sostenibilidad, la

convivencia... Partiendo de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS).

- **Evaluables**, mediante la reflexión guiada y en base a los criterios de evaluación que nos permiten valorar el grado de desarrollo de las competencias. Esta evaluación será formativa, haciendo también al alumno protagonista fomentado la autoregulación del aprendizaje.

7.3. Experiencia: Situación de aprendizaje "Bichos"

La experiencia que se describe busca servir de ejemplo y aplicación de los reseñado hasta ahora. Se desarrolla en un aula de educación Infantil (3-4 años) del CEIP Diego Velázquez de El Ejido (Almería). Surge del propio interés del alumnado, al observar la aparición de insectos y otros invertebrados que solemos llamar "bichos" que se convirtieron en los protagonistas de una exploración, un juego y un reto intelectual, emocional y social. El objetivo principal fue doble: entender los se-

res vivos que solemos etiquetar como "bichos" y, al mismo tiempo, reforzar funciones ejecutivas (inhibición, memoria, flexibilidad) a través de actividades activas, manipulativas y colaborativas para concluir con la elaboración de un producto final propio: la creación de un juego sobre los bichos.

a) Título "BICHOS".

b) Contexto:

Aula de educación infantil compuesta de 25 niños y niñas de entre 3 y 4 años, en un centro de educación infantil y primaria de una localidad andaluza.

c) Etapa, curso, áreas y ODS trabajados:

Educación infantil 3 años, todas las áreas. ODS N° 15 Vida de ecosistemas terrestres.

d) Justificación y finalidad:

En el aula y el patio aparecen continuamente pequeños insectos e invertebrados que llaman la atención de los más pequeños, a veces sienten miedo ante ellos y otras los lastiman por querer "jugar" co-

nectando así con las emociones, la finalidad será encontrar la forma de convivir con ellos y “jugar” sin hacerles daño ni que puedan hacérselo a nosotros.

e) Temporalización:

Diferentes sesiones a lo largo de un trimestre.

f) Participantes y recursos:

Del aula, material fungible, tecnológico, recursos del entorno, personal del centro y familias.

g) Metodología:

Desde el Aprendizaje Basado en Proyectos combinando el trabajo por rincones, el Aprendizaje Servicio y el Aprendizaje Cooperativo.

h) Concreción curricular:

A modo de ejemplo, entre los elementos del currículum que se despliegan véase la siguiente tabla (Tabla 1):

OBJETIVOS GENERALES		
b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.		
COMPETENCIAS CLAVE		
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.		
ÁREA 2. Descubrimiento y Exploración del Entorno.		
Criterio de Evaluación	Competencia específica	Saberes básicos
C.E.3: Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.	3.1. Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural y los animales, identificando el impacto positivo o negativo que algunas acciones humanas ejercen sobre ellos.	<u>Bloque C.</u> Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto. -Empatía, cuidado y protección de los animales. Respeto de sus derechos.

Tabla 1. Ejemplo Concreción curricular.

i) Producto final:

Creación, diseño y realización de un juego de mesa sobre los bichos de forma cooperativa.

j) Secuencia didáctica:

● 1. Experiencia concreta.

Motivar/Activar:

Se inició con la observación en el patio de insectos e invertebrados (hormigas, lombrices...) Preparamos el “maletín del investigador” (Imagen 1) y nos equipamos con lupas, cuaderno de registro de bichos observados, atlas de bichos.... Un momento cargado de asombro, preguntas espontáneas (“¿Por qué la hormiga lleva carga?”, “¿Ese bicho se esconde porque tiene miedo?”) con lo que realizamos una lluvia de ideas sobre todo lo que sabíamos y lo que queríamos saber, culminando con la pregunta ¿Cómo podemos jugar con ellos?.



Imagen 1: Maletín del investigador

● 2. Observación reflexiva.

Explorar:

¿Por qué algunos llamamos “bichos” a estos seres y “animales” a otros? Esta reflexión llevó a los niños a verbalizar sus ideas, compararlas y cuestionarlas. Buscamos información en libros, en el ordenador del aula y pedimos ayuda a nuestras familias.

● 3. Conceptualización.

Estructurar: A partir de la reflexión, en gran grupo fuimos compartiendo nuestras investigaciones junto a las familias sobre qué eran los bichos, qué tipos de bichos había, cómo eran, qué comían... desde cuando existen y así conocimos el poema de Federico García Lorca "Cancioncilla sevillana", o el cuadro de Salvador Dalí "Sueño causado por el vuelo de una abeja alrededor de una granada un segundo antes de despertar". Establecimos los bichos que conocíamos. Caracol (*Imagen 2*) abeja, hormiga, mariquita, escarabajo y completamos una tabla: «Tiene patas / Tiene alas / Se mueve / Vive en agua o tierra», qué características comunes tenía un animal o un "bicho". Esto se apoyó con un pequeño dossier-informe elaborado por los propios niños. Nos dimos cuenta que los bichos también nos ayudan, e incluso visitamos un invernadero, donde los bichos hacen que tengamos mejores frutas y hortalizas (*Imagen 3*)



Imagen 2. Observando caracol.



Imagen 3. Visita a un invernadero ecológico.

k) Integración de funciones ejecutivas y neuroeducación.

Durante esta experiencia los niños:

- Esperaron su turno para hablar, alternaron responsabilidades, inhibición de impulsos simples.
- Recordaron pautas (memoria de trabajo): «Primero observamos, dibujamos, recortamos...»
- Cambiaron de roles (flexibilidad): diseñador → fabricante → actor. La emoción influyó fuertemente: el sentimiento de pertenencia al “equipo” de nuestro juego “Abejitas de oro”, la sorpresa de descubrir lo que antes les daba “miedo”, la complicidad de cuidar lo creado... Todo esto activó sistemas de recompensa y atención importantes.

El aula se convirtió en un micro-ecosistema donde aprender haciendo, sintiendo y colaborando se volvió cotidiano.

l) Inclusión:

Siguiendo pautas del Diseño universal para el aprendizaje (DUA) se llevaron a cabo ajustes

de acceso y de participación, agrupamientos flexibles, apoyos visuales y tecnología sencilla cuando aporta valor (Bruner, 1960; OECD, 2019). Participación familiar: talleres breves, investigaciones y aportación de materiales y salidas al entorno.

m) Evaluación:

Se utilizó una rúbrica sencilla de observación (“he esperado mi turno / necesito ayuda / he aportado ideas”) y las creaciones sobre lo que íbamos descubriendo de los bichos fueron parte del portafolio. El error fue celebrado como señal de aprendizaje, no castigo. Mediante una diana de autoevaluación señalaron como se sintieron y lo que disfrutaron del proceso. Por otro lado, las familias y agentes participantes realizaron un cuestionario online sobre su participación en el mismo, y como docente, elaboré un análisis DAFO de mi intervención en el mismo.

7.4. Evaluación y participación familiar

En este sentido, la evaluación, entendida desde el paradigma experiencial y neu-

roeducativo, no se limita a medir resultados, sino que acompaña los procesos. Es un espejo amable donde el niño se mira para reconocerse y mejorar, no para ser juzgado. En Educación Infantil, evaluar significa observar con atención y afecto, interpretar señales, celebrar progresos y ofrecer oportunidades para seguir creciendo.

En este modelo, el docente adopta el rol de investigador de la infancia. Cada gesto, cada conversación, cada dibujo se convierte en una evidencia de aprendizaje. El aula es una historia viva, y el maestro, su cronista.

Para recoger esas evidencias se utilizan herramientas flexibles:

- **Registros anecdóticos** durante el juego o la asamblea, donde se anotan descubrimientos espontáneos o actitudes significativas.
- **Rúbricas visuales** adaptadas a la edad (por ejemplo, la de autorregulación emocional o la de “poderes ejecutivos”).

- **Portafolios o carpetas de experiencias**, que recogen producciones, fotografías y pequeñas reflexiones de los propios niños.
- **Asambleas de reflexión**, donde el grupo analiza lo aprendido y verbaliza emociones asociadas al proceso.

Esta evaluación no tiene un carácter numérico ni jerárquico. Es formativa, narrativa y emocional. Busca comprender cómo el niño piensa, cómo siente y cómo actúa ante los retos. El error se resignifica como parte del camino, no como una falta. Un niño que tropieza y se levanta está aprendiendo tanto como quien acierta a la primera.

Desde el punto de vista neuroeducativo, esta forma de evaluar se alinea con la función del refuerzo positivo: cuando el niño percibe reconocimiento, se activan circuitos dopaminérgicos asociados al placer y la motivación, reforzando su aprendizaje (Mora, 2017). Por ello, el elogio se convierte en una herra-

mienta poderosa, pero debe ser auténtico y específico: no se trata de decir “muy bien”, sino de reconocer con detalle (“has esperado tu turno”, “has buscado una solución”, “te has calmado solo”).

En cuanto a la participación en el proceso del binomio familia-escuela, en esta mirada experiencial, las familias no son espectadoras: son parte activa del aprendizaje. Desde el inicio del curso se crean canales de comunicación cercanos y fluidos: se comparten retos, se piden colaboraciones, se intercambian ideas. Las familias no solo traen materiales, sino historias, saberes, tiempo y afecto.

Estas acciones no son anecdóticas: construyen comunidad.

La familia se siente reconocida, el niño percibe coherencia entre casa y escuela, y el aprendizaje trasciende los muros del aula.

Además, se promueven espacios de evaluación compartida, donde familias y docentes dialogan sobre los avances del niño, no desde el juicio sino desde la comprensión.

Estos encuentros se acompañan de materiales visuales y registros de aula que permiten a los padres “ver” los progresos: una fotografía, una anécdota, una autoevaluación dibujada.

Este tipo de participación encarna una de las premisas de la neuroeducación: el aprendizaje florece en red. Cuando los adultos de referencia (docentes y familias) comparten mirada, el niño se siente sostenido emocionalmente y aprende con mayor seguridad y autonomía.

La evaluación y la participación familiar no son los últimos pasos del proceso, sino su hilo conductor invisible.

Ambas se entrelazan para formar un tejido educativo que da sentido al aprendizaje: uno en el que el niño se siente observado, comprendido y acompañado; la familia, implicada y valorada; y el maestro, parte de una comunidad que aprende con y desde la infancia.

8. Discusión

Las experiencias descritas confirman que el aprendizaje experiencial y la neuroeducación no

son caminos paralelos, sino sendas que convergen. Ambos parten de la misma verdad: el aprendizaje sucede en la experiencia, no en la exposición.

El ciclo de Kolb, reinterpretado desde la neurociencia, ofrece un marco flexible que se adapta a la lógica del aula infantil. La emoción, como señala Immordino-Yang (2016), actúa como el pegamento que une la atención con la memoria. Y el juego, según Diamond (2013), es la forma natural de entrenar las funciones ejecutivas.

Pero quizá el aprendizaje más profundo sea el que ocurre en el propio docente. Trabajar desde este enfoque implica un cambio de rol y de mirada. El maestro deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en diseñador de experiencias, acompañante emocional y narrador de sentido. Esa transición no es fácil. Supone soltar el control, aceptar la incertidumbre y confiar en los procesos.

Como dice Bruner (1996), *“enseñar es crear las condiciones para que alguien aprenda”*.

Y esas condiciones solo aparecen cuando el adulto también aprende, observa, duda y se emociona.

Por eso, hablar de neuroeducación no es hablar de moda ni de tecnología cerebral. Es hablar de humanidad, de respeto por los ritmos, de ternura y presencia. El cambio metodológico es, en realidad, un cambio cultural y emocional.

9. Conclusiones

Del presente artículo podemos extraer que el aprendizaje experiencial, sustentado en la neuroeducación, ofrece un marco rico y operativo, humanista y eficaz para trasladar la neuroeducación al aula de Infantil.

Ha quedado de manifiesto que las situaciones de aprendizaje hacen visible el ciclo de Kolb y permiten entrenar funciones ejecutivas dentro de tareas con sentido, actuando como vehículo privilegiado, donde teoría y práctica se encuentran en el día a día del aula.

Hemos observado como la emoción bien dosificada, el juego con reglas y la reflexión breve son aliados potentes para consolidar memoria y autorregulación. El futuro pasa por crear redes de docentes que compartan sus experiencias, validen sus resultados y demuestren que la escuela puede ser, desde los primeros años, un lugar donde aprender es también sentir, jugar y crecer.

Los próximos pasos incluyen mejorar la evaluación de FE, ampliar la participación familiar y crear repositorios abiertos de situaciones.

En definitiva, aprender haciendo —con cabeza y con corazón— es una apuesta pedagógica y ética: sitúa a la infancia en el centro y le ofrece oportunidades reales para comprender el mundo y participar en él.

10. Bibliografía.

- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain*. W. W. Norton.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.

- Padilla López, A. (2023) Un viaje lleno de aventuras: Situaciones de aprendizaje en Educación Infantil. Sar Alejandría.
- Tokuhamas-Espinosa, T. (2011). Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching. W. W. Norton.
- Tokuhamas-Espinosa, T. (2018). Neuromyths: Debunking false ideas about the brain. W. W. Norton.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, and the developing brain. Current Directions in Psychological Science, 24(1), 11-16.

Aprender para comprender: la libertad como práctica emancipadora en Antonio Escohotado

8

Joan Sales Fortuño

Índice

1. Sobre el autor	321
2. Resumen.....	321
3. Abstract.....	322
4. Introducción	323
5. La libertad y sus fundamentos: del nomos clásico a la autonomía moderna	326
6. Existir es elegir: la libertad como experiencia y responsabilidad	333
7. Antonio Escotado: libertad, orden y autogestión responsable.....	337
8. De la naturaleza a la cultura: La libertad como construcción histórica y su vigencia contemporánea	340
9. Conclusión	345
10. Bibliografía	347

1. Sobre el autor

Joan Sales Fortuño es graduado en Humanitats: Estudis Interculturals por la Universitat Jaume I. El presente artículo se inscribe en una línea de investigación dedicada al estudio de la noción de libertad individual en el pensamiento de Antonio Escotado. El contenido del presente artículo se inspira en el Trabajo de Fin de Grado titulado *Aplicación pedagógica del concepto de libertad individual según Antonio Escotado*, defendido en la misma universidad.

2. Resumen

El artículo examina la noción de libertad individual en el pensamiento de Antonio Escotado desde una perspectiva filosófica y pedagógica, situándose en la tradición moderna de la autonomía y la responsabilidad. A partir de referencias a *Caos y orden* (2022), *De Physis a Polis* (1995), *Realidad y substancia* (2018) y otros artículos sobre el pensamiento de Escotado y afines, se aborda cómo él concibe la libertad

como principio generador de orden y práctica de conocimiento emancipador. Su propuesta vincula la autogestión personal con una crítica a las estructuras de poder, defendiendo la necesidad de un pensamiento libre frente al dogmatismo ideológico y educativo. En esta línea, la educación se entiende como espacio de autodescubrimiento y formación del juicio crítico, donde aprender implica transformarse y asumir la responsabilidad de pensar por uno mismo.

Palabras clave: Antonio Escotado - libertad individual - autonomía - responsabilidad - pensamiento crítico - educación.

3. Abstract

This article examines the notion of individual freedom in Antonio Escotado's thinking from a philosophical and pedagogical perspective, placing it within the modern tradition of autonomy and responsibility. Drawing on references to *Caos y Orden* (2022), *De Physis a Polis* (1995), *Relidad y Substancia* (2018), and other articles on Escotado's thinking and related

topics, it addresses how he conceives of freedom as a principle that generates order and the practice of emancipatory knowledge. His proposal links personal self-management with a critique of power structures, defending the need for free thought in the face of ideological and educational dogmatism. In this vein, education is understood as a space for self-discovery and the formation of critical judgment, where learning implies transforming oneself and taking responsibility for thinking for oneself.

Keywords

Antonio Escotado - individual freedom - autonomy - responsibility - critical thinking - education.

4. Introducción

El concepto «libertad individual» ha ocupado un lugar central en la reflexión filosófica y política de Occidente, no obstante su significado ha variado de acuerdo con las transformaciones culturales e institucionales de cada tiempo. Desde las primeras reflexiones

griegas sobre la relación entre *physis* y *nomos* hasta las teorías modernas de la autonomía moral, la libertad ha sido entendida alternativamente como don natural, derecho civil, experiencia existencial o construcción cultural. Este itinerario histórico revela que la libertad no constituye un estado fijo ni un atributo universal, sino un proceso dinámico de autodefinición que refleja las tensiones entre individuo, norma y poder.

En la actualidad, marcada por la expansión de los dispositivos de control, la autoexplotación y la instrumentalización del discurso liberal, la libertad corre el riesgo de degradarse en eslogan o hábito de consumo. Frente a este vaciamiento conceptual, el pensamiento de Antonio Escotado (1941–2021) ofrece una reinterpretación que restituye a la libertad su densidad moral, epistemológica y social. Filósofo, jurista y ensayista español, su obra —que abarca desde *Historia General de las Drogas* (1999) hasta *Los enemigos del comercio* (2008–2017)— se caracteriza por una defensa del individuo frente

a las formas de tutela ideológica y por una reflexión constante sobre los vínculos entre conocimiento, poder y responsabilidad. En el marco del cuarto aniversario de su fallecimiento, su legado intelectual adquiere renovada relevancia como testimonio de independencia crítica y búsqueda de equilibrio entre libertad personal y orden social.

El presente artículo examina esa genealogía del concepto de libertad individual, desde sus raíces clásicas hasta su reelaboración contemporánea, para situar la contribución de Escotado en diálogo con las tradiciones filosóficas que la preceden. A través de un recorrido que abarca desde el pensamiento antiguo y la modernidad ilustrada hasta el existencialismo y las críticas contemporáneas al poder, se propone mostrar cómo su concepción de la libertad —entendida como autogobierno y responsabilidad— constituye una respuesta original y vigente a los desafíos del presente.

5. La libertad y sus fundamentos: del nomos clásico a la autonomía moderna

El pensamiento moderno sobre la libertad individual se construye sobre sólidos antecedentes clásicos. En la Grecia del siglo V a. C., los sofistas plantearon los primeros cuestionamientos sistemáticos sobre la relación entre individuo, ley y sociedad. Protágoras, con su afirmación de que «el hombre es la medida de todas las cosas», introdujo una visión relativista y constructivista del sujeto y del conocimiento. Frente al enfoque esencialista de la *physis* —la naturaleza, la esencia en sí misma—, los sofistas defendieron el *nomos*, entendido como ley o convención histórica y mutable. Escohotado en su libro *De Physis a Polis* (1995, pp. 171–172) subraya que esta inversión de jerarquía entre lo natural y lo normativo constituyó un giro decisivo hacia la idea de libertad como construcción cultural, nacida del acuerdo humano y no del dictado de un orden dado. Este debate no era meramente teórico: atravesaba tanto la filoso-

fía como la literatura y la historia, articulando un conflicto profundo sobre el origen de las leyes, el estado y la justicia (Campillo y Vegas, 1976, pp. 77–78). En un contexto de transición hacia la democracia ateniense, la confrontación entre *nomos* y *physis* implicaba modelos políticos distintos: el orden tradicional de la aristocracia frente al nuevo paradigma democrático basado en la participación ciudadana. Protágoras defendía el *nomos*, Antifón privilegiaba la naturaleza, y Tucídides o Trasímaco ofrecían posiciones intermedias, evidenciando un realismo político temprano.

Aristóteles desarrolló una concepción más sistemática de la libertad, vinculándola a la participación activa en la vida de la polis. Según la *Política* (1997, 1253a–1255a), la verdadera libertad no consiste en hacer lo que uno quiere, sino en vivir conforme a leyes justas establecidas por los ciudadanos. García-Marzá (2024) subraya que la libertad en la polis no era un derecho privado, sino una obligación compartida vinculada al bien común, y que la ciudadanía

implicaba la participación activa en la vida política como única vía para la realización personal plena. Sin embargo, esta libertad estaba restringida a ciudadanos varones libres, excluyendo a mujeres, esclavos y extranjeros, lo que limita su universalidad. A pesar de ello, la noción clásica sentó un precedente decisivo en la relación entre individuo y norma.

Como advierte Fernando Savater, el sentido más clásico de la palabra *libertad* «consistía en la negación de la esclavitud, cuya amenaza se cernía permanentemente sobre individuos y ciudades como resultado de las guerras» (2003, p. 97). Esta observación resalta que, en su origen, la libertad se define por oposición a la servidumbre y en el marco de las relaciones de poder, y que su ejercicio depende de un equilibrio inestable entre jerarquía, igualdad y emancipación. Esta comprensión política de la libertad —nacida de la negación de la esclavitud y vinculada a la vida cívica— alcanza una formulación particularmente lúcida en la lectura que Jan Patočka hace del mundo griego.

«El mundo griego es un mundo de señores libres, de hombres que son —para emplear la amable fórmula de Hannah Arendt— déspotas en su propia casa a fin de poder ser iguales en la ciudad. Son los amos absolutos de su casa, pero en la *comunidad* son pares. En una *comunidad* que no puede funcionar si no se observa reglas muy estrictas. Por tanto, uno de esos pares (...) debe preocuparse no solamente de su propia libertad, sino también de todas las otras, y cuidar de ellas» (Patočka, 1991, p. 80).

Durante la Edad Media, el pensamiento quedó subordinado al marco teológico cristiano, limitando la autonomía racional de los filósofos. Weinberg (1987, pp. 291–292) indica que los pensadores medievales actuaban dentro de los límites de la verdad revelada, incluso cuando intentaban armonizar fe y razón, como Tomás de Aquino. Escohotado en *Majestades, Crímenes y víctimas* (1987, pp. 63–65) observa que la suspensión de la autonomía del entendimiento subjetivo también se repite en regímenes autoritarios posteriores, justificando la represión del

pluralismo y el control de la conciencia. En este contexto, la libertad se redefine como conformidad con un orden trascendente más que como autodeterminación racional.

Con la modernidad, surge un giro decisivo en la concepción de libertad. La Reforma protestante y el individualismo moderno sientan las bases para una nueva noción de autonomía. Los contractualistas Hobbes, Locke y Rousseau propusieron distintos modelos de pacto social, coincidiendo en que el Estado surge del consentimiento de individuos libres para garantizar paz y justicia (Cortina et al., 1998, pp. 27–29). Hobbes concebía el estado de naturaleza como guerra de todos contra todos, limitando la libertad mediante un contrato que otorgue poder absoluto al soberano (Cortina et al., 1998, p. 27). Locke veía la libertad como vivir bajo normas consensuadas que protejan los derechos individuales (Locke, 2006, pp. 29–30; Cortina et al., 1998, p. 28), mientras que Rousseau planteaba que la libertad política surge cuando cada ciudadano obedece solo las leyes que ha contri-

buido a crear (Cortina et al., 1998, p. 29).

En Kant (1997), la libertad adquiere una dimensión moral radical: ser libre es obedecer a la ley que uno mismo se da, lo que introduce la noción de autonomía como piedra angular del pensamiento moderno (p. 112). Este enfoque kantiano será decisivo para las teorías liberales y racionalistas posteriores, pero también servirá de punto de partida para su crítica. La libertad como autonomía racional se inserta, en efecto, en un debate más amplio sobre el determinismo y la voluntad humana. Tal como señalan De la Rosa, Salas y Flórez-Muñoz (2025), los primeros desarrollos filosóficos sobre la libertad individual oscilaron entre dos grandes posturas: el determinismo, que sostenía que las acciones humanas están causadas por fuerzas externas o naturales; y el indeterminismo, que defendía la posibilidad de una autodeterminación del sujeto.

Entre los exponentes del determinismo, Spinoza destacó por su coherencia sistemática al afirmar que los seres humanos, al formar parte

de la naturaleza, están plenamente determinados por ella tanto en sus procesos físicos como mentales. Desde esta perspectiva, la creencia en el libre albedrío no sería más que una ilusión derivada del desconocimiento de las causas que nos rigen (Páramo, 2012, p. 6; Copleston, 2000a, p. 225).

Frente a ello, Kant reactualiza el problema al desplazar el centro del debate desde el plano metafísico-natural al plano moral. Como subraya González (2007, p. 101), para el filósofo de Königsberg la libertad no se opone simplemente a la causalidad externa, sino que debe entenderse como la capacidad de actuar sin una causa determinante, esto es, como autonomía. Ello implica que el individuo, en tanto ser racional, debe emanciparse del mundo físico y de sus impulsos naturales, y obedecer únicamente aquellas leyes que se ha dado a sí mismo o en cuya formulación ha participado como legislador moral (Kant, 1985; De la Rosa et al., 2025, pp. 147–148).

6. Existir es elegir: la libertad como experiencia y responsabilidad

La noción de libertad individual se transforma radicalmente en el pensamiento existencialista del siglo XX, donde deja de ser un concepto meramente político o jurídico para convertirse en una experiencia vital. Jean-Paul Sartre (1943, p. 515) plantea que «el hombre está condenado a ser libre», lo que implica que no puede eludir la responsabilidad de sus actos, ya que no existe una esencia predeterminada que defina su vida. La libertad, en este marco, se convierte en carga y posibilidad a la vez: cada sujeto se constituye a través de sus elecciones, incluso en contextos de opresión, alienación o limitaciones externas.

Desde la filosofía feminista, Simone de Beauvoir amplía este planteamiento al mostrar que la libertad no puede entenderse separada de las condiciones sociales, culturales y materiales en las que se ejerce. En *El segundo sexo* (1949), Beauvoir enfatiza que el ser humano

es un «proyecto» en construcción constante, y que impedir que las mujeres desarrollen este proyecto constituye una forma de dominación (Puleo, 2009, p. 108). De esta manera, la libertad adquiere una dimensión ética y política que trasciende la mera racionalidad individual y conecta con debates contemporáneos sobre agencia y estructura. Críticas posteriores, como las de Val Plumwood (2002, p. 23), subrayan la necesidad de cuestionar los dualismos tradicionales —razón/naturaleza, hombre/mujer— que han condicionado históricamente la concepción de la libertad, evidenciando cómo el modelo hegemónico ha excluido sistemáticamente a ciertos grupos.

Antonio Escotado (2022) retoma estas perspectivas existencialistas y feministas, pero añade un enfoque crítico hacia los mecanismos de control institucional que limitan la libertad real. En *Caos y orden*, sostiene que la libertad requiere no solo una disposición interna de apertura, sino también un entorno social que no reprima dicha apertura mediante coerción

normativa. En paralelo, Byung-Chul Han (2024) advierte que el neoliberalismo desplaza el poder de la coacción externa hacia la autoexplotación: el sujeto se convierte en empresario de sí mismo, creyéndose libre mientras se somete voluntariamente a un régimen de rendimiento, competencia y «autooptimización» (Han, 2014, p. 19).

En este punto, resulta especialmente esclarecedora la reflexión de Fernando Savater sobre la condición contemporánea de la libertad. Según el autor: «Hoy en día, probablemente las mayores diferencias entre los libres de hecho y los libres solo de nombre las establece el acceso a la información: para ser libre es preciso “saber más que quienes no lo son y controlar los medios de comunicación” [...]» (Savater, 2003, p. 100).

Esta observación complementa la crítica de Han y de Escotado: la pérdida de libertad ya no se impone por la fuerza, sino que se filtra a través del desconocimiento, la desinformación y la autoalienación. El individuo contemporáneo

neo cree decidir, pero sus decisiones se hallan mediadas por estructuras invisibles de control, tecnológicas y culturales, que reducen la autonomía efectiva a una ilusión funcional.

Escotado observa que, en este contexto, la independencia y el coraje originales se transforman en dependencia estructural: «la previa independencia [...] pasa a ser una forma singularmente aguda de dependencia, rodeado de sumisos servidores» (2022, p. 243). De esta manera, tanto Han como Escotado señalan que la amenaza a la libertad ya no proviene únicamente de la imposición externa, sino de la internalización de normas y expectativas que convierten al individuo en engranaje voluntario de sistemas sociales complejos.

Estas perspectivas contemporáneas muestran que la libertad individual no es un estado fijo ni garantizado, sino un proceso continuo de construcción y defensa frente a múltiples formas de dominación. Para Escotado, este enfoque sirve como base para una propuesta pedagógica que enfatiza la autonomía,

la responsabilidad y la capacidad de autodefinición de cada sujeto, elementos esenciales para el ejercicio pleno de la libertad en la sociedad actual.

7. Antonio Escotado: libertad, orden y autogestión responsable

La concepción de libertad individual en Antonio Escotado, especialmente desarrollada en *Caos y orden* (2022), articula un pensamiento complejo que combina crítica institucional, ontología y práctica social. Para él, la libertad no se opone al orden, sino que lo genera de forma orgánica a través de la autogestión responsable de los individuos. Esta idea hunde sus raíces en *Realidad y substancia* (2018), donde define la libertad como «determinación absoluta del objeto» (p. 244), entendida no como mera elección entre opciones dadas, sino como la capacidad de producir acción desde un impulso originario. En este sentido, la libertad se convierte en principio generador de orden y no en fuente de caos.

Escotado distingue entre un «caos subalterno», nacido del control forzado y de la represión de la iniciativa individual, y un «caos creativo», que emerge cuando los individuos actúan libremente, permitiendo que el orden surja de manera espontánea (2022, p. 249). Esta distinción expresa su convicción de que solo la libertad responsable puede sostener estructuras sociales estables, mientras que la coacción tiende a generar desorden y dependencia.

Su crítica alcanza tanto a la derecha como a la izquierda políticas, a las que acusa de convertir la ideología en una forma de servidumbre mental. La derecha, afirma, se aferra a la autoridad tradicional, y la izquierda incurre en un «victimismo inmovible» que impide un análisis matizado de la realidad (2022, p. 230). Frente a ambas posturas, Escotado propone un orden emergente desde la libertad individual, basado en la pluralidad y la autorregulación social. En este punto su pensamiento puede ponerse en diálogo con Cortina (1996), quien diferencia entre el liberalismo centrado en la defensa del

individuo frente al Estado y la tradición republicana que enfatiza la justicia social y la participación. Escotado no se alinea con ninguno de estos polos: aspira a una síntesis dinámica donde la libertad se traduzca en responsabilidad compartida.

De ahí su célebre afirmación: «La libertad que no implica responsabilidad es un fraude» (Escotado, 2022, p. 214). La libertad, para él, no consiste en la mera ausencia de coerción, sino en la capacidad de asumir las consecuencias de los propios actos y participar activamente en la construcción del orden común. La autonomía, en este marco, enlaza con la tradición filosófica moderna —de Kant a Ortega y Aranguren—, en la que la libertad se entiende como una forma de autolegislación racional. Ortega y Gasset (1984, p. 66) sostiene que «soy por fuerza libre, lo soy quiera o no», subrayando que la libertad es constitutiva del ser humano, mientras que Aranguren (1995, pp. 57–58) insiste en que la acción auténtica requiere justificación moral y deliberación racional.

En este marco, el poder no desaparece, sino que se redistribuye y se somete a crítica constante. La libertad y la responsabilidad se refuerzan mutuamente: cuando los individuos asumen las consecuencias de sus actos, reducen la posibilidad de que el poder se vuelva parasitario o coercitivo (Escotado, 2022, p. 253). Así, la autonomía no es un lujo individual, sino una condición necesaria para el orden social, la convivencia y la ética cívica.

8. De la naturaleza a la cultura: La libertad como construcción histórica y su vigencia contemporánea

Escotado entiende la libertad como un logro histórico y cultural, más que como un estado natural. Tanto la libertad formal como la capacidad de autodefinición son resultados de procesos sociales y culturales que requieren condiciones institucionales, éticas y materiales para consolidarse (2022, p. 222). Esta perspectiva permite integrar elementos biológicos, sociales y simbólicos, mostrando que la libertad

se concreta en prácticas colectivas y no es un atributo innato del individuo.

El autor critica las instituciones que buscan naturalizar el orden social y justificar estructuras jerárquicas como inevitables. Frente a estas tendencias, propone un modelo de libertad que reconoce el carácter histórico y contingente del poder, fomentando la experimentación social y la construcción de normas compartidas. Como señala Escotado, «nunca la pobreza y la riqueza, el honor y el deshonor, dependieron tanto de aquello que cada individuo haga u omite, y tan poco del lugar y casta donde nació» (2022, p. 222), resaltando el peso de la acción individual dentro de un marco social que permite su desarrollo.

Esta concepción muestra cómo la libertad se configura a partir de la interacción entre individuos autónomos y estructuras sociales cambiantes. La acción libre no es solo un derecho, sino un proceso activo de construcción cultural que implica responsabilidad, deliberación y diálogo constante.

Precisamente por ello, el pensamiento de Escotado se revela particularmente pertinente frente a los desafíos contemporáneos, como la expansión de la vigilancia tecnológica, la polarización política y la desconfianza hacia las instituciones. Su defensa de la libertad individual basada en la autogestión y el equilibrio constituye un marco crítico frente a sistemas que buscan imponer orden mediante control externo. Según Escotado, «No hay seguridad sin libertad, pero hay libertad sin seguridad» (2022, p. 231), advirtiendo que el exceso de control estatal puede transformar al «guardián en verdugo» y debilitar la responsabilidad cívica. Para mantener un orden legítimo, la libertad debe emerger de los propios individuos, quienes se convierten en agentes activos del equilibrio social.

Su propuesta de un orden emergente desde la libertad individual sugiere sistemas abiertos, flexibles y experimentales, capaces de responder a la complejidad contemporánea sin depender de soluciones coercitivas. La educa-

ción, la crítica institucional y la participación

activa se convierten en instrumentos centrales para la consolidación de la autonomía, garantizando que la libertad siga siendo un principio práctico y ético en la sociedad actual.

Esta crítica estructural se complementa con una visión profundamente afirmativa del conocimiento como proceso emancipador. En su semblanza biográfico-intelectual, Rodríguez Estacio (2023) sintetiza la actitud de Escotado hacia el saber como una empresa vital antes que académica. Según el autor, el conocimiento requiere “paciencia y curiosidad”, una “observación libre de prejuicios” y, sobre todo, una disposición antidogmática, entendida como “combatir la preferencia por el prejuicio frente al juicio, la legislación frente al derecho, lo acostumbrado frente al libre examen” (Rodríguez Estacio, 2023, pp. 101–102).

En esa misma línea, Escotado definía aprender como “disfrutar cambiando de idea”, una expresión que condensa su defensa de la flexibilidad cognitiva y del pensamiento crítico.

Aprender, añadía, “significa ponerte lo bastante cerca de una cosa, la que fuere, como para darte cuenta de que nunca son iguales de lejos que de cerca. Y que de cerca te van a obligar a cambiar tu idea” (citado en Rodríguez Estacio, 2023, p. 102).

Desde esta perspectiva, el conocimiento se configura como una auténtica práctica de libertad que exige tanto rigor intelectual como valentía moral. Implica ejercer la *parresía* —el decir veraz ante uno mismo y ante el poder— como actitud formativa y ética, y entender la enseñanza no como transmisión de certezas, sino como acompañamiento en procesos de descubrimiento donde el juicio libre sustituye al prejuicio aprendido. En este sentido, la libertad es inseparable de la responsabilidad cognitiva y ética: aprender, para Escotado, no consiste en acumular información, sino en transformarse a través del encuentro con lo real. Esta concepción del conocimiento como experiencia emancipadora enlaza con su ideal de una sociedad abierta, en la que la educación no re-

produzca el poder, sino que lo someta a crítica constante.

9. Conclusión

El recorrido histórico y conceptual del término *libertad individual* revela su carácter plural y evolutivo. Desde los primeros planteamientos de los sofistas y Aristóteles hasta las formulaciones modernas de Kant o las revisiones existencialistas del siglo XX, la libertad ha sido entendida como un proceso de autodefinición frente a la coacción, ya sea natural, social o institucional. Cada etapa histórica ha reformulado sus límites y posibilidades, evidenciando que la libertad no es una condición dada, sino una tarea que exige responsabilidad, deliberación y conciencia crítica.

En este horizonte, la obra de Antonio Escotado constituye una aportación singular por su capacidad de articular libertad, orden y conocimiento sin caer en los dualismos tradicionales. Su pensamiento desplaza la libertad del terreno de la mera independencia hacia el de

la autogestión responsable, entendida como fuente de equilibrio social y de creatividad colectiva. Frente a los modelos que buscan asegurar el orden mediante la restricción o el control, Escotado propone un orden emergente desde la acción libre y responsable de los individuos, capaz de sostener la convivencia sin suprimir la diversidad.

Esta concepción adquiere especial relevancia ante los desafíos contemporáneos, en los que la libertad se ve amenazada tanto por la vigilancia tecnológica como por la explotación derivada de las dinámicas neoliberales. Recuperar su dimensión ética y cultural implica, siguiendo a Escotado, revalorizar la autonomía como práctica cotidiana, la educación como instrumento de emancipación y la crítica institucional como garantía de equilibrio. En definitiva, la libertad individual se afirma no como un privilegio abstracto, sino como un principio activo de construcción social que continúa siendo condición indispensable para la dignidad humana y la vida democrática.

10. Bibliografía

- Alfa: *Revista de la Asociación Andaluza de Filosofía*. (2023). Número monográfico especial en homenaje a Antonio Escotado (n.º 39). Asociación Andaluza de Filosofía.
- Aristóteles. (1997). *Política* (Edición digital basada en la edición de Madrid, Espasa Calpe).
- Campillo-Iborra, Neus y Serafín Vegas González. (1976). *Sócrates y los Sofistas* (pp. 77–78). Universidad de Valencia.
- Copleston, Frederick. (2000a). *Historia de la filosofía* (Vol. IV) (J. M. García de la Mora, Trad.). Ariel.
- Cortina, Adela. (1996). *Ética y violencia política. Sistema*, (132–133), 57–71.
- Cortina, Adela, Juan Escámez, Rafaela García, José Antonio Llopis y Juan Carlos Siurana. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Conselleria de Cultura i Educació.
- Escotado, Antonio. (1987). *Majestades, crímenes y víctimas*. Anagrama.

- Escohotado, Antonio. (1995). *De physis a polis. La evolución del pensamiento filosófico griego desde Tales hasta Sócrates*. Anagrama.
- Escohotado, Antonio. (2018). *Realidad y substancia*. España: La Emboscadura.
- Escohotado, Antonio. (2022). *Caos y orden*. Espasa.
- García-Marzá, Domingo. (2024). *Teoría de la democracia. Una apuesta por la participación*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Han, Byung-Chul. (2024). *En el enjambre*. España: Herder Editorial.
- Kant, Immanuel. (1997). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Tecnos.
- Locke, John. (2006). *Segundo tratado sobre el gobierno civil* (pp. 29–31). Colección Clásicos del Pensamiento.
- López Aranguren, José Luis. (1995). *Ética*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, José. (1984). *Historia como sistema*. SARPE.
- Páramo Carmona, Amparo. (2012). *Libertad y ciudadanía en Baruch Spinoza*. *Revista digital educativa Wadi-red*, 2(3), 4–31.
- Patocka, J. (1991). *Platón y Europa*. Península Ediciones
- Plumwood, Val. (2002). *Feminism and the Mastery of Nature*, 23. Routledge.
- Puleo García, Alicia. (2009). *Naturaleza y libertad en el pensamiento de Simone de Beauvoir*. *Investigaciones feministas*, 108. Universidad de Valladolid.
- Sartre, Jean-Paul. (1943). *L'êtr e et le néant*. Gallimard.
- Savater, F. (2003). El valor de elegir. Ariel.
- Rodríguez Estacio, Carlos. (2023). "ME SALÍ CON LA MÍA". *Semblanza biográfico-intelectual de un eleuterófilo*. *Alfa: Revista de la Asociación Andaluza de Filosofía*, (39), 91–118.

