

Lo que queda del texto: mediación lingüística y cultural a partir de la (pos)literatura¹

The Remains of the Text: Linguistic and Cultural Mediation through (Post)Literature

Ana Belén García Benito
Universidad de Extremadura
agbenito@unex.es
orcid.org/0000-0002-9524-1717

Iolanda Ogando González
Universidad de Extremadura
iolanda@unex.es
orcid.org/0000-0001-7895-454X

Actualmente, el concepto de mediación tiende a ser asociado a contextos en los que una tercera parte interviene para facilitar la comunicación o el entendimiento entre otras dos: desde la resolución de conflictos políticos, diplomáticos o laborales² hasta la traducción interlingüística e intercultural, la mediación implica la construcción de puentes entre interlocutores.

Sin embargo, más allá de estos ámbitos, la mediación constituye también un concepto clave en el ámbito educativo, especialmente a partir de las teorías del desarrollo cognitivo de Vigotsky. Los estudios de psicología y pedagogía revelan que cualquier forma de conocimiento implica mediación y esta se realiza a través de la lengua, de ahí que como artefacto cultural la lengua sea el principal instrumento de mediación. Por lo tanto, según Vigotsky (1986), el aprendizaje se produce en una relación de interdependencia entre el nivel individual y el colectivo, entre el cognitivo y el social. Su propuesta sobre la Zona de Desarrollo Próximo (1986) subraya la importancia de la interacción social y del papel mediador de padres y madres, docentes y, en general, de toda la sociedad, así como de los instrumentos físicos y simbólicos esenciales para el aprendizaje, entre los cuales ocupa un lugar privilegiado el lenguaje.

¹ Este artículo es el resultado del trabajo desarrollado en el marco del proyecto de I+D+i *Literatura & Cía: Canon, mediación y branding en los sistemas posliterarios ibéricos (ss. XX-XXI)* –CALIBRAM– (PID2021-127608NB-I00), financiado por el MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE. Para más información puede consultarse la web: <http://www.brandingthecanon.com>

² La figura del mediador profesional hace tiempo que goza de reconocimiento en el ámbito del derecho, de la diplomacia, de la política y más recientemente en contextos escolares o sociosanitarios.

En este sentido, en las últimas décadas del siglo XX comenzaron a aparecer voces que partían de la relevancia de la lengua en la mediación para situar esta actividad de enseñanza-aprendizaje en el centro mismo de los procesos de adquisición de los idiomas. En esta línea, diversos investigadores, entre los que tuvieron especial relevancia los trabajos de Morgan & Cain (2000), Michael Tomasello (1999 y 2003) y, fundamentalmente, James P. Lantolf, bien en trabajos individuales (1994, 2006) o en trabajos compartidos (Lantolf & Pavlenko 1995, Lantolf & Thorne 2006), han colocado el foco en el hecho de que la lengua no es solo un medio de comunicación, sino también un sistema de valores, representaciones y significados profundamente marcados por la cultura que la produce. Esta perspectiva parte de la idea de que la mediación tiene un origen sociocultural, es decir, se produce en la interacción con los otros, siendo estos otros un variado conjunto de agentes que pueden responsabilizarse de los procesos de parentalidad, docencia, construcción de significados o establecimiento de puentes de comunicación y entendimiento, y se revela como central en la comprensión, pensamiento, construcción de sentidos y colaboración (Lantolf e Poehner 2014).

De este modo, la mediación lingüística y cultural constituye uno de los pilares fundamentales en los procesos educativos contemporáneos, especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras (LE). Debemos tener en cuenta, no obstante, que en este ámbito la acepción de “mediador” no es la del mediador profesional, sino la de un hablante/estudiante envuelto en procesos informales de mediación (Silva 2024). De ahí que la inclusión de la mediación en los currículos y en las aulas de LE no debe ser entendida como parte de la formación específica de los profesionales mediadores, sino como parte integrante del desarrollo de la competencia comunicativa general de todos los hablantes. De todos modos, lejos de constituir una práctica auxiliar o periférica, la mediación ocupa un lugar central en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje: partiendo de la concepción de que el conocimiento se construye dentro de prácticas culturales y simbólicas, se entiende que es la actividad mediadora la que permite no solo transmitir información, sino también construir sentidos compartidos, establecer vínculos entre individuos y culturas, y facilitar la comprensión de realidades diversas.

Así, se concibe la mediación no como un mero recurso técnico, sino como una práctica situada, enraizada en contextos socioculturales concretos y atravesada por relaciones de poder, afectividad e identidad. Por ello, la mediación lingüística y cultural no puede desligarse de su dimensión contextual: cada práctica de mediación está atravesada por los códigos, normas y formas de vida que estructuran la experiencia de los hablantes. En este diálogo con el otro, el aprendiente no solo recibe información, sino que participa activamente en la construcción del sentido, apropiándose progresivamente de los elementos simbólicos que su cultura valora.

Es en este marco en el que se ha desarrollado el concepto de mediación en el ámbito de las lenguas, y en particular de las literaturas extranjeras, en el último cuarto de siglo. Debemos tener en cuenta que la presencia de la mediación en el ámbito de la enseñanza de lenguas no se aborda hasta la última década del siglo XX, lo cual no significa que la mediación no estuviera presente anteriormente en las clases de lenguas extranjeras, tanto en su dimensión cognitiva como en la comunicativa. Sin embargo, su sistematización se inicia especialmente a partir de su incorporación —si bien sin un desarrollo completo— al repertorio de aspectos implicados en el aprendizaje y uso de idiomas del *CEFR* (2001) como parte del modelo de cuatro modos de comunicación interrelacionados: comprensión, expresión, interacción y mediación, alejándose de la concepción de la lengua como adquisición y ejecución de cuatro destrezas —comprensión auditiva/lectora, expresión oral/escrita.

Con su incorporación en el *CEFR* (2001) se define como una actividad que permite solventar problemas de comunicación tanto entre lenguas como entre variedades o registros de una misma lengua, capacidad que no solo le otorga una enorme relevancia, sino que se imbrica de lleno en la concepción del estudiante de lengua como un agente social. Sin embargo, como es sabido, esta centralidad no fue entendida ni aplicada durante años, precisamente por la desigualdad con que la mediación era tratada en el *CEFR* en comparación a las otras actividades (Piccardo 2012). Es importante considerar, además, que en los casos pioneros en los que la mediación entró en consideración en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los idiomas, lo hizo mediante su carácter traductor, por lo tanto, atendiendo y destacando fundamentalmente su carácter interlingüístico (North & Docherty 2016).

Como apuntábamos, en los años inmediatamente posteriores a la primera publicación del *CEFR*, varios investigadores e investigadoras, conscientes del carácter incompleto de esa perspectiva, se esforzaron en realizar propuestas que partían de la perspectiva vygotskyana del concepto de mediación como proceso en el que el ser humano adquiere y/o enseña diversas herramientas simbólicas con el objetivo de comprender y manejar el mundo que lo rodea, ámbito en el que tiene una especial relevancia la lengua. De este modo, acercándose a investigaciones pioneras como las de Tomasello (1999 y 2003) respecto a la reflexión sobre la mediación cognitiva en el aprendizaje de la lengua, o las teorías socioculturales de Lantolf (1994; 2006) en su relación con el aprendizaje de las lenguas no maternas, surgieron varias propuestas que fueron ampliando las prácticas de mediación del *CEFR* concediendo una especial atención al carácter de la mediación como “reducer of distance” (Coste & Cavalli 2015: 27), es decir, entendiéndola como el proceso mediante el cual el agente mediador, cuya importancia se diluye en aras del objetivo comunicativo, se esfuerza para suplir un vacío que impide la comprensión, sea interpersonal, sea individual, en relación al mundo (Coste & Cavalli 2015; North & Docherty 2016; Dendrinos 2024).

Así pues, en la medida en que se afirma la concepción de la mediación como la actividad que permite establecer vías de comunicación lingüística, cultural y social entre grupos cuya diversidad puede radicar en la edad, el nivel socioeducativo u otros factores culturales (Piccardo 2012), se va reconociendo su papel crucial en el espacio educativo de las lenguas extranjeras (Coste & Cavalli 2015; Beacco *et al.* 2016). En consecuencia, durante el desarrollo del *CEFR-CV* (2018 y 2020) se reencuadra la concepción de la mediación en un entendimiento más general de la actividad como la herramienta que permite “to enact communication in social interaction” (Leung 2022: 79) y trabajar para la “(co-)construction of meaning and knowledge” (North 2022: 39). Es decir, se otorga primacía al carácter articulador del conocimiento.

Según la definición del *CEFR-CV*

[i]n mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities (e.g. from spoken to signed or vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional. (2020: 90)

Así pues, la mediación se mueve en torno a tres ámbitos principales: la facilitación de la comunicación y el entendimiento ENTRE personas —mediación de tipo comunicativo, social—, la gestión y participación en la creación de nuevos significados, de conocimiento, CON otras personas —mediación de tipo cognitivo, relacional—, y la provisión de información nueva PARA otras personas —mediación de tipo textual, informativo—, asumiendo un marcado carácter social, ya que se centra en el papel de los usuarios de la lengua en sus interacciones y relaciones con otras personas. La otredad subyacente (Coste & Cavalli 2015) puede ser de tipo lingüístico, pero también cultural, cognitiva, social, relacional, etc.

A través de la mediación, las lenguas sirven para crear un espacio pluricultural para comunicarse y aprender, reducir bloqueos/tensiones afectivas, tender puentes hacia lo nuevo/lo otro, (co)construir significado, transmitir información (y simplificarla, añadirle detalles, ilustrarla o adaptarla) y actuar como intermediario (Piccardo 2018), de ahí que, ante los elementos de otredad que encontramos en la comunicación o el aprendizaje, nos comportemos como mediadores interculturales. Con el objetivo de reducir la otredad textual o conceptual trasladamos nuestros conocimientos, habilidades y actitudes desde situaciones conocidas a la nueva situación, bien entre diferentes culturas o lenguas, bien en una misma lengua entre diversas variedades (geográficas/diatópicas, socioculturales/diastráticas, históricas/diacrónicas), modalidades

(escrita, oral, signada, intermodal) y registros (variedades funcionales/diafásica) e incluso entre combinaciones de todas ellas. En definitiva, creamos comportamientos y formas de verbalización nuevas *ad hoc* basadas en nuestros respectivos repertorios plurilingües y pluriculturales para adaptarnos y negociar la otredad. En esto consiste precisamente el carácter plurilingüe y pluricultural de la mediación de textos, de conceptos y de la comunicación. Vemos así que la mediación gana centralidad en la enseñanza-aprendizaje de LE como consecuencia de la evolución del propio uso de la lengua:

Sencillamente, porque la manera en que nos comunicamos haciendo uso de la lengua ha evolucionado y, aunque muchas de las prácticas de mediación ya se empleaban antes, la configuración social actual - usuarios plurilingües, situaciones de comunicación multilingües -, las modalidades de comunicación - multimodalidad, interacción en línea, etc. - y la creciente atención a otras competencias de los aprendientes - competencia existencial, afectividad, habilidades sociolingüísticas, dimensión cognitiva y de aprendizaje de contenidos, etc. - hacen que la mediación cobre un papel central en los procesos de uso de las lenguas extranjeras (Sánchez Cuadrado 2022: 37).

Por otro lado, como apunta Silva (2024), en las sociedades globalizadas actuales, marcadas por la diversidad lingüística y cultural, a la vez que por una creciente multimodalidad y transmedialidad comunicativa —puesto que la lengua se utiliza cada vez más en ambientes virtuales o a través de diversos canales (Finn *et al.* 2024)—, estamos abocados a mediar en todos los contextos, tanto públicos como privados.

Conscientes de que la dimensión poliédrica de la mediación —un paraguas que da cabida a numerosos aspectos implicados en el aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras— constituye su mayor potencial metodológico, porque permite atender a cuestiones fundamentales como la variabilidad lingüística y modal en las actividades comunicativas, la construcción de significado y conocimiento, la atención a la afectividad interpersonal o la dimensión social del aprendizaje (Sánchez Cuadrado 2022), hemos reunido un significativo número de artículos dedicados a la reflexión sobre algunos aspectos clave de la mediación aplicada a la enseñanza de lenguas, literatura y culturas, de cuya calidad y cantidad resulta este número de la revista *Limite* en dos volúmenes.

Para ello, hemos partido de dos premisas evidentes: la primera, el carácter no prescriptivo asumido desde el *CEFR*, que nunca se propone como un decálogo acabado, sino como un documento de partida con sugerencias y orientaciones que habrán de adaptarse a la realidad de las aulas y las lenguas: son los mismos responsables del *CEFR* los que nos piden que sigamos reflexionando, probando y mejorando las propuestas del marco, de manera que podamos proponer nuevos descriptores o plan-tear lagunas y espacios de aplicación, tal como se ha seguido proponiendo desde el

Consejo de Europa (Council of Europe 2022; Dendrinós 2024). La segunda, siendo la actividad con un desarrollo más reciente, la mediación necesita seguir siendo testada y estudiada en diversos ámbitos.

En consecuencia, los dos volúmenes que conforman el número 19 de la revista *Limite* ofrecen un conjunto de contribuciones articuladas en torno a un eje común: la exploración de las potencialidades de la mediación en los ámbitos lingüístico y literario, tanto desde una perspectiva didáctica como en el marco de investigaciones de corte más estrictamente académico. Nos centraremos a continuación en las posibilidades que brinda la aplicación de la mediación lingüística y cultural en el ámbito literario, eje temático que vertebra este primer volumen.

Nos acercamos a las potencialidades y características de la mediación de y con literatura: es innegable que la introducción de los textos creativos (en otras palabras, textos culturales) reconocidos y descritos en el volumen complementario es ya en sí una gran noticia. No obstante, parece que esa incorporación sigue todavía muy ligada a prácticas un tanto tradicionales para responder a la realidad en la que hoy se inscriben la literatura y los diversos fenómenos culturales asociados a ella (Santos Unamuno 2018, 2025). De hecho, los descriptores para la mediación en el *CEFR-CV* (2020) se limitan a una actividad de respuesta personal y al análisis formal o interno de los textos. Esto, a nuestro parecer, no refleja todas las potencialidades del texto literario (y cultural) en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura señalado por Kramsch (2006). En otras palabras, creemos que es ineludible la consideración de la literatura como un discurso mediador que va más allá de las propuestas hechas en el documento orientador del Consejo de Europa (Ogando 2022).

Explorar las potencialidades de la mediación con y de la literatura va al encuentro de la constatación de que la mediación no es un mecanismo universal ni neutro, sino que tiene un origen profundamente sociocultural, que determina tanto sus formas como sus funciones. Como ya señaló Vygotsky, la actividad mental se transforma radicalmente cuando el individuo incorpora herramientas simbólicas creadas por su cultura (Wertsch 1988). De ese modo, en línea con el enfoque sociocultural en la enseñanza de L2 (Lantolf 1994; Lantolf & Pavlenko 1995; Lantolf & Thorne 2006; Lantolf & Poehner 2014), debemos tener en cuenta que el pensamiento —y el aprendizaje— se reorganizan cuando se realizan a través del lenguaje, la escritura o las imágenes, es decir, a través de medios culturalmente determinados.

Por ello, comprender una lengua es también comprender los marcos simbólicos y los códigos retóricos con los que una comunidad construye el mundo (Morgan & Cain 2000; Gautheron-Boutchatsky *et al.* 2004). En este proceso, el lenguaje no es solo medio de comunicación, sino herramienta cultural, cargada de valores, significados y formas de interacción. Incluso en contextos formales como el aula, el lenguaje activa sentidos que remiten a prácticas sociales específicas: docente y estudiantes se

ven inmersos en una red de significados culturales, visibles en lo que se dice, pero también en cómo se dice (Byram 1988).

Así pues, la participación en prácticas social y culturalmente organizadas, así como la exposición constante a herramientas simbólicas, incide cualitativamente en el desarrollo cognitivo a lo largo de la vida, ya que, como apunta Smagorinsky (2011: 124): “[c]ulture (...) provides the basis for meaning, serving to mediate the development of (...) higher mental processes”.

Los significados culturalmente contruidos median la relación del individuo con el mundo, lo que convierte a la mediación en un proceso clave para la comprensión del otro y para la construcción del conocimiento, por lo que “[a]n awareness of these schemes of representation facilitates comprehension, the recognition of the Other. This is one of the objectives of mediation” (Gautheron-Boutchatsky *et al.* 2004: 171).

De este modo, atribuir sentido a los objetos o a las experiencias no es un acto neutro, sino que está condicionado por sistemas de representación simbólica que varían según el contexto cultural (Gautheron-Boutchatsky *et al.* 2004). Por lo tanto, la actividad mediadora no puede desvincularse del contexto cultural, ya que es en el cruce entre prácticas, situaciones y estructuras simbólicas donde se genera el sentido.

En este entramado de relaciones simbólicas y culturales, la literatura se presenta como una forma particularmente interesante en los procesos de mediación social y cultural, constituyendo un óptimo *cultural amplifier* (en el sentido otorgado por Lantolf 2006: 70). Como práctica semiótica, social e histórica que media entre el pasado y el presente, entre las instituciones culturales y los sujetos lectores, la literatura adquiere su particular espacio en los procesos de mediación sociocultural por su naturaleza discursiva y su inserción en configuraciones sociohistóricas, que la convierten en un dispositivo privilegiado para la construcción de la memoria cultural (Koffeman & Secardin 2020; Erll 2011).

En consecuencia, los textos literarios no circulan en vacío, aislados de contexto: su sentido está condicionado por los “prismas” mediadores que se interponen entre el texto, el contexto y los lectores. Estos dispositivos —instituciones, géneros, valores— son parte fundamental del proceso de mediación cultural, y revelan hasta qué punto la literatura es también una forma de acción social situada (Viala 1988).

En este sentido, la literatura actúa no solo como archivo simbólico, sino como agente activo de remediación histórica: transmite, transforma y reconfigura los relatos del pasado. No se limita a representar la historia, sino que participa en su configuración narrativa y afectiva, dotando de sentido a la experiencia colectiva (Rigney & Leerssen 2014). Puede señalarse así que la memoria literaria se realiza en un doble

movimiento de causa y consecuencia: preserva y resignifica, recuerda y reinterpreta. En este proceso, intervienen mediaciones múltiples: los discursos críticos, las políticas educativas, las industrias culturales y los repertorios simbólicos que cada comunidad activa en su relación con el pasado (Erll & Rigney 2009).

Pero si esta mediación de y con la literatura es ya de por sí interesante, su potencial académico nos parece todavía mayor si tenemos en cuenta que podemos utilizar los instrumentos de la mediación (como la contextualización, la interpretación compartida, la activación de experiencias previas o la conexión con otros discursos) para analizar críticamente los mecanismos de selección, preservación y persistencia que sostienen los diversos cánones literarios a través de los regímenes descritos por Santos Unamuno (2018 y 2025). Esta perspectiva permite abordar fenómenos como la circulación simbólica, la legitimación institucional de las obras o las formas de apropiación del lector desde una mirada compleja, crítica e intercultural.

Dos conceptos resultan clave en este acercamiento: el de remediación y el de paisaje literario.

Para abordar el primero, nos remitimos a la noción desarrollada por Bolter y Grusin, quienes sostienen que, en el contexto cultural e histórico actual, todos los medios operan como formas de remediación, ya que responden a otros medios, los reformulan y compiten con ellos (1999: 45 y 55). En esta misma línea, Erll y Rigney subrayan la pertinencia del concepto para los estudios sobre los procesos de configuración de la memoria cultural, al afirmar que “there is no mediation without remediation: all representations of the past draw on available media technologies, on existent media products, on patterns of representation and medial aesthetics” (2009: 4).

La alusión a los *patterns of representation* resulta especialmente significativa, pues remite a una práctica central en los procesos de mediación lingüística (Lantolf & Thorne 2006) que también se reproduce en fenómenos posliterarios. Estos últimos se configuran mediante mecanismos de selección y reutilización que operan como estrategias específicas de mediación cultural, entre las que pueden señalarse la eponimia, la esloganización, el *hashtagging* o el *emplotment*. Desde esta perspectiva, el proceso de selección y antologización literaria puede entenderse como una herramienta destinada a mediar —y preservar— el canon, transformando la literatura, vasta y compleja, en un repertorio de patrones visuales y lingüísticos que funcionan como expresiones formulaicas. Estas fórmulas se fijan, se transmiten y circulan en forma de fragmentos, lo que facilita su memorización, su reconocimiento, su imitación y, por supuesto, su transformación, ya sea mediante la alteración de la propia expresión formulaica o mediante su inserción en contextos completamente nuevos.

En este marco, el paisaje literario (PLit) (García Benito y Ogando González 2024) adquiere una relevancia particular como herramienta de mediación sociocultural. Debemos tener en cuenta que una parte significativa de la banalización de la literatura se produce precisamente a través de mecanismos de mediación simbólica y lingüística en el paisaje literario (PLit), asociados a las prácticas de transformación del espacio urbano que se intensifican a partir del siglo XVIII. En la medida en que estas prácticas, sus agentes y sus resultados están sujetos a dinámicas históricas, tanto el sistema literario como sus relaciones internas y, en particular, su inscripción en el paisaje literario evidencian los cambios en las formas en que la sociedad se aproxima a la literatura o se apropia de ella.

De este modo, el PLit, en tanto que lienzo y escenario, refleja los procesos de transmisión, conservación y/o transformación de sistemas simbólicos complejos, mediados en el espacio público a través de signos literarios. Estos signos se configuran principalmente mediante estrategias posliterarias, que operan como mecanismos de mediación (institucional en muchos casos, pero no solo) de la obra, la autoría o la recepción literarias hacia la sociedad en general. Es decir, el PLit no solo inscribe la literatura en lo visible y cotidiano, sino que también la enseña y la preserva, permitiendo su apropiación colectiva. En este sentido, no solo constituye un objeto de análisis, sino también una herramienta de mediación que organiza, selecciona y transmite conocimientos.

En este proceso, resulta clave reconocer que la mediación no se limita a la decodificación de un texto, sino que implica la creación de un espacio de encuentro entre distintas culturas, saberes y experiencias, algo de lo que puede beneficiarse especialmente la enseñanza de lenguas, culturas y literaturas. Así, la introducción de los fenómenos posliterarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con especial atención a su carácter de (re)mediación en el PLit, permitiría convertir el aula en un lugar de exploración, en el que se cruzan discursos, se confrontan valores y se negocian sentidos. Este espacio de mediación —lingüística, cultural, simbólica— permite trabajar no solo la mediación de textos, sino también la mediación de conceptos, de visiones del mundo, de experiencias plurales, algo especialmente valioso para el desarrollo de la competencia pluricultural (Coste, Moore & Zarate 2009; *Beacco et al.* 2016), ya que favorecen no solo la comprensión de otras culturas, sino también la aceptación de su legitimidad y la reflexión sobre la propia.

En suma, consideramos que trabajar con las muestras posliterarias desde una perspectiva de mediación permite no solo reforzar las competencias lingüísticas y culturales de los aprendientes, sino también formarlos como sujetos críticos, autónomos y capaces de actuar en entornos sociales y simbólicos complejos. Por ello, y aunque permanecemos alineadas con los planteamientos estructurales del *Volumen Complementario* del *CFER* (2020), que incorpora descriptores vinculados a la mediación de

textos creativos, consideramos que la literatura no debe ser tratada solo desde la respuesta personal o el análisis formal, sino también desde su capacidad para articular discursos culturales que se proyectan más allá del texto. En otras palabras, aplicar las estrategias de mediación a la posliteratura puede orientarse a interpretar y contextualizar elementos (para)textuales, a relacionarlos con marcos culturales más amplios y a activar procesos de negociación simbólica que favorezcan la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Teniendo esto en cuenta, en el presente volumen reunimos doce trabajos que se proponen reflexionar y profundizar en la relación entre literatura, posliteratura y mediación, entendida esta como una vía de actualización y/o complementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación en los ámbitos de la lengua, la literatura y la cultura.

Dado que partimos del trabajo desarrollado en el marco de *Literatura & Cia: Canon, mediación y branding en los sistemas posliterarios ibéricos (ss. XX-XXI)* –CALIBRAM– (PID2021-127608NB-I00, proyecto financiado por el MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE), el volumen se abre con una **primera sección dedicada a explorar la relación entre mediación y posliteratura**. Esta primera parte reúne siete contribuciones elaboradas por miembros del proyecto o colaboradores estrechamente vinculados, quienes, a lo largo de los tres últimos años, han trabajado en el análisis y la delimitación de este terreno complejo, abierto a partir de la formulación de los usos posliterarios y los regímenes de preservación canónica propuestos por Santos Unamuno en 2018.

Iniciamos la sección con el artículo de **M^a Isabel Rodríguez Ponce**, quien, en un esfuerzo por superar el tratamiento aún limitado concedido a la mediación en el *CEFR* (2001) y el *CEFR-VC* (2020), propone ir más allá de las habituales mediación lingüística y mediación de textos, defendiendo la reintegración del trabajo con literatura en la enseñanza de lenguas utilizando el potencial de las manifestaciones posliterarias. Tras realizar una revisión sobre la noción de mediación en la enseñanza de lenguas y en las últimas revisiones del *CEFR*, postula una nueva forma de mediación lingüística a través de la posliteratura y ofrece un catálogo de recursos para crear actividades de mediación posliteraria en las aulas de L1 y L2.

A partir de un estudio de caso, el de la adaptación para estudiantes de español (texto modulado) de la novela infantojuvenil *El misterio del capirote asesino* (2006) de Carlos Puerto, **Alberto Escalante Varona** y **Ana Alicia Manso Flores** exploran las potencialidades didácticas de la mediación como proceso didáctico de interacción significativa entre profesores y estudiantes en la enseñanza de lenguas y literaturas. El texto, adscrito a dos sistemas literarios periféricos —el de la novela infantojuvenil y el de la ficción detectivesca— se revela como un instrumento especialmente adecuado para un público lector joven y estudiante de lenguas extranjeras, tanto por la idoneidad

—de acuerdo con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*— de los referentes culturales que contiene, como por el ejercicio de mediación literaria que supone la adaptación.

La propuesta didáctica de **Micaela Ramon** a partir del poema *Namoro*, del angoleño Viriato da Cruz, musicado por Fausto Bordalo Dias, vincula la relevancia de la mediación lingüística y literaria como estrategia didáctica para promover la comprensión intercultural y el desarrollo de competencias comunicativas y de interpretación en contextos plurilingües, con el potencial de los textos literarios para estimular la reflexión crítica, la empatía y la multiplicidad de voces y de culturas. La intersección entre literatura, música y mediación se revela particularmente rica no solo para ampliar las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino también para sensibilizarlos respecto a la diversidad cultural e identitaria de los espacios lusófonos.

A su vez, **Elisa Serra Porteiro**, comparte una experiencia de mediación en aula universitaria de ELE en contexto educativo irlandés desde un enfoque metodológico lúdico y performativo. Implementando actividades en torno a Rosalía de Castro como figura icónica del sistema literario gallego, muestra cómo los estudiantes desarrollan habilidades de comunicación interlingüística e intercultural en el aula, a la vez que reflexionan sobre aspectos como la (in)visibilización, la iconización, los sesgos de género o la memoria histórica. La incorporación de la mediación al aula de LE, concluye, abre nuevas posibilidades metodológicas y supone la oportunidad de reivindicar las competencias interculturales y el valor de la experiencia plurilingüe.

Los últimos tres artículos de la sección abandonan el espacio estrictamente didáctico para acercarse a fenómenos de mediación posliteraria. Así, a partir del estudio de la novela gráfica como actualización del cómic, **Virgilio Tortosa Garrigos** reflexiona sobre la posliteratura con el objetivo de comprender el nuevo escenario en el que los mediadores grafo-icónicos la sitúan. La experiencia mediada de la literatura a través de la novela gráfica—obras, biografías de escritores elevados a leyenda por sus vidas trágicas— constituye en la actualidad un filón de mercado. Incorporando formas del yo en el contar, la novela gráfica converge de manera especial con la literatura potenciando la trama, complicando la estructura y los personajes, además de todos los recursos que le proporciona la técnica literaria, concluyendo que no se trata en sí de historias literarias ilustradas, sino de integración del componente literario en la ilustración, dada la hibridación entre las posibilidades literarias de las viñetas y la ilustración de su capacidad narrativa. Imagen y trama conviven en igualdad en la construcción del discurso.

De manera similar, **Jon Martin Etxebeste** analiza el papel de los premios literarios en la configuración del sistema literario vasco como mediadores en la consideración de los autores, en la legitimación de las obras y en la construcción del canon. Con base en un estudio cuantitativo de los ganadores del Premio Euskadi en la

categoría “literatura vasca para adultos”, considera dimensiones como la visibilidad, el prestigio, las ventas, las oportunidades laborales, las traducciones, la internacionalización e incluso factores personales como la presión percibida tras el galardón, concluyendo que los premios actúan como mecanismos de consagración que otorgan visibilidad, prestigio y relevancia cultural, especialmente en literaturas minoritarias como la vasca, aunque sin repercusiones significativas de carácter global.

Finalmente, la descripción y análisis realizada por **Oihane Calvo Ugarte** de *El Paseo de la Poesía* en Bilbao –compuesto por 41 losetas con poemas de autores y autoras de la literatura universal en varios idiomas–, inaugurado en 2012 en el Campus de Bizkaia de la UPV/EHU constituye un ejemplo perfecto de utilización del paisaje literario en modo venalizador con el doble objetivo de, por un lado, mostrar una identidad distintiva de la universidad y por otro, prestigiar un espacio público, a través de una imagen culturalmente atractiva.

La **segunda sección** del volumen, centrada en la **relación entre mediación y literatura**, cuenta con cuatro trabajos que encaran la ardua tarea de seguir desarrollando el concepto de mediación en el ámbito del texto literario.

En primer lugar, **Inés Guerrero Espejo** analiza los presupuestos sobre la mediación de textos creativos del *CEFR* en su *Volumen Complementario* de 2020 a través de dos propuestas didácticas para la clase de español como lengua extranjera: “De cuento” B1 y “Cuento de Ana María Shua” B2, C1. En estas propuestas, literatura y mediación van de la mano en el proceso de adquisición de la competencia pluricultural —la literatura como encuentro intercultural y la mediación como constructo que lo hace posible—, demostrando la dimensión de la literatura como espacio que supera lo estético y evidenciando su potencial para la enseñanza de lenguas, en la medida en que contribuye a la construcción de la competencia léxico-gramatical, discursiva, cultural, sociocultural e intercultural.

A continuación, contamos con el trabajo de **Camila Solino Rodrigues**, que, con el propósito de determinar si diversas propuestas didácticas que utilizan textos literarios para la enseñanza de PLE integran o no actividades de mediación de textos, analiza un corpus de 18 trabajos —artículos y tesis fundamentalmente— publicados entre 2001 y 2023, concluyendo que 9 de ellos proponen actividades de mediación textual consistentes en: procesar un texto, traducir un texto escrito, expresar una respuesta personal a textos creativos y analizar y criticar textos creativos.

También en ámbito de enseñanza de PLE, **Ana Rita Carrilho** se cuestiona sobre las dificultades de los estudiantes para el desarrollo de estrategias de mediación lingüística a partir de un cuento popular *A lenda do galo de Barcelos*. Mediante una serie de actividades de trabajo en torno a ese texto, los estudiantes asumen el papel de mediadores lingüísticos, adquiriendo un estatus activo en los actos comunicativos que

implican la lengua que están aprendiendo, así como la autorregulación efectiva del aprendizaje, todo lo cual redundará en una competencia comunicativa más sólida.

Por último, **Mariana Killner** describe una experiencia de mediación desarrollada en el aula de portugués en ámbito universitario gallego con estudiantes Erasmus, con el objetivo de reflexionar sobre el necesario reconocimiento del género canción y otros géneros derivados como expresión de la cultura brasileña. Analizando el discurso de Caetano Veloso en la Universidad de Salamanca con motivo de su investidura *honoris causa*, propone la mediación de este tipo de textos y prácticas —como exponentes del patrimonio cultural en portugués— para comprender el país y la alfabetización de su sociedad.

Cerramos este monográfico dedicado a la mediación y a la (pos)literatura con una sección de **Testimonios**, en la que tenemos la suerte de contar con la reflexión sobre los diferentes modos de enseñanza y mediación de la literatura de **Miren Billelabeitia**. La autora nos describe el itinerario literario sobre el poeta Lauaxeta realizado por sus estudiantes de 4º de ESO durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012 adaptando el proyecto Callejeros Literarios, en una propuesta que recorre su casa familiar, el colegio en el que comenzó sus estudios, los lugares que inspiraron algunos de sus poemas o se relacionan con sus artículos, las tradiciones reflejadas en sus versos, el cementerio donde reposan sus restos, etc. El itinerario —compuesto por 10 lugares-estaciones— ofrece una ruta digital en su pueblo natal que, posteriormente, fue realizada a pie por estudiantes y vecinos de Munguía en diferentes fechas, mostrando a la profesora responsable de su ejecución las potencialidades de la posliteratura para trabajar literatura en educación secundaria, y a sus alumnos y vecinos del pueblo la posibilidad de revivir los lugares del poeta.

Concluimos esta introducción expresando nuestra profunda satisfacción y gratitud por poder presentar este volumen, que ha sido posible gracias al entusiasmo y compromiso de muchas personas. En primer lugar, queremos agradecer al equipo editorial de la revista *Limite* por acoger con generosidad un número singular como este, y por comprender que la novedad del enfoque propuesto hacía especialmente pertinente abrir el debate desde una perspectiva ibérica amplia, que no se limitase al ámbito portugués, sino que integrase la diversidad de los sistemas literarios de la península. Queremos asimismo transmitir nuestro agradecimiento al Área de Filologías Gallega y Portuguesa de la Universidad de Extremadura, a la cual pertenecemos, por el apoyo prestado. Agradecemos también a los autores y autoras por sus valiosas contribuciones, que permiten trazar un mapa plural y riguroso de los vínculos entre literatura, mediación y prácticas posliterarias. Por último, reconocemos el papel fundamental del proyecto de investigación *Literatura & Cía* (CALIBRAM), que ha proporcionado el marco teórico y metodológico desde el cual seguir explorando la pertinencia de la mediación no solo en el ámbito lingüístico, sino —y sobre todo— en el literario.

Bibliografía

- Bolter, Jay David & Grusin, Richard (1999): *Remediation. Understanding the New Media*, [s.l.], MIT Press.
- Byram, Michael (1988): "Foreign language education and cultural studies", *Language, Culture and Curriculum*, 1(1), pp. 15–31. Disponible en <https://doi.org/10.1080/07908318809525025>
- Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Marisa, Coste, Daniel, Cuenat, Mirjam Egli, Goullier, Francis & Panthier, Johanna (2016): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing. Disponible en www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe (2022). *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in practice*. Council of Europe Publishing.
- Coste, Daniel, Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009): *Plurilingual and pluricultural competence*, Strasbourg, Language Policy Division, Council of Europe.
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa (2015): *Education, mobility, otherness – The mediation function of schools*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Dendrinis, Bessie (2024): "Introduction and critical review the key concepts in this volume. Mediation and plurilingualism", en Dendrinis (ed.), *Mediation as Negotiation of Meanings, Plurilingualism and Language Education*, Oxon & New York, Routledge, pp. 1-25.
- Erll, Astrid & Rigney, Ann (2009): "Introduction: Cultural Memory and its Dynamics", en Erll & Rigney (eds.), *Mediation, remediation, and the dynamics of cultural memory*, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 1-11.
- Finn, Ed; Beard, Bob; Eschrich, Joey & Wylie, Ruth (eds.) (2024). *Imagining transmedia*. MIT Press.
- García Benito, Ana Belén & Ogando González, Iolanda (2024): "Del paisaje lingüístico al paisaje literario. Aproximaciones para proponer un nuevo concepto a partir de la literatura portuguesa", *Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía*, 18, pp. 167-194. DOI: <https://doi.org/10.17398/1888-4067.18.167>
- Gautheron-Boutchatsky, Christina; Kok Escalle, Marie-Christine (eds.), Androulakis, Georges & Rieder, Karl (2004): "Representations of the concept of otherness in advertising and cultural mediation", en Zarate et al. (eds.), *Cultural mediation in language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 155-179.
- Koffeman, Maaïke & Sécardin, Olivier (2020): "INTRODUCTION : Pour une généalogie socio-critique de la médiation littéraire", *RELIEF – Revue électronique de littérature française*, 14(2), pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.18352/relief.1090>
- Kramsch, Claire (2006): "From Communicative Competence to Symbolic Competence", *The Modern Language Journal*, 90, pp. 249-252.

- Lantolf, James P. & Pavlenko, Aneta (1995): "Sociocultural Theory and Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, pp. 108-124.
- Lantolf James P. and Poehner Matthew E. (2014), *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford, Oxford University Press.
- Lantolf, James P. (1994): "Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue", *The Modern Language Journal*, 78(4), pp. 418-420.
- Lantolf, James P. (2009): "Second language learning as a mediated process", *Language Teaching*, 33, pp. 79-96. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800015329>
- Lantolf, James P. (2006): "Sociocultural Theory and L2. State of the Art", *SSLA*, 28, pp. 67-109. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263106060037>
- Leung, Constant (2022): "Action-oriented Plurilingual Mediation: A Search for Fluid Foundations", en North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis-Pasinetti, R. & Rüschoff, B. (eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe, pp. 78-92.
- Morgan, Carol & Cain, Albane (2000): *Foreign Language Culture Learning from a Dialogic Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.
- North, Brian & Docherty, Claire (2016): "Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation", *Research Notes*, 63, pp. 24-29.
- North, Brian & Piccardo, Enrica (2016): *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*, Strasbourg, Council of Europe.
- North, Brian (2022): "The CEFR Companion Volume Project: What Has Been Achieved", en Little, D. & Figueras, N. (eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 34-46.
- Ogando González, Iolanda (2022): "'Levar os Buzzfeed às aulas de literatura': listas e cânone literário para a mediação linguística e cultural em âmbito de português como língua estrangeira", *Revista Galega de Filoloxía*, 23, pp. 74-92.
- Piccardo, Enrica (2012): "Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?", *Études de Linguistique Appliquée*, 167, pp. 285-297.
- Piccardo, Enrica (2018): "Plurilingual and Pluricultural Competence in the CEFR", *Webinar on the CEFR Companion Volume. Practical Considerations for Implementation*, 30/01/2018, Council of Europe. Disponible en <https://vimeo.com/272757468>
- Rigney, Ann & Leerssen, Joep (2014): "Introduction. Fanning out from Shakespeare", en Rigney, A. & Leerssen, J. (eds.), *Commemorating Writers in Nineteenth-Century Europe: Nation-Building and Centenary Fever*, London, Palgrave Macmillan, pp. 1-23.
- Rigney, Ann (2009): "The Dynamics of Remembrance: Texts Between Monumentality and Morphing", en Erll, A. & Nünning, A. (eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 345-356.

- Sánchez Cuadrado, Alberto (2022): "El concepto de mediación aplicado a la enseñanza de lenguas", en Sánchez Cuadrado, A. (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*, Madrid, Anaya, pp. 11-39.
- Santos Unamuno, Enrique (2018): "La literatura como patrimonio: del 'nation building' al 'nation branding'", *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 4, pp. 116-137.
- Santos Unamuno, Enrique (2025): "La condición posliteraria y la persistencia de lo hipercanónico: hipótesis de trabajo para una agenda de investigación sobre los regímenes modernos de preservación canónica", *Revista de Literatura*, 87(173), pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2025.01.1346>
- Silva, Susana (2024): *A mediação lingüística no ensino-aprendizagem de PLE*, Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Smagorinsky, Peter (2011): *Vygotsky and Literacy Research. A Methodological Framework*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Tomasello, Michael (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*, Cambridge/London, Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge/London, Harvard University Press.
- Viala, Alain (1988): "Prismatic Effects", *Critical Inquiry*, 14(3), *The Sociology of Literature*, pp. 563-573.
- Vygotsky Lev S. (1986), *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wertsch, James V. (1988 [1985]): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.