

Escritoras y miradas decoloniales: el caso Austen

Women Writers and Decolonial Gazes: the Austen Case

Gabriela Fernández
Universidad Pedagógica Nacional (UNPE)
Instituto de Artes del Espectáculo, Universidad de Buenos Aires (UBA)
Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)
circe2@gmail.com
0000-0003-1210-5865

Recibido 27 de enero de 2023
Aceptado 24 de abril de 2023

Resumen

Este trabajo se propone formular algunos interrogantes acerca de la enseñanza de las literaturas originalmente escritas en lenguas extranjeras y en el marco de las carreras de Letras (Licenciatura y Profesorado) en la República Argentina. En tal sentido, tomamos a Jane Austen como caso de escritora canónica, aunque poco frecuentada en las instancias curriculares que nos ocupan, para hacer explícitas algunas líneas de lectura en consonancia con los enfoques y perspectivas teórico-metodológicos que nos interesa transitar: los enfoques decoloniales, la literatura comparada y la perspectiva de género.

Palabras clave: enfoques decoloniales, literatura comparada, perspectiva de género, didáctica de la literatura, literatura inglesa

Abstract

This paper aims to formulate some questions about the teaching of literatures originally written in foreign languages (in English, in this instance) and within the framework of Literature careers (Bachelor's Degree and Professorship) in the Argentine Republic. In this sense, we take Jane Austen as a case of a canonical writer, although little frequented in the curricular instances, to make explicit some lines of reading in consonance with the theoretical-methodological approaches and perspectives that interest us: decolonial approaches, comparative literature and gender perspective.

Keywords: decolonial approaches, comparative literature, gender perspective, didactic of literature, English literature

1. ALGUNAS PALABRAS INTRODUCTORIAS

Las reflexiones que aquí presentamos se vinculan con la didáctica de la literatura y, específicamente, apuntan a revisar la articulación de sus presupuestos con otros enfoques y perspectivas que, solidariamente, pueden contribuir a formalizar un marco teórico y metodológico para nuestros propósitos de enseñanza. El conjunto de observaciones que ofrecemos y analizamos surge de nuestra práctica docente en el nivel superior y en dos universidades argentinas, donde el objeto de estudio es la literatura (nos ocuparemos, en esta ocasión, de la literatura inglesa) y los destinatarios son estudiantes de la licenciatura y el profesorado en Letras. Este enfoque y el recorte que postulamos despliegan, a su vez, una serie de interrogantes y problemáticas que nos proponemos relevar para ofrecer algunas respuestas, por cierto, siempre provisionales.

Por una parte, la enseñanza de la literatura en los ámbitos en los que indagaremos se realiza a partir de traducciones: he aquí un problema para trabajar. Por otro lado, nos importa proponer una revisión del canon literario, tal como se construye y delimita a través de las prácticas de lectura y escritura que son parte de los procesos de enseñanza, apropiación y construcción de conocimiento sobre la literatura. Y, con especial énfasis, nos desvela la pregunta acerca de cómo y en qué medida las escritoras conforman ese canon.

En un plano más general, nos interesa clarificar el carácter *situado* de nuestras lecturas, propuestas didácticas y modo de analizar los textos ¿Cómo leemos la tradición occidental desde una mirada latinoamericana y argentina? ¿Cómo articulamos esas lecturas desde los planteos didácticos? Entendemos que esa *situacionalidad* debe ser objeto de reflexión, en términos de hacer de ella una herramienta heurística, un aspecto más de nuestro modo de pensar el vínculo entre la literatura y la formación de los estudiantes como lectores especializados, docentes del área, investigadores y críticos.

De tal manera, nuestro trabajo se enmarca en la tarea de docencia e investigación llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. En ambos casos, tal como dijimos, el ámbito de desempeño es la carrera de Letras (Licenciatura y Profesorado) y las asignaturas a nuestro cargo son, respectivamente, Literatura en Lenguas Anglosajonas y Literatura Europea I.

Dichas asignaturas se desarrollan durante un cuatrimestre. En ambas instancias el trabajo supone el abordaje de la bibliografía primaria (textos literarios y dramáticos) en un recorrido cronológico que se recorta desde la Edad Media hasta la actualidad (en Literatura

en Lenguas Anglosajonas) y hasta el siglo XIX (en Literatura Europea I). La bibliografía teórico-crítica supone, a su vez, una selección de textos que estudian las obras, períodos o poéticas, según los casos, y configuran también el material obligatorio de cada uno de los espacios curriculares.

En relación con esta tarea docente, hay algunas orientaciones que ofician de enfoque en las asignaturas que mencionamos. Por una parte, las perspectivas decoloniales forman parte de nuestro marco teórico, en términos de ofrecer una mirada que ponga en cuestión determinados supuestos y no los repita de manera acrítica o irreflexiva. Para nosotros, esto supone un acercamiento que permite analizar subalternidades y hegemonías, entendidas como elementos que modulan las construcciones epistémicas susceptibles de revisión.

Asimismo, nuestra aproximación encuentra en la literatura comparada un productivo punto de vista. Entendemos, a su vez, que dentro de los presupuestos comparatistas los estudios de género, en tanto evidencian su carácter supranacional, ofrecen posibilidades de abordaje solidarias con los lineamientos que hemos mencionado.

Estamos planteando, de tal modo, una suerte de triple confluencia en la que ofrecen convergencias la literatura comparada, la perspectiva de género y los enfoques decoloniales. Hemos de considerar, entonces, cómo se articula esta confluencia en una propuesta didáctica en la que se encara un contenido particular, al que hemos otorgado el valor de “caso”: la lectura y análisis de la obra austeniana.

Esto último invita también a reflexionar acerca del concepto de “caso”: ¿qué es un caso y por qué considerar como tal a nuestra autora? ¿Cuáles son las condiciones que la figura preclara de Jane Austen, su difusión y extendida recepción cumplen para hacer de ella un caso significativo? Y al mencionar el término “significativo” no nos referimos solamente a la imagen que de la autora ha construido la tradición literaria occidental, sino al potencial de sentido que nos ofrece la idea de mirar a Austen desde las perspectivas que hemos descrito. Así, la pregunta se orienta, de modo directo, a las lecturas que de Jane Austen y su contexto podemos hacer desde nuestra encrucijada particular, a las posibilidades de construir el relato de ese “caso” con coordenadas andamiadas en esos enfoques.

Según Stake,

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...) El investigador

cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales (11).

De tal modo, vemos que la singularidad es lo que apunta a centralizar nuestra atención. Ese carácter único que nos permitirá sacar conclusiones no siempre transferibles, no siempre susceptibles de ser traspoladas: “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso (Stake 17). Una pregunta que no puede, a nuestros ojos, carecer de interés es aquella que indague en qué medida la escritora que nos ocupa es un caso “típico” en algunos aspectos o, por el contrario, absolutamente singular al tener en cuenta algunas variables.

Estos breves párrafos apuntan a trazar un esquema que oficie de marco de referencia. En los apartados subsiguientes, hemos de formular algunas consideraciones acerca de lo que hemos denominado *miradas decoloniales*, en las cuales encuadramos no solo nuestro posicionamiento sino también la perspectiva de género y otras problemáticas que, en la enseñanza de las literaturas no hispánicas, nos resultan relevantes.

2. SOBRE LAS MIRADAS DECOLONIALES Y LA LITERATURA COMPARADA

¿Por qué hablamos de miradas decoloniales? Nuestro lugar de enunciación implica propiciar lecturas críticas de la literatura, en particular de las literaturas escritas originariamente en lengua extranjera (no hispánica) como modo de construir conocimiento sobre ellas y los autores, autoras, periodizaciones y textos que involucran en su dinámica de circulación y recepción. Pero, al mismo tiempo, ese lugar de enunciación es América Latina, por lo que cabe preguntarse acerca de cómo, desde nuestras latitudes, se configura ese entramado de relaciones y valoraciones al que damos el nombre de *canon literario*.

Las perspectivas decoloniales nos ofrecen una serie de ponderaciones críticas que operan como guía de nuestros abordajes en tanto nos remiten, una vez más y desde un lugar de re-locación de saberes, a la noción de prácticas y lecturas *situadas*, esto es atravesadas por el tiempo y espacio en el que se realizan y por las coordenadas socioculturales de aquellas/aquellos que las llevan a cabo. Por otro lado, estas perspectivas no pueden sino mencionarse en plural: la intención de constituirse en paradigma hegemónico o universal impugnaría su propio discurso, en flagrante contradicción con la propuesta de pluralismo que quieren sostener.

Para una muy somera caracterización de lo que, en este contexto, constituye nuestra perspectiva, se hace necesario enfatizar la contribución insoslayable de los estudios

poscoloniales. Uno de los aspectos diferenciales que aportan en relación con ellos las miradas decoloniales se fundamenta en los puntos de partida: la crítica decolonial considera la dupla modernidad-colonialidad como una indivisible unidad de análisis. Esto implica que la expansión europea a ultramar, concertada en un principio por Portugal y España, constituye el punto nodal desde el que se inicia una serie de vínculos histórico-geográficos y políticos sesgados por la noción de colonialidad (ya sea del poder, del saber o del ser). En relación con la especificidad de los enfoques decoloniales, sostienen Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel que

una implicación fundamental de la noción de “colonialidad del poder” es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría *decolonialidad*— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una *decolonialidad que complemente la descolonización* llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (17).

Es en este marco donde se inscribe nuestra necesidad de imprimir a nuestras lecturas y observaciones ese carácter situado del que habláramos: asumir y comprender la complejidad de esas relaciones de poder como una impronta que es preciso considerar y deconstruir desde un punto de vista crítico. La resignificación de centros y periferias en el ámbito de los estudios literarios redibuja la noción de canonicidad y resitúa textos, autoras / es y poéticas.

Las miradas decoloniales, en suma, nos invitan a revisar las tradiciones epistémicas heredadas, a indagar sus genealogías y considerar qué ha sido, en ese decurso, obliterado u olvidado. Del mismo modo, nos alientan a considerar sus propias limitaciones y restricciones, los márgenes de sus alcances y los sesgos de sus análisis.

Por su parte, la literatura comparada nos ofrece un marco de referencia que debemos destacar. Entendemos que la literatura importa siempre un diálogo intercultural que el enfoque comparatista nos permite entender en la dinámica de circulación y recepción, a veces mediada por la traducción, a veces en el ámbito de una misma lengua.

En la actualidad, la literatura comparada se enfrenta con nuevos cuestionamientos, vinculados a la notable presencia de los estudios culturales y la literatura mundial como

disciplinas académicas. No obstante, podemos afirmar que su especificidad y su modo de propiciar lecturas productivas y esclarecedoras siguen ofreciendo aportes invaluable:

Se trata de una disciplina literaria cuyo fundamento metodológico es la comparación, definida ésta en los términos en los que lo hace Marino, que implica un "descentramiento" con respecto al Otro. Argumenta transfronterizamente y su objeto último de estudio es la literatura mundial. Como consecuencia de la naturaleza plurilingüe y de las posibilidades de relación interartística e interdiscursiva (Remak) de este objeto de estudio, se impone el recurso a la interdisciplinariedad (Tötösy de Zepetnek) y la aceptación de que toda hipótesis comparatista se halla en todo momento en estado de comprobación, ya que dicho objeto siempre está por conocer. Es en este marco donde cumple reconocer la deuda intelectual contraída con Claudio Guillén y su visión de la Literatura comparada como un *proyecto*, pues "la literatura no tiene principio ni término y lo que de ella se nos alcanza es una multiplicidad de moradas finitas de sentido". (Domínguez 14).

Asimismo, no dudamos en nuestra coincidencia con los planteos de Armando Gnisci en su *Introducción a la literatura comparada*. Allí, con una belleza inigualable, Gnisci nos brinda claves llenas de sentido para pensar los vínculos entre literaturas. Y, en esas claves, la idea del enfoque comparatista como disciplina académica se desliza hacia la literatura comparada como compromiso ético y político de encuentro cultural:

La literatura comparada se presenta, pues, como el discurso común a todas las lenguas que la literatura mantiene con el (su) público mundial de los alfabetizados y con los que todavía no lo son, para que éstos puedan serlo. Un público que, amaestrado por la literatura, pueda llegar a ser una zona de no-infierno, como dice Calvino, que a toda costa debemos intentar ampliar cada vez más, arrancando espacio y poderes al infierno en el que estamos sumergidos (13).

Ese discurso común a todas las lenguas al que hace mención el investigador italiano tiene en la traducción la operación central que activa el (en palabras del propio Gnisci) "círculo virtuoso" de ese diálogo mundial en el que intervienen tanto las literaturas como los discursos que sobre ella se construyen (10).

Al mismo tiempo, los estudios comparatistas han indagado en la perspectiva de género y adoptado sus conceptos clave al considerar su gran valor explicativo. Esto implica el reconocimiento de una dimensión que afecta de manera directa las distintas instancias de circulación y recepción literarias y que entraña un verdadero interés y permanentes desafíos para la discusión de categorías -escritura femenina, canon, tradición literaria- que

no pueden ser ignoradas. Tal como lo expresa Elena Gajeri, la noción de género constituye un aspecto nodal para ponderar y categorizar la experiencia:

Los estudios sobre mujeres y los estudios de género (*women and gender studies*) representan una auténtica frontera del saber contemporáneo. Su propósito es el de comprender las diferentes visiones del mundo y las distintas poéticas / políticas que caracterizan los discursos de los hombres y las mujeres. Si la literatura comparada estudia el encuentro con el otro a través del nexo semejanza / diferencia, era inevitable que estableciera un compromiso con los estudios sobre las mujeres y el género, un compromiso reforzado por la común vocación transnacional y transdisciplinaria de estos campos (...) si el género sexual es una de las categorías que organizan la producción y la recepción literaria – tal como lo hacen la clase o la raza- y superan los límites de las literaturas nacionales, los *gender studies* no pueden no ser comparatistas. La crítica literaria tiene una importancia incuestionable en la historia de los estudios sobre mujeres, tal vez porque precisamente la literatura es desde siempre el “lugar” donde se elabora y transmite el conjunto de imágenes, figuras ejemplares y mitos originarios tanto por la tradición patriarcal-machista, como por el pensamiento de las mujeres. (441).

La cita que transcribimos clarifica la relación necesaria entre comparatismo y estudios de género. A su vez, la comprensión del género como un concepto articulador y organizador de la experiencia literaria nos interpela acerca de otras categorías y modos de estructurar el conocimiento sobre la literatura y los discursos sobre ella: cómo pensar la historia literaria desde estos parámetros, cómo reconfigurar el canon literario, cómo vincular el género con las decisiones didácticas que se toman: selección del corpus, elección de los ejes de lectura y de los discursos teórico-críticos a los que se ha de apelar, perspectivas críticas y enfoques generales que se adoptarán en la construcción de un programa.

Los aportes teóricos y metodológicos que mencionamos más arriba involucran un entramado que solidariamente se complementa y se integra. Las miradas decoloniales no pueden desvincularse de la perspectiva de género: son, incluso, un punto de vista de cuestionamiento de los feminismos hegemónicos. La urdimbre de feminismos y decolonialidad ha sido señalada como un modo de relectura cultural y resistencia política y llevada adelante como una praxis de descolonización epistémica:

Llegado a este punto, resulta preciso enunciar de qué se trata el viraje epistemológico que luego de varias décadas de crítica consistente estamos experimentando las feministas que provenimos de trayectorias y posicionamientos críticos y contrahegemónicos en América Latina y que nos han llevado al momento de adscribir a un programa feminista que se acoja a una perspectiva situada histórica y geopolíticamente desde la colonialidad (...) El feminismo, en su complicidad con la apuesta descolonial, hace suya la tarea de reinterpretación de la historia en clave crítica a la modernidad, ya no solo por

su androcentrismo y misoginia --como lo ha hecho la epistemología feminista clásica--, sino desde su carácter intrínsecamente racista y eurocéntrico (Espinoza Miñoso et al. 31).

El abordaje comparatista en correlato con la perspectiva de género habilita asimismo el trabajo con la noción de *traducción*. Los estudios de traducción también están, desde los actuales planteos, vinculados al género y a los feminismos, en sus distintas inflexiones, tal como lo plantean Olga Castro y María Laura Sportuno (2020): “como punto de partida, resulta útil concebir la traductología feminista como la aplicación de una perspectiva feminista sobre la traductología, la cual estará inevitablemente determinada por el contexto temporal, espacial y sociohistórico en que se desarrolle” (13).

El enfoque en el que se inscriben las autoras citadas supone la noción de *feminismo transnacional*, entendiendo que se trata de un feminismo que trasciende fronteras nacionales y que a su vez implica un claro posicionamiento político y contrahegemónico¹. Tal concepción nos permite, según creemos, eslabonar los planteos sobre la traducción y las reflexiones que amerita la construcción de una didáctica de la literatura que se haga las preguntas pertinentes sobre la dimensión política (es decir, lingüística, de género, de recepción crítica, de canonicidad) que hacen a la transmisión cultural y la tarea académica. El paso inicial, entonces, se inscribe en la labor de desnaturalizar algunas ideas y prácticas. Esto supone preguntarse acerca de las génesis y de las funciones: por qué esas concepciones y prácticas se han instalado o institucionalizado, cuál es el *para qué* de su institucionalización o su vigencia. En términos generales, esa reflexión ha de permitirnos la toma de decisiones didácticas en coherencia con posicionamientos epistémicos y políticos que, lejos de no incumbir al ámbito de la enseñanza de la literatura, son condición inalienable de las prácticas docentes.

¹ Castro y Sportuno caracterizan el feminismo transnacional como una “propuesta teórica y movimiento activista que introduce la interseccionalidad como clave epistemológica para explicar cómo distintos sistemas de opresión interactúan en un mundo marcado por la globalización y los valores neoliberales. Al mismo tiempo, esta propuesta destaca el papel fundamental de la traducción para facilitar (o entorpecer) alianzas transfronterizas que cuestionen las asimetrías, incluso entre mujeres, como paso previo a transformar la realidad y promover debates que se opongan a la violencia colonial” (14). En este sentido, encontramos que la formulación que proponen establece vínculos de estrecha solidaridad con nuestro bosquejo de las “miradas decoloniales” para el abordaje y el estudio de las literaturas en lenguas extranjeras y, en particular, de las autoras que, en ese marco, configuran un canon en buena medida contra-hegemónico.

3. SOBRE LAS CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

Una vez explicitadas las perspectivas que ofician de presupuestos teóricos y guía metodológica, conviene esbozar algunas ideas acerca de cómo funcionan, con un mayor grado de concreción, en la formulación de un programa de enseñanza que conjugue esa diversidad de elementos: una literatura originariamente escrita en lengua extranjera que se aborda a través de traducciones, un interés por el enfoque desde el género, que supone el trabajo sobre escritoras poco o menos frecuentadas que sus pares varones en la conformación de *corpora* de textos y en la propuesta de los modos de leer las obras, la reacomodación de supuestos y saberes que están implicados en la problematización de las elecciones canónicas y la potencial reconfiguración de lo que hemos llamado, tradicionalmente, *historia literaria*.

De tales aspectos se desprenden algunos problemas que, a la hora de la reflexión didáctica y la toma de decisiones, no es posible soslayar. Esas consideraciones no plantean el olvido de lo que en el área disciplinar ha sido construido, más bien aspiran a colaborar en el cuestionamiento de determinadas categorías, en la incorporación de otras, en la intención de llamar la atención acerca de la naturalización de ausencias y presencias, de lecturas e hipótesis que podrían revisarse productivamente. Y, como aspecto sustancial, para tener en cuenta que los discursos de y sobre la literatura parten de posicionamientos concretos e ideológicamente sustentados.

Volveremos, en primera instancia, a la traducción como problema. Ya abandonada, por cierto, la idea de equivalencia, los vínculos entre la literatura fuente y la lengua destino de la traducción nos ofrecen una oportunidad de reflexión. Según Patricia Willson

Si se piensa que un texto se completa en su marco de lecturas, que el polo de la recepción interviene sobre el soporte textual, convirtiéndolo así en objeto estético, toda traducción no puede sino ubicarse dentro de la literatura importadora. Además, y como corolario de este segundo argumento, ¿dónde si no en ella cumple funciones una traducción? Situarla en la tradición literaria de procedencia equivaldría a considerar que la traducción – enunciación segunda y situada – es transparente, y que lo único que cuenta es la enunciación primera en la lengua de partida y los efectos que esta tuvo en la tradición literaria en la que surgió (14).

Nuestro trabajo con literatura traducida en el ámbito universitario entraña una paradoja que plantea, por cierto, un enorme interés. La elección de algunos textos y el subsiguiente descarte de otros para la formulación de un programa de estudio implica rescatar, dentro de una tradición, determinados elementos y no otros: el punto de vista desde el cual elegimos debe estar explícito, tanto para nosotros como para nuestros estudiantes. En este

caso, operamos dentro de lo que Raymond Williams (1988) ha llamado una *tradición selectiva* (como, de hecho, son las tradiciones en general) dentro de la cual también nuestra tarea, también selectiva en virtud de determinados intereses, se lleva adelante. Lejos de negar este carácter de nuestras opciones, nos interesa fundamentarlo: no elegimos a Austen o a las Brontë, a Jane Porter o a Virginia Woolf por ser “consagradas” o simplemente por ser mujeres. Las incluimos en nuestras propuestas porque entendemos que la lectura de sus textos han de aportar sentidos y saberes que son interesantes y valiosos para pensar un canon en el que las líneas dominantes se redefinan con el cruce, la superposición y la intersección de líneas alternativas, subalternas o periféricas y excéntricas. El peso de sus voces es, sin duda, individual, pero también reconfigurador de un campo en el que las luchas se articulan a partir de un poder que no se cimenta solamente en lo que consideramos *valor estético*.

La paradoja que hemos mencionado se da en términos de lo que la traducción implica, en palabras de la propia Patricia Willson: toda traducción es etnocéntrica, en tanto trae o acerca un elemento, antes extranjero, a la cultura propia. En este sentido, hay una operación de domesticación: “toda traducción, hasta cierto punto, domestica, y es inteligible para el lector cuando éste se reconoce a sí mismo, identificando los valores vernáculos que están inscriptos en ella a través de determinadas estrategias discursivas” (13). De tal modo, apelamos a la tradición literaria como modo de construir nuestras propuestas de enseñanza pero, a través de la mediación que propicia la reescritura del traductor o de la traductora, nos apropiamos de un texto, de un corpus, de un conjunto variable (con respecto al original) de significados, asociaciones y sentidos.

Al mismo tiempo, al pensar y justificar nuestras propuestas didácticas, el encuentro entre traducción y género da lugar a reflexiones que complejizan el campo, haciendo visibles determinados sesgos: traducir también puede implicar “el transvase desde un lenguaje sexista patriarcal hasta un lenguaje conscientemente no sexista” (Castro Vázquez 2008, 288). De tal manera, desde la praxis feminista, se considera la traducción como “una teoría practicante y una práctica teorizante llamada a constituirse como herramienta política válida y fructífera” (Castro Vázquez 2008, 288). El correlato para nuestra actividad docente supone arrojar una mirada crítica sobre las versiones traducidas que constituyen nuestros objetos de estudio y sobre el concepto de traducción que a ellas subyace.

El movimiento de traductología feminista también ha indagado en torno a la cantidad de autoras que han sido olvidadas. Este trabajo ha redundado en una reconfiguración del canon literario, a partir de la cual es posible repensar la historia de la literatura con la

incorporación de nuevas voces. Estas autoras, olvidadas o tendenciosamente interpretadas, devueltas al campo literario -campo de contiendas permanentes- aportan nuevas claves de interpretación y de recepción.

Como consecuencia, la organización de nuestros *corpora* de textos, pensados en la práctica docente, requieren la formulación de las preguntas pertinentes, interrogantes cruciales para desnaturalizar las improntas canónicas arduamente construidas, para indagar acerca de esa *tradición femenina* a la que se ha referido Virginia Woolf (1992). En un texto clave de la crítica feminista así lo expresan Sandra Gilbert y Susan Gubar:

¿Qué significa ser una mujer escritora en una cultura cuyas definiciones fundamentales de la autoridad literaria son, como hemos visto, franca y encubiertamente patriarcales? Si las vejadas y vejantes polaridades de ángel y monstruo, dulce tonta Blancanieves y reina loca y feroz, son las principales imágenes que la tradición literaria ofrece a las mujeres, ¿cómo influyen en los modos en que éstas prueban la pluma? Si el espejo de la reina habla con la voz del rey, (...) ¿trata la reina de sonar como el rey, imitando su tono, sus inflexiones, su punto de vista? ¿O le “responde” con su propio vocabulario, su propio timbre, insistiendo en su punto de vista propio? Creemos que son preguntas básicas que la crítica literaria feminista -tanto teórica como práctica- debe contestar (...) (60).

Las consecuencias de estos cuestionamientos se manifiestan, sin duda, como la asunción de la enseñanza como práctica política que se evidencia -y de modo muy notable- en las elecciones canónicas -o contra-canónicas- que llevamos adelante. Pero asimismo hemos de considerar que los modos de lectura de los textos que seleccionamos tienen una importancia similar. Si nos interesa llevar adelante lecturas desde el género: ¿qué interpretaciones propiciar? ¿qué itinerarios interpretativos valorar en mayor medida? Tales preguntas ofician de guía didáctica y deben articularse en una línea coherente con los enfoques decoloniales y comparatistas. La interpretación, entonces -entendiendo este concepto como la construcción de lecturas posibles y fundamentadas en un marco teórico-metodológico determinado- nos obliga también a preguntarnos *cómo no han sido leídas* esas autoras en tanto subordinadas a un canon patriarcal.

Hemos recorrido así muy brevemente tres aspectos de las consideraciones didácticas: el problema de la traducción, el problema de la selección y el problema de las lecturas o los modos de leer. La última parte de nuestro trabajo está dedicada a lo que hemos señalado como *caso*: la emblemática Jane Austen.

4. AUSTEN COMO “CASO”: ALGUNAS NOTAS PARA EL TRABAJO DOCENTE

En principio, ¿por qué Austen? ¿Por qué tomar como caso a una autora claramente canónica si vamos a reivindicar un canon contra-hegemónico?

Son varias nuestras razones. Desde América Latina y desde Argentina, podemos coincidir en la fuerte impronta canónica de Jane Austen. Sus textos se siguen leyendo, circulan en ediciones de distinto precio y calidad, se traducen permanentemente. Sus admiradoras (y admiradores) han armado, en distintos lugares del mundo, grupos, encuentros de lectura y debate sobre las obras, páginas web. Asimismo, podemos mencionar los grupos de fans que organizan diversas actividades de esparcimiento, incluidos los bailes.² No obstante, ¿es frecuente la presencia de Austen en las aulas y los programas universitarios o de educación superior? Estimamos que la respuesta es negativa y esto entraña una incongruencia que no podemos sino vincular con la autoría femenina: Austen es, en determinados circuitos, una escritora canónica y periférica al mismo tiempo.

Esta canonicidad a la que hacemos referencia se funda no solo en la legitimación que ha recibido en distintas instancias, incluso bajo la estricta mirada bloomiana en la formulación del canon occidental (Bloom, 1995). Debemos también tener en cuenta su carácter de autora de culto para gran parte de la crítica feminista. Asimismo, es necesario considerar que, por fuera de lo que estrictamente podemos considerar los espacios académicos, las reescrituras, adaptaciones, reelaboraciones han sido frecuentes y muy numerosas, ya sea en el cine, la narrativa, la televisión... Podemos citar al respecto dos trabajos que aportan cuantiosa información sobre el impacto de la narrativa austeniana en distintos ámbitos. Por un lado, la tesis doctoral de María Belén Martínez Uribe (2015) merece destacarse por su amplitud y exhaustividad: estudia las proyecciones de *Orgullo y prejuicio* en la cultura popular, atendiendo las recreaciones no solo literarias, sino también fílmicas y televisivas. Asimismo, un trabajo de Ana Bartolović (2012) que se ocupa de rastrear reversiones de la producción de Austen, documenta, solo de la más famosa novela, unas ciento ochenta reescrituras, entre secuelas, cocuelas, precuelas y versiones libres de diversas características. Este impacto de la escritora inglesa en la cultura popular ha sido, tal vez, lo que ha generado algunas resistencias para su inclusión en programas de estudio, a tiempo que algunas ideas que acerca de la obra austeniana se han instalado: literatura “femenina”, en términos de su producción y recepción, literatura que tematiza el amor y el romance. El peso de la tradición

² En Argentina conocemos hasta ahora dos grupos de estas características: Jane Austen Argentina y Jane Austen Noa. Queda pendiente para otra ocasión la investigación de estas comunidades y la indagación acerca de otras similares en estas latitudes.

canónica, entonces, no alcanza para que los prejuicios sobre Austen y sus textos se dejen de lado.

Los programas de enseñanza, según hemos visto en estas latitudes, no frecuentan la producción austeniana en la misma medida que lo que Martínez Uribe y Bartolović denominan *cultura popular*. Si recorremos algunos, veremos que nuestra escritora-caso no suele estar presente como objeto de estudio y análisis³. Las hipótesis que podemos arriesgar sobre esta cuestión son muy variadas y un abordaje más pormenorizado excede las posibilidades y límites de este trabajo. Podemos, no obstante, estimar que algunas ideas acerca de la producción austeniana, sobre todo en el ámbito de su circulación social, inciden sobre la manera en que es leída: la atribución de ausencia de compromiso con lo social-político, el “costumbrismo” que se le adjudica, la temática amorosa que, según se conjetura, prevalece en los textos, la supuesta construcción de un lectorado juvenil y femenino como sus receptores por antonomasia.

Las consideraciones anteriores son los fundamentos de nuestra actividad, del modo en que pensamos la reflexión acerca de la literatura y la tarea de transmisión cultural que nos convoca. Para concluir, entonces, hemos de enumerar algunos lineamientos didácticos que pensamos como ejes a la hora de abordar la obra de nuestra escritora caso. La ventaja de esta propuesta -que no se piensa en absoluto como modélica- radica en el hecho de hacer explícitos los supuestos desde los que parte, y, al mismo tiempo, en considerarse solo un aporte provisional y mejorable. Veremos, por tanto, cómo encaramos el caso Austen.

Una observación preliminar nos trae nuevamente a la reflexión sobre el concepto mismo de *caso*. Según Helen Simons,

(...) en el caso singular y con los métodos cualitativos, el “yo” es más transparente y es muy conveniente controlar su impacto sobre el proceso de investigación y su resultado. Se trata de algo de mayor entidad que la mera observación hecha en un prefacio sobre su ineludible influencia. Se trata de un riguroso examen de cómo nuestros valores y acciones configuran la recogida e interpretación de los datos, y de cómo nos afectan las personas y los acontecimientos presentes en el campo. En otras palabras, además de lo que averiguamos sobre el caso, descubrimos también cosas sobre nosotros mismos (20).

Este señalamiento es especialmente pertinente. Apelamos de nuevo a nuestra idea de *lectura situada* para ponerla en correlato con lo que Simons afirma y también consideramos

³ Para obtener algunos datos al respecto, hemos realizado un muestreo, seleccionando diez programas de diversas universidades argentinas correspondientes al área de literatura inglesa y a los últimos diez años. De todos ellos, solo uno postula a Jane Austen como parte de los contenidos de enseñanza.

que nuestro esfuerzo por comprender, analizar y construir conocimiento sobre una literatura extranjera (más allá de la “domesticación” de la traducción) supone la construcción de conocimiento sobre nosotros mismos, la relectura de supuestos y prejuicios sobre nuestra propia literatura y cultura.

Este marco nos remite a nuestra primera preocupación: el encuadre dentro de lo que hemos denominado “miradas decoloniales”. Como tal no entendemos solo un modo de operar sobre los textos, sino y sobre todo un modo de entender la literatura y las trazas de su circulación y recepción. Apelamos, por tanto, a la noción de *location*: “el sitio desde el que se habla, las experiencias, la historia, la procedencia geográfica, y también la actitud, la lengua, la orientación política” (Neri 414). De este modo afirmamos el carácter *situado* de nuestras lecturas implica el reconocimiento de las periferias como lugar de enunciación crítica y cuestionadora de cualquier universalismo. Los enfoques decoloniales nos brindan una serie de categorías que, dentro de lo que Grosfoguel denomina la *universidad occidentalizada*, nos permite cuestionar el privilegio epistémico y su “otra cara”, la inferioridad epistémica (35). Leer a Jane Austen desde nuestro lugar particular, entonces, admite también una determinada lectura del canon occidental y de su lugar en él.

¿Cuáles son, entonces, las consecuencias de posicionarnos en este enfoque? Entendemos, en primera instancia, que la textualidad austeniana se enmarca en un sistema, en un entramado que porta sentidos susceptibles de ser desentrañados e interpretados apelando a la lógica que dirime la pertenencia a centros o a periferias. En el prólogo del libro *The Empire Writes Back*, sus autores enuncian, desde el análisis poscolonial, la función de la literatura y de la cultura cuando la centralidad política se ha desplazado de un país hacia otros. Esto supone que Gran Bretaña, lejos de abandonar su predominio, lo ha mantenido a través del arte y la literatura: “The study of English has always been a densely political and cultural phenomenon, a practice in which language and literature have both been called into the service of a profound and embracing nationalism” (Ashcroft et al. 2). Asimismo, tal como lo señala Rajeswari Sunder Rajan, leer a Austen desde una perspectiva poscolonial no constituye un enfoque crítico entre otros sino un ineludible imperativo histórico: implica ahondar sobre las distintas formas de dominación, contextualizar las producciones estéticas en las distintas formas de colonialismo e identificar los vínculos con el presente, ya sea en el ámbito político o cultural. Significa, en suma, construir una imagen de Austen para nuestro mundo y nuestros tiempos (2).

Ahora bien, en virtud de las diferencias antes explicitadas, cabría ahondar sobre qué supone abordar el caso Austen desde perspectivas decoloniales. Apelamos, para esto, al artículo de

Asma Mansoor y Munera Bano, en el que describen la experiencia de enseñanza de literatura inglesa en el contexto pakistaní. Allí sostienen las autoras:

The reason why we recommend using canonical novels like *Pride and Prejudice*, *Frankenstein* and *Kim* for implementing decolonial pedagogy is that they place Western mores on a higher cultural and ethical pedestal while presenting non-Western cultures in terms of barbarity, sexual promiscuity and primitiveness. They also present an enticing picture of Western modernity that excludes non-Western epistemologies.

Moreover, these texts have been complicit with developing a sense of racial, cultural and intellectual inferiority among the natives. Therefore, the activities that we designed aimed at subverting these notions, utilising these texts as tools to engage in a “diatopical hermeneutics” (Mignolo 2011, 61). Diatopical hermeneutics, according to Mignolo, encapsulates the idea that our understanding of others might be different from their understanding of themselves and of us and it is not necessary for them to be in alignment (61). We argue that this realisation would encourage a self-definition outside the inferiority imposed upon the colonised during the colonial era (7).

Será necesario, asimismo, proponer una serie de salvedades y diferencias, vinculadas a la diversidad de contextos. En nuestro caso, nos ubicamos en un entorno fuertemente occidentalizado, que asume como propia lo que, a grandes rasgos, podríamos llamar tradición eurocéntrica. El desafío no solo es subvertir la subalternidad: es *asumir la subalternización* como punto de partida para luego profundizar en las variables de su construcción, para desarticular los discursos subalternizadores a través de la impugnación de cualquier esencialismo o postura que naturalice la otredad como inferioridad o desventaja. Para leer a Austen desde el lugar que proponemos, por lo tanto, será necesario guardar coherencia con lo que se ha denominado pedagogías decoloniales: entre otros rasgos, y en el marco general de las pedagogías críticas latinoamericanas, se caracterizan por el reconocimiento de la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, así como por la asunción de la praxis político-pedagógica como medio de transformación. Esto supone, al mismo tiempo, identificar y tomar conciencia sobre los factores deshumanizantes de la cultura y construir espacios dialógicos en los que puedan manifestarse los saberes subalternizados. En este terreno, la concepción de un carácter integral de la educación y el reconocimiento del conflicto Norte-Sur, así como la profundización en las categorías de colonialismo y eurocentrismo son parte de la propuesta pedagógica (Cabaluz-Ducasse 76). ¿Como aplica esto al caso Austen? La interrogación sobre la canonicidad se configura como clave de lectura sustancial y obligada. Los recorridos de análisis se piensan, al mismo

tiempo, como terrenos para indagar cuánto y cuántas de nuestras lecturas e interpretaciones devienen de esa canonicidad.

Por otra parte, hemos de considerar el problema de la traducción. ¿Por qué elegimos una traducción determinada? ¿Cuáles son, desde los fundamentos didácticos, las razones para hablar de una “buena” traducción? Desde nuestro conocimiento del texto en su idioma original cabe preguntarse, al ponderar las traducciones, cuáles son esas “zonas de tensión” que, necesariamente, están vinculadas con nuestra mirada previa sobre la obra: según Gabriela Adamo “se ha dicho en más de una oportunidad que la traducción no es buena o mala per se, sino que es una herramienta muy eficaz que puede ser utilizada para todo tipo de fines” (19). En nuestro caso, esas tensiones y esas finalidades se vinculan con los enfoques y perspectivas que adoptamos: el pensamiento decolonial, la literatura comparada, la perspectiva de género. Esta tarea, por cierto, tampoco se concibe como un trabajo terminado: la elección de criterios y su ponderación son objeto de revisión permanente.

A su vez, es preciso señalar el carácter de la traducción como transculturación, que ha sido abordado desde perspectivas decoloniales. Así, Ahijado Aparicio sostiene que “la traducción/transculturación es el proceso por el que no solo se intercambian o comunican aspectos culturales, sino por el que los conocimientos y prácticas de una cultura se transforman en el contacto con otra cultura” (107). De esto se desprenden las relaciones de poder asimétrico entre lenguas y culturas, se deslindan centros y periferias en términos de lenguas, identidades y prácticas legitimadas frente a otras que no lo son. Los enfoques decoloniales aportan, en relación con esta problemática, la categoría de traducción intercultural, enunciada por Boaventura de Sousa Santos:

Tal como aquí se entiende, la traducción intercultural consiste en buscar intereses isomorfos y supuestos subyacentes entre las culturas, en identificar diferencias y similitudes, y en desarrollar, siempre que corresponda, nuevas formas híbridas de comprensión e intercomunicación culturales (...) Vista desde la perspectiva de las epistemologías del Sur, la traducción intercultural es también una traducción interpolítica, un procedimiento que fomenta la política de intermovimiento como fuente de la globalización contrahegemónica (263).

Al analizar el caso Austen, entonces, cabe la interrogación acerca de quién traduce y cómo lo hace. Esta es una pregunta previa, relativa al momento del armado del *corpus* y la elección de los textos. Pero también la noción de traducción intercultural habilita, durante el recorrido didáctico que proponemos y a través del cual acompañamos a los estudiantes, a la búsqueda de *zonas de contacto*:

las zonas de contacto son zonas en las que ideas normativas, saberes, formas de poder, universos simbólicos y agencias opuestos se encuentran en condiciones normalmente desiguales, y se oponen, rechazan, imitan, traducen y subvierten mutuamente, dando así origen a constelaciones culturales híbridas en que la desigualdad de los intercambios puede ser reforzada o reducida. (de Sousa Santos 270).

Esas zonas permiten varias operaciones. Por una parte, contextualizar sin que esto solamente implique situar en contexto sino reconociendo las mediaciones que ponen en la superficie las perspectivas decoloniales. Entendemos así que, en esta ocasión, el universo ficcional austeniano no es algo simplemente “dado” y que se encuentra fijo e inmutable para su análisis. Es una construcción en la que podemos examinar qué concepciones de los sujetos, los géneros, la clase social, la poética misma del género novela según las variables historias del momento se configuran y se mantienen. Y formular hipótesis de trabajo sobre la *diferencia* que nos distancia al mismo tiempo que sobre las razones que (más allá de la canonicidad a la que nos hemos referido) mantienen nuestro interés en su lectura.

La traducción y sus problemas, sin embargo, no se agotan en absoluto en las observaciones anteriores: ponemos énfasis en la complejidad de su correlato obligado, la interpretación. Ambas operaciones no pueden separarse, en tanto la práctica traductora no deja nunca de ser interpretativa y constructora de nuevos sentidos. En nuestro estudio de las obras, proponemos lecturas posibles; en nuestro caso, consideramos que el entramado del género con otros aspectos textuales y contextuales puede ser productivo en términos didácticos. Esto nos ha llevado a interrogarnos, entre otras cosas, acerca de por qué se han sucedido múltiples lecturas estereotipadas de la obra de Austen: por qué la representación de problemáticas “femeninas” torna un texto en “literatura femenina” mientras la representación de lo masculino abre la puerta de sentidos “universales”. Por qué el amor se considera el tema privilegiado, cuando Austen, por el contrario, siempre habla de dinero. Por qué la trama de la Historia (así, con mayúscula) se considera ausente en sus novelas, cuando “la historia tiene muchas corrientes y la historia social de las familias de los hacendados ingleses de aquella época estuvo entre las más importantes” (Williams 2001, 155).

El doble trabajo crítico-interpretativo que podemos hacer en estas obras apunta a las mujeres como sujetos de la enunciación, como autoras empíricas que se enfrentan a la coyuntura de romper el silencio y también a las mujeres como objeto de representación, personajes ficcionales que dibujan, no obstante, una referencialidad reconocible en una

encrucijada espacio-temporal determinada. Desde los feminismos y los estudios de mujeres y de género hemos de coincidir en la necesidad de deconstruir y desnaturalizar muchas ideas precedentes, acordando con Olga Castro Vázquez en que “todo el discurso de las mujeres podría considerarse como una traducción en sí misma: la traducción de la realidad de las mujeres en el discurso del lenguaje patriarcal” (288).

5. CONCLUSIONES

Las páginas anteriores han pretendido esbozar algunos problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel superior, entendidos como campos de intervención posible en línea con la didáctica disciplinar y las preguntas que, acerca del trabajo sobre literaturas traducidas, se plantean.

Las notas que esbozamos se inclinan por trazar una posibilidad entre muchas, haciendo explícito un posicionamiento, vinculado estrechamente a nuestra pertenencia geográfico-política e institucional. Creemos, sin embargo, que algunos aspectos que consideramos podrían constituir aportes, pese a la variación de coordenadas de lectura e interpretación. La idea de tomar el caso Austen ha tenido su motivación, como explicáramos, en el estatuto de la autora. Su impacto en diversos entornos culturales, su lugar en el canon literario, su menor presencia en las elecciones canónicas enmarcadas en el ámbito académico le otorgan un sesgo particularmente interesante para su estudio. Dan cuenta, asimismo, del enorme potencial de lecturas posibles a las que invita una escritora consagrada. Pero, al mismo tiempo, las categorías y los enfoques a los que apelamos la se instalan en el presupuesto de que no existen culturas “puras” ni jerárquicamente más valorables: nuestra relación con Jane Austen se presenta mediada por nuestra relación con la tradición europea y también con nuestras propias concepciones acerca de nosotros, de nuestro Sur y del vínculo con esa tradición. En las lecturas e interpretaciones que estamos proponiendo se da la producción de *conocimiento situado*: “las improntas de lugar, en su irreductible historicidad, hacen de la producción del conocimiento algo bien distinto de la idea de conocimientos puros y universales, que estarían más allá de las belicosidades y avatares de sus tiempos” (Restrepo 62).

A partir de estas reflexiones, hay, asimismo, una certeza que se nos plantea para repensar la educación literaria: la idea de *canon*, tal como ha sido históricamente elaborada, amerita una revisión. Desde los lugares de formación la tarea de reivindicar subalternidades y de dar lugar a voces -particularmente femeninas- nos invita a reescribir una historia de la literatura más amplia y plural.

OBRAS CITADAS

- Adamo**, Gabriela, *La traducción literaria en América Latina*. Paidós, 2012.
- Ahijado Aparicio**, Ignacio, “Traducción, epistemicidio, interculturalidad”. *Revista Iberoamericana de Lingüística*, número 12, 2017, pp. 103-122.
- Ashcroft**, Bill et al. *The Empire Writes Back. Theory and practice in post-colonial literatures*. Routledge, 2004.
- Bartolović**, Ana, *Jane Austen's Work as Popular Culture Phenomenon*. University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences, 2012.
<https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1778/datastream/PDF/view>.
- Bloom**, Harold, *El canon occidental*. Anagrama, 1995.
- Cabaluz-Ducasse**, Jorge Fabián, “Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político”. *Educación y Educadores*, volumen 19, número 1, enero-abril 2016, pp. 67-88.
- Castro Gómez**, Santiago y Ramón Grosfoguel, “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico” en Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores, 2007, pp. 25-46.
- Castro Vázquez**, Olga, “Género y traducción: elementos discursivos para una reescritura feminista”, *Lectora*, número 14, 2008, pp. 285-301.
- Castro**, Olga y **Sportuno**, María Laura, “Feminismos y traducción: apuntes conceptuales y metodológicos para una traductología feminista transnacional”. *Mutatis mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, volumen 13, número 1, 2020, pp. 11-44.
- de Sousa Santos**, Boaventura, *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata, 2017.
- Domínguez**, César, “Introducción. Literatura europea comparada”, en Domínguez, C. (comp.), *Literatura europea comparada*. Arco Libros, 2013, pp. 7-21.
- Espinosa Miñoso**, Yurdekys et al. (ed.), *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas decoloniales desde Abya Yala*. Universidad del Cauca, 2014.
- Gajeri**, Elena, “Los estudios sobre mujeres y los estudios de género” en Gnisci, A. (ed.). *Introducción a la literatura comparada*, Crítica, 2002, pp. 441-486.
- Gilbert**, Sandra y Susan **Gubar**, “El contagio de la frase: la mujer escritora y la ansiedad por la autoría”, *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*, Cátedra, 1998, pp. 59-104.

- Gnisci**, Armando, “La literatura comparada”, en Gnisci, A. (ed.), *Introducción a la literatura comparada*, Crítica, 2002, pp. 9-21.
- Grosfoguel**, Ramón, “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”. *Tabula rasa*, número 19, julio-diciembre 2013, pp. 31-58.
- Mansoor**, Asma y Muneera **Bano**, “Decolonial pedagogy and English literary studies: problematics in a Pakistani context”. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, volumen 51, número 4, 2021.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1645589>.
- Martínez Uribe**, María Belén, *Recreaciones contemporáneas de Pride and Prejudice de Jane Austen*. Universidad de Málaga, 2015.
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11868>.
- Neri**, Francesca, “Multiculturalismo, estudios poscoloniales y descolonización” en A. Gnisci, A. (ed.). *Introducción a la literatura comparada*, Crítica, pp. 391-439.
- Restrepo**, Eduardo, “Descentrande a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado”. *Revista Latina de Sociología*, volumen 6, 2016, pp. 60-71.
- Simons**, Helen, *El estudio de casos: teoría y práctica*. Morata, 2011.
- Stake**, Robert E., *Investigación con estudio de casos*, Morata, 1999.
- Sunder Rajan**, Rajeswari, “Austen in the world. Postcolonial mappings”, en Park, Y. y Sunder Rajan, R. (eds.), *The Post-colonial Jane Austen*, Routledge, 2004, pp. 1-27.
- Williams**, Raymond, “Tradiciones, instituciones y formaciones”, en *Marxismo y literatura*. Península, 1988, pp. 137-142.
- Williams**, Raymond, “Tres plumas en los alrededores de Farnham” en *El campo y la ciudad*, Paidós, 2001, pp. 149-162.
- Willson**, Patricia, *La Constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX. Siglo XXI Editores*, 2004.
- Woolf**, Virginia, *Un cuarto propio y otros ensayos*. A / Z Editora, 1992.