

NÚMERO 7

ISSN2444-1333

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH
STUDIES

REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS



FACULTAD DE EDUCACIÓN

COMITÉ EDITORIAL. EDITORIAL BOARD

Editora

Editor

Sonia Sánchez Martínez

(Universidad Camilo José Cela)

Coeditora. Secretaria

Co-editor. Secretary

Isabel Morales Jareño

(Universidad Camilo José Cela)

Editora adjunta. Sección Lingüística

Co-editor. Linguistics

Cristina Calle Martínez

(Universidad Complutense de Madrid)

Editor adjunto. Sección Literatura

Co-editor. Literature

Emilio Cañadas Rodríguez

(Universidad Camilo José Cela)

Consejo Editorial

Editorial Board

Brendan de Bordóns O'Mongain

(Universidad Autónoma de Madrid)

María Guadalupe Dorado escribano

(Universidad Camilo José Cela)

Ana M. Martín Castillejos

(Universidad Politécnica de Madrid)

M^a Dolores Moreno García

(Grupo de Investigación GRIMM. UCJC)

M^a Jesús Perea Villena

(Universidad Camilo José Cela)

Gustavo Sánchez Canales

(Universidad Autónoma de Madrid)

Decana de la Facultad de Educación y Salud

Carmen Sánchez Ovcharov

ISSN 2444-1333

Verbeia®

Journal of English and Spanish Studies

Revista de Estudios Filológicos

AÑO VIII. NÚMERO 7

ABRIL 2022

Lugar de edición: UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

Facultad de Educación y Salud

Urb. Villafranca del Castillo

Calle Castillo de Alarcón, 49

28692 Villanueva de la Cañada

Madrid

editoraverbeia@ucjc.edu

linguisticaverbeia@ucjc.edu

literaturaverbeia@ucjc.edu

secretariaverbeia@ucjc.edu

<http://https://journals.ucjc.edu/VREF/index>

COMITÉ CIENTÍFICO. EVALUADORES EXTERNOS
SCIENTIFIC BOARD. EXTERNAL EVALUATORS

Victoria Aarons (Trinity University, Texas, USA)
Samira Allani (Universidad Complutense de Madrid, España)
Mariam Amengual Pizarro (Universitat de les Illes Balears, España)
Marcelino Arrosagaray Auzqui (Universidad de Navarra, España)
José Javier Ávila-Cabrera (UNED, España)
Antonio Ballesteros (UNED, España)
Elena Bárcena Madera (UNED, España)
José Manuel Barrios Marcos (Universidad de Valladolid, España)
Asunción Bernárdez Rodal (Universidad Complutense de Madrid, España)
Sonia Betancort (UCJC, España)
Camino Bueno Alastuey (Universidad Pública de Navarra, España)
Blasina Cantizano Márquez (Universidad de Almería, España)
Bernat Castany Prado (Universidad de Barcelona, España)
M^a Dolores Castrillo de Larreta-Azelain (UNED, España)
Ignacio Ceballos Viro (UCJC, España)
Vicente Cervera Salinas (Universidad de Murcia, España)
Cheryl Chaffin (Cabrillo College, Aptos, California, USA)
Avelino Corral Esteban (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Isabel de la Cruz Cabanillas (Universidad de Alcalá de Henares, España)
Verónica Cruz Vivancos (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Óscar Curieses (Universidad de Alcalá de Henares, España)
Epicteto José Díaz Navarro (Universidad Complutense de Madrid, España)
Jorge Diego Sánchez (Universidad de Salamanca, España)
Antonio Díez Mediavilla (Universidad de Alicante, España)
María Díez Yañez (Westfälische Wilhelms Universität Münster, Alemania)
Marcos Eymar (Universidad de Orleans, España)
José Francisco Fernández (Universidad de Almería, España)
Antonio Fernández Insuela (Universidad de Oviedo, España)
Helen Freear-Papio (College of the Holy Cross, Massachusetts, USA)
Mara Fuertes Gutiérrez (Open University, Great Britain)
Marta García Abós (Universidad Complutense de Madrid, España)
Soraya García Esteban (Universidad de Alcalá de Henares, España)
Luis García Jambrina (Universidad de Salamanca, España)
Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá de Henares, España)
Ana M^a González Martín (Universidad Francisco de Vitoria, España)
Beatriz González Moreno (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Rebeca González Otero (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Rosario González Pérez (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Pilar González Vera (Universidad de Zaragoza, España)
Francisco Gutiérrez Carbajo (UNED, España)
Regina Gutiérrez Pérez (Universidad Pablo Olavide, España)
Carmen Herrero (Manchester Metropolitan University, Great Britain)
Javier Herrero (Universidad Complutense de Madrid, España)
José Ramón Ibáñez Ibáñez (Universidad de Almería, España)
Ana Ibáñez Moreno (UNED, España)
Antonio Jesús Infante Sánchez (University of York, Great Britain)
Yolanda Jiménez Martínez (UCJC, España)
Antonio Jiménez Muñoz (Universidad de Oviedo, España)

María Jordano de la Torre (UNED, España)
Eva Elena Llergo Ojalvo (Universidad Antonio de Nebrija, España)
Olga Luna Estévez (Universidad Alfonso X, España)
Juan José Magaña Redondo (UNED, España)
Carmen Maíz Arévalo (Universidad Complutense de Madrid, España)
Ricardo Marín Ruiz (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Félix Martín (Universidad Complutense de Madrid, España)
Andrea Martínez Celis (Universidad Rey Juan Carlos, España)
Silvia Molina Plaza (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Salvador Montaner Villalba (Valencian International University, España)
Alfredo Moro Martín (Universidad de Cantabria, España)
María Pilar Nogués Bruno (Universidad de Zaragoza, España)
Juan Antonio Núñez (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Jaime Olmedo Ramos (Universidad Complutense de Madrid, España)
Marta Ortiz Canseco (Universidad Internacional de La Rioja, España)
Diana de Paco (Universidad de Murcia, España)
Mariano de Paco (Universidad de Murcia, España)
Antonio Pareja Lora (Universidad Complutense de Madrid, España)
Azucena Penas (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Emilio Javier Peral Vega (Universidad Complutense de Madrid, España)
José Antonio Pérez Bowie (Universidad de Salamanca, España)
Lourdes Pomposo Yanez (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Aimee Pozorski (Central Connecticut State University, USA)
Timothy Read (UNED, España)
Margarita Reiz (Universidad de Valladolid, España)
Margarita Rigal (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
David Río (Universidad del País Vasco, España)
Pilar Rodríguez Arancón (UNED, España)
Gerardo Rodríguez-Salas (Universidad de Granada, España)
Santiago Rodríguez-Stracham (Universidad de Valladolid, España)
Raúl Ruiz Cecilia (Universidad de Granada, España)
Silvia Sánchez Calderón (Universidad de Valladolid, España)
Virtudes Serrano (Asociación de Autores de Teatro, España)
Ricardo J. Sola Buil (Universidad Alcalá de Henares, España)
Adolfo Sotelo Vázquez (Universidad de Barcelona, España)
Claudia Stoian (Politehnica University of Timisoara, Rumanía)
Noa Talaván Zanón (UNED, España)
Leona Toker (The Hebrew University of Jerusalem, Israel)
Simone Trecca (Università degli Studi Roma Tre, Italia)
Carmen Valero Garcés (Universidad de Alcalá de Henares, España)

NÚMERO 7. Palabras preliminares

Queridos lectores, autores, miembros de los Comités Científico y Editorial:

Nos es grato, un año más, presentar este nuevo número de la Revista *Verbeia*. Un número lleno de esperanza y motivado por el alivio de haber conseguido salir casi por completo de una Pandemia, que tanto ha afectado a nuestra sociedad, y en concreto, a la manera de relacionarnos y de convivir. No, por ello, hemos cejado en el empeño de publicar el número 7, y seguir trabajando con la misma ilusión que en su momento tuvimos cuando publicamos el número 0. La diversidad lingüística del presente número hace gala, por un lado, del ámbito temático de la revista, incluyendo artículos en las dos lenguas base de publicación, que son el español y el inglés, y enfatizando el poder de la enseñanza del español como lengua extranjera. Y por otro lado, los otros dos pilares de *Verbeia*, la diversidad cultural y literaria, que mostramos en este nuevo número, a través de trabajos literarios y ensayísticos, de género y culturales, propuestas educativas o estudios de traducción y reseñas. Me enorgullece escribir estas palabras y ser la transmisora de ese fuerte sentimiento de seguir adelante con este proyecto, habiendo vencido y eliminado esos afecciones contradictorios que hace dos años durante la Pandemia durante el confinamiento, declarábamos en nuestra revista. La publicación del número 7 nos hace testigos de la superación y de que seguimos trabajando y dando pasos adelante con esfuerzo y gran entusiasmo. Una vez más, gracias a todos los que hacéis posible *Verbeia*.

Isabel Morales Jareño. Coeditora y Secretaria de *Verbeia*

Dear readers, authors, members of the Scientific and Editorial Boards:

We are pleased, once again, to present this new issue of the Journal *Verbeia*. A number full of hope and motivated by the relief of having managed to get almost completely out of a global Pandemic, which has affected our society so much, and specifically, the way we relate and live together. For this reason, we have not relented in our efforts to publish number 7, and to continue working with the same enthusiasm that we once had when we published number 0. The linguistic diversity of this number demonstrates, on the one hand, the thematic scope of the magazine, including articles in the two base languages of publication, which are Spanish and English, and emphasizing the power of teaching Spanish as a foreign language. And on the other hand, the other two pillars of *Verbeia*, cultural and literary diversity, which we show in this new issue through literary and essay works, genre and cultural studies, educational proposals or translation studies and reviews. I am proud to write these words and to be the transmitter of that strong feeling of moving forward with this project, having overcome and eliminated those contradictory feelings that two years ago during the Pandemic and lockdown, we declared in our magazine. The publication of number 7 makes us witnesses of overcoming and keeping on working, and taking steps forward with effort and great enthusiasm. Once again, many thanks to all of you who make *Verbeia* possible.

Isabel Morales Jareño. Co-editor and Secretary of *Verbeia*.

ÍNDICE

LINGÜÍSTICA

Sonia Eusebio Hermira

Presentación de la investigación llevada a cabo para elaborar una herramienta con la que valorar los cursos de formación de profesorado de Español como Lengua Extranjera.....	8
---	----------

LITERATURA

Ariadna García Carreño

Seamus Heaney and his Translation of Beowulf: Strategies for Simultaneously Highlighting the Source-Text and the Translator's Cultures.....	37
--	-----------

Moriah Maresh

Food Studies and the Reemergence of Lévi-Strauss's Structuralism in Literary Criticism	61
---	-----------

José Luis Miras Orozco

An Overview of the Estimation of Robert Louis Stevenson's Essays	82
---	-----------

M^a Teresa Tercero Doñate

Dicotomía “Libertad constitucional vs. Censura sociocultural” durante la primera mitad del siglo XX en España en la novela <i>Como el viento de otoño</i> de Teresa Cameselle.....	96
---	-----------

RESEÑAS

Mónica Velasco Martín

La necesaria voz de <i>Las insolentes: desafío e insumisión femenina en las letras y el arte hispanos</i>	115
--	------------



LINGÜÍSTICA

Presentación de la investigación llevada a cabo para elaborar una herramienta con la que valorar los cursos de formación de profesorado de Español como Lengua Extranjera

Presentation of the research carried out to develop a tool to evaluate teacher training courses of Spanish as a Foreign Language

Sonia Eusebio Hermira
soniaeus@ucm.es
Facultad Educación
Universidad Complutense de Madrid

Recibido 14 de enero de 2022

Aceptado 18 de abril de 2022

Resumen

El incremento de estudiantes de español como lengua extranjera o segunda (ELE) ha aumentado el interés por la profesión de docente ELE y ha originado un crecimiento considerable de la oferta formativa. Este panorama ha suscitado el interés por determinar los criterios que deben cumplir las tareas de los cursos de formación de profesorado que posibiliten a sus destinatarios un desarrollo profesional y laboral, puesto que estas son el medio con el que se comprueba la asimilación de la información y la adquisición de las capacidades y habilidades de los futuros profesores.

El objetivo del estudio que se describe en este artículo es la creación de una herramienta que permita a los usuarios de los cursos (creadores y destinatarios) medir la adecuación de sus tareas. En este trabajo se presenta dicha herramienta y el estudio llevado a cabo para determinar los conceptos y el metalenguaje que la configuran.

Palabras clave: tareas, profesorado, formación, evaluar, calidad, enseñanza del español

Abstract

The increase in the number of students of Spanish as a foreign or second language (ELE) has increased interest in the ELE teaching profession and has led to a considerable growth in the number of training courses on offer. This situation has led to an interest in determining

the criteria to be met by the tasks of teacher training courses that enable their recipients to develop professionally and, in the workplace, since these are how the assimilation of information and the acquisition of skills and abilities of future teachers is verified.

The objective of the study described in this article is the creation of a tool that allows the users of the courses (creators and recipients) to measure the adequacy of their tasks. This paper presents this tool and the study carried out to determine the concepts and the metalanguage that make it up.

Keywords: tasks, teacher, training, assessing, quality, Spanish teaching

1. MOTIVACIÓN

En la actual sociedad del conocimiento, la comunicación y la interconexión, donde se viaja, se trabaja y se estudia en diferentes países, donde Internet y el desarrollo de las plataformas de teleformación han permitido a estudiantes acceder a cursos en línea de prestigiosas universidades internacionales, es evidente que el aprendizaje de lenguas se ha convertido en la herramienta fundamental para progresar profesional y laboralmente (Escofet Roig et al. 2011; Eusebio Hermira, 2021).

Desde el ya lejano año 2001, Año europeo de las lenguas¹, que marcó el inicio de una política encaminada a sentar las bases para el desarrollo de los idiomas (Eusebio Hermira, 2021), se viene asistiendo a un cambio de paradigma donde la mejora del aprendizaje de lenguas se ha establecido como una de las prioridades de Europa. En 2008 la Comisión europea en su informe “Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas”² marcaba como objetivo conseguir que un número mayor de jóvenes hablaran al menos dos lenguas europeas además de su lengua materna. En el 2020, se creó un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (marco ET 2020³) y, bajo el lema «Unidos en la diversidad», advierten de la importancia que tiene para el aprendizaje posterior, promover la enseñanza de idiomas desde edades tempranas.

Por su parte y en relación con la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda (en adelante ELE), el Instituto Cervantes, en su informe de 2021⁴, señala que el español se

¹ El año europeo de las lenguas es una iniciativa del Consejo de Europa y de la Comisión Europea, con el apoyo de la UNESCO. En eurolang2001.org

² “Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas”, Comisión Europea, Bruselas 22/05/2018. En eur-lex.europa.eu

³ Consejo de Europa. Política europea de cooperación (Marco ET 2020) en ec.europa.eu

⁴ El español: una lengua viva informe 2021. Instituto Cervantes en cvc.cervantes.es

disputa con el chino mandarín y el francés el segundo puesto entre los idiomas más aprendidos; en EE. UU. es la lengua más estudiada en todos los niveles de enseñanza; en Reino Unido ha superado al francés en el bachillerato y se prevé que lo haga también en el resto de las etapas educativas. En 18 de los 27 estados miembros de la Unión europea, el español es la lengua que más le gustaría aprender a sus ciudadanos como segunda lengua extranjera.

Si se comparan los datos ofrecidos por el Instituto Cervantes en los últimos cinco años se observa el incremento de la enseñanza del español en todos los sectores educativos. Este ascenso de estudiantes de ELE ha aumentado el interés por la profesión de docente ELE y ha originado, a su vez, un crecimiento considerable de la oferta formativa (Asensio Pastor, 2016; Herrera, 2016; Eusebio Hermira, 2015; Eusebio Hermira, 2021).

Los Másteres y programas de las universidades e instituciones académicas públicas y privadas con gran tradición y solvencia en la formación de profesorado de lenguas extranjeras, entre ellas el Instituto Cervantes, compiten con cursos dirigidos a un perfil que ve en la profesión de docente ELE una oportunidad laboral, por lo que urge la creación de una herramienta que permita evaluar la calidad de los programas formativos (Eusebio Hermira, 2016). Este es el objetivo de la investigación que se presenta en este artículo.

En resumen, se trata de definir los criterios que deben cumplir las tareas de los cursos de formación de profesorado para con ellos elaborar una herramienta que permita a los usuarios de estos determinar qué actividades deben formar parte de dichos cursos, si lo que se pretende es el desarrollo profesional y laboral del futuro docente, esto es, la formación de profesores competentes y competitivos.

A lo largo de este artículo los términos tareas y actividades se utilizarán como sinónimos para referirse a las prácticas o trabajos que conforman el curso a partir de los cuales los participantes de la formación adquieren y demuestran su aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

El punto de partida para la creación de la herramienta, objetivo de la investigación, fue, por un lado, los principios metodológicos que deben guiar las actividades y las tareas de un curso de formación de profesorado presentados por el Instituto Cervantes a través de dos de sus investigadoras y docentes Arribas y Verdía (2015) y, por otro, el apartado *Actividades*

del cuestionario propuesto en Eusebio Hermira (2021) elaborado para evaluar la calidad de los cursos de formación de profesorado.

En el primer trabajo mencionado (Arribas y Verdía, 2015), las autoras presentaron en el XXIV Encuentro práctico de profesores de International House Barcelona una herramienta de autorregulación para mejorar la formación de profesores. En la ponencia expusieron los fundamentos teóricos sobre los que ha de articularse un curso de formación, resumidos en siete principios (Tabla 1). En el principio uno se defiende la idea de que para ofrecer al destinatario transparencia, los objetivos del curso han de formularse en forma de competencias, puesto que estas son las que le permiten, por un lado, saber qué va a ser capaz de hacer una vez finalizado el curso, y por otro, evaluar su grado de adquisición. En los cuatro siguientes principios, subyacen las características esenciales de una visión socioconstructivista del aprendizaje, y en ellos se manifiesta que la formación ha de implementarse desde la interacción y a partir de la reflexión. Asimismo, se expone que el aprendizaje significativo ha de ser la base sobre la que construir el conocimiento, por lo que los participantes han de tener la posibilidad de intercambiar puntos de vista, debatir ideas y ser capaces de conceptualizar las enseñanzas de las que se están apropiando. El sexto principio argumenta la necesidad de contemplar espacios donde los participantes puedan practicar y experimentar con casos reales. En el séptimo y último, se apuesta por un curso que fomente el aprendizaje autónomo y el crecimiento personal, de manera que este sirva al destinatario para sentar las bases de su formación y para crearle conciencia de profesionalidad.

Tabla 1. Principios metodológicos de un curso de formación de profesores de ELE. *XXIV Encuentro práctico de profesores de ELE (2015)*

Un curso de formación de profesores debe:
1. Diseñarse desde una perspectiva competencial, explicar los objetivos y los criterios de evaluación. La actividad formativa ha de diseñarse a partir de lo que queremos que los participantes sean capaces de hacer al finalizar el curso. De este modo estableceremos los objetivos en términos competenciales; las tareas, contenidos del curso y criterios de evaluación deberán estar claramente explicitados para que los participantes tengan una idea clara de todo lo que se va a hacer a lo largo del curso. 2. Partir del punto en el que se encuentran los participantes.

La experiencia previa constituye, por un lado, la base esencial para el aprendizaje de nuevas ideas sobre la enseñanza, y por otro, es el filtro con el que se percibe todo el contenido de una actividad formativa. Por eso es tan importante que los participantes exploren, compartan sus experiencias, sus creencias y sus conocimientos previos como estudiantes, como aprendientes de lengua o como profesores. Además, esto permitirá al formador, conocer el contexto y la situación de los participantes y el punto desde el que puede empezar a construir el conocimiento.

3. Fomentar la interacción entre los participantes.

La interacción entre los participantes y con los formadores estimula el intercambio de puntos de vista y facilita el aprendizaje. El formador se convierte así en un facilitador que debe ser capaz de estructurar la comunicación en el grupo y de gestionar o moderar las contribuciones de los participantes para aumentar la productividad de estos intercambios.

4. Proporcionar oportunidades para el aprendizaje activo, la revisión personal y la reflexión.

El aprendizaje significativo se produce cuando los participantes están realmente implicados en actividades que relacionan con su realidad. Para poder aprender haciendo, es necesario dejar tiempo a los participantes para pensar, analizar, reflexionar y para elaborar y apropiarse de las nuevas ideas. La fórmula ideal está en un equilibrio entre las actividades de "hacer" y las de "reflexionar, individualmente y en grupo.

5. Ayudar a los participantes a conceptualizar cuando sea necesario.

El participante ha de finalizar la actividad formativa con una visión más completa, con nuevas herramientas y con otras miradas que le permitan enfrentarse a nuevas situaciones. Sistematizar y conceptualizar lo aprendido le ayudará a interiorizar las nuevas ideas e incorporarlo a su aprendizaje. El formador debe elegir el momento oportuno para proporcionar/refrescar esas nuevas ideas, conceptos y teorías.

6. Establecer vínculos con el mundo real de la enseñanza: el aula, la sala de profesores, el centro educativo, etc.

Los participantes esperan que la formación sea relevante para su contexto de enseñanza inmediato o futuro. Una manera de responder a las expectativas es trabajar activamente con casos reales de situaciones de enseñanza, bien recreando situaciones de aprendizaje de la propia aula de ELE, bien reflexionando

en torno a materiales de enseñanza, producciones o muestras de los alumnos, vídeos de los profesores experimentados o de algunas grabaciones que puedan extraerse de clases auténticas.

7. Fomentar el aprendizaje autónomo más allá de las actividades formativas.

El tutor deberá proporcionar recursos para que los participantes tomen conciencia de su propio progreso y planifiquen acciones para seguir avanzando en su desarrollo profesional una vez finalizada la actividad formativa. Conviene, asimismo, hacer recomendaciones de diferentes recursos que los orienten para seguir profundizando en lo trabajado”.

Arribas y Verdía (2015). Material entregado a los asistentes.

El segundo trabajo que se utilizó como referencia para la investigación (Eusebio Hermira, 2021) (Tabla 2), recoge en un test las cuestiones a las que las tareas de un curso de formación deben dar respuesta y, por tanto, refleja los conceptos teóricos que han de respaldarlo. El cuestionario se confeccionó a partir de los indicadores y criterios de calidad de las acciones formativas propuestos en Cabero et al. (2009) -ADECUR⁵- y de los modelos de otros autores (Area, 2004; Marqués, 2001; García-Aretio, 2008; Fandos, 2003; Ehuletche y Santángelo, 2000; Del Moral y Villalustre, 2005; Chickering et al., 1996; Cebreiro, 2007).

Tabla 2. Test para la evaluación de la calidad de las acciones formativas. Apartado de Actividades.

Actividades
a. ¿Las actividades presentan tareas representativas para los destinatarios: ¿conectan con sus necesidades, tienen en cuenta sus conocimientos previos y experiencias?
b. ¿Las actividades están relacionadas con los contenidos y los objetivos?
c. ¿Las actividades presentan riqueza de metodologías y técnicas?
d. ¿Hay actividades de interacción, colaboración y reflexión?
e. ¿Las actividades tienen bien planificados los tiempos?
f. ¿Los estudiantes disponen de información completa sobre las actividades que han de realizar a lo largo del curso: tarea, formato, agrupamiento, material, tiempo?

Eusebio Hermira (2021)

⁵ El estudio de Cabero et al. (2009) ofrece un instrumento de análisis didáctico de las estrategias de enseñanza de cursos universitario en Red -ADECUR. Los autores estructuraron su exploración en cuatro fases, a través de un estudio Delphi, que valida su trabajo.

En el siguiente apartado de este Marco teórico se desarrollan los fundamentos que se desprenden de las herramientas que sustentaron la investigación.

2.2. El papel de las actividades en los cursos de formación de profesorado

Las actividades son el medio con el que se ayuda a los estudiantes a construir el conocimiento y con las que se comprueba la asimilación de la información y las capacidades y habilidades de los estudiantes. Por esta razón la selección de estas requiere de una toma de decisiones en la que se deben tener definidas y claras las teorías del aprendizaje sobre las que se ha diseñado el curso, el perfil y características de los destinatarios y los medios o herramientas de los que se dispone para poder cumplir con los criterios metodológicos que se desean implementar (Cabero y Román, 2006; Cabero y Romero, 2010; Belloch (2013); De Pablos y González, 2007; Eusebio Hermira, 2021).

Para determinar correctamente los objetivos de aprendizaje, se han de definir primeramente las competencias que se desean alcanzar y relacionarlas con sus estándares correspondientes. Esto permitirá identificar cuáles serán los comportamientos observables para diseñar las actividades o describir las condiciones en las que se aplicarán los conocimientos adquiridos. Todo ello servirá para contrastar el éxito del aprendizaje, durante y al final del curso (López Camps, 2005; Adell, 2002; Bolívar, 2007; López Gómez, 2016; Eusebio Hermira, 2021). Por tanto, las tareas que se diseñen deberán ser significativas para un profesor y permitirles la consecución de dichos objetivos.

El término competencia, relacionado con los cursos dirigidos a futuros docentes, ha sido objeto de estudio de profesionales vinculados con la enseñanza en su interés por dar respuesta a la pregunta *¿qué tiene que saber un profesor?* (Verdía, 2015). La revisión del concepto (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 2001; López Gómez, 2016; Verdía, 2010) culminó con una definición basada no solo en saberes declarativos, sino en la suma de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes (Verdía, 2015; Verdía et al., 2017). Los conocimientos, habilidades y actitudes interactúan dinámicamente en la formación de competencias.

Los autores (Verdía et al. 2017) detallan que el profesor, además de poseer conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse con eficacia en el aula, ha de ser capaz de evaluar su actuación como docente, revisar las creencias en que se sustenta y tomar conciencia de sus propias virtudes y necesidades de mejora (“El profesor de ELE competente: una visión actual” 504).

En cuanto a la metodología elegida, esta ha de permitir diseñar actividades que desarrollen aprendizajes motivadores y eficaces. Cabero y Román (2006), Cabero y Gisbert (2005)

destacan los siguientes criterios: motivación y autenticidad, desarrollo cognitivo y aprendizaje cooperativo.

Una actividad auténtica es aquella que considera la necesidad de que la práctica del curso permita a los estudiantes conectar con su realidad profesional (Cabero y Gisbert, 2005; Cabero y Román, 2006; Arribas y Verdía, 2015). Esta, además, es motivadora, si pone en funcionamiento procesos cognitivos superiores como investigar, intercambiar opiniones, reflexionar o llegar a conclusiones (Murphy, 1997; Cabero y Román, 2006). El aprendizaje basado en la resolución de problemas o casos (ABP) puede ser un ejemplo de metodología activa y motivadora (Cabero y Román, 2006; Eusebio Hermira, 2021).

El ABP consiste en la presentación de una situación problemática real o ficticia que se ha de solucionar poniendo en funcionamiento por parte del estudiante su capacidad de relación y síntesis de los contenidos necesarios para su resolución. Esta metodología es motivadora en cuanto a que ayuda a conectar teoría y práctica y reguladora del aprendizaje ya que permite evaluar la capacidad para transferir los contenidos a situaciones reales. (Cabero y Román, 2006; Eusebio Hermira, 2021).

Por su parte, la máxima de que se aprende más y mejor colaborando en lugar de compitiendo surgió a principios del siglo XX en EE.UU. a partir de las ideas progresistas sobre la educación del psicólogo estadounidense John Dewey (Eusebio Hermira, 2017). Esta es la idea que subyace en el aprendizaje cooperativo. Trujillo (2002) recoge varias definiciones del término, pero en un intento de simplificar el concepto se puede decir que consiste en formar grupos heterogéneos de aprendices para trabajar juntos con el objetivo de alcanzar una meta común (Casany, 2004; Eusebio Hermira, 2017). Se trata de que los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo (Eusebio Hermira, 2021).

Los estudios de Piaget (1969,1978) contribuyeron a comprender cómo se aprende y cómo se pueden generar procesos. El aprendizaje no es producto de la mera transmisión y recepción de conocimiento. Este debe ser construido (o reconstruido) activamente por el propio aprendiente para poder ser comprendido. Jean Piaget afirmaba que es a través de una interacción activa (razonando, haciendo y manipulando, imaginando...) como las personas adquieren la información. El conocimiento es el producto de las interrelaciones entre el sujeto y el medio, y se construye gracias a la actividad física e intelectual de la persona que aprende (Bringuie, 2004 [1977] y Vidal, (1994).

Vigotsky (1954, 1987) coincide con Piaget en la forma de explicar la organización del pensamiento para la adquisición de nuevos aprendizajes, pero le añade un elemento

importante: la necesidad de una mediación. Para el aprendizaje es necesaria una interrelación entre las personas y su ambiente, no solo entre el sujeto y el medio.

En este sentido, Vigotsky (1954, 1987) acuñó también el término *Zona de Desarrollo Próximo (ZPD)*⁶. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja con otra persona; a través de la interacción, el aprendiente construye su conocimiento y puede progresar del desarrollo actual hacia el potencial; es lo que se conoce como *andamiaje*.

En resumen, los materiales didácticos y las actividades seleccionadas han de promover la participación del alumno en la construcción de los conceptos, deben ser capaces de motivar y estimular la participación e implicación del grupo y han de poder medir el grado de adquisición de las competencias y objetivos del curso.

A continuación, se describen los detalles de la investigación con la que se elaboró la herramienta que permita valorar los cursos de formación de profesorado a través de sus tareas.

3. INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de la investigación es elaborar una herramienta que posibilite a los usuarios de los cursos de formación de profesorado (futuros docentes, y por extensión a formadores y diseñadores instruccionales) valorar la excelencia e idoneidad del curso a través de las actividades y tareas que lo conforman. La idea es que, una vez experimentada y validada, esta se dé a conocer tanto en el ámbito académico mediante la publicación de artículos en revistas especializadas como en sectores universitarios interesados en la formación del profesorado a través de publicaciones en redes sociales y de la asistencia a congresos y encuentros de futuros docentes. Se trata, en definitiva, de que esta pueda llegar a formar parte de los contenidos de los Grados dirigidos a futuros maestros y profesores.

Dicha herramienta, por tanto, ha de incluir conceptos y estar expresada en un lenguaje comprensible para el destinatario al que se dirige (futuro docente), por lo que, **dos son los objetivos subsidiarios** derivados del objetivo principal:

1. Medir la comprensión de los conceptos implícitos en los principios reguladores de la calidad de los cursos de formación de profesorado formulados por el Instituto Cervantes en Arribas y Verdía (2015) por parte de los futuros profesores.

⁶ *Zona de Desarrollo Próximo (ZPD)* hace referencia a un grado de conocimiento que se halla un nivel inmediatamente por encima de aquel que el aprendiente posee en un momento determinado.

2. Comprobar la influencia que puede tener para la comprensión de los principios el uso de metalenguaje en su enunciación.

3.2. Metodología de la investigación

La metodología empleada en el trabajo se ha fundamentado en un enfoque cualitativo, mediante la investigación-acción y experimentación a través de talleres diseñados para tal fin en los que se utilizó el cuestionario que se acompaña en el Anexo 1 y que se describe en el apartado 3.4.

La investigación se llevó a cabo en dos fases.

La primera fase, iniciada en 2016⁷ y ejecutada en tres periodos distintos (2018, 2019 y 2020), tenía como objetivo someter los principios reguladores de la herramienta del Instituto Cervantes para mejorar los cursos de formación a la comprensión de los profesores y futuros docentes, de modo que se pudiera medir su alcance, por un lado, y, por otro, comprobar si el metalenguaje utilizado interfería en la comprensión y por tanto en la metacognición que requeriría la aplicación de la herramienta, teniendo en cuenta que el destinatario es un futuro profesor y que carece, por tanto, de formación específica.

Para ello se diseñó un taller bajo el título “¿Qué tareas deben componer una acción que forme profesores de ELE?”, con el que se presentaba a los destinatarios los siete principios reguladores de la calidad a través de siete tareas (una para cada principio) que debían resolver (Anexo 1). La realización exitosa de las actividades requería, y por tanto demostraba, la comprensión del principio.

Dicho taller, de dos horas de duración, se ofertó como una sesión complementaria y opcional en los cursos de formación de profesorado, los años 2018, 2019 y 2020 (en formato *on-line* los dos últimos) y por extensión (y por motivos promocionales de la entidad) se invitó a personas que habían mostrado interés por los cursos y que formaban parte de la base de datos del departamento comercial.

Los asistentes fueron informados de los detalles de la investigación y se les aseguró la confidencialidad y el anonimato; no obstante, se les recordó que podían abandonar el taller en cualquier momento y renunciar a la utilización de los resultados de sus respuestas. En ninguna de las tres ediciones del seminario hubo problemas al respecto y ningún participante dejó inconclusa la sesión. Se les pidió que respondieran de manera individual a las tareas requeridas en las hojas de respuesta que se les había entregado al inicio de la sesión. En dicha hoja como datos personales solo debían contemplar el sexo, la formación

⁷ El primer taller para sondear el perfil y experimentar con los materiales diseñados se llevó a cabo en el Encuentro de profesores de Madrid (encuentroelemadrid.com), cuyas actas se publicaron en el blog de la institución formacionele.com.

universitaria, la formación docente y su experiencia a este respecto. Los principios metodológicos y las actividades asociadas a ellos se iban realizando de uno en uno, de manera que una vez completada la Hoja de respuestas, se hacía una puesta en común para intercambiar opiniones y reflexiones. En este momento se les permitía tomar notas personales en sus cuadernos, pero se les rogó que no cambiaran las soluciones marcadas en las Hojas de respuesta que debían entregar.

La segunda fase de la investigación se dedicó a la elaboración de las conclusiones de la primera etapa y la elaboración de la herramienta que se presenta en este artículo.

3.3. Perfil del destinatario

En la tabla 3, se ofrece la formación y experiencia de los participantes en los talleres de las tres ediciones.

Se partía de la asunción, refrendada en parte por la visita a las páginas webs de las instituciones consultadas, de que la mayoría de los programas formativos dirigidos a profesorado de ELE requieren que el destinatario o bien posea formación universitaria en Licenciaturas o Grados relacionados con la lengua o bien demuestre experiencia en la enseñanza, razón por la cual en la tabla se trata de recoger dicha información. Asimismo, para el objetivo de la investigación era importante conocer cuántos de los participantes tenía formación específica en la enseñanza de lenguas, ya que esto podía influir en la comprensión de los conceptos y terminología con la que se iba a trabajar.

Las tres ediciones sumaron un total de 83 participantes. Es poco destacable el número de asistentes con experiencia y formación específica en docencia de ELE, por lo que los resultados no dependerán de esta circunstancia. Sí puede ser un dato relevante que el 50% o más (concretamente el 62% en 2019 y el 66% en 2020) de los integrantes de los talleres tenían formación docente en Secundaria (referían haber cursado el antiguo Curso de Aptitud Pedagógica -CAP- o el actual Máster de profesorado de Secundaria) o en algún Grado de Magisterio.

Tabla 3. Perfil del destinatario en los talleres formativos

		2018 45 participantes	2019 20 participantes	2020 18 participantes
Sexo	Hombre	10	5	3
	Mujer	35	15	15

Formación Universitaria	Filología Hispanica	15	5	6
	Estudios Hispanicos	5	2	0
	Estudios Afines	15	10	7
	Otros	10	3	5
Formación docente	ELE	2	0	0
	Lenguas extranjerias	1	0	0
	Secundaria	18	7	8
	Infantil o Primaria	10	3	4
Experiencia docente	ELE	2	0	0
	Lenguas extranjerias	4	2	0
	Otras	3	0	0

Una vez terminados los talleres, se recogieron las Hojas de respuestas y con los datos obtenidos de ellas se completaron los cuadros a partir de las cuales se confeccionó la tabla definitiva que se presenta en el siguiente apartado (Tabla 4).

3.4. Resultados y discusión de la primera fase de la investigación

En la tabla 4, se ofrecen las respuestas correctas e incorrectas de las tareas llevadas a cabo en los talleres, puesto que eso es lo que determina la comprensión de los conceptos y de los principios reguladores de la calidad de los cursos de formación.

En el anexo 1 se presenta el material utilizado en los talleres. No obstante, para facilitar la comprensión, en cada Tarea se resume la actividad que se debía llevar a cabo y se recuerda el principio al que iba asociada dicha tarea.

Tabla 4. Resultados de las tareas. Respuestas correctas e incorrectas.

		2018	2019	2020
Principio 1. Diseñar el curso desde una perspectiva competencial, explicar los objetivos y los criterios de evaluación. Objetivo de la tarea 1. Relacionar los objetivos del curso analizado con las tareas que se han de desarrollar a lo largo del mismo y con las que evaluará el aprendizaje.				
Tarea 1	Respuestas correctas	42	18	19
	Respuestas incorrectas	3	2	1
Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 79 de 83 (95%)				
Principio 2. Partir del punto en el que se encuentran los participantes. Objetivo de la tarea 2. Analizar las carencias de un cuestionario realizado el primer día de clase a los participantes del curso con la finalidad de conocer su experiencia, formación y creencias.				
Tarea 2	Respuestas correctas	43	18	19
	Respuestas incorrectas	2	0	0
Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 80 de 83 (96,3%)				
Principio 3. Fomentar la interacción entre los participantes. Objetivo de la tarea 3. A partir de un vídeo donde se observa la actuación del formador del curso, se debían elegir los papeles que estaba desempeñando el docente (planificador de clases, coordinador y organizador de la clase, transmisor de conocimientos) y argumentar la respuesta.				
Tarea 3	Respuestas correctas	45	20	18
	Respuestas incorrectas	0	0	0
Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 83 de 83 (100%)				
Principio 4. Proporcionar oportunidades para el aprendizaje activo, la revisión personal y la reflexión. Objetivo de la tarea 4. A partir de la lectura de extractos de diarios de clase elaborados por profesores en prácticas se debían elegir las valoraciones que describían la intención				

de cada uno de ellos para finalmente definir qué debe incorporar un diario de aprendizaje.

Tarea 4	Respuestas correctas	45	20	18
	Respuestas incorrectas	0	0	0

Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 83 de 83 (100%)

Principio 5. Ayudar a los participantes a conceptualizar cuando sea necesario.

Objetivo de la tarea 5. A partir de un vídeo donde un grupo de estudiantes hacen un *feedback* sobre la clase que ha impartido uno de ellos, se debía analizar el papel del formador.

Tarea 5	Respuestas correctas	42	18	16
	Respuestas incorrectas	3	2	2

Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 76 de 83 (91,5%)

Principio 6. Establecer vínculos con el mundo real de la enseñanza: el aula, la sala de profesores, el centro educativo, etc.

Objetivo de la tarea 6. Se daba los participantes la explicación del principio con huecos en blanco que debían sustituir por las palabras adecuadas, teniendo en cuenta que estas eran claves para comprender el principio.

Tarea 6	Respuestas correctas	44	20	18
	Respuestas incorrectas	1	0	0

Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 82 de 83 (98,7)

Principio 7. Fomentar el aprendizaje autónomo más allá de las actividades formativas.

Objetivo de la tarea 7. Se ofrecía a los participantes el párrafo explicativo del principio para que enumeraran los contenidos que debían incorporarse al curso según dicho principio.

Tarea 7	Respuestas correctas	41	16	15
	Respuestas incorrectas	4	2	3

Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 72 de 83 (86,33%)

La tabla refleja que más del 80% de los participantes ha sido capaz de realizar con éxito las tareas, lo que demuestra que los conceptos y el lenguaje utilizado para la descripción de los criterios que han de tenerse en cuenta en la calidad de un curso de formación de profesorado tiene un metalenguaje asequible para el destinatario a quien se quiere dirigir la herramienta.

En la primera tarea, los participantes entendieron que los objetivos de un curso deben dejar claras las competencias que se quieren desarrollar en los participantes.

Con la segunda tarea, la mayoría, además de considerar la importancia que tiene en las acciones formativas tener en cuenta la experiencia, formación y creencias de los participantes a través de tareas como la redacción de puntos de partida o test de diagnóstico, fueron conscientes de la necesidad de crear espacios donde se compartan los conocimientos previos y así construir el conocimiento a partir de ellos y de una manera conjunta.

La puesta en común de estas dos primeras tareas sirvió a la formadora para introducir la cuestión de los aspectos que describen un profesor competente, puesto que su respuesta determinará los objetivos, contenidos y actividades sobre los que ha de vertebrarse un curso de formación. El debate giró en torno al concepto de competencia y a su definición.

La discusión, guiada por la docente, culminó (intencionadamente puesto que se pretendía valorar la comprensión de los participantes) en la revisión del término ofrecido en Verdía et al. (2017) donde se detallan las diferentes dimensiones que se han ido añadiendo en la precisión de qué es un profesor competente. Los autores (Verdía et al. 504) detallan que este, además de poseer conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse con eficacia en el aula, ha de ser capaz de evaluar su actuación como docente, revisar las creencias en que se sustenta y tomar conciencia de sus propias virtudes y necesidades de mejora.

Los participantes no pusieron ninguna objeción ni añadieron más aspectos a la definición.

Las tareas 3, 4 y 5 centran la atención en el papel de facilitador de los profesores y en la responsabilidad de los estudiantes de su proceso de formación en un contexto de aprendizaje donde se estimula el aprendizaje activo, la interacción y la reflexión individual y conjunta.

En la actividad 6 los participantes enumeraron la tipología de tareas que definen un curso que prepara profesional y laboralmente a los participantes. Sin lugar a duda, una formación relevante es aquella que permite a los futuros profesores no solo extrapolar lo aprendido a

situaciones reales de aprendizaje, sino elaborar el conocimiento a partir de la experimentación con casos reales y materiales auténticos.

Dentro del curso se han de crear grupos de trabajo cooperativos con el objetivo de desarrollar proyectos, que profundicen en la información facilitada por el curso, al tiempo que fomenten la actitud de investigación del estudiante y su actitud crítica. Estos proyectos de trabajo pueden plantearse como una actividad dentro de la evaluación continua o como evaluación final. En ambos casos, es importante que se plantee al alumno un tema de interés a partir del cual extrapole los contenidos teóricos a situaciones reales.

Por último, en la tarea 7, se reflexiona sobre la proyección que debe tener un curso de formación, este debe programar actividades de autoevaluación y de reflexión final y promover tareas donde los participantes puedan planificar acciones futuras de desarrollo profesional.

El análisis de los trabajos de la primera fase ha permitido la formulación de las anteriores conclusiones a partir de las cuales se elaborará la herramienta reguladora de las actividades que han de conformar un curso de formación de profesorado de ELE, tal y como se expone en la segunda fase.

3.5. Conclusiones (Segunda fase de la investigación)

La implementación de los talleres ha permitido evaluar los objetivos de la primera fase de la investigación: tanto los conceptos como el lenguaje utilizado para su formulación están al alcance de comprensión de los destinatarios a quienes se dirigen los cursos de formación, siempre que estos respondan al perfil requerido, esto es, poseer una licenciatura o grado en una Filología o estudio afín y tener conocimientos docentes (Máster de Secundaria o Grados de Magisterio).

De esta manera, las actividades de un curso de formación de profesores de ELE deben poder cumplir los siguientes criterios:

- Ser representativas para un profesor

Los futuros profesores necesitan actividades y tareas que les permitan transferir y extrapolar los conocimientos a la realidad con la que se van a encontrar y para la que se está formando. Estas, a su vez, deben permitir comprobar tanto a tutores como a estudiantes el nivel de adquisición de los objetivos y competencias, por lo que en el inventario de estas han de estar formulados los contenidos teóricos asociados.

Los objetivos, los contenidos y las actividades de un curso deben estar íntimamente relacionados y su elección viene determinada por la definición de un profesor competente.

En este sentido, los especialistas en la formación del Instituto Cervantes en colaboración con once instituciones europeas materializaron la teoría sobre el profesor competente en la parrilla EPG (European Profiling Grid), herramienta de autoevaluación en la que se describen las competencias del docente de idiomas en cuatro categorías (Formación: titulación y experiencia; Competencias docentes clave; Competencias transversales y Profesionalismo). Moreno (2018 [2012]):

Herramienta creada a partir de descriptores del tipo can-do, que reflejan la actividad polifacética de los profesores de idiomas. Los descriptores representan la progresión de la formación y de las competencias de los profesores, desde su fase inicial como profesores en formación y profesores noveles, hasta aquellos con una experiencia considerable y profesionales experimentados en la enseñanza de lenguas modernas (Guía del usuario de la EPG (IV).

La categoría Competencias clave ofrece la descripción de los conocimientos y las habilidades del profesorado en lo que se refiere a metodología, planificación de clases y de cursos, a evaluación y a gestión del aula e interacción. Esta guía puede utilizarse para tomar decisiones fundamentadas a la hora de delimitar los objetivos de aprendizaje que se persiguen en programas de formación dirigidos a docentes de idiomas.

- Estar basadas en el aprendizaje significativo

Los estudiantes construyen significados a partir de sus conocimientos previos, de sus estilos cognitivos y tipo de inteligencia, de sus estrategias, de su cultura, de su biografía como aprendiz, de su personalidad. Las tareas en el aula deben crear y generar actividades significativas que conecten los nuevos conocimientos con las experiencias del alumno, teniendo en cuenta sus competencias generales que como persona posee. En palabras de Ausbel et al (1983):

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausbel et al, 18).

- Construir el aprendizaje a partir de la interacción y desde la reflexión

Desde una visión socioconstructivista del aprendizaje, la interacción es la forma en la que se aprende y se construye significado. Desde esta concepción, el profesor es un facilitador que guía, dirige y estimula el intercambio de puntos de vista entre los participantes. Las tareas deben concebirse como oportunidades de aprendizaje y no

únicamente como instrumentos de evaluación por lo que tienen que promover la participación y la cooperación.

Por otro lado, se deben integrar actividades que faciliten la autorregulación del estudiante a través de la abstracción metacognitiva. Se han de diseñar tareas que lleven al alumno a reflexionar sobre el propio aprendizaje para llegar a ser conscientes de cuánto y cómo han aprendido y que fomenten su participación en la construcción del conocimiento.

Estas premisas, derivadas de los principios analizados en los talleres, han servido de guía para la elaboración de la herramienta que se presenta en el siguiente apartado y que forma parte también de la segunda fase de la investigación.

3.5. Elaboración de la herramienta (Segunda fase de la investigación)

En este apartado, a partir de las conclusiones anteriores, se ofrece en la Tabla 5 la primera versión de la herramienta con la que se puede valorar la calidad de un curso de formación de profesorado a través del análisis de sus tareas de aprendizaje. En ella se ofrecen siete preguntas que han de responderse en una escala de 3 a 0, siendo el 3 la puntuación más alta que describe la adecuación de la tarea del curso formativo y el 0 la calificación más baja. En la formulación de los interrogantes se han utilizado los criterios que sirvieron de punto de partida en la investigación.

Tabla 5. Herramienta para determinar la calidad de las tareas de un curso de formación de profesorado de ELE.

Responde a las siguientes preguntas utilizando la siguiente escala: 3 (sí, todas las actividades), 2 (sí, la mayoría), 1 (muy pocas o algunas), 0 (ninguna).
1. ¿Las actividades del curso presentan tareas representativas para los destinatarios, futuros profesores de ELE? ¿Permiten conectar la teoría con la práctica del aula? Por ejemplo: • Identifican principios metodológicos y enfoques didácticos • Analizan materiales de enseñanza, producciones de los alumnos, etc. • Observan y analizan clases reales de profesores experimentados • Redactan planes de clases detallando su implementación • Diseñan y gestionan actividades • Elaboran secuencias didácticas

• Conocen de primera mano cómo se organiza un departamento: recursos e instrumentos para clasificar alumnos por grupos, registrar la actuación de los profesores, etc.
2. ¿Las actividades del curso están relacionadas con los contenidos y los objetivos de manera que permitan a profesores y estudiantes evaluar si se están adquiriendo las competencias programadas?
3. ¿Las actividades del curso tienen en cuenta sus conocimientos previos y experiencias? Por ejemplo: • ¿El curso incluye la redacción de puntos de partida o elaboración de cuestionarios con preguntas que permitan a los participantes ser conscientes de sus creencias y con los que puedan autoevaluar sus conocimientos sobre diferentes aspectos relacionados con la enseñanza del ELE? • ¿El curso incluye los primeros días dinámicas de presentación y conocimiento de los participantes?
4. ¿Las actividades del curso presentan riqueza de metodologías y técnicas? Por ejemplo: • ¿Hay actividades de trabajo individual, pero también de trabajo en equipo y grupos cooperativos? • ¿El curso incluye herramientas o instrumentos como fichas de observación y discusión para guiar y facilitar el intercambio y la reflexión conjunta?
5. ¿Hay actividades de reflexión y autoevaluación? Por ejemplo: • ¿El curso incluye la elaboración de diarios de aprendizaje, portafolios, cuestionarios...?
6. ¿Los estudiantes disponen desde el principio de la información completa sobre las actividades que han de realizar a lo largo del curso?
7. (Solo en los casos en los que se ha terminado un curso de formación) ¿Cuál es el grado de satisfacción del curso que has realizado?

Quedaría la tercera etapa de la investigación, esto es, la aplicación de la herramienta para validar su eficacia y proyección. En este sentido, los siguientes pasos deberían ser, en primer lugar, la presentación de la investigación y de la herramienta a colectivos dedicados a la formación del docente para someter el estudio a la opinión de profesionales especializados. En un segundo momento, se ha de seleccionar una muestra de informantes compuesta por diferentes estudiantes que hayan completado distintos cursos de formación de profesorado de ELE, con la finalidad de que respondan al test propuesto en la herramienta (con posibles

correcciones tras el estadio uno), de manera que permita medir la relación entre su grado de satisfacción y las características del curso, según las cuestiones planteadas en la herramienta.

Tal y como se describía en los objetivos, la finalidad una vez validada es su divulgación en el ámbito educativo y especializado en la formación de profesorado. La herramienta ha de servir tanto a los participantes de los cursos de formación como a los docentes especialistas en la creación de cursos de profesorado para medir la fortaleza de las actividades que han de diseñarse en una acción educativa que tenga como finalidad formar profesores competentes.

OBRAS CITADAS

- Ausubel**, David, et al. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trías Ed., 1983.
- Adell**, Marc A. *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide, 2002.
- Area**, Manuel. *Los medios y las tecnologías en la educación*. Psicología Pirámide, 2004.
- Area**, Manuel y Adell, Jordi. "eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales". *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. De Pablos, Juan (editor). Ediciones Aljibe, 2009, págs. 391-424.
- Arribas**, Beatriz y Verdía, Elena. "Mejorar la formación de profesores: una herramienta de autorregulación para formadores". *XXIV Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona, Diciembre, 2015, International House Barcelona.
- Asensio** Pastor, Margarita I. "Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas". *Lenguaje y textos*, 44, 2016, págs. 95-105.
- Belloch**, Consuelo. "Diseño instruccional". Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia, 2013, www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf
- Bolivar**, Antonio. "La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico". *ETD - Educação Temática Digital*, 9. 2007, págs. 68-94, www.ssoar.info/ssoar/handle/document/7342
- Bringuie**, Jean Claude. *Conversaciones con Piaget, mis trabajos y mis días*. Editorial Gedisa, 1977 [2004].
- Cabero**, Julio y Gisbert, Mercè. *Formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Editorial Mad, 2005.
- Cabero**, Julio y Román, Pedro. *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*. Editorial Mad. 2006.

- Cabero, Julio et al.** "Guía para la evaluación didáctica de cursos de teleformación mediante el instrumento de análisis ADECUR". Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla, 2009, www.idus.us.es/handle/11441/65798
- Cabero, Julio y Romero, Rosalía.** "Análisis de buenas prácticas del e-learning en las universidades andaluzas". *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 2010, págs. 283-309.
- Cassany, Daniel.** "Aprendizaje cooperativo para ELE." *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Instituto Cervantes de Munich, 2004, págs. 11-30.
- Cebreiro, Beatriz.** "Las nuevas tecnologías como instrumentos didácticos". *Tecnología educativa*. Cabero, Julio (coord.), McGraw-Hill, 2007, págs. 159-172.
- Chickering, Arthur W. et al.** "Implementing the seven principles. Technology as lever". *AAHE. American Association For Higher Education, Bulletin*, 39 (7). 1996, págs. 3-7. www.tltgroup.org/programs/seven
- De Pablos, Juan y González, Teresa.** "Políticas educativas e innovación educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico". *II Jornadas Internacionales sobre política educativa para la sociedad del conocimiento, 7, 8 y 9 de marzo de 2007, Palacio de Exposiciones y Congresos de Granada*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, 2007. www.idus.us.es
- Del Moral, M.^a Esther y Villalustre, Lourdes.** "Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual". *Revista de medios y educación*. N^o. 26, 2005, págs. 16-25, www.researchgate.net.
- Ehuletcche, Ana y Santángelo, Horacio.** "El diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza no presencial, con soporte de nuevas tecnologías y redes de comunicación". *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 15, 2000, págs. 29-54, www.idus.us.es
- Escofet Roig, Anna et al.** "Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, octubre-diciembre, 2011, págs. 1177- 1195, www.redalyc.org
- Eusebio Hermira, Sonia.** "Aplicación de la enseñanza e-learning para la formación de profesorado de español como lengua extranjera o segunda para niños". [Tesis doctoral], 2021, www.dialnet.unirioja.es
- Eusebio Hermira, Sonia.** "Metodología de la enseñanza de ELE a niños". *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Fernández López, M.^a Carmen (coord.). Servicio de Publicaciones de la Universidad Alcalá, 2015, págs. 201-284.

- Eusebio Hermira**, Sonia. "Mesa redonda: Formación orientada al empleo en el mercado de ELE". *Desenvolverse con éxito en el mercado de la enseñanza de las lenguas extranjeras: evaluar opciones y tomar decisiones*. Cursos de verano, 11 a 13 de julio de 2016. UCM e Instituto Cervantes 2016.
- Eusebio Hermira**, Sonia. "Técnicas docentes y dinámicas de aula". *Manual del profesor de ELE*. A. M. Cestero Mancera, Ana M.^a y Penadés Martínez, Inmaculada (eds.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2017, págs. 729-757.
- Fandos**, Manuel. "Formación basada en las tecnologías de la información y comunicación. Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje". Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira i Virgili. [Tesis doctoral], 2003, www.tdx.cat.
- García Aretio**, Lorenzo. "NetACTIVE: bases y propuestas para las buenas prácticas en movilidad virtual. (Un enfoque intercontinental)", 2008, www.uned.es
- Herrera**, Francisco. *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias*. Difusión. 2016.
- Le Boterf**, Guy. "Construire les compétences individuelles et collectives". París. Editions d'Organisation, 2000. www.acifr.org
- López Camps**, Jordi. *Planificar la formación con calidad*. Praxis, 2005.
- López Gómez**, Ernesto. "En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes". *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 1, 2016, págs. 311-322, www.redalyc.org
- Moreno Fernández**, Francisco. "Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras". Instituto Cervantes. Dirección Académica. 2018 [2012]. www.cvc.cervantes.es
- Marquès**, Pere. "Criterios de calidad para los sistemas de teleformación. Plantilla de evaluación". 2001, www.peremarques.pangea.org
- Murphy**, Elizabeth. "Characteristics of Constructivist Learning & Teaching". Eric Collection. 1997, www.eric.org
- Perrenoud**, Philippe. "La formación de los docentes en el siglo XXI". *Revista de Tecnología Educativa* (8). 2001, págs. 503-523.
- Trujillo**, Fernando. "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua". *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, nº 32. 2002, págs. 147-162 www.researchgate.net
- Verdía**, Elena. "¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?". 2015, www.cvc.cervantes.es.

- Verdía**, Elena. "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE". *II Encuentros en Comillas: "El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula"*, 2010. www.encuentroselecomillas.es
- Verdía**, Elena. "Desarrollo profesional/Professional Development". *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*. Muñoz-Basols, Javier et al. (Eds), Routledge, 2017, págs. 667-679.
- Verdía**, Elena et al. "El profesor de ELE competente: una visión actual". *Manual del profesor de ELE*, A. M. Cestero Mancera, Ana M.^a y Penadés Martínez, Inmaculada (eds.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2017, págs. 460-520.
- Verdía**, Elena. "Las competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras". *Nuevas perspectivas de la didáctica. Tomo XII*. Balches, Sergio(eds), 2013, págs. 295-314.
- Vidal**, Fernando. *Piaget before Piaget*. Harvard University Press. 1994.

Anexo 1. Material entregado a los asistentes a los talleres del curso de formación.

"¿Qué tareas deben componer una acción que forme profesores de ELE?"

Resumen

Para contestar a la pregunta *¿qué es una actividad formativa de calidad?* partiremos de la herramienta autorreguladora que el equipo de formación del Instituto Cervantes ha elaborado para medir la calidad. En ella, desde una visión socioconstructivista del aprendizaje, se proponen los principios que se han de contemplar.

Objetivos

- Conocer, analizar y comprender los principios de la formación
- Mostrar actividades que deben componer un plan o curso de formación.

Bibliografía

Arribas, B. y Verdía, E. (2015): "Mejorar la formación de profesores: una herramienta de autorregulación para formadores" en XXIV Encuentro práctico de profesores de Barcelona. International House Barcelona.

Matei, G.S. , Bernaus, M., Heyworth, F., Pohl,U., Wright, T. (2008): *First steps in teacher training: A practical guide - "The TrainEd Kit"* . Versión electrónica disponible en http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C7_TrainED_E_internet.pdf

Principio 1. Diseñar el curso desde una perspectiva competencial, explicar los objetivos y los criterios de evaluación.

La actividad formativa ha de diseñarse a partir de lo que queremos que los participantes sean capaces de hacer al finalizar el curso. De este modo estableceremos los objetivos en términos competenciales; las tareas, contenidos del curso y criterios de evaluación deberán estar claramente explicitados para que los participantes tengan una idea clara de todo lo que se va a hacer a lo largo del curso.

➤ **ACTIVIDAD 1**

1. Lee los objetivos de un curso de formación de profesores de español y relaciónalos con las tareas que tienes debajo. Ten en cuenta que a cada objetivo le puede corresponder más de una tarea.

OBJETIVOS

- Analizar las principales teorías y métodos de aprendizaje de idiomas.
- Secuenciar una sesión o partes de una sesión teniendo en cuenta el *syllabus*, las necesidades de los distintos aprendientes y el material del que dispone.
- Planificar una secuencia de trabajo en parejas, en grupos y con toda la clase que sea variada y equilibrada con el fin de alcanzar los objetivos de la sesión.
- Enfrentarse a una clase real.
- Reflexionar sobre la actuación docente propia y de los compañeros y ser capaz de verbalizarlo.
- Evaluar dando una retroalimentación clara a los alumnos sobre los puntos fuertes y sobre aquellos que deben mejorar para establecer prioridades en el trabajo individual.

TAREAS

- a) Impartir clases de español tutorizadas en al menos dos niveles, documentadas y evaluadas positivamente.
- b) Anticipar problemas que puedan surgir en la clase de índole lingüística y preparar posibles soluciones adecuadas para los aprendientes en los niveles A1 a B2.
- c) Preparar actividades que contemplen la competencia digital.
- d) Tomar notas de la actuación propia y del compañero para reflexionar e intercambiar opiniones en las sesiones de retroalimentación.
- e) Escribir diarios de clase para llevar el control del propio aprendizaje y estimular la reflexión crítica.
- f) Adaptar la teoría general de aprendizaje y enseñanza al contexto particular de la institución y de las necesidades específicas del alumnado.
- g) Analizar y seleccionar los recursos, manuales y materiales didácticos disponibles en papel y en internet.
- h) Preparar un cuestionario para evaluar a los alumnos.
- i) Redactar planes de clase.
- j) **Trabajar en equipo** de manera activa y responsable.

[Solución: 1-a,f; 2-b,c,g,i; 3-c,j; 4-a; 5-d; 6-h]

Principio 2. Partir del punto en el que se encuentran los participantes.

- La experiencia previa constituye, por un lado, la base esencial para el aprendizaje de nuevas ideas sobre la enseñanza, y por otro, es el filtro con el que se percibe todo el contenido de una actividad formativa. Por eso es tan importante que los participantes exploren, compartan sus experiencias, sus creencias y sus conocimientos previos como estudiantes, como aprendientes de lengua o como profesores. Además, esto permitirá al formador, conocer el contexto y la situación de los participantes y el punto desde el que puede empezar a construir el conocimiento.

- Según este principio, la actividad que tienes a continuación (Cuestionario) podría realizarse el primer día de un curso de formación para tener en cuenta la experiencia, formación y creencias de los participantes en la unidad formativa.

➤ **ACTIVIDAD 2****1. ¿Qué crees que le falta a esta actividad para cumplir con el principio 2?**• **Cuestionario**

En el curso vais a elaborar un portafolio: un dossier en el que incluirás diferentes muestras y reflexiones sobre tu proceso formativo. El primer documento es este, tu punto de partida. Queremos saber cuáles son tus creencias e ideas sobre una clase de idiomas antes de empezar. Complétalo de forma individual y después entrégaselo a tu tutor. Volveremos a ello al finalizar el curso para ver qué aspectos se han modificado.

I. Marca el número que más refleje tu idea, teniendo en cuenta que 5 es la nota máxima.

Creo tener suficiente información (1 2 3 4 5) sobre:

A) LA LENGUA ESPAÑOLA:

1. El sistema formal de la lengua: 1 2 3 4 5
2. La competencia pragmático-discursiva: 1 2 3 4 5
3. La cultura y la sociedad hispana: 1 2 3 4 5

B) LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS:

1. Cómo se adquiere una lengua: 1 2 3 4 5
2. Diferentes métodos y enfoques de la enseñanza: 1 2 3 4 5
3. Desarrollo curricular (Planificación y evaluación): 1 2 3 4 5
4. Técnicas de enseñanza de los distintos aspectos de la lengua: 1 2 3 4 5
5. Técnicas de gestión del aula: 1 2 3 4 5

II. Redacta en forma de texto una reflexión teniendo en cuenta los siguientes puntos (no respondas las preguntas una a una):

- ¿Por qué he decidido hacer este curso? ¿Qué espero de él?
- ¿Qué es enseñar? ¿Cómo se aprende y/o enseña?
- ¿Cómo se enseña una lengua extranjera?
- ¿Cuál creo que es el papel del profesor/a?
- ¿Qué debe saber un profesor?
- ¿Qué cualidades hacen a un/a profesor/a competente?
- ¿Cuál creo que es el papel del estudiante?
- ¿Qué aspectos favorecen el aprendizaje dentro del aula de idiomas?

[Solución: Un espacio en clase para compartirlo con el resto de los compañeros]

Principio 3. Fomentar la interacción entre los participantes.

La interacción entre los participantes y con los formadores estimula el intercambio de puntos de vista y facilita el aprendizaje. El formador se convierte así en un facilitador que debe ser capaz de estructurar la comunicación en el grupo y de gestionar o moderar las contribuciones de los participantes para aumentar la productividad de estos intercambios.

Según este principio, el formador guía, dirige, estimula el intercambio de puntos de vista entre los participantes y facilita los procesos de comunicación entre el grupo.

➤ ACTIVIDAD 3

Mira el vídeo donde puedes ver a un docente dando una clase. ¿Cuál de los siguientes papeles ha cumplido el profesor? Justifica tu respuesta

- a) Planificador de clases y actividades.
- b) Coordinador y organizador de la clase, del ambiente del aula y del comportamiento de los alumnos.
- c) Transmisor de conocimientos.

Principio 4. Proporcionar oportunidades para el aprendizaje activo, la revisión personal y la reflexión.

El aprendizaje significativo se produce cuando los participantes están realmente implicados en actividades que relacionan con su realidad. Para poder aprender haciendo, es necesario dejar tiempo a los participantes para pensar, analizar, reflexionar y para elaborar y apropiarse de las nuevas ideas. La fórmula ideal está en un equilibrio entre las actividades de "hacer" y las de "reflexionar, individualmente y en grupo.

Según este principio, elaborar un diario de aprendizaje sobre cada sesión teórica y práctica puede ser una buena herramienta de formación. Ayuda al participante a reflexionar sobre lo experimentado, le obliga a revisar conceptos y le facilita tomar conciencia de su evolución.

➤ ACTIVIDAD 4

Lee los diarios de clase que tienes proyectados y marca con un círculo la opción correcta: diario A, B o C.

1. El diario A/B/C es muy analítico pero le falta una parte más descriptiva de los contenidos aprendidos durante la clase.
2. El diario A/B/C aporta pocas opiniones personales.
3. El diario A/B/C describe con detalle los contenidos aprendidos en las sesiones teóricas.
4. El diario A/B/C transmite con claridad lo aprendido durante la clase práctica aportando ejemplos.
5. El diario A/B/C incorpora el plan de acción del/de la formando/a.

[Solución: 1-B; 2-C; 3-C; 4-B; 5-ninguno]

Principio 5. Ayudar a los participantes a conceptualizar cuando sea necesario.

El participante ha de finalizar la actividad formativa con una visión más completa, con nuevas herramientas y con otras miradas que le permitan enfrentarse a nuevas situaciones. Sistematizar y conceptualizar lo aprendido le ayudará a interiorizar las nuevas ideas e incorporarlo a su aprendizaje. El formador debe elegir el momento oportuno para proporcionar/refrescar esas nuevas ideas, conceptos y teorías.

Según este principio, uno de los momentos más propicios para que el tutor ayude a conceptualizar a los participantes sería tras la reflexión individual (exploración de sus propias creencias) y el contraste con la de los compañeros (interacción en grupos).

➤ **ACTIVIDAD 5**

Mira este vídeo donde un grupo de estudiantes hacen un *feedback* sobre la clase que ha impartido uno de ellos: ¿qué le faltaría a este *fb* teniendo en cuenta el principio anterior para resultar eficaz?

[Solución: Faltan herramientas de observación que les guíe tanto en la observación como en la discusión posterior. También falta intervención del tutor para aclarar la que está surgiendo sobre la diferencia presentación y práctica]

Principio 6. Establecer vínculos con el mundo real de la enseñanza: el aula, la sala de profesores, el centro educativo, etc.

➤ **ACTIVIDAD 6**

Completa los huecos de las palabras que le faltan a este principio 6:

"Los participantes esperan que la formación sea relevante para su contexto de enseñanza inmediato o futuro. Una manera de responder a las expectativas es trabajar activamente con casos (1)_____ de situaciones de enseñanza, bien recreando situaciones de aprendizaje de la propia aula de ELE, bien reflexionando en torno a (2)_____ de enseñanza, producciones o muestras de los alumnos, vídeos de los (3)_____ experimentados o de algunas grabaciones que puedan extraerse de (4)_____ auténticas".

[Solución: 1-reales; 2-materiales; 3-profesores; 4-clases.

Principio 7. Fomentar el aprendizaje autónomo más allá de las actividades formativas.

El tutor deberá proporcionar recursos para que los participantes tomen conciencia de su propio progreso y planifiquen acciones para seguir avanzando en su desarrollo profesional una vez finalizada la actividad formativa. Conviene, asimismo, hacer recomendaciones de diferentes recursos que los orienten para seguir profundizando en lo trabajado.

Según este principio, pueden resultar útiles actividades de autoevaluación y de reflexión final, así como promover tareas donde se planifiquen acciones que permitan incorporar lo aprendido en el curso a su realidad.

➤ **ACTIVIDAD 7**

Según el principio 7, ¿qué contenidos debería haber en la última sesión de un curso?

[Solución: Autoevaluación de la competencia docente: la parrilla EPG - Formación continua: ¿cómo seguir formándose? - Análisis de bibliografía y recursos en la red -Diseño de un plan de acción - Salidas laborales]

.



LITERATURA

Seamus Heaney and his Translation of *Beowulf*: Strategies for Simultaneously Highlighting the Source-Text and the Translator's Cultures

Seamus Heaney y su traducción de *Beowulf*: estrategias para visibilizar simultáneamente la cultura del texto origen y la del traductor

Ariadna García Carreño
agc123@inlumine.ual.es

Grupo de investigación HUM-602 Lenguaje y Pensamiento:
Relaciones de Significación en el Léxico y Obras Literarias, del Departamento de
Filología de la Universidad de Almería

Recibido 18 de enero de 2022
Aceptado 12 de abril de 2022

Abstract

This article consists of a comparative analysis between the original Old English manuscript of *Beowulf* and its translation into Standard English by the Irish author Seamus Heaney. It aims to show that, through the inclusion of Hiberno-English dialectal terms, Heaney's translation succeeds in 1) making visible the cultural and linguistic differences between the source-text and target-text culture; and 2) to challenge Standard English domination as a form of protest against Britain's cultural and linguistic colonizing role over Ireland. The analysis focuses on identifying the translation strategies employed according to the classifications provided by Aixelá (1996) and Bastin (1998) and determining how they meet the goals of Heaney's task as a translator.

Keywords: translation; *Beowulf*; Seamus Heaney; foreignization; domestication

Resumen

Este artículo consiste en un análisis comparado entre el manuscrito original en inglés antiguo de *Beowulf* y su traducción al inglés estándar del autor irlandés Seamus Heaney. El objetivo es demostrar que, a través de la inclusión de términos dialectales del hiberno-

inglés, la traducción de Heaney consigue 1) visibilizar las diferencias culturales y lingüísticas entre la cultura del texto fuente y la del texto meta; y 2) desafiar la dominación del inglés estándar como forma de protesta contra el papel colonizador cultural y lingüístico de Gran Bretaña sobre Irlanda. El análisis se centra en identificar las estrategias de traducción empleadas según las clasificaciones proporcionadas por Aixelá (1996) y Bastin (1998) y en determinar cómo se ajustan a los objetivos de la tarea de Heaney como traductor.

Palabras clave: traducción; *Beowulf*; Seamus Heaney; extranjerización; domesticación

1. INTRODUCTION

The Anglo-Saxon epic poem *Beowulf* is one of the first known compositions produced in the British Isles. Contained in the collection of original medieval Anglo-Saxon manuscripts *Cotton Vitellius A.xv*, its 3182 lines tell the story of the hero Beowulf, leader of the Geat warriors, from the moment he slays the monsters haunting the Danes—Grendel and Grendel's mother—until he dies after freeing his people from a cruel dragon. Its date of composition remains uncertain, but many scholars date it between the 7th and 10th centuries (Liuzza, "On the Dating" 281; Frank 155). Even if it was originally transmitted orally by *scops*,¹ the poem was first written in Old English centuries after its oral composition (Liuzza, "On the Dating" 294). Thus, it reflects a period of transition in Anglo-Saxon culture and ideology, since at the end of the 6th century the Germanic peoples progressively abandoned paganism to embrace Christianity. *Beowulf* shows a tension between the two religions, a consequence of having a story of pagan origin told by a Christian narrator, the scribe transcribing it from the oral tradition centuries later.

Old English, although having evident influence on it, differs immensely from Contemporary Standard English regarding syntax, morphology, and phonological patterns. Accordingly, most present-day readers can only have access to the original text through translations. There have been several translations into Contemporary Standard English, essentially aimed at an Anglo-American² target readership. We must firstly highlight Grimur Jónsson Thorkelin's valuable work, who performed the first complete transcription and translation

¹ *Scop* is the Old English term referring to the minstrel who recited poems orally in the Anglo-Saxon period.

² This adjective refers to the English-speaking "great powers with the most influence in shaping the modern international system" (Narizny 342) that, because of their hegemonic economic and political position in the global order, are responsible for creating and maintaining the common characteristics of Western culture, i.e., nations such as the United States, Great Britain, Australia or New Zealand. The population of these countries also constitutes the main target readership for the translation of Heaney's *Beowulf*.

of *Beowulf* at the end of the 19th century.³ However, the most prolific period for Contemporary English translations of *Beowulf* is the 20th century (Chickering, “Beowulf” 161). There is still no agreement as to the most adequate way of translating the epic poem, and thus we find varying tendencies. Some, like Gummere’s (22-158), faithfully preserve Old English stylistic patterns that do not fit Contemporary English linguistic features. Others focus on “poetic paraphrases” (Chickering, “Beowulf” 162) to adapt the poem’s lyrical features to those of Contemporary English, such as Alexander’s (51-151), Liuzza’s (*Beowulf* 53-150) and Chickering’s (*Beowulf* 48-243), considered a canonical version for English-speaking students before Seamus Heaney’s translation (“The Text of *Beowulf*” 3-78) was published. The latter, indeed, represents another approach, focused on producing an ambivalent object: a translation and a work endowed with its author’s own style. Thus, this study focuses on Heaney’s translation, included in the first edition of the *Norton Critical Edition* (9-100). Two reasons prompted this choice. First, Heaney’s translation stands as one of the most important in the current academic panorama: it constitutes the epic poem’s version available to a large part of the English-speaking readership. Second, although he translates the composition into Contemporary Standard English, Heaney employs a considerable number of dialectal words from the Hiberno-English variety and, more specifically, from a subvariety of the latter: the Scullion-Speak, which Heaney defines as “a familiar local voice, one that had belonged to relatives of my father, people whom I had once described (punning on their surname) as ‘big-voiced scullions’” (Heaney, “Translator’s” xxxvi). The context of creation of Heaney’s translation responds to the nationalist unrest of post-colonial Ireland. Born in Northern Ireland in 1939, the translator experienced the last years of British colonization. Like for other Irish writers such as James Joyce, 1949 becomes a turning-point for Heaney; once the British oppression was over, he feels the “awareness of language-loss and cultural dispossession” (xxxiv). Indeed, his translation’s political intention was not overlooked by critics who, first, warned that this vindictive semantic load linked to the Irish historical past was not present in the poem and, therefore, distorted its primeval meaning; second, they indicated the biased interpretation that his translation implied for readers such as students, who might mistakenly think of Gaelic as part of Old English (Chickering, “Beowulf” 171-176; Howe 32-37; Gruber 67-84). Regardless of the criticism received, in his work as both a writer and a translator, Heaney aims to construct that “Irishness” denied by the oppressive British culture⁴ during the colonial period.

³ He also used the manuscript as a source to explore the connections between Germanic languages.

⁴ The term “culture” should be understood as, according to the *Merriam-Webster Dictionary* (2021), “the beliefs, customs, arts, etc., of a particular society, group, place, or time”, as well as, according to

To analyze the strategies adopted by Heaney in *Beowulf*'s translation process we have considered an English-speaking target readership, considering that the version of the epic poem included in the *Norton Anthology of English Literature*, canonical in Anglo-American academia, is Heaney's translation (Heaney, "Beowulf, Translated" 9-100). Therefore, the introduction of Hiberno-English dialectal words in the translation process challenges the sociocultural and linguistic expectations of the target-language community because it underlines the foreignness of the source-text culture (Venuti, *The Translator's* 19), in this case the Anglo-Saxon culture.

Thus, the analysis of a translation such as Heaney's acquires relevance in the current state of Translation Studies given the area's growing interest in the critical observation of the representation of minority source-text languages in dominant target-text languages, as shown by Venuti (*The Translator's*; "Foundational"), Aixelá (52-79), Baker, M. (xv-xvii) or Bastin (5-8). According to Venuti (*The Translator's* 21), every translation process involves an act of "ethnocentric violence" on the foreign source text. The aim of such an act is the "reconstitution of the foreign text in accordance with values, beliefs and representations" (18) inherent in the target-language culture. The systematic elimination of the "linguistic and cultural differences" (Venuti, "Foundational" 20) of the foreign text results in a "domesticated" translation (Venuti, *The Translator's* 5) or, in other words, a translation adapted to the sociocultural and linguistic features of a target-language culture. The latter can thus perceive the translated text as readable, fluent and transparent (1, 16). Heaney translates *Beowulf* from Old English into Contemporary Standard English, which implies an inevitably significant domesticating effect on the target text given the differences between the source-language culture, that of the Anglo-Saxon society (5th to 11th centuries, approximately), and the target-language culture, that of today's Anglo-American societies. However, the hypothesis underlying this research is that the inclusion of Hiberno-English terms in the translation of the epic poem evidences a double purpose in Heaney's task as a translator: on the one hand, to highlight the foreignness of the original source text through the use of lexical items that the target-language culture finds alien; on the other hand, to challenge Standard English domination as a form of protest against Britain's cultural and linguistic colonizing role over Ireland.

Bourke (476), a "shorthand for social and environmental interactions" including "both interpersonal relations as well as people's engagement with all aspects of their surroundings".

Considering this, the aim of this study is to perform a comparative analysis between Heaney's translation of *Beowulf* and the original *Beowulf* manuscript provided by the *Electronic Beowulf 4.0* (Kiernan). Applying the classifications offered by Bastin (5-8) and Aixelá (52-79), we will determine the translation strategies employed by Heaney in order to 1) obtain a sufficient level of domestication to achieve a nearly complete readability of the poem, 2) use Hibernicisms to avoid subordinating the features of the source-language culture present in the foreign text to the socio-cultural and linguistic expectations of the target-language culture, and 3) insert Hibernicisms as a tool to contribute to his personal political agenda, that is, providing Ireland with an identity of its own.

2. THEORETICAL FRAMEWORK AND METHODOLOGY

The theoretical basis for Heaney's translation analysis is constituted, first, by the concept of Culture-Specific Item (CSI) proposed by Aixelá (55-58). CSIs are "the result of a conflict arising from any linguistically represented reference in a source text which, when transferred to a target language, poses a translation problem due to the nonexistence or to the different value (whether determined by ideology, usage, frequency, etc.) of the given item in the target language culture" (Aixelá 57). Aixelá illustrates the nature of CSIs with an example:

In Bible translation, there is the now classic argument over how to translate the image of the 'lamb' into languages in whose cultures this animal is unknown or, if known, does not have connotations of innocence, helplessness, and so on. Thus, the translation of 'lamb' from Hebrew into the language of Eskimos will acquire, in principle, the status of a CSI and will become a translation problem (57-58).

Accordingly, the lexical items considered in the present analysis are CSIs: there is an "intercultural gap" (58) between the meaning that the Old English terms evoked in the Anglo-Saxon source-language culture and the connotations that Heaney's translations acquire. Thus, the translator solves the cultural problems arising in the translation process by considering "the translation norms (genre conventions, intertextuality, credibility, interference, etc.) expected by their initiators, critics and/or readers" (58). Although Heaney is faithful to the Anglo-American readership's sociocultural "expectations" by translating certain CSIs with Standard English terms, comprehensible from the perspective of the target-language culture, many other CSIs are translated using Hiberno-English dialectal words. Belonging to a minority English language variety, the translation of these lexical items gives rise to a new "intercultural gap" (58): the translation's readability is reduced because the target-language culture is confronted with words that refer to

sociocultural aspects of Northern Ireland, foreign to Anglo-American culture. Although they are likely to know the given term because it belongs to a dialect within the English language itself, the target-language readership is not used to employing it in everyday discourse.

At this point we need to comment on the contributions of Venuti (*The Translator's*; "Foundational"). According to him, the study of translation should be carried out considering the "relative autonomy of translation", that is, those "factors that distinguish it from the source text and from texts initially written in the translating language" (Venuti, "Foundational" 4). Translation research should focus on the techniques and strategies adopted by translators both to overcome and to voluntarily set up obstacles "to cross-cultural understanding by working over the source text in the receiving culture" (5). In this case, Heaney's translation into Standard English of certain *Beowulf*'s CSIs solves the problems of "intercultural gap" (Aixelá 57) between the source and target text, omitting the "linguistic and cultural differences" (Venuti, *The Translator's* 34) between the two by adapting the features of the source-text culture to those of the target-text culture. However, the translation of other CSIs into Hibernicisms creates, in fact, an obstacle to the target-language culture's fluent comprehension of the translated text.

These two forms of translation produce target texts of two different natures, "domesticated" (6) or "foreignized" (24). Venuti defines *domestication* as a form of translation in which the obtained target text holds an "effect of fluent discourse", "easy readability" and an "illusion of transparency" (1) that makes the translation seem like an original text. The fondness for domestication dominates the English-language translation field (2), since the most valued aspects in a translated text are the following:

A fluent translation is written in English that is current ("modern") instead of archaic, that is widely used instead of specialized ("jargonisation"), and that is standard instead of colloquial ("slangy"). Foreign words ("pidgin") are avoided, as are Britishisms in American translations and Americanisms in British translations (4).

However, for this reason, the scholar considers translation as a process of "ethnocentric violence" (21): the pursuit of this "illusion of transparency" (1) through the translator's domesticating task biases the meaning of the CSIs present in the original text by hiding them behind terms semantically faithful to the target-language sociocultural system (20). Therefore, Venuti proposes a second approach to translation, that of foreignizing translation. This approach "signifies the differences of the foreign text, yet only by disrupting the cultural codes that prevail in the target language" (21). Thus, foreignization becomes a tool to resist the Anglo-American sphere's current cultural and linguistic

domination, manifested in terms of “ethnocentrism and racism, cultural narcissism and imperialism, (...) the interests of democratic geopolitical relations” (21). One way of creating a foreignizing effect in translation is the use of marginal languages or dialects, as in Heaney’s case. This challenges the expectations of the target-language readership because it moves away from hegemonic cultural values to make visible “the linguistic and cultural differences of the foreign text” (23).

To evidence Heaney’s domesticating/foreignizing task in the translation process of *Beowulf*, we follow the translation strategies classifications proposed by Bastin (5-8) and Aixelá (52-79), since the complementation of both allows for a more complete analysis of each CSI under consideration. Bastin (7) considers seven strategies: “transcription of the original”, “omission”, “expansion”, “exoticism”, “updating”, “situational equivalence” and “creation”. However, bearing in mind those employed by Heaney, we consider four of them: “transcription of the original”, “exoticism”, “updating” and “creation”. On the other hand, Aixelá (61-64) considers five strategies of “conservation of the original reference” (61)—“repetition”, “orthographic adaptation”, “linguistic (non-cultural) translation”, “extratextual” and “intratextual gloss”—and nine strategies of “substitution of the original reference” (61)—“synonymy”, “limited” and “absolute universalization”, “naturalization”, “deletion”, “autonomous creation”, “compensation”, “dislocation” and “attenuation”. Considering those employed by Heaney, we only consider the strategies of “repetition”, “orthographic adaptation” and “extratextual gloss”—of conservation—and of “absolute” and “limited universalization”, “autonomous creation” and “compensation”—of substitution.⁵

Following these theoretical concepts, the adopted methodology consists of 1) the presentation of a table containing the data obtained on the strategies used to translate the CSIs and the domesticating or foreignizing effect they produce on the target text; 2) the inclusion of explanatory comments on the data obtained regarding each CSI; and 3) a description of the conclusions obtained.

Finally, we must mention that the corpus of material for analysis is composed of twelve CSIs, that is, twelve lexical items that are presented in pairs, the original Old English version and Heaney’s translation. The twelve terms or expressions have been chosen because of implying important differences regarding the cultural material they represent in the source-language and target-language cultures.

⁵ The functioning of each of the selected strategies will be explained in the analysis section since it can be easily illustrated through the CSIs under consideration.

2. SEAMUS HEANEY: *BEOWULF* AS AN EPIPHANY

Translators, as “human and social actors” (Kelly et al. 117), are conditioned by their specific context, which will question the system of “ethics, power and identity” (117) of the original *Beowulf* trying to adapt it to the social customs of their own times through the translation process. One of the most illustrative examples showing this issue is Seamus Heaney’s translation of the Anglo-Saxon composition. Apart from the evident contribution to a better comprehension of the Anglo-Saxon values, ideology and artistic forms which his translation into Contemporary Standard English implies, Heaney is interested in *Beowulf* for accomplishing a secondary purpose. According to O’Brien (4-5), Seamus Heaney uses literature for exploring the Irish identity, as it can be noticed in his poetic production. To understand this, we need to highlight that this author, born in Northern Ireland in 1939, experiences the last years of the British colonization of his country. Once the British oppression was over in 1949, Heaney felt the urge to help in the construction of that lost “Irishness”, denied under the dominance of the imposed English culture during the colonial period. In that sense, Heaney employs literature and language as tools for finding the true Irish identity given that Ireland is experiencing a state of doubt: it cannot claim the English culture as its own, but neither resort to an individual Irish one because, after so much time as a colony, a totally unique culture had been completely forgotten “as regards principles, values and ethical positions” (2). Therefore, Heaney’s interpretation of *Beowulf* constitutes a “postcolonial/anti-colonial response to British imperialist definitions of the Irish identity” (Cañadas para. 16). Heaney devotes his literary production to contribute to the creation of a new ideology for an Irish “social unit” (Campbell 355) and to put into value the worthy place of Ireland within a global historical progress in such a way that “parallels that of the Irish psyche over the past fifty years” (O’Brien 4). Thus, Heaney’s task as a writer and a translator is fully influenced by the feeling of uncertainty which surrounded the conflict of Ireland’s cultural emptiness. As he writes in *Wintering Out*, there is a moment for his nation to be “lost / [u]nhappy”, but after all “at home” (Heaney cited in O’Brien 3 lines 43-44). Consequently, his *Beowulf*’s translation was also used with the further purpose of recovering that lost “Irishness”. Heaney conceptualizes literature and translation as a fight for a reformulation of the conceptual dichotomy created by the English colonizer. Such a dichotomy describes Ireland as the “different” and “inferior” culture. His role as writer and translator is, thus, “at the service as a cultural ambassador for the cause of the Irish” (Cañadas para. 25). Nonetheless, Heaney has yet to confront the vacuum of cultural origins that the English colonization had left behind in Northern Ireland. Consequently, the author finds a plausible solution in the memory of his personal childhood experiences, of his early

years living at the Ulster family farm. Therefore, he resorts to “the working world of his forefathers” (para. 8) as a primary source for constructing the cultural roots of Ireland: the memories of the farming tasks fulfilled by his father, especially those having to do directly with the land, such as seeding or harvesting, become for Heaney features of the real character of Ireland. According to Cañadas (para. 13), Heaney’s conception of a true “Irishness” lies on a combination of the “self-reliant nature of the traditional rural community” where he grew up, and the “tradition of hard work” which that natural space has implied for Ireland as a basic economic source all along history.⁶ For the author, the Irish identity shares an intense connection with nature—especially with the land and other elements from the Irish landscape—and with a value system derived from the human effort to tame that nature, as shown in other poetic works such as *Digging* or *North*.

Indeed, Heaney’s idea of Irish culture as based in a symbiotic relationship between the Irish people and nature is similar to the Germanic values and ideology: aspects like the relevance of the sea in funeral rites—as we notice in Scyld Scefing’s funeral—the primary source that peasantry and agriculture meant for social stability or the pre-Christian worship to pagan gods related to natural elements such as *Freya* (Johnston 151) make Anglo-Saxon and Irish cultures to be conceived as equivalent by the author. Moreover, Heaney is aware of the similarities between *Beowulf*’s language, Old English, and his own rural Ulster dialect, the Scullion-Speak: the phonological and morphological resemblances lead him to see *Beowulf* as an ancestor for the reduced and localized Irish Scullion dialect. Thus, several lexical items in his translation are interpreted via these dialectal words instead of their corresponding equivalent term in Standard English. Again, even the language in which *Beowulf* is written becomes useful for Heaney, not only as a means for rebelling against the English power, but also because the “importance of ancestry” is “an identifier of one’s belonging to a particular nation” (Harmon 13), as a reaffirmation of the Irish self. Then, *Beowulf* stands for Heaney as the tool to forge solid cultural origins for Northern Ireland.

However, the author does not only employ the translation task for demolishing the power relationships underlying both the English psyche as constituting the “self”, “center” or “civilized” dominating cultural power and the Irish psyche as being the “other”, “peripheral” or “uncivilized” dominated cultural power. Translation is also useful for denouncing the extremely hostile environment originated by the religious conflict between Catholics and

⁶ During colonisation, Ireland’s primary source of nourishment was essentially agricultural products, such as the potato (Jackson, “Famine and Land” 544-561).

Protestants in the Ulster during the 20th century.⁷ Heaney conceives both the tasks of translation and literary writing as a “connection between past and present” (Veldeman 133) which shows the illogical convictions lying in human mind: as shown in *Funeral Rites*, Heaney denounces the absurdity that “The Troubles” implied for Northern Ireland. He achieves this through an analogy with the violent context shown by the Norse *Njal’s saga*, namely, the violence exerted by the Norsemen of the 13th century Scandinavian society, who killed each other despite belonging to the same family or tribe. Like those Norse “neighbours” (134), the Ulster inhabitants fight against each other even though they all share the same roots, culture, and homeland. The use of *Njal’s saga* proves that *Beowulf* does not constitute the only literary work coming from an ancient Northern culture which inspired Heaney. Indeed, it is *Beowulf*, a composition which represents the moment of transition between two different religions—paganism and Christianity—that the Anglo-Saxon society experienced since the 7th century, where Heaney can realize the foolishness of fighting for something as spiritual as religion. For him, trying to impose faith dogma through violence is nonsense, and *Beowulf* is an example of a harmonious cohabitation of opposed ideologies.

Heaney notices that *Beowulf* was composed within a particular sociocultural system which is similar to his own one regarding traditions, customs and language. Therefore, it is easy for him to use “[n]ational discourse as a generator of national identity” (Harmon, 17) and to project in the epic poem the cultural features of the Ulster’s society: ideology, ethical system, customs, etc. However, as he himself stated, translating *Beowulf* was like “taking a sledgehammer to a quarry face” (Heaney cited in Gussow para. 5). The difficulty which implied the long distance in time between the Anglo-Saxon and contemporary civilizations made Heaney consider translating the epic poem to Standard English as an impossible task if the goal was to preserve a sense close to the source-text culture. As a result, he eventually abandoned his project of translating *Beowulf* (Gussow para. 7). Nonetheless, when trying to tackle the epic poem years later, he experienced what we could consider as an epiphany: Heaney discovered that the Old English employed in *Beowulf* included a lexical item which was also present in the lexicon of his family’s Irish dialect, the Scullion-Speak, distinctive of the rural environment where he had grown up. It was the verb *thole*, which means *suffering* (McGuire 84). Consequently, Heaney established “a bridge between cultures and centuries”

⁷ Known as “The Troubles”, the military conflict taking place in Northern Ireland confronted Unionists (those who wanted to keep being part of England and, usually, protestants) and Republicans (those who wanted Northern Ireland to be independent from the English control) (Jackson, “Irish History” 3-21).

(Gussow para. 8). Firstly, *Beowulf*, a literary work apparently foreign to his sociocultural system, becomes a closer element which he feels identified with and emotionally linked to; Heaney, thus, conceives *Beowulf* as another personal poetic means of expressing emotions. Secondly, and most importantly, *Beowulf* provided a solid background for the building of a new Irish identity as it confirmed the existence of a long-lasting Irishness present in the past, now lost because of the English oppression. The past of Heaney's Ireland is manifested in his *Beowulf*'s particular interpretation through a variety of lexicon which, according to him, has a stronger power than Standard English to get a better approach to the "[v]ery strong (and) forceful things" (Gussow para. 12) that the Anglo-Saxon epic poem depicts. In the following section we will analyze the strategies that Heaney applies to translate the CSIs present in the source text, inherent to the Germanic ethos, through CSIs inherent to Heaney's Irish culture. Likewise, we will also pay attention to those source-text CSIs that are translated through lexical items in Standard English and are thus more "transparent" and "fluent" (Venuti, *The Translator's* 1) for the target-language culture or, in other words, Anglo-American culture.

3. ANALYSIS OF CULTURE-SPECIFIC ITEMS (CSIs) OF *BEOWULF*

Table 1. Data obtained from the analysis of Heaney's translation of the source-text CSIs: translation into Standard English/Hiberno-English, translation strategies employed, foreignizing/domesticating effect of translation.

Old English CSI	Heaney's translation of the CSI into Standard English	Heaney's translation of the CSI into Hiberno-English	CSI's meaning in Standard English (Bosworth)	Translation strategy (Bastin 5-8; Aixelá 52-79)	Overall effect on the translation
<i>cýning</i>	<i>king</i>		"ruler"	Updating Absolute universalization	Domestication
<i>swa sceal geong guma gode gewyrcean</i>	<i>the young prince must be prudent like that</i>		"so should a young man achieve excellence"	Updating Absolute universalization	Domestication
<i>beaggyfan</i>	<i>ring-giver</i>		"ring-giver"	Transcription of the original Repetition, orthographic adaptation	Foreignization
<i>sincgifan</i>	<i>treasure-giver</i>		"treasure-giver"	Transcription of the original Repetition, orthographic adaptation	Foreignization

<i>Hwaet</i>		<i>So</i>	"Why!", "What!"	Exoticism Limited universalization	Foreignization
<i>ymbesittendra</i>		<i>clan</i>	"kinsman"	Exoticism Limited universalization	Foreignization
<i>leoda</i>		<i>sept</i>	"people", "tribe"	Exoticism Limited universalization, extratextual gloss	Foreignization
<i>ðyle</i>		<i>brehon</i>	"spokesman"	Exoticism, creation Compensation (deletion+ autonomous creation), extratextual gloss	Foreignization
<i>giddum</i>		<i>keens</i>	"dirge", "lament"	Exoticism Limited universalization	Foreignization
<i>grimlic</i>		<i>scaresomely</i>	"cruel", "severe"	Exoticism Limited universalization, extratextual gloss	Foreignization
<i>burum</i>		<i>bothies</i>	"private room", "chamber"	Exoticism, creation Compensation (deletion+ autonomous creation), extratextual gloss	Foreignization
<i>fengelad</i>		<i>kesh</i>	"bridge"	Exoticism Limited universalization, extratextual gloss	Foreignization

3.1. CSI 1: "cyning"; CSI 2: "swa sceal geong guma gode gewyrcean"

The Anglo-Saxon civilization was based on an idealization of warfare as the main source for social recognition. A "heroic ideal" underlies the Anglo-Saxon culture (Baker, P. xiii): prototypical ideal manhood was represented through the figure of the warrior, and most precisely through the *cyning*. This Old English term comprehends the summit of the Germanic social pyramid, the warrior-like leader of the tribe (John 67). Indeed, Beowulf becomes the personification of this Germanic syncretic *king/hero* ideal, incarnating the main features of the Anglo-Saxon warrior culture reflected in epic poetry:

Beowulf himself is of heroic stature. His strength and valor made manifest in every exploit, his wisdom, his regard for the etiquette of an aristocratic society, his long victorious reign, the assurance of his speeches and the nobility of his intentions, all these are the proper ingredients of heroism (Stanley 30).

Indeed, it is Beowulf who, after being mortally wounded by the dragon, lists those Anglo-Saxon leader's essential features by describing himself as the ruler of the Geats during "fifty winters" (Heaney, "The Text of Beowulf" 56 line 2209): Beowulf is defined as the ideal leader because of his fearlessness—as "any neighboring clan would dare / face" (68 lines 2734-35) him—because of his righteous way of thinking—as he "never fomented quarrels" (68 lines 2738)—and because of his trustworthiness—as he "never / swore a lie" (68 lines 2738-39). Around the social summit occupied by the *cyning* spread the rest of the Anglo-Saxon social groups. That of warriors constituted the most relevant group in the Germanic social order. Their ideology conceived war as the main method to obtain fame and success, but it is also relevant to mention that the thane corps fulfilled the task of protecting the *cyning* (John 71). Wiglaf sums up this idea in a few words: "[a] warrior will sooner / die than live a life of shame" (Heaney, "The Text of Beowulf" 72 lines 2890-91).

Therefore, the translation of CSI 1⁸ involves, following Bastin (7), an updating strategy because Heaney eliminates the references to the Anglo-Saxon *cyning*'s inherent features mentioned above. He replaces the term with a "modern equivalent" (Bastin 7) that is comprehensible to the 20th-21st century Anglo-American target-language culture. Likewise, according to Aixelá (52), this strategy consists of absolute universalization since the translator replaces "any foreign connotations" of the source term by another term closer to the target readership's sociocultural expectations. However, the CSI *king* does not include the same connotations enclosed in the term *cyning*. The contemporary target-language culture is heavily influenced by ideological notions built in the Western Medieval Ages when concepts such as *kingship* and *monarchy* were developed as they are understood nowadays. The Anglo-Saxon conception of the *cyning* as a warrior-like leader, generous and kind to his thanes, turns in the medieval period into new conventions defining the socially and culturally considered as an "ideal" leader: the idea of *king* was born, based on Baldassare Castiglione's depiction of a new ideal manhood, represented in the figure of the *courtier*.

The same strategy operates in CSI 2, which describes some behavioral traits of the ideal *cyning*. Following Bastin (7), CSI 2 is an instance of updating, and following Aixelá (52), of absolute universalization. This CSI illustrates how Heaney projects the conventions of the courtly king in the CSI *cyning*, distorting the original sense of the term, as shown in his translation of line 20: "the young *prince* must be *prudent*⁹ like that" (Heaney, "The Text of Beowulf" 3). The adaptation of the elements of the source-language culture present in

⁸ "Þæt wæs god cyning" (Kiernan line 11); "That was one good king" (Heaney, "The Text of Beowulf" 3 line 11).

⁹ Italics are mine.

cyning to the political conception valid in the target-language culture is noticeable because line 20, “swa sceal geong guma gode gewyrcean”, means “so should a young *man*¹⁰ achieve excellence” (Kiernan line 20). Apart from the distortion of the Germanic culture latent in the source text by using the term *prince*—nobility title which did not even exist during the Anglo-Saxon period—Heaney’s adding of the feature *prudent* to the figure of the *cyning* indicates how, since the Late Middle Ages, fierceness in warfare becomes less relevant in kings. The early Renaissance type of leader is favored instead, a well-rounded man who knows how to behave in society apart from using his arms: “it is a new social model of behavior”, based on “caution, decorum, moderation, grace, self-control” (Ricci 101). Consequently, in the case of CSI 2, Heaney also applies a strategy of situational equivalence (Bastin 7): projecting the new features that the updating strategy brings to CSI 1, the translator spreads the “domesticated” interpretation of *cyning* to other lines where his figure is mentioned, such as line 20; thus, Heaney extends to the whole target text a context that is “more familiar” (2) from the target-language culture’s perspective. In short, we observe that the strategies employed in CSI 1 and CSI 2 grant the target text a “domesticating” effect because they subordinate the source-language culture’s conception of *tribal chief* to the conception of *monarch* shaped by the dominant English-speaking target ideological system.

3.2. CSI 3: “beaggyfan”; CSI 4: “sincgifan”

The same strategies operate in CSI 3¹¹ and 4¹²: following Bastin (7), a strategy of transcription of the original; following Aixelá (61), a strategy of repetition. The translations of both source-text CSIs as “ring-giver” and “treasure-giver” maintain the original shape of the kenning, a typical figure of speech in Anglo-Saxon poetry. It consists of a circumlocutory and metaphorical nominal phrase or compound word, used to poetically name specific realities (Fulk xix-xx). Fulk (xix) offers a prototypical example of kenning in *Beowulf*, “whale-road” (Heaney, “The Text of *Beowulf*” 3 line 10). The term, from the Old English “hronrade” (Kiernan line 10), refers to the sea. Through this instance, we observe the kenning’s typical compound shape, built from the union of two nouns in a single word: “hron” means “whale”; “rade” means “road” (Bosworth).

Although this rhetorical figure is no longer frequently used in contemporary Anglo-American literary production, Heaney “use(s) all coinages for the lord of the nation,

¹⁰ Italics are mine.

¹¹ “ðeah hie hira beaggyfan banan folgedon” (Kiernan line 1101); “Their own ring-giver after all” (Heaney, “The Text of *Beowulf*” 29 line 1101).

¹² “on hyra sincgifan sare geendod” (Kiernan line 2312); “it was their treasure-giver who would come to grief” (Heaney, “The Text of *Beowulf*” 59 line 2311).

variously referred to as ‘ring-giver’, ‘treasure-giver’” (Heaney, “The Text of *Beowulf*” xxix). Thus, he employs the strategies mentioned above because he projects a “word-for-word reproduction” (Bastin 7) of the original CSI in the target text, keeping “as much as (he) can of the original reference” (Aixelá 61). However, an orthographic adaptation strategy (61) is also involved since the source text’s CSI is expressed in a different alphabet than that of the target readership.

These strategies provoke a foreignizing effect in the target text. The almost identical projection of a rhetorical device that no longer belongs to the corpus of stylistic figures of the target-language culture’s literature leads the reader to notice its strangeness. Thus, Heaney partially preserves the identity of the source-text culture by including a Germanic poetic feature that “challenges” the target-language literary conventions.

3.3. CSI 5: “Hwaet”

Hwaet, the first term opening the poem, is a call of attention for the listeners: in Germanic culture, literary works were not read, but recited in front of an audience (Stanley 23). Although the Anglo-Saxon literal meaning of the interjection is *what*, as McMillan (para. 14) states, early attempts of translation—influenced by the *King James Bible*’s lexicon translated into Modern English in 1611—adapt it to “[l]o”, such as Gummere (22). Other more modern versions focus on its illocutionary force: “[a]ttend!”, as shown in Alexander (51), or even an affirmative “[y]es!”, as shown in Rebsamen (2). Nevertheless, Heaney chooses “So.” (Heaney “The Text of *Beowulf*” 3 line 1) as the most accurate version. This lexical item adds to *Beowulf* a conversational and more familiar style which helps Heaney to bring the poem closer to his personal experience. His lexical choice is produced because “in Hiberno-English Scullion-Speak, the particle ‘so’ came naturally to the rescue” (Heaney, “Translator’s” xxxvi) given its ambivalent function, both for removing any trace from a previous discourse and as a colloquial exclamation usual in every “Scullion kitchen” (xxxvii).

Consequently, Heaney applies a strategy of exoticism to the translation of CSI 5. He replaces a term whose use in the source-language culture is restricted to only one function—calling the audience’s attention—and to one communicative situation—the recitation of the poem—with a Hibernicism that also fulfills a very specific ambivalent function, as mentioned before. Thus, Heaney employs a lexical item that is “equivalent” (Bastin 7) to the source-language CSI.

However, we can also consider the application of the limited universalization strategy (Aixelá 63): Heaney replaces the source-text CSI by a Scullion-Speak dialectal word that fulfills the same communicative functions as the first one. The Irish term, although “closer” to the target readership, is “less specific” (63), being a term belonging to a minority English-

language variety and, thus, more difficult to understand by a broad Anglo-American readership.

The strategies applied to CSI 5 create a foreignizing effect in the target text from line 1. The Scullion-Speak interjection emphasizes the source text's foreignness through the actual *foreignness* that the Irish dialectal word has in the target language.

3.4. CSI 6: "ymbesittendra"; CSI 7: "leoda"; CSI 8: "ðyle"

According to McGuire (80), Heaney focuses largely on words belonging to the semantic field of the particular Germanic social order and the relations among the different layers of the hierarchy. We find the Old English source-text term "ymbesittendra" (Kiernan line 2735) being translated into the Irish term "clan" (Heaney, "The Text of Beowulf" 68 line 2734). Accordingly, Heaney gets closer to the source-text meaning of "ymbesittendra": as the Old English item refers to "one living on the borders of another's country, a neighbor" (Bosworth), the Irish word reflects how Beowulf conceptualizes his own tribe as different from the neighboring ones. In fact, the meaning of the Contemporary Standard English corresponding term *kinsman* implies a blood connection between Beowulf's tribe and the neighboring tribe, an aspect that does not exist in the source-text meaning.

Therefore, from Bastin's perspective (7), the strategy involved in the translation of CSI 6¹³ is exoticism: the inclusion of the Hibernicism "clan" suggests to the target-language readership the unusual and alien character of the source text. Likewise, from Aixelá's perspective (63), the strategy applied is limited universalization: although the translation of CSI 6 is close to the exact meaning of the source-text CSI, it is also close to the socio-cultural expectations of the target-language culture despite being "less specific" (Aixelá 63), since "clan" belongs to a minority English-language variety.

The same strategies are applied to CSI 7¹⁴, adding an extratextual gloss strategy through a footnote explaining the meaning of the Hibernicism "sept". Although the Old English "leoda" (Kiernan line 1675) means *people* or *tribe* in Standard English, Heaney translates it through the Irish word "sept" (Heaney, "The Text of Beowulf" 44 line 1674). In early Irish society, "[e]ach clan was composed of a number of septs" (Ginnell 87), in the sense of "family branch" (McGuire 80). Heaney employs such interpretation of the Old English term regarding "the historical social structure in Ireland, so as to differentiate it from" other "centralized clan systems", such as the one of Scotland (Clans of Ireland Company para. 3).

¹³ "ymbesittendra ænig ðara" (Kiernan line 2735), "of any neighbouring clan would dare" (Heaney, "The Text of Beowulf" 68 line 2734).

¹⁴ "þegna gehwylc þinra leoda" (Kiernan line 1675); "for a single thane of your sept or nation" (Heaney, "The Text of Beowulf" 44 line 1674).

Closely related with this last lexical item, we see in line 1458 that the title of “ðyle”, the *spokesman*—as translated in Standard English—within the group of soldiers aiding the *cyning* (McGuire 80), is translated through the Hibernicism “brehon” (Heaney, “The Text of Beowulf” 39), which refers to the first kind of lawyers known in Ireland’s Iron Age society. Thanks to the “Brehon law”, the actual *sept* mentioned above could be established in Ireland (Ginnell 78).

Resultantly, according to Bastin, two strategies operate in CSI 8.¹⁵ First, exoticism: as in CSI 6 and 7, the adaptation of the source-text item to a Hibernicism highlights the foreignness of the source-text language/culture from the target-language readership’s perspective. However, also operating to some degree in the translation of this CSI is a creation strategy: by attributing the connotations of “brehon” to the source-text CSI, Heaney replaces the overall meaning of the latter by preserving only “the essential message/ideas/functions” (7). In other words, the translation only maintains the public character of the social figure referred to in the CSI source-text. This is then overshadowed by the more specific features of the target-text CSI, namely, of that type of Irish primitive lawyers.

From Aixelá’s perspective, a compensation strategy—deletion and autonomous creation—operates in the translation of CSI 8. The strategy consists of two steps: first, Heaney deletes most of the connotations of the source-text CSI and then generates new meanings in the target text through an autonomous creation. In other words, just as can be observed from Bastin’s view, Heaney omits the defining features of the Anglo-Saxon “ðyle”—*spokesman*—to endow it with those of the Irish lawyer during the Iron Age.

In short, the discussed strategies confer a foreignizing effect on the target text. As in CSI 6 and 7, the inclusion of lexical items belonging to a minority English-language variety “challenges” the sociocultural and linguistic expectations that bias the Anglo-American reader confronting the translation as a transparent and fluent text. Contrarily, the use of dialectal words achieves a double objective: to vindicate the relevance of the source-text language and culture, but also to provide Irish culture with its own meanings, independent of English domination.

3.5. CSI 9: “giddum”

From Bastin’s perspective, Heaney employs a strategy of exoticism in the translation of CSI 9¹⁶. The Old English term “giddum”, meaning “dirge” or “lament” in Standard English

¹⁵ “þæt him on ðearfe lah ðyle Hroðgares” (Kiernan line 1458), “the brehon hilted him a hilted weapon” (Heaney, “The Text of Beowulf” line 1457).

¹⁶ “geomrode giddum. Guðrinc astah” (Kiernan line 1116), “The woman wailed / and sang keens” (Heaney, “The Text of Beowulf” 30 lines 1117-8).

(Bosworth, 2014), is translated to the Hibernicism “keens” (Heaney, “The Text of *Beowulf*” 30 lines 1118). In Gaelic and Scottish culture, *keening* is a funeral rite where women usually intone a “vocalized cry” (Laughlin 1)—songs known as *keens*—following a fixed structure to mention relevant aspects about the deceased (e.g. genealogy, a praise, etc.). The CSI target-text thus brings an exotic character to the translation, considering that the Anglo-American target culture—influenced by a mainly Christian tradition—finds alien and foreign a funeral rite of pagan tradition such as the Irish keening.

Accordingly, it is necessary to mention that, from Aixelá’s perspective, this strategy consists of limited universalization. The source-text CSI, representing an Anglo-Saxon custom difficult to understand for the target-language culture, is “too obscure” (Aixelá 63). Thus, the choice of “keens” as a translation preserves the melancholic component of the source-text CSI but, at the same time, brings it closer to the target reader’s cultural system: despite belonging to the culture of a Northern Irish minority social group, the ritual of keening is more intelligible to the target-language culture, especially to the English one.

These strategies bring a foreignizing effect to the translation. The adaptation of the Germanic burial ritual described by the source-text CSI to another tradition with pagan roots as represented by the target-text CSI makes the target readership realize that the socio-cultural system in which *Beowulf* was composed is essentially different from that of the Anglo-American community today. Furthermore, Heaney emphasizes the Irish identity through the use of Hibernicisms: this strategy introduces into the target text “varying cultural assumptions and interpretive choices” (Venuti, *The Translator’s* 18) provoking a certain degree of unintelligibility for the dominant target language.

3.6. CSI 10: “grimlic”

The same strategies involved in CSI 9 are applied to the translation of CSI 10¹⁷, so we will not provide an extensive commentary. Heaney does not only project Irish social customs in those presented in *Beowulf* through Anglo-Saxon celebrations and rites, but also the social customs reflected in language as a means of self-expression within a particular society and context. Therefore, while for the Germanic civilization the most relevant feature of a fire-dragon is that it is “grimlic” (Kiernan line 3043)—meaning “cruel” or “severe” (Bosworth)—Heaney translates it as “scaresomely” (Heaney, “The Text of *Beowulf*” 75 line 3041), a Hibernicism meaning “frightening” (Dolan 199) in Standard English. From Bastin’s perspective, the use of exoticism is evident considering not only that Heaney translates the

¹⁷ “grimlic gryregist gledum beswæled” (Kiernan line 3043), “was scaresomely red, scorched all colors” (Heaney, “The Text of *Beowulf*” 75 line 3041).

source-text CSI through a Hibernicism, but also that he must rely on an extratextual gloss strategy through a footnote to explain the meaning of the dialectal term in Standard English.

3.7. CSI 11: “burum”

As in the case of CSI 10, the translation of CSI 11¹⁸ involves an extratextual gloss strategy. The original Old English word “burum” (Kiernan line 140), meaning “private room” or “chamber”, is translated in Hiberno-English as “bothies”. According to the footnote, the Irish term is derived from *bothóg*, meaning a “hut” or a “shanty” which is usually hosted by unmarried farmers (Heaney, “The Text of Beowulf” 6 line 140). Therefore, we can find other strategies. Considering Bastin’s classification (7), apart from the evident exoticism strategy adopted—given the Hibernicism’s foreign nature for the target-language culture—Heaney applies to a certain degree a creation strategy. Translation via Irish dialectal words implies that, despite maintaining “only the essential message/ideas/functions of the original” (7)—in this case the room’s private character that the term refers to—he introduces new features regarding the source-text CSI: “burum” refers to a room, “bothies” to an entire dwelling. Thus, Heaney “creates” a new set of meanings for the lexical item in the target text.

Similarly, from Aixelá’s perspective (64), a compensation strategy operates in the translation of this CSI. First, Heaney performs a partial deletion of the connotations that integrate the global meaning of “burum” in the source-language culture, preserving only its central feature (the room’s privacy). Next, he performs an autonomous creation of the connotations making up the Hibernicism’s meaning.

Therefore, the translator obtains a foreignizing effect in the target text aiming to make the target readership reflect on “cultural and linguistic differences” (Venuti, *The Translator’s* 21) that cannot be hidden behind the dominant language just to achieve a more readable and fluent translation. But, in addition, it prompts the reader to reflect on the relevant role of Irishness in the Anglo-American context: the use of Hibernicisms fills with crucial aspects of the Irish language and culture a “nonexistent cultural reference in the source text” (Aixelá 64).

3.8. CSI 12: “fengelad”

Finally, the semantic field concerning the landscape’s geographical features is also a blank space for Heaney to leave his “personal imprint” (Creedon 72). The meaning of the Old English noun “fengelad” (Kiernan line 1361) in Standard English is “headland” (McGuire 80). However, Heaney translates it with the synonym Irish lexical item “kesh” (Heaney, “The Text of Beowulf” 37 line 1359). Aware of the target-language culture’s uncertainty towards

¹⁸ “bed æfter burum, ða him gebeacnod wæs” (Kiernan line 140), “to bed in the bothies, for who could be blind” (Heaney, “The Text of Beowulf” 6 line 140).

this term, he includes a footnote defining the item as “[a] causeway or bridge across a bog” (37). This clearly implies the use of an extratextual gloss strategy (Aixelá 62), but it also evidences the use of exoticism (Bastin 7): the incorporation of the Hibernicism draws attention to the reality it designates for the target-language culture to perceive it as an element alien to its sociocultural and linguistic expectations. Similarly, from Aixelá’s perspective (63), we can consider the application of a limited universalization strategy: the choice of an Irish word as a translation of the source-text’s CSI approaches, firstly, the target-language culture—although it is a dialectal word of the Hiberno-English minority variety, it belongs to the English language common stock—but, secondly, it also approaches the source-language culture because it preserves the essential connotation shaping its meaning, that is, the basic features of a bridge.

In short, CSI 12¹⁹ is yet another lexical item that Heaney uses not only to stress the foreignizing character he endows his translation with, but also to project the cultural material of his native Ireland to give it an identity of its own.

4. CONCLUSIONS

The study of the CSIs comprising the corpus of the present research reveals that a foreignizing effect predominates in the process of adaptation of the original *Beowulf*’s sociocultural values to those of the Anglo-American target-language culture. This is due to the use of Hibernicisms, terms belonging to a minority English-language variety, to translate such CSIs. To achieve the adaptation of the source text to the target text, Heaney relies on a very specific variety of translation strategies. Among those cited by Bastin (7), Heaney mainly employs “transcription of the original”, “exoticism” and “creation” with a foreignizing purpose; among those cited by Aixelá (61-64), he applies “repetition”, “extratextual gloss”, “limited universalization” and “compensation”. The translator’s application of these strategies stems from the fact that they allow 1) introducing linguistic elements foreign to the target-language culture that reveal the sociocultural traits characteristic of the source-language culture, as in the case of “transcription of the original”, “exoticism” and “repetition”; and 2) that the foreignized translated terms are not totally unintelligible to the target-language readership, thus finding signification spaces close to both the source-language and target-language cultures, as in the case of “limited universalization”, “creation” and “compensation”.

¹⁹ “frecne fengelad, ðær fyrgenstream” (Kiernan line 1361), “and treacherous keshes, where cold streams” (Heaney, “The Text of *Beowulf*” 37 line 1359).

It should also be noted that Heaney's translation includes a domesticating effect, since the target language is Standard English. The translation strategies adopted are mainly "updating"—according to Bastin—and "absolute universalization"—according to Aixelá. This means that Heaney prioritizes "transparency" and "fluency" (Venuti, *The Translator's* 1) in the translated text by substituting the codes and values of the source-language culture for others more akin to the target-language culture. However, although this seems to imply the subjugation of the Anglo-Saxon sociocultural system reflected in the original *Beowulf* to the Anglo-American dominant discourse, in this case the challenge imposed by Heaney to the dominant power acquires greater relevance: he claims a linguistic and discursive use belonging to a minority culture such as the Northern Irish one.

The results prove the hypothesis underlying this research. The use of Hibernicisms as a solution to the cross-cultural problems implied by the CSIs highlights Heaney's double aim in his translation: on the one hand, the unusual and foreign character of the Irish dialectal words for the Anglo-American readership brings to light the source-language culture latent in the target text; on the other hand, the application of Hibernicisms suggests that Heaney intends to give a voice of its own to that Irish identity lost during British domination, and that the first step is to provide greater visibility to his nation's own linguistic and discursive forms.

In short, the analysis of Heaney's translation contributes substantially to Translation Studies because it stands as a form of translation undermining the domesticating tradition of the current translating practice developed in the Anglo-American sphere discussed by Venuti (*The Translator's* 21). According to him (23), we can affirm that the foreignizing translation task practiced by Heaney does not imply a total rejection of any cultural political agenda. On the contrary, his eagerness for the introduction of Irish sociocultural and linguistic codes in the target text reflects his evidently political concerns against the cultural dispossession carried out by the dominant British power. However, Heaney's *Beowulf* shows that it is possible to "develop a theory and practice of translation that resists dominant target-language cultural values so as to signify the linguistic and cultural differences of the foreign text" (23), as well as, in Heaney's specific case, of the Irish sociocultural and ideological system vis-à-vis the Anglo-American codes omnipresent today.

WORKS CITED

- Aixelá**, Javier Franco. "Culture-Specific Items in Translation." *Translation, Power, Subversion*, edited by Román Álvarez Rodríguez and María del Carmen África Vidal Clewendon, Multilingual Matters, 1996, pp. 52–79.
- Alexander**, Michael. *Beowulf: A Verse Translation*. Penguin, 1973.
- Baker**, Mona. "Introduction." *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, edited by Mona Baker, Routledge, 1998, pp. xv-xvii.
- Baker**, Peter. "Introduction. *The Beowulf Reader*, edited by Peter Baker, Routledge, 2000, pp. xi-xx.
- Bastin**, Georges. "Adaptation." *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, edited by Mona Baker, Routledge, 1998, pp. 5–8.
- Bosworth**, Joseph. "An Anglo-Saxon Dictionary Online." Bosworth Dictionary, edited by Thomas Northcote Toller *et al.*, 2014. www.bosworthtoller.com/003093. Accessed 3 Feb. 2020.
- Bourke**, Joanna. "Pain: metaphor, body, and culture in Anglo- American societies between the eighteenth and twentieth centuries." *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, vol. 18, no. 4, 2014, pp. 475-498. DOI: <https://10.1080/13642529.2014.893660>.
- Campbell**, Joseph. *The Hero with a Thousand Faces*, ed. Clarissa Pinkola, New Jersey, Princeton University Press, 2004.
- Cañadas**, Ivan. "Working Nation(s): Seamus Heaney's 'Digging' and the Work Ethic in Post-Colonial and Minority Writing." *EESE: Erfurt Electronic Studies in English*, no. 2, 2010. webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic210/ivancan/2_2010.html#fun. Accessed 28 Jan. 2020.
- Chickering**, Howell. "Beowulf and 'Heaneywulf'." *The Kenyon Review*, vol. 24, no. 1, 2002, pp. 160-178. <http://www.jstor.org/stable/4338314>. Accessed 9 Apr. 2022.
- Chickering**, Howell. *Beowulf: A Dual-Language Edition*. Anchor Books, 1977.
- Clans of Ireland Company**. "History." *Clans of Ireland*, 2019. www.clansofireland.ie/baile/what%20is%20a%20clan. Accessed 20 Feb. 2020.
- Creedon**, Laura. "Translating Conflict: The Reception and Reworking of Old English 'Battle-Poetry' by Modern English Poets and Translators." *Academia*, 2015. https://www.academia.edu/34435456/Translating_Conflict_The_Reception_and_Reworking_of_Old_English_Battle_Poetry_by_Modern_English_Poets_and_Translators. Accessed 8 Mar. 2020.
- Dolan**, Terence. *A Dictionary of Hiberno-English: the Irish Use of English*. Gill Books, 2020.

- Frank**, Roberta. "Skaldic Verse and the Date of *Beowulf*." *The Beowulf Reader*, edited by Peter Baker, Routledge, 2000, pp. 155-181.
- Fulk**, Robert D. "Introduction." *The Beowulf Manuscript*, edited by Robert D. Fulk, Harvard University Press, 2010, pp. vii-xxiv.
- Ginnell**, Laurence. *The Brehon Laws: A Legal Handbook*. W. H. West, 1894.
- Gruber**, Loren. "'So.' So what? It's a culture war! That's Hwaet! Seamus Heaney's verse translation of Beowulf, bilingual and critical editions". In *Geardagum: Essays on Old and Middle English Language and Literature*, 23, edited by Loren Gruber & Dean Loganbill, Society for New Language Study, 2002, pp. 67-84.
- Gummere**, Francis. *The Oldest English Epic: Beowulf, Finnsberg, Waldere, Deor, Widsith, and the German Hildebrand*. Macmillan, 1938.
- Gussow**, Mel (2000), "Irish Touch on an Anglo-Saxon chiller." *New York Times*, 29 Mars 2000.
<https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/library/books/032900heaney-profile.html>. Accessed 10 May 2020.
- Harmon**, Lucyna. "Options for Research on National Identity in Translation." *National Identity in Translation*, edited by Lucyna Harmon and Dorota Osuchowska, Peter Lang, 2019, pp. 11-22.
- Heaney**, Seamus. "The Text of Beowulf: A Verse Translation." *Beowulf: A Verse Translation*, edited by Daniel Donoghue, W.W. Norton & Company, 2002, pp. 3-78.
- Heaney**, Seamus. "Translator's Introduction." *Beowulf: A Verse Translation*, edited by Daniel Donoghue, W.W. Norton & Company, 2002, pp. xxiii-xxxviii.
- Heaney**, Seamus. "Beowulf, Translated by Seamus Heaney." *The Norton Anthology of English Literature*, edited by Stephen Greenblatt and M. H. Abrams, W.W. Norton & Co., 2006, pp. 29-100.
- Howe**, Nicholas. "Scullionspeak." *The New Republic*, 2000, 32-37.
- Jackson**, Alvin. "Famine and Land, 1845-80". *Oxford Handbook of Modern Irish History*, edited by Alvin Jackson, Oxford University Press, 2014, pp. 544-561.
- Jackson**, Alvin. "Irish History in the Twentieth and Twenty-First Century." *Oxford Handbook of Modern Irish History*, edited by Alvin Jackson, Oxford University Press, 2014, pp. 3-21.
- John**, Eric. "Beowulf and the margins of literacy." *The Beowulf Reader*, edited by Peter Baker, Routledge, 2000, pp. 51-79.
- Johnston**, Ruth. "Religion in Beowulf." *A Companion To Beowulf*, edited by Ruth Johnston, Greenwood Press, 2005, pp. 149-163.

- Kelly**, Michael, et al. *The Palgrave Handbook of Languages and Conflict*. Palgrave Macmillan, 2019.
- Kiernan**, Kevin, editor. "Electronic Beowulf: Fourth Edition." *Electronic Beowulf-Fourth Edition*, British Library, 2015. febeowulf.uky.edu. Accessed 10 Nov. 2020.
- Laughlin**, Mary. "Keening the Dead: Ancient History or a Ritual for Today?." *Religions*, vol.10, no. 4, 2019, pp. 1-15. DOI: 10.3390/rel10040235.
- Liuzza**, Roy. "On the Dating of Beowulf." *The Beowulf Reader*, edited by Peter Baker, Routledge, 2000, pp. 281-302.
- Liuzza**, Roy. *Beowulf: A New Verse Translation*. Broadview Press, 2000.
- McGuire**, Thomas. "Violence and Vernacular in Seamus Heaney's 'Beowulf'." *New Hibernia Review / Iris Éireannach Nua*, vol. 10, no. 1, 2006, pp. 79-99. DOI: 10.1353/nhr.2006.0027.
- McMillan**, Eric. "Beowulf: The Monsters and Its Interpreters," *Beowulf Translations - The Greatest Literature of All Time*, 2019. www.editoreric.com/greatlit/books/Beowulf-translations.html. Accessed 11 Nov. 2020.
- Merriam-Webster Dictionary**. "Culture." *Merriam-Webster*, 2021. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture> Accessed 15 June 2021.
- Narizny**, Kevin. "Anglo-American Primacy and the Global Spread of Democracy: An International Genealogy." *World Politics*, vol. 64, no. 2, 2012, pp. 341-373. DOI: <https://10.1017/s004388711200007x>.
- O'Brien**, Eugene. *Seamus Heaney: Creating Irelands of the Mind*. Liffey Press, 2005.
- Rebsamen**, Fredrick. *Beowulf: A Verse Translation*. Harper Collins, 1992.
- Ricci**, María Teresa. "La 'Cortegiania' y La 'Cortesana Filosofía': B. Castiglione y B. Gracián", *Revista De Humanidades De Valparaíso*, no. 5, 2015, pp. 99-110.
- Stanley**, Eric. "Beowulf." *The Beowulf Reader*, edited by Peter Baker, Routledge, 2000, pp. 3-35.
- Tolkien**, J. R. R. "Beowulf." *Beowulf: A Translation and Commentary, Together with Sellic Spell*, edited by Christopher Tolkien, Harper Collins, [1926] 2014, pp. 13-105.
- Veldeman**, Marie-Christine. "Seamus Heaney's North, Or The Irish Conscience In A Pattern Of Analogy." *Équivalences*, vol. 26, no. 2, 1997, pp. 133-140. DOI: <https://doi.org/10.3406/equiv.1997.1208>.
- Venuti**, Lawrence. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge, 1995.
- Venuti**, Lawrence "Foundational Statements." *The Translation Studies Reader*, edited by Lawrence Venuti, Routledge, 2000, pp. 11-21.

Food Studies and the Reemergence of Lévi-Strauss's Structuralism in Literary Criticism¹

Los estudios alimentarios y el resurgimiento del estructuralismo de Lévi-Strauss en la crítica literaria

Moriah Maresh
Central Connecticut State University, CCSU, USA
moriahr94@gmail.com

Recibido 16 de febrero de 2022
Aceptado 18 de abril de 2022

Abstract

Food provides more than physical nourishment; it is a language that can vary from generation to generation and culture to culture. Because of this, Food Studies has arisen as a prominent area of interest in both the anthropological and literary sectors. The structuralist theories of Claude Lévi-Strauss, particularly those presented in "The Culinary Triangle," served as precursors to Food Studies and can be readily applied to literary texts. By analyzing Han Kang's *The Vegetarian* through such a lens, I illustrate in this paper how Lévi-Strauss's work and its relation to Food Studies is relevant in literary criticism, particularly when exploring characterization.

Keywords: Structuralism, Claude Lévi-Strauss, Food Studies, Han Kang, *The Vegetarian*

Resumen

La comida proporciona más que alimento físico; es un idioma que puede variar de generación en generación y de cultura en cultura. Por ello, los Estudios de la Alimentación se han erigido como un área de interés destacada tanto en el sector antropológico como literario. Las teorías estructuralistas de Claude Lévi-Strauss, particularmente las presentadas en "El triángulo culinario", sirvieron como precursoras de los estudios

¹ I would like to thank everyone who has helped me develop this topic and get this article published, particularly Stuart Barnett, Aimee Pozorski, Sonia Sánchez Martínez, and Gustavo Sanchez. Your guidance and insight has been irreplaceable. Thank you!

alimentarios y pueden aplicarse fácilmente a textos literarios. Al analizar *La Vegetariana* de Han Kang a través de esa lente, ilustro en este artículo cómo el trabajo de Lévi-Strauss y su relación con los estudios alimentarios es relevante en la crítica literaria, particularmente cuando se explora la caracterización.

Palabras clave: Estructuralismo, Claude Lévi-Strauss, Estudios alimentarios, Han Kang, *La Vegetariana*

1. INTRODUCTION

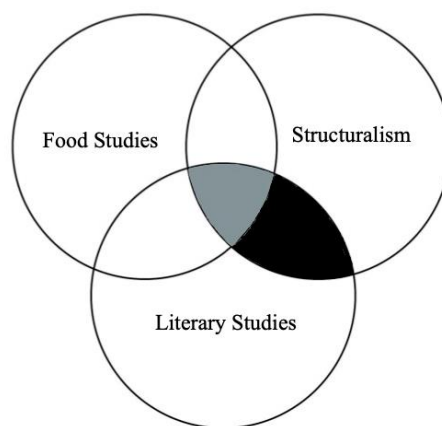
In my small Catholic school, a single building housing Kindergarten through eighth grade, it was the job of—nay, the opportunity for—the second grade to present a live-action adaptation of the French fable “Stone Soup.” The story goes that weary travelers stumble upon a village stricken with famine. The inhabitants of the village hoard what little food they have and refuse to share with their neighbors or the hungry travelers. The travelers then gather the townspeople and ask for a pot, water, and a fire and promise to show the villagers how to make soup from stones. The travelers plop a stone in the water and take a sip. How odd...a flavor profile is missing! If only there was a potato they could add. Suddenly, a villager dices up a potato and tosses it in the pot. The travelers take another sip. Much better, but if only there was a carrot. And celery. Perhaps some salt. Slowly, villagers begin to compile their meager foodstuffs and—voilà!—the soup made of stones becomes a feast. To an audience of elementary students, the moral of the story is that sharing is caring and working together will save the day. To put this lesson in more “grown up” terms: By collaboratively compiling basic foodstuffs, the villagers create a dish far more elaborated and fulfilling than a mere potato or cabbage. This story is an example of society, of culture rebuilding itself during times of struggle.

Now allow me to share one more story: the Greek myth of Prometheus. Prometheus was a Titan who betrayed Zeus by bringing fire and civilization to earthly mortals. Upon discovering this crime, Zeus secured Prometheus to a rock, where a bird would devour his regenerating liver every day for eternity. Prometheus’s punishment for providing mortals with the capability to consume—to form civilizations and become superior earthly beings—was to become the consumed.

While this French tale and Greek myth differ in message, tone, and audiences’ age group, they possess commonalities: solitude and community, cooperation and greed, nature and culture. And at the center of it all is food. Food is a universal language. Eating, like drinking and sex, is one of humanity’s most fundamental behaviors. Each bite is a silent “yes,” a statement of willingness to continue one’s participation in this life (Ryan 145). Claude Lévi-

Strauss, a leading name in structuralism and anthropology, devoted much time to the topic of food. His article, “The Culinary Triangle,” elucidates how food is elaborated not only by natural means but by cultural means, and he furthered this argument by illustrating how one’s society is in turn affected. In “Le cru et le cuit” or “The raw and the cooked,” he “argued that the preparation of food is a form of language that reveals a society’s structure” (Graf 465). Jane Duesselier corroborates this claim in her discussion of her Asian American Foodways students: “They begin to understand that by making and consuming food they are active creators of culture” (333). Food’s presence is abundant throughout literary history, playing integral roles in classics such as *The Odyssey*, *Beowulf*, and Plato’s *Republic*. Books have been written on the history of particular vegetables, such as R.N. Salaman’s *History and Social Influence of the Potato* (Mintz, Du Bois 102). So why is it that, until recently, scholars “were amazingly reluctant to study food, especially the aspect closest to our hearts (and arteries): food consumption” (Belasco 2)?

According to Graf, “no recent attempt has been made to engage in fruitful academic exchange or to collect works that apply [Lévi-Strauss’s] structural theory systematically to the study of contemporary foodways and assess its impact on the analysis and theorizations produced within this domain” (465-466). However, Lévi-Strauss’s structuralist ideas of food’s role in culture as expressed in his essay, “The Culinary Triangle,” can readily compliment those of Food Studies in literature. Structuralism arose from the study of language—the language expelled from our mouths rather than that which is swallowed by them. Structuralism’s goal is “to determine under what conditions [people’s] actions and words can have meaning” (Debaene 23). Food Studies encourages the idea that food preparation and consumption *does* have meaning. For years, critics of Food Studies, structuralism, and literary studies have missed the opportunity to link these three fields:



As we will address, literary critics tossed structuralism aside with the introduction of *post*-structuralism. Food Studies arose from the ideas of structuralism and has, consequently, remained primarily focused on anthropological perspectives. Only lately has food become a topic studied in literature. The recent acceptance of Food Studies and its link to literary studies opens the door to bring Lévi-Strauss's structuralism back to the page and enlighten this "grey area" of study. Failing to do so is not only a blatant misrepresentation of the development of these three areas but is also a disservice to academic progress.

2. FOOD STUDIES, STRUCTURALISM, AND THEIR IMPORTANCE

Food Studies is a broad field that analyses food's influence in politics, history, agriculture, literature, health, art, and various other fields. In turn, it explores how these fields can influence food systems. However, much of this research is collected from an anthropological angle that looks to explore food's influence in day-to-day issues like social change, commodities, and ritual. Food has been studied from this perspective for over a century, as is seen in Garrick Mallery's 1888 paper entitled "Manners and meals" that appeared in *American Anthropologist*. In the 1960's, Mary Douglas and Claude Lévi-Strauss contributed to the structuralist side of the discussion. But Mintz and DuBois argue that Jack Goody's 1982 book, *Cooking, Cuisine, and Class: A Study in Comparative Sociology*, truly kickstarted the anthropological interest with food (100). Food has experienced over a century of anthropological scrutiny with the majority of its attention coming from the past thirty-or-so years. Comparatively, literary studies' contribution to the discussion is still in its infancy. As anthropologists uncovered truths about cultures and individuals through the study of food, literary criticism gradually decided to snag a piece of the Food Studies pie. As previously mentioned, literature is ripe with food imagery. In Shakespeare's *Titus Andronicus*, brothers Chiron and Demetrius are baked into pies and fed to their unknowing mother. Magic animates food, like chocolate frogs, in J. K. Rowling's *Harry Potter* series. Eating a specific fruit in Milton's *Paradise Lost* results in Adam and Eve's banishment from Eden. Brothers Edward and Alphonse Elric must hunt for their food in order to survive and become enlightened to the truth of alchemy in Hiromu Arakawa's manga, *Fullmetal Alchemist*. To many critics, the conversation ends there. However, those critics who appreciate food's influence know to look deeper in order to discover its role in each story. In defense of literary criticism's study of food, Joan Fitzpatrick explains:

Until relatively recently the subject of food has been somewhat neglected by literary scholars, many of whom considered it rather too ordinary an area for investigation; it is notable, for example, that the first serious monograph on Shakespeare and food

appeared only in 2007 (Fitzpatrick, 2007). Yet literary critics have begun to notice that much of what they research and teach involves food and the rituals surrounding its consumption. Literary critics who write about food understand that the use of food in novels, plays, poems, and other works of literature can help explain the complex relationship between the body, subjectivity, and social structures regulating consumption. When authors refer to food they are usually telling the reader something important about narrative, plot, characterization, motives, and so on. (122)

By studying food in literature, critics can learn about characters and the society that inspired them. Norbert Elias offers examples of practices surrounding food and consumption that have changed over time. For instance, in the late eighteenth century, the upper class embraced the use of multiple utensils and expected them to be presented in specific ways: “Soup spoons, fish knives, and meat knives are on one side of the plate. Forks for the hors d’oeuvre, fish and meat on the other. Above the plate are fork, spoon or knife—according to the custom of the country—for sweet foods” (90). Therefore, if a fictional text from the late eighteenth century includes these details, readers today would be made aware of this societal expectation without ever picking up a history book.

The notion of societal expectations is one of Food Study’s many links to structuralism. In his defense of Food Studies, John C. Super touches on the teachings of Ferdinand de Saussure:

Historians of food usually find it necessary to explain the sign subject. Lest the uninitiated think that food is simply planted, harvested, processed, transported, sold, and consumed, readers are alerted to complex roles that food plays in human society. For the most enthusiastic, food is the ideal cultural symbol that allows the historian to uncover meaning in social relationships and arrive at new understanding of the human experience. The tug of cultural anthropology and sociology is strong here, and underscores food as symbol and metaphor, a cultural numerator essential to the human equation. (165)

The “sign subject” refers to Saussure’s idea of sign-signifier-signified¹ and can be applied to food and consumption. According to Saussure, all words and concepts are entwined by seemingly incomprehensible associations. Signifiers are simply sounds and images used to note the physical thing or idea. Naturally, as meanings change over time, so, too, do structures. But how can linguistics translate into the field of Food Studies? Lévi-Strauss’s essay on the culinary triangle is an inevitable foundational text in Food Studies anthologies and courses. Let us now explore his culinary triangle to prove its potential.

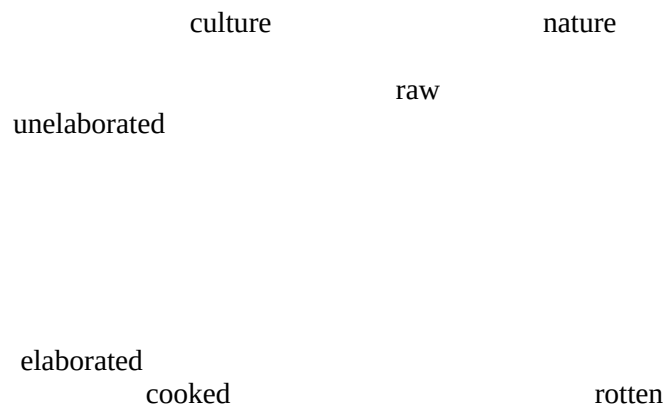
¹ From Saussure’s 1916 *Course in General Linguistics*

3. THE CULINARY TRIANGLE

The culinary triangle was inspired by the vowel triangle and consonant triangle²:



These linguistic triangles illustrate “the contrast between consonant and vowel...by the workings of a double opposition between compact and diffuse, acute and grave” (“The Culinary Triangle” 36). Lévi-Strauss argues that the same principles utilized in the formation of these triangles can be applied to “other domains³, notably that of cooking which, it has never been sufficiently emphasized, is *with language a truly universal form of human activity*: if there is no society without a language, nor is there any which does not cook in some manner at least some of its food” (“The Culinary Triangle” 36, my italics). Just as the vowel and consonant triangles illustrate oppositions in language, the culinary triangle illustrates oppositions in food preparation brought about either by nature or culture:



The primary purpose of Lévi-Strauss’s diagram is to illustrate the oppositions inherent in food preparation: “the cooked is a cultural transformation of the raw, whereas the rotten is a natural transformation” (“The Culinary Triangle” 37). At times, foodstuffs can occupy

² Much of Lévi-Strauss’s research was inspired by Roman Jakobson’s studies on syntactic structures, which was in turn inspired by Saussure. While Jakobson sought to reveal the structures of sound in language, Lévi-Strauss sought to transfer this experiment to other aspects of existence. Believing that humans possess similar subconsciousness, he searched for similar structures in mythologies and anthropology (Ugurlu 127-128).

³ Slavoj Žižek comedically yet insightfully explored some of these “other domains” in his brief exploration of lavatories. While the idea may seem absurd, Žižek, through his semiotic toilet triangle, showed how the varying basins of German, French, and Anglo-Saxon toilets reveal aspects of each culture’s existential attitudes. He then went further to illustrate other examples in which a semiotic triangle may be applied, such as the care of female pubic hair (3-4).

various places on the culinary triangle, such as how milk is consumed cooked (ex. custard), rotten (e.g. blue cheese), or raw. In “Lévi-Strauss’s Theory of Cannibalism,” Paul Shankman questions the culinary triangle since its application necessitates that one assumes cooking is a language (56). After all, languages possess grammatical rules. Shankman argues that Lévi-Strauss does not clearly define such rules when explicating his diagram, and the absence of guidelines creates a quandary when trying to predict the course of food’s “language.” However, Lévi-Strauss does address this dilemma: “No doubt these notions constitute empty forms: they teach us nothing about the cooking of any specific society, since only observation can tell us what each one means by ‘raw,’ ‘cooked’ and ‘rotted,’ and we can suppose that it will not be the same for all” (“The Culinary Triangle” 37). Lévi-Strauss provides an example of a more specific kind of cultural elaboration of food preparation beyond the more abstract culinary triangle in his discussion of roasted and boiled meat:

The extremely primitive Guayaki of Paraguay roast all their game, except when they prepare the meat destined for the rites which determine the name of a new child: this meat must be boiled. The Caingang of Brazil prohibit boiled meat from the widow or widower, and also for anyone who has murdered an enemy. In all these cases, prescription of the boiled accompanies a tightening, prescription of the roasted a loosening of familiar or social ties. (“The Culinary Triangle” 38)

He later notes how the signification of boiled vs. roasted changed over time in some cultures. A half-century after the democratic Encyclopedia of Diderot and d’Alembert published an apology of boiled foodstuffs, the dandy Brillat-Savarin expressed an opposing view: rather than serving boiled meat at dinners, roasted meats ought to be the expected expression of elegance (“The Culinary Triangle” 39). As meanings change over time, so, too, do structures. This is the case throughout all cultures.

Thus, while the culinary triangle is universal, the specific details surrounding the process of food preparation can vary from culture to culture. Lévi-Strauss expands upon this idea:

The culinary triangle delimits a semantic field, but from the outside. This is moreover true of the linguistic triangles as well, since there are no phonemes a, i, u (or k, p, t) in general, and these ideal positions must be occupied, in each language, by the particular phonemes whose distinctive natures are closest to those for which we first gave a symbolic representation: thus we have a sort of concrete triangle inscribed within the abstract triangle. In any cuisine, nothing is simply cooked, but must be cooked in one fashion or another. (“The Culinary Triangle” 37)

In other words, the more universally abstract distinction between consonants and vowels must be supplemented by the phonemes specific to a particular language. Phonemes, in

turn, are mental constructs that organize phonetic units, or actual speech sounds. As Catherine Anderson explains:

Within a given language, some sounds might have slight phonetic differences from each other but still be treated as the same sound by the mental grammar of that language. A phoneme is a mental category of sounds that includes some variation within the category. The mental grammar ignores that variation and treats all members of a phoneme category as the same sound.

In order for these mental categories to work, there must be a consensus as to how certain sounds connect to these categories. This notion is similar to Mary Douglas's statement on taboos: "taboos depend on a form of community-wide complicity" (xii). Because food is a language, its forms of preparation and consumption can change from culture to culture. However, there must be a consensus as to how food ought to be treated and transformed. When applying Lévi-Strauss's ideas to literature, one must remember that writing, regardless of genre, is an expression of the human condition. As previously stated, structuralism's goal is "to determine under what conditions [people's] actions and words can have meaning" (Debaene 23). Lévi-Strauss's culinary triangle can help critics analyze scenes and character motivation and discover the meaning behind food's role on the page. Recognizing the structures surrounding food and then shunning or adhering to them is a form of self-expression utilized by writers when constructing characters. If one individual decides to go against the accepted structures, they are, in a linguistic sense, creating a new word. It is then up to the individual to decide whether or not they will continue forward in this manner, as their actions may not translate properly to those around them.

3. BRINGING STRUCTURALISM BACK TO THE PAGE

Structuralism's introduction to the United States was the beginning of its end in the literary field. Its arrival seemed to coincide with Derrida's deconstruction of Lévi-Strauss's work in 1966. Thus, *post*-structuralism swooped into the literary field, presenting Lévi-Strauss and decades of structuralist thought as now-obsolete steppingstones. Although structuralism retained some popularity in France, its influence in the literary field was more or less ended by 1980 (Doran 3). Because of his anticlimactic introduction to literary studies in the United States, Lévi-Strauss was viewed as no more than "a precursor, whose *œuvre* [had] already been glossed and superseded" (Debaene 25).

While *post*-structuralism refutes many of structuralism's claims, there is one point on which both theories agree: there is a correlation between writing and violence. Derrida even stated that "Rousseau and Lévi-Strauss are not for a moment to be challenged when they relate the

power of writing to the exercise of violence” (Derrida qtd. in Siebers 762)⁴. Through the implementation of phonemes to form words and then combining these words into sentences that possess meaning, people have, and still do, use writing to perpetuate violence through hate speech and propaganda. The same idea can be applied to food preparation and consumption. Eating is violent. Consuming requires taking life from one being—be it greenery, grain, or game—so that its energy can be absorbed by another. Besides the intrinsic violence of consumption, humans have found ways to utilize food—its presence and absence—as a means of enforcing power. Prisoners like Socrates were forced to consume deadly hemlock. Regimes have used starvation to control the masses. Displeased parents send children to bed without dinner as punishment or make children suck on a bar of soap after uttering a curse word. Keeping in mind the connection between linguistics and Lévi-Strauss’s culinary triangle, we know that aspects of food preparation and consumption are malleable and depend upon the consensus of each society. Therefore, in order for the withholding or distribution of food to possess meaning, there must be a general consensus as to which foods are worthy of human consumption. As Lévi-Strauss suggested in the anthropological sector: “...we can hope to discover for each specific case how the cooking of a society is a language in which it unconsciously translates its structure—or else resigns itself, still unconsciously, to revealing its contradictions” (“The Culinary Triangle” 43). This resigning of structures can occur on a broader level, such as roasting or boiling meat, or on an individual level, such as one’s choice to become a vegetarian. While structuralism does seek to find the underlying traits of the human condition, humans possess self-awareness and are able to accept or reject structures around them. In order to do so, knowledge of these structures is required.

Yeong-hye of *The Vegetarian* suffers indignities for rejecting meat. In this novel, some foodstuffs are acceptable, serving as illustrations of one’s participation in societal norms, while others are not. Some foodstuffs embody or even encourage violence. Knowledge of preexisting structures in the societies from which she has been subjected leads Yeong-hye to view food in specific ways, but she must decide whether she will embrace or reject the surrounding cultural expectations. Her choices to consume or to not consume determine her return to or departure from society as well as her perception of what dictates her notions of humanity. Kang utilizes the preparation and consumption of food as driving

⁴ The relationship between writing and violence is both metaphorical and literal. Writing requires words, and words are comprised of phonemes, mental constructs that are both fixed and not fixed. They are “organisms,” so to speak, that live in people’s minds. When they are transferred to the page in the form of words, their malleable traits present in the mind become fixed, metaphorically killing them. For this project, I am focusing on the literal connection between writing and violence.

forces behind character development. In doing so, she demonstrates food's prominence not only in day-to-day life but in the expression of human thought and emotions through literature. Yeong-hye seeks to shed her human identity by embracing a vegetarian diet after the violence of her life becomes intermingled with the act of consuming flesh. The application of a structuralist lens to literature provides new insights into authorial choice, characterization, the influence of one's society, and the power of one of life's most requisite ingredients: food.

4. REDEMPTION THROUGH SUFFERING IN *THE VEGETARIAN*

What happens when an individual desires to shun society completely? What happens when one seeks to "shuck off the human"? This is the concept explored in Han Kang's *The Vegetarian*. The novel's heroine, Yeong-hye, has been physically and emotionally battered by the constructs of her South Korean culture. She has become a sponge, soaking up the effects of violence: she "absorbed all her suffering inside her, deep into the marrow of her bones" (Kang 163). In response to her suffering, she utilizes her understanding of societal structures surrounding food to purposefully become less human, as only by removing her identity of "human" can she be purged of the violence that she believes is one with her being. Before continuing, I must address the fact that womanhood and food have been tied together for decades in historical and literary contexts. In her article, *On Hunger, Women's Bodies, and Margaret Atwood's First Novel*, Lara Williams states, "Food is sometimes dismissed as a banal or extraneous detail in fiction, but in women's writing it is not often a neutral terrain." She then explores how sexist language paints women as objects to be consumed, as is illustrated in the phrase, "being treated like a piece of meat," the innuendos of Playboy Bunnies, and multiple infamous PETA advertisements. In "Fast, Feast, and Flesh: The Religious Significance of Food to Medieval Women," Caroline Walter Bynum elucidates how food was the one realm in which women reigned. Their control of the kitchen led canon lawyers to suggest that women posed a danger to men, as they could manipulate "male virility by charms and potions added to food" (253). Women also took charge of their bodies by opting not to eat. In a time when women were subjected to undesired marriages and were trained to fear their own bodily sensations and functions, women sought to control not just their appetites but their sexuality through the restriction of food consumption. This idea was reinforced by male writers who "warned religious women that food was dangerous because it excited lust" (254). These centuries-long associations of women with food, violence, and consumption have perpetuated and formed structures harmful to the psychological and physical health of women. These structures, as seen in *The Vegetarian*,

influence the writings of female authors and illustrate yet another example of structuralism's relevance in the field of literary criticism.

The Vegetarian is comprised of three parts, "originally written as three separate novellas" (Armistead). Each part is narrated by a member of Yeong-hye's family: her husband named Mr. Cheong, her brother-in-law whose name is never revealed, and her older sister, In-hye. Yeong-hye's shift to vegetarianism is described through the voice of her husband, a self-obsessed man who strictly abides to societal norms and his own philosophies. His narration begins:

Before my wife turned vegetarian, I'd always thought of her as completely unremarkable in every way. ...Every morning she got up at six a.m. to prepare rice and soup, and usually a bit of fish. ...For some unfathomable reason, reading was something she was able to really immerse herself in. ...Only at mealtimes would she open the door and silently emerge to prepare the food. (Kang 11-13)

From the start, Yeong-hye's identity is associated with food, illustrating her husband's—and society's—expectations of her: she is meant to do housework, cook, obey her husband, and be "demure and restrained" (Kang 28). After announcing her decision to embrace a vegetarian⁵ diet and presenting her husband with "a sorry excuse for a meal," Mr. Cheong recoils and recalls the many meat-centered dishes she had prepared for him:

Tongs in one hand and a large pair of scissors in the other, she'd flipped rib meat in a sizzling pan while snipping it into bite-sized pieces, her movements deft and practiced. Her fragrant, caramelized deep-fried belly pork was achieved by marinating the meat in minced ginger and glutinous starch syrup. Her signature dish had been wafer-thin slices of beef seasoned with black pepper and sesame oil, then coated with thick rice power as generously as you would with rice cakes or pancakes, and dipped in bubbling shabu-shabu broth⁶. She'd made bibimbap⁷ with bean sprouts, minced beef, and pre-soaked rice stir-fried in sesame oil. There had also been a thick chicken and duck soup with large chunks of potato, and a spicy broth packed full of tender clams and mussels... (Kang 22)

In terms of the culinary triangle, all of these dishes embrace culture: they are cooked, hence they are elaborated. Even the "sorry excuse for a meal" Yeong-hye prepares for her husband falls under the same category, as she presents him with seaweed soup, rice, soybean paste, and kimchi. While meat is absent from this meal, these dishes demonstrate Yeong-hye's continued participation, for now, in her society, as almost all of the food has been elaborated in some way. Seaweed soup and rice are cooked. Soybean paste, while raw, is made by

⁵ Yeong-hye's lifestyle change, while referred to as "vegetarian," is more accurately described as vegan; she throws out the eggs and milk (Kang 21) and anything made of leather (Kang 28).

⁶ made with beef or pork and vegetables

⁷ rice mixed with meat, vegetables, sauce, and possibly egg

smashing soybeans, thus altering their physical appearance before consumption⁸. The vegetables in kimchi are raw but have been fermented, which is a controlled form of rotting. By analyzing this food-fueled scene through the lens of the culinary triangle, we see that Yeong-hye has barely begun to shuck off her cultured and human identity.

Simply becoming vegetarian is not enough to transform Yeong-hye from “human” to “unhuman” based on both our analysis of the culinary triangle and the norms of her society. As her appalled husband notes, many people become vegetarian. Buddhist priests⁹ “are morally obliged not to participate in the destruction of life.” However, as far as Mr. Cheong is concerned, “the only reasonable grounds for altering one’s eating habits were the desire to lose weight, an attempt to alleviate certain physical ailments, being possessed by an evil spirit, or having your sleep disturbed by indigestion. In any other case, it was nothing but sheer obstinacy for a wife to go against her husband’s wishes has mine had done” (Kang 22). This is an instance in which an individual’s choice to accept or reject structures affects the lives of those around them. Ironically, in this case, it is Mr. Cheong, not Yeong-hye, who rejects society’s structures. He could accept his wife’s decision but chooses not to since he believes his own philosophies outweigh those of their society. If he does not want a vegetarian wife, society’s opinion on the matter is inconsequential. He calls her “insane” (Kang 19) and a “strange, frightening woman (Kang 52). He feels “disgust” toward her (Kang 51). Jones addresses how disgust “is not due entirely to the sensory qualities of an object... Objects characterized by inferiority and meanness debase us through the intimacy of contact” (58). To Mr. Cheong, his wife’s “drastic transformation” from omnivore to herbivore is enough to make her nearly unrecognizable: “I really didn’t have a clue when it came to this woman” (Kang 23).

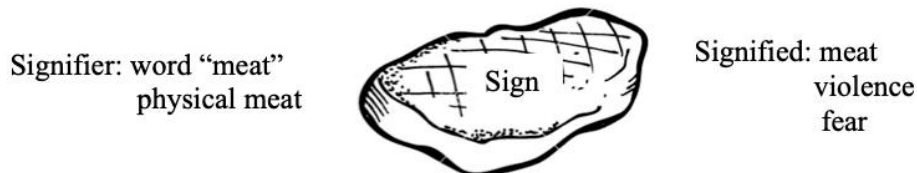
Yeong-hye’s family, a “family of meat lovers” (Kang 73), initially offers no more support than does her husband. They are shocked by her lifestyle adjustment but are even more horrified by her physical appearance, as she has lost a considerable amount of weight. While their initial astonishment appears to stem from loving concern for her health, Yeong-hye’s rejection of meat after her father demands that she eat it transfers the source of their

⁸ In “The Culinary Triangle,” Lévi-Strauss explores various techniques of cooking. As discussed in the introduction, the culinary triangle “delimits a semantic field, but from the outside,” (37) as do linguistic triangles. Therefore, culinary triangle after culinary triangle could be structured in and around one another, one of which could explore the elaborated or unelaborated forms of raw food. For example, a carrot from a garden is not elaborated but sushi is, as its presentation and taste has been altered by cutlery and seasonings.

⁹ Buddhism is mentioned several times throughout the novel when discussing Yeong-hye’s diet. One may assume that, were she Buddhist and obeying the structures of that socially-acceptable religious practice, her choices would not be scrutinized so fiercely. Her defiance stems not from simply being vegetarian but from choosing to not adhere to any preexisting structure.

frustration from her health to cultural disrespect: the choice to not abide by structured expectations. Enraged by her disobedience, her father strikes her and attempts to force-feed her meat. When forced to comply to the structures she seeks to reject, Yeong-hye “growled and spat out the meat. An animal cry of distress burst from her lips.” She then took a fruit knife and slit her wrist so to put an end to her torture (Kang 48). Yet even when she is in the hospital due to her wound, her family persists. Her mother tries to sneak her soup with goat, claiming it is “herbal medicine.” After a single sip, Yeong-hye vomits, to which her mother responds, “Look at yourself now! Stop eating meat, and the world will devour you whole!” (Kang 55-56). The mother’s statement highlights the “mental grammar” surrounding meat. To Yeong-hye’s family, meat is a source of life. If “the world will devour you whole” if you reject meat, then meat is implied to be the “sacrificial lamb,” so to speak, that saves humanity. According to this idea, the world is a vicious place. Only by consuming meat, by devouring a life, can a person save their own.

Yeong-hye’s “mental grammar” varies from that of her family and most of society. She recognizes the animal from whence the meat came and the violence necessary in its preparation. Even touching meat is enough to send her into a frenzy of panic, as she, aware of the violence required to kill and butcher an animal, wants no part in the ritually normalized destruction of life. Rather than embracing the violence, she shifts her perception:



To those around her, meat itself is merely a thing to be prepared and consumed. By changing the signified on a personal level rather than a cultural one, Yeong-hye illustrates how a knowledge of preexisting systems opens the door to individual interpretation and adherence. Yeong-hye’s decision to cut her wrist is another example of her making individualized adjustments to the mental grammar surrounding food. The knife with which she cuts her wrist is no mere table knife: it is a *fruit* knife. By slicing her flesh with a blade constructed to slice fruit, she blurs the boundaries of her existence and hints at her aim of becoming plant-like, as will explore.

The idea of blurring boundaries is present throughout Yeong-hye’s dreams and her streams of consciousness that are scattered throughout Part One. Her dreams are replete with fear

and loathing and with the smells, textures, and sounds of murder and meat being consumed. In her dreams, she cannot tell if she is murdered or if she is the murderer: “*boundaries wearing thin*” (Kang 35). Sleep comes “*in five-minute snatches*,” and she finds herself wide awake at night in a house “*chill like rice or soup that has been left to go cold*” (Kang 40). She slips into a dissociative state: “Familiar and yet not...that vivid, strange, horribly uncanny feeling” (Kang 20). She becomes “*a different person*” (Kang 40). Her body, once a source of comfort, becomes alien:

Can only trust my breasts now. I like my breasts, nothing can be killed by them. Hand, foot, tongue, gaze, all weapons from which nothing is safe. But not my breasts. With my round breasts, I'm okay. Still okay. So why do they keep shrinking? Not even round anymore. Why? Why am I changing like this? Why are my edges all sharpening—what I am going to gouge? (Kang 41)

As time progresses, as Yeong-hye's dreams continue and their chilling effects bleed into her daily life, she becomes separated from her identity of a human consumer. She does not recognize her own mother when she is in the hospital after cutting her wrist, yet she expresses a new sense of self-identification as consumer-turned-consumed:

I don't know why that woman is crying. I don't know why she keeps staring at my face, either, as though she wants to swallow it. ...My wrist is okay. It doesn't bother me. The thing that hurts is my chest. Something is stuck in my solar plexus. I don't know what it might be. It's lodged there permanently these days. Even though I've stopped wearing a bra, I can feel this lump all the time. ...Yells and howls, threaded together layer upon layer, are enmeshed to form that lump. I ate too much meat. The lives of the animals I ate have all lodged there. ...Nobody can help me. Nobody can save me. Nobody can make me breathe. (Kang 56)

Yeong-hye's belief that the animals she ate are still within her and affect her is similar to principles explored in Lévi-Strauss's *The Savage Mind*: “The Indians of the south-east United States attribute pathological phenomena to a conflict between men, animals, and plants. Vexed with men, animals sent them diseases. Plants, who were friends of men, retorted by supplying remedies” (164). Yeong-hye's desire to shift from human to plant illustrates her desire to become one with the remedy of life's pains and also demonstrates a structure found in various cultures throughout the world: animals are associated with violence, and plants are associated with peace and renewal.

Most characters insist that Yeong-hye suffers from some sort of psychological disturbance resulting in anorexia nervosa and schizophrenia¹⁰ (146). While this may be so, not all are disturbed by her lifestyle. Her brother-in-law, an artist, has sexually fantasized about her for years and now sees in her the creative muse for which he has been searching: “Her calm

¹⁰ As O'Key asserts, many reviewers of this text have interpreted the story too literally: “...as a tale of how domestic imprisonment ultimately hastens a destructive and anorexic psychosis” (3).

acceptance...made her seem to him something sacred. Whether human, animal or plant, she could not be called a 'person,' but then she wasn't exactly some feral creature either—more like a mysterious being with qualities of both" (Kang 95). When Yeong-hye cut herself, he was the one who bound her wrist and carried her to a car to transport her to the hospital (Kang 74). Afterward, he kept his blood-stained shirt, the smell of which made him recognize, "He was worn out, and life revolted him." He desires to become closer to Yeong-hye, as he sees her as "something sacred" (Kang 95), an individual "who didn't belong anywhere, someone who had passed into a border area between states of being" (Kang 78). In his brokenness, brother-in-law sees a ray of inspiration in Yeong-hye. Her "sacredness" is accentuated by the presence of a Mongolian mark on her lower back, which, to brother-in-law, "called to mind something ancient, something pre-evolutionary, or perhaps a mark of photosynthesis, and he realized to his surprise that there was nothing at all sexual about it; it was more vegetal than sexual" (90). Yeong-hye's plant-like identity is further established when she agrees to be painted in colorful flowers for his artistic endeavor. The other model for the project, an artist called J, agrees to also be painted and pose nude with Yeong-hye. However, when asked to go further and begin having sex with her to enhance the intimacy of the moment, J breaks down, crying, "I guess there are just parts of myself that I need to, to awaken..." (Kang 112). Brother-in-law later has a fellow artist paint him in colorful flowers, and Yeong-hye agrees to have sex with him not due to lust but because she likes the flowers covering his body (Kang 113). The flowers on her own body even make her nightmares stop (Kang 104). As they are having sex, "like one body, a hybrid of plant, animal and human" (Kang 120), brother-in-law thinks, "*I want to swallow you, have you melt into me and flow through my veins*" (Kang 121). This notion of consuming Yeong-hye puts a threatening spin on the trope of lovers becoming one through intercourse. If she is consumed, they could not be one, as her life would be extinguished.

The relationship between Yeong-hye and her brother-in-law shares similarities with the account of Lidwina, a woman who died in the Netherlands in 1433. After an incident that paralyzed her entire body sans her left hand, eating became difficult for Lidwina. She ultimately ceased to swallow or sleep, but, being a devout Christian, she viewed fasting and illness as "redemptive suffering." Hagiographical accounts state that she received visions of the Blessed Mother and of Jesus. Pieces of flesh and bone that fell from her putrefying body exuded fragrant aromas. After one vision of the Blessed Mother, Lidwina's breasts began to produce milk. Her caretaker drank this milk and was satisfied for three days ("Fast, Feast, and Flesh" 248-249). Bynum argues that "in Lidwina's story, fasting, illness, suffering, and feeding fuse together. Lidwina becomes the food she rejects. Her body, closed to ordinary

intake and excretion but spilling over in milk and sweet putrefaction, becomes the sustenance and the cure—both earthly and heavenly—of her following” (250). Yeong-hye fuses her hunger and suffering with redemption, her atonement for all the animals she consumed. In doing so, she becomes a higher being in the eyes of her bother-in-law. Just as Lidwina’s caretaker drank the milk from her breasts, Yeong-hye’s brother-in-law seeks to metaphorically consume her through intercourse in order to become more like her. Lidwina’s suffering was considered redemptive and praise-worthy by the structures of her society and religion, so she was viewed as holy and was canonized by the Catholic Church in 1890 (Murray 26). However, were Lidwina enduring her troubles today, her story would be quite different. Researchers believe that her case presents one of the earliest documentations of multiple sclerosis. Murray argues, “I am convinced that the evidence suggests elements of marked religiosity, mysticism, histrionic behavior, and even self-mutilation. Although there may have been an underlying neurological disease, the diagnosis must be left open” (26). Yeong-hye is, in a sense, a fictional modern-day Lidwina. However, because of advancements in medical knowledge, her suffering and fervor are viewed as the results of schizophrenia and anorexia nervosa. Rather than being venerated by her family and doctors, she is proclaimed mentally ill and must battle against the structures of her society to succeed in her pursuit for redemption.

Even though Yeong-hye is frequently hospitalized, she continues to persist. When In-hye visits her in the hospital, In-hye finds her standing upside down. Yeong-hye explains that she is no longer human and therefore no longer needs food:

I was in a dream, and I was standing on my head...leaves were growing from my body, and roots¹¹ were sprouting from my hands...so I dug down into the earth. On and on...I wanted flowers to bloom from my crotch, so I spread my legs; I spread them wide... I need to water my body. I don’t need this kind of food, sister. I need water. (Kang 154)

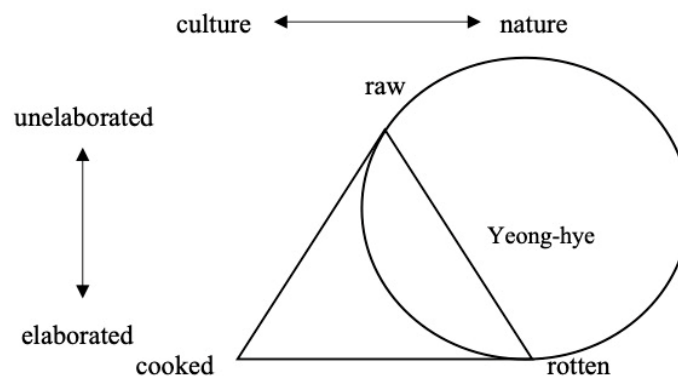
Yeong-hye believes that her strict diet, which prohibits her from ingesting anything but water and sunlight, will purge her from the horrors of her dreams:

I thought all I had to do was stop eating meat and then the faces wouldn’t come back. But it didn’t work. ...And so...now I know. The face is inside my stomach. It rose up

¹¹ Intriguingly, trees possess elaborate root systems through which they can communicate with and nourish each other. They can intertwine roots and grow fungal networks, creating a sort of nervous system connecting them beneath the soil (Popova). While Yeong-hye’s desire to be plant-like illustrates her desire to not engage in the ritualized act of killing for consumption, it also expresses how nothing can truly be achieved in isolation. There must be community-wide agreement. In Lidwina’s time, those around her accommodated her behavior and believed it to be the will of God. For Yeong-hye, the people in her life try to “fix” her. She is not part of any community, so she withers.

from my stomach. ...But I'm not scared anymore. There's nothing to be scared of now. (Kang 122)

Just as “fasting, eating, and feeding all meant suffering, and suffering meant redemption” to Medieval women (“Fast, Feast, and Flesh” 256), Yeong-hye believes that her suffering and imminent death will free her from the violence inherent in her human nature: “Why, is it such a bad thing to die?” (Kang 162). Such a profound statement rattles the structures surrounding her and places her in a position of power driven by choice, even though she, like Lidwina, becomes the consumed. As O'Key notes, “Despite being ‘devoured’ by the social order she rebukes, Yeong-hye is frequently interpreted as escaping from this world” (9). To become plant-like, to shed the culturally-influenced parts of her being and therefore be freed from violence, Yeong-hye must rot:



In the end of the novel, Yeong-hye's body is essentially consuming itself due to lack of food. She vomits blood. Her nails are brittle. There are no veins strong enough to support a needle. She is alive, and yet she is rotting. She can barely speak; she is silent, like a plant. As In-hye smooths her sister's hair in the back of an ambulance, she thinks back to the morning she found her with her husband, to the video her husband had made:

She recalls the sight of those two naked bodies, twined together like jungle creepers. Of course, it had shocked her at the time, and yet oddly enough, the more time went by the less she thought of it as something sexual. Covered with flowers and leaves and twisting green stems, those bodies were so altered it was as though they no longer belonged to human beings. The writhing movements of those bodies made it seem as though they were trying to shuck off the human. (Kang 184)

Here, In-hye begins to see the cracks in the structures. While adultery is forbidden, she recognizes that what occurred between her husband and Yeong-hye was not in fact due to

lust.¹² They had sex, yes. But the act was not fueled by sexual desire. She, as has the reader, come to see that cultural expectations—structures—can be bent, even broken, on an individual level to meet one's needs. This does not mean that others will agree with this new way of living, but the point is made that structures, though upheld by the consent of the masses, can be altered.

Han Kang and literary critics have elucidated how food's presence on the page serves as a means of expression. In a 2016 interview about her book, Han Kang stated:

The Vegetarian depicts a woman who rejects an omnipresent and precarious violence even at a cost to herself... Violence is part of being human, and how can I accept that I am one of those beings? ...Eating meat, cooking meat, all these daily activities embody a violence that has been normalized. (Lee 62)

O'Key offers further insight on this matter:

...literary studies scholars have argued that even if we were to read Yeong-hye's hunger strike as connoting a death-drive, we must also identify it as a paradoxically regenerative death-drive, one in which Yeong-hye shrinks and becomes- vegetal in order to dig an escape-route out of a destructive patriarchal society. Yeong-hye, they argue, escapes the interlinked forces of gendered violence and 'carnophallogocentrism' – the carnivorousness of anthropo-centric modernity, theorised by Jacques Derrida as the sacrificial ingestion of animal flesh that remains central to modernity's construction of meaning – and consequently embraces a form of nonviolent, vegetal life. (3)

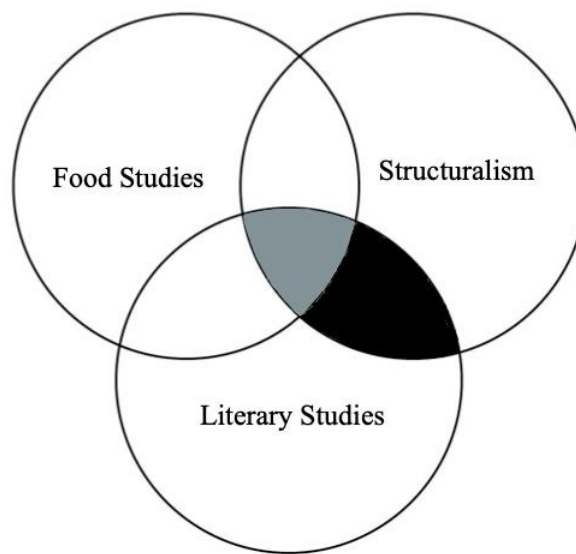
Without an awareness and understanding of the structures influencing her, Yeong-hye would never have been able to dig her "escape-route." Unlike animals, humans have the ability to see what makes us tick and to learn from the structures we observe. Because of structures, we can understand why and how certain foods are eaten and others are not. Yeong-hye knows the structures of her society. She knows her place in her marriage, her family, and society at large, and, thanks to an understanding of her place in these structures, she has the capacity to knowingly shun it all. By doing so, she, like a hunger-striking suffragette, opposes the structures that constrain her.

5. CONCLUSION

"Food is not rational," says author Jonathan Safran Foer. "Food is culture, habit, craving and identity." It is a necessary ingredient for life. Food Studies emphasizes food's influence in

¹² Earlier in the novel, Yeong-hye refuses to have sex with her husband because his body "smells of meat" (Kang 24). Mr. Cheong resorts to raping her, after which he finds Yeong-hye steaming and peeling potatoes. Just as she was forced from her "raw" form to perform this socially-expected, "cooked" expectation, she transforms the potatoes from a raw to a cooked state and proceeds to peel away their skin, just as Mr. Cheong peeled off her trousers (Kang 39-40). Yeong-hye exhibits no regret after sleeping with her brother-in-law, thus illustrating that these two sexual experiences were fueled by different desires.

areas like anthropology, politics, and literary studies. With the study of food comes the opportunity to reintroduce structuralism to literary criticism, particularly when exploring characterization. Structuralism is present in literature often without an author's knowledge. There is no proof that Kang was inspired by structuralism, much less Lévi-Strauss, but his insights are applicable to her novel and countless others. This is no coincidence. Structures are part of the human condition. Whether innate or formed by society, they create cohesion and consistency and, in effect, open the door to chaos when individuals choose to shun them. The field of structuralism has been shunned by literary critics for far too long. Thanks to the recent acceptance of Food Studies, reintroducing structuralism to the page is the next logical step:



Literary studies, Food Studies, and structuralism are connected through their development over the course of history, and yet the union of these three fields has yet to be explored. While literature offers a realm to escape the human condition, it opens doorways to the subconscious and reveals patterns—and structures—often unrecognized by the individual. As Lévi-Strauss applied structuralism to myths nearly fifty years ago, literary critics ought to resume his quest and apply the ideas of structuralism to literary texts so to explore further levels of characterization. Texts such as James Joyce's *Ulysses*, Ovid's *Metamorphoses*, Alice B. Toklas's, *The Alice B. Toklas Cookbook*, Jane Austen's *Pride and Prejudice*, and William Shakespeare's *Timon of Athens* are worthy of such a pursuit. Much contemporary Jewish-American literature, like Shalom Auslander's *Hope: A Tragedy* and Allegra Goodwin's *The Family Markowitz* provide uniquely cultural perspectives of food's control and influence. By bringing food into the literary context, structuralism, being a

forerunner in the movement of Food Studies, is deserving of its place in the world of literary criticism.

WORKS CITED

- Anderson**, Catherine. "4.1 Phonemes and Contrast." *Essentials of Linguistics*, McMaster University, 15 March 2018.
<http://essentialsoflinguistics.pressbooks.com/chapter/4-2-phonemes-and-contrast/>.
Armistead, Claire. "Han Kang: 'Writing about a massacre was a struggle. I'm a person who feels pain when you throw meat on a fire.'" *The Guardian*, 5 February 2021.
<https://www.theguardian.com/books/2016/feb/05/han-kang-interview-writing-massacre>.
- Belasco**, Warren. *Food: Key Concepts*. Berg, 2008.
- Bynum**, Caroline Walker. "Fast, Feast, and Flesh: The Religious Significance of Food to Medieval Women." *Food and Culture: A Reader*, edited by Carole Counihan and Penny Van Esterik, 3rd ed., Routledge, 2013, pp. 246–258.
- Debaene**, Vincent and Caroline Vial. "Lévi-Strauss: What Legacy?" *Yale French Studies*, no. 123, 2013, pp. 14–40, *JSTOR*, www.jstor.org/stable/23645873.
- Doran**, Robert. "Editor's Preface: Rethinking Claude Lévi-Strauss (1908—2009)." *Yale French Studies*, no. 123, 2013, pp. 1–5. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/23645871.
- Douglas**, Mary. *Purity and Danger*. Routledge, 1966.
- Elias**, Norbert. *The Civilizing Process*. Basil Blackwell, 2000.
- Fitzpatrick**, Joan. "Food and literature: an overview." *Routledge International Handbook of Food Studies*, edited by Ken Alba, 2013, pp. 122–134.
- Foer**, Jonathan Safran. "Let Them Eat Dog: A modest proposal for tossing Fido in the oven." *The Wall Street Journal*, 31 October, 2009.
<https://www.wsj.com/articles/SB1000142405274803574604574499880131341174#articleTabs%3Darticle>.
- Graf**, Katharina and Elsa Mescoli. "Special issue introduction: From nature to culture? Lévi Strauss's legacy and the study of contemporary foodways." *Food, Culture & Society*, vol. 23, no. 4, 2020, pp. 465–471, DOI: 10.1080/15528014.2020.1773692.
- Jones**, Michael Owen. "What's Disgusting, Why, and What Does It Matter?" *Journal of Folklore Research*, vol. 37, no. 1, Indiana University Press, 2000, pp. 53–4. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/ccsu.idm.oclc.org/stable/3814665>.
- Kang**, Han. *The Vegetarian*. Hogart, 20016.

- Lévi-Strauss**, Claude. "The Culinary Triangle." *Food and Culture: A Reader*. ed. Counihan, Carole and Penny Van Esterik. Routledge, 2008, pp. 36-43.
- Lévi-Strauss**, Claude. *The Savage Mind (La Pensée Sauvage)*. George Weidenfeld and Nicolson Ltd. The Garden City Press Limited, 1966 (English translation).
- Mintz**, Sidney W., and Christine M. Du Bois. "The Anthropology of Food and Eating." *Annual Review of Anthropology*, vol. 31, Annual Reviews, 2002, p. 102-109. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/ccsu.idm.oclc.org/stable/4132873>.
- Murray**, T. Jock. *Multiple Sclerosis: the history of a disease*. Demos Medical Publishing, 2005.
- O'Key**, Dominic. "Han Kang's *The Vegetarian* and the International Booker Prize: reading with and against world literary prestige." *Textual Practice*. 18 March 2021. DOI: 10.1080/0950236X.2021.1900376.
- Popova**, Maria. "The Secret Life of Trees: The Astonishing Science of What Trees Feel and How they Communicate." *Brain Pickings*. <https://www.brainpickings.org/2016/09/26/the-hidden-life-of-trees-peter-wohlleben/>.
- Shankman**, Paul. "Le Rôti et le Bouilli: Lévi-Strauss' Theory of Cannibalism." *American Anthropologist*, vol. 71, no. 1, 1969, pp. 54-69. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/671228.
- Siebers**, Tobin. "Ethics in the Age of Rousseau: From Lévi-Strauss to Derrida." *MLN*, vol. 100, no. 4, 1985, pp. 758-779. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/2905479.
- Super**, John C. "Food and History." *Journal of Social History*, vol. 36, no. 1, 2002, pp. 165-178. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/3790571.
- Ugurlu**, Ahmet. "Mythos in Claude Lévi-Strauss." *Insan & Toplum*, vol. 4, no. 7, 2014 pp. 113-133. DOI: <http://dx.doi.org/10.12658/human.society.4.7.M0064>.
- Williams**, Laura. "On Hunger, Women's Bodies, and Margaret Atwood's First Novel." *Literary Hub*, 10 July 2019. <https://lithub.com/on-hunger-womens-bodies-and-margaret-atwoods-first-novel/>.
- Žižek**, Slavoj. *The Plague of Fantasies*. Verso, 2008.

An Overview of the Estimation of Robert Louis Stevenson's Essays

Breve noticia de la recepción de los ensayos de Robert Louis Stevenson

José Luis Miras Orozco
jose lumi@ucm.es
Universidad Complutense de Madrid

Recibido 4 de abril de 2022
Aceptado 25 de abril de 2022

Abstract

Robert Louis Stevenson's essayistic works are as prolific as they are formidable. Tracing down the critical milestones that brought in both the disaffection -erratic ill-informed appreciations by scholars and literary pundits- and their prompt reinstatement and subsequent revaluation in the hands of his more immediate staunch defenders, this article offers keys to an understanding of the complex and polyphonic quality of Stevenson's essays, evincing both their unexplored value and the tremendous need to rescue them from their debunking caused by the enormous popularity of his fiction.

Key words: Essay, reception, reassessment, polyphonic, complexity.

Resumen

En el presente artículo, centrado en la prolífica y excelsa obra ensayística del escritor escocés Robert Louis Stevenson, se ofrece una clave explicativa de las piedras miliare que contribuyeron tanto a jalonar la desafección de sus ensayos -erradas apreciaciones por parte de críticos y eruditos señeros, etc., como a la pronta y progresiva revitalización de los mismos, a cargo de sus más acérrimos e inmediatos defensores. El artículo da cumplida noticia de los trabajos académicos tendentes a mostrar la complejidad y el valor polifónico de los ensayos de Stevenson, evidenciando tanto su enorme valía, como la necesidad de rescatarlos del olvido al que se vieron relegados por la ingente popularidad de su obra narrativa.

Palabras clave: Ensayo, recepción, revaloración, polifónico, complejidad.

1. INTRODUCTION

My aim in this contribution is far from retelling the complete history of the evaluation of Stevenson's work. I am not aiming to register here the ups and downs of his general literary reputation as so many have done in "an attitude of kindly and agreeable patronage" (Fausset 1919: 701-2). I wish to flee from any boastful consideration to focus on his trajectory and his standing as an essayist. For, though interdependent, it developed in a slightly singular way. The fact that RLS's reputation as an essay writer specifically is so closely entwined with his overall literary reputation is, I hold, congruent with what I explore and state in this article.

Studying the reception of Stevenson's work, one is tempted to proceed thematically, or diachronically, as biographers, critics and scholars have done. I am, however, fully aware that would not do for a systematised approach and a clear exposition. I am also aware of the fact that none of the critical and theoretical approaches -such as the ethnographic impulse, the rhetorical analysis or historical and cultural revisionism, amongst others- would do either to write conclusively on, or to wholly embrace Stevenson's prolific and polyphonic essayistic work. For clarity and concision, I shall, directly, refer to the landmarks in the estimation of his essays, rather than to the low tide of his reception. The latter has been copiously accounted for while registering the ill-fated destiny and deliberate defacement Stevenson was clumsily subject to. What Ambrosini and Dury call Stevenson's "critical misfortune" which "had been already settled" through "the glorification of "a Seraph in Chocolate", at the turn of the century, and long before WWI, and "culminated" in 1914 with the "backlash" ignited by Frank Swinnerton whose arguments "would recur throughout the century" (Ambrosini and Dury 2006: xvi). Omitting to recount, once again, the misfortunes of his reception, I will omit those of the essay as a literary genre; I shall -hopefully- be consistent with Stevenson's unquenchable optimism; I shall better focus on the high accolades of his reappraisal; I shall simply note them down in a synchronic way for the reader to draw his own conclusions and to confront them with those here offered. For I wish to present the reader with an earnest invitation to ponder on whether or not the efforts here made to unbury the treasure of his other prose writings are based on satisfactory evidence and sound reasoning. Doing it that way I shall -hopefully-, encourage future scholars to fan the flames of their appreciations and to substantiate them adding their fresh views to those which follow.

Thus, I shall deal briefly with those articles and monographs fulfilling my double wish: One, to procure a much wider attention on the extraordinary value of Stevenson's essays, on their

fineness, on their elegance, on the brio and savvy of his exceptional prose writings. Two, to help revitalise the critical estimation of Stevenson's essays bringing them to their own dazzling light. To do so, I will make my way through those judged appraisals, not diachronically, but coming down from their highest praise to those of lower calibre.

2. DOWNWARD PATH

The first evidence that strikes the study of the reception of Stevenson's essays is the contrast between the suddenness of their fall and the gradual process of their revaluation. The first, Stevenson scholars have dealt extensively with -as referred in these pages-, we must now address the second.

To my mind, more fully fed with non-fictional prose and rather lean by fiction, no writer - though he never called himself other than "a journalist" - has ever understood more deeply, nor appreciated more judiciously Stevenson than the chubby "apostle of common sense" who seems to burst the seams of his initials, GKCh! This genius without "sides", but with countless sidings - I here allude to a well-known anecdote in which trying to get in a London Taxi, this enormous man in every possible sense, was instructed by its cabbie with a, "Try sideways!", to which our mountain of a man made the cutting rejoinder, "I have no sides!"-. This "Prince of Paradox", who, in his alertness never missed a chance of taking active part in a controversy, penned an unassuming and unprecedented defence of the, unlike himself, languid yet lively and equally energetic man that never filled out the beloved three in RLS! In his 1927 study, Chesterton called Stevenson "a highly honourable, responsible and chivalrous Pagan, in a world of Pagans who were most of them considerably less conspicuous for chivalry and honour". (Chesterton 1927: 76). Yet one who was conscious that beyond fantasy lies a "real spiritual mystery". Incidentally, in "Laughter and Humility", an article he contributed much earlier, Chesterton wrote:

Stevenson's enormous capacity for joy flowed directly out of his profoundly religious temperament. He conceived himself as an unimportant guest at one eternal and uproarious banquet, and instead of grumbling at the soup, he accepted it with careless gratitude that marks the baby and the real man of the world. His gaiety was neither the gaiety of the pagan, nor the gaiety of the bon vivant. It was the greater gaiety of the mystic. He could enjoy trifles because there was to him no such thing as a trifle.: He was a child who respected his dolls because they were the images of the image of God, portraits at only two remove. (Chesterton 190: 48).

Chesterton also declared that there was a orality in Louis's reaction to adventure, and maintained that, "like Odysseus, for all his adventurousness, he [Stevenson] was always

trying to get home" (Chesterton 1927: 135). Chesterton also praised Tusitala¹'s miraculous ability to conjure up "le mot juste", the exact word as "by dwelling at length on the word "interjected": in the passage which describes a man stopping a clock with interjected finger. He pointed out that though these and other findings such as having a young man described "with cordial agitated manners" (Ibid 143) may seem fortuitous they singularly added to the facile, enormous musicality of Stevenson's style.

Unlike ordinary admirers, Chesterton can rightly be called Stevenson's literary successor. In "A Defence of Penny Dreadfuls" (1901) his apology for blood-curdling fiction, the Englishman comes quite close thematically to the Scotsman in "A Penny Plain and Two Pence Coloured" (Stevenson 1924 Tusitala 29). In his *Robert Browning* (1903), *Charles Dickens* (1922) and *William Blake* (1910) Chesterton, implicitly, insists that the soundest type of critical appreciation ever was not scholarly criticism- not that by a highbrow bespectacled outsider with just "an appreciation"- but that other made by an insider with real admiration for the man. This reasoning is consistent with Stevenson's treatment of Charles of Orleans, Villon, Thoreau, Whitman, Burns, and Poe, in *Familiar Studies of Men and Books* (Stevenson Tusitala 27) decades earlier. Like these reviews by Stevenson, Chesterton's appreciations were made in that very spirit of the independent man of letters with a special "gusto" for the man and his work and with an extraordinary talent for communicating it.

The virtues and noble ideas in Chesterton's delightful and jocose "On Running after One's Hat" (1908) come very close to those expounded by Stevenson in "An Apology for Idlers" (1877). That excess, that childish appetite for life, that eternal capacity to exult in monotonies.

Did you ever hear a small boy complain of having to hang about a railway station and wait for a train? No; for to him to be inside a railway station is to be inside a cavern of wonder and a palace of poetical pleasures. Because to him the red light and the green light on the signal are like a new sun and a new moon. Because to him when the wooden arm falls down is as if a great king had thrown down his staff as a signal and started a shrieking tournament of trains. I myself am of little boys' habit in this matter... Many of the most purple hours of my life have been passed at Clapham Junction... in the case of all such annoyances, as I have said, everything depends upon the emotional point of view. You can safely apply the test to almost every one of the things that are currently talked of as the typical nuisance of daily life. (Chesterton 1908: 3).

¹ This was the name native Samoans gave Louis, "The Teller of tales", in their vernacular.

Unlike the boundless hem of Gilbert, we are bound to be hemmed in by surprises in our daily routines. There is joy to be had in the smallest things in nature. Life is such a constant source of thrilling sensations that we should be put on the culprit box for grumbling about its hardships. Rather than slogging and slugging our way, we should walk diligently impatient with curiosity as stated in "An Apology for Idlers".

If they [that sort of "dead-alive, hackneyed people about who are scarcely conscious of living except in the exercise of some conventional occupation Stevenson] have to wait an hour or so for a train, they fall into a stupid trance with their eyes open. To see them, you would suppose there was nothing to look at and no one to speak with; you would imagine they were paralysed or alienated; and yet very possibly they are hard workers in their own way, and have good eyesight for a flaw in a deed or a turn of the market. They have been to school and college, but all the time they had their eye on the medal; they have gone about in the world and mixed with clever people, but all the time they were thinking of their own affairs. As if a man's soul were not too small to begin with, they have dwarfed and narrowed theirs by a life of all work and no play; until here they are at forty, with a listless attention, a mind vacant of all material of amusement, and not one thought to rub against another, while they wait for the train. (Stevenson 1924 Tusitala 25: 56)

This connects naturally with the narrative emphasis in both essays in which fiction makes its incursion so that reasoning and arguing -"essaying"- is tantamount to telling the story². It is also connected with the old utilitarian dictum of "success", which is replaced in both thinkers by our only real obligation: to shed light on less vivacious spirits making the, happy with our presence, encouragement and reassurance.

There is no duty we so much underrate as the duty of being happy. By being happy we sow anonymous benefits upon the world, which remain unknown even to ourselves, or when they are disclosed, surprise nobody so much as the benefactor. The other day, a ragged, barefoot boy ran down the street after a marble, with so jolly an air that he set everyone he passed into a good humour; one of these persons, who had been delivered from more than usually black thoughts, stopped the little fellow and gave him some money with this remark: "You see what sometimes comes of looking pleased." If he had looked pleased before, he had now to look both pleased and mystified. (Stevensson 1924 Tusitala 25: 58).

² See for instance Chesterton's "A Piece of Chalk", "What I Found in My Pocket" and "The Perfect Game", which make us mindful of Stevenson's "An Old Scotch Gardener", "Beggars", or "Forest Notes".

When last I saw an old gentleman running after his hat in Hyde Park, I told him that a heart so benevolent as his ought to be filled with peace and thanks at the thought of how much unaffected pleasure his every gesture and bodily attitude were at that moment giving to the crowd. (Chesterton 1908:34).

In his monograph, Chesterton gives us the very essence of Stevenson's craft, philosophy and moral. Although he takes up so much space himself -he once rejoiced that he had given up his seat in the tram "to two ladies"- Chesterton is able to do it in barely a hundred pages! Those ingenious, unpretentious pages, I firmly believe with no sententious rhetorics, are worth more than the thousands by those unimaginative, arrogant "outsiders" that came before and after him. Amongst these last, Frank Swinnerton³, whose attempt to debunk Stevenson is brilliantly counter-attacked and contained by Chesterton in the said monograph.

However, this was not the first time Chesterton had felt the need for a reassessment of RLS's work that would be strong enough to distance itself from both "the Victorian whitewashers and the Post-Victorian mudslingers" (Chesterton 1927:75). He wrote several books and numerous articles on R.L.S.⁴. His 1927 ground-breaking monographic study answers each and every charge by Swinnerton superbly. Chesterton also brings up the great Scot in his discussion of *The Victorian Age in Literature* warning that "when we look back up the false perspective of time, Stevenson does seem in a sense to have prepared that imperial and downward path", even though "he would not have liked it if he had lived to understand it" (Chesterton 1913: 68). The Scotsman would have much appreciated the Englishman's judgement, for they had quite a lot in common beyond their mutual fondness for toy theatres. The first chapter of his study mentioned above is, precisely, called "The Myth of Stevenson". More than two decades before the publication of his monograph, as early as in 1902, he had published "The Characteristics of Robert Louis Stevenson"⁵. Still a year earlier, he had objected that Moore probably resented Louis's being "possessed and indeed the incarnation of that tangible spiritual lightness, that sixth sense of literature, which is sometimes called humour and sometimes humility". (Chesterton 1913:110). In his review

³ Frank Swinnerton, *Robert Louis Stevenson: A Critical Study*. (1914). Also, to notice the pretentious subtitle, which as Richard Dury says, "is deliberately chosen to show an intellectually rigorous approach and to distinguish it from earlier readings of Stevenson's life and 'personality'". (The Robert Louis Stevenson Website at www.robert-louis-stevenson.org.) (This visit, March 2020).

⁴ See for instance, 'Stevenson', a review of Baidon's 1901, in *Twelve Types*. 1901. London: Arthur L. Humphreys and 'The Characteristics of Robert Louis Stevenson', in Chesterton & Nicholl (1902).

⁵ Chesterton, G.K. & William Robertson Nicholl] (1902a). "Robert Louis Stevenson". London: Hodder & Stoughton (The Bookman Booklets, No. 2). Also published in New York: James Pott, 1906. Chesterton, G.K (1902b).

of Yeats's *The Secret Rose*, George Moore had attacked Stevenson making "some strange statements" as, "Stevenson imagined no human soul, and he invented no story that anyone will remember..." (Furnas 1952:380), or that other pure nonsensical declaration that "great literature cannot be composed from narratives of perilous adventures"⁶. Nor will it be the last time that I will call on GKCh to touch on their brotherhood while discussing Stevenson. The following quote will do for the time being.

Glad did I live and gladly die⁷, has a lilt that no repetition can make quite unreal, light as the lifted spires of Spyglass Hill and translucent as the dancing waves; types of tenuous but tenacious levity and the legend that has made his graveyard a mountain-peak and his epitaph a song⁸. (Chesterton 1927:182).

From the mountain-peak and clearing of such illuminating criticism, I start my descent into the still phenomenal recognition by Stevenson's foremost and authoritative biographer. We shall, however, omit to descend into the maelstrom -to any of the depths already dealt with in the previous pages-. As stated profusely, J.C. Furnas's *Voyage to Windward, The Life of Robert Louis Stevenson* (1952) is of paramount importance for being the first critical biography⁹ which educated unparalleled attention to the essays, as a browse through the entries of works listed will immediately reveal-. A truth also proven by the critical apparatus consisting of detailed notes, and works consulted¹⁰. Like Chesterton, Furnas helps us to steer clear of unwelcome overlapping and mishaps. Notwithstanding, it is a matter of both intellectual rigour and academic honesty to praise Furnas for "scourging" those uninvolved insincere critics like Moore, Benson and Swinnerton and their "waspyish" adverse views. George Moore accused Stevenson of mere trickery: composing by a technique of substituting banal expressions with more striking replacements: "literary marquetry" (Furnas 1952:380)¹¹. On his part, Benson claimed that Stevenson's forced style "compelled him, as under the lash to sacrifice simplicity to the desire to be striking and sonorous, and to arrest attention to himself by outlandish habiliments" (Ibid: 381).

⁶ George Moore, *London, Daily Chronical*, 24th April, 1897.

⁷ Stevenson's "Requiem", as engraved in his tomb at Mount Vaea, Samoa

⁸ Chesterton, Robert Louis Stevenson, 1927, p. 224.

⁹ The first biography was the canonical 1901 by G. Balfour, Stevenson's cousin perjured and misrepresented by the family vision and subjective portrayal. Andrew Noble (1983:7) accurately celebrates the extraordinary merits of Furnas' *Voyage to Windward* as a "truly great biography" "a true labour of love and masterpiece. It and Stevenson's letters, rightly praised by Henry James, do truly illuminate the art".

¹⁰ See J. C. Furnas 1952: pp. 475-478; pp. 421-460, and pp. 405-416 respectively.

¹¹ Also mentioned in Lesley Graham's "The Reception of Stevenson's Essays", JSS October 2012, p. 321.

3. TOWARD EVALUATION

The chaff of his reputation winnowed, we continue downhill to gauge the tangy grain in the reception of Stevenson's essays. Their excellence, as a whole, would not have been possibly asserted had it not been for Professor Roger G. Swearingen's superb research, *The Prose Writings of Robert Louis Stevenson: A Guide* (1980). Swearingen compiled a complete chronological bibliography of the prose writings, suppling -for each entry- precise indications on the location of all manuscripts, the place and date of their first publication, notes on the sources, the process of composition and much else. His guide constitutes an indispensable reference for every Stevenson scholar. Besides this essential publication offering the intricate publishing history of each individual essay and of his other prose writings, Swearingen has contributed valuable editions of Stevenson's texts hitherto unpublished pieces such as *An Old Song and Edifying Letters of the Rutherford Family*. (1982). Amongst his most recent publications see Stevenson's *The Hair Trunk or The Ideal Commonwealth. An Extravaganza* (2014). In our correspondence, he announced the forthcoming publication of his biographical and critical work on Stevenson. Every RLS enthusiast must be thankful to this scholar for his munificence.

Kiely's *Robert Louis Stevenson and the Fiction of Adventure* (1964) though a sound reading of just the fiction offers extremely useful passages in which he asserts that hat Stevenson was constantly on the move, consistently attempting to establish "a philosophy, a morality, and a way of writing undergoing change" (Kiely 1964:33). Both his non-fiction and fiction bear witness to an abiding interest in a theoretical engagement with adventure" (Ibid. 38; emphasis mine). He makes, notwithstanding, reference to essays and travel books like *An Inland Voyage*, where Kiely states that the vocabulary of adventure is reserved for the severe mental state of blankness while paddling. Or to *Travels with A Donkey*¹² where, Kiely asserts, adventure for Stevenson is "a kind of sacred purity which ought not to be tainted with moral or psychological convention". (Ibid: 44). In tracing what he understands are the two main epochs in Stevenson's writing, he refers to the late 1880s as the period in which his finest essays, like "Pulvis et Umbra" were published; one characterised by "metaphor inversion, hyperbole, balanced phrases and interior rhyme"; one in which "Stevenson appears to squint at the XIX cent like a suspicious child" (Ibid: 135).

¹² *An Inland Voyage* and *Travels with a Donkey* are Stevenson's most popular travel books. The first records his canoe trip in Belgium and France with his crony Sir Walter Simpson (September 1876; first published in 1878); the second the 12-day, 120 mile walk he undertook (September-October 1878) across the Cévennes Mountains in Southern France, with a mouse-coloured she donkey he named Modestine, as his sole companion. Although still too close -both temporally and spatially- to Scotland, they are overfilled with anecdotes and "culture shock", distinctively felt and wittily reflected.

It is a real paradox, one urging the honest critic to rise to the bait, that the mud-slinging devil's advocate should be the one remembered while the honest defence counsel -having argued and reasoned- is enshrouded in silence by the forum. That was, exactly, what happened to Janet Adam Smith. As Furnas tells us, Janet deplored "the fashion in which Stevenson as person -whether truly conceived or not- has obscured the literary artist of high integrity" (Furnas 1952:376). In her *Henry James and Robert Louis Stevenson: A Record of Friendship and Criticism* (1948), compiling the letters addressed to each other, Miss Adam Smith speaks highly of that, veritably, unique debate based on mutual understanding and appreciation. She dwells on that singular literary friendship founded not so much on charm and "pouncing sympathies" as "on shared respect for and grasp of the art to which both were dedicated". (Ibid: 377). The relevance of that engaging volume was overshadowed by those bumptious "neo-Jamesians" who would not approve of the serious European-American classic being regarded as identical with the Scottish author writing nursery rhymes and adventure stories for boys. In so doing, they failed to take heed of James's recognition of Stevenson as "the sole and single Anglo-Saxon capable of perceiving" how well the latest James novel was written (Janet Adam Smith 1948:188).

In her preface to Coburn's edition of R.L.S.: *Edinburgh Picturesque Notes* (1954), Smith draws attention on the "polished essays and articles" consolidated in 1878 in book form, in which facts and appearance give way to the picturesque, the story and the atmosphere. She states that Stevenson "builds up his pictures by accumulation of carefully selected detail". By "precise, selective vision". A very acute observation that would have opened early perspectives in the appreciation of the essays had it been widely disseminated.

Parallel to that disregard for the assumedly "irrelevant" were early critical appreciations such as those by sympathetic defenders like Richard Le Galliene, James Barret, Scott-James and Janetta Newton-Robinson. Galliene declared "Mr Stevenson's final fame will be that of an essayist, nearest and dearest fame of the prose-writer" and called him "one of the most original philosophers of his time"¹³. It can be gleaned from several sources that it was his sad associations with Oscar Wilde that buried Le Galliene as a poet and essayist, together with his subtle appreciations. The same can be surmised about James Barret's intriguing critiques. Barret was of the opinion that in "Beggars", Stevenson "touches the real depths of

¹³ Richard Le Galliene in a 1900 serious and considered view of Stevenson's essays "The Dethroning of Stevenson" a chapter of his *Sleeping Beauty and Other Prose Fancies*, (London, /New York: John Lane, The Bodley Head). See also the letter he exchanged with RLS on 28 Dec 1893, Letters 4: 247-8.

the question, and illumines the subject with many a brilliant flash of truth and insight"¹⁴. On his part, Scott James enthused, "How many memorable phrases there are in these essays, how much just exploding of prejudices, recalling of simpler and elemental ideals, of probing down to important and fundamental truths"¹⁵. Janetta Newton-Robinson claimed, in 1893 "that Stevenson's essays "are the most fascinating that have appeared in England since the time of Lamb", and that it is "as an essayist that his intimated know and love him (Graham 2012:324). And though Maixner (1981) made a great effort so that this early positive revaluation would not be wiped out by the new tide, the closing to his intro to the Critical Heritage in 1981 makes clear it did not click.

Another paradox -this did click but in the unwanted direction- takes us to negotiate the wide downwards staircase of Stevenson's critical reception from those tall landings to a dizzy low landing, that of David Daiches's *Robert Louis Stevenson: A Revaluation* (1947) which opens with the sentence: "The works of Robert Louis Stevenson are not widely read today"; and goes on to aver "it has long been the fashion to esteem him as an essayist and dismiss the novels", so that part of the aim of the study is 'to redirect attention to the novels as the most impressive expression of Stevenson's genius' (Daiches 1947:148). In my conversations with the acclaimed emeritus professor, while being the dean of the SUISS (Scottish Universities International Summer School) in the late 1990s, Daiches seemed to cherish the essays in a way contradictory to his appreciations of *An Inland Voyage* and *Travels with a Donkey* as examples of 'a show piece, a sort of prize essay' (Ibid: 154); and to his similar consideration of *The Amateur Emigrant* and *The Silverado Squatters*¹⁶ as 'more important as sources for Stevenson's biography than as literary works in their own right' (Ibid: 167).

For Daiches sees them as "self-conscious" (Ibid: 148), and "affected" (Ibid: 150). Overlooking the essays on literary theory, he gives a quotation from "The Lantern Bearers" followed by the comment "The modern reader looks askance at this pretentious and perhaps at the same time commonplace philosophising" (Ibid:167). Daiches' aim was to stress Stevenson's importance as a novelist and as a Scottish novelist, not as a consummate essayist. Which meant a critical regression to a more auspicious treatment like that of *The Cambridge History*

¹⁴ James Barret, "The Essays of Robert Louis Stevenson", *New Century Review* 7 (1900).

¹⁵ R.A. Scott-James in a review of the Pentland Edition in 1906 (*The Daily News*, Oct. 26, 1906)

¹⁶ Stevenson sailed from Greenock to New York aboard the *Devonia*, an immigrant ship, as a steerage passenger, 7th-17th August 1879. Then, by train, from New Jersey to Monterey, California, 18th-30th August 1879. It was a truly miserable crossing that left him at death's door. The first leg of the journey is retold in *The Amateur Emigrant* -Edin Ed 3. Tus 18- but it was withdrawn, in 1880, by his cronies in London deeming it would damage Louis' reputation- while his experiences on the second appeared in *Across the Plains* (1883.) *The Silverado Squatters* retells his stay with his wife Fanny Osbourne as a newly wedded couple in a derelict Silverado mine infested with rattlesnakes, north of Calistoga, on the slopes of Mt. St. Helena, California. (May 1880; first published in 1883).

of *English and American Literature* (1907-21), which in *The Victorian Age*, Part Two, Vol XIV described our author, in the main entry for Stevenson, as “the foremost essayist since Lamb”. As Lesley Graham rightly asserts, “In his desire to rehabilitate Stevenson’s fictional work Daiches correspondingly downplayed the merits of the essays” (Graham 2012:325). Still Daiches’s work was amply included among the period most critics call “the reinstatement”. Hence the paradox. Nevertheless, it is worthwhile to mention Daiches here if only to recognise his authoritative efforts in bringing Stevenson to the fore at a complex moment in the story of his assessment.

McLynn (1993:106-110, 134-137) shares David Daiches's view that, though delightful, frequently quoted, reprinted and anthologised both *An Inland Voyage* and *Travels with a Donkey* were justifiably silenced because “they are superficial and immature works”. Bell (1992:120) calls them “dull landscape sketches and dull character studies, as uninspiring as much of the weather the intrepid pair encountered” (see n.23 p. In Hayward 2012:266). Even Furnas (1981:378) refers to the first a bit offhand as a “dulcet experiment” opposing it to “the sturdier skill of *Silverado*”. My views on both classics by the genius of a young Stevenson are closer to that of Clunas', Arata's and Harman's interpretation of the introspective value of these early travelogues. Clunas thus, asserts, “it is the going that matters because the journey reproduces the flux of living” (Clunas 1996:54-73). Arguing that Stevenson does not want to place himself in the centre of the new experience, but “in this flux”. It is through movement that he gains that detachment from the “inner constraints and obligations” of his own culture. While Arata¹⁷ responding to the offence by the Modernists, contends that, like William Morris, RLS “charges idleness and escapism with revolutionary energy” (Ambrosini and Dury 206:3-12). On her part, Harman (2005:143) holds that although Louis belittled his first two travel books, “he brought sophistication to a form that had few notable practitioners (except Heine and Sterne, both of whom he venerated). *An Inland* turned out to be about a frame of mind, and *Travels with a Donkey* a cautionary tale of how much effort and artifice were involved if the middle-class Victorian wished to get “back to nature””.

Within that same purpose, there were other critical works, however not that influential, still dealing with ample aspects of our author’s life and work. Such was the case of John F. Genung's *Stevenson's Attitude to Life* (1901) Alexander Japp's *Robert Louis Stevenson, A Record, An Estimate, A Memorial* (1905) and George Hellman's *The True Stevenson: A Study*

¹⁷ Stephen Arata is associate professor of English at the University of Virginia. *He has done extensive research on Victorian literature and is the editor of William Morris's News From Nowhere for the Broadview Literary Texts.*

in *Clarification* (1925). Though they cannot be considered early monographs -they grew out of a sort of symposia of RLS's attitudes towards God, sex, religion, and beyond death- they are weighty for culling from the essays, letters, reminiscences and other. Which points to an increased attention on the essays while examining RLS's attitude toward religion.

All considerations are ancillary to the loftiest, overriding issue here, that of how can any reappraisal be obtained when more than a few of the essays remain still unpublished¹⁸. How precipitous is that ridge between those critical articles and monographs and the work by that legion of biographers and adulators? How abrupt that between the early censorial disparagements by modernists and the subsequent spirited defence? How incumbent that we should reinstate the essay as, truly, a “felicity with words”, a crucial genre for its consummate tact, for its revealed knowledge, for its penchant for educating the mind and the soul? Philip Lopate and Lydia Fakundiny¹⁹ feel that urge, and they both include Stevenson in their invaluable anthologies of the very best essays. Those who -unlike Baidon (1901)- had no praise for Stevenson essays, lauded neither their unmistakable style, nor “the sense of personal frankness and intimacy” that his non-fiction evoked in the reader. Were did their rigour lie?

WORKS CITED

Arata, Stephen. “Stevenson, Morris, and the Value of Idleness”. In Ambrosini and Dury's. (Eds.) 3-12, 2006.

Ambrosini, Richard and Dury, Richard. (Eds.) *Robert Louis Stevenson: Writer of Boundaries*. Madison: University of Wisconsin Press, 2006.

Baidon, Bellyse H. *Robert Louis Stevenson: A Life Study in Criticism with Two Portraits*. London: Chatto & Windus, 1901.

Balfour, Graham. *The Life of Robert Louis Stevenson*. London: Methuen, 1901.

Barret, James. “The Essays of Robert Louis Stevenson”. *New Century Review*, 7, 1900.

Bell, I. *Robert Louis Stevenson: Dreams of Exile*. Edinburgh: Mainstream, 1992.

Bradford, A. Booth and **Mehew**, Ernest. (eds.) *The Letters of Robert Louis Stevenson*, 8 vols. New Haven, CT: Yale University Press, 1994-95.

Chesterton, Gilbert Keith. “Laughter and Humility”, *Daily News*, October 18, 1901.

Chesterton, Gilbert Keith. *Robert Louis Stevenson*. London: Hodder & Stoughton, 1927.

¹⁸ For a comprehensive catalogue of Stevenson's unpublished essays (unfinished, untracked retrievable, etc) see The RLS Website (www.robert-louis-stevenson.org).

¹⁹ Philip Lopate, *The Art of the Personal Essay. An Anthology from the Classic Era to the Present*. Publisher : Anchor; First Edition (January 15, 1995). Lydia Fakundiny, *The Art of the Essay*. Houghton Mifflin College Div (December 1, 1990).

Chesterton, Gilbert Keith. *On Running After One's Hat*. GK Chesterton, London: Methuen & Co. 1908.

Chesterton, Gilbert Keith. "Stevenson", "Twelve Types", London: London: Arthur L. Humphreys, *Pall Mall Magazine*, September 1901.

Chesterton, Gilbert Keith. *All Things Considered*, London: Methuen & Co. 1908.

Chesterton, Gilbert Keith. *The Victorian Age in Literature*, London: Home University Library, 1913.

Chesterton, G.K. & Robertson **Nicoll**, W. "Robert Louis Stevenson". London : Hodder & Stoughton (The Bookman Booklets, No. 2). (1902a) & (1902b) New York: James Pott, 1906.

Clunas, Alex, "Out of My Country and Myself I Go": Identity and Writing in Stevenson's Early Travel Books". *Nineteenth-Century Prose* 23, no. 1. 54-73, 1996. .

Daiches, David. *Robert Louis Stevenson*. Norfolk Connecticut: New Directions Books. The Makers of Modern Literature Series, 1947.

Fakundiny, Lydia. *The Art of the Essay*. Houghton Mifflin College Div. December 1, 1990.

Fausset, Hugh l'Anson, "Stevenson Today". *Times Literary Supplement* 933. 4. 701-2. December 1919.

Furnas, J.C. *Voyage to Windward: The Life of Robert Louis Stevenson*. London: Faber & Faber Limited, 1952.

Genung, John F. *Stevenson's Attitude to Life*. Thomas Y. Crowell. New York, 1901.

Graham, Leslie. "The Reception of Stevenson's Essays". *The Journal of Stevenson Studies*. Vol. 9 313-342, 2012.

Harman, Claire. *Robert Louis Stevenson. A Biography*. London: Harper Perennial. 2005

Hayward, Jennifer. "The Foreigner at Home": The Travel Essays of Robert Louis Stevenson. In *The Journal of Stevenson Studies*. Vol. 9. 2012: 233-270, 2012.

Hellman, George. *The True Stevenson: A Study in Clarification*. Boston: Little, Brown, and Co, 1925.

Japp, Alexander H. *Robert Louis Stevenson: A Record, an Estimate and a Memorial*. With Hitherto Unpublished Letters from R.L. Stevenson in Facsimile. Second Edition. New York: Charles Scribner's Sons, 1905.

Le Galliene, Richard. "The Dethroning of Stevenson" a chapter of his *Sleeping Beauty and Other Prose Fancies*, London, /New York: John Lane, The Bodley Head, 1910.

Lopate, Phillip, *The Art of the Personal Essay. An Anthology from the Classic Era to the Present*. : Anchor; First Edition. January 15, 1995.

McLynn, Frank. *Robert Louis Stevenson*. London: Pimlico. 1993.

Maixner, Paul. *Robert Louis Stevenson: the Critical Heritage*. Edited by Paul Maixner. London: Routledge & Kegan Paul. (The Critical Heritage series, xxiii), 1981.

Moore, George. Review of "The Secret Rose". London, Daily Chronicle, 24. April 1897.

Noble, Andrew (ed.). *Robert Louis Stevenson*. London/Totowa, NJ: Vision Press/Barnes & Noble, 1983.

Scott-James, R.A. A review of the Pentland Edition in 1906. The Daily News, Oct. 26, 1906.

Stevenson, Robert Louis. *The Works of Robert Louis Stevenson. Tusitala Edition*. 35 vols. London: William Heinemann, Ltd. In Association with Chatto & Windus: Cassell & Company, Ltd; and Longmans, Green & Company, 1923-4.

Stevenson, Robert Louis. *An Inland Voyage, Travels with a Donkey. The Silverado Squatters*. Robert Louis Stevenson. Introduction by M. Roy Ridley. London: J. M. Dent & Sons Ltd., 1955.

.

**Dicotomía “Libertad constitucional vs. Censura sociocultural”
durante la primera mitad del siglo XX en España en la novela
Como el viento de otoño de Teresa Cameselle**

**The dichotomy between Constitutional freedom and Sociocultural
Censorship during the first half of the XX Century in Spain in the
Novel *Como el viento de otoño* by Teresa Cameselle**

M^a Teresa Tercero Doñate
mariateresatercero@uma.es
Universidad de Málaga

Recibido 14 de enero de 2022
Aceptado 5 de abril de 2022

Resumen

La Segunda República española simboliza un punto de inflexión para la lucha de la liberación de la mujer en el siglo XX. No obstante, el avance histórico hacia una modernización constitucional de género no erradica las bases socialmente arraigadas del modelo decimonónico femenino del “ángel del hogar”. La novela *Como el viento de otoño*, de Teresa Cameselle, retrata una España que respalda la igualdad de sexos y en la que, a su vez, perdura una cultura y un sistema patriarcal que censura la práctica de estas nuevas libertades. El propósito principal de mi estudio es analizar la recreación literaria de la dicotomía “Libertad constitucional vs. Censura sociocultural” presente en el siglo XX mediante los personajes femeninos de la novela. A su vez, a través de dicha investigación llevaré a cabo una reflexión sobre la revisión de la memoria histórica en España con una mirada de género.

Palabras clave: censura sociocultural, libertad constitucional, mujeres, literatura, siglo XX.

Abstract

The Second Spanish Republic symbolises a turning point in the women’s liberation movement in the XX century. Nevertheless, this historic breakthrough towards a constitutional reform focused on gender equality did not eradicate patriarchal social

foundations. The novel *Como el viento de otoño* by Teresa Cameselle illustrates Spain as a country that supports sex equality, although, at the same time a misogynist culture is socially perpetuated to censor women's freedom. The chief aim of my study is to analyse the literary recreation of the dichotomy between the constitutional freedom and the sociocultural censorship of the XX century through the novel female protagonists. Furthermore, through this investigation I will reflect upon the review of historical memory in Spain from a gender perspective.

Keywords: sociocultural censorship, constitutional freedom, women, literature, XX Century.

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica española para la igualdad efectiva de mujeres y hombres entra en vigor en marzo de 2007 en el Boletín Oficial del Estado. A su vez, el Instituto Nacional de Estadística visibiliza cada año la brecha de género persistente en cuestiones de empleo, cohesión social, educación, salud y conciliación. La inclusión de leyes que respaldan los derechos de la mujer condena y regula discriminaciones sexistas, pero no erradica las violencias sufridas por ellas. De igual manera, narraciones históricas sobre el espacio de las mujeres en la sociedad española de principios del siglo XX, deben dar voz, no solo a los logros alcanzados por el Gobierno Republicano en cuestiones de género, sino a las experiencias de sus protagonistas en un contexto sociocultural regido por cánones patriarcales, todavía visibles en la cultura colectiva actual del siglo XXI.

Desde la legitimación de las mujeres como ciudadanas de pleno derecho en la Constitución de 1931, respaldada por el Gobierno de la Segunda República, las mujeres han luchado por tener voz en espacios políticos, sociales y culturales de esferas públicas y privadas. La obtención de estos derechos vence al bando opresor, pero no causa su total desaparición; es una lucha constante, una defensa que no admite la pausa. Como ejemplo de ello, la sociedad de principios del siglo XX alcanza una victoria en cuestiones de género sin precedentes, pero no libre de ataques hegemónicos que permanecen anclados a la configuración patriarcal del país.

Desde el siglo XIX, el modelo burgués del "ángel del hogar" se asienta en la sociedad española reforzando el papel de la mujer como madre y esposa como último fin, perfilando un ideal femenino sumiso, sin voz propia (Cruz Cámara 9)⁵⁹. La Segunda República simboliza un punto de inflexión, ya que fija constitucionalmente la igualdad entre hombres

⁵⁹ Escritoras como Margarita Nelken con la novela *La trampa del arenal* (1923) y Federica Montseny con *La indomable* (1928), Emilia Pardo Bazán o Carmen de Burgos denuncian el concepto del "ángel

y mujeres a través de leyes que respaldan dicha equidad (Nash 29). En 1931, las mujeres en España son consideradas “ciudadanas de pleno derecho”, la inclusión del sufragio universal en la constitución no solo derriba desigualdades entre sexos, sino que empodera a las mujeres y su voz en la sociedad⁶⁰ (25). La modificación del Código Civil y Penal iguala la mayoría de edad entre sexos, elimina la pena de adulterio de la mujer, le otorga la posibilidad de elegir nacionalidad si contrae matrimonio con un hombre de otro país y las viudas y divorciadas pueden conservar la patria potestad (Aguado, “Identidades” 125). En cuanto a la educación, empiezan a cuestionarse con firmeza los modelos educativos que consolidan la disparidad entre hombres y mujeres.

Sin embargo, estos pasos hacia una modernización constitucional de género y educación no erradican las bases tan social y culturalmente arraigadas del modelo del “ángel del hogar” y de la institución de la familia tradicional. Si bien dicho concepto empieza a revisarse y disiparse a principios del siglo XX, no podemos hablar de su total desaparición (Nash 30). Incluso dentro del discurso republicano se establecen ciertos límites en cuanto a la igualdad de sexos, como por ejemplo los hallados en discursos en contra del voto de la mujer recogidos por Clara Campoamor en su libro *Mi pecado mortal. El voto femenino y yo*, a través del cual denuncia el rechazo de hombres republicanos a incluir a las mujeres en sus partidos y la falta de compañerismo hacia ellas. Además, como destaca Ana Aguado, a pesar de los logros alcanzados en términos de igualdad, no pueden asociarse dichos avances con un triunfo homogéneo, puesto que las distintas variables sociales de una mujer, como la clase social a la que pertenece, el núcleo urbano o rural en el que habita, la educación recibida y el contexto ideológico en el que se encuentra, influyen en su vida, en su futuro y en su posición en la sociedad española (“Público” 133).

La literatura, en especial desde la novela realista decimonónica española y europea visibiliza con frecuencia la figura de la mujer mostrando protagonistas con una clara identidad. Desde el siglo XIX novelas como *La Regenta*, *Anna Karenina* o *Madame Bovary* narran la vida de diversas mujeres y los obstáculos que limitan sus libertades presentando así sus realidades. Dicha visibilidad continúa en la actualidad, en concreto, la novela a estudiar *Como el viento de otoño*, de Teresa Cameselle presenta una España que respalda la

del hogar” ofreciendo a través de la literatura una denuncia del sistema político social patriarcal que refuerza dicho término (Cruz-Cámara 10).

⁶⁰ Aumenta la inclusión de mujeres en asociaciones políticas femeninas. Destacan la AMA (Asociación de Mujeres Antifascistas) y Mujeres Libres. Ambas tienen un gran impacto durante el siglo XX y en particular, en los años de la Guerra Civil (Aguado, “Identidades” 130).

igualdad de sexos a través de la introducción de varios artículos⁶¹ recogidos en la Constitución de 1931 y en la que, a su vez, perdura una cultura y un sistema social patriarcal que censura con frecuencia la práctica de estas nuevas libertades. Cameselle ilustra a través de las mujeres protagonistas de la novela una clara divergencia entre una incipiente libertad de derechos y la dificultad de aplicarlo a sus vidas debido a los rígidos límites sociales y culturales de la tradición conservadora patriarcal que las rodea. La realidad sociocultural como obstáculo ante la libertad femenina queda reflejada al inicio de la novela cuando la protagonista, la maestra Enma afirma:

En el Congreso, Clara Campoamor había luchado y ganado cada batalla por la igualdad de los derechos de las mujeres; en las calles, sin embargo, una persona como ella, maestra titulada, con derecho a escuela en propiedad, seguía siendo tratada con condescendencia cuando tenía suerte y con desdén o menosprecio cuando no la tenía (Cameselle 19).

El marco temporal de la novela se localiza en el periodo llamado Bienio Radical Cedista. La discriminación que sufre la figura de la mujer durante las primeras décadas del siglo XX se acrecienta y polariza ideológicamente tras la convocatoria a elecciones del presidente Alcalá Zamora en 1933. El resultado de las elecciones da la victoria a los partidos de ideología conservadora, dando paso al segundo bienio republicano caracterizado por el alce de la CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas) y con ello, el triunfo de la derecha en el Congreso. Esta nueva etapa, con Alejandro Lerroux como presidente, viene marcada por una constante lucha política de mano de los partidos de ideología derechista por derrocar varias de las reformas constitucionales implantadas desde el periodo anterior (Lorenzo 234), medidas que afectan al progreso de la liberación femenina y censuran la libre implantación de las políticas de igualdad recogidas por la Constitución de 1931.

El objetivo de este estudio es analizar la dicotomía "Libertad constitucional vs. Censura sociocultural" en la novela *Como el viento de otoño*, en concreto, centrándome en las vivencias de la maestra Enma y de sus alumnas de la clase de adultas. A través de ello, llevaré a cabo una reflexión sobre el posible impacto de dicha investigación literaria en la memoria histórica del país, específicamente en relación con la historia de las mujeres cuyas vivencias quedan al margen de narraciones oficiales hegemónicas. Para dicho fin, tomaré como base teórica la propuesta de Astrid Erll y Ann Rigney sobre la literatura como medio que fomenta la revisión de la memoria histórica. A su vez, me apoyaré principalmente, entre otras varias

⁶¹ Destaca el artículo treinta y seis, que defiende el sufragio universal una vez cumplidos los veintitrés años; el artículo cuarenta, el cual reconoce la igualdad de derechos laborales y el artículo cuarenta y tres, que otorga derechos matrimoniales igualitarios a hombres y mujeres (Vázquez 13-14).

autoras y autores, en los estudios académicos de la catedrática Ana Aguado sobre el espacio otorgado a las mujeres en la Segunda República y la opresión cultural y social hacia las mismas.

2. PROGRESO CONSTITUCIONAL VS. REALIDAD SOCIAL

Aránzazu Calderón expone el concepto “Libertad en la mente vs. Libertad en la práctica” en la novela *Historia de una maestra* de Josefina Aldecoa (162). Este contraste, señala la persistencia de la cultura paternalista en la sociedad del siglo XX que con frecuencia obstaculiza a las mujeres a abrazar sus derechos como ciudadanas en igualdad con los hombres. Aspectos como la enseñanza conservadora recibida por las mujeres desde niñas, la influencia de la iglesia, la moralidad católica y los prejuicios machistas con las que estas se encuentran a lo largo de sus vidas por su sexo no desaparecen con la introducción de las nuevas leyes republicanas (165). Si bien la Segunda República apoya la inclusión de las mujeres en espacios públicos y las considera ciudadanas de pleno derecho, persiste:

[Un] sistema de género hegemónico... [y] prejuicios a los que culturalmente resultaba difícil sustraerse...Unos discursos...sexistas que, de acuerdo con los modelos de feminidad dominantes, representaban fundamentalmente a las mujeres como seres dependientes en función de su condición de madres o esposas (Aguado, “Politización” 147).

El contraste entre las nuevas leyes que apoyan los derechos de la mujer y la aplicación real de las mismas queda ilustrado con la representación literaria de las mujeres de la clase para adultas de Enma en el pueblo de Esmelle, La Coruña. A través de la mediación de la figura de la maestra, la novela refleja el acercamiento de un reducido grupo de mujeres a temas que hasta la fecha han sido tabú como la sexualidad femenina, el divorcio o la libertad de voto, derechos respaldados por el Gobierno republicano. A medida que avanzan las clases, las alumnas consiguen derribar el silencio o la negación hacia estas cuestiones, naturalizando paulatinamente sus derechos legítimos. No obstante, la presión que experimentan en el espacio privado de sus vidas, así como los prejuicios sociales a los que se enfrentan en el pueblo silencian gran parte de esta nueva educación, confinándolas a encajar en los cánones patriarcales de la época.

Si bien la Segunda República apoya la educación de las mujeres desde una mirada democrática, libre y laica, los principios ideológicos patriarcales que rigen la vida privada de estas mujeres enfatizados con el auge de la CEDA en el Congreso entran en conflicto con la incipiente libertad social. Como apunta Aguado: “La dialéctica público-privado cobra en el contexto republicano un significado múltiple, heterogéneo y a menudo contradictorio por

lo que respecta a la experiencia histórica de las mujeres” (“Público” 110). No obstante, este espacio doméstico y personal tan importante para hacer justicia a la escritura historiográfica ha quedado a la sombra de narraciones imperialistas en los que son los grandes conflictos bélicos los protagonistas.

Cabe destacar el trabajo de la historiadora Michelle Perrot, quien investiga el silenciamiento impuesto a la mujer adentrándose de forma transversal en la “infrahistoria” de las sociedades para reflejar el mundo cotidiano tan olvidado por las grandes narraciones hegemónicas⁶². Sus estudios abarcan desde el rol de la mujer en las esferas privadas hasta su inclusión en la vida pública, denunciando a su vez la perpetuidad del silencio en la actualidad. Perrot afirma: “El papel de una historia de las mujeres, además de su exigencia de verdad, es también luchar contra la marea del silencio, que siempre vuelve” (Rapin).

La novela *Como el viento de otoño* se adentra en el contexto del siglo XX desde la mirada de las mujeres protagonistas, cediéndoles la voz en la narración literaria de los hechos históricos y dando prioridad al relato de sus experiencias. Así, la novela actúa como medio a través del cual democratizar la memoria del pasado histórico (Erll y Rigney 114). La memoria histórica de España está marcada por el conflicto bélico de la guerra civil española y el control ideológico llevado a cabo por el posterior régimen franquista. La dictadura construye una “memoria oficial homogénea” que silencia y censura al bando “de los vencidos” desterrando sus vivencias hacia una amnesia histórica (Luengo 77).

Las maestras de la República son uno de los grupos cuya memoria se ve acallada y confinada al olvido. Ellas simbolizan el primer colectivo de mujeres que obtiene un espacio público anteriormente reservado al sexo masculino (Ballarín 84). Desde perspectivas diversas y con frecuencia antagónicas, las maestras de comienzos del siglo XX recuperan la lucha originada en el siglo anterior para demandar una mayor educación para las mujeres. De este modo, empiezan a establecer tímidamente una conciencia colectiva feminista en la sociedad española (Ballarín 10). A través de las vivencias de la protagonista Enma, Cameselle recupera la figura de muchas de las mujeres maestras que tienen un papel fundamental en el siglo XX y cuya trayectoria profesional es suprimida de la memoria histórica de España con la llegada del régimen franquista. Su representación mediante la creación del personaje de Enma permite ofrecerles parte del protagonismo que la historia oficial les roba (Torrús).

⁶² En 1978 Perrot publica un número especial de *Le Mouvement Social* titulado *Travaux des femmes dans la France du XIXe siècle* en el que no incluye a autores masculinos con el objetivo de que sean las mujeres las que narren su propia historia.

Cameselle centra la narración en la maestra y en las aldeanas del pueblo de Esmelle dándoles voz a través del relato literario, permitiendo al lector redescubrir sus memorias. El discurso histórico hegemónico olvida a menudo las experiencias de las mujeres tanto en espacios públicos como privados, elaborando la “*his-story*, la historia de él” que queda priorizada ante “*her-story*, la historia de ella” (Scott 51). En *Memorias fragmentadas: Una mirada transatlántica a la resistencia femenina contra las dictaduras*, Ana Corbalán plasma la necesidad de dar voz a todas aquellas mujeres que pese a su papel político y social son relegadas a la invisibilidad:

Rescatar del olvido las voces femeninas silenciadas por los regímenes dictatoriales y por los anales de la historia con el objetivo de homenajear a tantas mujeres que quedaron a la sombra de la memoria pero que, en su anonimato, lucharon heroicamente por sus ideales sociales y políticos y efectuaron una respuesta contestataria ante la represión ejercida por las dictaduras de sus respectivos países (202).

2.1. El dogma católico

El poder de la iglesia y la moralidad católica están fuertemente arraigados a la sociedad española de esta época (Lorenzo 232). La educación simboliza un “arma político-religiosa” utilizada por la derecha y la izquierda cada vez más polarizadas y enfrentadas (Vázquez 33). En el primer bienio republicano, el Gobierno introduce en la Constitución de 1931 la prohibición de la educación a través de órdenes religiosas con el objetivo de erradicar las desigualdades entre sexos que la moral católica respalda y con ello, la alta tasa de analfabetismo en las mujeres. A partir de este momento, el enfrentamiento entre Iglesia y Estado es muy duro, incluso el episcopado de España pide públicamente a sus fieles la desobediencia ante las nuevas reformas rogándoles que sus hijas solo asistan a escuelas religiosas, prohibiendo su involucración en aulas laicas y solicitando ayudas para continuar la enseñanza.

Aún con las restricciones impuestas en el primer bienio republicano, muchas organizaciones religiosas no cierran sus escuelas, simplemente modifican sus nombres para evitar su cierre (Vázquez 29-30). A su vez, incluso entre los republicanos perduran los discursos de bases religiosas en los que la figura de la mujer queda subordinada a la figura del hombre (Aguado, “Público” 107), ideales femeninos arraigados al ideario católico cultural en los que el espacio público es exclusivamente masculino (109).

A lo largo del bienio radical cedista, en el cual se centra la novela *Como el viento de otoño*, destaca en el centro de las cuestiones parlamentarias el aumento del apoyo a la Iglesia en aspectos educativos y sociales: la reducción del presupuesto dirigido a la fabricación de

escuelas, el ataque a la coeducación, la reducción de la formación del magisterio, la erradicación de la Inspección Central de Primera Enseñanza y la paulatina disminución de los fondos destinados a los organismos vinculados con la Institución Libre de Enseñanza (Garrido 105). "El bienio radicalcedista puede considerarse como un periodo de rectificación política educativa sin precedentes" (Pérez 318).

A pesar de la batalla política y educativa para erradicar la influencia de la Iglesia en la sociedad española, la escasez de tiempo y la falta de recursos económicos obstaculiza su total desaparición (Garrido 100). Además, la victoria de la CEDA en el Congreso brinda su apoyo al poder eclesiástico, defiende la moralidad católica, no aprueba la Ley de Congregaciones y mantiene abiertas las escuelas religiosas durante los años treinta (105). La presencia de la Iglesia y la influencia de su dogma moralista queda reflejado en la clase de Enma y en la relación de la maestra y las alumnas adultas con los párrocos del pueblo, don Jesús y don Francisco. En la primera visita de la protagonista a su clase le espera el párroco don Jesús quien no duda en afirmar que su labor prioritaria como maestra es impartir clases de religión y labores del hogar. Ante tal escenario, Enma abandera el modelo educativo republicano al enfrentarse a quien personifica el núcleo eclesiástico y retira el crucifijo de su aula anunciando: "Me veo en la necesidad de recordarles las leyes de la República vigentes. Esta es una escuela pública...también es gratuita...activa, solidaria...y laica" (Cameselle 35). Seguidamente, son los padres de las niñas los que respaldan la afirmación del párroco comunicándole a Enma: "Esto no es Madrid, señorita...Estas niñas no tienen más futuro que ser buenas esposas y madres" (Cameselle 36). Además, no entienden la necesidad de aprender cálculo y ciencias, puesto que consideran ese conocimiento innecesario para el trabajo en los campos. A pesar de la oposición de varias de las familias, Enma recalca la libertad de elección de sus alumnas afirmando: "Cualquier niña tiene derecho a no casarse, tener hijos o trabajar en la tierra" (Cameselle 76).

A pesar de la compleja realidad social encontrada en los pueblos, la propia figura de la maestra representa un nuevo referente de mujer que aboga por la igualdad y la independencia del sexo femenino (García 79), "acercar otras visiones culturales y conducirles a las aldeanas hacia sus derechos democráticos era una de las prioridades de estas mujeres" (80). Por ello, son muchas las maestras que traspasan la barrera profesional de su trabajo para mejorar el entorno en su pluralidad. Un ejemplo claro de ello es la creación de las clases para adultas no solo destinadas al desarrollo académico de las alumnas, sino a otorgarles voz y conocimientos para su vida en sociedad (Flecha, "Vida" 205). La inclusión de personas adultas en la comunidad educativa es de vital importancia,

ya que en varias ocasiones son los mismos padres los que obstaculizan el trabajo de las maestras, “escandalizados” por la nueva educación (Sánchez 125).

No obstante, para las maestras que ejercen su profesión en zonas campestres, la lucha por la equidad de derechos educativos es una ardua tarea debido a la limitación de los recursos hallados en dichas áreas y a la moral católica, con alto impacto en los pueblos

(Ballarín 84) ⁶³. En *La condicional social de la mujer*, Margarita Nelken expone que las mujeres todavía están supeditadas a los mandatos de los maridos y sus vidas están limitadas por juicios religiosos. Además, haciendo referencia a las disparidades entre áreas urbanas y rurales, Maria Aurèlia Capmany afirma que el contexto político-social en España limita el progreso de la mujer española especialmente para aquellas que residen en pueblos:

La situación de la mujer en España se halla inserta en las condiciones políticas y sociales de su historia... No olvidemos que al hablar de los movimientos feministas tenemos que referirnos a una minoría de hombres y mujeres residentes en las grandes ciudades (87).

Con ello, Capmany pretende diversificar el incipiente movimiento de la liberación de la mujer de principios de siglo para evitar la alienación de las mujeres con realidades casi antagónicas como es el caso de aquellas que viven en pueblos alejados de la modernización urbana. En el caso de las maestras, estas entienden que muchas de las niñas de clase social baja que asisten a sus clases van a tener un futuro centrado en las labores domésticas y en el empleo en los campos para sobrevivir económicamente en el ámbito rural. Sin embargo, persiste en ellas el objetivo de ofrecerles distintos caminos a través de la educación (Flecha, “Mujeres” 52-53). Su trabajo es una pieza clave en el desarrollo económico y sociocultural de los entornos rurales de principios del siglo XX (Sánchez 120). “El concepto de maestra rural se afianza en la Segunda República como ente dinamizador de conversión social, de agente de cambio y de defensa de las clases menos pudientes” (126).

La posición de Enma en cuanto a lo dictaminado por el dogma católico queda clara desde este primer contacto con don Jesús, no obstante, a lo largo de la trama se ve en la necesidad de acudir en su ayuda y crear una pequeña alianza con los representantes eclesiásticos, por la gran influencia que la Iglesia tiene en las mujeres de la aldea. A la llegada de Enma al pueblo de Esmelle tan solo cinco mujeres asisten a las clases para adultas, no obstante, la

⁶³ En las primeras décadas del siglo XX, el Gobierno invierte mínimamente en las escuelas de los pueblos y se desatiende la preparación de los maestros y maestras de zonas rurales. Además, el trabajo en los campos de los niños y la formación basada en los quehaceres domésticos de las niñas conlleva a la carencia de una formación educativa (Sánchez 122). A pesar de la mayor preocupación por las zonas campestres que se visibiliza durante los años treinta, la precariedad es tal que el impacto de las nuevas reformas republicanas no consigue paliar todas las necesidades rurales.

presencia de la gran mayoría de mujeres del pueblo en la iglesia es constante. Por ello, la protagonista decide aliarse con el nuevo párroco de Esmelle, don Francisco pidiéndole que, en los momentos de confesión, aconseje a las mujeres sobre los beneficios de recibir una educación. El párroco acepta la propuesta, pero solo con la condición de que la maestra lleve a cabo la censura de temas relacionados con la sexualidad femenina y con la nueva Ley de Divorcio, reflejando así la rigidez de la Iglesia a la liberación total de la mujer.

En la oposición ilustrada en la novela entre Iglesia y Estado, Cameselle elabora personajes verosímiles, alejándose de la creación romantizada de héroes y villanos, visibilizando una posible alianza entre ambos. Como en el caso de las referencias al bando republicano como un concepto utópico y único, es frecuente encontrar una homogeneización histórica sobre la postura del clero en los años 30. Si bien es cierto que en su mayoría la Iglesia católica se muestra en contra de las reformas republicanas, cabe destacar una nueva perspectiva que recogen investigaciones recientes⁶⁴ en las cuales se muestra que el clero perteneciente a zonas rurales que es testigo de la pobreza del mundo campestre es más propenso al apoyo de la causa republicana por su atención al sector obrero (Dionisio 12). No obstante, como observamos en la novela, a pesar de las tímidas conexiones entre Iglesia y Estado, predomina una fuerte oposición entre ambas fuerzas con la libertad de la mujer como base del conflicto.

2.1.1. La Ley de Divorcio

El proyecto de Ley de Divorcio se aprueba en 1932 con una clara oposición. Desde posturas más conservadoras, entre ellas la de la Iglesia, se define a la ley como la destrucción social y se asocia a la mujer como víctima de esta innovación legislativa. Muchas mujeres protegen la denuncia de la Iglesia, postura que Margarita Nelken entiende como la obligatoria dependencia económica de las mujeres hacia sus maridos por la escasez de medios para establecer su emancipación económica y social. La Ley de Divorcio se introduce el 25 de febrero de 1932, a pesar de simbolizar un punto de inflexión en los derechos de las mujeres españolas, su impacto es leve⁶⁵ (Vázquez 26).

⁶⁴ Cabe resaltar las investigaciones de Miguel Ángel Dionisio sobre las alianzas entre Iglesia y República, la llevada a cabo por María Tezanos Gandarillas en *El Clero ante la República. Los clérigos candidatos en las elecciones constituyentes* en la que se expone la diversidad de posturas dentro del espacio católico y la tesis defendida por Luisa Marco Sola *El Evangelio Rojo. Sacerdotes antifranquistas durante la Guerra Civil española (1936-1939). Pensamiento, actividad propagandística y contestación a la Cruzada*, en la que destaca la figura de sacerdotes republicanos.

⁶⁵ La Ley de Divorcio se establece en España con 260 votos a favor y 23 en contra. Durante el periodo en el que está vigente solo se concede el divorcio a 165 de cada 1000 personas. El 23 de septiembre de 1939, con la llegada del régimen franquista, esta ley desaparece y se recuperan las directrices del Código Civil de 1889 (Vázquez 27).

La Iglesia lleva cabo la divulgación de bulos a través de los cuales comunican a mujeres con pocos recursos que el divorcio no les protegería si sus maridos las abandonan. Uno de los primeros testimonios públicos a causa de esta campaña ideológica aparece en *El Diario de Barcelona* en 1931: "El divorcio es propio de tiempos de decadencia. Cuando se debilita la planta de la familia estable y fuerte surge la cizaña debilitante y agotadora. Facilidad, capricho, inconstancia, egoísmo minan los cimientos de la organización social" (Lezcano 30). El hermetismo católico a cerca de dicha cuestión contrasta con la defensa de la Ley en las Cortes y en la prensa de la mano de varios autores entre los que destaca la pionera defensora del divorcio Carmen de Burgos con su libro *El divorcio en España y La mujer moderna y sus derechos*. A su vez, si bien es cierto que la repercusión de la ley es mucho menor que en otros países de Occidente, cabe destacar el hecho de que más de la mitad de las peticiones de divorcio son pedidas por mujeres (Aguado, "Público" 124).

Las maestras tienen un papel primordial en la educación social de las mujeres y las clases para adultas es el lugar a través del cual pueden llevar a cabo su misión de educar en conocimientos más allá de la alfabetización. La novela narra la trama de una de las alumnas, Maruja y de sus compañeras de clase, quienes ilustran los límites culturales que les frenan a la hora de considerar el divorcio como una opción válida. Maruja está siendo maltratada por su marido, por lo que se ausenta de las clases. Sus compañeras, conocedoras de este hecho, hacen partícipe a Enma de la situación desde una posición externa, evitando los posibles juicios al tratarse de la institución familiar prácticamente inviolable para sus mentalidades. En relación con esta cuestión, Enma abre un debate sobre su derecho al divorcio a lo que las alumnas responden con pensamientos negacionistas como "el divorcio son palabras mayores", "el casamiento de la iglesia no se puede deshacer" o afirmando que "son cosas de marido y mujer, nadie debía meterse" (Cameselle 74).

La instrucción educativa que han recibido estas mujeres previamente se basa en el dogma católico en el que prevalece la instrucción sobre cuestiones que fomentan la figura de la mujer como ángel del hogar. A principios de siglo, la mujer es percibida como la responsable del núcleo familiar por lo que se espera de ella que adopte el papel de madre y esposa dedicada a sus hijos, su marido y las labores del hogar. Por ello, cualquier ley que a priori la aleje de esa tarea se considera una amenaza para la "institución familiar" (Cieza 305). Como apunta María Abella, secretaria del PSOE a la que Enma hace confidente de esta realidad, a pesar de la nueva Ley de Divorcio respaldada por la Constitución "las mujeres seguían sometidas a las normas morales de la Iglesia y una mujer divorciada sería como una burla" (Cameselle 284).

El Gobierno republicano introduce con la Ley de Divorcio una legislación que constituye una de las bases necesarias para apoyar la igualdad de derechos dentro del matrimonio. No obstante, las mentalidades conservadoras de la época no permiten la igualdad total entre ambos sexos. En el espacio privado, la institución de la familia prevalece por encima de la nueva Ley de Divorcio, salvo en casos minoritarios. A su vez, a pesar de que es visible una separación entre Estado e Iglesia, muchos sectores estatales se asemejan a su opuesto al no cuestionar los pilares del patriarcado y la misoginia, lo cual queda reflejado en la sociedad (Aguado, “Público” 128).

Las relaciones de género y los derechos de las mujeres en esferas públicas y privadas mejora con la legislación republicana. No obstante, la corta duración de este periodo y las tradiciones patriarcales hacen inviables la total erradicación de los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad (Aguado, “Público” 133). Por ello, ante una Ley de Divorcio que ataca el papel de la figura femenina como esposa y ángel del hogar supeditada a los mandatos del marido, las protagonistas de la novela actúan de forma reacia incluso en el espacio seguro de la clase de Enma.

La trama en la que Cameselle desarrolla la cuestión del divorcio a través de Maruja y de sus compañeras deja a un lado los datos históricos y la exactitud narrativa dando prioridad a las vivencias de las mujeres anónimas del siglo XX. Erll expone que en la literatura “la exactitud histórica” no es tan relevante como “la autenticidad”, dado que tiene el poder de elaborar fotografías del pasado que concuerdan con lo sucedido históricamente y que no ha sido visibilizado por “el canon” (“Literature” 389). Es en la exploración de la vida cotidiana de los personajes, como es el caso de Maruja y de las alumnas de Enma, en la que se recuperan identidades olvidadas por las narraciones imperialistas de la historia, así como sus experiencias personales dentro del contexto histórico en el que viven.

2.1.2. El voto de las mujeres

Del 30 de septiembre al 1 de octubre de 1931 se debate en el Parlamento el derecho al sufragio universal. Por un lado, destaca Clara Campoamor, quien reconoce el voto de la mujer como una necesidad para alcanzar la igualdad democrática. Opuesto a ella, en el propio bando republicano: el Partido Radical-Socialista, Acción Republicana y el Partido Radical, apoyados por las recientes diputadas Victoria Kent y Margarita Nelken niegan la aprobación del voto de la mujer por la influencia que la iglesia tiene en ellas y por consiguiente, la ideología de derechas. Gracias a la lucha de Campoamor se aprueba finalmente el voto de la mujer el 1 de octubre de 1931 con 161 votos de apoyo, 121 opuestos y 188 abstenciones (Aguado, “Público” 116-118).

El derecho a votar es un gran avance en el movimiento a favor de los derechos de la mujer. La revista de la Asociación Nacional de Mujeres Españolas *Mundo Femenino* da voz a las protagonistas de esta victoria: las mujeres sufragistas y su lucha a lo largo de la historia.

Sufragistas, yo os doy las gracias por vuestros ideales. Vuestras luchas y vuestra sangre, vuestras generosas utopías y vuestros ensueños, se han condensado a través de los siglos en este acto sencillo, con que la Constitución española me ha honrado elevándome a la augusta función de electora (Bussy 133).

Este logro representa un avance sin precedentes para las ciudadanas en España, no obstante, no se traduce en la obtención de una igualdad total en la sociedad, además las mujeres son juzgadas y culpabilizadas por los resultados de las elecciones.

Las primeras elecciones de 1933 representan un momento clave en la participación de las mujeres en la esfera política⁶⁶. Es visible un aumento de mujeres en las listas electorales, mayoritariamente de izquierdas (Capel 39). Sin embargo, la propaganda elaborada por los diferentes bandos políticos, independientemente de la ideología defendida, refuerza la presencia de la estructura patriarcal al encauzar el mensaje a esposas, madres y hermanas (30). El derecho de las mujeres a votar en 1933 no simboliza el alcance de una igualdad política real, pero sí da voz a todas las mujeres votantes.

Tanto en las elecciones de 1933 como en las de 1936, donde por primera vez pueden participar las mujeres, se les culpa de los resultados obtenidos. En las primeras, se castiga socialmente a las mujeres conservadoras influenciadas por la Iglesia del triunfo de la CEDA y se condena la ausencia de las trabajadoras. De igual manera, se les culpa del triunfo del Frente Popular en las posteriores. Varios autores entre los que destacan Clara Campoamor, Pablo Villalaín y Mercé Vilanova condenan la culpabilidad que las hace responsables a ellas reformulando dicho resultado a través del contexto político en el que tanto hombres como mujeres se hallan⁶⁷. Resaltan la unión de partidos de derecha, los enfrentamientos dentro de la izquierda, la crisis e inestabilidad política de los años anteriores, entre otros aspectos, como los determinantes de los resultados electores en ambas ocasiones y no únicamente la participación de las mujeres (Aguado, "Politización" 162).

⁶⁶ Con el triunfo de la CEDA y la instauración del Parlamento cinco de ellas ocupan escaños en el bando socialista, Margarita Nelken, María Lejárraga, Matilde de la Torre y Veneranda García Blando y tan solo una representante de la CEDA, Francisca Bohigas (Capel 39).

⁶⁷ Clara Campoamor analiza la culpabilidad hacia las mujeres en su libro *Mi pecado mortal. El voto femenino y yo*. A su vez, Pablo Villalaín analiza dicha cuestión en *La participación de la mujer en las elecciones generales celebradas en Madrid durante la Segunda República*. Mercé Vilanova lleva a cabo un estudio similar sobre las elecciones al Parlamento catalán y a Cortes durante los años treinta en *Analfabetismo, trabajo y política*.

Como el viento de otoño reflexiona sobre la libertad y la perspectiva de las mujeres de entornos rurales a cerca de las elecciones a través de la ilustración de las elecciones convocadas en 1936. Cameselle incluye esta cuestión como parte del temario académico de Enma en su clase para adultas. Con ello, refleja las carencias educativas de las mujeres del pueblo a cerca de aspectos políticos y reflexiona sobre el peso de las tradiciones eclesiásticas en sus vidas. En la España rural, el alto índice de analfabetismo en mujeres produce la desinformación de muchas de ellas que no saben que tienen derecho a votar (Aguado, "Público" 130). Por ello, cuando se aproxima la fecha de ejercer este derecho el 16 de febrero de 1936, la protagonista maestra recalca en una de sus clases la importancia de los votos femeninos e insiste en la necesidad de que sean votos libres. La respuesta inmediata de algunas de sus alumnas es asumir que sus opiniones no tienen peso político o que votarían lo que sus maridos consideraran. Enma hace hincapié en la importancia de su papel democrático en la sociedad y lleva papeletas de los distintos partidos políticos a clase. Girada dando la espalda a las alumnas para evitar condicionarlas, les pide que cojan aquellas con las que se sienten identificadas. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de Enma, llegado el día de las elecciones muchas de las mujeres dan prioridad a asistir al entierro del marido de Maruja, que muere el 16 de febrero.

Este hecho muestra la disparidad entre la libertad dentro del aula donde abrazan la equidad de derechos a través de la educación y la todavía presente presión social de asistir a un acto eclesiástico. A pesar de no llevar a cabo el libre voto aquel día, las protagonistas de la novela muestran cómo la colectividad y la unión de este grupo de mujeres dentro del aula es un factor clave para la lucha de la mujer por el simple hecho de tener un espacio seguro y libre en el que alzar la voz y no ser juzgadas por los cánones patriarcales aún anclados en la sociedad española. No obstante, una vez más, a pesar de las leyes constitucionales que apoyan a las mujeres en su derecho al sufragio universal, vuelven a hacerse de notar unas leyes paternalistas invisibles que marcan la vida de muchas de las mujeres de esta época y que delimitan su libertad como ciudadanas de pleno derecho. Como leyes paternalistas abstractas entendemos todo aquello que marca el desarrollo de una persona a lo largo de su vida, desde la formación educativa hasta la influencia de la institución de la familia, la religión, la ideología política del entorno y propia y aspectos sociales como el espacio de la figura del hombre y la mujer, la sexología y la censura o estereotipos tradicionales hacia dichas cuestiones (Cieza 300):

Todo ello impregna el ethos pedagógico y las mentalidades y comportamientos sociales de una época respecto de la significación y funciones que se atribuyen a la educación y a la escuela...Debe conexionarse con toda la coyuntura histórica y

sociocultural que lo determina y sobre la cual a su vez influye, así como con sus peculiares matizaciones según la ubicación social, geográfica y cultural (300).

3. CONCLUSIÓN

Ilustrar a través de la mirada de una maestra y sus alumnas la sociedad rural española de principios del siglo XX responde al concepto de “contra-memoria” expuesto por Rigney (13). Otorgar el protagonismo a las mujeres en la narración del periodo de la Segunda República contrasta con versiones historiográficas hegemónicas que ha ignorado durante siglos la memoria de todas ellas. Cameselle ofrece una fotografía de la sociedad española de los años treinta desde múltiples voces femeninas que elaboran un discurso didáctico sobre el poder de la educación, el impacto de la polarización política y la cultura paternalista del silencio transgredida desde la propia novela.

Investigaciones recientes de académicas feministas como M^a Dolores Ramos, Alicia Altet, Anna Aguado, Fernanda Romeu, Shirley Manghini, Dulce Chacón, Antonina Rodrigo o Mary Nash ha permitido desenterrar del olvido el nombre de muchas mujeres confinadas a la desaparición historiográfica por su sexo o el quebrantamiento de las normas sociales patriarcales (Ballesteros 4). Cameselle da voz a todas aquellas mujeres que la escritura hegemónica de la historia relega a un segundo plano a través del protagonismo de figuras femeninas en la trama literaria. La autora retrata el espacio sociocultural del pueblo de Esmelle y de la clase para adultas a través de sus propias miradas. Los grandes conflictos ya no son los protagonistas de las tramas, pues ceden su lugar a las experiencias desencadenadas por la violencia que dejan a su paso. Es en la exploración de la vida cotidiana de los personajes en la que se recuperan identidades olvidadas por las narraciones imperialistas de la historia.

Con ello, tras la recuperación de lo olvidado y lo oprimido, las obras literarias rellenan vacíos de la memoria cultural a la vez que “crean” nuevas aproximaciones hacia dicha memoria (Erll, “Memory” 154). Además de revisar el pasado, tienen la capacidad de alterar nuestra “percepción de la realidad” presente, ya que fomentan la exploración crítica de su formación (156). Erll afirma que cada texto literario que evoca al pasado colabora con la “memoria colectiva”, lo cual implica “un efecto en la cultura del recuerdo” y en la sociedad actual (197). La literatura brinda a la comunidad una nueva versión rememorativa y una nueva reflexión social (198-201) que como en la novela *Como el viento de otoño* incluye a las mujeres.

La Segunda República democratiza la política e incluye a las mujeres como ciudadanas:

Representó un momento especialmente significativo de construcción discursiva de las identidades de género, un momento en el que se desarrollaron unas prácticas políticas femeninas a partir de la apelación general al igualitarismo republicano, para que incluyese a un sujeto colectivo "las mujeres" (Aguado, "Identidades" 127).

No obstante, son muchas mujeres las que quedan al margen del sistema político y social, ya que la corta duración del periodo republicano, así como la tradición patriarcal regida por el dogma católico no es suficiente para consolidar las bases de una sociedad igualitaria. Como ilustra la novela, las mujeres, especialmente aquellas que pertenecen a ámbitos rurales, carecen de la formación educativa adecuada para ejercer su libertad sin límites ante una nueva constitución que apoya sus logros. Si bien como refleja la novela *Como el viento de otoño* los nuevos derechos alcanzados con la Ley de Divorcio o el voto de las mujeres no aseguran una sociedad utópica regida por valores feministas, sí hacen posible la evolución e inclusión de una conciencia feminista que despierta nuevas miradas críticas hacia cánones patriarcales.

La lucha por la igualdad de derechos y los límites que encadenan la libertad de muchas mujeres durante el siglo XX debe actuar de referente en la actualidad. Mirar hacia atrás hace posible la detección de amenazas a las victorias feministas actuales, mirar hacia atrás permite conocer el pasado para aprender de él y seguir avanzando como sociedad.

OBRAS CITADAS

Aguado, Ana. "Identidades de género y culturas políticas en la Segunda República." *Pasado y Memoria, Revista de historia contemporánea*, vol.7, 2008, pp. 123-141. RUA, doi: 10.14198/PASADO2008.7.07.

Aguado, Ana "Politización femenina y pensamiento igualitario en la cultura socialista." *Feminismos y antifeminismos. Culturas políticas e identidades de género en la España del siglo XX*, Edited by Ana Aguado and Teresa M^a Ortega, Universitat de València, 2011, pp. 145-172.

Aguado, Ana "Entre lo público y lo privado: sufragio y divorcio en la segunda república." *Ayer*, vol.4, no. 60, 2005, pp. 105-134. JSTOR, doi: <https://www.jstor.org/stable/41324904>.

Ballarín, Pilar. "Maestras, innovación y cambios." *Arenal*, vol.6, no.1, 1999, pp. 81-110. Digibug, doi: <http://hdl.handle.net/10481/22236>.

Ballesteros, Rosa María. "El efecto de cronos. Brigadistas olvidadas por la historia". *Revista de Ciencias sociales Aposta*, n. 37, 2008, pp. 1-41. *Aposta*, doi: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/ballesteros4.pdf>.

- Burgos**, Carmen. *El divorcio en España y La mujer moderna y sus derechos*. Huso, 2018.
- Bussy**, Danièle. "Historia de una mayoría ciudadana. Ciudadanía femenina y Segunda República". *Las mujeres entre la historia y la sociedad contemporánea*, Compiled by Ana. M Aguado, Generalitat Valenciana, 1999, pp. 113-134.
- Calderón**, Aránzazu. "Mujer y emancipación en tiempos de la república: Historia de una maestra de Josefina Aldecoa." *Sociocriticism*, vol. 27, no. 1,2, 2012, pp. 147-173. *Dialnet*, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4637081>.
- Cameselle**, Teresa. *Como el viento de otoño*. Libros de Seda, 2018.
- Campoamor**, Clara. *El voto femenino y yo. Mi pecado mortal*. Renacimiento, 2018.
- Capel**, Rosa M^a. "De protagonistas a represaliadas: la experiencia de las mujeres republicanas." *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 2007, pp. 11-12. *Dialnet*, doi: <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0707220035A>.
- Capmany**, M^a Aurèlia. *El feminismo ibérico*. Oikos-Tau, 1970.
- Cieza**, José Antonio. "Mentalidad y educación en España durante el primer tercio del siglo XX." *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, no. 5, 1986, pp. 299-316. *Dialnet*, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87376>
- Corbalán**, Ana. *Memorias fragmentadas: Una mirada transatlántica a la resistencia femenina contra las dictaduras*. Iberoamericana, 2016.
- Cruz-Cámara**, Nuria. "Matando al ángel del hogar a principios del siglo XX: Las mujeres revolucionarias de Margarita Nelken y Federica Montseny." *Letras femeninas*, vol. 30, no. 2, 2004, pp. 7-28. *JSTOR*, doi: <https://www.jstor.org/stable/23021561>.
- Dionisio**, Miguel ángel. "Disidencias clericales: hacia un replanteamiento de la imagen del cura en la Segunda República". *Instituto Teológico de Toledo. Seminario de Historia. Dpto. de Historia social y del Pensamiento Político UNED*, 2014. *UNED*, doi: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/297-2013-07-29-4-13.pdf>.
- Erll**, Astrid. "Literature, Film and the Mediality of Cultural Memory". In *A Companion to Cultural Memory Studies: An Interdisciplinary Handbook*. Translated by Sara B. Young, Edited by Astrid Erll and Ansgar Nünning, Walter de Gruyter, 2008, pp. 389-398.
- Erll**, Astrid *Memory in culture*. Translated by Sara B. Young, Palgrave Macmillan, 2011.
- Erll**, Astrid and Ann Rigney. "Literature and the Production of Cultural Memory: Introduction." *European Journal of English Studies*, vol. 10, no. 2, 2006, pp. 111-115. *Taylor & Francis Online*, doi: <https://doi.org/10.1080/13825570600753394>.
- Flecha**, Consuelo. "La vida de las maestras en España." *Hist. Educ.*, vol. 16, 1997, pp. 199-222. *Dialnet*, <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10534/10948>.

- Flecha**, Consuelo "La segunda república, las mujeres y la educación." *Las maestras de la República*, Edited by Elena Sánchez de Madariaga et al. Catarata, 2012, pp. 25-53.
- García**, María. "Necesitamos un pueblo. Genealogía de las Misiones Pedagógicas." *Catálogo de la exposición Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, 2003, pp. 75-97. UNED, doi: <http://espacio.uned.es/fez/view.php?id=bibliuned:500383-Articulos-4210>.
- Garrido**, Manolo. "Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local." pp. 89-146. *Dialnet*, doi: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3099888.pdf>.
- Lezcano**, Ricardo. *El divorcio en la Segunda República*. Akal, 1979.
- Lorenzo**, Juan Antonio. "Claves históricas y educativas de la Restauración y de la Segunda República (1876-1936)." *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, no.1, 2001, pp. 215-249. *Dialnet*, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283829>.
- Luengo**, Ana. *La encrucijada de la memoria. La memoria colectiva de la Guerra Civil española en la novela contemporánea*. Verlag Walter Frey, 2012.
- Nash**, Mary. "Las mujeres en el último siglo." *100 años en femenino*, Edited by Oliva María Rubio and Isabel Tejeda Martín, Acción cultural española, 2012, pp. 25-52.
- Nelken**, Margarita. *La condición social de la mujer en España*. Horas y horas, 2013.
- Pérez**, Mariano. "La enseñanza en la Segunda República." *Revista de Educación*, no. extraordinario, 2000, pp. 317-332. *Dialnet*, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19375>.
- Rapin**, Anne. "Entrevista a la historiadora Michelle Perrot, recogida por Anne Rapin". *Label France*, vol. 37, 1999.
- Rigney**, Ann. "Plenitude, scarcity and the circulation of cultural memory." *Journal of European Studies*, vol. 35, no. 1, 2005, pp.11-28. SAGE, doi: <https://doi.org/10.1177/0047244105051158>.
- Sánchez**, Carmen M^a. "La figura de la maestra rural en la Segunda República." *Revista de Antropología Experimental*, no. 10, 2012, pp. 119-128. *Dialnet*, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5513374>.
- Scott**, Joan. "Women's History". *New Perspectives on Historical Writing*, Edited by Peter Burke, Penn State University Press, 1992, pp. 42-66.
- Torrús**, Alejandro. "Breve historia de ocho mujeres imprescindibles 'olvidadas'." *Público*, 7 March 2016, <https://diez-mujeres-imprescindibles>.
- Vázquez**, Raquel. *La mujer en la Segunda República*. Ediciones Akal, 2014.



RESEÑAS

La necesaria voz de *Las insolentes: desafío e insumisión femenina en las letras y el arte hispanos*

The necessary voice of *Las insolentes: desafío e insumisión femenina en las letras y el arte hispanos*

**Teresa Fernández Ulloa y Miguel Soler Gallo (eds.)
(Peter Lang, 2021. 401 págs.)**

**Mónica Velasco Martín
monicavmes@gmail.com
Educación Junta de Castilla y León
Asociación “El legado de las mujeres”**

Recibido 5 de enero de 2022
Aceptado 25 de abril de 2022

El título que se analiza, *Las insolentes: Desafío e insumisión femenina en las letras y el arte hispanos*, abarca, como estudio conjunto coordinado por los profesores Fernández Ulloa y Soler Gallo, una muestra significativa de voces y formas de reivindicación femenina en la cultura hispana. Figuras y obras imprescindibles para conocer esa mitad del legado cultural que poco a poco se va rescatando, con inmenso esfuerzo todavía, por darle el lugar que debería ocupar en la historia.

Desde el Siglo de Oro hasta nuestros días, a ambos lados del Atlántico, se analizan, en los distintos artículos, voces femeninas como las de las religiosas sor María de Jesús de Ágreda o sor Marcela de San Félix, la prensa del siglo XIX de mujeres como Carmen Silva o Manuela Sáenz, las escritoras Pilar de Valderrama o Carlota O'Neill, la narración de Josefina Aldecoa, o de las falangistas Josefina de la Torre o Mercedes Formica, poetas del siglo XX como la cubana Albis Torres o la nicaragüense Daisy Zamora y, llegando hasta nuestros días, dramaturgas como Angélica Liddell, la obra de activistas como Rebeca Lane, el discurso humorístico femenino apoyado en numerosas ocasiones en la transgresión del tabú, la voz del colectivo femenino latino en EEUU a partir del programa *Habla Women* o los relatos visuales y técnicas artísticas como el fotolibro para la exploración y resignificación del cuerpo femenino.

Desde diferentes enfoques y aproximaciones, los presentes artículos abren un abanico a nuevas investigaciones, que desde el ámbito académico posicionen en su justo lugar el discurso femenino -literario y no literario-. Se citan a continuación algunos de los capítulos de este estudio de manera más pormenorizada.

Abre el libro el artículo “Desde la clausura en el Siglo de Oro: intelectualidad, mística y poder en sor María de Jesús de Ágreda y sor Marcela de San Félix”, en el que los profesores Soler Gallo y Fernández Ulloa se centran en la situación de la mujer en la España del siglo XXVII. Si desde fines de la Edad Media hasta principios de la Edad Moderna las mujeres habían disfrutado de cierta igualdad con los hombres en materia económica, de trabajo y hasta de vida sexual ⁶⁸, en el siglo XVI el estatus de la mujer comienza a deteriorarse. La Nueva Recopilación de 1569, obras como *De Institutione foemina christiana* de Juan Luis Vives, *La perfecta casada*, de Fray Luis de León, o el pensamiento misógino que venía desarrollándose desde los siglos anteriores y la doctrina surgida a raíz de la Contrarreforma contribuyen en la época a la mala consideración de las mujeres. Las palabras del profesor Sánchez⁶⁹ Lora son iluminadoras:

El pensamiento patrístico sobre la mujer (...) atravesó, de una forma u otra, toda la Edad Media en Europa. No obstante, al pasar a la modernidad tuvo cambios, no de esencia, pero sí de complejidad, por toda la influencia humanista renacentista, se pasó de ver a la mujer no solo como un instrumento del demonio para arrastrar al hombre al pecado, sino también como factor de disolución social. (40-41)

El papel de hombre y mujer estaba en la sociedad perfectamente delimitado y la mujer dentro del matrimonio sería la encargada de mantener, desde su silencio y guarda del hogar, el espacio privado del esposo. Convento y monasterio serían la otra alternativa, que daría prestigio a las familias y ofrecía a ellas la posibilidad de crecer intelectualmente sin temor a sospechas de su posible procedencia judaica. Dentro de los conventos escribirían para sus comunidades religiosas, si bien, muchas consiguieron ver publicadas sus obras: mística, hagiografías, autos sacramentales, comedias de capa y espada e incluso poesía sarcástica. Intensa es la vida dentro de los conventos de mujeres como sor María de Jesús, María de Ágreda (Ágreda, 1602-1665), una de las grandes místicas de la historia de la Iglesia Católica,

⁶⁸ Dillingham, M., Fernández Ulloa T. y Soler Gallo M. (2016) Devotion and Roles of Women (Wife and Nun) in Two Plays by Ángela Azevedo (17th Century). En T. Fernández Ulloa y J. Schmidt Morazzani (Eds.), *Images of Woman in the Spanic Culture* (pp.1-22) Newcastle upon Tyne, United Kindom: Cambridge Scholars Publishing.

⁶⁹ Sánchez Lora, J.L. (1988) *Mujeres, conventos y formas de religiosidad barroca*: Madrid: Fundación Universitaria Española.

con obras como la fundamental *Mística ciudad de Dios*, quien mantenía correspondencia con importantes personalidades de su tiempo y participó, con absoluta fidelidad al rey, de la política de la España de su tiempo.

Así como sor Marcela de San Félix, hija de la actriz Micaela Luján y del poeta Félix Lope de Vega Carpio; virtuosa poeta que entre los muros del Convento de San Ildefonso de las Trinitarias Descalzas de Madrid encontró la libertad necesaria para escribir. Hasta hoy nos llegan sus *R.M. Marcela de San Félix. Poesías Místicas*, sus *Coloquios Espirituales*, loas, lirás, seguidillas, villancicos, endechas, biografías o romances. Una autora singular por el empleo del humor y la insolencia frente al clero que destacó como una de las más fecundas escritoras de nuestro siglo XVII.

Los profesores Antoni Brosa Rodríguez y María José Rodríguez Campillo, en el capítulo “Liberadas del olvido: un canon de escritoras áureas”, plantean la necesaria recuperación y reconocimiento de la “Generación literaria femenina áurea”. Muestras esporádicas anteriores habían sido autoras como Teresa de Cartagena o Leonor López de Córdoba, si bien, a partir del Renacimiento, destacará la autoría femenina en todos los géneros literarios, como la novelista María de Zayas, la dramaturga Ana Caro o la poeta Cristobalina Fernández de Alarcón.

Los autores del trabajo sistematizan los datos de distintas fuentes documentales para ofrecer una nómina de autoras y textos que ayuden a la visibilización de tal legado, en su firme reivindicación por incluir la necesaria revisión de dicha nómina en los manuales de literatura española. Tal es la cantidad del material encontrado que en el capítulo se han de ceñir a un corpus significativo de autoras, sobre todo, del género teatral. Como citan Brosa y Rodríguez, son muchos los trabajos, grupos de investigación y foros que trabajan en el estudio del teatro de los Siglos de Oro españoles; así destacan la ingente labor del macroproyecto de investigación “Patrimonio teatral clásico español. Textos e instrumentos de investigación”, conocido como el TC/12. Sin embargo, son solo algunos pocos estudios que, en justicia, recoge también el presente capítulo, los que ahondan en obras de autoría femenina. Revisión que consideran improrrogable para una reconstrucción completa y fiable de la historia de la literatura española de la época.

Dramaturgas de nuestros Siglos de Oro como Leonor de Meneses Noronha (*El desdeñado más firme*), Beatriz de Sousa y Melo (*La vida de Santa Elena y invención de la Cruz y Yerro enmendados y alma arrepentida*), Isabel Senhorinha da Silva (*Celos abren cielos y Aparecimiento de Nossa Shenora de Guadalupe*), Juana Josefa de Meneses (*El divino imperio de Amor, El duelo de las finezas y Contienda del amor divino y humano*), Ángela de Acebedo

(*Dicha y desdicha del juego y devoción de la Virgen; El muerto dissimulado*), Bernarda Ferreira de Lacerda (*Hespaña libertada; Cazador del cielo y La buena y mala amistad*), sor Cecilia del Nacimiento (*Vida de la madre Ana de San Alberto*), sor María de San Alberto (*Testimonio acerca de la viday virtudes de San Juan de la Cruz; Fiestecica del Nacimiento*), sor Luisa del Espíritu Santo, sor Gregoria Francisca de Santa Teresa, sor Francisca de Santa Teresa (*Entremés del estudiante y la Sorda*), la ya estudiada en el capítulo anterior, sor Marcela de San Félix (*Muerte del apetito*), sor Estefanía de la Encarnación, sor María de la Encarnación, sor María do Ceo, sor Juana Teodora de Sousa (*El gran prodigio de España y lealtad de un amigo*), sor Juana Inés de la Cruz (*Los empeños de una casa, Amor es más laberinto*), Ana Caro y Mallén de Soto (*Valor, agravio y mujer, El conde Partinuplés*), Mariana Carvajal y Saavedra, María de Zayas y Sotomayor (*La traición en la amistad*), María Igual, marquesa de Castelfort; Leonor de la Cueva y Silva (*La firmeza en el ausencia*), Feliciano Enríquez de Guzmán (*Tragicomedia de los jardines y campos sabeos*); Ana Ponce de León o Doña Luisa de Manrique, Condesa de Paredes son solo algunos de los ejemplos que destaca el presente estudio.

El capítulo que lleva por título “Los papeles de la prensa como arma liberal en el exilio angloespañol decimonónico y en el panamericanismo hispano. La “Robespiera” y la “Libertadora del Libertador” de la profesora Elena María Benítez- Alonso se centra en el estudio de dos mujeres fundamentales en el periodismo liberal de las primeras décadas del siglo XIX: Carmen Silva y Manuela Sáenz.

Con la represión absolutista de Fernando VII, Londres se convirtió por derecho propio en el refugio político e intelectual más próspero para los liberales españoles y la prensa, dada la sinergia periodística anglohispana, en el vehículo a través del cual canalizar toda difusión y consolidación de las ideas liberales. La puesta en marcha y consolidación de este periodismo liberal hispano en la capital británica, amparada por la protección del gobierno británico y no pocas personalidades, favorecieron el paulatino desarrollo de las ideas liberales en España, así como el de las antiguas colonias hispanas.

Entre estos grandes nombres del liberalismo, la sobresaliente figura de la portuguesa María del Carmen Silva, libertadora en la Guerra de la Independencia de soldados españoles en Lisboa y casada posteriormente con Pedro Pascasio Fernández Sardino, asumiría el frente de la publicación de “El Robespierre español” durante el periodo de encarcelamiento de Sardino. Labor que continuaría en las empresas periodísticas desarrolladas en el exilio de Londres junto a su marido, como lo fuera “EL Español Constitucional”, periódico conocido

como el más radical de esta prensa española en el exilio. Por su parte, y en sintonía con la anterior autora, el icono independentista Manuela Sáenz.

Celebrado el trigésimo aniversario de la publicación de *Historia de una maestra* (1990) de Josefina Aldecoa, el capítulo “Educación en la II República: idealismo y vocación. En homenaje a Josefina Aldecoa” nos acerca al concepto de literatura y educación de esta escritora y pedagoga perteneciente a la Generación del 50. Con un fuerte paralelismo para ella entre familia y nación, mezclando hechos históricos y memoria -personal y colectiva- pues para ella “toda novela es una autobiografía”, los profesores Fernández y Soler analizan en la trilogía que continuó tras el éxito de su novela *Historia de una maestra* (*Mujeres de negro*, (1994) y *La fuerza del destino*, (1997)) la transmisión intergeneracional del trauma de la guerra y su superación. El artículo que sigue, centrado en su obra *Historia de una maestra*, de los profesores Fernández Ulloa y López Ruiz, indaga, a partir de múltiples ejemplos, en los distintos tipos de argumentación que tienen cabida en la obra. En la España que va del 1923 a 1936, aún cultural y socialmente muy atrasada, la vocación de Gabriela, maestra republicana, convivirá con personajes muy reales que se cruzan a lo largo de la novela. La autora muestra como válidas dentro de ese contexto las distintas argumentaciones, según las circunstancias vitales y humanas, mostrando una perfecta depuración de técnica narrativa.

Cuatro nombres propios de la Sección Femenina de Falange: Mercedes Ballesteros, publicada bajo el pseudónimo de Sylvia Visconti, Josefina de la Torre, bajo el seudónimo de Laura de Cominges, Carmen de Icaza y Mercedes Formica son las protagonistas del artículo de Soler Gallo “La insolencia y heroicidad de las “señoritas” de la Sección Femenina de Falange en la ficción sentimental”, quien destaca cómo, con distintos grados de implicación dentro de la organización falangista, las cuatro autoras supieron llevar a cabo en las protagonistas de sus novelas los arquetipos contruidos de su programa ideológico. Hicieron de la literatura su discurso propagandístico.

En el capítulo titulado “Del “yo” al “nosotras”: teatro, autoficción y discurso crítico en la escena española” asistimos al estudio de dramaturgas como Angélica Liddell (*La casa de la fuerza*), Lola Blasco (*La armonía del silencio*), María Velasco (*La soledad del paseador de perros*)... y su puesta en los escenarios de temas sociales como la xenofobia, el racismo, la violencia de género. El estudio del profesor De la Torre Espinosa concluye que cada vez cobra mayor peso en la escena española el teatro autoficcional, que cuenta como material dramático con el “yo”, junto con la exigente mayor colaboración por parte del público en una “convivio” en la que el actor se convierte en agente activador de un proceso

comunicativo. En ese trance interactivo tan directo, la actuación logra en ocasiones afortunadas la persuasión del público y la movilización hacia un cambio social. La cita a Erika Fischer-Lichte (2011) remite a este como un “teatro performativo”, válido y capaz de violentar las expectativas de los espectadores y colocarlos en la tesitura de tener que decidir sobre su actuación, convirtiéndolos, así, en agentes activos dentro de la propuesta escénica. En estas apuestas performativas, la condición de género se instituye en numerosas ocasiones como elemento central que, no obstante, trasciende hacia la realidad social.

En el artículo “Lo fantástico y maravilloso en la poesía de Albis Torres”, la profesora Laura Redruello se centra en el estudio de los elementos fantásticos en la obra de esta poeta cubana para crear un mundo de fantasía que transforme una realidad o un modelo de sociedad insatisfactorio. En un mundo poético cargado de brujas, magos... La cocina se convierte en lugar mítico de transformación y espacio liberador imprescindible para la autora en la construcción de su identidad.

De la misma manera, la profesora María Victoria Galloso Camacho recoge en su artículo “El autorreconocimiento de la mujer a partir de la lengua poética nicaragüense: cuatro poemas de Daisy Zamora” la voz reivindicativa y solidaria de una de las voces más reconocidas de Centroamérica en los últimos tiempos. Escritora que cree en el poder liberador y reivindicativo de la poesía para luchar por los derechos y libertades de las mujeres.

“Música, palabra e imagen como medios de sanación, agencia y denuncia en el hip-hop de rebecca Lane” se adentra en el mensaje reivindicativo de esta guatemalteca. La profesora Fernández Ulloa analiza sus textos y videoclips de empoderamiento no solo de lo femenino, sino también del colectivo LGBTQ. En un feminismo sin fronteras, sus letras aúnan la cultura popular como medio de comunicación de masas e internacional, la identidad mestiza, lo ritual y ancestral como elemento de poder, la sororidad, el cuerpo como lugar identitario que debe ser recuperado, recolonizado de la mirada patriarcal y convertido en lugar de resistencia.

Por su parte, en el capítulo dedicado al análisis del discurso femenino de mujeres latinas en EEUU, a partir de testimonios recogidos en el programa *Habla Women*, la profesora Lorena García Barroso indaga en cómo el colectivo femenino latino ha ido rompiendo el estereotipo tradicional y reivindica la igualdad de género, la independencia y el reconocimiento profesional y social.

Con numerosas fuentes, referencias y una poderosa bibliografía, *Las insolentes: desafío e insumisión femenina en las letras y el arte hispanos* constituye, a lo largo de los distintos artículos, una excelente herramienta de estudio para entender que a lo largo de la historia

el discurso femenino ha tenido y sigue teniendo una voz propia. Empezar a otorgarle el mismo reconocimiento -tanto en el ámbito académico, con los necesarios y urgentes estudios, como social, en una no menos urgente labor de justicia e igualdad – será poner en valor un legado completo y conocer una sociedad que se transforma día a día.

