

NÚMERO 8

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 IX. NÚMERO 8

ABRIL 2023

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 Univerty, 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 8. Palabras preliminares

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

El número 8 de la revista ya está disponible. Es, como siempre y en cada ocasión, para nosotros, una satisfacción el momento en el que un nuevo número sale a la luz. Como siempre, muchas gracias a ambos comités, revisores y autores por su ayuda y confianza una vez más.

Un número que quizá represente la evolución de la revista, su crecimiento y, por qué no decirlo, su consolidación camino de su décimo aniversario. El volumen que ahora presentamos es probablemente el más completo, variado y, sin duda, el que más propuestas ha recibido y el que más artículos presenta. Todos ellos de una gran solidez y diversidad. Como podrá apreciar el lector, las propuestas de este número van desde la escritura de Flannery O'Connor o Jane Austen hasta cuentos africanos y la aplicación de la literatura en educación pasando por la obra de Josefina Aldecoa o la visualización de la escritura feminista.

Un número que esperamos, desde el punto de vista del lector, realmente resume esa consolidación, esos pilares de variedad y diversidad y otro paso adelante en un crecimiento que sea, como siempre, llamativo y exponencial.

Emilio Cañadas
Co-editor *Verbeia*

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

The number 8 of *Verbeia* is now available. It is, as always and on every occasion, for us, a great satisfaction when a new issue comes to light and, as always, please, let us start by thanking both committees, reviewers, and authors for their help and trust once again.

We feel this issue represents the evolution of the magazine, its growth and, why not, its consolidation on the way to its tenth anniversary. The volume that we now present is probably the most complete, varied and, without a doubt, the one that most proposals has received and the one that presents more contributions. All of them rank high on quality and diversity. As the reader will be able to appreciate, the proposals in this issue range from the writing of Flannery O'Connor or Jane Austen to African tales and the application of literature in education to the work of Josefina Aldecoa or the visualization of feminist writing.

An issue that we hope, from the point of view of the reader, really shows that consolidation, those pillars of variety and diversity and another step forward in the history of our journal.

Emilio Cañadas
Co-editor *Verbeia*

ÍNDICE

LINGÜÍSTICA

Alicia Merino González

El papel de la fraseología en los estilos de humor en adolescentes.

The role of phraseology in humor styles used by adolescents.....8

Marta del Pozo Beamud

Analysing L2 motivation within pre-service teachers: The importance of gender.

Análisis de la motivación en L2 entre futuros maestros: la importancia del género.....32

Julio Salvador Salvador y Teresa Sibón Macarro

Aprendizaje interdisciplinar: lengua y cultura española para extranjeros a través de un cuento de Cajal.

Interdisciplinary learning: Spanish language and culture for foreigners through a story by Cajal.....44

LITERATURA

María Alcantud-Díaz y Elia Saneleuterio

(Audio)literatura intercultural y multilingüe: proyecto Talis *Cuentos alrededor del mundo* en la formación docente.

Intercultural and multilingual (audio)literature: Talis project *Tales around the world* in teacher training.....69

José Manuel Correoso Rodenas

Flannery O'Connor, o la búsqueda de Dios en sus cartas y ensayos.

Flannery O'Connor, Or The Search Of God In Her Letters And Essays.....89

Gabriela Fernández

Escritoras y miradas decoloniales: el caso Austen.

Women Writers and Decolonial Gazes: the Austen Case103

Teresa Fernández-Ulloa

Feminismo y “femeninidad” en Historia de una maestra, de Josefina Aldecoa.

Feminism and femininity in Historia de una maestra, by Josefina Aldecoa...123

Lorena García Saiz

El concepto del “cuarto” o cruzar la pared. Visibilización de la escritura femenina.

The concept of the “room” or crossing the wall. Visibilisation of women’s writing.....147

Santiago Sevilla-Vallejo

Identidad y dramatización en Un émulo de Frégoli de Carolina de Soto. Aplicación en el aula de Educación Primaria.

Identity and dramatization in Carolina de Soto's Un émulo de Frégoli. Application in the Primary Education classroom.....158

RESEÑAS

Jimena Victoria Torres Marco

Maite Aperribay-Bermejo, Ecoxicanismo: Autoras chicanas y justicia medioambiental.

“Ecoxicanism: Chicano authors and environmental justice”, by Maite Aperribay-Bermejo.....173



LINGÜÍSTICA

El papel de la fraseología en los estilos de humor en adolescentes

The role of phraseology in humor styles used by adolescents

Alicia Merino González¹

Universidad de Alicante. Grupo de investigación GRIALE

amg157@alu.ua.es

orcid.org/0000-0002-9833-9824

Recibido 2 de febrero de 2023

Aceptado 17 de abril de 2023

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar la producción de unidades fraseológicas (UF) en contextos afines a los estilos de humor (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray and Wir 53-54) en relatos escritos por adolescentes. Abordamos las UF como elementos figurativos y el humor como expresión intencional que revierte cierta desviación de la literalidad (incongruencia). Así pues, para el estudio de la coordinación de estas dos esferas figurativas en participantes de 12-13 años, tomamos como referencia una investigación similar basada en narraciones de menores de 9-11 años (Merino González en prensa a). De este modo, observaremos si la presencia de UF y los valores de estas en niños/niñas se consolidan en los cuentos elaborados por adolescentes o, por el contrario, asistimos a cambios asociados a la adolescencia. En última instancia, trazaremos un patrón de producción de fraseologismos adscritos a los estilos de humor con los resultados de estudios previos y los hallazgos del presente.

Palabras clave: narraciones, estilos de humor, unidad fraseológica, valores, adolescentes de 12-13 años.

Abstract

The aim of this research is to analyze the production of phraseological units (PhU) in contexts related to humor styles (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray and Wir 53-54) in stories written by adolescents. We approach PhU as figurative items and humour as

¹ Agradecimientos: al Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Monastil, ubicado en Elda (Alicante), por su predisposición y colaboración en la actividad. Y, en especial, a los/las menores que participaron de forma voluntaria en este estudio.

intentional expression that reverses some deviation from literality (incongruence). Thus, for the study of the coordination of these two figurative spheres in participants aged 12-13 years, we took as a reference a similar research based on narratives of children aged 9-11 years (Author in press a). In this way, we will observe whether the presence of PhU and their roles in children are consolidated in the stories elaborated by adolescents or, in contrast, we witness changes associated with adolescence. Ultimately, we will trace a pattern of production of phraseologisms ascribed to the styles of humor with the results of previous studies and the findings of the present.

Keywords: stories written, humor styles, phraseological unit, roles, 12-13 year-old adolescents

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda el papel que representa una unidad peculiar en un escenario específico y orquestado por menores. Dicho de otro modo, se trata del estudio de unidades figurativas plurilexemáticas (fraseologismos) como parte de un contexto humorístico y, por lo tanto, no interpretable de forma literal por la esencia incongruente/absurda que lo envuelve. Asimismo, la convergencia de estas dos esferas es producto de la inventiva de adolescentes de 12-13 años que, con frecuencia, recurrirán a las UF para manifestar la oposición de guiones entre lo conocido y la situación incongruente y novedosa (temáticas propuestas: intercambio escolar en Marte o conversión en un insecto). Tradicionalmente la producción de UF se ha presentado como una competencia propia de la etapa tardía del lenguaje (Global Elaboration Model, Levorato and Cacciari 266). Sin embargo, en estudios recientes se ha observado que los menores de 9 años ya producen estas unidades, especialmente, cuando se enmarcan en un relato humorístico de elaboración propia (ver Timofeeva Timofeev, "Children using phraseology for humorous purposes. The case of 9-to-10-year-olds", 273; Merino González en prensa a, b).

El humor, por su parte, presenta una esencia social y se fundamenta en la ruptura de los guiones preconcebidos, es decir, la incongruencia y la búsqueda de un guion alternativo que la resuelva (oposición de guiones) (Martin 92; Ruiz Gurillo 46). Así, las situaciones humorísticas, en cierto modo, revisten un carácter figurativo, ya que no se puede llegar a dicha resolución de la situación ridícula o absurda si no nos desligamos de la interpretación literal, al igual que sucede con los fraseologismos. Asimismo, cuesta imaginar la consecución

de la risa o la sonrisa en el destinatario del acto de humor si esa persona no comprende la incongruencia en torno a la que se sustenta la situación y construye un guion alternativo para el evento absurdo.

En relación con el humor, nos interesan los estilos de humor planteados por Martin et al. (51-52) que se articulan en torno a tres aspectos (carácter hostil o tolerante, destinatario y finalidad). Mediante los cuatro estilos de humor y la producción de uno o varios fraseologismos en este marco, observaremos cómo nuestros informantes construyen su identidad en un entorno basado en la ruptura de los esquemas preconcebidos (oposición de guiones y el consiguiente “choque cultural”) (Ruiz Gurillo 178). Así, en una investigación anterior abordamos los últimos años de la etapa de educación primaria y en esta se recurrió a las UF en contextos humorísticos afines a los estilos de humor con diferentes propósitos (Merino González en prensa a). De este modo, en el presente estudio esperamos hallar estas unidades también en una población mayor, aunque, con algunas diferencias propias de la etapa de maduración de los/las participantes. Por ello, prevemos documentar varios tipos de fraseologismos con un amplio abanico de valores que de una forma u otra contribuyen al evento humorístico en el que aparecen.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La presente investigación se basa en los estilos de humor y la fraseología empleada en situaciones humorísticas. De este modo, en los siguientes apartados presentaremos la fundamentación teórica que nos guiarán en el posterior análisis de nuestro objeto de estudio, las UF en contextos adscritos a un estilo humorístico.

2.1. La producción de humor en menores de edad: los estilos de humor

Los planteamientos teóricos en torno a los estilos de humor y su uso en la población infantil o adolescente se mostrarán en dos partes. Así, en la primera argumentaremos la adopción de la clasificación de los cuatro estilos de humor. Para ello, traeremos a colación el estudio de la producción de humor en adolescentes en la era digital y, finalmente, describiremos los cuatro estilos de humor que vertebrará nuestro estudio. En la segunda parte, haremos referencia a las escasas investigaciones llevadas a cabo en la población infantil o adolescente.

El estudio de la producción de diferentes tipos de humor entendidos como contextos con determinadas características solo se ha llevado a cabo en las aportaciones de Martin et al. (53-54) y Martin (211-213). Antes de mostrar con mayor detenimiento los cuatro estilos de humor que vertebran el *Humor Styles Questionnaire (HSQ)*, Martin et al. 59-61) y los tres

pilares que los definen (carácter, objeto de humor y finalidad), es oportuno mencionar la aportación de Marina Elizalde y Ricaurte Quijano en torno a la elaboración y producción de memes en la adolescencia (Marina Elizalde y Ricaurte Quijano 18-33). En dicha investigación se abordan dos tipos, los meme-bullying y los meme-agresión y, para ello, se tiene en cuenta el tipo de imagen, el usuario, la discriminación y la autorización (Marina Elizalde y Ricaurte Quijano 24). Así, se aborda una problemática social como es la ridiculización ocasional entre adolescentes (meme-agresión) o el acoso cuando se agrede digitalmente a otro de forma reiterada (meme-bullying) (Marina Elizalde y Ricaurte Quijano 23).

En nuestro estudio pretendemos analizar contextos humorísticos inventados (y producidos de forma escrita) por adolescentes españoles y, para ello, adoptamos la propuesta de los cuatro estilos humorísticos, pues, se trata, en nuestra opinión, de una clasificación integral del humor. Dicho de otro modo, los cuatro estilos de humor descritos por Martin et al. (53-54) y Martin (211-213) contemplan el carácter, el destinatario y la finalidad del acto humorístico, y, por lo tanto, adoptaremos esta clasificación como el marco teórico que fundamenta la presente investigación.

Tal y como hemos avanzado, en la propuesta de cuatro estilos humorísticos hallamos tres aspectos que entran en juego: la dicotomía hostil-tolerante, el blanco de burla (uno mismo u otra persona) y la finalidad de mejorar las relaciones grupales o mejorar la imagen personal. Por un lado, respecto al carácter que revierte el uso del humor, hallamos el humor hostil y el tolerante. Así pues, el humor se puede emplear de forma perjudicial dirigido hacia otra persona o hacia uno mismo, es decir, distinguimos el humor agresivo y el humor contraproducente o autohumor, respectivamente. Si atendemos a un humor de carácter tolerante, de nuevo, en función del destinatario de este se identifican dos estilos, el humor afiliativo, dirigido a mejorar la imagen de otra persona, y el humor reafirmativo, situación relativa a uno mismo y a la mejora personal.

Por otro lado, los cuatro estilos humorísticos mencionados también se pueden describir según su finalidad. De este modo, los estilos de humor afiliativo y contraproducente persiguen mejorar la relación con el grupo. El primero de ellos se dirige al grupo o a un miembro de este y se trata de un empleo de humor benigno que, generalmente, se puede identificar como una broma o comentario sin intención hiriente, ya que persigue reírse con ese grupo, no del grupo. Este estilo humorístico incluso se puede relacionar con el humor de superación, ya que el blanco de la broma se adapta a la situación incongruente y se refuerza su imagen (Martin 287). El segundo, el autohumor o humor contraproducente, por

su parte, representa un uso hostil del humor para mejorar las relaciones interpersonales. De este modo, se logra el cometido mencionado a través del comentario dañino o la ridiculización de uno mismo. En otras palabras, la situación humorística presenta el mismo emisor y destinatario del acto verbal perjudicial, uno mismo, y con ello se persigue afectar de forma negativa la propia imagen en aras de mejorar las relaciones con el grupo, en definitiva, integrarse a través del propio menosprecio.

En la segunda finalidad con la que se puede emplear el humor, la mejora personal, se encuentran los estilos de humor reafirmativo y agresivo. El primero de ellos es una forma tolerante de humor en la que el emisor del acto humorístico es el objeto de un comentario gracioso o de una situación cómica de la que sale reforzado, es decir, supera un acontecimiento negativo y, con ello, mejora su imagen ante el grupo. El segundo, el humor agresivo, como se desprende de su denominación es una manifestación hostil en la que la actitud hiriente recae en otra persona. De este modo, la mejora personal se obtiene a costa del blanco de burla que es ridiculizado y menospreciado.

Respecto a la segunda cuestión que abordaremos en este apartado, es oportuno mencionar la investigación llevada a cabo en torno a menores de 12 años con desarrollo típico y atípico en la que se puso el foco de atención en los estilos hostiles (Merino González ponencia). Así, en esta se mostró el predominio del humor agresivo en los dos grupos de participantes. En el caso de los informantes neurotípicos, asistimos a situaciones elaboradas y descripciones de acciones agresivas de magistral sutileza. Además de esta referencia, si indagamos en los estilos de humor, también hallamos un estudio en torno a la misma población y edad (menores neurotípicos y con TEA de grado 1) en la que se contemplan los cuatro estilos humorísticos expuestos arriba. En dicha investigación mostramos una visión general del humor en el inicio de la etapa de educación secundaria y comparamos las manifestaciones de los estilos de humor en los dos grupos de participantes (Merino González en prensa c). Respecto a los informantes con desarrollo típico, hallamos escasos ejemplos de los estilos de humor cuya finalidad es mejorar las relaciones interpersonales (humor afiliativo y autohumor). Por su parte, el empleo del humor para la mejora personal muestra casos de usos benignos (humor reafirmativo) y dañinos (humor agresivo), aunque es este último el que manifiesta una considerable presencia. Con la mención al reciente estudio sobre los estilos de humor en la edad de transición entre la educación primaria y la secundaria, finalizamos este primer apartado del estado de la cuestión.

2.2. La fraseología y el humor

Los estilos de humor abordados en el apartado anterior representan el marco/contexto en el que aparecen las unidades lingüísticas objeto de estudio, las UF. De este modo, la presente sección mostrará, en primer lugar, la descripción de los fraseologismos y, en segundo lugar, su presencia en contextos humorísticos propios de la comunicación digital, es decir, en los memes (Ruggeri 524). En tercer lugar, expondremos el cometido de las UF en relatos humorísticos, en concreto, introduciremos los conceptos marca e indicador de humor. Finalmente, realizaremos una mención especial a una investigación relevante para la presente, el estudio de las UF en situaciones pertenecientes a los estilos de humor en el alumnado de primaria (Merino González en prensa a).

Por un lado, las UF se caracterizan por ser combinaciones de dos o más lexemas que presentan dos propiedades graduales, la estabilidad y la idiomaticidad (Ruiz Gurillo 11; 16-17). Así, la primera de ellas obedece a la invariabilidad interna (y pragmática, ver Timofeeva-Timofeev, *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*, 165) de estas unidades que pueden reflejar una fijación total, parcial o cero (Ruiz Gurillo 16-17). La segunda propiedad, la idiomaticidad, representa el carácter opaco del significado de la UF, de este modo, al igual que con la fijación, se distinguen tres grados según la dificultad que conlleva acceder al significado unitario a través del significado individual de sus componentes. La Fraseología como disciplina presenta dos concepciones, la estrecha y la ancha mediante las cuales se delimitan las unidades objeto de estudio. En la primera se aboga por una postura más estricta en la que se analizan las locuciones, UF con mayor grado de fijación y opacidad (unidades prototípicas). En relación con esta clase de unidad, cabe destacar el estudio de Torrent, Eberwein, Uría y Becker (2013) basado en el *Diccionario fraseológico documentado del español actual (DFDEA)* (Seco, Andrés y Ramos) para la clasificación de las locuciones. Así, además de presentar convergencias y divergencias con la obra lexicográfica mencionada, abogan por nuevos grupos de locuciones desde la perspectiva funcional, así como la existencia de unidades multifuncionales (Torrent et al. 57). Por su parte, en la segunda concepción de esta disciplina las unidades de análisis se encuentran en la periferia, ya que poseen mayor grado de flexibilidad y transparencia (Muñoz Núñez 261; Osorio Olave y Serra Sepúlveda 111). En esta última concepción hallamos categorías como los compuestos sintagmáticos, las colocaciones o las fórmulas. Respecto a nuestro estudio, aunque trataremos esta cuestión en el apartado metodológico, es oportuno mencionar que seguimos la estela del *DFDEA* y, a las unidades que esta obra lexicográfica recoge, añadimos los compuestos sintagmáticos indexados en obras de

carácter general (*DRAE*), así como aquellas que cumplen con las características expuestas en las investigaciones mencionadas (Muñoz Núñez; Osorio Olave y Serra Sepúlveda; Torrent et al.).

Por otro lado, antes de indagar en las investigaciones que analizan la presencia de las UF en relatos humorísticos, debemos mencionar un estudio que contempla el empleo de los fraseologismos en las redes sociales y, en concreto, su presencia, de una forma u otra, en los memes vinculados con la política española. Así, tal y como ya sostienen otras investigaciones (Timofeeva-Timofeev, *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*, 161), se conciben las UF como intensificadores léxicos y, con ello, facilitan la formulación y recepción del mensaje (Ruggeri 526). En palabras de la autora “las UFS permiten intensificar el *dictum*, ponderando, así, el ataque a la imagen social realizado y logrando la empatía de la ciudadanía a partir de su pertenencia al saber o a la cultura de la comunidad hablante” (Ruggeri 527). En dicha investigación se toma como referencia la clasificación por esferas propuesta por Corpas (ver Corpas 66). Así, predomina la segunda esfera, la que abarca las locuciones y, en especial, las locuciones verbales. Este resultado se vincula, como la autora expone en su investigación, a su idoneidad en la sátira “más ‘arriesgada’ y apta a libres ampliaciones de alusiones con respecto a lo que se quiere decir” (Ruggeri 533).

El canal empleado representa varias opciones en la que lo visual converge con lo lingüístico de una forma u otra. Así, se documentan locuciones dentro del meme mediante la presencia de esta de forma escrita o la alusión a la unidad con una imagen afín. En última instancia, se llega a la conclusión de que “los memes políticos de cometido fraseológico se emplean muy a menudo para atacar y descalificar el adversario político personalmente o por el papel que tiene en la sociedad” (Ruggeri 546). Así, esto último presenta una clara vinculación con los estudios abordados en torno al humor. Dicho de otro modo, en esta investigación observamos la relación del cometido de los memes con el estilo de humor agresivo (Martin et al), por un lado, y con el uso de estos elementos entre los adolescentes (Marina Elizalde y Ricaurte Quijano), por otro lado.

En tercer lugar, si pasamos del contexto digital al discursivo y, en concreto, a la elaboración de cuentos por menores de edad, en los relatos humorísticos escritos por menores de 8, 10 y 12 años se presentan dos elementos lingüísticos: indicadores y marcas de humor (Timofeeva-Timofeev and Ruiz-Gurillo 90). El indicador se caracteriza por ser humorístico contextualmente, es decir, en otros textos no presenta dicho valor. La fraseología se ha contemplado como un indicador de humor, al igual que los términos valorativos o las

hipérboles (Timofeeva-Timofeev and Ruiz-Gurillo 90). Por su parte, la marca de humor, a diferencia del primer elemento, representa el humor en cualquier contexto, es el caso de la risa.

Finalmente, en un estudio reciente observamos que la fraseología no solo podía desempeñar la función de indicador, sino que también lo hacía como marca en relatos elaborados por menores de 9-11 años (Merino González en prensa a). Así pues, poseemos una referencia sobre las UF en estilos humorísticos en una etapa previa y, ahora, pretendemos ahondar en la siguiente para esbozar un patrón de producción de fraseologismos en contextos humorísticos (estilos de humor). De este modo, en la investigación del papel de la fraseología en niños y niñas de 9-11 años en situaciones humorísticas (Martin et al. 53-54) asistimos a la preferencia por el humor hostil (estilos de humor contraproducente y agresivo) y, en concreto, el dirigido a ridiculizar a otro personaje en beneficio de la mejora personal (humor agresivo). Así, esta predilección por las situaciones no tolerantes es más propia de los/las adolescentes, tal y como apunta Gibson (136), por lo que, cabría esperar que los participantes del presente estudio consoliden esta preferencia por los estilos de corte hostil. Además, documentamos fraseologismos con hasta 5 valores diferentes, y, entre estos hallamos 2 UF que representan ejemplos de marcas de humor (confrontar Timofeeva-Timofeev and Ruiz-Gurillo). Respecto a los tipos de UF, los/las informantes emplean dos, las locuciones y los compuestos sintagmáticos, y, en concreto, predominan las primeras por su carácter de denominación secundaria y los matices que desprenden, aspectos relevantes en la elaboración de situaciones humorísticas (Timofeeva-Timofeev, *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*, 165; Ruggeri 533).

3. METODOLOGÍA. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES Y EL CORPUS LINGÜÍSTICO

La muestra que analizamos en esta investigación se obtuvo para una investigación previa (Merino González en prensa b) en la que se indaga en la competencia fraseológica en menores de 9-15 años con desarrollo atípico. Así pues, para el presente estudio tenemos en cuenta solo las narraciones humorísticas elaboradas por el grupo de control y, en concreto, los/las informantes de 12-13 años. De este modo, a continuación, realizaremos algunos apuntes en torno a los/las participantes, las características de la actividad propuesta y, finalmente, el procedimiento de análisis.

En la franja etaria de 12-13 años hallamos un total de 7 participantes pertenecientes a un centro de educación secundaria de la provincia de Alicante. De estos, 3 son adolescentes del

género masculino y 4 del femenino. Sin embargo, la presencia de UF en contextos propios de los estilos de humor se documenta solo en 5 de los 7 cuentos. Es decir, en el 71,43% de los cuentos se recurre a un fraseologismo para construir un evento humorístico afín a los estilos de humor expuestos en el apartado teórico. Así pues, el corpus que manejamos para el presente artículo consta de 5 narraciones compuestas de forma voluntaria por adolescentes estudiantes de un centro de educación secundaria en sus primeros años en esta etapa.

La actividad propuesta es de carácter libre o semidirigido, ya que planteamos escribir un cuento humorístico en torno a un tema proporcionado de forma aleatoria: un intercambio escolar en Marte o la conversión en un insecto. Preservamos el anonimato de los/las informantes y, para ello, en el encabezado de la actividad solo requerimos la edad, la fecha de su cumpleaños (para calcular los años y meses exactos) y el género, tal y como exponemos en la figura 1:

			¿Cuántos años tienes?
			Tengo ____ años
chica	chico		¿Cuándo es tu cumpleaños?
			Es el ____ de _____

Figura 1. Encabezado de la actividad propuesta

A través de la información recopilada en el encabezado se ha etiquetado cada narración con un código. De este modo, en dicho código exponemos el grupo al que pertenece, en nuestro caso, el grupo de control (GC), la edad, el género y, finalmente, el número correlativo correspondiente a la muestra completa. Este código se indicará al final de cada fragmento analizado en el apartado 4.2.

La última cuestión que expondremos en esta sección gira en torno al proceso de análisis. Así, en primer lugar, identificamos los contextos humorísticos afines a los estilos de humor (humor afiliativo, contraproducente, reafirmativo y agresivo) y, a continuación, tan solo computamos y, posteriormente, analizamos aquellos eventos en los que aparece un fraseologismo. Para ello, identificamos en las obras lexicográficas (tanto específicas como generales) la unidad y, a continuación, indagamos en el papel que representa en el

desarrollo del evento humorístico. Si la combinación de lexemas no aparece en los diccionarios, recurrimos a los criterios de varios expertos (Osorio Olave y Serra Sepúlveda; Torrent et al.). En cuanto a las unidades objeto de estudio, tal y como se expuso en el apartado teórico, hay diferentes tipos y, en el presente estudio prestamos atención a las locuciones, los compuestos sintagmáticos y las fórmulas por su presencia en cuentos humorísticos de forma general (ver Merino González en prensa b). Finalmente, en el estudio cualitativo de los resultados (apartado 4.2.), analizaremos los fragmentos humorísticos en los que se imbrica alguna de estas UF y en este se preservarán la ortografía y la puntuación del cuento redactado por los/las informantes. Además de esta indicación, también debemos mencionar que resaltaremos en negrita el fraseologismo que posteriormente se comentará.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El estudio de los fraseologismos producidos por menores de 12-13 años en situaciones adscritas a los estilos de humor se organiza en dos partes. Así, en la primera indagaremos en los resultados cuantitativos, mientras que en la segunda analizaremos cualitativamente los datos a través del estudio de varios ejemplos ilustrativos.

4.1. Análisis cuantitativo: el empleo de la fraseología y los estilos de humor en adolescentes

El análisis cuantitativo de la producción de UF en eventos humorísticos propios de los estilos humorísticos se organiza en cuatro partes. Así, en primer lugar, como apuntamos en la sección previa, nuestro objeto de estudio no aparece en todos los cuentos elaborados por menores de 12-13 años, sino en 5 de ellos. De este modo, a lo largo de estos relatos se documentan 31 UF imbricadas en contextos propios de los estilos de humor. Asimismo, si indagamos en la frecuencia de aparición de estas unidades figurativas, obtenemos una media de 6,2 fraseologismos en cada relato que presenta estas unidades como componentes de contextos humorísticos.

En segundo lugar, respecto a los diferentes fraseologismos, entre los 31 casos hallamos ejemplos de los tres tipos que analizamos, tal y como mostramos a continuación:

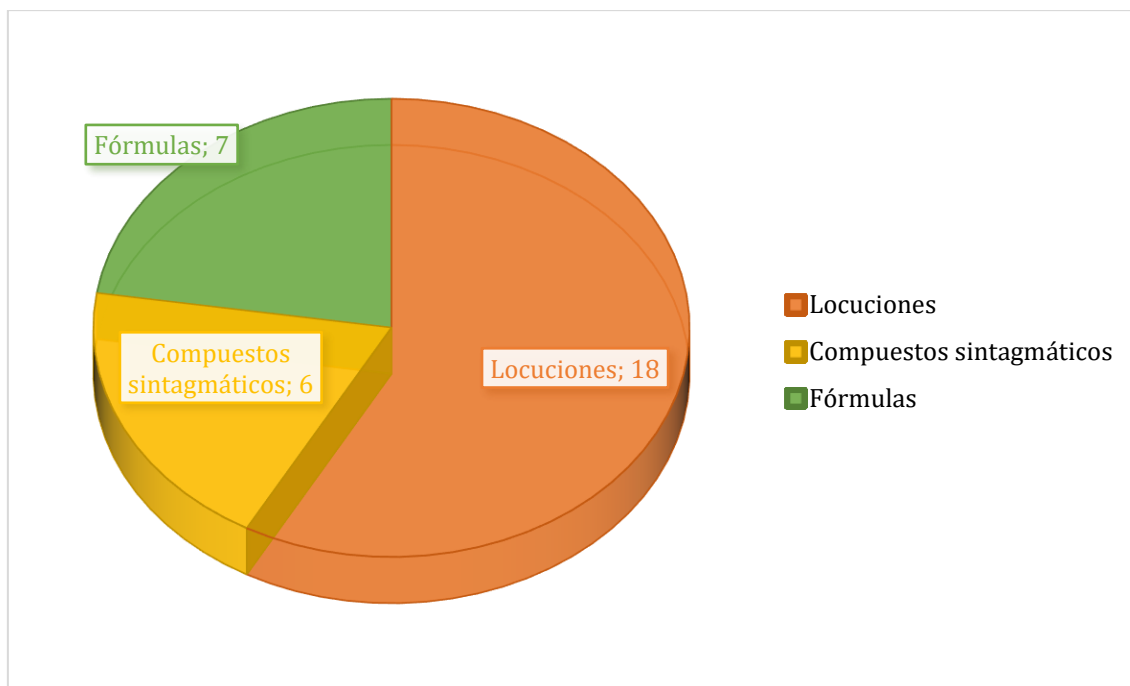


Figura 2. La presencia de los distintos tipos de fraseologismos en cuentos elaborados por adolescentes

Las diferentes UF documentadas en los estilos de humor nos muestran diversas cuestiones que debemos comentar. En primer lugar, y como novedad con respecto a los niños/las niñas (Merino González en prensa a), aparecen las tres unidades y, de hecho, las fórmulas irrumpen en los contextos humorísticos con cierta fuerza, ya que representan la segunda unidad léxica más frecuente. En segundo lugar, y como cabía esperar por el efecto de la variable edad, han aumentado los casos de fraseologismos y, con ello, las locuciones se han consolidado como las unidades predilectas en los contextos jocosos elaborados por menores. Así, en tercer lugar y relacionado con lo anterior, observamos una tendencia clara ya que tanto los niños/as (Merino González en prensa a) como los adolescentes del presente estudio eligen con mayor frecuencia construir las situaciones humorísticas especialmente a través de las locuciones. De este modo, al igual que sucedía en el estudio de los memes políticos (Ruggeri 534), las locuciones son las unidades figurativas más frecuentes.

En tercer lugar, en cuanto a los estilos de humor, a pesar de contar con una muestra pequeña de informantes y, por lo tanto, tratarse de una aproximación a la producción de estos, es oportuno mencionar dos cuestiones. La primera es la predilección por el humor destinado a la mejora personal, ya sea mediante la actitud hostil hacia otro (humor agresivo con 23 casos) o la propia mejora (humor reafirmativo con 6 casos). El segundo aspecto relevante es la documentación del mismo número de UF en el humor afiliativo y contraproducente,

así, con tan solo un ejemplo en cada uno observamos la predilección de los/las participantes del estudio por la mejora personal en vez de la consolidación de los lazos grupales (humor reafirmativo y agresivo).

El último aspecto cuantitativo que abordaremos es el papel que desempeñan los fraseologismos en los contextos humorísticos que analizamos, es decir, los propios de los estilos de humor. De este modo, en el siguiente gráfico exponemos los diferentes valores de estas unidades en los estilos documentados:

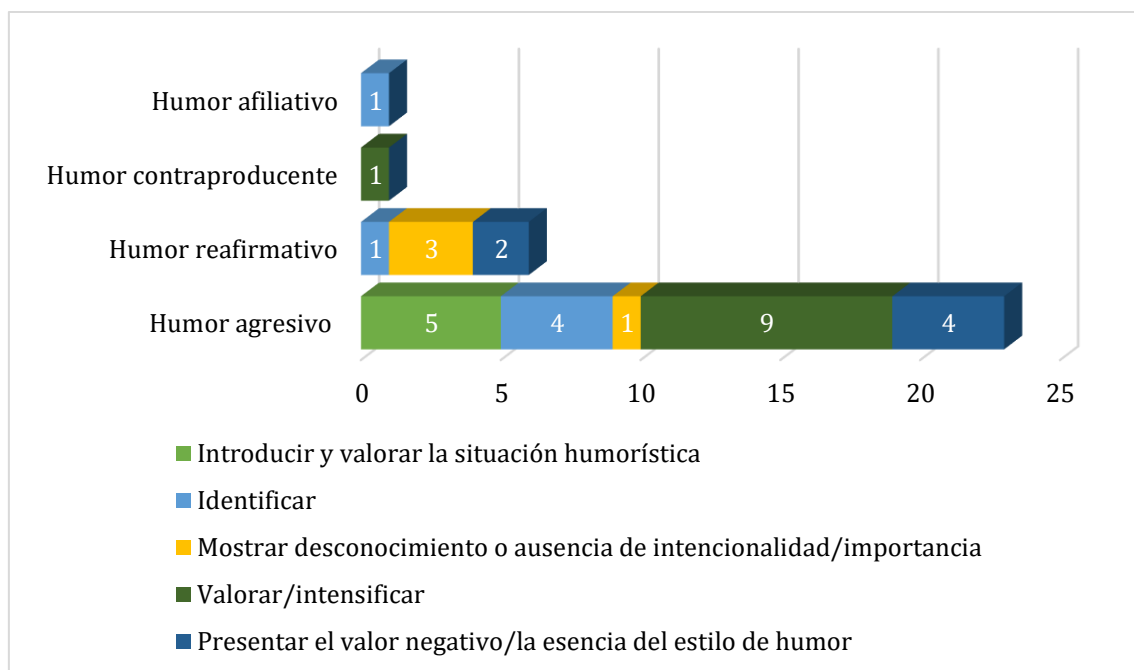


Figura 3. La función de las unidades fraseológicas según el estilo de humor

Los fraseologismos presentan hasta 5 valores diferentes, el mismo número que en las UF producidas por niños/as de 9-11 años, pero con una diferencia, los/las adolescentes no emplean fraseologismos para desencadenar la situación humorística (Merino González en prensa a). En su lugar, hallamos UF con un nuevo papel, ‘mostrar desconocimiento o ausencia de intencionalidad/importancia’ en los estilos de humor reafirmativo y agresivo. Esta función es común en situaciones humorísticas, en general, así, en el análisis cualitativo indagaremos en su presencia en cuentos elaborados por adolescentes.

Si prestamos atención a la figura anterior, observamos que la mayor variedad de funciones se halla en los estilos que persiguen la mejora personal, pues, en estos documentamos la mayoría de los casos (6 en el humor reafirmativo y 23 en el agresivo). Respecto a las funciones predominantes, hallamos el empleo de las UF para valorar/intensificar y sus 10

ejemplos se hallan en los estilos de corte hostil, especialmente, en el humor agresivo donde encontramos 9 casos.

El valor mencionado ('valorar/intensificar') se podría comprender como el prototípico de los fraseologismos, y, en especial, de las locuciones, ya que son elementos que generalmente intensifican aquello a lo que se refieren y despliegan matices en torno a este, tal y como se ha apuntado previamente (Timofeeva-Timofeev *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*, 222-226; Ruggeri 525). No obstante, también debemos mencionar otras funciones que en nuestro corpus representan 6 casos cada una, nos referimos a 'identificar' y 'presentar la esencia del estilo de humor'. Así, la primera aparece en tres estilos diferentes o, dicho de otro modo, no se documenta en el autohumor. Las UF como portadoras de la esencia del estilo de humor, por su parte, se emplean en los estilos de humor reafirmativo y agresivo, es decir, aquellos que persiguen la mejora personal.

El estilo de humor agresivo es el que presenta el mayor número de UF con 23 ocurrencias. Asimismo, es el único en el que aparecen todos los valores documentados, cuestión que muestra la diversidad de funciones que adoptan los fraseologismos y, con ello, la versatilidad y adecuación de estas unidades léxicas en contextos humorísticos destinados a la mejora personal en detrimento de la imagen de otro (personaje o aspecto social/cultural). De este modo, de forma general, los/las estudiantes de los primeros cursos de educación secundaria imbrican UF en el estilo de humor agresivo especialmente para valorar/intensificar. En última instancia, la imagen panorámica de los papeles que desempeñan los fraseologismos en los cuatro estilos de humor refleja el abanico de funciones que pueden desempeñar estas unidades fijas e idiomáticas.

4.2. Análisis cualitativo: el papel de las locuciones, los compuestos sintagmáticos y las fórmulas en relatos elaborados por adolescentes

Los datos cuantitativos arrojados y comentados en el apartado anterior, se estudiarán en la presente sección a través de casos ilustrativos del corpus, es decir, desde la perspectiva cualitativa. Para ello, en las siguientes páginas abordaremos, en primer lugar, el empleo del humor para mejorar las relaciones grupales y, en segundo lugar, como herramienta para la mejora personal. Así, a través de estos bloques analizaremos los 5 cometidos de las UF en contextos propios de los estilos de humor. Antes de comenzar con el estudio de los fraseologismos cabe recordar que los fragmentos que analizaremos respetan la ortotipografía y puntuación de las narraciones originales escritas a mano.

En nuestro corpus de relatos humorísticos compuestos por informantes de 12-13 años predomina el uso de los fraseologismos para mejorar la propia imagen y, por lo tanto, en la

primera parte de este apartado, solo hallamos 2 ejemplo de UF, es decir, un caso de humor afiliativo y otro de autohumor. De este modo, respecto al primer estilo mencionado, el fraseologismo se halla en un relato cuya temática es un intercambio escolar en Marte, tal y como se aprecia a continuación:

*(1) En mi camino al colegio del primer día, en lugar de esos autobuses escolares americanos, van montados en naves como la de Flota Interestelar de Star Trek. Y hay mini Spocks manejándolos. Esa gente sí que parece más normal. Pero resulta que esos son de **clase altísima**, y mi “familia” de allí no lo era (GC-12-A11)*

Este fragmento comienza con el reflejo de la oposición de guiones, es decir, la diferencia entre la idea inicial de la protagonista sobre el medio de transporte que emplearía y lo que se encuentra en Marte (Ruiz Gurillo 178). La primera cuestión que llama nuestra atención es la referencia a personajes de películas de ciencia ficción. En segundo lugar y relacionado con esto, asistimos a la distinción de clases sociales en Marte y la vinculación de los *mini Spocks* con una de ellas, la *clase alta*. Así, de forma incongruente, estos personajes se presentan como normales y son de una clase superior a la de su familia marciana por el físico que presentan. Para expresar dicha jerarquía, la escritora emplea el compuesto sintagmático *clase alta* intensificado a través del sufijo *-ísima*. En última instancia, se identifica un colectivo y lo describe mediante la referencia a un personaje de ciencia ficción que evoca una imagen ridícula. Así, la expresión de humor, lejos de presentar un tono hostil, muestra un aspecto positivo emergente de un comentario gracioso, ya que, pese a su físico irrisorio, esos *mini Spocks* son seres superiores (de clase alta).

El otro estilo de humor que persigue mejorar la relación grupal se vale de una postura hostil dirigida a uno mismo. En los cuentos escritos por adolescentes documentamos solo el siguiente caso:

*(2) Yo intento correr todo lo que puedo, porque al no rejenerarse mis partes del cuerpo no quería perder un brazo, así que venga a correr, correr esquivar, más que correr y esquivar. Ya os imagináis como terminaría cuando sonaba la alarma de el fin del patio. Sudando **como un cerdo** en verano a 38°C, de tanto correr (GC-12-09)*

Asistimos a la explicación de un juego popular en Marte y cómo el protagonista del relato intenta conservar todas las extremidades. Además de las numerosas repeticiones de lexemas que intensifican la sensación de peligro o agobio de este personaje, expresa la consecuencia de tanto correr a través de una locución: (*sudar*) *como un cerdo*. De este modo, el joven escritor intensifica el calor y la sudoración mediante la imagen que evoca el animal

aludido en la unidad plurilexemática. En última instancia, asistimos al ataque de la propia imagen y la representación negativa del protagonista que busca, de este modo, la aceptación de los demás, en este caso, del lector.

Los/las adolescentes emplean de forma escasa las UF para contribuir a las relaciones grupales, ya que tan solo hemos documentado un ejemplo de cada estilo de humor afín a esta finalidad (humor afiliativo y autohumor). Encontramos un panorama diferente en el otro cometido de los estilos de humor, la mejora personal. En este se emplea el humor tanto de forma tolerante como hostil.

El primer estilo de humor que expondremos como mecanismo para la mejora personal es el humor reafirmativo que presenta un total de 6 casos de fraseologismos distribuidos en 3 funciones diferentes. Así, presentaremos al menos un ejemplo de cada una de ellas y, comenzamos retomando el valor de identificar observado en (1) y que en el siguiente ejemplo no solo pertenece a la misma composición, sino que se trata de la misma unidad:

*(3) Pero lo mas sorprendente es que me consideran de **clase alta** por mi físico, porque según ellos me parezco a esos Spocks (sé que parece un insulto porque no es que el Sr. Spock sea un pibón...) (GC-12-A11)*

En esta ocasión, los habitantes de Marte identifican al personaje principal como perteneciente a la *clase alta* y en las líneas expuestas la narradora-personaje expone su opinión al respecto. Así, se sorprende de que piensen que ella pertenece a la *clase alta* y menciona el físico como un factor determinante para esta clasificación, al igual que sucedía en (1). De este modo, asistimos a una situación absurda en la que la semejanza que presenta la protagonista con *esos Spocks* resulta ventajosa para ella (considerada socialmente superior). A esto último se alude con el paréntesis, donde la protagonista aclara que, aunque parezca un insulto, en este caso se trata de algo beneficioso. Así pues, bromea con el parecido entre ella y los Spocks y refuerza su imagen positiva al ser, en primer lugar, un comentario tolerante y, en segundo lugar, un aspecto que conlleva una posición privilegiada en Marte.

La segunda función que presentan las UF en el estilo de humor reafirmativo es 'expresar desconocimiento o ausencia de importancia' y, para ello, se emplean tres fraseologismos de forma casi contigua. De este modo, en (4) recogemos el inicio de un relato en el que la protagonista explica cómo se transformó en un insecto:

*(4) Hola soy una humana pero **por cosas de la vida** me he conbertido en una abeja que porque pues **ni idea la verdad**. Me va muy bien con las otras abejas (GC-13-A13)*

La autora de 13 años comienza el relato con un saludo propio de la oralidad e inadecuado en el caso de los cuentos. A continuación, introduce un hecho de gran relevancia para el relato y del cual desconoce los motivos, se trata de la conversión en una abeja. De ese modo, por un lado, envuelve la incongruencia de esta transformación en una actitud de despreocupación a través de la fórmula *por cosas de la vida* y, por otro, con las locuciones *ni idea* y *la verdad* contribuye a la idea de desconocimiento. La fórmula al inicio de la situación humorística refleja la indiferencia de la protagonista y, con ello, asistimos a una actitud incongruente. Por su parte, aunque las dos locuciones mencionadas giran en torno a la ignorancia de la motivación la transformación, la primera es la que presenta esta idea, mientras que la locución *la verdad* la reafirma. En otras palabras, desde el inicio se adopta una postura apática ante la conversión (*por cosas de la vida*) y a esta reacción absurda colaboran dos locuciones que expresan/reafirman la falta de conocimiento del motivo. Así, el humor reafirmativo lo hallamos tanto en la postura despreocupada de la protagonista ante el “contratiempo”, como en la última parte del fragmento donde se alude a la adaptación a su nueva vida. En general, es frecuente recurrir al desconocimiento o a la ausencia de importancia de un hecho inesperado para envolver la situación en un tono jocoso.

Para concluir con el estudio de las UF presentes en el humor reafirmativo, analizaremos un ejemplo de la tercera función documentada en este estilo, se trata del fraseologismo como portador de la carga del estilo de humor. Así, a continuación, mediante una locución perteneciente a la oralidad se expone una acción negativa que, finalmente, se torna beneficiosa o positiva para la imagen de la protagonista:

*(5) Mi amiga Carol que si no lo haveis aberiguado ya es un caracol es lenta pero muy simpatica tambien esta mi amiga Mariposa y seguro habeis adibinado que es una mariquita bueno que **me voy por las ramas**. Lamentablemente los humanos “como yo” no paran de molestar asi que [...](GC-13-A13)*

En las líneas extraídas del relato, la menor presenta a sus amigos de forma bastante detallada y mediante un juego con el lector/la lectora a través del establecimiento de similitudes entre el nombre del personaje secundario y el animal que representa. Así, tras describir a dos de sus amigas, con la locución *irse por las ramas* reconoce que ha descuidado el tema de la narración y dedicado demasiada atención a la introducción de sus amistades (aspecto de menor relevancia). De este modo, decide subsanarlo y, tras esa afirmación, retoma la historia que había comenzado a narrar. Dicho de otro modo, la UF en sí muestra

el aspecto gracioso sobre su actitud, puesto que admite que se ha distraído en cuanto a lo que quería contar, y lo corrige. En esta última acción observamos el humor reafirmativo, ya que la protagonista, a modo de apunte divertido a través de *irse por las ramas*, reconoce su error y lo enmienda.

En el estudio de los fraseologismos en situaciones benignas que persiguen mejorar la propia imagen hemos asistido al empleo de locuciones, fórmulas y compuestos sintagmáticos y ha predominado el uso de las primeras (locuciones y fórmulas) en la expresión de aspectos abstractos como el desconocimiento y la conformación del epicentro de este estilo ('presentar la esencia del estilo humorístico'). El único caso de unidad de denominación primera identifica, tal y como cabía esperar por su carácter idiosincrásico (Muñoz Núñez 265; Osorio Olave y Serra Sepúlveda 109).

Tras analizar los tres valores que presentan los fraseologismos en el empleo tolerante del humor para la mejora personal, a continuación, indagaremos en este mismo objetivo, pero a través del uso hostil del humor, es decir, el humor agresivo. Para ello, expondremos ejemplos de cada una de las cinco funciones que presentan las UF. Así, en (6) asistimos a la ausencia de importancia (al igual que observamos en 4) mediante una fórmula que valora como irrelevante un acontecimiento perjudicial para otro personaje:

(6) *En los patios jugamos ha escalar una planta y tirarnos lamentable mente Rosa murio pero bueno son cosas que pasan* (GC-13-A13)

La protagonista manifiesta una actitud negativa y de indiferencia hacia la muerte de su amiga mediante la fórmula *cosas que pasan*. Así, normaliza el accidente sufrido y lejos de llorar la pérdida de Rosa, mediante la partícula *bueno* y la UF mencionada le resta importancia al trágico accidente. En última instancia, se trata de un acto de menosprecio y ridiculización, ya que la existencia de Rosa se presenta como algo secundario e irrelevante. El siguiente cometido de los fraseologismos que analizaremos es un valor novedoso puesto que no se documenta en los estilos humorísticos anteriores, nos referimos a 'introducir y valorar la situación humorística'. Con esta finalidad hallamos 5 ejemplos y en el siguiente fragmento analizaremos dos. Asimismo, antes de exponer el contexto donde se emplean los fraseologismos con la finalidad de introducir y valorar, debemos avanzar que hallamos una tercera UF con otra función, la tercera documentada en contextos propios del humor agresivo, nos referimos a 'mostrar la esencia del estilo de humor'. Es decir, en las siguientes líneas, además de aparecer una locución y una fórmula que introducen y valoran la situación, también apreciamos la presencia de otra UF con distinta función:

(7) Sra. Comeiti aun que **en realidad** se llama paqui dice que es un nombre humanoide y que los humanos se lo pusiero **quien sabe** a esa tarantula **le Falta un tornillo** (GC-13-A13)

Este fragmento presenta la descripción de una profesora. Para ello, por un lado, la escritora recurre a la locución *en realidad* para apelar a su sinceridad ante lo que introduce y cuenta sobre este personaje. De este modo, la locución es una herramienta para transmitir la postura hacia la situación que posteriormente presenta, la burla hacia la educadora basada en sus palabras (estilo indirecto). Asimismo, mediante la fórmula *quién sabe* introduce y valora el estado interno de esta. En la segunda parte de este fragmento, la que abarca la salud mental de la docente, hallamos un ejemplo de la tercera función documentada en el humor agresivo a través de la locución *faltar un tornillo a alguien*. La protagonista quita credibilidad a las palabras de la señora Comeiti, ya que alude a su falta de cordura. En otras palabras, la UF *faltar un tornillo a alguien* vertebrata el valor negativo del comentario que pretende dañar la imagen de la docente (blanco del humor agresivo) mediante la atribución de problemas mentales.

Que la UF porte la carga del estilo de humor muestra el importante cometido de esta unidad y, por lo tanto, analizaremos otro ejemplo más. Así, en (8) la escritora recurre a dos fraseologismos con diferentes funciones:

(8) Yo pensé que en mi primer intercambio iría a Canadá o algo así que contenga inglés... Pero en lugar de eso tengo que sentarme y estudiar entre **un puñado de ineptos atrofiados** que parecen un plagio no evolucionado y desordenado de la **raza humana** (GC-12-A11)

A través de este fragmento la protagonista alude a la ruptura de las expectativas que tenía en cuanto a un intercambio escolar y, con ello, el consiguiente mosqueo por este truncamiento (oposición de guiones, al igual que sucede en el ejemplo 1). Así, respecto al fraseologismo que porta el valor negativo del estilo de humor agresivo, se trata de *un puñado de*, locución que sirve para describir de forma despectiva a los compañeros de la protagonista. La ridiculización y el valor negativo que comienza con la UF continúan con *ineptos atrofiados*. Sin embargo, esta referencia psíquica y física no finaliza aquí, ya que para exponer lo absurdo de estos seres se alude a la falta de evolución y a las diferencias entre estos y la *raza humana*. *Raza humana* ejemplifica el cuarto valor de los fraseologismos en el estilo de humor agresivo, ‘identificar’, en este caso el referente conocido en el que se basa la comparación absurda. En definitiva, *un puñado de* presenta y predispone hacia un aspecto

negativo que, en este caso resulta irrisorio, por lo que muestra la esencia perjudicial del estilo de humor que se complementa con la concreción de esos seres como *ineptos atrofiados*. Además de esta locución, la escritora completa la descripción de sus nuevos compañeros a través de la comparación con la *raza humana*, compuesto sintagmático que conforma el referente conocido en torno al cual se articula la involución y el absurdo que representan estos seres.

Recordemos que hemos documentado hasta 4 casos de compuestos sintagmáticos que identifican en las situaciones humorísticas propias del humor agresivo. De este modo, en (9) exponemos el contexto en el que un escritor implementa tanto una UF para identificar, como otra para valorar/intensificar:

(9) *Y ya no te cuento las asignaturas, eran como la forma horriblemente mala de verlas, la peor era **educación física**, era, era, **no tenía palabras**, era una guerra entre clases, ¡moría gente! (GC-12-012)*

Este fragmento presenta una gran carga emotiva en la que el protagonista expresa sus emociones negativas hacia lo que vive en Marte (Ruiz Gurillo 180) y, en concreto, en relación con una asignatura identificada a través de un compuesto sintagmático (Muñoz Núñez 265; Osorio Olave y Serra Sepúlveda 109). De este modo, la situación peligrosa descrita por el protagonista en la que se ve involucrado un colectivo (el alumnado) presenta la ridiculización de las materias escolares en Marte y, en especial, de *educación física*. En torno a esta se crea el humor, pues, se describe cómo eran las lecciones y para enfatizar la incredulidad del protagonista, se repite el verbo (*era, era*) previamente a la producción de la locución *no tener palabras*. Esta última UF representa el quinto valor que documentamos en el estilo de humor agresivo (ver figura 3), ‘valorar/intensificar’. Dicho de otro modo, *no tener palabras*, como unidad de denominación secundaria, valora como increíble y difícil de explicar lo que sucedía en las clases de educación física. Asimismo, a través de esta locución se intensifica la sorpresa del protagonista, ya que la imagen que evoca la UF nos conduce a una situación extremadamente excepcional, rara, peligrosa, tal y como describe posteriormente el personaje principal a través de la alusión a la guerra y la muerte. De este modo, en cuanto al papel desempeñado por las UF, el compuesto sintagmático, como cabía esperar por su carácter de denominación primaria (Muñoz Núñez 265; Osorio Olave y Serra Sepúlveda 109) identifica en torno a qué se crea humor (la asignatura), mientras que la locución, como unidad diacrónica de denominación secundaria valora la reacción hacia la incongruencia de esa situación e intensifica la emoción que le produce al protagonista

(Timofeeva-Timofeev, *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*, 161; Ruggeri 526).

Finalizaremos el análisis cualitativo de las UF en situaciones afines al humor agresivo y, en general, a los estilos de humor mediante tres casos que pertenecen a las fórmulas. Estas, al igual que la locución *no tener palabras*, desempeñan el papel de valorar/intensificar. De este modo, en (10) y (11) recogemos dos fragmentos que aparecen de forma contigua donde el personaje principal describe a sus compañeros y a sus profesores, respectivamente:

(10) *Primero ablar de mis “amigo”/compañeros. Eran los raros, los friquis, **madre mía** y **con razon**. Los de Marte eran “parecidos” a nosotros, pero tenían una forma de ser muy diferen a la de nosotros (GC-12-012)*

(11) *Aaaa y los profesores, yo no entendia como esas cosas podian dar clase, elegí yo a los peores, los más estrabaganes, **dios mio**, que gentuza (GC-12-012)*

En (10) el protagonista describe cómo son sus compañeros y los compara con los humanos (*nosotros*). Así, esta descripción se articula en torno a adjetivos proferidos de forma despectiva hacia los marcianos. Esta imagen negativa se apoya en la inclusión de la valoración de estos seres mediante dos fórmulas. De este modo, a través de la fórmula oracional *¡madre mía!* se valora la situación como inexplicable. Además de esta, la fórmula *sin razón* intensifica el asombro del protagonista expuesto mediante la fórmula *¡madre mía!* y reafirma su incredulidad.

El segundo fragmento, al igual que (10), revierte un tono negativo hacia los personajes secundarios, pues, en (11) el objeto de burla está formado por los profesores y enfatiza los sentimientos que le provoca recibir clase de estos (Ruiz Gurillo 180). Así, expresa su incredulidad ante esa situación y, además de caracterizarlos de forma negativa (física y psíquicamente), reitera el valor negativo y sorpresivo hacia el evento incongruente que no es otro que recibir lecciones de esos seres. En última instancia, a través de la fórmula oracional *¡Dios mío!* no solo se valora el aspecto y la actitud del profesorado, sino que también intensifica esos rasgos negativos y el desprecio y rechazo que despiertan en el protagonista.

Con el comentario de estas fórmulas finalizamos el análisis cualitativo de los diferentes valores que manifiestan las UF en situaciones pertenecientes a los estilos de humor que han formado parte de los cuentos redactados por adolescentes de 12-13 años. En este cuarto estilo hemos observado la variedad de funciones que han desempeñado las UF en las situaciones donde la hostilidad se dirigía hacia otro personaje o aspectos propios del choque cultural como las asignaturas (Ruiz Gurillo 178). Así, los fraseologismos que presentan la

carga negativa del estilo de humor se han destinado a la ridiculización del profesorado o los compañeros. Otra de las cuestiones reseñables es el empleo de las locuciones que han desplegado matices en torno a los sentimientos y emociones, pues, revierten cuestiones abstractas que difícilmente podrían expresarse con lexemas simples. Asimismo, el valor de identificar se ha presentado, como cabía esperar, mediante los compuestos sintagmáticos que han aparecido en los contextos analizadas como parte de una comparación (ejemplo 8, *raza humana*) o el aspecto en torno al cual se crea el humor (ejemplo 9, *educación física*). Finalmente, las fórmulas oracionales documentadas han desempeñado un papel similar a las locuciones, ya que, por un lado, muestran como irrelevante un acontecimiento incongruente y “peligroso” (ejemplo 6, *cosas que pasan*) y, por otro, valoran e intensifican las características negativas y absurdas de varios personajes secundarios, así como los sentimientos que la situación o las criaturas objeto de burla despiertan en el personaje principal (ejemplo 10, *¡madre mía!, con razón*; ejemplo 11, *¡Dios mío!*).

5. CONCLUSIONES

En el estudio de las UF en situaciones humorísticas elaboradas por adolescentes de la población general hemos asistido a cuatro aspectos que merecen una mención especial. En primer lugar, en relación con el estudio previo en menores de 9-11 años, observamos un aumento significativo en el número y frecuencia de aparición de las UF en situaciones adscritas a los estilos de humor, pues, esta cifra casi se triplica (Merino González en prensa a). Asimismo, hemos asistido a la presencia de fórmulas, aspecto novedoso en comparación con la muestra de los últimos cursos de Educación Primaria. En segundo lugar, de nuevo, el estilo de humor más frecuente es el humor agresivo, tal y como observamos en los/las menores de 9-11 años. Así, los/las adolescentes recurren al humor hostil para perjudicar la imagen de un tercero y, con ello, se persigue la mejora personal y no la consolidación del grupo (Gibson 136). Esto se encuentra conectado con la elaboración y empleo de memes por dicha población puesto que presentan una intencionalidad dañina que bien podría relacionarse con el estilo de humor agresivo (meme-bullying y meme agresión, Marina Elizalde y Ricaurte Quijano 24).

En tercer lugar, las UF presentaron hasta 5 valores diferentes a lo largo de los cuatro estilos de humor, el mismo número de funciones que en los relatos escritos por informantes de 9-11 años. Sin embargo, se aprecia la ausencia de uno de ellos y la emergencia de uno nuevo, ‘mostrar desconocimiento o ausencia de intencionalidad/importancia’. Además, hallamos otro cambio significativo en la población adolescente, aunque se consolida el empleo de UF

para ‘valorar/intensificar’, en el segundo puesto, en vez de hallar el valor ‘introducir y valorar’, encontramos el cometido propio de los compuestos sintagmáticos (‘identificar’). En cuarto lugar, a lo largo del estudio cualitativo de los fraseologismos no hemos documentado algunos aspectos hallados en los niños y las niñas del estudio previo (Merino González en prensa a) o en el uso de los memes políticos. Así pues, nos referimos al uso creativo de las UF (Ruggeri 542), la ausencia de fraseologismos como marcas de humor, la inexistencia de la inversión de roles en el humor agresivo y el empleo de los compuestos sintagmáticos con su finalidad prototípica y no otra. Por ello, estas cuestiones requieren de la observación en menores de 14-15 años para, de ese modo, comprobar si se consolidan o se trata de aspectos idiosincráticos de los/las informantes de 12-13 años. Finalmente, en futuras investigaciones indagaremos en la relevancia y la función de los fraseologismos en adolescentes de la población específica, en concreto, en menores con trastorno del espectro autista. En última instancia, compararemos los datos obtenidos en el presente artículo provenientes de la población neurotípica con los resultados de cuentos humorísticos inventados por adolescentes con desarrollo atípico.

OBRAS CITADAS

- Corpas Pastor**, Gloria. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos. 1997. Impreso.
- Marina** Elizalde, Nelly y Paola **Ricaurte Quijano**. “Meme agresión y meme-bullying: un modelo para analizar el uso de memes entre adolescentes”. *Observatorio (OBS*) Journal*. Vol. 16, nº3 (2022): 18-33.
DOI: <https://doi.org/10.15847/obsOBS16320222058>.
- Gibson**, Janet. M. *An introduction to the psychology of humor*. London and New York: Routledge. 2019. Impreso.
- Levorato**, Chiara y Cristina **Cacciari**. “The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children”. *Journal of Experimental Child Psychology*. 60 (1995): 261-283. Web. Oct. 2022.
- Martin**, Rod A., Patricia **Puhlik-Doris**, Gwen **Larsen**, Jeanette **Gray** and Kelly **Wir**. “Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire”. *Journal of Research in Personality*. 37 (2003): 48-75. Web. Oct. 2022.
- Martin**, Rod A. *The psychology of humor. An integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press. 2007. Impreso.

- Merino González, Alicia.** “Estilos humorísticos perjudiciales en relatos de niños con trastorno del espectro autista de nivel 1”. Ponencia en *Second International Workshop on Advanced Studies of Humor and Gender*, Universidad de Alicante, Octubre de 2021.
- Merino González, Alicia.** “Las unidades fraseológicas en cuentos humorísticos escritos. La fraseología y los estilos de humor en la infancia”. *En prensa a*.
- Merino González, Alicia.** “La adquisición de la conciencia fraseológica y el trastorno del espectro autista de grado 1”. *Tesis*. Universidad de Alicante. *En prensa b*.
- Merino González, Alicia.** “¿Cómo usan el humor los menores de 12 años? Estudio comparativo de los estilos de humor en desarrollo típico y en el trastorno del espectro autista”. *En prensa c*.
- Muñoz Núñez, María Dolores.** “El uso figurado en algunos casos de unidades plurilexemáticas: colocaciones y compuestos sintagmáticos”. *ELUA. Estudios de Lingüística*. 24 (2010): 253-270. DOI: <http://hdl.handle.net/10045/21718> Sept. 2022.
- Osorio Olave, Gabriela and Susana Serra Sepúlveda.** “Colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones nominales: hacia un intento de delimitación”. *Lenguas Modernas*, 39 (2012): 103-116.
DOI: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30735> Sept. 2022.
- Real Academia Española.** Diccionario de la lengua española. 23.^a edición (versión 23.6). Web Oct. 2022.
- Ruggeri, Alessia Anna Serena.** “Los memes y las unidades fraseológicas: para un estudio lingüístico de la comunicación política 3.0.”. En Blanca Sánchez-Gutiérrez y Antonio Pineda (Coor.), *Comunicación política en el mundo digital: tendencias actuales en propaganda, ideología y sociedad*. Madrid: Dykinson S.L. 2021. 524-549. Web. Enero 2023.
- Ruiz Gurillo, Leonor.** *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel. 1998. Impreso
- Ruiz Gurillo, Leonor.** *Las locuciones en español actual*. Madrid: ARCO/LIBROS. 2001. Impreso.
- Ruiz Gurillo, Leonor.** *La lingüística del humor en español*. Madrid: ARCO/LIBROS. 2012. Impreso.
- Ruiz Gurillo, Leonor.** “¡Marte es divertido! Sobre humor, apreciación y emociones en niños”. *Pragmalingüística*, 23 (2015): 171-190. DOI: <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25> Sept. 2022.

- Seco**, Manuel; Olimpia **Andrés** y Gabino **Ramos**. *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles (DFDEA)*. Madrid: Aguilar. 2004. Impreso.
- Timofeeva-Timofeev**, Larissa. *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*. Madrid: Ediciones Liceus. 2012. Impreso.
- Timofeeva Timofeev**, Larissa. "Children using phraseology for humorous purposes. The case of 9-to-10-year-olds". In Leonor Ruiz Gurillo (Ed.), *Metapragmatics of Humor. Current research trends*. Serie IVITRA Research in Linguistics and Literature, 14, 273-298. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing. 2016. Impreso.
- Timofeeva-Timofeev**, Larissa y Leonor **Ruiz-Gurillo**. "Marcas e indicadores humorísticos en las narraciones escritas de niños y niñas de 8, 10 y 12 años en español. Propuesta tipológica". *Spanish in Context*, 18, 1 (2021): 83-112. Web Sept. 2022.
- Torrent**, Aina; Petra **Eberwein**; Lucía **Uría** y Ulrike **Becker**. "La clasificación de las unidades fraseológicas idiomáticas". *Estudis Romànics [Institut d'Estudis Catalans]*, 35 (2013): 27-68. DOI: 10.2436/20.2500.01.117.

Analysing L2 motivation within pre-service teachers: The importance of gender

Análisis de la motivación en L2 entre futuros maestros: la importancia del género

Marta del Pozo Beamud
Universidad de Castilla-La Mancha
marta.pozobeamud@uclm.es

Recibido 16 de junio de 2022
Aceptado 30 de enero de 2023

Resumen

El papel que juega la motivación en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera es innegable (Dörnyei & Ushioda). No obstante, al analizar la motivación es conveniente tomar en consideración otros factores que intervienen en este proceso como el género (Kissau). Los estudios realizados hasta la fecha han demostrado que las alumnas suelen estar más motivadas que sus compañeros cuando aprenden un idioma. Por lo tanto, los objetivos principales de este estudio son contribuir al cuerpo de investigación existente y determinar si existen diferencias de género con respecto a la motivación dentro de los estudiantes universitarios del grado de Maestro en Educación Primaria. Para ello, los informantes cumplieron en clase un cuestionario cuantitativo. Los resultados indican que las participantes encuestadas obtuvieron puntuaciones más altas que sus homólogos masculinos, lo que indica que están más motivadas.

Palabras clave: motivación en L2, futuros maestros, género

Abstract

The role played by motivation in the process of learning a second or a foreign language is widely acknowledged (Dörnyei & Ushioda). When analysing motivation, it is appropriate to take into consideration factors involved in this process such as gender (Kissau). Studies to date have shown that female learners are usually more motivated than males when learning a language. The main objectives of this study were to contribute to the existing body of research and to determine whether there are gender differences regarding motivation

within student teachers ($M= 19.5$) in the university context. To that end, informants completed a quantitative questionnaire in class. Results indicate that female respondents obtained higher scores than their male counterparts, indicating that they are more motivated.

Key words: L2 motivation, pre-service teachers, gender

1. INTRODUCTION

Learning a second (L2) or foreign language (FL) tends to be the norm rather than the exception in this globalised world and is a significant feature of any curriculum (Ruiz Cordero). People of all ages, cultures and backgrounds feel the need to communicate with the rest of the world. As the official, common language of science, commerce and publicity, English has acquired status as *lingua franca*.

Many have been the authors who have ventured to study the complex realm of learning an L2/FL. Unlike the mother tongue, which is acquired without conscious effort, a second or foreign language is usually learned in formal contexts (Marsh 2, 3). Learning languages can be challenging for some people, while others seem to have a natural talent for it (Marsh, 2, 3, 4).

1.1. L2 motivation and Self-determination Theory

When analysing how individuals learn we cannot solely take into consideration factors such as intelligence and/or language skills since the human being is a complex organism. It is most important, for example, to consider affective variables such as motivation. Most authors would agree that the notion of motivational variables in SLA started with Gardner and Lambert. For Gardner, “a successful language learner exhibits numerous affective features made up of a flexible and accepting orientation towards the TL (target language) group: positive attitudes towards the language learning circumstances and elevated motivation” (Gregersen *et al.* 33). Thus, motivation and positive attitudes can play a significant role in the successful learning of a second or foreign language. According to Gardner (196): “Individuals who are truly motivated not only strive to learn the material but also seek out situations where they can obtain further practice.”

One of the most prominent theories regarding L2 motivation is that of Self-determination (SDT) which originated within the field of psychology and due to its great applicability within the language learning field soon began to be of great use to researchers in said field. It is based on the premise that human beings need to have their needs (autonomy, competence and relatedness) met in order to progress (Deci & Ryan; Ryan & Deci) and the

extent to which those needs are met has an impact on individuals' motivation (Noels et al., 149).

SDT presents a continuum composed of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation (16). Intrinsic motivation refers to the realisation of an activity out of pleasure and/or interest (Deci & Ryan) and is inherent to the person (Kim et al., 2019: 150). Extrinsic motivation, on the other hand, is related to the attainment of a specific goal (Deci and Ryan). The individual is not interested in the activity per se, their interests fall outside (Noels et al., 151).

Amotivation, for its part, is "the absence of any kind of motivation" (Dörnyei & Ushioda 23) and is usually associated with non-acting or passive behaviours (Ryan & Deci 17). Amotivated students are more prone to experience hopelessness or even unhappiness, which may terminate in disengagement, avoidance or ultimately withdrawal from the classroom, activity, and so on (Noels et al. 151, 152).

The role played by significant others (family members, language teachers, other members of the learning community) has a tremendous impact on learners' needs and thus on their motivation (Noels et al., 153). As literature shows, whenever students feel their needs as being supported by their teachers, their engagement in activities increases (Oga-Baldwin & Nakata; Wu). As highlighted by Noels et al. (159): "Students who feel satisfied with their psychological needs are more self-determined and engaged in LL (language learning), as a result, are likely to achieve academically, linguistically, psychologically, and socioculturally".

1.2. L2 motivation and gender

When analysing motivation within the language learning process, other factors such as gender, should also be considered. Traditionally, women have been associated with the fields of arts and humanities and men with that of science. In a similar vein, in the case of second or foreign language learning, female learners appear to be more motivated than their male counterparts when it comes to studying such languages (Baker & MacIntyre; Dörnyei, Csizér & Németh,; Martinovic & Soric; Mori and Gobel; Merisuo-Strom; Kissau; Psaltou-Joycey, Vrettou & Penderi).

Kissau (415), reflecting on the results of his own study and attempting to find an explanation for this phenomenon, blames society for 'feminising' the learning of a language and its culture, in addition to labelling boys and/or men as being less masculine for being interested in learning a language. Kissau stated: "Boys reported being less interested in

learning about French culture because society has made it clear that this is more of a female concern” (Kissau, 415).

Baker & MacIntyre; Dörnyei et al.; Fernández-Fontecha; Kisaau; Merisuo-Storm; Mori & Gobel demonstrated in the European and Canadian contexts that, among participants between 6 and 18 years of age, females are more motivated than their peers to learn languages. In the Hungarian context, Dörnyei et al. (645, 650, 1026, 1048) demonstrated that amongst adolescent participants between 13 and 14 years of age, girls were more interested than their male counterparts in traveling to countries where they can practice their L2.

More recently, Psaltou-Joycey et al. (416) carried out a study with primary (M=11) and lower secondary school students (M=14) in Greece. In both levels, female students outperformed their male counterparts regarding motivation (Vrettou; Williams, Burden & Lanvers, 2002). Psaltou-Joycey et al. (427) attribute this phenomenon to girls being more mature than boys at these stages. In the words of Psaltou-Joycey et al. (427):

Being biologically and psychologically more mature in this age span, girls seem to be more personally involved in language learning (through books, songs, games, etc) and concerned about their future career opportunities, hence their higher scores in the personal interest and instrumental/career categories.

Martinovic and Soric (37) showed that female Croatian university students were more motivated than their male counterparts to learn English as a foreign language. Females also showed more interest in learning an L2 along with intended effort (Martinovic & Soric 50).

2. ANALYSIS

The main aim of this study was to investigate whether there are any gender differences regarding motivation. Having reviewed the pertinent literature on this topic, details of participants, methodology and results of the study will now be presented.

2.1. Participants

The total number of participants was 24. They were undergraduate students in their 2nd year (M= 19.9) of a Primary Education Degree at the University of Castilla La-Mancha, in Cuenca where the study of English as a Foreign Language (EFL) is compulsory for them. Groups of students tend to be heterogenous due to the fact that a 50% has an A1 level, a 48% has a B1 level and a 2% has a B2 level. Regarding gender, female students compose 66.7% of the total, which tends to be the norm in Education degrees where female student teachers appear to outnumber males.

2.2. Methodology

A quantitative questionnaire, based on that piloted and operationalised by Ryan (2009) (see appendix 1), was adapted to the needs of the study. It was administered in class at the beginning of the academic year and the purpose of the project was explained to the participants by the researchers. Time was allocated to allow for any queries on the part of the informants. Our version had 20 questions regarding extrinsic and intrinsic motivation (extrinsic motivation: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19; intrinsic motivation: 2, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 16, 18, 20). Along with these questions we were also interested in the biodata of participants. Once the data had been gathered, a one-factor ANOVA was used to analyse the results obtained.

2.3. Results

As can be seen in table 1 (appendix 2), female students outperformed male students in nearly all the questions (1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20), whereas male students obtained better results than their female counterparts solely in questions 2, 3, 5 and 11 (see table 1-appendix 2). However, statistically significant differences were found only in question 4 (If I were visiting a foreign country, I would like to be able to speak its language), question 6 (Studying English is important to me because I would like to become close to other English speakers) and question 20 (Learning English is one of the most important aspects in my life). In other words, female student teachers were genuinely interested in communicating when abroad, in becoming close to the target language group and consider English a priority in their lives, all of these being salient features of intrinsic motivation.

These results are consistent with those obtained by numerous authors in previous studies (Baker & MacIntyre; Dörnyei et al.; Martinovic & Soric; Mori & Gobel; Merisuo-Strom; Kissau ; Psaltou-Joycey, Vrettou & Penderi), who demonstrated in the European and Canadian contexts that female informants are more motivated than their male counterparts with regard to learning languages.

3. DISCUSSION AND CONCLUSION

The results obtained demonstrate that female student teachers showed higher levels of both intrinsic and extrinsic motivation in comparison with their male counterparts, implying that they are more motivated to learn English simply because they enjoy the process. What is more, they consider it important in their everyday lives. Intrinsic motivation is also reflected in their desire to speak English with native speakers of the language and abroad.

Likewise, they are aware of the need to use English as a means to an end in their present and future professional lives.

The results are consistent with those in existing literature. However, these should be interpreted with caution due to the fact that only three were statistically significant. In order to obtain more precise results and thus a bigger picture of the situation, it would be advisable to adopt a mixed methods methodology for follow-up studies bearing in mind the benefits of qualitative research. As Ushioda stated:

Qualitative inquiry has contributed not only to different ways of thinking about and theorising language learning motivation. It has contributed also to a different way of conceptualising language learners that takes account of their context-bound histories, social relationships and lived experience as well as individually. Furthermore, this way of conceptualising language learners has encouraged a richer and more holistic focus on how L2-related motivations and self-and-identity development may interact with a person's whole complex system of motivations, emotions and behaviours, instead of focusing only on language learning motivation in isolation. (Ushioda, 203, 204)

With regard to future research, a greater sample, preferably with students from other groups/campuses/universities, both nationally and internationally, would be most interesting. This could facilitate a more comprehensive study with which the contrasting and comparison of results could be affected. What is more, adapting the instrument validated and utilised by Owa-Baldwin and Fryier will certainly throw relevant results. Finally, analysing the level of motivation of our sample in other subjects will determine whether female students are more motivated than their counterparts generally or only in the English subject.

CITED WORKS

Backer, Susan C. and MacIntyre, Peter D. "The role of gender and immersion in communication and second language orientations". *Language Learning*, vol. 50, no. 2, June 2008, pp. 311-341. *Wiley Online Library*. doi: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>.

Deci, Edward L. and **Ryan**, Richard M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press, 1985

Deci, Edward L. and **Ryan**, Richard M. "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*, vol. 11, no.

- 4,2000, pp. 227-268. Taylor and Francis Online, doi: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Dörnyei, Zoltán., Csizér, Kata and Németh, Nora.** *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective.* Multilingual matters, 2006.
- Fernández-Fontecha, Almudena.** "Motivation and gender effect in receptive vocabulary learning: An exploratory analysis in CLIL primary education". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, vol. 7,no. 2, 2014, pp. 27-49. Unisabana.
- Gardner, Robert C.** *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* Edward Arnold, 1985.
- Gardner, Robert C., and Lambert, Wallace. .E.** "Motivational variables in second language acquisition". *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, no. 4, 1959, pp. 266-272. American Psychological Association. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gregersen, Tammy, MacIntyre, Peter D. and Ross, Jessica** "Extending Gardner's Socio-Educational Model to learner well-being: Research propositions linking integrative motivation and the PERMA framework". *Contemporary Language Motivation Theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*, Edited by Ali H. Al-Hoorie, and Peter D. MacIntyre., Multilingual Matters, 2019, pp.17-39.
- Kissau, Scott** "Gender differences in motivation to learn French". *Canadian Modern Language Review*, vol. 62,no. 3, March 2006, pp. 401-422. UTP. doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.62.3.401>
- Marsh, David.** *Using languages to learn and learning to use languages.* University of Jyväskylä, 2000.
- Martinović, Anna, and Sorić, Izabela** "The L2 motivational self system, L2 interest, and L2 anxiety: A study of motivation and gender differences in the Croatian context". *Explorations in English Language and Linguistics*, vol. 6, no. 1, 2018, pp. 37-56. HRC AK. doi: <https://doi.org/10.2478/exell-2019-0005>.
- Merisuo-Storm, Tuula** "Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education". *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, no. 2, April 2007, pp. 226-235. Elsevier. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.024>

- Mori**, Setsuko, and Gobel, Peter. "Motivation and gender in the Japanese EFL classroom". *System*, vol. 34, no. 2, June 2006, pp. 194-210. Elsevier. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.11.002>
- Noels**, Kimberly A. et al. "Self-determination and Motivated Engagement in Language Learning". *Handbook of Motivation for Language Learning*, Edited by Martin Lamb, Kata, Csizér, Alatair, Henry, and Stephen Ryan, Palgrave Macmillan, 2019, pp.146-172.
- Oga-Baldwin**, W. Quint., & Fryer, Luke K. "Girls show better quality motivation to learn languages than boys: latent profiles and their gender differences". *Heliyon* vol. 6, May 2020, pp. 1-7. ScienceDirect. doi: Oga-Baldwin, W. Q., & Fryer, L. K. (2020). Girls show better quality motivation to learn languages than boys: latent profiles and their gender differences. *Heliyon*, 6(5), e04054.
- Oga-Baldwin**, W. Quint, and Nakata, Yoshiyuki. "Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners". *System*, vol. 65, April 2017, pp. 151-163. Elsevier. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.011>
- Psaltou-Joycey**, Angeliki, Vrettou, Athina, and Penderi, Efthymia "L2 motivation of Greek young learners and adolescents". *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, vol. 22, 2017, pp. 416-431. Auth.gr. doi: <https://doi.org/10.26262/istal.v22i0.6007>
- Ruiz Cordero**, María Begoña "La acreditación del nivel de lengua inglesa en la Universidad de Castilla-La Mancha". *MULTIárea. Revista de didáctica*, no. 10, 2019, pp. 60-85. Universidad de Castilla-La Mancha. doi: <https://doi.org/10.18239/mard.v0i10.2092>
- Ryan**, Stephen. "Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English". *Motivation, language identity and the L2 self*, Edited by Zoltán, Dörnyei, and Ema Ushioda, Multilingual Matters, 2009, pp. 120-143.
- Ryan**, Richard M., and Deci, Edward L. "An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective". *Handbook of self-determination research*, Edited by Edward L. Deci, and Richard M. Ryan, The University of Rochester Press, 2002, pp-3-33.
- Ushioda**, Ema. "[Researching L2 motivation re-evaluating the role of qualitative inquiry, or the 'wine and conversation' approach](#)". *Contemporary Language*

[Motivation Theory: 60 years since Gardner and Lambert \(1959\), Edited by Ali H. Al-Hoorie and Peter D. MacIntyre, Multilingual Matters, 2020, pp. 194-211.](#)

Vrettou, Athina. "Strategic age- and motivation-related preferences in Greek state elementary and junior high schools". *Research Papers in Language Teaching and Learning*, vol. 6, no.1, February 2015, pp. 35-54. Eap.gr.

Williams, Marion., Burden, Robert, and Lanvers, Ursula (2002). "French is the language of love and stuff: Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language". *British Educational Research Journal*, vol. 28, no. 4, August 2002, pp. 503-528. Wiley Online Library. doi:

<https://doi.org/10.1080/0141192022000005805>

Wu, Xinyi. "Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment". *System*, vol. 31, no. 4, December 2003, pp. 501-517. Elsevier. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.04.001>

Appendix 1. The questionnaire



Departamento de Filología Moderna.

Facultad de Educación de Cuenca

FL MOTIVATION

Answer the following questions:

Age:

Gender: M F

Decide to what extent (from 0 to 10) you agree with the following questions/statements.

1. Do you think English is important in the world these days? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. If I could speak English well, I could get to know more people from other countries. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Do you think English would help you if you travelled abroad in the future? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. If I were visiting a foreign country, I would like to be able to speak its language. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Do you think knowing English would help you to become a more knowledgeable person? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Studying English is important to me because I would like to become close to other English speakers. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Do you think English would help your future career? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Learning English is important to me because I would like to travel internationally. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. For me to become an educated person I should learn English. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. I'm always looking forward to my English classes. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. English ability would help me get a better paying job. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Studying English will help me to understand people from all over the world, not just English-speaking countries. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Studying English will help me get into better schools. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. I think I would study English even if it weren't compulsory. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. A knowledge of English would make me a better educated person. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. I would like to be able to use English to communicate with people from other countries. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Learning English is necessary because it is an international language. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. I really enjoy learning English. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Studying English will help me get a good job. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Learning English is one of the most important aspects in my life. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Appendix 2-ANOVA results

		Sum of squares	Gl	Quadratic mean	F	Sig.
AAge	Inter-groups	9,547	1	9,547	,615	,442
	Intra-groups	310,271	20	15,514		
	Total	319,818	21			
Q01	Inter-groups	,373	1	,373	,367	,551
	Intra-groups	21,366	21	1,017		
	Total	21,739	22			
Q02	Inter-groups	,047	1	,047	,033	,858
	Intra-groups	29,866	21	1,422		
	Total	29,913	22			
Q03	Inter-groups	,224	1	,224	,411	,528
	Intra-groups	11,429	21	,544		
	Total	11,652	22			
04	Inter-groups	14,014	1	14,014	11,557	,003
	Intra-groups	25,464	21	1,213		
	Total	39,478	22			
Q05	Inter-groups	,066	1	,066	,026	,874
	Intra-groups	53,152	21	2,531		
	Total	53,217	22			
Q06	Inter-groups	15,684	1	15,684	5,699	,026
	Intra-groups	57,795	21	2,752		
	Total	73,478	22			
Q07	Inter-groups	5,405	1	5,405	3,392	,080
	Intra-groups	33,464	21	1,594		
	Total	38,870	22			
Q08	Inter-groups	,019	1	,019	,017	,896
	Intra-groups	22,938	21	1,092		
	Total	22,957	22			
Q09	Inter-groups	,140	1	,140	,020	,890
	Intra-groups	150,295	21	7,157		
	Total	150,435	22			
Q10	Inter-groups	,014	1	,014	,003	,957

	Intra-groups	99,464	21	4,736		
	Total	99,478	22			
Q11	Inter-groups	2,242	1	2,242	2,516	,128
	Intra-groups	18,714	21	,891		
	Total	20,957	22			
P12	Inter-groups	1,492	1	1,492	1,460	,40
	Intra-groups	21,464	21	1,022		
	Total	22,957	22			
Q13	Inter-groups	2,610	1	2,610	2,060	,66
	Intra-groups	26,607	21	1,267		
	Total	29,217	22			
Q14	Inter-groups	12,025	1	12,025	2,075	,165
	Intra-groups	121,714	21	5,796		
	Total	133,739	22			
Q15	Inter-groups	5,497	1	5,497	,987	,332
	Intra-groups	116,938	21	5,568		
	Total	122,435	22			
Q16	Inter-groups	11,484	1	11,484	2,450	,132
	Intra-groups	98,429	21	4,687		
	Total	109,913	22			
Q17	Inter-groups	1,541	1	1,541	1,247	,277
	Intra-groups	25,938	21	1,235		
	Total	27,478	22			
Q18	Inter-groups	3,075	1	3,075	,647	,430
	Intra-groups	99,795	21	4,752		
	Total	102,870	22			
Q19	Inter-groups	6,561	1	6,561	1,617	,217
	Intra-groups	85,179	21	4,056		
	Total	91,739	22			
Q20	Inter-groups	33,000	1	33,000	11,186	,003
	Intra-groups	59,000	20	2,950		
	Total	92,000	21			

Table 1-ANOVA results

Aprendizaje interdisciplinar: lengua y cultura española para extranjeros a través de un cuento de Cajal¹

Interdisciplinary learning: Spanish language and culture for foreigners through a story by Cajal

Julio Salvador Salvador²
Consejo Superior de Investigaciones Científicas – Universidad Complutense, España
jusalvad@ucm.es

Teresa Sibón Macarro
Universidad de Cádiz – Centro de Escritura, España
teresa.sibon@uca.es

Recibido 9 de febrero de 2023
Aceptado 17 de abril de 2023

Resumen

El tema de esta propuesta se presenta enmarcado en la siguiente línea descrita: la literatura como vía de acceso a la lengua y a la cultura en Español/Lengua Extranjera (ELE), aunque podría aplicarse en otro tipo de contextos académicos con aprendices de ELE o con alumnos extranjeros matriculados en carreras ofrecidas por universidades españolas. Versa sobre la creación de una propuesta en torno a un relato de un premio nobel en una disciplina del área de salud, como es el caso de Santiago Ramón y Cajal. El afán interdisciplinar de Cajal, un autor que no dispone de un hueco significativo en la historia de la literatura, inspira esta aportación didáctica, la cual se entrelaza con una forma de ver la escritura como forma de expresar un legado cultural.

Palabras clave: Enseñanza del Español, Santiago Ramón y Cajal, literatura y ciencia, aprendizaje interdisciplinar.

¹ El presente texto es la plasmación definitiva del póster presentado en el XXX Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) que se celebró en Oporto del 4 al 7 de septiembre de 2019, cuyo título era «Propuesta transversal de aprendizaje: los cuentos de Ramón y Cajal en el aula ELE (La literatura como vía de acceso a la cultura)».

² Este trabajo se inscribe en las actividades de la ayuda de formación de profesorado universitario con referencia FPU18/05636, financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Abstract

The theme of this proposal is framed in the following line described: literature as a means of access to language and culture in Spanish/Foreign Language (ELE), although it could be used in other types of academic contexts with ELE learners or with foreign students enrolled in courses offered by Spanish universities. It deals with the creation of a didactic proposal around a story of a Nobel Prize winner in a discipline in the health area, as is the case of Santiago Ramón y Cajal. Cajal's interdisciplinary desire, an author who does not have a significant gap in the history of literature, inspires this didactic contribution, which is intertwined with a way of seeing writing as a way of expressing a cultural legacy.

Keywords: Spanish as a foreign language, Santiago Ramón y Cajal, science and literature, interdisciplinary learning.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta aportación didáctica se entrelaza con una visión de la escritura como forja de identidad personal y como herramienta para transmitir una herencia cultural. No es de extrañar, por tanto, que la propuesta se base en una figura como la de Santiago Ramón y Cajal: el premio nobel de literatura nos habló de sí mismo y de su contexto histórico a través de una obra literaria que hoy en día está fuera del canon (Rubio Mayoral, 2006: 94). En esta experiencia didáctica, destinada principalmente a un curso de nivel avanzado — según el Marco Común Europeo de Referencia, el equivalente a un módulo ajustado a C2 con perfil cultural tendente literario-filológico, es decir, el nivel propio de un hablante que posea gran precisión y dominio a la hora de expresarse en español— ha procurado que este proceso no solo forje aprendizajes comunicativos y lingüísticos, sino que también contribuya a abrir rutas de «auto-aprendizaje» por medio del desarrollo de la competencia estratégica y la competencia textual.

La naturaleza de esta propuesta es permeable a diferentes tipos de espacios educativos—el presencial, el virtual, el híbrido—, por lo que se tiene en cuenta la asimilación de la enseñanza a distancia, es decir, de la enseñanza de lenguas en línea, aspecto de interés a tenor de la actual formación tecnológica del profesor en España: solo un 38 % de los profesores atesoraría dicha formación frente al 56 % de otros países (Guillén Gámez *et alii* 3). Precisamente, para contribuir a paliar esta situación, es necesario mejorar la competencia digital y el uso de las TIC, puesto que “la utilización de la tecnología es flexible y apropiada para el «aprendizaje del siglo XXI»” (Asensio-Soto y Nagore-García 217 y 218) y esta ya forma parte de la cotidianeidad de los alumnos (Perdrix Forts y Villanueva Roa,

52; Fernández Martín, 140-141). Si la familiaridad con el elemento tecnológico resulta algo pertinente, dadas las circunstancias, no es de extrañar que se apueste por la creación en el aula de «comunidades virtuales», dentro de las cuales una de las herramientas más útiles son las wikis, las cuales se han de convertir en un instrumento común en la enseñanza como ya lo son las plataformas virtuales de aprendizaje, las tutorías *online*, las plataformas de contenido o los foros educativos (Guillén Gámez *et alii* 3). Para mejorar la competencia digital de los alumnos, las wikis pueden ser utilizadas en el modelo del “aula invertida”. Tal y como señalan Asensio-Soto y Nagore-García, este modelo surgió en la enseñanza de disciplinas que poco tenían que ver con el ámbito de las humanidades, y se fundamenta en la elaboración de materiales por parte de los docentes para que los alumnos trabajen con ellos antes de cada clase, para así poder desarrollar en cada sesión actividades destinadas a aplicar lo estudiado (216). El desarrollo de la tecnología, por tanto, ha obligado al docente a buscar estrategias de aprendizaje que rompan las barreras que el medio virtual podía establecer entre el profesor y los alumnos. Para ello, por tanto, es esencial crear proyectos de corte colaborativo que permitan el intercambio de propuestas entre los propios alumnos, y entre estos y el profesor. Por más que a priori no se pueda “[...] hacer lo mismo en medios distintos, aunque nuestras finalidades educativas y, por tanto, los resultados que perseguimos sean los mismos” (Solanes Giralt 37), la flexibilidad de una wiki la convierte en punta de lanza de un modelo híbrido que ha sido el único capaz de lidiar con problemas sobrevenidos como pudo ser la propagación de la COVID-19. Téngase en cuenta que este modelo se basa en lo siguiente: “los estudiantes pueden asistir a sesiones de clases presenciales, participar en línea o hacer ambas cosas, es decir, alternar entre sesiones presenciales y virtuales, según sus necesidades y disponibilidad, sin déficit de aprendizaje” (Asensio-Soto y Nagore-García 218). En definitiva, la propia naturaleza abierta de esta propuesta permite que pueda encajar tanto en un curso de ELE como en otro tipo de enseñanzas con alumnos extranjeros, o, referido al medio en el que se desarrollen las sesiones, en un ámbito presencial o virtual.

2. CAJAL: CONTEXTUALIZACIÓN LITERARIA

Téngase en cuenta que la obra narrativa de Cajal puede ser presentada en cualquier aula de español como un recurso o material de carácter transversal que —si cabe la expresión— se instrumentaliza para que sea un medio de reflexión sobre la vida particular y concreta de una figura relevante dentro de la historia española que, por lo general, no estará presente

dentro del entorno inmediato de los alumnos. Por tanto, antes de continuar, es fundamental hacer una breve contextualización del autor propuesto.

El corpus literario cajalano es escaso, aunque, como se ha señalado en anteriores trabajos, el médico aragonés el médico aragonés creó: "[...] una obra literaria sucinta, pero variada, y deudora del género didáctico" (Salvador Salvador 46) en la que, además de sus *Cuentos de vacaciones*, podrían destacarse la autobiografía *Recuerdos de mi vida*, *Charlas de café* y sus *Reglas y consejos sobre investigación científica* (46). Además, los cuentos de Cajal, así como su obra autobiográfica y ensayística "tienen un fondo científico, consecuencia de su labor como investigador, un fondo filosófico común y un profundo patriotismo" (Tzitsikas 14).

Esta afirmación se ha de relacionar con el efecto que la Guerra de Cuba produjo en los autores noventayochistas: "El tema noventayochista por excelencia, «¿Qué es España?», o como Maragall dice en carta a Unamuno, «la cuestión de España», es el *leit motiv* obsesivo para todos" (Armiño 10). Los autores de final de siglo no dejan de ser un eslabón más del debate decimonónico sobre España: continúan la querella sobre la asimilación de los avances europeos que habían mantenido los positivistas, los krausistas y los tradicionalistas. El progreso científico entroncaba directamente con el tema de la patria: el debate derivado de la psicología y de la biología en pleno contexto darwinista (Lissorgues, 2015) no era sino una escenificación más de las divergencias del proyecto nacional originado tras la Restauración que empezaría a desmoronarse tras el desastre del 98. Esta preocupación por España, pasada por el tamiz de lo científico, y que bebe de ideas filosóficas de Schopenhauer o de Bergson, aparece en los relatos cortos de Ramón y Cajal. No obstante, el Cajal literato, que toma la literatura como herramienta de divulgación científica, adapta su discurso al medio y se tiene que servir de ciertas estrategias narrativas para alcanzar el principio horaciano: *docere et delectare*.

Una de esas estrategias para enseñar deleitando es la utilización de un recurso que percibimos innato en el autor: la presencia del humorismo que emerge en concreto en los relatos recopilados bajo el título *Cuentos de vacaciones*. Por lo general, Cajal hace uso del humorismo al igual que otros autores canónicos de la época de la Restauración, como Clarín, Galdós, Pardo Bazán o Valera. Es de interés comprobar cómo en los autores anteriores tal fenómeno se ha estudiado con relación al personaje del médico, y, en concreto, los usos metalingüísticos del mismo (Rodríguez Marín, 2015). Tales características, además del papel de Cajal como personaje clave dentro de la cultura española, hacen que sea de interés la obra literaria de Cajal, y, en este caso concreto, su cuentística, como material con el que

trabajar con alumnos que no cuenten con el español como lengua materna, alumnos, que, además, deseen profundizar en la evolución de la historia de las ideas hispánicas.

3. LA PROPUESTA

Este encuentro intercultural se basa en el hecho literario como punto de partida de una vía de formación del profesorado, que a su vez revierte en el aula ELE, y que al mismo tiempo genera una retroalimentación sobre las vías abiertas para una comunicación didáctica. La reflexión inicial se funda en la presencia literaria de un médico de reconocido prestigio; de ahí, pone de manifiesto cómo los saberes profesionales emergen en el discurso literario, así como algunas pinceladas de su vida personal y el entorno sociopolítico y cultural de la época.

La interculturalidad también queda reflejada a través de los personajes y de la ubicación de las anécdotas y sucesos que quedan narrados (Morianio Moriano 2013; Alcaraz, 2015), tal y como ocurre con *Cuentos de vacaciones*, el compendio de Cajal del que se toma como material didáctico un relato, «A secreto agravio, secreta venganza». El relato breve fue el canal elegido por el autor para transmitir una visión humorística particular, propia de un hablante nativo de español peninsular. Por la naturaleza de la forma textual del cuento y por el uso que Cajal ofrece de él, se presta a fomentar la lectura en el marco de una clase de ELE destinada a alumnos con nivel avanzado o de perfeccionamiento, incluso, en una clase universitaria en la que se encuentren alumnos cuya lengua materna no sea el español.

Además, para facilitar el proceso de aprendizaje, si el docente comienza por una semblanza del autor —o la incorpora dentro de su diseño de la unidad didáctica— puede presentar de forma inductiva un modelo con el que, hacia el final del proceso de aprendizaje, el alumno podrá afrontar con mayor seguridad la redacción de un texto de corte biográfico. Como Cajal nos legó más escritos de carácter literario, la semblanza tomará varios de los episodios narrados en su texto autobiográfico *Recuerdos de mi vida*. Así pues, la propuesta se articula sobre los siguientes contenidos:

3.1. Semblanza

Cajal nació en Petilla de Aragón. Tal y como describe en su obra autobiográfica, *Recuerdos de mi vida: Mi infancia y juventud*, no fue un alumno aplicado, sino todo lo contrario: gamberro, atrevido y salvaje, no eran extrañas las palizas que le propinaba el Padre Jacinto en el colegio escolapio de Jaca (*Mi infancia y juventud* 60-68). Le atraía el dibujo antes que la instrucción en latines, geografía y demás materias. Su padre, al comprobar el carácter indomable de su hijo, le puso como aprendiz: primero de barbero, y después de zapatero

(*Mi infancia y juventud* 109-131). Tras centrarse, Cajal entró a estudiar medicina en 1870, y tres años después obtuvo la licenciatura. En 1873 fue llamado al ejército: poco después su unidad es destinada a Cataluña, y en 1874 tiene que ir a Cuba, en donde pasará por La Habana y los sanatorios de Vista Hermosa y Puerto Príncipe, donde casi muere por culpa del paludismo.

Al volver, Cajal inició su doctorado, fracasó en sus primeras oposiciones —tal y como él mismo esperaba (*Mi infancia y juventud* 249-250)— y comenzó con sus estudios micrográficos. En 1882, gana la cátedra de Anatomía Descriptiva de Valencia y realiza un importante estudio sobre el cólera que asoló la costa levantina en 1885. Se trasladó a Barcelona en 1887, al obtener la recién creada cátedra de Histología, y allí, en un ambiente idóneo para el trabajo basado en la observación atenta y la dedicación científica, es donde hará su gran descubrimiento, el análisis de los procesos conectivos entre las células nerviosas. En los años siguientes, Cajal perfeccionaría “la formulación doctrinal acerca de la estructura histológica del sistema nervioso” (López Piñero 105). Todo esto, que acabará por confirmar el triunfo del neuronismo frente al reticularismo, le valdrá el premio nobel en 1906. En los siguientes años, Cajal se convirtió en el padre de la escuela histológica española, además de ser una figura central del ambiente cultural de la época¹. Murió en Madrid el 17 de octubre de 1934².

Quizás convenga hacer aquí un alto en esta semblanza sobre Cajal, pues amplios son los estudios y libros sobre la vida del genio aragonés (véase, entre otros muchos, Lewy, 1987; López Piñero, 1995; en tiempos recientes, Alonso Peña y de Carlos Segovia, 2018; Larriba, 2020). Ciertamente, estamos ante un personaje histórico cuya vida no solo estuvo marcada por el espíritu de su tiempo, sino por sus particulares circunstancias.

Esta semblanza bien pudiera ser un medio para presentar la figura de Santiago Ramón y Cajal no solo en este artículo, sino también en el aula ELE. Por ello podría decirse que funciona como material pedagógico: nunca está de más recordar la trayectoria de uno de los investigadores que mayor poso ha dejado en España, tanto en el campo de la medicina, como en otras disciplinas científicas y humanísticas. Ahora bien, este mismo texto podría presentarse en forma de infografía³:

¹ Baste citar el papel de Cajal en la Junta de Ampliación de Estudios, de la que fue presidente desde 1907 hasta el año de su muerte (Sánchez Ron 30).

² Para toda la cronología, véase *Mi infancia y juventud* 1968 y López Piñero 211-212.

³ La infografía que se presenta en el artículo se ha podido hacer gracias a la web de diseño gráfico *Canva*. Las ilustraciones usadas fueron proporcionadas por este software salvo la de Ramón y Cajal, hecha por el ilustrador Luis Bagaría y que fue publicada en el periódico argentino *La Nación* el 29 de junio de 1924.



Imagen 1 – Propuesta de semblanza

3.2. Propuesta transversal de aprendizaje: los cuentos de Ramón y Cajal en el aula ELE

Tras establecer el punto de partida literario-histórico (semblanza), se procede a indicar los dos focos en los que se centra la propuesta:

- 1) un acercamiento al humorismo
- 2) la distinción entre la etopeya y prosopografía.



Imagen 2 – Mapa conceptual de la propuesta⁴

Durante la sesión de aula ELE, esta imagen podría compartirse con los aprendices de español después de haberla consensuado con el equipo docente. De este modo, se coordinan los saberes y se ensamblan los procesos de aprendizajes⁵.

Ahora bien, antes de continuar, conviene establecer el basamento teórico (el humorismo como fenómeno lingüístico) con el que se podrá llevar a cabo el análisis práctico que tenga en cuenta la presencia del humorismo como recurso literario en el relato “A secreto agravio, secreta venganza”.

3.2. El humorismo como herramienta de acercamiento al estudiante de ELE

El humor, el humorismo y la ironía posibilitan que Cajal dote de mayor carga de profundidad su mensaje, ya que, —como muchos otros literatos—, se percibe capaz de crear “en el lector un efecto humorístico con el fin de concienciarlo de un problema o hacerlo consciente de una realidad a través del humor y la ironía” (Villarrubia Zúñiga 34). Ciertamente es que también facilitan que aligere su estilo, ya que funcionan como contrapeso a algunas digresiones de corte científico.

⁴ Extraída del póster que se presentó en el Congreso de Oporto. Dicho póster se puede consultar en el siguiente enlace:

https://centrodeescritura.uca.es/wp-content/uploads/2019/09/ASELE2019_JSALVADOR_TSIBON_30ag.pdf?u

⁵ Gracias a esta concepción de comunicación didáctica dentro del Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz surgió el germen del presente trabajo. Además, algunos de los colaboradores del Centro han ideado un proyecto que podría titularse *La literatura como vía de acceso a la lengua y a la cultura en Español/Lengua Extranjera*, que, si cristaliza, se espera presentar en futuras reuniones científicas.

No obstante, antes de adentrarnos en concretar algunos ejemplos, resulta pertinente replantearse definir “humorismo” o “humor” en una obra literaria, e incluso el alcance de este componente en su vertiente irónica. Como dice Carmen Fernández Sánchez, el humor puede o bien crear efectos cómicos o bien expresar la visión del mundo —y de la misma obra— que atesora el autor (213-228), aunque su análisis formal variará si aparece por medio del narrador o de los diálogos de los personajes.

En la lectura de algunas de las obras ensayísticas de Cajal, como *Los tónicos de la voluntad*, se puede apreciar la influencia de Bergson en ciertos planteamientos con relación a la realidad y su representación (*Obras literarias completas* 589). De hecho, si no fuese por la cronología —Bergson publica *La risa* en 1900— esto podría hacernos pensar en una influencia de la teoría *bergsoniana* sobre el humor en el Cajal cuentista, también descrita por Fernández Sánchez, “según la cual, trasponiendo la expresión natural de una idea a otro tono se obtiene un efecto cómico” (214). Al menos, se siente el *zeitgeist*, ya que esta noción bergsoniana del humor, de lo humorístico, se trasluce en el autor aragonés: el humor acentúa el contenido crítico de sus cuentos al estar unida a la realidad del momento, la de la España finisecular; de ahí que el desarrollo textual del humor en la cuentística *cajaliana* esté basado en múltiples ocasiones en una descripción del ambiente y de los personajes, aun interrelacionándolos. Esto nos muestra una concomitancia con el uso del humor en la literatura, pues “la percepción del humorista va haciéndose más atenta a la realidad porque su tarea es la descripción de lo inmediato” (Fernández Sánchez 215), lo que también se apareja con el carácter observador de un científico que se dedicaba a pasar horas en el laboratorio.

Resulta complicado catalogar los modos del humor, ya que nos encontramos con una materia de estudio netamente abstracta y que depende de los usos y costumbres culturales de cada usuario. Es probable que no cupiera mayor profundidad, salvo en aulas ELE para fines específicos que se orienten a autores consagrados o traductores de obras literarias.

Hay autores que no deslindan diferentes manifestaciones: el propio Bergson acaba catalogando el humor y la ironía como formas de la sátira, pues poseen un “carácter moral” (Martín 149). En los estudios en lengua española, algunos autores oscilan entre los planteamientos pragmáticos de Wilson y Sperber y los de Levinson, —inclinándose más por este último—, y analizan los efectos de la ironía y el humorismo a través del empleo de algunas marcas como la tipografía, las figuras retóricas, la polisemia y la homonimia, etc., lo que no solo recoge la idea de que la ironía “es decir lo contrario de lo que dicen las palabras”, sino también que puede “decir otra cosa distinta” (Ruiz Gurillo 97).

Por estas estrategias, el efecto irónico —o, incluso el humorístico— se debería relacionar “con las inferencias que se atribuyen a ciertas formas lingüísticas”⁶ (Ruiz Gurillo 97) las cuales dependerían de un pacto implícito entre el emisor y el receptor, así como de las consecuencias de su uso (Ruiz Gurillo 102). Tal concepción entroncaría con la importancia de la contextualización en el humor que ya fue señalada por Graciela Reyes, quien defendió que para que se produzca un entendimiento del enunciado humorístico —en este caso, irónico— se ha de dar “un punto de referencia semántico al que poder sujetarse para comprender la ironía, es decir, el lector intenta decodificar los enunciados situándolos en un contexto social, político, histórico” (Reyes 171 *apud.* Villarrubia Zúñiga 32). Así, desde un punto de vista pragmático, el fenómeno humorístico requiere del papel activo tanto del emisor como del receptor, por lo tanto, requerirá de los hablantes un determinado nivel de competencias para poder llegar o no a captar la existencia de dicho fenómeno.

De ahí que el componente humorístico en la obra literaria sea de interés en el aula ELE, pues pone de manifiesto características pragmáticas y socioculturales de corte sincrónico⁷ que potencian la competencia comunicativa del estudiante de avanzado nivel de uso de la lengua y conocimiento de la cultura, quien, en este caso, tras la debida contextualización histórica centrada en Cajal y su obra, mejoraría su comprensión lectora y, si lo tuviera, saciaría su curiosidad por conocer aspectos de la historia y cultura española.

Precisamente, la introducción anterior podría servirnos para la misión principal de esta propuesta transversal de aprendizaje: acercar, a través de su obra literaria, la figura de un genio como Cajal a los alumnos de un aula ELE de nivel C2. No obstante, este objetivo derivado del estudio de una obra literaria “para un estudiante de ELE no es nada sencillo, porque implica que estos estudiantes deben tener un cierto control de la realidad y los contextos pragmlingüísticos que los rodean” (Villarrubia Zúñiga 38).

Por otra parte, la focalización de la sesión en tal aspecto, además de fundamentarse en su presencia en el Cajal literato, también se debe a que la utilización del humor como catalizador pragmático de las sesiones de L2 permite distender el ambiente de aprendizaje y “comporta numerosos beneficios sociales y psicológicos para los estudiantes de segundas

⁶ Recuérdese que la “inferencia”, término acuñado por Grice, se refiere al “proceso interpretativo efectuado por el interlocutor para deducir el significado implícito de un enunciado, teniendo en cuenta los datos que posee del contexto” (Centro Virtual Cervantes, 2019). Precisamente, para Ruiz Gurillo resulta “imprescindible recurrir a aquellas inferencias generalizables que conllevan la codificación de algunos indicadores y marcas como irónicos”, lo que ayuda a crear un particular contexto irónico y humorístico (105).

⁷ Ya que funciona como un recurso retórico cuya misión es denunciar un fenómeno circunscrito a una circunstancia histórica de un momento determinado, en este caso, la España de fines del siglo XIX, la cual presenta una realidad que está alejada del presente estudiante de ELE.

lenguas” (Linares Bernabéu 206). El humor posibilitará la adquisición no solo de nuevos saberes de corte lingüístico, sino también de competencias relacionadas con el uso social de la lengua en relación con el contexto comunicativo. Hacerlo a través de la literatura permitiría corregir una tendencia que parece situar el uso de la literatura fuera del aula de ELE.

Señala Linares Bernabéu cómo en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el *Marco Común Europeo de Referencia* el humor o humorismo tiene un apartado reservado como componente sociolingüístico del nivel avanzado C1 o se indican los marcadores lingüísticos propios de un enunciado cómico (207), aunque no se recomienda específicamente el trabajo literario en la materia. Con propuestas como esta, basada en textos extraídos de *Cuentos de vacaciones*, no solo se logrará paliar el aspecto anterior, sino que se suministrará a los estudiantes un caso concreto con el podrán trabajar una competencia pragmática a través de la literatura. Cuestión que redundará en las competencias socioculturales, ya que “la explotación de textos literarios con un fin comunicativo le permitirá [al alumno] considerarla como literatura, pero también como elemento de interacción” (Villarrubia Zúñiga 2). De interacción con otros hablantes de español: hablantes que tendrán la opción de acercarse de una forma original y transversal al acervo cultural y científico de nuestro país.

3.4. Ejemplos de humorismo cajalano

En el aula ELE, resulta difícil trabajar con textos humorísticos o irónicos debido a una traba que se ha de superar: la dificultad de relacionar esas manifestaciones lingüísticas con la lengua de origen del estudiante: “la realidad que para un español puede resultar grotesca, absurda, cómica, etc., para la cultura de nuestros estudiantes, puede resultar perfectamente real y natural (Villarrubia Zúñiga 33). También es importante ayudar al alumno a la hora de aprehender tanto el estilo de un autor como las diversas posibilidades de estructuración del discurso literario a través de sus elementos configuradores: espacio, tiempo, personajes ambientación, recursos retóricos, etc.⁸

Con relación a los *Cuentos de vacaciones* de Cajal, se podría o bien proponer la lectura de uno de ellos o la selección de determinados fragmentos que pudieran funcionar per se desgajados de la obra a la que pertenecieran y que fuesen eficaces en cuanto a su objetivo de mostrar el humorismo en la sesión. Como se indicó anteriormente, los cuentos del premio

⁸ De hecho, acerca de la selección de los textos literarios Villarrubia Zúñiga indica que deben ser cercanos al estudiante y respetar tres aspectos: “los contenidos, la disposición y la interpretación” (41). Una buena selección ayudaría a la “funcionalidad cognitiva” en el trabajo orientado a la competencia lectora de los alumnos de ELE (Regueiro Rodríguez, 2015).

Nobel de Medicina, presentan una expresión humorística semejante a la de textos de autores canónicos del siglo XIX analizados por Rafael Rodríguez Marín (2015), como *La Regenta* de Clarín, *El amigo manso* de Galdós, *Tipos Transhumantes* de Pereda, etc., obras que se caracterizan por la sátira que se hace del lenguaje de especialidad.

Marín, por lo general, analiza el personaje del médico y se centra en diferentes estrategias (el uso de tecnicismos, la caricaturización, la presencia de marcas textuales, el empleo de taxonomías o de citas, de elementos verbales singularizadores, etc.) que potencian el humor y la ironía como recursos que inciden en una crítica de la sociedad de la época (Marín 149-159). Sin embargo, en el caso de Cajal, se procederá a analizar ejemplos en los que tales herramientas de caracterización no solo son usadas con personajes médicos.

En primer lugar, procedemos a examinar el humorismo en un personaje médico a través de la mirada del narrador: el Dr. Forschung, protagonista de “A secreto agravio, secreta venganza”, descubre que su mujer, Emma, también investigadora, mantiene una relación amorosa con su ayudante de laboratorio. El humorismo pronto hará acto de presencia en una escena, la del descubrimiento del adulterio por parte del protagonista, acontecimiento cuya comicidad ya fue vista por Tziksikas, aunque esta mostraba sus dudas de que el humor fuese captado por todos los lectores, pues señalaba que “solamente personas con algunos conocimientos de biología gustarían en toda su plenitud” (32) dicho fragmento humorístico. Podría corregirse tal apreciación, ya que en un principio se presenta un narrador omnisciente, heterodiegético y extradiegético, el cual da forma al relato e intenta trasladar al lector las sensaciones derivadas de la actitud de Forschung. La percepción que el narrador tiene del protagonista no tiene límites, y el humorismo se acentúa irónicamente con leves comentarios sobre su vida personal mediante metáforas de laboratorio —“Forschung deseó ardientemente conocer un nuevo terreno de cultivo del cual no tenía sino vagas y muy atrasadas noticias” (*Obras literarias completas* 673)—, y la incorporación de tecnicismos o de situaciones comunes en el laboratorio a la descripción de los celos y del descubrimiento de la relación entre los dos jóvenes:

*Pero lo que sacaba de tino al desdichado sabio era la postura acusadora, la íntima trabazón de las dos hebras. ¡Amargas y abrumadoras suposiciones iban y venían por la mente de Forschung, estremeciéndose con sacudidas trágicas! ¡Ya no era posible vacilar! Aquellos abrazos y serpenteos de dos órganos microscópicos eran algo más que un símbolo; representaban, en realidad, la imagen fiel de otros abrazos y serpenteos macroscópicos, que el doctor no podía imaginar sin sentir al propio tiempo el corazón arrebatado por la ira. (*Obras literarias completas* 677)*

Se acentúa el tono paródico, al mostrar mediante el estilo indirecto la indignación de Forschung cuando descubre más pelos entrelazados en la biblioteca, pero preocupándose por la profanación sufrida por su diván de descanso:

¡Deshonrar así aquel cómodo diván, cuyo suave y fresco terciopelo había apagado tantas veces la fiebre del sabio cuando, tras interminables horas de fatiga mental, buscaba ansiosamente, en el recogimiento y la meditación, la clave de los imprevistos resultados de las experiencias del día! (Obras literarias completas 679)

El retrato del personaje, como “caballero deshonorado”, resulta decididamente burlesco cuando se utiliza la ciencia para constatar el adulterio, aunque para ello tenga que observar a los amantes como “microbios cultivados en cámara húmeda” (*Obras literarias completas* 679). De esta forma, la cita de los utensilios del laboratorio que utiliza para tal misión, como unos receptores, y su posterior descripción, refuerza la lectura irónica de la ciencia, y subvierten la figura del sabio al “mundanizarlo”. La ironía *cajaliana* resaltará aún más cuando describa la prueba científica del crimen, una gráfica con la que se compara el encuentro íntimo de los adúlteros con las diferentes fases de una pieza musical. En este caso, el campo ideológico de lo musical no ridiculiza a Forschung, sino la situación originada por la infidelidad:

Comenzaba la gráfica con ligeras inflexiones; minutos después las curvas se accidentaban, mostrando grandes valles y montañas; luego, el ritmo adquiría desusada viveza, desarrollándose en paulatino crescendo hasta que, por fin, llegado el allegro, una meseta audaz, elevadísima y valientemente sostenida, cual calderón formidable, cerraba en inscripción que retornaba lánguida y mansamente al primitivo reposo..., quizá a la línea recta de la desilusión y de la fatiga (Obras literarias completas 680).

A partir del momento en el que Forschung provoca la infección tuberculosa en los dos amantes, el relato abraza el humor morboso de forma abierta, pues el contagio inducido sirve al investigador tanto para conseguir una venganza indirecta como para comprobar su hipótesis respecto al bacilo de Koch, que se revela acertada. La deshumanización del sabio se acelera y el narrador vuelve a hacer uso de la ironía: “Resulta, pues, que el doctor Forschung alcanzó un éxito admirable como sabio; pero como marido...” (*Obras literarias completas* 683). Tras pasar un tiempo en un sanatorio, los dos amantes alcanzarán a conocer la venganza del marido al llegarles un artículo científico firmado por Forschung. La resolución del relato aviva el tono de humor negro, pues el sabio “sensible a las heridas de la dignidad” (*Obras literarias completas* 696), perdona a la adúltera e incluso manifiesta que “solo en la guerra es permitido matar; únicamente en la reñida batalla por la ciencia, librada

en honor e interés de la raza humana, es lícito sacrificar a alguna víctima propiciatoria” (*Obras literarias completas* 698), refiriéndose a Mosser, su ayudante, víctima de la tuberculosis.

Termina el relato subvirtiendo el papel del científico, pues acaba asumiendo la deshumanización de la ciencia: la caricaturización de Forschung crece a la par que su personaje logra su triunfo sin ambages. Finalmente, en el epílogo, el lector descubre que la historia ha sido contada por un narrador testigo que se materializa en la narración como personaje. Con este cambio narratalógico, las apreciaciones anteriores se quedan en el aire, pues lo anteriormente contado se ha de interpretar como una visión parcial y limitada de los hechos, debido a la focalización interna de este tipo de narradores homodiegéticos. No obstante, este cambio acentúa el tono paródico, que se convierte en farsa grotesca, incluso dramática, ya que el personaje de Forschung señala al narrador en un intercambio epistolar cómo se aplica una nueva *senilina* que anula la voluntad a los sectores de la sociedad más conflictivos: se recomienda para los locos, los delincuentes, para las clases desheredadas en general —caracterizadas por su filiación política a anarquistas y socialistas— e incluso se debería emplear para la evangelización en África (*Obras literarias completas* 707). El uso sarcástico de numerosos neologismos que tratan de imitar la formulación y nomenclatura química (*senilina*, *antitegumentaria*, *antifreniatina*, *antifrenilina*, *misticinas*, *decadentinas*, *misoneínas*; *Obras literarias completas* 706-708) revela una intención crítica para poner el foco en determinadas actitudes sociales poco deseables para el porvenir social.

Este tipo de narración con intencionalidad crítica, característica de los novelistas de la Restauración y de los noventayochistas, podría completarse con otros ejemplos del uso del humor en los relatos *cajalianos*. Buena prueba de ello sería el uso del diálogo en un capítulo de “La casa maldita” —cuento que también podría utilizarse como material de apoyo—. En concreto, puede resultar llamativa la presentación de Allan Kardec, cuyo nombre ya resulta del todo satírico, pues está tomado de uno de los grandes espiritistas franceses del siglo XIX:

Allan Kardec.- (Así llamado por apodo, según costumbre asturiana). En verdad les digo que están ustedes muy atrasados de noticias en achaque de manifestaciones de los espíritus. Sepan ustedes que hombres de ciencia tan ilustres y prestigiosos como William Crookes, el descubridor del tallo; Wallace, el émulo de Darwin y coautor del principio de selección natural; los astrónomos famosos Flammarion y Zoellner; el bacteriólogo P. Gibier, y hasta el mismísimo materialista Lombroso, han confirmado, a favor de rigurosos procedimientos experimentales, la existencia de fuerzas sobrenaturales [...]. (Obras literarias completas 776)

La acotación únicamente tiene sentido para funcionar como marcador textual de la ironía, pues el Kardec ficcional, a lo largo del diálogo, parece querer tomar el papel del real. También cabría destacar el largo uso de las citas de autoridad, que subrayan cierta pedantería del contertulio, al igual que en personajes galdosianos, tal y como señaló Rodríguez Marín (152). De hecho, la defensa a ultranza del espiritismo lleva a continuación a una cita de las propiedades de los médiums, lo que podría recordar a una especie de jerga facultativa:

[...] la maravillosa propiedad que ciertas personas llamadas médiums poseen de provocar, con el concurso del alma de los muertos, levitaciones, aportes, trances, apariciones de personas fallecidas o ausentes, desencarnaciones momentáneas, posesiones, adivinaciones y predicciones estupendas... (Obras literarias completas 776).

La parodia se acentúa cuando el espiritista, al referirse a los extraños sucesos de la casa maldita, refiere a su fuente de conocimiento, una fuente de total prestigio: “Precisamente ayer, un ínclito varón, el espíritu del ilustre Jovellanos, invocado por un médium escribiente y parlante de nuestro Círculo, nos dio todas las necesarios explicaciones” (*Obras literarias completas 776*). El humorismo burlesco que se deriva del personaje del espiritista lo seguirá potenciando el narrador con otras marcas textuales, a través de las acotaciones: “Ramascón. - (Con acento de burla): ¡Por Dios Allan, déjese de duende y de cuentos tártaros!” (*Obras literarias completas 777*). Sin embargo, al revés que otros autores de la época, como Galdós y Clarín (Rodríguez Marín, 2015), el Cajal narrador no logra desarrollar la ironía y el humor con tanta soltura en los diálogos, pues suele renunciar al uso paródico del lenguaje de especialidad de forma continuada o a la confusión por parte de los personajes cuando emplean tecnicismos o vocabulario culto. En parte, será algo positivo para un alumno extranjero, que así podrá disfrutar de un humorismo derivado directamente del personaje, y no tanto de posibles confusiones léxicas.

4. APROXIMACIÓN AL DISEÑO DE UN APRENDIZAJE EN EL AULA ELE⁹

Los relatos cajalinos se constituyen como el eje vertebral de una propuesta abierta que se presta a ser plasmada sobre diversas actividades en función del grupo de aula ELE, y

⁹ La idea original de la propuesta transversal de aprendizaje se plasmó no solo en el póster del Congreso de Oporto, sino en una presentación de *power-point* alojada en el portal del Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz (CdE-UCA): <https://centrodeescritura.uca.es/wp-content/uploads/2019/09/LiteraturaAccesoLenguayCulturaELE.pdf?u>. Esta que se presenta es una versión explicada y con cambios de los dos documentos.

siempre desde la consolidada base de conocimientos de la lengua y la cultura en español de quien lo imparte. Esta característica que ha de tener el docente es fundamental para lograr que los aprendices disfruten con esas porciones de descubrimientos lingüísticos y comunicativos de la mano del hecho literario en la L2 o lengua de aprendizaje: en cierta manera, se trata de sacar el máximo partido a la metodología del comentario filológico en un grupo de alumnos de nivel C2, precisamente aquellos que pueden estar capacitados para extraer los matices connotativos de un texto literario. El desafío que puede suponer la presentación de un autor fuera del canon y más ligado a la historia científica de España puede propiciar que el docente decida hacer uso de una versión adaptada, pero parece más interesante llevar al aula las obras que correspondan a la redacción original del autor y evitar la licencia didáctica propia de las ediciones adaptadas. La cuestión daría para una amplia discusión¹⁰, pero el diseño de aprendizaje que se plantea en estas páginas toma como punto cardinal el problema que precisamente suscita la elección de un texto original, problema que debe abordar el profesor preparando al alumno a lo largo del curso con la elaboración de “unos itinerarios de lecturas bien contruidos que proporcionen al lector novel las referencias necesarias para afrontar con éxito la lectura, cualquiera que sea el grado de complejidad” (Sotomayor 231). Desde este punto de vista, se transcribe la concreción de los objetivos generales y de las propuestas, las cuales se dividen en “sesiones prácticas dirigidas” y en “sesiones prácticas autónomas”. Esta división, planteada en origen para un medio presencial, se convierte en la clave de la conversión de la propuesta en otra híbrida capaz de combinar la presencialidad y la virtualidad:

4.1. Objetivos

1. Usar la literatura como vía de acceso a la lengua y la cultura españolas. En este caso, se daría a conocer a los alumnos la historia y la cultura científica española a través de un autor que cultivó la “literatura científica”.
2. Integrar las TIC para mejorar la competencia digital.
3. Mejorar la competencia léxica de los alumnos, así como su comprensión lectora y su competencia escritora.
4. Intercambiar propuestas y retroalimentar la formación por medio de este proyecto colaborativo.
5. Originar una mirada transversal e interdisciplinar.

¹⁰ Al respecto, para saber más, véase el artículo de 2005 de Sotomayor Sáez, incluido en las referencias finales.

Para conseguir estos objetivos, resulta fundamental hacer uso de la semblanza presentada anteriormente, así como del mapa conceptual. La secuenciación de la vida de Cajal podrá acompañarse de una contextualización que se apoye en otros textos literarios de la época (por ejemplo, de Galdós o de Emilia Pardo Bazán, autores que mantuvieron cierto contacto con el médico aragonés). El empleo de un buscador como *google* para buscar imágenes (Fernández Martín 147) puede permitir que los alumnos establezcan redes semánticas derivadas de palabras descriptivas de los materiales anteriores (por ejemplo: ‘aplicado’, ‘gamberro’, ‘atrevido’, ‘salvaje’, ‘indomable’, ‘prestigioso’, ‘central’) lo que favorece que se familiaricen, poco a poco, con los conceptos de “etopeya” y “prosopopeya”. Los alumnos una vez obtengan una primera idea de la figura de Cajal podrían contraponerla con la consulta de conferencias online. Tras el visionado de estos videos, en clase expondrían a sus compañeros el contenido de los mismos.

4.2. Propuestas de sesiones prácticas dirigidas

En este grupo entran aquellas en las que el docente presenta la tarea y se ofrece como guía para llegar a la meta de aprendizaje con el mayor éxito posible. Cabe la posibilidad de invitar a algún especialista externo para posibilitar otros desarrollos del proceso. Como se indicó, esta propuesta girará en torno a la semblanza y al humorismo para, a continuación, pasar a mejorar la competencia léxica y escritora mediante la presentación de las nociones de “etopeya” (descripción psicológica) y “prosopografía” (descripción física); de forma inductiva, a partir de la semblanza, se hará ver a los alumnos cómo estas dos figuras literarias son las que componen el retrato de un personaje real o de ficción:

- Presentación de la estructura de una “etopeya” y una “prosopografía” a partir de un ejemplo extraído de “A secreto agravio, secreta venganza”.
- Lectura silenciosa de textos preseleccionados.
- Comentario colectivo del texto o puesta en común de las ideas extraídas al leerlo.
- Creación de un glosario con el vocabulario nuevo en el contexto cuentístico, siendo “etopeya” y “prosopografía” las palabras eje para organizar la información.
- Identificación del juego narrativo basado en el humorismo propio de la cultura española y de aquella época literaria.

Así, por ejemplo, el primer punto podría ser presentado a los alumnos a partir de la descripción que Cajal hace del Dr. Forschtung:

El Dr. Max v. Forschung, profesor ordinario de la Universidad de Wurzburg [...] afortunado autor de brillantes descubrimientos fisiológicos y bacteriológicos, vivía todo lo feliz que pueden vivir los sabios a quienes desvelan y desasosiegan la fiebre

devoradora de la investigación y el afán de emular gloriosas reputaciones. Cincuenta años tenía, y era alto, enjuto, pelirrojo, con ojos verdes llenos de bondad, labios delgados que expresaban la ironía, y palabra sencilla y precisa, como acostumbrada a traducir la verdad sin velos ni retóricos artificios. Visto de perfil mostraba una de esas cabezas prolongadas en forma de martillo, que parecen expresamente fabricadas para golpear obstinadamente en los hechos hasta arrancarles chispas de luz. Ligeramente agobiado de espaldas y flaco de brazos y piernas, semejaba a la cepa en invierno; como ella, ofrecía exterior seco y desapacible, y producía, llegado el calor del pensamiento, frutos bellos y sabrosos. En fin, nuestro sabio, sin ser deforme y antipático, era lo bastante desgarbado y vulgar para no hacer del amor, cual la mayoría de los hombres, la perenne preocupación de la vida. (Obras literarias completas 671)

Se propone preguntar a los estudiantes si el anterior fragmento es una descripción psicológica o física. Una vez diluciden si una descripción u otra predomina —o si aparecen entremezcladas—, podrían crear el glosario para establecer las diferencias entre la etopeya y la prosopografía. Más adelante, podrían elegir otros personajes del relato para, a partir de únicamente cinco imágenes expuestas en diapositivas, explicar a sus compañeros los rasgos físicos y psicológicos más importantes de los personajes y valorar si estos vienen determinados por un valor humorístico. En este caso, la inclusión de las TIC y de la metodología del aula invertida puede resultar muy útil: la preparación de diversos materiales antes de las sesiones, materiales ajenos (algunos comunes como los buscadores en bases de datos, textos de revistas de impacto o en revistas de divulgación, etc.) o propios (presentaciones power point, actividades diseñadas y centradas en el material literario, pequeños vídeos explicativos, etc.) puede ofrecer una docencia centrada en las necesidades de cada alumno, lo que favorece dar cabida a un aprendizaje más creativo en la clase (Asensio Soto y Nagore García 217-218). En un contexto de clase híbrida u online, las diferentes aplicaciones de videoconferencia (*google meet*, *zoom*, etc.) también resultarían muy útiles, ya que, por ejemplo, el profesor puede modificar el plan original de una sesión “[...] en función de lo que conviene reforzar y explicar” (Solanes Giralt 40). Así, téngase en cuenta que en el marco de una clase híbrida el aula invertida se convierte en una metodología muy útil para dos sesiones dirigidas como la “lectura silenciosa de textos preseleccionados” y el “comentario colectivo del texto o puesta en común de las ideas extraídas al leerlo”, ya que podría adquirir un tipo de perspectiva más colaborativa: en este punto es donde se pueden adaptar elementos de esta propuesta a las de otros proyectos de innovación docente. Así, por ejemplo, durante la pandemia de COVID-19, en algunas clases de una asignatura de grado en la que había estudiantes cuya lengua materna no era el español, se hizo uso de una adaptación de estas sesiones dirigidas, las cuales se apoyaron,

no solo en diferentes textos subidos al campus virtual, sino en el uso de recursos audiovisuales como “punto de partida de un tema”, “cuerpo central de sus ejercicios” y “recurso bibliográfico” (Mañas Martínez *et alii* 2-3 y 8). En este caso, se sugirió la creación de un glosario con el nuevo vocabulario, glosario que se convertía en una parte esencial del proceso de aprendizaje, pues no solo permitía hablar de la caracterización de los personajes, sino de otro tipo de objetivos buscados por el Cajal literato para potenciar, por ejemplo, el humorismo. Los alumnos, de esta manera, gracias a la previa consulta de textos y materiales audiovisuales (como, por ejemplo, *Ramón y Cajal: historia de una voluntad*, serie de RTVE subida a *youtube*) prepararon el contenido y afrontaron la actividad con mayor conocimiento sobre la personalidad del autor de “A secreto agravio, secreta venganza”.

4.3. Propuestas de sesiones prácticas autónomas

Con el propósito de suscitar en los aprendices de ELE estrategias de auto-aprendizaje, se apuesta por el afianzamiento de saberes por sí mismos. En estas sesiones los alumnos podrían organizarse en grupos y llevar adelante las siguientes tareas:

- Revisión de las webs para creación de wikis.
- Definición de los epígrafes que titulan cada enlace.
- Búsqueda de imágenes como álbum sincrónico histórico contextual y relativo al autor.
- Lectura de documento papel y webgrafía para familiarizarse con la vida y obra del autor.
- Escritura de la biografía de uno de los personajes de los textos literarios elegidos.
- Selección final de las tareas más significativas.

Las sesiones autónomas se prestan más fácilmente a la enseñanza virtual o híbrida. La propia naturaleza de la wiki posibilita una interacción constante y asíncrona. Los alumnos podrán organizar en diferentes epígrafes la vida de Cajal, creando cuantas páginas consideren. Además, derivados de los materiales subidos al campus y ya detallados en el apartado anterior, en el caso de Cajal resultaría interesante mostrar a los alumnos muchas de las fotografías personales, paisajísticas y artísticas que hizo, muchas de las cuales se pueden consultar en la web del Legado Cajal¹¹.

La wiki se constituirá así en un medio que fomente competencias como la lingüística, la comunicativa, la pragmática, la sociocultural y la afectiva, al potenciar las sesiones de comunicación, cuyo objetivo será mejorar las habilidades comunicativas orales, y las sesiones de escritura, con las que potenciarán la capacidad lectoescritora. Téngase en

¹¹ Véase en <http://www.cajal.csic.es/LegadoCajal/index.php/>

cuenta que “en el caso de la creación de una wiki educativa, los estudiantes deberían poder acceder a ella, leer lo que escriben sus compañeros, editar ideas que identifiquen como erróneas y plasmar contenidos nuevos” (Díaz García 18): es decir, tras familiarizarse con el autor y establecer la etopeya y la prosopografía como los recursos literarios motores de este proceso de aprendizaje, el uso de la wiki, tal y como se desprende de estudios como el de Díaz García, supondrá el mecanismo mediante el cual se avanzará en la adquisición del léxico y en el desarrollo de la expresión escrita. Una vez llegados a este punto, se les pedirá a los alumnos la escritura de la biografía de cada uno de los personajes de los textos preseleccionados. Para ello, en el caso de los relatos de Cajal, los alumnos tendrían que crear wikis relacionadas con el contenido del texto literario. Especialmente importante sería la selección de títulos para cada enlace y la inclusión de imágenes que sirvieran para ilustrar sus características físicas o psicológicas. Con el avance de las sesiones, esto propiciaría que cada alumno crease una biografía de cada personaje. Es decir, las biografías resultantes se incluirán en la wiki como una página más. Otra opción, dependiendo del número de alumnos, es adjudicar de antemano a cada uno de ellos un personaje del relato para que analice la descripción que se hace del mismo —tanto de forma directa por parte de otros personajes como de forma indirecta a través del narrador—. Es primordial que el docente examine antes de cada sesión la evolución de la wiki, para así poder subsanar los errores y favorecer un proceso de aprendizaje colaborativo entre los alumnos. Al final de las sesiones dedicadas a Cajal, los alumnos que hayan tenido que trabajar sobre el mismo personaje tendrán que fusionar las páginas creadas para así tener un *dossier* único. Finalmente, serían los propios estudiantes quienes elegirían las biografías más útiles y creativas, es decir, las más significativas.

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje resulta muy fructífero, significativo y eficaz cuando incluyen en la propuesta aspectos singulares y de gran relevancia, como pueden ser el humorismo y el análisis del discurso literario. La presente aportación didáctica en modo alguno agota las posibilidades de actuación docente, ni tampoco agota la exploración de las vertientes de interculturalidad que se podrían extrapolar de estos cuentos de Ramón y Cajal. Como se ha visto, debido al carácter abierto de la propuesta el profesor puede combinarla con otras técnicas de innovación docente centradas en el uso de algunos recursos audiovisuales, recursos que funcionen como herramientas digitales y contenidos de calidad académica (Mañas Martínez *et alii* 2) que favorezcan las actividades centradas en el “[...] desarrollo de la creación

literaria y la expresión escrita” (12). Incluso, se puede aplicar esta propuesta de aprendizaje interdisciplinar a enseñanzas diferentes del aula ELE, enseñanzas en las que el docente pueda encontrarse a alumnos que no tengan el español como lengua materna y que, al igual que un estudiante de ELE, aún necesite familiarizarse con el contexto cultural hispánico.

Por lo general, la experiencia puramente presencial fue evaluada muy positivamente por los participantes en la propuesta, y suscitó entre los aprendices (docentes y estudiantes ELE) otra actitud ante las vivencias de las que se impregnan estos breves relatos. No obstante, a raíz de las impresiones generadas en la aplicación total o parcial de ciertas sesiones del proyecto en un contexto diferente al del aula ELE —las cuales se desarrollaron en plena pandemia—, se revelaron dos elementos ya señalados por otros docentes: el primero, la dificultad que supone el mero hecho de que durante la parte virtual del modelo híbrido los estudiantes conecten sus cámaras, lo que dificulta la impartición de la sesión y su correcto funcionamiento. Como indicaba Solanes Giralt en su trabajo sobre una asignatura de derecho “[...] tan sólo pocos alumnos conectaban el audio para responder, y en todo caso, como mucho, escribían en el chat de la herramienta” (42). Tales dificultades no surgían en la parte presencial. El segundo elemento que hay que señalar, y que tal vez se desprende del anterior, es el deseo, por parte de los propios estudiantes, de retomar un modelo presencial, fenómeno anticipado en trabajos como el de Asensio-Soto y Nagore-García (222).

En definitiva, la literatura puede enriquecer la comunicación didáctica en cualquier tipo de aula y, específicamente, en el aula ELE. Además, esta ofrece por sí misma una interesante vía de encuentro con el «saber ser», «saber estar» y «saber hacer» tanto frente al autor como frente al hecho de la creación literaria.

OBRAS CITADAS

- Aguilar Cuesta**, Ángel I., Colomo Magaña, E., Colomo Magaña, A., & Sánchez Rivas, E. “COVID-19 y competencia digital: percepción del nivel en futuros profesionales de la educación”. Hachetetepé. Revista científica De Educación Y Comunicación, 24, 2022, pp. 1-14.
- Alcaraz Andreu**, Cristina. La motivación en la evaluación de la competencia cultural e intercultural, *XXVI Congreso Internacional de la ASELE La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada, 2015, pp. 55-63.
- Alonso Peña**, José Ramón y Juan Andrés de Carlos Segovia (2018). *Cajal: un grito por la ciencia*. Pamplona, Next Door Editorial, 2018.
- Armiño**, Mauro. “Introducción”, en Azorín, *Castilla*. Madrid, Edaf, 1996.

Asensio-Soto, Juan Carlos y Carlos Nagore-García, “La aplicación del método del aula invertida en tiempos del covid19 mediante la utilización del sistema Hyflex”, en *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho* (Irene Rovira Ferrer y Benjamí Anglès Juanpere, coord.), Hogens Editorial, Barcelona, 2021.

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario ELE*, 2019,

http://cvc.cervantes.es/ensenaza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inferencia.htm, acceso 18 Agosto 2019.

Díaz García, Eva, “Impacto del uso de una wiki en la adquisición de léxico especializado por estudiantes universitarios de ENE en Austria”, Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Barcelona, Vicens Colomer Domínguez (dir.), 2020.

Fernández Martín, Patricia. “La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas”, *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 33(2), 2018, 139-158. <https://doi.org/10.5209/THEL.59585>

Fernández Sánchez, Carmen. “Sobre el concepto de humor en literatura”, *Estudios humanísticos: Filología*, 10, 1988, pp. 213-228.

Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., Palacios Rodríguez, A., & Martín-Párraga, L.. “Formación del profesorado universitario en Competencia Digital: análisis con métodos de investigación correlacionales y comparativos”. *Hachetetepé. Revista científica De Educación Y Comunicación*, 24, 2022, pp.1-11.

Larriba, Marcos. *Ramón y Cajal. El ocaso de un genio*. Madrid, Editorial Amarante, 2020.

Lewy, Enriqueta. *Santiago Ramón y Cajal: el hombre, el sabio, el pensador*. Madrid, CSIC, 1987.

Linares Bernabéu, Esther. “¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE”, *Foro de Profesores de E/LE*, 13, 2017, pp. 205-221.

Lissorgues, Yvan. “Los debates en torno a la ciencia en España (segunda mitad del siglo XIX)”. En Solange Hibbs y Carole Fillière (Eds.), *Los discursos de la ciencia y de la literatura en España (1875-1906)*. Vigo, Editorial Academia del Hispanismo, 2015, pp. 31-49.

López Piñero, José M^a. *Ramón y Cajal*. Barcelona, Salvat, 1995.

Mañas Martínez, María del Mar y Barrera Velasco, Patricia y Bravo Rozas, María Cristina y González Vázquez, José Antonio y Martínez Deyros, María y Ruiz Ibáñez, Raquel y Salvador Salvador, Julio y Sainz de la Maza Vicioso, Carlos Norberto y Soltero Sánchez, Evangelina. *Aplicación docente de recursos on line audiovisuales para la enseñanza de la literatura contemporánea española e hispanoamericana*. [Proyecto de Innovación

Docente], 2021,
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/66665/1/Memoria%20Proyecto%20Innovacion%20Docente%20306.pdf>, acceso 25 enero 2022.

Martín, Jorge. “El humor y la ironía en La risa de Henri Bergson”, *Filosofía UIS*, 1, vol. 10, 2011, pp. 143-159.

Moriano Moriano, Beatriz. “Apuntes sobre los estudios de interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal”, *V Congreso sobre la Enseñanza de Español en Portugal*. Universidade de Aveiro, junio 2013, pp.26-45.

Perdrix Fort, M. y Villanueva Roa, J. D. “Aspectos metodológicos en la enseñanza “on line” de lenguas extranjeras con un aula virtual”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 1, 2010, pp. 51-69.

Ramón y Cajal, Santiago. *Obras literarias completas*. Madrid, Aguilar, 1950.

Ramón y Cajal, Santiago. *Mi infancia y juventud*. Madrid, Espasa Calpe, 1968.

Regueiro Rodríguez, María Luisa. Tipo textual y funcionalidad cognitiva en la didáctica de la lectura en ELE. En Lucía Pilar Cancelas Ouviaña, Susana Sánchez Rodríguez (Eds.), *Tendencias en educación lingüística*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 2015, pp. 271-298.

Rodríguez Marín, Rafael. “Representación lingüística de la ciencia y los científicos en la novela de la Restauración decimonónica”. En Solange Hibbs y Carole Fillière (Eds.), *Los discursos de la ciencia y de la literatura en España (1875-1906)*. Vigo, Editorial Academia del Hispanismo, 2015, pp. 133-168.

Rubio Mayoral, J.L. “Posibilidades de la Literatura en la Educación. Narraciones Científicas y Seudocientíficas”, en *VI Encuentro Ibérico de Historia de la Educación. La Literatura y la Educación: Perspectivas Históricas. Educación en la Literatura y Literatura en la Educación*. Sevilla, Fundación El Monte, 2006, pp. 93-132.

Ruíz Gurillo, Leonor. “Para una aproximación neogriceana a la ironía en español”, *Revista española de lingüística*, 40, 2010, pp. 95-124.

Salvador Salvador, Julio. “Santiago Ramón y Cajal, 85 años después de su muerte. Apuntes sobre su última obra literaria”, *Razón y fe: Revista hispanoamericana de cultura*, 1443, 2020, pp. 43-54.

Sánchez Ron, José Manuel. “Ciencia y Estado según Santiago Ramón y Cajal”. En José Carlos Mainer (Ed.), *Cajal: una reflexión sobre el papel social de la ciencia*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2006, pp. 13-40.

Solanes Giralt, M^a Monserrat, “Contribución de la herramienta de videoconferencia Blackboard Collaborate para adaptar la docencia con metodología de aula invertida de presencial a virtual, a causa de la pandemia”, en *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho* (Irene Rovira Ferrer y Benjamí Anglès Juanpere, coord.), Hogens Editorial, Barcelona, 2021.

Sotomayor Sáez, M^a Victoria, “literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias”, *Revista de educación*, núm. Extraordinario, 2005, pp.217-238.

Tzitsikas, Helene. *Santiago Ramón y Cajal*. México, Ediciones de Andrea, 1965.

Villarrubia Zúñiga, Marisol. “La ironía y el humor a través de la literatura. Una dimensión de la pragmática cognitiva en la enseñanza del ELE”, *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 10, 2010, pp. 1- 51.



LITERATURA

(Audio)literatura intercultural y multilingüe: proyecto Talis
Cuentos alrededor del mundo en la formación docente

Intercultural and multilingual (audio)literature: Talis project
Tales around the world in teacher training

María Alcantud-Díaz
Universitat de València – Grupo de Investigación Talis
maria.alcantud@uv.es

Elia Saneleuterio
Universitat de València – Grupo de Investigación Talis
elia.saneleuterio@uv.es

Recibido 6 de febrero de 2023
Aceptado 24 de febrero de 2023

Resumen

Este artículo describe un proyecto de innovación educativa que incrementó la escasa presencia de la literatura en clases de inglés como Lengua Extranjera (ILE) en la Facultad de Magisterio, al incorporar la literatura intercultural tanto en formato escrito como oral (audiolibros). El alumnado participante (150 estudiantes de nivel inferior al A2 esperado) pertenecía a diferentes cursos de los grados de Maestro/a: unos estaban matriculados en Infantil y otros en Primaria. El objetivo principal era mejorar las competencias comunicativas y literarias en inglés de forma integrada participando en la creación de la colección de relatos interculturales y bilingües *Cuentos alrededor del mundo*, del Proyecto Talis. Asimismo, se pretendía promover la lectura en lengua extranjera, la pronunciación, la fluidez, la comprensión lectora y la didáctica de la literatura en las clases de ILE entre el alumnado con bajo nivel lingüístico. Además, se pretendía incorporar temas transversales de la Agenda 2030. Este proyecto aportó mejoras en el nivel de inglés, las competencias didácticas, el interés por la literatura intercultural y la concienciación cívica del alumnado participante.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera (ILE), audiolibros, educación intercultural, educación literaria, ODS y Agenda 2030.

Abstract

This article describes an educational innovation project that increased the scarce presence of literature in English as a Foreign Language (EFL) classes in the Teachers Training Faculty, by incorporating intercultural literature both in written and oral format (audiobooks). The 150 participating students (with a level under A2) belonged to different courses of the Teacher's degrees (Preschool and Primary Education). The main objective was to improve communication skills and literary competence in English in an integrated way by participating in the creation of the collection of intercultural and bilingual stories, *Tales around the world*, promoted by the Talis Project. Likewise, it was intended to promote reading in English, pronunciation, fluency, reading comprehension and literature didactics in EFL classes among students with a low linguistic level. Additionally, the aim was to incorporate cross-curricular topics of the 2030 Agenda. This project led to improvements in the level of English, teaching skills, interest in intercultural literature and civic awareness of the participating students.

Keywords: English as a Foreign Language (EFL), Audiobooks, Intercultural Education, Literary Education, SDG and Agenda 2030.

1. INTRODUCCIÓN

[...] books are the carriers of civilization. Without books, history is silent, literature dumb, science crippled, thought and speculation at a standstill. Without books, the development of civilization would have been impossible. They are engines of change, windows on the world, and (as a poet has said) "lighthouses erected in the sea of time." They are companions, teachers, magicians, bankers of the treasures of the mind. Books are humanity in print. (Barbara W. Tuchman 16)¹

Hace décadas que se viene llamando la atención sobre el hecho de que la presencia de literatura es escasa en la formación docente que se imparte en la educación superior española (Pérez Pérez). Tras la incorporación del Plan Bolonia —en la Universitat de València el cambio se dio en el curso 2010-2011—, los planes de estudios actuales de las

¹ [...] los libros son los portadores de la civilización. Sin libros, la historia está en silencio, la literatura muda, la ciencia paralizada, el pensamiento y la especulación estancados. Sin libros, el desarrollo de la civilización hubiera sido imposible. Son motores de cambio, ventanas al mundo, y (como dijo un poeta) "faros erigidos en el mar del tiempo". Son compañeros, maestros, magos, banqueros de los tesoros de la mente. Los libros son la humanidad impresa.

carreras de Magisterio en nuestro país, aunque han aumentado las horas de formación al pasar de diplomatura a grado, no han conllevado un incremento significativo en la educación literaria; por ello, junto con la competencia comunicativa, se considera necesario reforzarla con iniciativas extracurriculares (Reche Urbano, Martín Fernández y Vilches Vilela). Una de las universidades que más horas ofrece en este ámbito es la Universitat de València; aun así, estamos hablando de 10,5 ETCS obligatorios —y 6 optativos— de un total de 240 del grado de Maestro/a en Educación Primaria, que se reducen a solo 9 ETCS en el caso de Educación Infantil. De esta escasa atención a la educación literaria se explican iniciativas como el proyecto transversal Sine Qua Non, de mentoría literaria para futuros maestros y maestras (Morón Olivares).

En este contexto se circunscribe el proyecto que se expone en este artículo, en este caso en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE). El objetivo de la iniciativa era reclamar la inclusión de la literatura en la asignatura Lengua Extranjera para Maestros: Inglés (código: 33680), obligatoria en los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universitat de València, y mostrar cómo podía resultar especialmente beneficiosa para el aprendizaje de ILE en un grupo de estudiantes que estaban repitiendo dicha asignatura. Se trataba de mejorar la competencia lingüística en inglés y la educación literaria e intercultural de forma integrada. Este innovador proyecto utilizó la colección Talis de cuentos interculturales y bilingües que se especifican en el apartado de Metodología.

1.1. El proyecto Talis

El proyecto Talis fue fundado por la profesora María Alcantud-Díaz como asociación sin ánimo de lucro en 2011 para implementar talleres de escritura creativa por todo el mundo, de los que se obtendrían cuentos e ilustraciones interculturales que luego se publicarían como colecciones bilingües de relatos —para cada obra se eligieron los idiomas más adecuados al contexto donde se crearon y se maquetaron en formato paralelo— y se crearían los audiocuentos (para aprender idiomas y conocer culturas). Dichos libros se vendían en la asociación Talis para obtener fondos que se invertían en nuevos proyectos de cooperación internacional, siempre relacionados con la educación.

Desde el año 2011 estos talleres se han organizado en más de veinte países. El primero fue en Valencia, en la Facultad de Filología, puesto que la idea del proyecto Talis surgió derivó de un proyecto de innovación educativa (PIE) en dicho centro. De ahí surgieron los seis primeros libros publicados con la ONG Voces (<http://voces.org.es/>) y la editorial Dual Books. Fue replicado después en la Queen Mary University of London, de donde salió el

séptimo libro de esta colección de cuentos. Fue entonces cuando Vaughan Systems se interesó por el proyecto y publicó los tres siguientes volúmenes, resultado de talleres en Venezuela, Gran Bretaña, India, España, Estados Unidos, Gambia, Marruecos, Argentina, etc. Más tarde se publicaron, financiados por proyectos de la UNESCO y por convocatorias de Cooperación de la Universitat de València, los libros con los cuentos que se obtuvieron en la zona del Amazonas (Brasil), Perú, Mali, India y Filipinas.

A la asociación se fue uniendo profesorado que tenía esos mismos intereses, muchos de ellos investigadores e investigadoras en la universidad, y de ahí surgió la idea de la creación de un grupo de investigación en 2015; la propia María Alcantud-Díaz fue su primera directora, y desde 2019 lo dirige Elia Saneleuterio².

El grupo de investigación Talis está adscrito al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Entre las líneas de investigación que unen a sus miembros, se incluyen algunas provenientes del proyecto originario, que requieren la implementación de proyectos pedagógicos de aprendizaje de lenguas y literaturas tanto en la formación docente española como a través de acciones puntuales en países en vías de desarrollo. Su proyecto educativo se centra, así, en la creación de materiales didácticos, algunos de ellos como fruto de los talleres de escritura literaria y cultura local mencionados arriba, además del volumen correspondiente a Santo Domingo, actualmente en preparación.

Uno de los proyectos clave de Talis ha sido crear una plataforma educativa³ que alberga materiales educativos relacionados con los cuentos incluidos en los libros publicados, los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y el aprendizaje de lenguas a través de la literatura. Esto pretende aumentar la conciencia de la educación para el desarrollo a través del arte y la cultura utilizando el multilingüismo como una herramienta de trabajo crucial para trabajar las habilidades sociales y las competencias cívicas. La colección de *Cuentos alrededor del mundo* refleja un gran número de culturas a través de sus tramas, personajes y lenguajes. Respecto al apartado educativo de la web de Talis se ha llevado a cabo en el marco de un proyecto de la Cátedra UNESCO. Todos los materiales están diseñados específicamente para que la educación de valores interculturales se pueda integrar en diferentes materias en contextos reales. Por ello, una de las principales fortalezas del

² El grupo de investigación Talis está inscrito en el registro de equipos de investigación de la Universitat de València con el código GIUV2015-218: <https://www.uv.es/uvweb/servicio-investigacion/es/grupos-investigacion/grupo-1285949714098.html?p2=GIUV2015-218>. La web propia del grupo de investigación es <https://proyectotalis.com/>.

³ Disponible en <https://materialesdidacticos.proyectotalis.com/>.

proyecto es que intenta comprender los requisitos de comunicación necesarios para enseñar competencias interculturales e interpersonales. Otro activo del proyecto Talis es que aumenta la conciencia del alumnado sobre la pobreza mundial y los ODS de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para generar una ciudadanía más crítica y solidaria. Por último, los fondos recaudados con la venta de los volúmenes ya publicados se han estado destinando, como se ha dicho, a ayudar a financiar proyectos de cooperación internacional relacionados con la educación a través de la ONG Voces para la Conciencia y el Desarrollo.

1.2. Objetivos pedagógicos

Este trabajo pretende mostrar la planificación y los resultados de una iniciativa didáctica destinada a la formación inicial de maestros y maestras, concretamente en el área de la educación lingüística y literaria. El diseño de la misma estuvo orientado a conseguir diversos objetivos en el alumnado: (i) fomentar la lectura (formación literaria) en ILE a través de la colección *Cuentos alrededor del mundo*, ya que se publican en un formato bilingüe y paralelo, lo que motiva al capacitar al estudiante a seguir y terminar la lectura; (ii) trabajar la pronunciación y la fluidez en inglés (competencias lingüísticas relacionadas con la producción oral), ya que se incluía el trabajo con los audiolibros, leyendo en voz alta mientras los escuchan; (iii) mejorar la recepción y la comprensión lectora en inglés (mediante el audio y el texto escrito); (iv) aumentar el conocimiento y la práctica de la didáctica de la literatura en ILE, puesto que se incluye la creación de actividades que tomen como base los cuentos estudiados. Finalmente, se programó (v) desarrollar competencias relacionadas con la interculturalidad, la solidaridad y la educación para el desarrollo sostenible, temas incluidos en los cuentos, que a su vez debían trabajarse en las actividades diseñadas.

1.3. Justificación y reflexión sobre el entorno de partida

El alumnado que accede a los grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria en la Universitat de València procede de entornos muy diferentes, no solo del Bachillerato. Algunos estudiantes han cursado módulos profesionales formativos (Educación Infantil y Educación Física, principalmente) en los que no han tenido la oportunidad de estudiar inglés. Esto hace que las clases de ILE de primer año de Magisterio sean muy difíciles de completar debido a las grandes diferencias en los niveles de competencia. En este contexto, se detectaron además otros problemas. Para empezar, la existencia de más de veinte grupos de estudiantes dificultaba que el profesorado encontrara un sistema de coordinación adecuado, por lo que se debatieron posibilidades para incrementar el porcentaje de aprobados en la asignatura. Esto podría implicar: (i) la

adquisición de una mayor autonomía de los estudiantes involucrados en cuanto a la búsqueda de información y resolución de actividades; (ii) el fomento del aprendizaje en grupo a través de herramientas de trabajo cooperativo; (iii) un aumento de la motivación de los estudiantes; y (iv) una mayor participación en las clases de inglés. Una de las soluciones para diseñar acciones pedagógicas más efectivas fue dividir a los estudiantes entre los matriculados por primera vez en la asignatura y los que la estaban repitiendo por haber fallado al menos una vez.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Educación literaria

La literatura en la enseñanza de idiomas se utilizó por primera vez en el siglo XIX con la traducción de textos literarios en la lengua materna de acuerdo con el método de traducción gramatical predominante. Sin embargo, posteriormente, la literatura desapareció del temario docente en favor de la adopción de enfoques más estructuralistas como el método directo y audiolingüe e incluso métodos cercanos a la enseñanza de lenguas a través del enfoque comunicativo (Duff y Maley). En la década de los ochenta, la publicación de libros de texto sobre el papel de la literatura en las clases de idiomas (por ejemplo, Duff y Maley; Gower y Pearson; Hill; Lazar; Maley y Duff; McRae) mostró una renovación en el interés por la literatura como recurso didáctico, que parece haber continuado hasta la actualidad. Sin embargo, todavía existe cierto desacuerdo sobre el uso de la literatura como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

La literatura es una fuente de conocimiento, que actúa como elemento difusor de valores sociales y culturales. Además, muestra las reglas y sistemas de una comunidad y sus miembros, además de fomentar la creatividad, la imaginación y la reflexión crítica (Pantaleo; Reyes-Torres). De ahí que se diga que la educación literaria es una herramienta destinada a hacer que el alumnado piense por sí mismo y saque sus propias reflexiones y conclusiones, como señala Reyes-Torres (43). Es un tipo de formación que permite a cualquier persona controlar la dimensión cognitiva, lingüística y sociocultural del lenguaje hablado y escrito de una manera muy efectiva y dialógica (Bakhtin; Vygotsky). Además, la educación literaria fomenta el deseo personal de aprender y pensar creativamente, desarrollando a su vez la capacidad de construir opiniones y conocimientos basados en experiencias vitales y entornos culturales (Culler). Asimismo, se conoce el potencial didáctico que tiene la literatura, puesto que la educación literaria puede ser entendida de

modo transversal, ya que implica no solo saber, sino saber cómo, reflexionar, saber hacer, así como poner todos los sentidos a trabajar.

Un rasgo más significativo de la educación literaria es, según Sipe (252-256), su relación con la construcción social. Sipe investigó la comprensión literaria de los niños y niñas de primer ciclo de Primaria desde diferentes perspectivas: la semiótica, la teoría visual estética, la teoría de esquemas y flexibilidad cognitiva y la crítica literaria contemporánea, por mencionar solo algunas (Van der Pol 96). En concreto, mediante la lectura de literatura el alumnado es capaz de tomar conciencia de la interacción social entre los personajes (Alcantud-Díaz, "And her step-mother" 187), y de ahí el potencial social de la educación literaria (Martín Ezpeleta). Esto se debe a que pueden conectar una historia que están leyendo con su propia historia al "separar los vínculos a experiencias personales de los vínculos a productos culturales como libros, anuncios, películas, programas de televisión, pinturas u otros" (Sipe 256). De hecho, este es el nuevo camino en el campo de la docencia literaria. Es decir, los lectores dejan de tomar la misma perspectiva que tienen el autor o autora y la obra escrita —los otros dos elementos involucrados en la educación literaria— respecto a su importancia. Cada estudiante-lector/a podría dar un paso adelante; podría alcanzar una verdadera competencia lectora mediante propuestas basadas en actividades de fomento lector.

En cuanto a la competencia literaria, Mínguez-López (48-49) menciona tres componentes principales: (i) habilidades: "las habilidades relacionadas con la decodificación del texto a través de la lectura, las habilidades relacionadas con un texto correspondiente a un código cultural concreto (el literario) y la capacidad de referir estos textos a otros textos ya leídos o escuchados (audiovisuales, artísticos, etc.)"; (ii) conocimiento: "el conocimiento enciclopédico es necesario para comprender el texto, [...] pero también se relaciona con la literatura específica que permite ubicar obras en un contexto y unas convenciones particulares"; y (iii) actitud, por ejemplo la predisposición a la lectura y la curiosidad por diferentes lenguajes, nuevos temas, nuevas narrativas o la posición crítica hacia la literatura.

Con respecto a la relación entre la educación literaria y la intercultural, hemos de decir que uno de los objetivos de la propuesta didáctica descrita en este artículo fue mostrar al alumnado cómo establecer un diálogo entre las diferentes culturas y la diversidad que existe dentro de las aulas en las que trabajarán como futuros maestros y maestras de inglés en Educación Primaria o Infantil. El uso de la literatura como herramienta de aprendizaje es obviamente beneficioso para la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes en

todos los niveles y también ayuda a aumentar su conciencia sobre cuestiones interculturales. A su vez, la literatura les ayuda a desarrollarse como personas, ya que el acto de leer expone al alumnado a diferentes visiones del mundo; serán desafiados a mirarse a sí mismos y a diversificar sus propias visiones. En otras palabras, el alumnado “desarrolla actitudes para fomentar la aceptación y la apreciación de la diversidad cultural, desarrolla sensibilidad hacia las desigualdades sociales y fomenta la transformación del yo y de la sociedad” (Cai 134).

Por todo ello, las preguntas de investigación de las que nace la presente aportación son: (i) en la formación lingüística y literaria inicial para futuros y futuras docentes, ¿sería motivador fomentar la lectura en una lengua extranjera a través de la colección bilingüe *Cuentos alrededor del mundo*?; (ii) ¿cómo podrían aprovecharse los audiolibros para trabajar la pronunciación y la fluidez en inglés?; (iii) ¿mejoraría también la recepción y la comprensión lectora?; dado que se trata de docentes en formación, (iv) ¿contribuiría la experiencia de algún modo a su conocimiento y práctica de la didáctica de la literatura en ILE? Finalmente, estos cuentos interculturales (v) ¿ayudarían a desarrollar competencias relacionadas con los ODS?

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto y participantes

La asignatura donde se implementó la iniciativa que se expone se titula oficialmente Lengua Extranjera para Maestros: Inglés y es una asignatura obligatoria de 6 créditos que se imparte, como se ha dicho, en primer curso de los grados de Maestro/a en Educación Primaria y en Educación Infantil, en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Esta asignatura se sitúa en el marco del inglés para fines específicos y tiene una doble naturaleza: lingüística y didáctica. Primero, el alumnado debe alcanzar un nivel competencial B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y, en segundo lugar, eventualmente deben poder enseñar, en parte, contenidos de otras materias en una lengua extranjera. Según las características lingüísticas y didácticas descritas, se entienden los objetivos generales de esta asignatura: (i) incrementar el nivel de capacidad comunicativa en ILE, de modo que, al final del semestre, cada estudiante debe ser capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas familiares o relacionados con intereses personales y de tener una comprensión básica integral de los textos en lenguaje estándar, siempre que se trate de temas familiares relacionados con el trabajo, la escuela y el ocio o los viajes; (ii) fomentar el uso de la lengua extranjera en las áreas

académicas; (iii) comprender los principios básicos de las tendencias actuales de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y percibir la aplicación de estos principios en su futura práctica docente; y (iv) poder implementar actividades en lengua extranjera para alumnos de Primaria e Infantil, identificando los principios pedagógicos que sustentan cada tipología.

Respecto a los participantes, fueron 150 estudiantes matriculados en esta asignatura quienes participaron en la experiencia. Para describir el perfil lingüístico y académico del alumnado, en primer lugar destaca que su nivel de competencia en inglés era muy inferior al B1; por lo tanto, encontraban muy difíciles los exámenes tanto escritos como orales, dado que estos debían ajustarse a dicho estándar. En segundo lugar, en las veces anteriores que habían cursado la asignatura (ya se ha dicho que era alumnado repetidor), la tarea de diseño de una propuesta didáctica, obligatoria en la asignatura, no tenía nada que ver con los temas o las actividades que estudiaban en clase. Además, algunos estudiantes carecían de las habilidades lingüísticas, culturales o intelectuales para leer literatura en un idioma extranjero y, en consecuencia, se sentían desanimados por la dificultad de la tarea, incluso cuando utilizaban literatura adaptada por nivel, que está cuidadosamente articulada para satisfacer sus necesidades. Todos estos factores contribuyeron a un entorno de aprendizaje desalentador y, obviamente, afectaron negativamente a su motivación para aprender inglés. Respecto al sexo y la edad, dado que la inmensa mayoría de participantes eran mujeres de 19-21 años, no se consideraron como variables que pudieran estudiarse.

3.2. Materiales

Como se ha adelantado, el proyecto utilizó la colección Talis de cuentos interculturales y bilingües *Cuentos alrededor del mundo*. Los libros incluidos en esta colección son: *Cuentos del mundo* (Alcantud-Díaz, vol. 1, vol. 2, vol. 3, vol. 4, vol. 5, vol. 6), publicados en 2012; *Cuentos alrededor del mundo* (Alcantud-Díaz, vol. 1, vol. 2, vol. 3), en 2014-2015; *Mucho más que los Andes... Cuentos de Perú* (Reyes Castillo y Alcantud-Díaz), en 2016; *Mucho más que el país Dogón... Cuentos de Mali* (Mínguez-López, Alcantud-Díaz y Olmos-Fontestad), en 2017; y, en 2018, *Mucho más que un archipiélago... Cuentos de Filipinas* (Alcantud-Díaz y Sevilla Pavón) y *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda. Cuentos de la India* (Rodrigo Mateu).

Cada estudiante participante debía elegir una colección de cuentos y leerla entera; se les recomendó que comenzaran la lectura en inglés y que utilizaran la versión paralela en español solo para solucionar bloqueos de comprensión o también para verificar que se

había entendido lo leído. Asimismo, se les recomendó leer junto con la escucha de los audiolibros, para afianzar la pronunciación en inglés.

Finalmente, para la fase de diseño de actividades basadas en los cuentos, se les proporcionó una guía de trabajo, que se muestra en la figura 1.

1. INTRODUCTION - Grade/year - Number of students - Type of school: socio-cultural-characteristics - Homogenous/heterogeneous group - Features of young learners according to the age selected - Previous knowledge in reference to this scheme of work only														
2. GENERAL OBJECTIVES - Current legislation according to the Foreign Language curriculum and other areas of knowledge														
3. SPECIFIC OBJECTIVES (Here it is possible to refer to specific goals or to those competences that each particular activity aims to develop)														
4. CONTENTS - Topics and educational values - Grammatical structures - Vocabulary - Oral skills														
5. LESSON PLAN and ACTIVITIES PROCEDURE <table border="1"> <thead> <tr> <th>Name of activity</th> <th>Detailed description</th> <th>Skills</th> <th>Procedure</th> <th>Timing</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td> -Starting the class -Presentation of content -Practice -Correcting -Finishing the class </td> <td> - Listening - Speaking - Reading - Writing - Interaction and thinking </td> <td>Group dynamic</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Name of activity	Detailed description	Skills	Procedure	Timing		-Starting the class -Presentation of content -Practice -Correcting -Finishing the class	- Listening - Speaking - Reading - Writing - Interaction and thinking	Group dynamic	
Name of activity	Detailed description	Skills	Procedure	Timing										
	-Starting the class -Presentation of content -Practice -Correcting -Finishing the class	- Listening - Speaking - Reading - Writing - Interaction and thinking	Group dynamic											
6. MATERIALS and RESOURCES - Flashcards - CDs - Videos - Handouts - Smart board - Stories for children - Other														
7. EVALUATION														
8. BIBLIOGRAPHY														

Figura 1. *Scheme of work* [esquema de trabajo]

3.3. Herramientas de investigación y procedimiento

Para obtener el consentimiento de los participantes, se les informó oralmente de que la experiencia didáctica iba a ser analizada para fines de investigación. No se les pidió consentimiento escrito porque en ningún momento iban a utilizarse datos personales, pero sí se les dio la posibilidad de que manifestaran su voluntad o no de participar en el estudio, hecho que todos aceptaron.

Por otro lado, se planteó la conveniencia de establecer un grupo de control, pero las características del grupo lo hicieron imposible, dado que, al ser agrupaciones naturales, se dio el caso de que el resto de grupos de la asignatura era de matrícula nueva y, por tanto, no respondían al mismo perfil lingüístico y motivacional que el alumnado participante, por lo que no se pudo comparar; de hecho, los resultados del resto de grupos fueron mejores porque ya tienen competencias adquiridas con anterioridad, motivo por el cual no se han incluido en este estudio. Asimismo, por ética en la práctica docente, tampoco se consideró conveniente aplicar la innovación solo a una parte de los estudiantes matriculados con estas características.

Respecto al aumento de motivación esperado, se midió a través de la observación por parte de los profesores implicados.

4. DISEÑO Y RESULTADOS

La propuesta que se describe aquí se centró en optimizar e innovar los métodos de enseñanza del inglés, por lo que se diseñó basándose en la colección *Cuentos alrededor del mundo / Stories around the world*, mencionada anteriormente, perteneciente al grupo de investigación Talis. Los fondos recaudados por la colección se destinan al fondo cultural de la fundación Voces para ayudar a financiar proyectos relacionados con la educación: el proyecto Jele Kosobé en Bamako (Mali), un proyecto de acción social en Cañada Real (Madrid, España), y el proyecto Oued Laou en Marruecos para profesionalización del colectivo juvenil.

Hay que decir que el alumnado que participó en esta experiencia empezó el curso con una motivación casi inexistente, ya que todos habían suspendido la asignatura al menos una vez (la mayoría de ellos dos o incluso tres veces) debido al bajo nivel de inglés que tenían cuando empezaron la universidad y la baja autopercepción de sus capacidades de comenzar a mejorarlo que ello comportaba. Los resultados académicos en la asignatura mejoraron, como lo demostró el aumento notable en su nivel de competencia registrado en los test

diagnósticos, pasando de una nota media de 4.3/10 inicial a un 6.9/10 final. Pero veamos una a una las actividades y fases del proyecto.

4.1. Actividad de lectura

La lectura de *Cuentos alrededor del mundo* era obligatoria para este proyecto. Dado que la colección había sido diseñada en un formato bilingüe en paralelo, podían comenzar a leer en inglés y, si se quedaban estancados, comparar la palabra o expresión en la versión en español de la página siguiente, para luego continuar leyendo en inglés. Esto aumentó su confianza en cuanto a su capacidad de lectura y también les ayudó a aprender más vocabulario, mejorar sus estructuras gramaticales y sintácticas y terminar un libro completo en una lengua extranjera, lo que para ellos fue un reto especialmente desafiante y un gran logro.

Además, dado que las historias de la colección se habían grabado en formato de audio y eran descargables gratuitamente, pudieron mejorar sus competencias de recepción y producción oral repitiendo en voz alta mientras leían. Con respecto al uso de audiolibros, los avances tecnológicos realizados en los últimos años han hecho que sea increíblemente fácil acceder y descargar audiolibros en todo tipo de dispositivos. La principal fortaleza de los audiolibros es que han transformado por completo los comportamientos del alumnado en cuanto a sus hábitos de lectura, ya que en la actualidad casi todo el mundo tiene acceso a dispositivos tecnológicos como tabletas y *smartphones* a los que especialmente los jóvenes están particularmente habituados. Según Alcantud-Díaz y Gregori-Signes (113), una de las principales ventajas de los audiolibros es que “fomentan los hábitos de lectura de los alumnos y, además, están siempre disponibles en el colegio, en casa o en la biblioteca”. Asimismo, es posible realizar otras tareas mientras se escuchan audiolibros y “esta es solo otra innovación que ha afectado el uso de audiolibros en entornos educativos” (Baskin y Harris 372; Grover y Hannegan 153).

La propuesta sobre los audiolibros tenía como objetivo favorecer que el alumnado pudiera acceder a textos literarios por medios distintos a la lectura. Además, se ha demostrado que escuchar el audio del texto que están leyendo de manera simultánea es realmente beneficioso para el proceso de aprendizaje el alumnado principiante en ILE, dado que no tienen muchas oportunidades para recibir oralmente *input* comprensible en la lengua que aprenden. Como afirman Alcantud-Díaz y Gregori-Signes (114), el alumnado hace conexiones entre las palabras que escuchan y las escritas, ya que los lectores principiantes tienden a inferir el significado de una gran cantidad del texto que están leyendo en una lengua extranjera.

4.2. Diseño de actividades basadas en la literatura

El diseño de actividades como proyecto de curso también se basó en los cuentos de la colección Talis. Tuvieron que crear tres propuestas didácticas basadas en las lecturas seleccionadas y seguir un marco de tiempo específico compuesto de cinco partes. Por tanto, tuvieron que (i) dividirse en equipos, notificar al supervisor qué miembros estaban en cada grupo y decidir con qué tres cuentos iban a trabajar; (ii) diseñar las actividades, para lo que se les proporcionó una plantilla que les ayudara y guiara en el diseño de la actividad (véase la figura 1); (iii) crear los materiales necesarios para implementar la actividad basada en el cuento elegido; (iv) subir la actividad al Aula Virtual (la plataforma virtual de aprendizaje de la Universitat de València); y, por último, (v) implementar la actividad en clase para sus compañeros y compañeras.

Se les animó a involucrarse muy activamente en este proyecto, proporcionándoles un objetivo real por el que trabajar, ya que las actividades creadas iban a ser subidas a la página web educativa de Talis para que cualquier docente que quisiera trabajar con su alumnado cuentos pertenecientes a esta colección pudiera encontrar algunas ideas. Esto agregó un aspecto real y profesional más a esta parte del proyecto.

4.3. Comprensión y expresión orales: tandems lingüísticos

Esta fue una de las tareas opcionales del curso. La base de este proyecto (incluido también en Talis) fue proporcionar herramientas que permitieran realizar intercambios de idiomas virtuales —tándems— a través de Skype para que los y las participantes pudieran mejorar sus habilidades lingüísticas y desarrollar las interculturales.

Los alumnos y alumnas que participaron, aproximadamente cien personas en total, eran en su mayoría estudiantes españoles, ingleses, polacos y griegos que tenían al inglés y/o español como lengua extranjera. Fue un proyecto conjunto con la Universidad Queen Mary de Londres (Reino Unido), la Universidad Nacional Kapodistrian de Atenas (Grecia) y la Universidad de Krosno (Polonia) y Bulacan State University (Filipinas). El alumnado, coordinado por la Facultad de Magisterio de la Universitat de València, se emparejó en tandems para mantener charlas semanales alternando los idiomas de aprendizaje, con el compromiso de proporcionar al profesorado un informe final incluyendo el registro de contactos y una reflexión crítica sobre la experiencia en materia lingüística y literaria. Uno de los temas a tratar era el comentario de los cuentos de la colección Talis, que pudieron leer en español o inglés, según fuera la lengua extranjera que aprendía cada participante.

Esta actividad fomentó y desarrolló habilidades interculturales de amplio espectro, no solo porque los interlocutores pertenecían a diferentes culturas, sino porque el objeto de la conversación era un cuento que aludía a una tercera cultura.

El valor añadido del proyecto fue que, a través de la práctica lingüística en tandems virtuales, todo el alumnado participante tuvo la oportunidad de intercambiar con otros compañeros o compañeras su conocimiento del mundo, expectativas y estereotipos culturales, con el objetivo común de aprender estas cuestiones y, sobre todo, de practicar el idioma que aprendían en conversaciones reales con otras personas con su misma motivación y conocimientos complementarios acerca de las lenguas de aprendizaje.

Todo el alumnado español, aproximadamente treinta personas, pudo así mejorar sus habilidades de comunicación en inglés. Estas iniciativas incardinadas en el programa de estudios de ILE les ofreció un proyecto integrado en el que necesitaban la educación literaria para poder hablar y crear las actividades. Necesitaban aprender inglés para comunicarse y aprobar la asignatura, pero se involucraron en un proyecto global, no solo en una asignatura, lo que aportó significatividad y motivación a su aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

Van en aumento las experiencias y estudios que analizan su impacto, fortalezas y debilidades; no obstante, y como resulta obvio, no todos se circunscriben a un contexto comparable; por ejemplo, Llamas-Pombo y Pessanha Isidoro aplican los ODS a la enseñanza del francés y del portugués, respectivamente, y Sánchez Manzano en realidad trabaja los ODS para que el alumnado del máster diseñe propuestas didácticas para sus futuras clases de inglés. Si nos centramos únicamente en las iniciativas orientadas propiamente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, también la propuesta de Rodríguez Peñarroja se diferencia demasiado de la nuestra porque se limita a un solo ODS y porque no incluye literatura, sino únicamente objetivos relacionados con la competencia comunicativa. Tampoco en Alcantud-Díaz y Saneleuterio se trabaja la competencia literaria a través de cuentos, pero sí se contemplan en su totalidad los 17 ODS, vinculando el aprendizaje del inglés a los temas celebrados en los días internacionales (del hambre, de la mujer, de los derechos de la infancia...). Respecto a la de Marín del Ojo y Cancelas Ouviaña, sí trabaja la competencia literaria, pero cruzada solo con un ODS y aplicado a Educación Secundaria.

Sí podemos comparar los resultados con los de Domene-Benito, Casañ Núñez o Balteiro Fernández. En el caso de Casañ Núñez, se incorporaron los ODS en la misma asignatura que

la aquí expuesta, como contenido básico de las competencias transversales que no se citan en la guía docente ni en el Verifica, en relación con esta materia. A diferencia de la experiencia con los *Cuentos alrededor del mundo*, la propuesta de Casañ Núñez se articulaba en torno a la explicación en clase de los 17 ODS, y la profundización en uno de ellos a través de una obra literaria.

Más recientemente, Domene-Benito lo hizo a través de seis lecturas literarias vinculadas por su temática a los ODS 1, 4 y 5. Los resultados fueron satisfactorios en cuanto a la educación literaria y también en las competencias en ILE, si bien respecto a los ODS solo se abordaron tres. Y lo mismo sucede con la experiencia analizada por Balteiro Fernández, que se limita a los ODS 4, 5 y 10.

6. CONCLUSIONES

La iniciativa descrita ha demostrado ser una experiencia de innovación didáctica potencialmente interesante y empíricamente beneficiosa. El propósito de este artículo era mostrar cómo la inclusión de la literatura en formato multimodal —escrito bilingüe y oral, con los audiolibros— en la asignatura obligatoria Lengua Extranjera para Maestros: Inglés, incluida en la oferta del primer año de los grados de Magisterio en la Universitat de València, podría ser especialmente beneficiosa para el aprendizaje de un segundo idioma en el caso del alumnado con problemas de aprendizaje en este campo.

Los resultados han mostrado que la literatura bilingüe puede producir una mejora significativa en cuanto a la motivación al aprender ILE en estudiantes con bajo nivel de competencia lingüística. Esto se evidenció en una actitud más participativa. Además, el 85% del alumnado superó la asignatura, lo que podemos interpretar como un éxito, dado que el todo el alumnado había suspendido previamente esta asignatura al menos en una ocasión. En consecuencia, estos resultados les aportaron más motivación para seguir estudiando inglés, pero ya centrados en la idea de que aprender un idioma es aprender a comunicarse y aprender sobre culturas, no solo aprobar un examen.

Asimismo, se evidencia que hubo mejoras en la capacidad de los estudiantes en los campos de: (i) conocimiento, debido al hecho de que la literatura tiene el potencial de ayudar a los estudiantes a desarrollar su nivel de competencia lingüística básica: hablar, escuchar, leer, escribir y comunicarse (Duff y Maley); (ii) habilidades; (iii) aptitud, dado que la lectura de literatura cultiva actitudes interpersonales e interculturales positivas; (iv) actitud, dado que las narrativas leídas promovían las habilidades de pensamiento, ya que ofrecen un medio natural a través del cual los estudiantes aprendieron sobre culturas y sobre diferentes

formas de pensar y razonar (Ghosn). Por lo tanto, al utilizar textos literarios en el aula, el alumnado obtuvo beneficios adicionales que también podrían implementarse fuera del aula de inglés.

Con respecto al tema de la falta de educación literaria en educación superior, definitivamente se ha encontrado un método de cubrir esta deficiencia, ya que el material literario auténtico utilizado proporcionó a los estudiantes formas nuevas e inesperadas de usar el lenguaje (Lazar 15). Según los resultados obtenidos y sus propios testimonios, se puede decir que, estos participantes —que serán docentes de Educación Primaria y Educación Infantil— fomentarán entre sus futuros estudiantes un contacto activo con la literatura infantil y juvenil.

Este método también estaba destinado a aumentar su motivación y fomentar la adquisición inductiva del lenguaje. Asimismo, los cuentos utilizados fueron la base de las actividades que los estudiantes diseñaron para sus proyectos finales. Las actividades implicaron discusión y reflexión, ayudando a la adquisición del idioma, dado que los estudiantes reconocieron el lenguaje como algo útil (es decir, un medio para expresarse en el examen oral y en las tareas escritas) y relacionarlo con su propia vida. La plantilla mostrada en la figura 1, que se facilitó a los estudiantes participantes para ayudarles en el diseño de actividades didácticas, puede resultar útil a otros docentes o investigadores interesados en replicar el experimento.

Finalmente, los estudiantes abrieron los ojos a un mundo intercultural, ya que la literatura les permitió acceder a la cultura asociadas a cada uno de los relatos, no solo a la lengua extranjera, sino, en este caso, a varias otras culturas en las que los cuentos habían sido contextualizados y por lo tanto, incluían referencias culturales, valores y visiones del mundo que serán muy valiosos para el alumno (Lazar; Ghosn).

En definitiva, la propuesta didáctica presentada en este trabajo cumplió con sus objetivos durante el período en el que se puso en práctica, es decir: (i) fomentó la lectura (educación literaria) en ILE, ya que el formato bilingüe y paralelo de los cuentos hizo que el alumnado involucrado estuviera más motivado a la hora de leer en inglés, al ser capaz de terminar la lectura de historias cortas; (ii) mejoró la pronunciación y la fluidez en inglés del alumnado (competencias lingüísticas relacionadas con la producción oral), ya que aprendió a trabajar con los audiolibros leyendo en voz alta mientras los escuchaban, tarea que propició una mejora de su capacidad de producción oral, como se demostró en los exámenes orales finales; (iii) fue capaz de mejorar la recepción y la comprensión lectora en ILE (mediante el audio y el texto escrito); (iv) mejoró el conocimiento de la didáctica de la literatura en ILE,

ya que el alumnado creó actividades tomando como base los cuentos que habían estudiado. Estos factores combinados aumentaron su motivación para leer libros teniendo un objetivo real por el que leer, a saber, diseñar actividades, competencias directamente relacionadas con el futuro profesional que habían elegido. Finalmente, (v) se trabajaron aspectos relacionados con la interculturalidad, la solidaridad y la educación para el desarrollo sostenible, respondiendo al último objetivo planteado.

No obstante, los resultados no son generalizables porque las condiciones del estudio no permitieron comparar con un grupo control, por lo que sería conveniente continuar en esta línea con nuevos planteamientos que la refuercen. Igualmente, como prospectiva, convendría utilizar escalas validadas para medir la motivación y la competencia intercultural, como las de Martin o Deardorff, respectivamente, así como contar con una muestra más amplia que permitiera observar si el sexo o la edad influyen en los resultados.

OBRAS CITADAS

Alcantud-Díaz, María. “And her step-mother organized the wedding: how violence and inequalities in the Grimms’ collection can foster social integrative behaviours in children”. *Thinking through children’s literature in the classroom*, editado por Agustín Reyes Torres, Luis Villacañas y Belén Soler-Pardo, Cambridge Scholars Publishing, 2014, pp. 185-202.

Alcantud-Díaz, María. (coord). *Cuentos alrededor del mundo – Stories around the world*, volumen 1: Proyecto Mali. Vaughan Systems, 2014.

Alcantud-Díaz, María. (coord). *Cuentos alrededor del mundo – Stories around the world*, volumen 2: Proyecto España. Vaughan Systems, 2014.

Alcantud-Díaz, María. (coord). *Cuentos alrededor del mundo – Stories around the world*, volumen 3: Proyecto Marruecos. Vaughan Systems, 2015.

Alcantud-Díaz, María. (coord). *Tales of the world – Cuentos del mundo*, volumen 1. Dualbooks smArt of Selling Factory S. L., 2012.

Alcantud-Díaz, María. (coord). *Tales of the world – Cuentos del mundo*, volumen 2. Dualbooks smArt of Selling Factory S. L., 2012.

Alcantud-Díaz, María. (coord). *Tales of the world – Cuentos del mundo*, volumen 3. Dualbooks smArt of Selling Factory S. L., 2012.

Alcantud-Díaz, María. (coord). *Tales of the world – Cuentos del mundo*, volumen 4. Dualbooks smArt of Selling Factory S. L., 2012.

- Alcantud-Díaz**, María. (coord). *Tales of the world – Cuentos del mundo*, volumen 5. Dualbooks smArt of Selling Factory S. L., 2012.
- Alcantud-Díaz**, María. (coord). *Tales of the world – Cuentos del mundo*, volumen 6. Dualbooks smArt of Selling Factory S. L., 2012.
- Alcantud-Díaz**, María, y Ana **Sevilla-Pavón** (coords.). *Mucho más que un archipiélago... Cuentos de Filipinas – Much More Than an Archipelago... Tales from the Philippines*. JPM Ediciones, 2018.
- Alcantud-Díaz**, María, y Carme **Gregori-Signes**. “Audiobooks: improving fluency and instilling literary skills and education for development”. *Tejuelo*, vol. 20, 2014, pp. 111-125.
- Alcantud-Díaz**, María, y Elia **Saneleuterio**. “Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la clase de ILE/EFL con alumnado de Magisterio. Sensibilización a través del aprendizaje reflexivo”. *El giro transdisciplinar. Integración de contenidos en torno a fenómenos y ámbitos*, editado por Antonio Martín Ezpeleta y Yolanda Echegoyen Sanz, Tirant Lo Blanch, 2022, pp. 139-152.
- Bakhtin**, Mikhail Mikhailovich. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Edited and translated by Caryl Emerson, University of Minnesota Press, 1984.
- Balteiro Fernández**, Isabel. “Diseño Curricular de integración de los ODS 4, 5 y 10 en la asignatura ‘Léxico. Inglés L2/LE’ ”. [*Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible \(ODS\) en el diseño curricular universitario*](#), coordinado por [Gladys Merma Molina](#), Graó, 2020, pp. 179-203.
- Baskin**, Barbara H., y Karen **Harris**. “Heard any good books lately? The case for audio books in the secondary classroom”. *Journal of Reading*, vol. 38, no. 5, 1995, pp. 372-376. http://www.audiopub.org/resources/Baskin_JOR1995.pdf
- Cai**, Mingshui. *Multicultural literature for children and young adults. reflection on critical issues*. Greenwood Press, 2002.
- Casañ Núñez**, Juan Carlos. “Incorporación de los ODS en la docencia de la asignatura ‘Lengua extranjera para maestros/as: inglés’ ”. [*Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital*](#), coordinado por Julieti Sussi de Oliveira y [Luis Manuel Fernández Martínez](#), Dykinson, 2021, pp. 1061-1082. <https://www.dykinson.com/libros/cultura-economia-y-educacion-nuevos-desafios-en-la-sociedad-digital/9788413775852/>
- Culler**, Jonathan. *Structuralist poetics: structuralism, linguistics, and the study of literature*. Cornell University Press, 1975.

- Deardorff**, Darla K. "How to assess intercultural competence". *Research methods in intercultural communication: A practical guide*, 2015, pp. 120-134.
<https://doi.org/10.1002/9781119166283.ch8>
- Domene-Benito**, Rocío. "Literatura infantil y juvenil y ODS: selección de lecturas en lengua inglesa en Educación Primaria". *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura*, compilado por Elisa Larrañaga y Santiago Yubero, Dykinson, 2022, pp. 87-96.
- Duff**, Alan, y Alan **Maley**. *Literature*. Oxford University Press, 1991.
- Ghosn**, Irma K. "Four good reasons to use literature in primary school ELT". *ELT*, vol. 56, no. 2, 2002, pp. 172-179.
- Gower**, Roger, y Margaret **Pearson**. *Reading literature*. Longman, 1986.
- Grover**, Sharon, y Lizette D. **Hannegan**. "Not just for listening: integrating audio books into the curriculum". *Book Links*, vol. 14, no. 5, 2012, pp. 16-19.
- Hill**, Jennifer. *Using Literature in Language Teaching*. Macmillan, 1986.
- Lazar**, Gillian. *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press, 1993.
- Llamas-Pombo**, Elena. "Educación para la ciudadanía y enseñanza de idiomas: los ODS en la programación de francés". *Los ODS: avanzando hacia una educación sostenible: modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, editado por [Carmen López Esteban](#), Ediciones Universidad de Salamanca, 2022, pp. 313-323.
<https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-674-7/6073/7974-1>
- Maley**, Alan, y Alan **Duff**. *The inward ear: poetry in the language classroom*. Cambridge University Press, 1989.
- Marín del Ojo**, Patricia, y Lucía Pilar **Cancelas Ouviaña**. "Docencia con perspectiva de género en Educación Secundaria: propuesta de Guía Didáctica de mujeres anglosajonas en lengua inglesa". *Lenguaje y Textos*, vol. 54, 2021, pp. 67-82.
<https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/15774>
- Martin**, Andrew J. "The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation". *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, vol. 11, 2001, pp. 1-20. <https://doi.org/10.1017/S1037291100004301>
- Martín Ezpeleta**, Antonio L. (ed.). *Usos sociales en educación literaria*. Octaedro, 2020.
- McRae**, John. *Literature with a small 'l'*. Macmillan, 1991.

- Mínguez-López, Xavier, María Alcantud-Díaz y Nuria Olmos-Fontestad.** *Mucho más que el país Dogón... Cuentos de Mali*. Trabajo cooperativo para el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales. Proyecto de Cooperación Internacional de la UV. Editorial JPM, 2017.
- Mínguez-López, Xavier.** "Exploring education and children's literature". *Thinking through children's literature in the classroom*, editado por Agustín Reyes Torres, Luis Villacañas y Belén Soler-Pardo, Cambridge Scholars Publishing, 2014, pp. 26-41.
- Morón Olivares, Eva.** "Proyecto sine qua non. Mentores de lectura en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València". *Campo Abierto: Revista de Educación*, vol. 38, no. 1, 2019, pp. 125-130. <http://hdl.handle.net/10662/9687>
- Palaiologou, Nektaria, y Gunther Dietz (eds.).** *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: towards the development of a new citizen*. Cambridge Scholars Publishing, 2012.
- Pantaleo, Sylvia.** "Creativity and elementary students' multimodal narrative representations". *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 42, no. 1, 2019, pp. 17-28.
- Pérez Pérez, Miguel José.** "La lengua y la literatura españolas en los estudios de Magisterio (diez años después)". *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 12, 2000, pp. 225-262.
- Pessanha Isidoro, Paula Cristina.** "El texto literario como recurso para la inclusión de los ODS en clase de PLE". *Los ODS: avanzando hacia una educación sostenible: modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, editado por [Carmen López Esteban](#), Ediciones Universidad de Salamanca, 2022, pp. 325-337. <https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-674-7/6073/7974-1>
- Reche Urbano, Eloísa, María del Amor Martín Fernández y María Josefa Vilches Vilela.** "La competencia literaria y comunicativa en la formación inicial del docente. Presentación de una experiencia". *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, vol. 2, no. 2, 2016, pp. 138-144.
- Reyes Castillo, Ana Catherine, y María Alcantud-Díaz (coords.).** *Mucho más que los Andes...Cuentos de Perú*. JPM Ediciones. Proyecto Cátedra UNESCO, 2016.
- Reyes-Torres, Agustín.** "Literacy education: the first step towards literary competence". *Thinking through children's literature in the classroom*, editado por Agustín Reyes Torres, Luis Villacañas y Belén Soler-Pardo, Cambridge Scholars Publishing, 2014, pp. 42-53.

Rodrigo Mateu, Amparo. *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda. Cuentos de la India*. Editorial Mónsul, 2018.

Rodríguez Peñarroja, Manuel. "La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en la clase de inglés para fines específicos: Una propuesta para la implementación de los ODS en el Grado en Turismo". *Tabanque: Revista Pedagógica*, vol. 34, no. 1, 2022 (Ejemplar dedicado a: Intervenciones educativas en clave de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG), pp. 45-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8566748.pdf>

Sánchez Manzano, María Jesús. "Innovación en la enseñanza de la lengua inglesa: inclusión de Objetivos de Desarrollo Sostenible". *Los ODS: avanzando hacia una educación sostenible: modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, editado por [Carmen López Esteban](#), Ediciones Universidad de Salamanca, 2022, pp. 269-278. <https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-674-7/6073/7974-1>

Sipe, Lawrence R. "The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook readalouds". *Reading Research Quarterly*, vol. 35, no. 2, 2000, pp. 252-275.

Tuchman, Barbara W. "The Book". *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, vol. 34, no. 2, nov. 1980, pp. 16-32. <https://www.jstor.org/stable/3824051>

Van der Pol, Coosje. "Reading picturebooks as literature: four-to-six-year-old children and the development of literary competence". *Children's Literature in Education*, vol. 43, 2012, pp. 93-106.

Vygotsky, Lev Semiónovich. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.

Flannery O'Connor, o la búsqueda de Dios en sus cartas y ensayos¹

Flannery O'Connor, Or The Search Of God In Her Letters And Essays

José Manuel Correoso Rodenas
Universidad Complutense de Madrid
jcorreos@ucm.es
ORCID: 0000-0002-8732-9970

Recibido 30 de mayo de 2022
Aceptado 30 de enero de 2023

Resumen

La escritora norteamericana Flannery O'Connor es especialmente conocida por sus relatos y novelas, así como por su ferviente catolicismo en un ambiente mayoritariamente protestante. El objetivo del presente artículo es analizar cómo Flannery O'Connor aplica y manifiesta la idea de Dios en sus escritos doctrinales y en su correspondencia, y cómo utiliza esta misma idea para comunicar sus nociones narratológicas a otros autores haciendo, así, apología tanto de la escritura como de la religión. Para ello, se ofrecerá un análisis de los diversos ejemplos que es posible apreciar en el grueso de estos escritos. Finalmente, partiendo de un ejercicio de simbiosis entre la crítica y la mera producción literaria, se ofrecerá una evaluación de cómo se construye esa presencia divina y qué significación estructural puede dársele desde una perspectiva contemporánea.

Palabras clave: Flannery O'Connor, correspondencia, ensayos, Dios

Abstract

American author Flannery O'Connor is specially recognized for her short stories and novels, as for her Catholic religiosity in a mostly Protestant environment. The aim of this paper is

¹ Este capítulo forma parte de las actividades de los Grupos de Investigación "Poéticas y textualidades emergentes. Siglos XIX-XXI" (Universidad Complutense de Madrid) y "Estudios Interdisciplinarios en Literatura y Arte -LyA-" (Universidad de Castilla-La Mancha), así como del Proyecto de Investigación Aglaya (H2019/HUM-5714), cofinanciado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo

to analyse how O'Connor applies and explores her idea of God in her essays and letters, and how this same idea is used to deliver narratological concepts to other authors. Thus, O'Connor spread both religion and literature. To do that, an analysis of several examples will be offered. Finally, in a symbiotic exercise between criticism and literary production, an evaluation of how that divine presence is constructed will also be offered. I will also try to focus on how a contemporary perspective can be applied to that.

Keywords: Flannery O'Connor, correspondence, essays, God

Flannery O'Connor (1925-1964), en su *Prayer Journal*, escrito entre 1945 y 1947 (durante la estancia de la escritora en el Iowa Writers' Workshop) y publicado en 2013 (finalmente publicado íntegramente en nuestro país en 2018), incluyó la siguiente cita: "Dear God please help me to be an artist, please let it lead to you" (O'Connor 29). Este diario, como se ha apuntado en otras ocasiones (Correoso Rodenas 2017 y 2019a), y como ponen de manifiesto sus editoras españolas, es una constante conversación de la escritora con Dios¹, con su Dios particular, una divinidad a la que consagra su incipiente carrera literaria. Guadalupe Arbona Abascal e Isabel Berzal Ayuso abren su introducción con estas clarificadoras palabras:

Flannery O'Connor sabía bien que escribir una serie de cartas dirigidas a Dios era una cosa inaudita. Corría el año de 1946 y el ambiente cultural y creativo de Iowa ponía a prueba su saber y su creer. Algunos de sus colegas hablaban de la irracionalidad de la fe, y ella quería saber, desafiada por los que no creían, si increpaba a dios para estar tranquila. Este cuaderno, aunque incompleto, es el testimonio de quien toma en serio estas objeciones y se dirige a Dios como interlocutor. Flannery O'Connor no elude la contradicción ni consigo misma, ni con la cultura de su época, ni con Dios (Arbona Abascal y Berzal Ayuso 7).

William A. Sessions (1928-2016), editor de la versión original estadounidense, también apunta que las oraciones que O'Connor vertió en su *Journal*, aunque de forma paradójica, tendrían su respuesta. Así, tanto su carrera como escritora como su martirio llegarían, siendo la primera una causa, si no directa, sí propiciada, por el segundo (O'Connor XII). Estos testimonios son buena prueba de la línea argumental que se va a seguir en las siguientes

¹ Aunque esta conversación distase de las oraciones tradicionales, como ella misma reconocía: "I do not mean to deny the traditional prayers I have said all my life; but I have been saying them and not feeling them. My attention is always very fugitive. This way I have it every instant" (O'Connor 4).

páginas. Además, la estancia en Iowa que daría lugar al diario sería también el germen de los textos que van a constituir el núcleo de este artículo, como se explicará a continuación. Resulta evidente que sus relatos y novelas serán la principal predela que utilice la autora para poner de manifiesto su idea con respecto a la divinidad y a la naturaleza humana, en relación (o confrontación) a la misma. Sin embargo, ensayos y cartas, y también reseñas, van a ser también una interesante continuación que traslada a la esfera de la heterodiégesis lo que en el *Prayer Journal* se mantenía dentro de los límites de la intimidad.

El objetivo del presente artículo es analizar cómo Flannery O'Connor aplica y manifiesta la idea de Dios en sus escritos doctrinales y en su correspondencia, y cómo utiliza esta misma idea para comunicar sus nociones narratológicas a otros autores haciendo, así, apología tanto de la escritura como de la religión. Aunque las reseñas escritas por la autora son también un interesante testimonio, se han decidido dejar de lado por cuestiones de espacio, y se remite al lector interesado a las publicaciones más relevantes a tal respecto². Para ello, se ofrecerá un análisis de los diversos ejemplos que es posible apreciar en el grueso de estos escritos, unos textos que, tradicionalmente, han pasado desapercibidos a la hora de estudiar la producción literaria flanneriana. Finalmente, partiendo de un ejercicio de simbiosis entre la crítica y la mera producción literaria, se ofrecerá una evaluación de cómo se construye esa presencia divina y qué significación estructural puede dársele desde una perspectiva contemporánea. Como afirmase en su día Manuel Broncano Rodríguez, los breves mundos de Flannery O'Connor se convierten en mundos infinitos a través de la maestría de su pluma. Mediante el estudio de estos textos se puede apreciar cómo dicha aseveración no sólo afecta a los relatos de la escritora sureña, sino que es posible aplicarlo a la totalidad de su *corpus*. Retomando la noción de la conversación que Flannery O'Connor establece con Dios en sus textos extra-ficcionales, es interesante detenerse en lo que apunta Richard Giannone pues, en buena medida, va a servir para resumir lo que se va a ver ejemplificado a continuación. Este crítico, en su estudio sobre los valores “eremíticos” de la obra de O'Connor, compara la escritora de Georgia con los ascetas cristianos:

The aim of the first Christian hermits was simple: to find their true selves that could bring them close to God. [...] The practice of these spiritual warriors reached Flannery O'Connor, who wrote to a friend on 16 March 1960: “Those desert fathers interest me very much” (*HB* 382). O'Connor's interest in the desert monastics [...] flowers in the course of her artistic development. She found a wisdom in the desert fathers [*abbas*]

² Como las de Lorine M. Getz (1980), Arthur F. Kinney (2007) o José Manuel Correoso Rodenas (2020a, 2020b y 2021).

and mothers [ammas] that stirred her imagination with possibilities for replenishing our century [...] (Giannone 1-2).

Su granja Andalucía³, donde permaneció gran parte de su vida, y su propia enfermedad se convertirían en su desierto particular, en el que tendría que enfrentarse a sus demonios, exorcizados a través de su literatura, tanto artística como “utilitaria”. Regis Martin también expone una idea que sirve para relacionar a O'Connor con los eremitas cristianos, como es la lucha contra el Demonio (algo que los Padres del Desierto experimentaron): “Notwithstanding the victory wrought by God’s Word, whose Speech is pure, unending Salvation, we necessarily face, now and for the duration of this world at least, the Dragon” (Martin 12). Así, su forzada reclusión daría frutos similares a los de la voluntaria de los Padres del Desierto, o de Santa Teresa (1515-1582)⁴, cuya idea de entrega total presente en su poesía no dista mucho de algunas nociones expuestas en el *Prayer Journal*. Sirva como ejemplo la entrada inicial del diario, donde se dice “Dear God, I cannot love Thee the way I want to” (O'Connor 3), algo indudablemente similar a lo expuesto en el poema “Vuestra soy, para vos nací” de la abulense.

El título del presente artículo anunciaba que se iba a presentar a Flannery O'Connor en búsqueda de Dios. A esto debe añadirse la noción de que ella parte de “los autores”. A lo largo de sus ensayos, cartas y diario, Flannery O'Connor reconoce la influencia, o al menos la lectura, de numerosos escritores de renombre, tanto contemporáneos como precedentes. Algunos de los que más impresión causarían en Flannery O'Connor serían Nathaniel Hawthorne (1804-1864), Edgar Allan Poe (1809-1849), Henry James (1843-1916), Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955), Franz Kafka (1883-1924) o Karen Blixen (1885-1962), entre otros. Sin embargo, ninguno de estos, por razones obvias, intercambió experiencias vitales con O'Connor. Serían otros intelectuales, como Brainard Cheney (1900-1990), Robert y Sally Fitzgerald, Betty Hester (“A” en su correspondencia -1923-1998-) o John

³ Granja familiar de los Cline, la familia materna de Flannery, situada a las afueras de Milledgeville. Para más información, véase <https://www.visitmilledgeville.org/listings/andalusia-farm%3A-home-of-flannery-o%E2%80%99connor/299/>.

⁴ No debe olvidarse que O'Connor contaba en su biblioteca con un ejemplar de *Las moradas*, según Arthur F. Kinney (Kinney 51). Además, en una carta dirigida a William A. Sessions el 27 de diciembre de 1956, O'Connor afirma haber leído un estudio sobre la santa: “I have been highly enjoying the beautiful book [*Three Mystics*] about St. Theresa and St. John and El Greco and so for that matter has my mother” (HB 189).

Abreviaturas utilizadas para las obras de Flannery O'Connor:

- HB: *The Habit of Being*.
- MM: *Mystery and Manners*.

Hawkes (1925-1998)⁵ los que convivieran con O'Connor. Estos personajes de la intelectualidad norteamericana de las décadas centrales del siglo XX acabarían acudiendo a Flannery quien, en muchas ocasiones, imbricaba sus opiniones teológicas o de aproximación personal a Dios con los comentarios profesionales o las charlas literarias y personales que se producían entre ellos. Un ejemplo paradigmático de esto se dio cuando Betty Hester apostató después de haberse confirmado apadrinada por la propia O'Connor: "I don't know anything that could grieve us here like this news. I know that what you do you do because you think it is right, and I don't think any the less of you outside the Church than in it, but what is painful is the realization that this means a narrowing of life for you and a lessening of the desire for life" (HB 451-452).

Dados los objetivos del presente artículo, probablemente las cartas de Flannery O'Connor son el material más interesante, y por ellas comenzaremos. En las colecciones que recogen su correspondencia⁶, como se ha venido anunciando, la idea de Dios (o de la divinidad) pulula entre comentarios personales y profesionales que Flannery O'Connor intercambia con algunos colegas de profesión. De este modo, O'Connor se convertirá en una pasarela que conseguirá unir a los representantes intelectuales del secularizado siglo XX con lo sobrenatural, con la añadidura de que también se los alejaba del evangelismo protestante imperante en el sur de Estados Unidos. Los límites aquí impuestos impiden que se lleve a cabo un análisis pormenorizado de todas las menciones a Dios que aparecen en esas cartas, por lo que se ofrecerá una visión somera que aborde el tema de la forma más exhaustiva posible. También cabe decirse que las facetas divinas que (tanto aquí como en los ensayos) se van a explorar recorren diversas índoles, no siempre en consonancia con posturas oficiales, a pesar de que O'Connor siempre se mantuvo fiel a la Iglesia Católica.

Uno de los ejemplos más tempranos de esta imbricación epistolar lo encontramos en las misivas que intercambió con "A" entre el 28 de agosto y el 6 de septiembre de 1955. Así, mientras la primera de estas cartas departe con la trayectoria lectora e influencias literarias

⁵ Sirviendo, como afirma Henry T. Edmonson III, de profeta inusitada: "Despite no dramatic vision or revelations, she was inspired in her craft insofar as she believed she was invested with the opportunity of serving as a kind of 'prophet.' In this role, the writer is one who speaks forth truth to his society, not only basing his prophecy on the truth as it is needed and relevant to the reader, but also employing the faculty of the imagination in the service of the prophetic art" (Edmonson 7).

⁶ Principalmente *The Habit of Being*, pero también el volumen donde se guardan las misivas intercambiadas con los Brainard Cheneys, o los recientes *The Letters of Flannery O'Connor and Caroline Gordon* y *Good Things Out of Nazareth. The Uncollected Letters of Flannery O'Connor & Friends*, así como publicaciones menores posteriores que recogen selecciones más específicas y que han visto la luz en las últimas décadas. A este respecto, véanse los enlaces incluidos en la Bibliografía. Posiblemente, los dos estudios más interesantes sobre la correspondencia flanneriana son los de Robert McGill (2004) y Gretchen Dobrott Bernard (2004).

de la escritora (Poe, Dostoyevski, Turguénev, Thomas Wolfe, Henry James...), la segunda se adentra en cuestiones mucho menos terrenales, pues pasa a cuestionar planteamientos como la estructura patriarcal de la Iglesia o la divinidad de Cristo: "To see Christ as God and man is probably no more difficult today than it has always been, even if today there seem to be more reasons to doubt" (HB 100). Aquí se ve claramente cómo O'Connor pretendía alejarse del fundamentalismo de su entorno. Con "A" intercambiaría algunas de las nociones más relevantes en torno a Dios y su presencia que O'Connor jamás produjo. Con ella se sentía más libre de hablar de temas extra-literarios, y la conversación en torno a la Divinidad era constante. Conceptos como el Espíritu Santo o el Dios invisible son sólo algunos ejemplos de las ideas que ambas mujeres discutieron a lo largo de las más de trescientas cartas que dejaron.

Sin embargo, "A" no fue la única. Así, el 19 de agosto de 1959 intercambiaría una de las cartas más interesantes con el profesor de Georgia State University Ted R. Spivey, con el que usualmente había departido de literatura, el área de especialidad del académico. Sin embargo, en esta ocasión el objeto de su carta será bien distinto, pues se dedicará a exponerle al intelectual el papel jugado por la Iglesia con respecto a la política europea del siglo XX, desde el fascismo italiano al comunismo o la España de Franco, mostrando su desacuerdo con todos los enfoques (HB 347). No obstante, al tiempo, la carta recorre una serie de enseñanzas teológicas y doctrinales que componen la esencia de la vida católica, desde los sacramentos hasta la figura del Papa. No debe olvidarse que Spivey era protestante, y O'Connor nunca trata de convertirlo a la fe católica, sino que su discusión se mantiene en un plano intelectual que aporta un valor adicional a lo expuesto: "I am not so naive as to think such an investigation would make a Catholic of you; it might even make you a better Protestant, but as you say, whatever way God leads you will be Good" (HB 346). Una frase que resume admirablemente el ecumenismo que sería imperante años después y la visión cosmopolita que O'Connor tenía de la Iglesia y de Dios⁷. La autora Cecil Dawkins (1927-2019) también tuvo la ocasión de recibir alguna carta desde Milledgeville en que se mezclaban los comentarios profesionales con los religiosos. Por ejemplo, una fechada el 23 de diciembre de 1959, en que ambas escritoras están inmersas en los detalles de *The Violent Bear It Away* (publicada en 1960), incluye una reconversión doctrinal por parte de O'Connor en la que corrige a su colega sobre errores acerca de la Inmaculada Concepción o la interpretación de Santo Tomás (HB 364-365). De nuevo, es posible apreciar cómo O'Connor

⁷ En palabras de Connie Ann Kirk, "She is not a modern Catholic but a Catholic with modern sensibilities" (Kirk 228).

A esta visión puede añadirse el capítulo de Sara Mott incluido en la Bibliografía.

se apresura a jugar el papel de nexo de unión entre el plano de sus contemporáneos y el de la Divinidad a la que se sentía tan cercana, desgranando todos los matices de la religión que la hacían patente. En la primavera de 1962, Flannery O'Connor impartió una serie de conferencias en Emory University, donde coincidió con un estudiante de Filología Francesa llamado Alfred Corn (nacido en 1943), quien se convertiría en un poeta publicado unos años después. El 30 de mayo de ese mismo año, O'Connor le enviaría una carta donde un alto porcentaje de los detalles tiene que ver con distintas facetas relacionadas con Dios. Por ejemplo, se discute cómo el imperante secularismo (especialmente entre los estudiantes) había prevenido a potenciales creyentes de una búsqueda activa del mismo: "Students get so bound up with difficulties such as reconciling the clashing of so many different faiths [...] that they cease to look for God in other ways" (HB 476); una reflexión que se torna en un consejo unas líneas más abajo: "Don't get so entangled with intellectual difficulties that you fail to look for God in this way" (HB 477). El 16 de junio, O'Connor enviaría la ampliación de esta recomendación: "Satisfy your demand for reason always but remember that charity is beyond reason, and that God can be known through charity" (HB 480). Estos son sólo algunos ejemplos de las incursiones que Flannery O'Connor incluyó en su literatura epistolar concernientes a Dios y a su presencia en la época que le tocó vivir.

Una vez repasadas las cartas, a continuación se revisarán los ensayos. Cabe decir que la mayor parte de ellos son reconversiones de las notas que la propia escritora utilizaba para las conferencias que impartió por diversas universidades y círculos culturales estadounidense⁸. Por ende, en estos textos se puede apreciar una visión más "académica" de los distintos temas que abordaba que la que, por ejemplo, se veía en sus cartas. Como es bien sabido, los ensayos de Flannery O'Connor tratan de temas tan diversos como la esencia de un buen relato breve y la cría de ganado aviar⁹. Sin embargo, existen una serie de ellos

⁸ Editados por Sally y Robert Fitzgerald.

⁹ Cabe especificar que el ensayo "The King of Birds", a pesar de lo intrascendente de su temática, despliega algunos aspectos interesantes que también van a estar presentes en su narrativa, como por ejemplo la noción de lo grotesco y lo macabro. A este respecto, José Manuel Correoso Rodenas afirma lo siguiente: "[...] en un ensayo que nada tiene que ver con lo gótico, ni tan siquiera con la literatura, sino que versa sobre la cría de ganado aviar, es posible hallar fragmentos en los que quien habla es la conciencia de Flannery O'Connor, sea esto de forma intencionada o no. Esta será la primera vez que suceda esto, pero no la última. Casualmente, cada vez que se dé el caso, se apreciará como la parte de la psique de O'Connor que se manifieste en sus escritos será relativa a lo macabro y a aspectos muy oscuros de la literatura o de la realidad. En muchas ocasiones, todas estas manifestaciones se reflejarán en la producción de sus novelas y, especialmente, de sus cuentos" (Correoso Rodenas, *La literatura gótica llega al nuevo Sur*, 139). Para más información sobre Flannery O'Connor y lo grotesco, véase Marshall Bruce Gentry (1986) o Anthony Di Renzo (1993). Además, será éste el primer texto que incluya animales como protagonistas de su visión grotesca. Véase W. R. Allen (1986), M. S. Graybill (2011), o José Manuel Correoso Rodenas (2019b)

en los que la escritora se dirige directamente a una audiencia, ya sea esta la que le escuchaba en su momento o los lectores posteriores.

Aquí nos centraremos en los que constituyen el “núcleo duro” de sus enseñanzas sobre literatura y religión, ya que es ahí donde mejor se puede rastrear esa conexión que establece la escritora entre Dios (el Autor) y los potenciales autores que estaban escuchándola. Para conseguir el efecto deseado, en ocasiones, O'Connor acudía a la referencia de otros autores que la habían precedido y que ella tenía en alta valía profesional. Por ejemplo, en “The Church and the Fiction Writer” utiliza a Henry James como modelo de cómo los escritores deben canalizar la moral que viene de Dios: “Henry James said that the morality of a piece of fiction depended on the amount of ‘felt life’ that was in it. The Catholic writer, insofar as he has the mind of the Church, will feel life from the standpoint of the central Christian mystery: that it has, for all its horror, been found by God to be worth dying for” (MM 46). En el mismo ensayo, un poco más adelante, O'Connor hace una de las exhortaciones más directas de toda su prosa (sin contar el *Prayer Journal*) para que los jóvenes autores sigan la voluntad de Dios: “If writing is your vocation, then, as a writer, you will seek the will of God first through the laws and limitations of what you are creating; your first concern will be the necessities that present themselves in the work” (MM 153)¹⁰. Estas líneas dicen mucho más de lo que aparentemente se ve, pues retrotraen al lector (y a la propia autora en ese momento) a las ideas expuestas en el diario que se han analizado anteriormente¹¹.

El ensayo “Novelist and Believer” ofrece unas interesantes reflexiones acerca de cómo los autores, aun guiados por Dios, van a encontrar limitaciones humanas para la consecución de sus propios escritos. Para ello, utiliza su experiencia personal como ejemplo, pues explica cómo la tradición judeocristiana ha marcado su escritura:

He [el autor] is bound by his particular past and by those institutions and traditions that this past has left to his society. The Judaeo-Christian tradition has formed us in the west; we are bound to it by ties which may often be invisible, but which are there nevertheless. It has formed the shape of our secularism; it has formed even the shape of modern atheism. For my part, I shall have to remain well within the Judaeo-Christian tradition. I shall have to speak, without apology, of the Church, even when the Church is absent; of Christ, even when Christ is not recognized (MM 155).

¹⁰ Una idea similar a la que expone en el ensayo “Novelist and Believer”: “The novelist begins his work where human knowledge begins – with the senses [...]” (MM 155).

¹¹ También se puede entender como una referencia al Evangelio (véase Mt. 26, 39; Mc. 14, 36; Lc. 22, 41-42).

De este modo, O'Connor va un paso más allá de la mera recomendación, pues se convierte en adalid de la presencia divina en los escritos que ella y sus potenciales seguidores produzcan¹². Este ensayo es interesante porque también nos presenta la noción del escritor como demiurgo¹³, asumiendo el papel de creador de mundos que le corresponde a Dios: "Nevertheless, the novelist always has to create a world and a believable one" (MM 158); pasando a continuación a abogar por un entendimiento entre los estudiosos de Dios y los estudiosos de la literatura: "In many universities, you will find departments of theology vigorously courting departments of English" (MM 158). Porque, según ella, la ficción es un lugar donde la religión ha florecido, donde Dios se ha manifestado: "We have to look in much of the fiction of our time for a kind of sub-religion which expresses its ultimate concern in images that have not yet broken through to show any recognition of a God who has revealed himself" (MM 160)¹⁴. Se cierra esta disertación con una reflexión acerca de cómo la vida moderna (y el naturalismo que ha impuesto) produce que el encuentro de los autores con la Divinidad sea muchas veces inviable necesitándose de proyecciones: "The naturalistic bias has so well saturated our society that the reader doesn't realized that he has to shift his sights to read fiction which treats of an encounter with God" (MM 163). Si se recuerda, es esta una idea harto similar a la expuesta en el *Prayer Journal*: "Let me get away dear God from all things thus 'natural.' Help me to get what is more than natural into my work – help me to love & bear with my work on that account" (O'Connor 18). Se presenta Flannery O'Connor a sí misma, por tanto, como una autora que ha sabido librarse de las ataduras de la sociedad moderna en busca de la Divinidad¹⁵.

¹² Como también lo serán las líneas en que muestra la imposibilidad que en ocasiones surge para que hombre y Dios se encuentren: "Man wanders about, caught in a maze of guilt he can't identify, trying to reach a God he can't approach, a God powerless to approach him" (MM 159).

¹³ Lanzando en "Catholic Novelists and Their Readers" una pequeña reconversión a los escritores católicos de su tiempo: "The Catholic fiction writer is entirely free to observe. He feels no call to take on the duties of God or to create a new universe. He feels perfectly free to look at the one we already have and to show exactly what he sees. He feels no need to apologize for the ways of God to man or to avoid looking at the ways of man to God. For him, to 'tidy up reality' is certainly to succumb to the sin of pride" (MM 178).

¹⁴ Una revelación que, según O'Connor, ha sido puesta de manifiesto por diversos autores, desde Blaise Pascal (1623-1662) hasta André Gide (1869-1954), el ya mencionado Franz Kafka, Ernest Hemingway (1899-1961) o Albert Camus (1913-1960): "This is an unlimited God and one who has revealed himself specifically. It is one who became man and rose from the dead. It is one who confounds the senses and the sensibilities, one known early on as a stumbling block [...]. This God is the object of ultimate concern and he has a name" (MM 161).

¹⁵ Será esta una idea sobre la que vuelva constantemente a lo largo de su vida, pudiéndose ya encontrar retazos en el *Prayer Journal* y, de nuevo, en *The Habit of Being*, especialmente en las cartas intercambiadas con "A". Como indica Connie Ann Kirk: "One of the large differences between her faith and Hester's is that she believes it is not possible to know God through science and its limitations. God is love and is perfect and powerful [...]. Psychologists shed some light on temporary matters of the brain and emotions. She has been reading Jung, Neumann, and the Dominican, Victor White's *God*

“Catholic Novelists and Their Readers” abre con la evaluación de autores (santos) que han buscado en Dios la inspiración para la consecución de sus obras literarias: San Francisco y Santo Tomás. Del segundo destaca una noción que está en consonancia con lo arriba expuesto: “Yet what is good in itself glorifies God because it reflects God” (MM 171). En consecuencia, el escritor debe buscar la perfección literaria para que su creación refleje la naturaleza de Dios aunque, más adelante, reconoce que el autor también ha de ser cuidadoso, no sea que desperdicie su talento (“The novelist who deliberately misuses his talent for some good purpose may be committing no sin, but he is certainly committing a grave inconsistency, for he is trying to reflect God with what amounts to a practical untruth” -MM 174-)¹⁶, algo que también la preocupaba a ella. Por otro lado, “The Catholic Novelist in the Protestant South” es conocido por las ideas expuestas acerca de la importancia de la *Biblia* en la tradición cultural sureña¹⁷. Esta estrecha familiaridad con el libro sagrado¹⁸, herencia del Protestantismo, ha hecho, según O'Connor, que los escritores católicos sureños tengan un bagaje mítico mucho más amplio que el de sus colegas de otras regiones, donde todavía pesaban visiones pretéritas sobre cómo acercarse a las Escrituras.

En conclusión, aunque la temática expuesta en las páginas previas abarcaría un espectro mucho más amplio de implicaciones y de incursiones en la prosa flanneriana, a través de los ejemplos que se han utilizado aquí se puede ver cómo Flannery O'Connor utilizó sus escritos no literarios para acercar la idea de Dios que tenía en su mente a los que, como ella, aspiraban a ser escritores. Partiendo de las mocedades de su diario, y culminando con la madurez artística y teórica de sus ensayos y cartas, O'Connor se presenta como una vía magistral para que, a través de la literatura, se llegue a Dios (lo que ocurrió con autores como Caroline Gordon -1895-1981-, Walker Percy -1916-1990- o la ya mencionada Betty Hester). Como se ha expuesto, Dios es una constante en la prosa de Flannery O'Connor (también lo será en sus cuentos y novelas), por lo que el hecho de que la escritora buscara una proyección del mismo no es sorprendente. Sí lo es el formato que eligió para ello.

and the Unconscious. She read Karl Stern's *The Third Revolution*. She appreciates Stern's comments about guilt, particularly the way that he compares the Greek concept of it to the Christian” (Kirk 228).

¹⁶ Recuérdese la parábola de los talentos (Mt. 25, 14-30).

Esta parodia de los escritores que incluye en el ensayo no es sino una breve muestra de la capacidad humorística de Flannery O'Connor. Véase José Manuel Correoso-Rodenas (2020c).

¹⁷ Partiendo de las inexactas afirmaciones de Henry Louis Mencken (1880-1956): “It was about 1919 that Mencken called the South the Bible Belt and the Sahara of the Bozarts. Today, Southern literature is known around the world, and the South is still the Bible Belt” (MM 201).

A este respecto, Ralph C. Wood afirmaría: “Whereas Catholics have the teachings of the church to guide their behavior, Southern Protestants have the biblical narratives as the mirror wherewith to measure themselves and their world” (Wood 37).

¹⁸ Que la llevará a acuñar su expresión de “Christ-haunted” (MM 44).

O'Connor no era teóloga y, consciente de ello, utilizó la herramienta que mejor conocía, la literatura, para hacer llegar sus postulados a aquellos con quienes más se identificaba, los escritores. En su ensayo "Novelist and Believer" incluyó una expresión que es harto ilustrativa, separando al dios de Abraham, Isaac y Jacob del dios de los filósofos y académicos (en clara referencia a Pascal). Sin embargo, lo que aquí se ha visto es lo contrario: una intelectual que deposite con otros intelectuales (o aspirantes) para llegar a Dios. Retomando la cita que se incluía al inicio del artículo, queda claro que el ruego de la joven O'Connor en Iowa fue escuchado, pues, aunque breve, tuvo una vida de trabajo, tanto literario como de difusión de la Palabra.

OBRAS CITADAS

The Correspondence of Flannery O'Connor and the Brainard Cheneys. Press of Mississippi, 1986.

The Letters of Flannery O'Connor and Caroline Gordon. University of Georgia Press, 2018.

Allen, W. R., "The Cage of Matter: The World as Zoo in Flannery O'Connor's *Wise Blood*". *American Literature*, vol. 58, no. 2, 1986, pp. 256-270.

Arbona Abascal, Guadalupe y **Berzal Ayuso**, Isabel, "El amante de Flannery O'Connor. Nota a la traducción española", *Diario de oración*, Ediciones Encuentro, 2018, pp. 7-11.

Broncano Rodríguez, Manuel. *Mundos breves, mundos infinitos: Flannery O'Connor y el cuento norteamericano*. Publicaciones de la Universidad de León, 1992.

Correoso Rodenas, José Manuel, "A *Prayer Journal* (*Diario de Oración*). Fragmentos. Introducción y traducción". *Barcarola. Revista de creación literaria*, no. 87-88, 2017, pp. 217-231.

Correoso Rodenas, José Manuel, "Flannery O'Connor y el Dios de Iowa: del *Prayer Journal* a *The Geranium*". *Cálamo FASPE*, no. 67, 2019a, pp. 19-27.

Correoso Rodenas, José Manuel. *Flannery O'Connor y la literatura gótica*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2021.

Correoso Rodenas, José Manuel. *La literatura gótica llega al Nuevo Sur: Influencia y reformulación del gótico en la obra de Flannery O'Connor*. Fundación Universitaria Española, 2020a.

Correoso Rodenas, José Manuel, "Las reseñas teológicas de Flannery O'Connor". *Epos. Revista de Filología*, no. XXXVI, 2020b, pp. 33-54.

- Correoso Rodenas, José Manuel**, “‘Something awful’: fronteras difusas y conexiones místicas entre lo animal, lo humano y lo divino en dos relatos de Flannery O’Connor”. *Pangeas. Revista Interdisciplinar de Ecocrítica*, vol. 1, no. 1, 2019b, pp. 63-73.
- Correoso-Rodenas, José Manuel**, “The (Literary) Caricatures of Flannery O’Connor’s Short Fiction”, *Painting Words. Aesthetics and the Relationship between Image and Text*, Editado por Beatriz González-Moreno y Fernando González-Moreno, Routledge, 2020c, pp. 113-128.
- Edmonson, Henry T.** *Return to Good and Evil. Flannery O’Connor’s Response to Nihilism*. Lexington Books, 2002.
- Di Renzo, Anthony.** *American Gargoyles: Flannery O’Connor and the Medieval Grotesque*. Southern Illinois University Press, 1993.
- Dobrott Bernard, Gretchen**, “Flannery O’Connor’s Written Correspondence: An Inside Glimpse at the Forging of Art and Persona”. *Atlantis*, vol. 26, no. 2, 2004, pp. 25-33.
- Gentry, Marshall Bruce.** *Flannery O’Connor’s Religion of the Grotesque*. University Press of Mississippi, 1986.
- Getz, L. M.** *Flannery O’Connor: Her Life, Library and Book Reviews*. Edwin Mellen Press Ltd., 1980.
- Giannone, Richard.** *Flannery O’Connor, Hermit Novelist*. The University of South Carolina Press, 2010.
- González-Moreno, Beatriz y González-Moreno, Fernando (Eds.).** *Painting Words. Aesthetics and the Relationship between Image and Text*. Routledge, 2020.
- Graybill, M. S.**, “O’Connor’s Deep Ecological Vision”. *Flannery O’Connor Review*, no. 9, 2011, pp. 1-18.
- Kinney, A. F.** *Flannery O’Connor’s Library: Resources of Being*. The University of Georgia Press, 2007.
- Kirk, Connie Anne.** *Critical Companion to Flannery O’Connor. A Literary Reference to Her Life and Work*. Facts On File, 2008.
- Martin, Regis.** *Flannery O’Connor: Unmasking the Devil*. Sapientia Press of Ave Maria University, 2002.
- McGill, R.**, “The Life You Write May Be Your Own: Epistolary Autobiography and the Reluctant Resurrection of Flannery O’Connor”. *The Southern Literary Journal*, vol. 36, no. 2, 2004, pp. 31-46.

- Mott**, S. "Flannery O'Connor's Unique Contribution to Christian Literary Naturalism", *Realist of Distances. Flannery O'Connor Revisited*, Editado por K.-H. Westarp y N. Gretlund, Aarhus University Press, 1987, pp. 217-226.
- O'Connor**, Flannery. *A Prayer Journal*. Farrar, Straus and Giroux, 2013.
- O'Connor**, Flannery. *Diario de oración*. Ediciones Encuentro, 2018.
- O'Connor**, Flannery. *Good Things Out of Nazareth. The Uncollected Letters of Flannery O'Connor & Friends*. Convergent, 2019.
- O'Connor**, Flannery. *Mystery and Manners. Occasional Prose*. Farrar, Straus & Giroux, 1970.
- O'Connor**, Flannery. *The Habit of Being*. Farrar, Straus and Giroux, 1979.
- Sessions**, William A., "Introduction", *A Prayer Journal*, Farrar, Straus and Giroux, 2013, pp. VII-XII.
- Westarp**, K.-H. y **Gretlund**, N. (Eds.). *Realist of Distances. Flannery O'Connor Revisited*. Aarhus University Press, 1987.
- Wood**, R. C. *Flannery O'Connor and the Christ-Haunted South*. William B. Eerdmans Publishing Company, 2004.
- <https://web.archive.org/web/20070515091740/http://www.accessatlanta.com/arts/content/arts/stories/2007/05/09/0510flannery.html>
- https://www.emory.edu/EMORY_MAGAZINE/2007/autumn/flannery.html
- <https://southernspaces.org/2008/glimpsing-andalusia-oconnor-hester-letters>
- <https://www.visitmilledgeville.org/listings/andalusia-farm%3A-home-of-flannery-o%E2%80%99connor/299/>

Escritoras y miradas decoloniales: el caso Austen

Women Writers and Decolonial Gazes: the Austen Case

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

Recibido 27 de enero de 2023

Aceptado 24 de abril de 2023

Resumen

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

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

Abstract

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

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

1. ALGUNAS PALABRAS INTRODUCTORIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Según Stake,

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

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

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

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

2. SOBRE LAS MIRADAS DECOLONIALES Y LA LITERATURA COMPARADA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. SOBRE LAS CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. CONCLUSIONES

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

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

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

OBRAS CITADAS

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

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

Feminismo y “femeninidad” en *Historia de una maestra*, de Josefina Aldecoa

Feminism and femininity in *Historia de una maestra*, by Josefina Aldecoa

Teresa Fernández-Ulloa
California State University, Bakersfield, Estados Unidos
tfernandez_ulloa@csub.edu
ORCID: 0000-0001-5146-4516

Recibido 30 de enero de 2023
Aceptado 17 de abril de 2023

Resumen

Se analizan en este trabajo algunos aspectos de la novela *Historia de una maestra*, de Josefina Aldecoa (Josefa Rodríguez Álvarez, 1926-2011), publicada en 1990, y cuya acción empieza en 1923, sigue durante la Segunda República y termina en 1936. Hay un personaje femenino central, Gabriela, con diversos retos que debe enfrentar en una sociedad patriarcal en un momento tenso de la historia y con un trabajo clave y problemático: la enseñanza. Se presentan, en primer lugar, las ideas de la escritora sobre el feminismo (y la “femeninidad”, como ella misma indica) y, posteriormente, cómo este se presenta en la novela a través de lo que narra sobre: a) la historia del momento en el que escribe, b) el amor, el matrimonio, el embarazo y la maternidad y c) la educación.

Palabras clave: Aldecoa, República, Franco, novela, feminismo.

Abstract

Some aspects of the novel *Historia de una maestra*, by Josefina Aldecoa (Josefa Rodríguez Álvarez, 1926-2011), published in 1990, and whose action begins in 1923, continues during the Second Republic and ends in 1936, are analyzed in this paper. Gabriela, the central female character, must face various challenges in a patriarchal society at a tense moment in history and with a key and problematic job: teaching. Firstly, the writer's ideas about feminism (and "femininity," as she herself indicates) are presented and, later, how this is

presented in the novel through what she narrates about: a) history from the moment in which he writes, b) love, marriage, pregnancy and maternity, and c) education.

Keywords: Aldecoa, Republic, Franco, novel, feminism.

1. INTRODUCCIÓN

Se analizan en este trabajo algunos aspectos de la novela *Historia de una maestra*, de Josefina Aldecoa (Josefa Rodríguez Álvarez, 1926-2011), publicada en 1990, y cuya acción empieza en 1923, sigue durante la Segunda República y termina en 1936. Su protagonista, Gabriela, es una maestra que quiere llevar a los pueblos de España (y también a Guinea Ecuatorial), según se indica en la novela, “educación, cultura, libertad de acción, de elección, de decisión” (Aldecoa, *Historia...*, 70) durante ese periodo clave para la historia de España y la educación. No pensaba Aldecoa hacer una trilogía, pero debido a la buena acogida, siguió sobre la Guerra Civil española y sobre la maestra Gabriela en *Mujeres de negro* (1994) y *La fuerza del destino* (1997); en ellas, según Ribeiro de Menezes (25), se establece un fuerte paralelismo entre la familia y la nación para así trazar la transmisión intergeneracional del trauma y su superación. Como dice Aldecoa en su obra *En la distancia*: “Yo misma, una vez terminada la novela, sentía la necesidad de continuar contando la vida de aquella madre y aquella hija, a través de la guerra, el exilio y el regreso a España después de la muerte de Franco” (206). Las novelas vienen divididas en tres partes, con títulos alegóricos de lo que está sucediendo en España. Por ejemplo, en la obra aquí estudiada, *Historia de una maestra*, aparecen “El comienzo del sueño”, “El sueño” y “El final del sueño”, aludiendo a la vida de Gabriela, pero también a la situación histórico-política, ya que la novela comienza después del golpe de estado de Primo de Rivera y describe toda la Segunda República.

En la trilogía se describe a un personaje femenino central, con los retos que debe enfrentar en una sociedad patriarcal en un momento tenso de la historia y con un trabajo clave y problemático: la enseñanza. Aunque en la trilogía confluyen tres generaciones de mujeres: Juana, Gabriela y su hija, con sus conflictos entre ellas, la novela que aquí se estudia se centra en Gabriela, mezclando los hechos históricos y la memoria, personal y colectiva. En esta historia se manifiesta el trauma de Aldecoa, que vivió la Guerra como niña y tenía unos 50 años cuando murió Franco. Como muchos otros, siente la necesidad de recordar, quizá para poder olvidarse ya de ese pasado o al menos superarlo. Aldecoa temía que la obra no fuera bien recibida, pero, como indica en su biografía (204-205), se vendió bien y la llamaron de

muchos centros culturales, universidades, etc., para dar charlas. Cuando se publica la última novela de la trilogía, en 1997, ya se habían vendido más de cien mil copias (Castilla 37).

En la novela que aquí se analiza, Gabriela cuenta su historia a su hija Juana, aunque cuestionándose ese proceso de recordar, siempre incompleto y poco organizado: "Cuando repaso lo vivido, se me aparece como una serie de secuencias de una película. Lo que no se comparte no deja huella ni nostalgia" (19¹). De hecho, uno de los principales temas que se han destacado en la obra es el de la expresión o recuento de la historia: la memoria histórica y la posmemoria y cómo se expresa la experiencia histórica como trauma, además de los elementos autobiográficos presentes en la novela. También, todo aquello que tiene que ver con el feminismo y la identidad, en lo que se ahondará en este trabajo, y, por último, aspectos ligados al retrato de la educación en la España representada en la obra, algunos de los cuales se estudian en Fernández-Ulloa y Soler Gallo (2020) y Fernández-Ulloa y López Ruiz (2020). El conflicto generacional también aparece en dos de estas obras (*Mujeres de negro* y *La fuerza del destino*). En resumen, temas políticos, sociales y personales, a través de géneros interrelacionados como pueden ser las novelas de memoria, de la guerra civil y la narrativa de postguerra hecha por mujeres. Estas últimas, según Muñoz Ruiz, se caracterizan por "la visión de lo privado, el protagonismo femenino, el erotismo y la sexualidad y el rol de madre" (140). Lo erótico y sexual sería lo único que no aparecería en estas novelas de Aldecoa.

Se verán a continuación las ideas de la escritora sobre el feminismo (y la "femeninidad", como ella indica) y cómo este se presenta en la novela a través de lo que narra sobre: a) la historia del momento en el que escribe, b) el amor, el matrimonio, el embarazo y la maternidad, y c) la educación.

Para hablar del feminismo de Aldecoa, se acude aquí a la teoría de las "olas" del feminismo, situándola en la tercera. Este concepto de "olas" no aparece hasta 1968, en un artículo de Martha Weinman Lear en el *New York Times*. Más tarde, en 1970, Kate Millet habla también de estas olas, aludiendo a la primera, de principios del siglo XX, y cómo la segunda nace a principios de los años sesenta. Como señala Garrido-Rodríguez (484), ahora es factible hablar ya de una "cuarta ola", después de la tercera, situada a mediados de los ochenta: "(podemos encontrar en este sentido el trabajo de algunas autoras como Justa Montero, Nuria Varela, Rosa Cobo, Judith Muñoz Saavedra, o Kira Cochrane, entre otras). Ahora bien, la evolución del movimiento feminista, su interacción con otras desigualdades, y la idea de que no existe un tipo homogéneo de mujer están llevando a poner en duda también esta

¹ Usamos la edición de 2015 citada en las referencias.

clasificación en olas". En su artículo recoge las reticencias de algunas pensadoras a la hora de usar esta metáfora, que ya fue criticada por Nicholson en el 2010 en su trabajo "Feminism in 'Waves': Useful Metaphor or not?". El rechazo suele venir porque este término alude a una cierta homogeneización del movimiento y por el etnocentrismo. Si bien esto es cierto, también hay que reconocer que la ola alude a la acción colectiva, que de hecho existe, durante periodos de intensificación de conflictos, de protesta. Por otro lado, las olas no son algo propio del feminismo únicamente, sino que se aplica a otros movimientos. Como señala el teórico de movimientos sociales de protesta Tarrow (342), un ciclo de protesta es

[...] una fase de intensificación de los conflictos y la confrontación en el sistema social, que incluye una rápida difusión de la acción colectiva de los sectores más movilizados a los menos movilizados, un ritmo de innovación acelerado en las formas de confrontación, marcos nuevos o transformados para la acción colectiva, una combinación de participación organizada y no organizada y unas secuencias de interacción intensificada entre disidentes y autoridades.

Los movimientos sí compartirían, entonces, unas características comunes, y el concepto de "ola" permite describir, al menos, los periodos de protesta más intensa. Las "olas", por tanto, se dan en otros procesos de cambios sociales, pero es cierto que no se ha insistido tanto en ellas porque, quizá, en esos procesos se presta más atención a individuos u organizaciones concretas, según apunta Tarrow (343).

Para expertas como Varela la metáfora es acertada:

La historia del feminismo se estructura en olas, quizá porque el concepto indica, mucho mejor que un periodo o una época, que se trata de un movimiento social y político de largo recorrido, conformado por distintos acontecimientos, buena parte de ellos vividos de manera simultánea en distintos lugares del mundo y que tiene su desarrollo según la sociedad en la que nos situemos. Relatar la historia del feminismo a partir de oleadas que se producen en determinados contextos históricos describe el feminismo a la perfección como el movimiento arrollador por la fuerza desatada en torno a la idea de igualdad. La metáfora también es adecuada para explicar las reacciones patriarcales que surgen ante cada progreso feminista. Cada vez que las mujeres avanzamos, una potente reacción patriarcal se afana en parar o en hacer retroceder esas conquistas.

Es evidente, por otro lado, que, aunque el feminismo es un movimiento global, presenta diferencias, sobre todo según países y hasta regiones. Como señala Garrido-Rodríguez (486):

[...] podemos afirmar que los ciclos propios de cada contexto se ven inmersos en unos ciclos más amplios. Ahora bien, ¿por qué se producen estos cambios dentro del propio movimiento feminista? Podemos determinar, en primer lugar, una serie de factores comunes –contexto neoliberal, aumento de los feminicidios, mayor visibilidad pública, e, incluso, algunos autores hablan de un efecto contagio–; pero, además, podemos determinar factores propios del contexto español como, por ejemplo, el cambio generacional (en este sentido destacan los trabajos de María Martínez, 2007, que explica la tercera ola en España en clave generacional; o el de Carmen Galdón, 2018, en relación con la cuarta ola).

La misma autora (p. 487) indica que “lo característico de esta tercera ola es que se pretende romper con el statu quo femenino extendiendo la idea de que el feminismo no es un movimiento homogéneo y no existe una sola idea de mujer (Biswas, 2004)”.

A partir de los ochenta, se insiste en la diversidad de mujeres, puesto que hay que atender a la clase, raza, cultura, orientación sexual, etc. (Gamba, 2008). En este sentido, aparece la idea de que las mujeres padecen diversas desigualdades debido a factores diversos (clase, raza, género, etc.). Aldecoa podría insertarse aquí, puesto que participa de este feminismo individualista y autónomo, al separarse, como ella misma indica, del “feminismo” general. Su obra, como ella misma dice en una entrevista, “no es feminista en el sentido de partido, o de agrupación feminista, muy furibunda [...] Pero no pretendo hacer un panfleto feminista ni mucho menos (Talbot, 241-242)”. Aldecoa describe en esta obra a diferentes mujeres y diversas opciones vitales, insistiendo así en la individualidad de la mujer.

Otro aspecto muy importante que se aprecia en esta novela de Aldecoa es la exaltación de la feminidad, lo que enlazaría con las palabras de Biswas acerca de que “lo que quizás ha creado la brecha más grande entre la más reciente y la ola anterior es que nosotras, mujeres originarias de todos los rincones del mundo, ya no peleamos en contra de nuestra feminidad y nuestro lado maternal[,] sino que hemos aprendido a celebrarlo y promoverlo” (69).

Otra característica que la uniría también a este feminismo es su perspectiva decolonial, como se verá a continuación.

2. EL FEMINISMO SEGÚN ALDECOA

Antes de tratar el feminismo de la obra, hay que comentar que, aunque mujer independiente y considerada feminista, una de las preguntas que más le plantearon durante su vida a Josefina Aldecoa es por qué decidió ser conocida por el apellido de su marido después de que este falleciera. Se trata de una cuestión que, desde ciertos sectores el feminismo, suele ser criticada; el haber ocultado los apellidos Rodríguez Álvarez en favor de Aldecoa, supone perder un signo de identidad y situarse en la estela del marido. Para Josefina, en cambio, el

tema no tenía tanta importancia. Usó el apellido Aldecoa por dos razones: una, de tipo práctico; la otra, como tributo a su marido. En el primero de los casos, su propio apellido le resultaba vulgar para darse a conocer como escritora; era demasiado común en el mundo hispano, aunque sí lo llevó mientras su marido estuvo vivo y después manteniendo la inicial (Josefina R. Aldecoa); pero existe un aspecto más importante que hay que atender: dado que la autora había pertenecido a la misma generación artística que su marido, la Generación del 50, que ella misma bautizó como la de “los niños de la guerra²”, la gente la reconocería de inmediato con el apellido Aldecoa y la ubicaría debidamente como parte de aquel grupo, al que sus integrantes tenían plena conciencia de pertenecer. En cuanto a su uso como tributo, según reconocía a Concha Alborg en *Cinco figuras en torno a la novela de posguerra...*, estuvo muy unida íntima y literariamente a su marido: “Creo que le debo mucho. Y no tanto en estilo ni nada de esto sino como forma de ver la vida, un sentido de la vida y me siento absolutamente orgullosa de utilizar su apellido” (205). En su opinión, el conservar o no el apellido de la mujer después de casada no da la independencia, pues, precisamente España, donde se conserva, “es uno de los países llamados civilizados en que menos independencia tiene la mujer, y hay un alarde con lo de conservar el apellido. [...] Yo he sido siempre muy independiente en todos los sentidos, pero sobre todo en el más importante: el económico” (204).

Es evidente que el utilizar el apellido del marido es, para Josefina Aldecoa, algo anecdótico, aunque cargado de simbolismo. La verdadera revolución de la autora es haber conseguido abrirse paso en el mundo intelectual y profesional en una época en la que el prototipo de mujer seguía el ideario tradicional del “ángel del hogar” consolidado en el siglo XIX, cuando el grueso de la población femenina solo podía aspirar a ser esposa y madre perfecta. Pocas eran las que pisaban las facultades y menos todavía las que trabajaban en la época en que lo hizo la autora estudiada.

Aldecoa se mostró contraria a la etiqueta “feminista” y a la “literatura femenina”, pues consideraba que era “un debate aburrido que nunca me ha interesado como tal. Me interesa la literatura, el acierto literario, el hallazgo rara vez conseguido” (*En la distancia* 193), aunque también reconoce que, “cuando se trata de crear un personaje literario femenino, es natural que la mujer escritora se detenga en esa creación, trate de explicarse y de

² Así es conocida la generación tras ponerle ese título a un libro publicado en el año 1983 en el que contaba las experiencias de unos amigos suyos –Jesús Fernández Santos, Carmen Martín Gaité, Juan García Hortelano– y de su propio marido, Ignacio Aldecoa. Se trata de niños que habían nacido entre 1925 y 1928, aproximadamente, y a los que el estallido de la guerra les sorprende en pleno paraíso infantil.

explicarnos por qué una mujer[,] en determinadas circunstancias, reacciona de una u otra forma" (195).

En su entrevista con Lynn K. Talbot trata del feminismo y la "femeninidad", e indica:

LKT: ¿Y cree que siendo mujer tiene otra perspectiva que un hombre no tendrá?

JRA: Bueno, por supuesto, sin entrar ahora a valorar quién lo hace mejor o quién es mejor, hombre o mujer, dando por supuesto que creo en la igualdad total potencial de los dos sexos. En teoría y en potencia es igual, sólo hay personas inteligentes y sensibles o no inteligentes y no sensibles. Da igual que sean hombres que sean mujeres, que negros, que blancos, que españoles, que ingleses. Lo que sí ocurre es que cada una de estas características marca al escritor. Lo que vale es el escritor o la escritora, pero naturalmente va teñido de esas características, eso es inevitable. Entonces, ¿qué ocurre? Cuando hablo de las mujeres de algún modo, es algo que me atañe tan directamente por el hecho de ser mujer, que claro, estoy dando una visión femenina del asunto, lo cual no quiere decir necesariamente una visión feminista, entre comillas, pero sí femenina. Y trato de explicarme al hombre a través de mi visión de mujer. Los hombres siempre han tratado de explicarse a las mujeres a través de su visión de hombres. Creo que lo fundamental es eterno, es internacional, y puede valer si uno tiene el talento de transmitir determinadas sensaciones, o sentimientos o pensamientos. Ahora la forma, la manera de hacer todo eso, allí sí que creo que influyen los datos locales, regionales, de sexo, de cultura, de una serie de cosas.

LKT: ¿Le molestaría que alguien dijera que sus novelas son novelas feministas?

JRA: Bueno, de hecho[,] lo dicen, que tienen un cierto aroma feminista. No creo que necesariamente feminista, lo que pasa es que cuando se toca el problema de la mujer de algún modo o se habla de mujeres, que reflexionan sobre su condición femenina y los problemas de la mujer, parece feminista. En cualquier caso[,] no es feminista en el sentido de partido, o de agrupación feminista, muy furibunda. Pero sí es verdad que me interesa mucho la mujer como tema, como personaje, y claro la fuerza tiene que derivarse de mis ideas sobre la mujer. Pero no pretendo hacer un panfleto feminista ni mucho menos (241-242).

En la misma entrevista sigue:

[...] siempre hay algo que impide a la mujer alcanzar las mismas metas que el hombre y es su condición femenina que yo cifro sobre todo en la trampa de la maternidad, en la trampa de los sentimientos, en el miedo a la vejez y a la soledad y a una serie de cosas. Creo que eso que incide especialmente en la mujer [...] hace muchas veces que la mujer renunci[e] a llegar más allá en su carrera profesional porque no quiere renunciar a los goces y delicias de la maternidad. Y creo que la mujer tiene que luchar contra eso, por muy intelectual, muy científica, muy triunfadora que sea. Eso me parece un poco la miseria y la grandeza de la femeninidad porque creo personalmente que merece la pena no renunciar a la femeninidad.

[...]

La mujer, para lograr luchar con esa carga de afectividad no controlada de sentimientos muy profundos, como es la maternidad, insisto, tiene que hacer un verdadero esfuerzo, tiene que retorcerse por dentro. Algunas mujeres lo hacen y lo consiguen, pero pagan un precio también alto, que puede compensarles. Es el conflicto de la mujer (242-243).

De esta forma se expresó también la autora en una entrevista que le hizo Trinidad de León-Sotelo en 1990 para el periódico *ABC*:

Todo lo que escribo está provocado por las mujeres, ya que como mujer trato de entenderme a mí misma y a las demás. La maestra de mi novela se debate, como todas, como siempre, entre su condición femenina y su deseo de liberarse. Se encuentra en un marco social limitado y además no olvidemos que desea que su ansia de realización se cumpla sin renunciar a determinadas cosas como madre (51).

A pesar de estas declaraciones, sí puede encontrarse una visión feminista en sus obras, pero Aldecoa no se sitúa en la segunda ola feminista, afirmando el erotismo y el gozo (ya se ha dicho más arriba que estos no son los temas que ella incluye, como sí lo hacen otras escritoras de los 90), sino que tiene una perspectiva de feminismo autónomo, individualista y diverso, propia más bien de la tercera ola, como ya se ha señalado. También es característica de esta la perspectiva decolonial; de hecho, Aldecoa va a criticar en esta novela el punto de vista colonial, el de una España atrasada y que no puede sostener la clásica oposición civilización-barbarie en África, cuando la barbarie está dándose –o se va a dar en breve– en España. Emile, el médico negro del que se enamora en Guinea, representa la civilización, pero incluso Gabriela va a tener también esa imagen del otro “exótico”, pues solo ve en él, o es lo que principalmente recuerda, “la libertad, la lejanía, la aventura, la fantasía” (125).

Nuala Kenny alude a esta relación con la tercera ola (21) e indica que esta reniega de la tendencia a crear un estereotipo de mujer; se trata de un empoderamiento del individuo, destacando la individualidad de cada mujer, como se ha dicho más arriba. La mujer queda generalmente inserta en nomenclaturas generales, donde la identidad individual se desdefine, y eso parece rechazar Aldecoa, como también lo harán las mujeres de la cuarta ola (aunque estas se centren en la representación del cuerpo, desde un poderoso discurso lingüístico y visual). Al negar la existencia de las mujeres como grupo, puede ocurrir que peligre su fuerza y su solidaridad, y para ello debe apreciarse lo conseguido por generaciones anteriores.

Conviene recordar que las olas feministas no pueden coincidir exactamente en todos los países (se suele aludir frecuentemente al feminismo francés y el norteamericano; Latinoamérica, España o Italia, por ejemplo, no seguirían esas corrientes exactamente), sino que se adaptan a las situaciones político-sociales. En España, con un periodo de dictadura muy largo y una fase de apertura rápida, no pudo haber un movimiento feminista organizado en la época de Franco, pero dos semanas después de que él muriera, el 20 de noviembre de 1975, hubo reuniones de feministas. Como se ha mencionado, los sucesos históricos, económicos, políticos y sociales no coinciden, por lo que las ideologías tampoco pueden coincidir. Kenny (24) trata de las dos corrientes que se dieron después de la dictadura en el seno del feminismo: las que abogaban por la doble militancia y las de la militancia única. Las primeras creen que las cuestiones de clase, nacionalidad y género pueden interpretarse dentro del contexto político amplio de la lucha por los derechos democráticos, mientras que las de militancia única consideran que se necesitan organizaciones solo de mujeres para luchar contra la opresión de los hombres en todas las organizaciones políticas. Es decir, el feminismo de la igualdad y el de la diferencia. Ambos grupos tienen fallos: si se pide la igualdad se está confirmando que el hombre es superior y se rechaza la individualidad de la mujer. Si se insiste en la diferencia, se cae en el feminismo aislacionista y esencialista. Aldecoa parece situarse entre una y otra.

En cualquier caso, hubo dos olas principales en el movimiento: la primera, que declinó hacia 1979, se centró más en la igualdad de derechos y la igualdad política, teniendo en cuenta los derechos maternos y familiares (Nash 392; en Kenny 25); mientras que la segunda quería ante todo llevar una vida diferente a la de sus madres, pero con la aprobación de estas. A mitad de los 80 este movimiento también había pasado ante las nuevas jóvenes que crecían en una España democrática.

La literatura feminista también tuvo varias olas. En los 70 se reivindica la palabra de la mujer, su cuerpo, su identidad. En los 80 se usa frecuentemente la metaficción para acabar con la representación patriarcal de la mujer en los textos. En las décadas siguientes, las mujeres subvierten los mitos y cuentos de hadas (Pérez 59; en Kenny 29), y Aldecoa parece haber asimilado todo esto ya en sus obras.

Nos detendremos ahora en ver su feminismo o cómo esa mirada femenina, según diría Aldecoa, se refleja en cómo cuenta hechos de la historia de España, ciertas experiencias (amor, el matrimonio, el embarazo y la maternidad) y el tema de la educación.

3. FEMINISMO EN *HISTORIA DE UNA MAESTRA*

3.1. La historia a través de unos ojos de mujer

Aldecoa señalaba en *En la distancia*:

[...] escribir esta "Trilogía de la memoria" ha sido para mí un ejercicio de sinceridad narrativa y un profundo y constante análisis de la realidad histórica [...] los acontecimientos históricos que se narran están creados partiendo de sucesos reales que yo he conocido, he vivido de niña y he oído contar a mi madre (207).

Se ve la historia a través de los ojos de alguien, y pasado y ficción, mito y verdad se funden, lo que sucede en la trilogía de Aldecoa (historia, ficción y autobiografía). La muerte de Franco en 1975 trajo una negación de la memoria de la mayoría a través del silencio. No se podía perdonar, pero se recurría a no hablar de lo acontecido para intentar olvidarlo. Dupláa señala también que la sociedad crea un tabú alrededor de un acontecimiento negativo (40); después, se establece un periodo de diversión, según indica Aldecoa, de distracción del pasado, de evitar la crítica y la reflexión histórica con "la movida" (*En la distancia* 192).

La negación del trauma del pasado parece durar solo un tiempo, y son muchos los escritores de los 90, como la autora que aquí se estudia, que rompen ese silencio y funden lo real y lo imaginado a través de la subjetividad del narrador en primera persona: "los años noventa marcan el final de la euforia de la transición. Y ésa era la razón del éxito de mi libro" (*En la distancia* 211). No es esto extraño, como señala Ramblado-Minero, pues el comienzo de los 90 marcó el inicio de una serie de obras en las que se hablaba del pasado, centrándose en las experiencias de las mujeres, que habían sido eliminadas del ámbito cultural con la dictadura.

También sigue *Historia de una maestra* la tradición de obras sobre la Guerra Civil escritas por mujeres, por ejemplo, *Death's Other Kingdom* (1939) de Gamel Woolsey (norteamericana que vivió y narró la Guerra Civil), *Monte de Sancha* (1950) de Dolores Formica y *Diario de una maestra* (1961) de Dolores Medio. Estas mujeres se enfocan en hablar del sufrimiento concreto de los individuos. Se centran en la historia, pero desde la experiencia personal, poniendo énfasis en los aspectos negativos de la guerra, para todos, más que en lo político e histórico. Un ejemplo, como se ha dicho, es la obra de Woolsey (véase el análisis de Soler Gallo y Fernández-Ulloa, 2020); en *Death's Other Kingdom/Málaga en llamas* la protagonista refiere las sensaciones, capta los olores, como hace Gabriela en *Historia de una maestra*. Aldecoa evita también hablar del conflicto, o del momento histórico; se centra en su impacto en mujeres y niños, en cómo afectan los hechos

en las personas normales, tal como hacía Woolsey al hablar de un jardinero, una cocinera... Así, Gabriela, la protagonista, afirma que de su primer trabajo solo recordará al alcalde, "el rico del pueblo", al que vio un día recoger granos de trigo que habían quedado en los rastros:

Yo sentí una opresión angustiosa en el pecho cuando pensé en los días que necesitaría para llenar el saquito. Era el rico del pueblo pero se inclinaba mil veces por no renunciar a un solo grano.

Si tuviera que buscar una imagen para recordar aquel pueblo, elegiría ésta, la del viejo con el traje de pana gastada, el sombrero negro calado hasta las cejas, inclinado sobre la tierra (20).

Aldecoa, como Woolsey (y como Virginia Woolf), utiliza en su obra la "corriente del pensamiento", seleccionando los elementos y dando a la obra una forma de prosa que se asemeja más a la poesía lírica. Se trata de evitar centrarse en la superficie de la vida para captar la sensación de la experiencia. Entre los muchos momentos poéticos, se puede señalar el comienzo de la novela, cuando la protagonista recuerda el día en el que terminó la carrera, en octubre de 1923: "Lloviznaba. Desde muy temprano había contemplado por la ventana los árboles del parque cubiertos de una gasa tenue y abajo, al final de la ladera, un pozo de luz lechosa, como una nube o un ovillo de hilos enredados que flotaba sobre el suelo" (13).

También:

Siempre que me pongo a recapacitar sobre aquellos pueblos de mi juventud lo primero que me viene a la memoria son los olores, los colores, las sensaciones más elementales. Aunque yo diga: pensaba esto o lo otro, seguro que no era así, seguro que eso me lo imagino yo ahora, al paso del tiempo. Pero de lo que sí estoy segura es de las sensaciones. Por eso cuando hablo de la visita del Alcalde vuelvo a sentir el olor y el frescor de aquella noche (24).

3.2. Amor, matrimonio, embarazo y maternidad

En la novela de Josefina Aldecoa se encuentran diversos aspectos, aparte de los históricos, que afectan muy directamente a la mujer, como son el amor, el matrimonio, el embarazo y la maternidad, los cuales, como subraya Alborg (243-244), despiertan el interés sobre todo del sector feminista. Por ejemplo, una de las mujeres que aparecen en la obra, Regina, le dice a su hija: "Come para que crezcas fuerte y no necesites que nadie te rija la vida. Come para ser una mujer de verdad, [...] Una mujer de verdad no necesita ser esclava, pero tampoco una soberbia [...]. Una mujer de verdad vive su vida sola sin que nadie la mande" (149).

Desde el comienzo de la novela, la protagonista deja ver que muchas mujeres, incluso con carrera, como ella, siguen el papel tradicional que tienen asignado; así, habla del día en que acaba la carrera y pasea por la calle con sus compañeras: "Sólo una, Remedios, había suspendido, en junio y en septiembre, pero también ella estaba alegre porque de todos modos iba a casarse y decía: 'Qué más da si antes o después lo tenía que dejar...'" (14).

En su primer trabajo, se acuerda de una compañera, Rosa, que no quería ir a trabajar a un pueblo lejos de casa y que decía: "'Prefiero quedarme y esperar' 'Esperar ¿a qué?', le decía yo. Pero ella insistía: 'Esperar'. Es verdad que su padre era dueño de una fonda y allí tenía ella su medio de vida asegurado y hasta oportunidades de encontrar un novio conveniente. Como ella decía: 'Nos interesa encontrar un novio conveniente...'" (18). Gabriela no critica, pero justo después añade: "La memoria selecciona", con lo cual indica que eso es importante por alguna razón.

La época de Guinea está llena de ejemplos de racismo, pero también machismo. Ya, anteriormente, el personaje de Wenceslao decía, marcando quizá las debilidades e imposibilidades de la mujer: "Si alguna vez vas por Guinea... bueno, no creo que puedas ir nunca". Allí le suceden episodios desagradables, desde una violación (o intento) sin denunciar, hasta las risas que provoca en el grupo de hombres importantes: "El tiempo que pasé en Guinea fue un tiempo de soledad. Era un mundo de hombres, la mayoría también solitarios" (70). Sobre los hombres blancos, plantadores importantes, que la invitan a comer un día a comer, le dice Emile:

"Los tiburones" fue el comentario de Emile cuando se lo dije. "Quieren tomarte la medida y ver si puedes ser peligrosa o no..." [...]. En esta ocasión me molestaron. Vi en ellos una especie de resentimiento contra mí por haber aceptado la invitación. No dije nada, pero por primera vez empecé a preguntarme si mi amistad con aquel negro inteligente y rebelde no significaba una dependencia (75).

En lo que se refiere al matrimonio, Gabriela admite al comienzo de la segunda parte ("El sueño", es decir, la Segunda República) que no se casó con Ezequiel porque estuviera enamorada: "tengo que confesar que amor, amor, lo que se dice amor, no había entre nosotros. Al menos por mi parte. Sin embargo, nunca tuve la sensación de haberme equivocado" (85). Parece sentirse forzada un poco por la costumbre de la época, que ejerce presión para una mujer de cierta edad:

Tenía veinticinco años y todas las chicas de mi edad, las amigas de la infancia, las compañeras de estudios se habían casado ya o habían aceptado quedarse solteras. [...] Nunca había pensado en casarme por casarme. Pero al conocer a Ezequiel me

encontré considerando que, después de todo, eso era lo normal, casarse y tener algún hijo. Y que, además, no era incompatible con mi carrera ya que él también era maestro y precisamente por ahí, por la afinidad de intereses y entusiasmos, había empezado todo (87).

[...] me atenía en mi vida privada al esquema tradicional: un matrimonio es para toda la vida, un hijo es un grave obstáculo para el divorcio. [...]. Libertad de pensamiento sí. Pero es peligroso traspasar, en favor de esa libertad, los eternos tabúes que rigen la dualidad malo-bueno, propio-impropio. Impropio de mí hubiera sido, para mis padres, que yo un día pusiera en duda la fortaleza de mi matrimonio. La zozobra y la desazón derivaban, después de las reflexiones teóricas, hacia otros rumbos. Por escondidos recovecos, el corazón y la memoria me conducían a un pasado no tan lejano. La aventura de Guinea. Ese sí hubiera sido un camino para la libertad. Todo lo que vino después me había ido llevando hasta esta Gabriela que yo era sin remedio, buena esposa, buena madre, buena ciudadana. La trampa se cerraba sobre mí (180).

Aunque de modo rotundo indica: "Me pareció en todo momento que mi elección había sido afortunada y que las cualidades de Ezequiel suplían con exceso los espejismos del enamoramiento que veía en otras parejas" (86).

El amor de Gabriela fue Emile, el médico de color que la acompaña desde su llegada a Guinea, en la primera parte de la obra. Alborg (244) señala que Gabriela, después de verse obligada a marchar de Guinea debido a unas fiebres, vive reprimida sexual y afectivamente, pues ese amor no se pudo llevar a cabo, también por culpa de ciertos prejuicios sociales que no toleraban a una mujer blanca con un hombre de color: "Tengo que ser sincero: usted no puede alternar como lo hace con un negro" (77). Es decir, la protagonista no alcanza a tener la valentía necesaria para perseguir su amor. Más tarde, por fin, consigue liberarse por su "confesión de todos los fantasmas inmediatos" (128), al decirle el día antes de su boda a su amiga Rosa:

Emile ha sido el único hombre que hubiera abierto un camino distinto a mi vida. Era la libertad, la lejanía, la aventura, la fantasía. Pero yo no tenía fuerzas. No podía volver. Y al mismo tiempo, ¿quién me dice que él quería que yo volviera? Emile es la señal dudosa que te hace vacilar en un cruce de caminos. Seguramente elegí la dirección acertada (128).

Las razones de su marcha son muchas: miedo, inseguridad, las fiebres, la violación... En cualquier caso, no es la mujer típica de su época, pero sabe que el momento en el que vive no le deja muchas salidas; al final está condicionada por la presión social.

La primera parte de la novela termina con Gabriela regresando de Guinea en el barco mientras recuerda a Emile: "En permanente duermevela, sólo una obsesión aparecía y desaparecía en las ondulaciones de mi cerebro. 'Mi sueño no progresa. Mi sueño es un sueño

maldito. Siempre estoy empezando el sueño..." (82). Su "sueño maldito" de ligar su vida a Emile queda atrás por los prejuicios de raza y acaba casándose con Ezequiel, como se ha dicho, en un matrimonio sin amor (o sin pasión amorosa, al menos; con "un afecto sereno y reposado", "un sentimiento confiado, tranquilo, que no alteraba el ritmo de mi pulso", 103, como le cuenta a su padre); con él, al menos, comparte las ideas sobre la reforma en educación, aunque no sea como Emile ("mi amigo, mi guía y mi interlocutor en aquella isla fascinante y angustiosa", 61). Esta es una relación entre iguales que no prospera.

En cuanto al tema de la maternidad, es loable que Aldecoa hable de él y de cómo es la experiencia para la mujer con una profesión, algo a lo que se refería en su entrevista con Talbot, cuando habla de "luchar con esa carga de afectividad no controlada de sentimientos muy profundos, como es la maternidad"; hay que controlarlos para no perder la carrera profesional, pero también hay que vivirlos, porque merecen la pena, según añade. Ofrece así en esta novela un modelo de madre, lo que no es frecuente en la literatura. Como señala Freixas, en la literatura universal hay pocos personajes-tipo que sean mujeres, y menos que sean madres ("si en vez de convertirme en madre, yo me hubiera convertido en adúltera, habría tenido muchos más modelos", 11). De ahí la pregunta que se plantea la misma autora: "¿Por qué la literatura de todos los tiempos y países, esa misma que aborda constantemente, como es lógico, las grandes vivencias humanas universales, no incluye algo tan humano y universal como es la maternidad?" (12). Lo mismo sucede con las obras que relatan la relación madre-hija. La razón es que la literatura universal, la que ha trascendido, y a la que esta autora se refiere, es de autoría masculina (poco a poco se van incorporando más mujeres al canon) y solo refleja sus vivencias. Pero incluso, reflexiona Freixás, si escriben las mujeres faltan muchas de estas experiencias por dos motivos: la literatura bebe de la experiencia y de la tradición:

Las experiencias femeninas, como la que nos ocupa, se abordan o bien desde discursos no propiamente culturales y dominados por varones (la ciencia, la religión), o bien desde una cultura popular y subalterna (publicidad, revistas del corazón...). De hecho, cualquier obra de una mujer, a poco que incluya emociones o relaciones personales, tiende a ser relegada, sin más trámite, a la subcultura (13).

La misma Freixás continúa con unas palabras que hacen reflexionar sobre por qué habría que valorar especialmente la narración de Aldecoa sobre la maternidad y la relación con otras mujeres:

[...] la cultura popular presenta una visión idílica de la mujer que cumple su rol tradicional, y muy especialmente de la maternidad. Ésta es el hito a partir del cual los hombres y mujeres, a menudo tras una etapa juvenil igualitaria, asumen los papeles convencionales [...]

A todo esto, evidentemente, le falta un contrapeso: las voces de las propias mujeres. Pero no en cualquier contexto, sino con el espíritu crítico que proporciona una educación, y arropadas por la autoridad que sólo la alta cultura puede darles (18).

Y esta figura de madre es por ello importante en la novela de Aldecoa: porque es una mujer con una profesión y unos ideales.

Para detener un poco la mirada en la experiencia concreta de la maternidad de Gabriela, es interesante destacar el momento cuando da a luz, un 14 de abril de 1931, en el que relata su sufrimiento mientras todos andan ocupados con la recién llegada Segunda República:

En esto entró Ezequiel y se me vino a la cama y me cogió la mano entre las suyas, que temblaban, y me dijo: "Ha llegado, Gabriela, ya está aquí". Y yo con el pañuelo entre los dientes, desencajada, desvariando de dolor, sin saber de qué estaba hablando, sin poder ocuparme de otra cosa que del dolor, más fuerte, más cercano, inmediato, ya sólo un único dolor interminable, sin pausa ni reposo, brutalmente extendido por mi cuerpo... (107-108).

Es después de dar a luz, sobre todo, cuando Gabriela se acerca más a otras mujeres; con ellas lava en el río, aunque se horroriza ante su ignorancia, por ejemplo, cuando no lavan el biberón: "ellas ni siquiera lavaban el frasco y se limitaban a añadir nueva leche, sin rebajarla ni hervirla" (114). Decide entonces usar sus clases nocturnas de adultos para hablar del cuidado de los niños y la higiene. En cierta manera, al ser madre, Gabriela descubre un nuevo abanico de posibilidades de enseñanza, en este caso dirigida a los adultos. Su relación se hace más estrecha con los habitantes del pueblo conforme ella se involucra más y más en su papel de maestra y madre, una faceta que Ezequiel no podía compartir, ya que siempre se sitúa en la postura del hombre guiado por un pensamiento político y unas miras más allá de lo cotidiano que lo condicionan todo. Se ponen de manifiesto las diferencias entre ambos personajes, pero, sobre todo, entre hombres y mujeres, y cómo estas últimas llevan la carga familiar y profesional al mismo tiempo. La misma situación se da en los padres de Gabriela. Cuando van a visitarlos unos días en verano, Gabriela dice que los hombres se pusieron a hablar sobre el socialismo y el fascismo. Su madre, entretanto, jugaba con la niña, Juana:

Mi padre también estaba preocupado. Leía exhaustivamente las noticias y comentarios de los periódicos y cuando llegó Ezequiel las analizaban hasta la saciedad los dos.

Yo preservaba mi paz refugiándome en la indiferencia tentadora de mi madre. Nos sentábamos en sillas bajas a la sombra de los árboles y cosíamos las dos. Le contaba historias de los niños, le hablaba de nuestros amigos. Juana nos acompañaba. Jugaba y charlaba sin cesar y alegraba todos nuestros momentos. Evoco aquel verano y veo el pequeño grupo que formábamos las tres, mi madre, mi hija y yo, unidas en una plácida armonía, voluntariamente aisladas de los insistentes presagios de nuestros hombres (210).

De sus descripciones se desprende un cierto aire de cansancio, y ve en la indiferencia un aliado, dentro del nuevo papel que desempeña: "la indiferencia tentadora de mi madre" (210). Sus ideales siguen siendo importantes, pero se han quedado algo relegados ahora, porque es madre: "Mis sueños, vapuleados como estaban..." (205). Su armonía ideal ahora se representa en el lazo de unión abuela/madre/hija, dando atisbos de sororidad. Se abstiene por decisión propia de entrar en el debate de su padre y de Ezequiel ("aisladas de los insistentes presagios de nuestros hombres"). El adjetivo "insistente" da cuenta de la frecuencia con la que se desarrollaban ese tipo de conversaciones entre su marido y su padre, mientras ellas se encargaban de la niña. Madre, hija y abuela quedan unidas por su condición de mujeres; el contraste entre lo que se desea y la realidad han transformado la visión de Gabriela en cuanto a la maternidad y al papel de la mujer.

El vínculo entre madre e hija se manifiesta en oraciones del tipo: "como si todavía no se hubiese resuelto la separación, el corte del cordón que nos unía, seguía yo prisionera del ritmo y de la frecuencia de sus funciones vitales" (115). El ser madre, también, la une más a su propia madre, pues antes se sentía más cerca de su padre. Esta relación entre mujeres se verá más en *Mujeres de negro*.

La maternidad le sirve también a la protagonista de la novela para comprender a su madre y darse cuenta de todo lo que nunca había visto en ella, pues hay que recordar que en la primera parte Gabriela admite tener una cierta preferencia por su padre. Pero ahora va alineándose con esa visión más tradicional de la mujer, por las responsabilidades que adquiere. Entretanto, Ezequiel se va alejando del núcleo familiar por sus quehaceres políticos, sobre todo una vez que se asocia a la Federación por la Segunda República. El día que nace su hija Juana, Ezequiel está más pendiente de la política que de acompañar a su mujer en el parto. Como indican Fernández-Ulloa y López Ruiz en su estudio sobre la argumentación en esta novela, en las conversaciones que mantiene el matrimonio se observa claramente una contraposición discursiva entre el sentimiento en Gabriela (*pathos*) y la racionalidad o *logos* de Ezequiel (163); por ejemplo, cuando Gabriela le transmite sus preocupaciones por sus sueños, mientras él habla de su recién estrenada condición de afiliado al partido y de cómo la Segunda República les ha fallado:

[...] La revista era *Trabajadores de la Enseñanza*. Hacía un mes que Ezequiel pertenecía a la Federación. Antes de acabar el curso, me dijo: "Voy a afiliarme al partido socialista. Me siento muy de acuerdo con la postura que los socialistas mantienen en cuanto a la República". En cuanto a mí, respetaba y comprendía su actitud[,] pero no me veía capaz de secundarla. Mis sueños, vapuleados como estaban, aún eran los de siempre. Educar para la convivencia. Educar para adquirir una conciencia de la justicia. Educar en la igualdad para que no se pierda un solo talento por falta de oportunidades...

—Romanticismo, un gran romanticismo —me dijo Ezequiel.

Luego recitó de memoria la frase de uno de sus líderes:

"Nosotros fuimos a una revolución y el poder cayó en manos de los republicanos y hoy hay en el poder un Gobierno republicano y ya destruye lo que hicimos nosotros" (205).

Enseguida, llaman la atención las palabras de Gabriela, que siguen a las de su marido, mostrando la visión poética de la autora, que ya se ha mencionado más arriba:

Los días de junio eran largos y el verano se instalaba presuroso en las tardes sofocantes. La escuela no acababa nunca. A las cinco de la tarde bajábamos al río mi hija y yo y una corte de niños y niñas nos acompañaba. Recogíamos hojas para nuestros herbarios. Arrancábamos juncos para trenzar cestos que llenábamos de flores. El río bajaba rebosante (205-206).

El matrimonio había estado unido más por los ideales que por el amor, como ya se ha visto. Gabriela sigue luchando por esos ideales, pero tiene que contar ahora con su nueva realidad, su condición de madre, mientras que Ezequiel se aleja de la familia para centrarse en lo que siempre ha defendido, aunque él mismo reconoce en la obra, en varias ocasiones, que estaba desencantado: "La incapacidad de la República para llevar adelante las grandes promesas de su primer año le había hundido en el desencanto y la decepción" (204).

Gabriela, ya desde el comienzo de la Segunda República, había desvinculado de la política sus ideas sobre la educación: "Si yo quisiera explicar lo que era entonces para mí la política, no sabría. Yo creía en la cultura, en la educación, en la justicia. ¿Era eso política?" (110). Aunque en un primer momento lucha al lado de Ezequiel: "Tenemos el deber de llevar a las escuelas las ideas esenciales en que se apoya la República: libertad, autonomía, solidaridad, civilidad" (111), poco a poco va mostrando la visión más realista, práctica, que suele ser la visión de las mujeres, atentas a sus responsabilidades familiares y laborales: "No empieces a engañarte con las palabras –le dije–. La libertad está ahí y hay que luchar por ella, pero no empieces a conformarte con las palabras. Las palabras se gastan y pierden brillo. Los hechos no..." (111). Cuando Ezequiel se mete de lleno a ser líder en las revueltas de mineros y va a

la cárcel incluso, Gabriela le recuerda su deber principal: "Nuestra revolución está en la escuela (...) Tú sabes muy bien que no se puede salvar a un pueblo ignorante" (234).

En ocasiones, muestra cierta impotencia y quizá arrepentimiento por no luchar por sus ideales, al ver a otras mujeres que sí lo hacen; son mujeres que no han sido madres, que no tienen la carga del peso de la familia y de la casa. Le sucede cuando habla con Inés:

Le dije [a Inés] que no con la cabeza. No podía ni hablar. Me miró con una sonrisa que a mí me pareció de desprecio. Hubiera querido decirle: "Tú no sabes lo que es un hijo". Pero no era justo. Inés hubiera hecho lo mismo[,] aunque hubiera tenido muchos hijos. Me sentía culpable y cobarde. Una sensación de impotencia me dominaba. La inacción me ponía nerviosa y, a la vez, el temor no me dejaba vivir (219).

Utiliza el argumento de los hijos para justificar por qué ella no colabora en la causa como sí que hacen su marido o Inés. Sin embargo, al momento, se da cuenta de que Inés lo hubiera hecho igualmente, con hijos o sin ellos, lo que la lleva a pensar en si verdaderamente está renunciando a sus sueños por la vida que le ha tocado vivir o si es por otro motivo. Esa impotencia, y el resentimiento hacia su marido, que las "abandona" en favor de la política, se manifiesta en varios pasajes de la tercera parte de la obra: "Por una parte[,] me resentía del abandono en que me tenía a favor de la insurrección. Por otra, no le perdonaba que me hubiera mantenido al margen de ella desde el primer momento" (222). En cierto modo, siente envidia y añoranza de esa acción política; olvidándolo solo por medio de su pasión, la enseñanza:

La tristeza me dominaba a todas horas. Solo durante el tiempo dedicado a la escuela, salía del marasmo en que me debatía. El trabajo era mi medicina, mi estímulo, lo único que me conservaba firmemente asentada en la realidad. Al entrar en la clase, dejaba atrás mi carga de angustia. El desaliento se transformaba en vigor, la debilidad en fortaleza. En medio del terremoto que nos había sacudido, sólo los niños conservaban intacta la esperanza. Empecé a llevar a mi hija a las clases conmigo. La sentaba en la primera fila, entre las más pequeñas, y su presencia me confortaba. Por unas horas el círculo mágico se cerraba, aislado del mundo exterior (231).

Califica de "mágico" el círculo que la une a sus dos pasiones: su trabajo en la escuela con los niños y su hija. Las obligaciones cotidianas de madre y maestra son la única salvación cuando Ezequiel desaparece, atareado con sus quehaceres. El papel de la maternidad es crucial en la tercera parte de la obra. "Su presencia me confortaba", admite Gabriela. Juana representa para ella la esperanza, el amor, su verdadera lucha diaria; por eso, cuando la lleva a la escuela, se siente fuerte, se aleja del terremoto en que dice encontrarse.

La maternidad aparece sin sentimentalismos, pero también con frases que revelan su amor por la hija como "[es] una obsesión incurable" (177) o "ser madre es una gloria y una condena al mismo tiempo" (179). Gabriela le pasa el testigo a su hija al final de la novela: "Estoy cansada, Juana. Aquí termino. Lo que sigue lo conoces tan bien como yo, lo recuerdas mejor que yo. Porque es tu propia vida" (232).

Hay que destacar que Aldecoa se resiste siempre a criticar a las mujeres que actúan de esposas y madres, y, de hecho, mantuvo una estrecha relación con su hija, a la que alude en su obra *En la distancia* (2004): "La maternidad fue para mí, desde el primer instante, la experiencia suprema" (p. 103). Fue su "protectora desde el primer día", tras la muerte de su marido (p. 89). También, dedica el libro a su madre, "guía" y "presencia constante" (30-31). También es cierto, como indica en esa misma obra, que la dejó un año para irse a Nueva York con una beca que se les concedió a ella y su marido, así que su labor de escritora no se dejó de lado por la maternidad y tuvo una importancia semejante.

El acierto de Aldecoa, por tanto, es presentar esa lucha real de muchas mujeres, que se esfuerzan por ser hijas, madres, esposas y tener una carrera. Sus mujeres son multidimensionales, como señala Kenny (2012):

Aldecoa subverts the mythologised representation of women and mothering construed by the dictatorship and the Church, to represent multidimensional female characters who freely associate with the private and public domains. For her, women do not have to choose between career focused or single or else following the model of the traditional wife and mother. Her female protagonists struggle in their roles as mothers and daughters; they are each ambivalent, nurturing, good and bad all at once. [...] Having lived through the Spanish Civil War and Francoist dictatorship and experienced the highs and lows of womanhood, Aldecoa eagerly presented a realistic portrayal of women's lives and the arduous journey to self-realisation, which differs from every individual woman. [...] Aldecoa acknowledged the many women, not least her own mother and daughter, who stood by her throughout her life and whom she described as "mujeres-hermanas, mujeres-madres" (Aldecoa, *Distancia*, p. 159). It is this pluralistic and inclusive vision of women, mothers and daughters, which makes Aldecoa an important literary figure and spokeswoman for the twenty-first century" (40-41).

3.3. Educación

Josefina Aldecoa fue pedagoga y en la novela se abordan cuestiones y se dan ejemplos de prácticas en el aula, muchas de las cuales suponemos que ella, o su madre o su abuela (también maestras y seguidoras de la ideología de la Institución Libre de Enseñanza), llevaron a cabo.

La autora elogiaba la labor de la Segunda República en materia de educación, basada en los principios de la Institución Libre de Enseñanza. Según sus palabras, "la educación es lo único que puede salvar un país y en aquel momento, la República, se depositaba en los maestros lo mejor del país, se hacía de ellos auténticos héroes, y eso a la gente le gusta mucho, cuando trabaja en algo tan duro como la enseñanza" (Talbot 247).

La protagonista cuenta: "La escuela sería mi único recurso. Por ejemplo, ya empezaba a sentir esa profunda e incomparable plenitud que produce la entrega al propio oficio. Me sumergía en mi trabajo y el trabajo me estimulaba para emprender nuevos caminos. [...] Y yo me sentía enardecida con los resultados de ese aprendizaje que era al mismo tiempo el mío (39).

La labor era difícil, pues, aparte de no haber muchos medios, los padres no estaban convencidos de los beneficios y temían que las enseñanzas pudieran ir contra sus principios religiosos y traer ideas políticas peligrosas. Según dice un personaje: "Clases, las que usted quiera, ciencia la que usted quiera, pero mítines, de ninguna manera" (106).

La visión feminista aparece cuando Gabriela muestra su fe en que se puede educar en la igualdad, aun cuando tiene que luchar contra la tradición todo el tiempo. Ella también conoce las labores femeninas, que no tienen por qué serlo:

A María le enseñé a hacer diferentes clases de punto: liso, con dibujos, con calados. [...] A los pocos días vinieron dos vecinas, igualmente desmañadas y entusiastas, y a medida que los días disminuían y las tardes sombrías del otoño se desplomaban sobre el pueblo, mi pequeño grupo de alumnas aumentaba: "Enseñe a las niñas", me decían, "que esto les va a valer más que las letras". A Lucas tuve que encargarle varias agujas porque con las mías no era bastante. Y una tarde a la semana, en la escuela, inicié a las niñas mayores con una advertencia previa.

—Las letras y los números y las lecciones que hacemos son más importantes, pero también tenéis que saber estas cosas.

Los niños también querían aprender y no tuve inconveniente en enseñarles. A las pocas sesiones ya me llegó a través de Genaro la noticia: "Que dicen en la taberna que usted quiere hacer a los chicos, chicas, para que pierdan la fuerza y no trabajen en cosas de hombres..."

Fueron desapareciendo los muchachos y me quedé solo con mis niñas. Aproveché la ocasión para hacerles ver que, a pesar de todo lo que oyeran, el hombre y la mujer no son diferentes por la inteligencia ni la habilidad, sino por la fisiología. Se me quedaban mirando con asombro convencidas como estaban de la absoluta superioridad de sus hombres, que lo mismo cazaban jabalíes, que arrancaban árboles a hachazos. La fuerza física es una cosa, les expliqué. Pero hay otra fuerza que es la que nos hace discurrir y resolver situaciones difíciles...

Estoy convencida de que lo entendían. Y aprendí una cosa más: que tan importantes eran esas lecciones como las otras, las oficiales, las obligadas

por principio, porque todas guardaban relación entre sí, si pretendíamos educar de verdad a aquellos hombres y mujeres en ciernes (45-46).

Aldecoa pretende luchar contra los estereotipos y las desigualdades, acudiendo a la justicia como método para llevar adelante la educación universal, que representa el sueño de la protagonista.

4. CONCLUSIONES

Gabriela es mujer, madre y esposa, pero también maestra con unas ideas determinadas sobre cómo debía ser la educación. Intenta no renunciar a nada, lo que muestra una clara relación con la vida que llevó Aldecoa. No critica a la mujer que se centra en la casa y en la familia, sino que asume ese papel, unas veces más a gusto y otras con remordimientos por alejarse de la lucha por sus ideales, adaptando sus sueños a las nuevas circunstancias que marcan al personaje en cada fase de su vida.

En *Historia de una maestra*, Josefina Aldecoa presenta los diferentes espacios asignados a hombres y mujeres, denunciando así, en cierto modo, esta situación. Tanto ella como Ezequiel comienzan siendo compañeros, unidos por sus ideas de cambio político y reforma educativa, compartiendo también la idea de tener una familia, pero poco a poco esta situación cambia. Ezequiel comienza a luchar activamente fuera de casa, mientras que Gabriela se concentra en la maternidad, en un papel tradicional, pero contra el que opone cierta resistencia a veces, aunque en muchas otras ocasiones se deja llevar, pues algo típico de la tercera ola feminista es que no se lucha contra la feminidad y el aspecto maternal, sino que se celebra, como señala Biswas (69). Gabriela consigue reencontrarse a sí misma al final de la novela, cuando descubre que lo que verdaderamente la hace feliz es llevar a Juana a la escuela, porque allí se juntan las dos cosas que más ama: la educación y su hija. Su empeño en mejorar la educación no es por medio de la política, sino por el trabajo constante, con alumnos y comunidad, y eso supone que se aleje de su marido al tiempo que se acerca a su hija, a su madre y a sus propias convicciones llevadas a la realidad del día a día para una mujer de la época.

La imagen que da Aldecoa de Gabriela no es negativa; es la de una mujer condicionada por su época y que quiere luchar por estar presente en ambas esferas: la propia de las mujeres (privada) y la de los hombres (pública), mostrando que una mujer no tiene por qué elegir, aunque combinar ambas sea difícil. Marcelina le recuerda esa doble esfera que ella ocupa y el esfuerzo extra: "quiera que no, tiene usted una escuela como él. Pero ¿quién cocina, quién lava, quién plancha, quién brega con la niña?" (174). Se presenta, de esta manera, la realidad

del amor y el matrimonio en la España de principios del XX, por oposición a las novelas rosa. Las alusiones a estas serán frecuentes en las otras dos novelas de la trilogía, cuando las protagonistas y otras mujeres las leen o comenten, como estudia Kenny (224-225).

Aldecoa, como otras escritoras contemporáneas, restaura, en esta y otras obras, el valor de la experiencia de la maternidad³, que había sido un tanto rechazada por las escritoras desde después de la Guerra Civil, en una especie de matricidio⁴; pero lo hace desde la perspectiva femenina, no desde la del mito estereotipado del patriarcado. Esto es característico de las mujeres escritoras de las décadas más recientes, como se ha comentado, que subvierten los mitos y cuentos de hadas en los que solo cabía ser María o Magdalena, una dicotomía dada por la cultura machista de después de la Guerra Civil (Jane Pérez, en Kenny 29).

Esa visión no idealizada de las mujeres se ve en las descripciones de las que aparecen en la novela; tampoco está idealizada su relación con ellas. Asoman Marcelina, la mujer típica de la España de principios del XX, a la que no comprende, e Inés, la mujer independiente cuyos ideales revolucionarios no comparte. A pesar de que esta podría verse como feminista, en realidad llega a decir que las mujeres no deberían votar porque "votan a lo que les mandan los curas" (187). Se preocupa solo por la revolución y pierde de vista la enseñanza. También está Eloísa, la hija del alcalde, reservada y religiosa. Lo interesante es que no son personajes planos; todas tienen características buenas, pero también algunos fallos. En este sentido, como se ha señalado en la introducción, la autora participaría también por esto en la tercera ola del feminismo, que pretende romper con el *statu quo* femenino extendiendo la idea de que el feminismo no es un movimiento homogéneo y no existe una sola idea de mujer (Biswas, 69).

En conjunto, la autora utiliza un lenguaje poético, sentimental, pero nunca excesivo, para referirse a lo que más quiere la protagonista (sus alumnos y la escuela), describiendo injusticias y penas de personajes individuales, intentando, como explicaba a Talbot, "explicarme al hombre a través de mi visión de mujer", aunque "lo fundamental es eterno, es internacional, y puede valer si uno tiene el talento de transmitir determinadas sensaciones, o sentimientos o pensamientos" (242).

³ El tema de la maternidad en la literatura femenina es tratado en profundidad en Kenny (pp. 30-38).

⁴ Véanse las obras de Laura Freixas; por ejemplo, *Madres e hijas*, Anagrama, 1996.

OBRAS CITADAS

- Alborg**, Concha. *Cinco figuras en torno a la novela de posguerra: Galvarriato, Soriano, Formica, Boixadós y Aldecoa*. Ediciones Libertarias, 1993.
- Aldecoa**, Josefina. *En la distancia*. Alfaguara, 2004.
- Aldecoa**, Josefina. *Historia de una maestra*. Penguin Random House (6.ª ed), 2015 [1990].
- Biswas**, Andrea. "La tercera ola feminista: cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuenta". *Casa del Tiempo*, 2004, 65-70, <https://www.uam.mx/difusion/revista/sep2004/biswas.pdf>
- Castilla**, Amelia. "La autora Josefina Aldecoa considera que 'el carácter es la fuerza del destino'". *El País*, 16 de septiembre 1997, https://elpais.com/diario/1997/09/16/cultura/874360803_850215.html
- Dupláa**, Christina. *Memoria sí, venganza no en Josefina R. Aldecoa: ensayo sociohistórico de su narrativa*. Icaria editorial, 2000.
- Fernández-Ulloa**, Teresa, y Miguel **Soler Gallo**. "La educación en la II República: idealismo y vocación. En homenaje a Josefina Aldecoa". *Las insolentes. Desafío e insumisión en las letras y el arte hispanos*, editado por Teresa Fernández-Ulloa y Miguel Soler Gallo. Peter Lang, 2020, pp. 127-149.
- Fernández-Ulloa**, Teresa, y María del Carmen **López Ruiz**. "Análisis argumentativo de un discurso pedagógico: *Historia de una maestra*, de Josefina Aldecoa". *Las insolentes. Desafío e insumisión en las letras y el arte hispanos*, editado por Teresa Fernández-Ulloa y Miguel Soler Gallo. Peter Lang, 2020, pp. 151-178.
- Freixás**, Laura. "Maternidad y cultura: una reflexión en primera persona". *Claves de la razón práctica*, sept.-dic. 2012, pp. 9-19, <https://www.laurafreixas.com/pdf/claves-9-12-freixas-maternidad-y-%20cultura.pdf>
- Gamba**, Susana. "Feminismo: historia y corrientes". *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Editorial Biblos, 2008, <https://www.mujaresenred.net/spip.php?article1397>
- Garrido-Rodríguez**, Carmen. "Repensando las olas del Feminismo. Una aproximación teórica a la metáfora de las 'olas'". *Investigaciones Feministas*, 12,2, 483-492, <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/68654/4564456558417>
- Kenny**, Nuala. *The Novels of Josefina Aldecoa: Women, Society and Cultural Memory in Contemporary Spain*. Cambridge University Press, 2012.

- León-Sotelo**, Trinidad de. "Josefina Aldecoa: 'Lo importante de una novela es que el lenguaje sea eficaz'". *ABC*, 29 de octubre 1990, p. 51.
- Millet**, Kate. *Sexual Politics*. Double Day, 1970.
- Muñoz Ruiz**, María del Carmen. "Josefina Aldecoa: el sueño de la educación en *Historia de una maestra*". *Feminismo y misoginia en la literatura española: fuentes literarias para la historia de las mujeres*, editado por Cristina Segura Graiño, Narcea, 2001, pp. 139-160.
- Nicholson**, Linda. "Feminism in 'Waves': Useful Metaphor or not?". *New Politics*, 12, 4, 2010, https://newpol.org/issue_post/feminism-waves-useful-metaphor-or-not/
- Ramblado-Minero**, Cinta. "Novelas para la recuperación de la memoria histórica: Josefina Aldecoa, Ángeles Caso y Dulce Chacón". *Letras Peninsulares*, 17, 2, 2004, pp. 361-380.
- Ribeiro de Menezes**, Alison. "Family Memories, Postmemory, and the Rupture of Tradition in Josefina Aldecoa's Civil War Trilogy". *Hispanic Research Journal*, 13, 3, 2012, pp. 250-263.
- Soler Gallo**, Miguel, y Teresa **Fernández-Ulloa**. "La identidad del extranjero frente a la guerra civil española en *Death's Other Kingdom*, de la norteamericana Gamel Woolsey". *Aproximaciones a la configuración de la identidad en la cultura y sociedad hispanas e italianas contemporáneas*, editado por Teresa Fernández-Ulloa y Miguel Soler Gallo, Liceus, 2020, pp. 43-59.
- Talbot**, Lynn K. "Entrevista con Josefina Aldecoa". *Anales de la literatura española contemporánea*, 14, 1/3, 1989, pp. 239-248, <http://www.jstor.org/stable/27741884>
- Tarrow**, Sidney G. *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial, 2012 [1994].
- Varela**, Nuria. *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Penguin Random House, 2019.
- Weinman Lear**, Martha. "The Second Feminist Wave". *New York Times*, 10 de marzo, 1968, <https://www.nytimes.com/1968/03/10/archives/the-second-feminist-wave.html>

El concepto del “cuarto” o cruzar la pared. Visibilización de la escritura femenina

The concept of the “room” or crossing the wall. Visibilisation of women’s writing

Lorena García Saiz
Universitat Jaume I (UJI)
logarsa@hotmail.com

Recibido 18 de noviembre de 2022
Aceptado 20 de febrero de 2023

Resumen

A partir de un proyecto en la materia de Literatura Universal, que parte de la lectura de *El papel amarillo*, de Charlotte Perkins Gilman, se profundiza en la concepción de la mujer a finales del XIX y los roles a los que era sometida. Paralelamente, con esta lectura se establecen analogías más actuales y se reflexiona sobre la necesidad de contar con un “cuarto propio” -real y metafórico- para la creatividad, la libertad y el desarrollo personal, tal y como señalaba Virginia Woolf, autora con la que también se conecta en esta iniciativa. Las reflexiones extraídas de ambos relatos sirven de hilo conductor para hablar de la autoría de obras escritas y protagonizadas por mujeres, analizar las causas y consecuencias de su escasa presencia y visibilización y la necesidad de incorporarlas dentro los currículums educativos. Además, se ofrecen alternativas más coeducativas, trabajadas desde la publicidad y los productos narrativos audiovisuales.

Palabras clave: literatura, coeducación, currículum oculto, igualdad

Abstract

A project in the subject of World Literature, based on a reading of Charlotte Perkins Gilman's *The Yellow Wallpaper*, explores the conception of women at the end of the 19th century and the roles to which they were subjected. At the same time, this reading establishes more contemporary analogies and reflects on the need for a "room of one's own" - real and metaphorical - for creativity, freedom and personal development, as pointed out by Virginia Woolf, an author who is also the subject of this initiative. The reflections drawn from both stories serve as a common thread to talk about the authorship of works written by and

starring women, to analyse the causes and consequences of their scarce presence and visibility, and the need to incorporate them into educational curricula. In addition, more coeducational alternatives are offered, worked on through advertising and audiovisual narrative products.

Keywords: literature, coeducation, hidden curriculum, equality

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes están faltos desde sus inicios educativos de referentes femeninos, lo que facilita el mantenimiento de roles, estereotipos y prejuicios respecto a hombres y mujeres. Frente a esto, la coeducación y la apuesta por visibilizar el currículum oculto es clave para favorecer una mirada más igualitaria y, por ende, una sociedad más justa e inclusiva. Desde todas las materias del currículum educativo del sistema español hay múltiples oportunidades para trabajar en esa dirección. Además, la normativa recoge el enfoque de igualdad de género a través de la coeducación como elemento obligatorio. Así se recoge en la actual Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), que destaca el fomento “en todas las etapas del aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual” (Boletín Oficial del Estado 122871). Así pues, este artículo aborda un proyecto coeducativo que gira en torno a la obra *El papel amarillo* (1892), de Charlotte Perkins Gilman. La lectura de este relato breve proporciona las bases para desarrollar un trabajo que se interrelaciona con otros contenidos y que, además, hace uso de las nuevas tecnologías. Todo ello está orientado a trabajar la literatura desde una perspectiva de género.

El papel amarillo fue escrito por la norteamericana Charlotte Perkins Gilman (1860-1935), quien además de socióloga destacó como novelista y cuentista. Se casó con el artista Charles Walter Stetson y, tras tener a su única hija, sufrió una profunda depresión postparto. Para tratar de encontrar cura a dicha enfermedad, Perkins Gilman acudió a la consulta del doctor Silas Weir, el neurólogo más famoso del país por aquel entonces. Este le diagnosticó agotamiento de los nervios y le recetó una cura de descanso. Además, le aconsejó que no escribiera, que tuviera un máximo de dos horas diarias de actividad intelectual, que viviera una vida doméstica y que estuviera todo el tiempo con su hija. Pese a que la autora trató de seguir dichas recomendaciones, su depresión empeoró más y acabó divorciándose. Tras este episodio vital, se dedicó a escribir ensayos y poemas. En 1892 publicó *El papel amarillo*,

una obra breve pero que está considerada uno de los relatos de terror más brillantes del siglo XIX.

2. EL PAPEL AMARILLO Y LA VISIÓN DE LA MUJER

El papel amarillo es un relato autobiográfico de Perkins Gilman que recoge sus experiencias vitales, y que no es sino el reflejo del papel de la mujer burguesa en el siglo XIX. A través de las reflexiones que la protagonista realiza en la obra, nos acercamos a las consecuencias negativas que provoca en las mujeres la falta de autonomía en su salud mental y emocional y en su desarrollo cultural y social.

Concretamente, la protagonista del relato narra en primera persona en una especie de diario- y a escondidas- como es su vida durante un verano en una casa de campo con su marido, John, quien también es un médico de gran prestigio. Su estancia estival en esta casa solariega es una decisión tomada por el marido, quien cree que su mujer tiene una crisis nerviosa, y considera que ese cambio de aires puede aliviarla. Pero, realmente, lo que la protagonista sufre es de depresión posparto, cuyos síntomas son descritos en el relato. Finalmente, como consecuencia del desarrollo de los acontecimientos, ella acaba sumida en un estado de locura.

Así, el relato muestra -desde una lectura con perspectiva de género- el papel opresor y controlador que ejerce el patriarcado, para mantener unos roles para hombres y mujeres, que supuestamente naturaliza -pero que son fruto de una construcción cultural que se ampara en la costumbre y la tradición-, para generar una situación de desigualdad donde el poder es ejercido en todos los espacios por los varones. En el relato se ve claramente como la mujer es infantilizada y sus opiniones son irrelevantes. Es el marido quien decide y hace uso de la voz de esta, que queda silenciada. La mujer finge buenos modales ante su cónyuge, pero paradójicamente, se lamenta en sus escritos al señalar que este es “muy atento muy cariñoso, y casi no me deja dar un paso sin intervenir” (3).

Además, se observa la escasa importancia que el marido concede al estado de su mujer -al hacer uso de una actitud entre paternalista y autoritaria-, tal y como queda recogido en el relato: “John es médico y es posible (claro que no se lo diría a nadie, pero esto lo escribo sólo para mí, y con gran alivio por mi parte), es posible, digo, que ése sea el motivo de que no me cure más deprisa. ¡Es que no se cree que esté enferma!” (2). En otro momento del relato realiza una reflexión en una línea similar y comenta que “es muy difícil hablar con John de mi caso, porque es tan listo, y me quiere tanto...” (10).

Y es que la mujer burguesa debe ceñirse al concepto de “ángel del hogar” que es potenciado desde el siglo XIX por el capitalismo. Se apuesta por un ideal de mujer al servicio y cuidado de la familia (Cantero 2011) y en donde

los espacios público y doméstico-priado quedaban escindidos y asignados en función del sexo. Este modelo se correspondió con el nuevo modelo social, esto es, el de la burguesía y el de la mujer burguesa, madre y esposa. [...] El icono femenino de mayor expansión en los discursos académicos y medios de comunicación a mediados del XIX fue el de la mujer como “ángel del hogar”, respaldado por un rígido sistema patriarcal de valores orientado a someter a las mujeres a la sumisión y obediencia al marido, al tiempo que este ideal constituía un modo de preservar la institución burguesa máspreciada: la familia (Cantero 2007).

Como ya se ha comentado en párrafos anteriores, la protagonista escribe a escondidas, ya que tiene prohibido desarrollar todo tipo de actividad intelectual. Paralelamente, se va obsesionando con el papel amarillo que hay en una de las paredes de su habitación -que está desconchado a la altura de la cabecera de la cama clavada en el suelo-, ya que no le gusta. Según se avanza en la lectura del relato, se observa como el estado de la mujer va empeorando: cree haber visto a una mujer enrejada tras los dibujos del papel amarillo: “A veces pienso que detrás hay varias mujeres: otras veces que sólo hay una, que se arrastra a toda velocidad y que el hecho de arrastrarse lo sacude todo. [...] Siempre quiere salir, pero ese dibujo no hay quien lo atraviese. ¡Es tan asfixiante! Yo creo que es la explicación de que tenga tantas cabezas” (1).

Finalmente, entra en un estado de aterrador delirio y trata de que ni su marido ni su cuñada accedan a la habitación. Cuando lo consiguen, ella les dice mientras se arrastra y gatea: “Al final he salido -he dicho-, aunque no quisieras ni tú ni Jane. ¡Y he arrancado casi todo el papel, para que no puedan volver a meterme!” (18). Así, vemos como la protagonista “libera” a las mujeres del papel amarillo, y se “libera” ella también, de la cárcel patriarcal.

Por tanto, se observa como a mitad del XIX está presente en la tradición literaria el intento de las mujeres por librarse del sometimiento de los hombres (Cabré 105), como se aprecia en este relato u otros como las novelas de George Sand. Cabe señalar que, si bien desde la Edad Media ya está en marcha en la tradición literaria la llamada “Querella de las Mujeres” -un debate surgido en Europa en el que durante varios siglos se cuestionó la capacidad intelectual y político de las mujeres y su dignidad, lo que generó gran cantidad de escritos en torno al valor, diferencia y relaciones entre ambos sexos, con la presencia de mujeres y hombres pertenecientes a los círculos culturales y políticos más destacados-, el movimiento

feminista cuenta con un caldo de cultivo destacado en la época de Perkins Gilman, fruto de la Declaración de Seneca Falls (1848)- que defiende los derechos de la mujer en los Estados Unidos por primera vez en un documento colectivo. A esto se suma también la lucha por el sufragio femenino para la obtención del voto, que se inicia en Inglaterra y, progresivamente se va extendiendo a otros países.

3. EXPERIENCIA DIDÁCTICA. DESARROLLO

Tras ahondar en las principales características de *El papel amarillo*, es hora de conocer cómo se aborda a nivel práctico dentro de la materia de Literatura Universal, tal y como se señalaba al principio del artículo con la idea del “cuarto” como hilo conductor.

Dicha experiencia didáctica tiene como principal objetivo el establecer una visión crítica de la literatura desde la perspectiva de género. A este se añaden el visibilizar el “currículum oculto” y de los (mal considerados) géneros “menores” y el construir una mirada más coeducativa e igualitaria. Se hace un proceso de lectura y de búsqueda de la información individual, pero los resultados de las diversas actividades se desarrollan en parejas y se comparten en un tablón de anuncios virtual (realizado con la herramienta digital *padlet*) a través de tres tareas, que permite contemplar los resultados y propuestas de todo el alumnado de forma conjunta, lo que favorece una mayor comprensión de las tareas, al exponerse en público ante el resto del aula tras acabar todo el proceso.

La secuenciación de las actividades se inicia con la lectura de *El papel amarillo*, tras la que cada pareja de estudiantes debe realizar una posterior puesta en común de reflexiones alrededor de la obra, que ayudan a extraer conclusiones en torno al papel de la mujer en el siglo XIX como “ángel del hogar”, su cosificación y la supuesta naturalización de roles, todo ello establecido desde la mirada heteropatriarcal. Además, se extrapola esa falta de libertad a todos los campos, incluido el creativo.

Dichas conclusiones deben ser recogidas de forma visual por cada pareja en una nube de palabras virtual, en la que la forma escogida y los conceptos que aparecen en ella sean significativos y ayuden a asentar las principales ideas, y ayudara a resumir las reflexiones, conceptos y sensaciones que a cada estudiante le había suscitado su lectura. La actividad se comparte en el tablón virtual.

Para la segunda actividad se les facilita extractos de la obra *Una habitación propia* (1929), de Virginia Woolf. Este libro reflexiona sobre las mujeres y la literatura y su autora se pregunta qué les hace falta a las mujeres para escribir buenas novelas, cuya conclusión es la independencia económica y personal.

Estas ideas quedan recogidas en la necesidad de contar con una habitación propia, ya que los hombres dominan todos los espacios. De entre los extractos seleccionados y trabajados de *Una habitación propia*, se destaca la siguiente selección:

- “Le hubiera sido imposible, del todo imposible, a una mujer escribir las obras de Shakespeare en la época de Shakespeare” (35)
- “Debemos de aceptar el hecho de que todas esas buenas novelas, *Villette*, *Emma*, *Cumbres borrascosas*, *Middlemarch*, las escribieron mujeres sin más experiencia de la vida de la que podía entrar en la casa de un respetable sacerdote; que las escribieron además en la sala de estar común de esta respetable casa y que estas mujeres eran tan pobres que no podían comprar más que unas cuantas manos de papel a la vez para escribir *Cumbres borrascosas* o *Jane Eyre*” (52)
- “Cuando os pido que ganéis dinero y tengáis una habitación propia, os pido que viváis en presencia de la realidad, que llevéis una vida, al parecer, estimulante, os sea o no os sea posible comunicarla” (79).
- “Cuanto podía ofreceros era una opinión sobre un punto sin demasiada importancia: que una mujer debe tener dinero y una habitación propia para poder escribir novelas; [...] las mujeres y las novelas siguen siendo en lo que a mí respecta, problemas sin resolver” (6).

El objetivo principal de esta tarea es establecer analogías entre la obra de Perkins Gilman y la de Woolf en torno a ese concepto de “cuarto” propio, como metáfora diversa, extraída del análisis de los dos textos citados. De este modo, deben relacionar dicho término real con estados de ánimo y tipología espacial y su relación con la actividad creadora, desde la perspectiva de género.

Así, el “cuarto” es visto como espacio opresor o liberador, lugar de creación, de confesión, de refugio, de huida y de ratificación (o no) de roles de género, todo ello vinculado al proceso de creación literaria desde la perspectiva de género y con la voz de las mujeres desde su experiencia. Dichas reflexiones se escriben por parejas y se comparten de forma sintética en un texto breve en el tablón de anuncios virtual.

La última actividad gira en torno al establecimiento de relaciones entre las ideas extraídas de *El papel amarillo* sobre el papel de la mujer y la visión que se tenía de esta y los anuncios de publicidad. Concretamente, se les pide que analicen y comparen, desde una lectura crítica con perspectiva de género, anuncios gráficos antiguos y recientes sobre un mismo producto para comprobar si la publicidad era y sigue siendo (o no) sexista.

Los anuncios analizados y sus resultados también se comparten en el tablón virtual. Generalmente, se comprueba como el sesgo patriarcal todavía está muy presente en el mantenimiento de estereotipos y roles de género marcados, por un lado, por una sexualización y cosificación de la mujer y, por el otro, por su papel como ama de casa y

cuidadora. Aún con eso, el alumnado también ha hecho un esfuerzo a la hora de encontrar publicidad actual que, aunque anuncie el mismo producto o similar, tengo un tratamiento no sexista, lo que indica que también hay modelos alternativos a los que se debe poner atención, ya que son los generadores de cambio hacia una actitud más igualitaria.

Finalmente, cada pareja presenta sus tareas en clase ante el resto de estudiantes, lo que ayuda a generar un diálogo y a recoger y asentar ideas clave en cuanto a la escritura femenina a lo largo de la historia, que puede ampliarse a otros campos artísticos.

Además, la experiencia didáctica sale del aula y, por ello, se opta por su visibilización tanto dentro como fuera del centro, trascendiendo la clase como un “cuarto” pequeño dentro de la estructura de la comunidad educativa.

Concretamente, lo que se hizo fue imprimir todo el trabajo con un texto introductorio que ayudara a situarse, y se difundió en el interior del centro a través de su exposición en el “Panel violeta” del instituto. De este modo, alumnado, profesorado y el personal tanto de administración y servicios como el que no, pudieron acercarse a este trabajo. Asimismo, se compartió esta experiencia como noticia en la web del instituto, en la que se incluía acceso al tablón virtual para poder conocer de primera mano la propuesta. Con ello, se buscaba multiplicar el efecto obtenido en el aula.

4. VALORAR Y VISIBILIZAR EL CUARTO VS EL CURRÍCULUM OCULTO Y LOS GÉNEROS “MENORES”

Esta experiencia práctica también pretende ayudar a visibilizar el “currículum oculto” y, por ende, trabajar por la coeducación, que desde el Plan Director de Coeducación de la Conselleria d’Educació de la Generalitat Valenciana, se entiende como

un proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo en el que estén socializadas y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se equilibran las carencias con las que el alumnado llega al aula a consecuencia del sexismo que impregna la sociedad; aquella en la que se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de sexo, identidad y expresión de género, etnia, diversidad sexual o familiar, características sexuales, procedencia o clase social, y aquella en la que las alumnas y los alumnos puedan desarrollar libremente sus identidades en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas (4)

Por tanto, hablar de coeducación es hacer frente a la interiorización de conductas normalizadas realizadas de forma inconsciente que se deben reconducir, el llamado “currículum oculto de género”, que hace referencia a los aspectos no explícitos del

currículum real que se producen en el aula, en este caso, desde la perspectiva de género y se observa en las normas, actitudes, creencias, expectativas, materiales curriculares androcéntricos- donde se universaliza lo masculino-, prácticas diarias o lenguaje sexista, dentro y fuera del aula, entre otros aspectos. Todo ello contribuye a esa socialización que encasilla a las personas en los roles de género.

Así, esta propuesta trata de contribuir a destapar dicho “currículum oculto”, que debe orientarse hacia la búsqueda de opciones más inclusivas e igualitarias, para poder revertirlo tanto dentro como fuera de los centros. Entre las posibles acciones, está el visibilizar a las mujeres y sus logros y reflexiones en todas las disciplinas porque, como resaltaba el filósofo George Steiner, “lo que no se nombra, no existe”. Dar a conocerlas desde sus propias voces es clave, ya que nos hemos acostumbrado a que sean los hombres quienes expliquen el mundo desde la mirada antropocéntrica.

Al respecto, un estudio realizado por la profesora e investigadora Ana López Navajas en la Universidad de Valencia sobre la presencia de hombres y mujeres en los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) mostraba – tras el análisis de 115 manuales de tes editoriales en todas las materias de los cuatro cursos de la ESO- que solo el 12,8% de media eran mujeres, lo que

revela la falta de consideración social de las mujeres y su práctica exclusión de la visión del mundo que se traslada desde la enseñanza. Esto implica una considerable falta de rigor en los contenidos académicos. Además, de esta exclusión, que para las mujeres supone una ausencia de referentes que fragiliza su situación social y perpetúa las desigualdades. Es una grave carencia colectiva porque, al desconocer la memoria y el saber de las mujeres, toda la sociedad pierde parte de su acervo cultural y cuenta con menos recursos para comprender el presente y proyectar el futuro (282).

Esta propuesta, si bien se aplica en la posterior etapa educativa a la ESO, recoge las ideas que emanan del proyecto europeo *Women’s Legacy*, ya que la falta de referentes femeninos también está presente en el Bachillerato. Esta iniciativa europea quiere contribuir de manera decisiva a la inclusión de las mujeres protagonistas de la historia y la cultura y su legado en los contenidos educativos. Para ello, está trabajando en la publicación en formato digital, accesible y gratuito de materiales para los niveles de escolarización secundaria obligatoria en todas las disciplinas. Dichos materiales están compuestos por un banco de recursos que usar en las aulas -con actividades, indicaciones e informaciones de las mujeres tratadas, sus obras y contribuciones-, un curso de formación continua basada en una ciencia con científicas para el aula -dirigida a los futuros y actuales docentes y al personal asesor de

formación- y la creación de tres catálogos -de carácter musical, literario y artístico- con obras y fragmentos de autoría femenina, que puedan usarse también por las instituciones y administraciones, por lo que trasciende el aula.

La finalidad de este proyecto es ofrecer instrumentos de intervención didáctica que faciliten la inclusión de referentes femeninos y sus contribuciones, que ayuden a corregir la visión antropocéntrica que se tiene de la cultura, transmitida a través de los sistemas educativos. Así, se quiere fomentar la transmisión a las aulas de una cultura completa y verdaderamente universal que recupere el patrimonio cultural europeo y que ayude a la erradicación de las desigualdades de género desde la base, ya que el proyecto busca ser transferible a todos los modelos educativos de la Unión Europea.

En él participan hasta el momento entidades de España, Escocia, Italia y Lituania -asociadas bajo la modalidad KA201 de Asociación estratégicas de desarrollo e innovación con financiación del programa europeo Erasmus +- y están lideradas por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana.

Por otra parte, según comenta Lozano, la literatura escrita por mujeres desde el siglo XIX hasta la actualidad se caracteriza por contar con

un punto de vista autorreflexivo, intimista y analítico y sobre la realidad. Un énfasis en los temas más cercanos a la vida cotidiana: lo doméstico, las relaciones con los demás, el amor, la maternidad. El uso de los géneros literarios más alejados de la tradición culta y predominantemente masculina (y, también, menos valorados por la crítica literaria hasta hace muy poco): la novela, las cartas, el diario y la autobiografía (61).

Así, hacen un mayor uso de estos géneros, principalmente debido a la presión que marca el establecimiento de roles, una mayor presencia del espacio doméstico y un menor acceso a la educación. Esto, sumado a la mirada patriarcal, hace que dichas formas de expresión literaria sean mal catalogadas de “menores”, al estar asociadas a la escritura femenina, lo que crea una mirada desigual ante la calidad literaria entre hombres y mujeres, cargada de prejuicios.

Esta catalogación entre géneros “mayores” y “menores” también se aplica a otros espacios, como el artístico, donde se diferencia entre “arte” y “artesanía” - en referencia esto segundo con las obras que las mujeres realizan con cerámica o telas, entre otras manifestaciones.

Al respecto, Nochlin en su artículo *¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?* (1971) que “estos géneros gozaban de menor prestigio y se pensaba que exigían menos habilidades

e intelecto. Por asociación, las artistas que se especializaron en estos géneros “menores” fueron consideradas como artistas de menor talento” (74).

Lo que resulta claro, es que la literatura, según las mujeres fueron accediendo a su lectura y escritura, hizo que la voz y la mirada de estas estuviera presente de forma directa. Se convirtió “en un espejo donde mirarse, en modelos de vida, tanto para luchar contra el papel que la sociedad, tradicionalmente, les había asignado, como para reafirmarse en él, si es que esa era la opción que preferían elegir” (Lozano 67-68).

5. CONCLUSIÓN

En definitiva, llevar al campo del aprendizaje significativo la voz y la creación de las mujeres, en este caso de la mano de la literatura, contribuye a ampliar el entendimiento de la construcción de un mundo que ha estado marcado en gran medida por un sesgo patriarcal. Así, acercarnos a los “cuartos” de Perkins Gilman y Woolf ayuda a entender el modo de vida de las mujeres -en este caso, burguesas- a finales del siglo XIX y durante buena parte del XX. Mediante el trabajo desde los textos de ambas se desarrolla una visión crítica desde la perspectiva de género de la literatura, con la visibilización y valorización de referentes femeninos y de géneros literarios diversos, tal y como se está acometiendo también de forma más integral y con una dimensión holística con el proyecto *Women’s Legacy*.

Al mismo tiempo, esta propuesta -emanada desde la materia de Literatura Universal- contribuye a articular miradas más coeducativas e igualitarias y, paralelamente, a destapar el “currículum oculto de género”. Para ello, hace uso de la crítica constructiva, el análisis y la reflexión, partiendo de las experiencias propias y próximas del alumnado, en contraste con tiempos más lejanos, en un trabajo que se ha compartido más allá del aula. Y es que hay que señalar que la coeducación no debe ser algo que los y las docentes asuman de forma individual, sino que, desde los Planes de Igualdad y Convivencia y los Proyectos Educativos de Centro, se deben establecer medidas claras en esa dirección que impliquen a toda la comunidad educativa.

Además, ayuda al cuestionamiento de los roles de hombres y mujeres, junto con otros conceptos -como los de la feminidad y la masculinidad- y contribuye a una lectura crítica del papel de los productos culturales como transmisores de la cultura patriarcal y, al mismo tiempo, como grandes altavoces para el cambio. Como subraya Ana Vargas: “que la historia no me dijera lo que quería oír, no debía impedir que escuchara lo que sí me decía” (16). Esta propuesta didáctica coeducativa trata de ser un modesto ejemplo para hacer frente a esa reflexión.

OBRAS CITADAS

- Cabré, M^a Àngels.** *Leer y escribir en femenino*. Aresta, 2013.
- Cantero, M^a Ángeles.** “De “perfecta casada” a “ángel del hogar” o la construcción del arquetipo femenino en el XIX”. *Revista electrónico de estudios filológicos*. Diciembre 2007, <https://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-2-casada.htm>
- Cantero, M^a Ángeles.** “El ángel del hogar y la feminidad en la narrativa de Pardo Bazán”. *Revista electrónico de estudios filológicos*. Julio 2011, <http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-6-%20pardo.htm>
- Declaración de Seneca Falls, 1848,**
<https://www.mujeresenred.net/spip.php?article2260>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López, Ana.** “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”. *Revista de Educación*, no. 363, Enero-Abril 2014, pp. 282-308. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188.
- Lozano, Pilar.** *El papel de las mujeres en la Literatura*. Santillana. 2017,
http://cpptalarrubias.juntaextremadura.net/actividades1819/materialcoeducacion/MATERIAL%20PARA%20ENTREGAR/LIBROS%20SANTILLANA_%20el%20papel%20de%20las%20mujeres%20en%20diferentes%20%C3%A1reas/EL%20PAPEL%20DE%20LAS%20MUJERES%20EN%20LA%20LITERATURA.pdf
- Nochlin, Linda.** “¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?”. *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*, Compilado por Karen Cordero e Inda Sáenz, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2001, pp. 17-43.
- Perkins, Charlotte.** *El tapiz amarillo*. Freeeditorial s.f.
<https://freeditorial.com/es/books/el-tapiz-amarillo/related-books>
- Plan director de coeducación de la Generalitat Valenciana**
<https://ceice.gva.es/documents/161634256/165603089/Plan+Director+de+Coeducaci%C3%B3n/a53bc1f6-e22b-4210-89aa-5e34230c4e08>
- Vargas, Ana.** *La Querella de las Mujeres. Tratados hispánicos en defensa de las mujeres (siglo XV)*. Fundamentos, 2016.
- Women’s Legacy** <https://womenslegacyproject.eu/es/el-proyecto/>
- Woolf, Virginia.** *Un cuarto propio*. Seix Barral, 2008.

Identidad y dramatización en *Un émulo de Frégoli* de Carolina de Soto. Aplicación en el aula de Educación Primaria¹

Identity and dramatization in Carolina de Soto's *Un émulo de Frégoli*. Application in the Primary Education classroom

Santiago Sevilla-Vallejo
Universidad de Salamanca
Facultad de educación. Paseo de Canalejas, 169, 37008 Salamanca
<https://orcid.org/0000-0002-9017-4949>

Recibido 7 de febrero de 2023
Aceptado 17 de abril de 2023

Resumen

Un émulo de Frégoli de Carolina de Soto es un monólogo en el que el un joven de quince años se plantea qué trabajo tendrá en el futuro. Este es un texto interesante porque refiere a uno de los retos evolutivos esenciales de la adolescencia: la profesión como una forma no solo de ganarse la vida, sino como también una forma de ser y de proyectarse en la sociedad. Al mismo tiempo, el adolescente observa la profesión desde el juego y la idealización de lo que representa para él. En este trabajo, se analiza el papel lúdico de la literatura en general y específicamente la obra de Carolina de Soto, la importancia de la dramatización para la educación y se ofrece una propuesta de aplicación al aula que quiere trabajar la identidad a través del drama con los alumnos.

Palabras clave: Carolina de Soto, juego, identidad, dramatización, Educación Primaria.

Abstract

Un émulo de Frégoli by Carolina de Soto is a monologue in which a fifteen-year-old boy asks himself what job he will have in the future. This is an interesting text because it refers to one of the essential evolutionary challenges of adolescence: the profession as a way not only of earning a living, but also as a way of being and projecting oneself in society. At the same

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación titulado Andaluzas ocultas. Medio siglo de mujeres intelectuales (1900-1950). Proyectos I+D+i FEDER Andalucía. US-1381475. GIR Escritoras y escrituras.

time, the adolescent observes the profession through play and the idealisation of what it represents for him/her. In this paper, we analyse the ludic role of literature in general and specifically the work of Carolina de Soto, the importance of dramatisation for education and we offer a proposal for application in the classroom that aims to work on identity through drama with the students.

Keywords: Carolina de Soto, play, identity, dramatisation, Primary Education.

1. INTRODUCCIÓN. EL PAPEL DEL JUEGO EN LA OBRA DE CAROLINA DE SOTO

El ser humano necesita las ficciones para construir su propia identidad y comprender el mundo que le rodea. Las primeras narraciones le vienen de fuera, desde muy pequeño, antes de que sepa hablar, los que están a su alrededor le dicen con palabras cómo es él y le cuentan historias. A esto se refiere Vygostki cuando dice que el desarrollo del ser humano viene mediado culturalmente. Las historias que le cuentan a una persona generan una cierta visión de sí mismo, los otros y el lugar en el que vive; y, a medida que el ser humano va dominando el lenguaje, toma las riendas de la narración, es decir, apoyándose en lo que le han contado, él empieza su propio relato. Si el individuo tiene la imaginación suficiente, puede hacer de la narración un espacio de juego. Este es el caso de *Un émulo de Frégoli* de Carolina de Soto, en el que un adolescente se plantea qué trabajo tendrá en el futuro, pero desde lo que él imagina que su dedicación le puede hacer destacar socialmente. Entre sus reflexiones y ensayos se prueba como (seductor), abogado, soldado, religioso, torero, artista y, finalmente, transformista. Este capítulo ofrece algunas nociones sobre el juego como base para la construcción de la identidad, después, se trabajará el papel del drama en la formación del alumno y, por último, una breve propuesta observando los modelos de identidad que presenta *Un émulo de Frégoli* de Carolina de Soto. Este trabajo es particularmente importante porque no se han encontrado estudios previos sobre esta obra. En la obra que vamos a trabajar, el lenguaje, el cuerpo y las vestimentas se convierten en un instrumento para experimentar situaciones como si fueran reales, de modo que el individuo ensaya su propia personalidad, prueba el trato con los demás y toma contacto con el mundo. El juego cumple una función esencial en el desarrollo humano, para Vygotski «el juego no es un problema marginal, sino una pista privilegiada hacia los mecanismos centrales de la mente humana, un escenario en el que investigar las características más distintivas de las funciones superiores» (10-11). El juego es un medio por el cual el ser humano desarrolla sus capacidades y conoce el mundo debido a que crea un orden a partir de la incertidumbre

y el azar (Huizinga, 2007: 24), contribuye al desarrollo del ser humano porque ofrece un espacio de posibilidades, donde cada individuo puede proyectarse, imaginarse a sí mismo realizando acciones que hasta ahora no ha llevado a cabo, relacionándose de un modo nuevo con los demás e incluso puede imaginar un mundo diferente al que ha experimentado hasta el momento. En palabras de Javier Abad, «el juego es una tendencia innata del hombre y representa por antonomasia el movimiento y la libertad como realización y visualización de mundos de posibilidades» (3).

Consiste en un pacto por el cual los que participan establecen unas reglas que rigen una actividad dentro en un espacio determinado, la cual parece real en el mundo del juego: «Todo juego se desenvuelve dentro de su campo, que, material o tan sólo idealmente, de modo expreso o tácito, está marcado de antemano» (Huizinga, 2007: 23). Los jugadores simulan llevar a cabo una determinada acción, sin llevarla a cabo de verdad, pero para ellos es real. Los participantes, mientras están dentro del juego, han de creer que es real, aunque saben que juegan (Huizinga 21). Se trata de la realidad del como si, verdadera dentro del juego, pero falsa fuera de él. La cultura humana surge y se desarrolla en la apariencia de realidad del juego (Huizinga 7-8), es una actividad inherente al ser humano, que siempre responde a un significado (19); y le permite comprenderse a sí mismo y a lo que lo rodea mejor. De manera que el juego es libertad (20), permite escaparse de la realidad (21) y, al mismo tiempo, ensayar aspectos de esta. Es un modo de conocimiento que se basa en explorar lo posible. El ser humano trasciende la percepción que le ha sido transmitida para probar otras posibilidades. En el juego, el individuo puede probar una forma de ser distinta, puede comprobar sus relaciones con los otros e imaginarse un entorno distinto al habitual. En este sentido, Lersch ha estudiado cómo la fantasía acompaña al ser humano a lo largo de su vida; se va desarrollando, hasta llegar a «la fantasía creadora, una forma de conocimiento del mundo que, aunque sea imposible sin la experiencia, la trasciende» (La Rubia 66) y esto se hace evidente en la psicología del adolescente y, particularmente, en el protagonista de *Un émulo de Frégoli* porque trata de conocer el futuro a través de las representaciones que realiza. La fantasía que imagina historias y mundos es una parte inseparable del ser humano, construir ficciones es una parte antropológica de todos los individuos debido a que el ser humano se construye en torno a una narrativa, es decir, la identidad se construye con «el tejido narrativo para escribarnos a nosotros mismos» (Vygotski 8). En síntesis, Carolina de Soto presenta de forma expresa a un adolescente que se proyecta hacia la adultez.

La Literatura, como todo juego, tiene que ser compartida. El escritor no puede reservar para sí su creación, sino que invita a los lectores a que también la vivan: «Mediante el lenguaje el

escritor abre la puerta a los lectores para acceder a nuevos mundos posibles, a experiencias originales que para convencer deben crear una ilusión de verdad» (Celis de Orozco). Tanto el escritor como el lector juegan a que lo que cuenta la narración es verdadero. En el caso de Carolina de Soto, se trata de un ejercicio de ensayo de retóricas y de posturas dramáticas, pero que se sabe una ficción y, como se verá más adelante, señala también el carácter variable de la identidad adolescente. El adolescente protagonista sabe que no es real completamente lo que representa, pero que sí lo es dentro del juego. Tal como dice Valéry: «frente a las reglas del juego no cabe ningún escepticismo» (Huizinga 25). El juego funciona como un «mediador a través de la metáfora para intervenir y transformar, por lo tanto, la realidad misma» (Abad 3). De acuerdo con Ricoeur, metáfora se refiere a lo siguiente: «constitutes a displacement and an extension of the meaning of words» (1), tiene que ver con el empleo de las palabras para referir a algo que, en un principio, no constituye su significado. El juego se rige por unas normas diferentes a las habituales. «En la esfera del juego las leyes y los usos de la vida ordinaria no tienen validez alguna. Nosotros —somos|| otra cosa y —hacemos otras cosas||» (Huizinga 26).

El juego permite a una narración expresar cualquier cosa que el autor pueda imaginar. Mediante la imaginación, el ser humano puede ser cualquier cosa. El juego conecta al hombre con realidades que trascienden lo material, aspectos que se refieren a la vida simbólica. El juego es una experiencia estética, donde los que intervienen lo practican desde la fantasía creadora (Huizinga 32). Torrente Ballester juega con las palabras porque entiende que es la manera más verdadera de expresar la vida humana, esta no consiste, principalmente, en los hechos que de verdad suceden, sino en aquellos que el ser humano imagina y, por lo tanto, representan la manera que tiene cada uno de comprender su realidad. La Literatura muestra una dimensión humana importante, la imaginación, y su origen siempre es lúdico: «Todo lo que es poesía surge en el juego» (Huizinga 164). Este consiste en una representación que se cree a medias y que es seria a medias (Huizinga 167). La Literatura es una de las formas de representación con la que los seres humanos fantaseamos experiencias. Para que se dé juego, es necesario que los jugadores compartan unas reglas. Huizinga considera que el teatro es el único caso de juego literario en nuestra sociedad, porque artistas y público se reúnen en un mismo espacio. Como se ha mencionado, las palabras determinan aspectos fundamentales del ser humano y, a la vez, no tienen una auténtica realidad material, como pone de relieve que el protagonista de Carolina de Soto imite a Frégoli.

2. LA DRAMATIZACIÓN EN EL AULA. ALGUNAS APROXIMACIONES A UN ÉMULO DE FRÉGOLI

El teatro es una forma de llegar al juego porque es «una simulación que recrea la vida y mediante la cual el ser humano, al identificarse con los personajes que lo representan en el escenario, al encarnar otros papeles, adquiere un conocimiento de sí mismo, más hondo que el alcanzado en la experiencia, y entiende un poco más a quienes le rodean» (Tejerina 1994). Uno de los grandes retos actuales está puesto en la educación emocional y, según el estudio de Navarro, la dramatización es una forma por la que comprende las inteligencias personales, la empatía, el trabajo colectivo, la participación, etc. Este autor considera que el drama constituye un aprendizaje vivencial, a la vez que motivacional, lo que posibilita el desarrollo de todos los elementos anteriores. Muchos autores han señalado la necesidad de incorporar el drama en la educación (Morgan and Saxton, Fleming, Motos, Tejerina, Poveda, Tejedo). El drama es considerado por Navarro un “arte social” (162), en el que el grupo es la base de trabajo. Además, las técnicas dramáticas desarrollan la dimensión personal, la artística y la creativa del alumno (Navarro). El autor afirma que el juego dramático es la forma más adecuada para desarrollar el teatro en los niños, aunque esta técnica puede ser trabajada también en jóvenes y adultos. En el juego dramático se pone de manifiesto la capacidad de elaboración, el conocimiento psicofísico que de sí tiene la persona, sus inhibiciones, el estado del lenguaje expresivo, corporal y verbal, su capacidad de integración social, etc. Conceptos como claridad verbal, tiempo, distribución espacial, evolución o relaciones están siempre presentes en la acción dramática, expresados además de forma espontánea por niños y jóvenes (163). Navarro (2007) indica una clara diferencia entre el concepto tradicional de teatro y el juego dramático:

TEATRO	JUEGO DRAMÁTICO
Se pretende una representación.	Se busca la expresión del niño.
Interesa el resultado final o espectáculo.	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.
Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o por el profesor.	Se recrean las situaciones imaginadas por los propios niños.
Se parte de una obra escrita o acabada.	Se parte del “como si” y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con el accionar de los jugadores.
El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.	El texto y las acciones son improvisadas debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.
Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor (los niños no se pueden encontrar a sí mismos a través de los personajes).	Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (los niños se encuentran a sí mismos en los distintos personajes).
El profesor plantea el desarrollo de la obra.	El profesor estimula el avance de la acción.
La obra se cumple en todas las etapas previstas.	El juego puede no llegar a concentrarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien.
Se hace en un teatro o un lugar que posea un escenario.	Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos: patio, hall, gimnasio o en aula.

Tabla 1. Diferencia entre el concepto tradicional de teatro y el juego dramático en la educación

Fuente: Eines y Mantovani (1997: 45)

Por lo dicho, se van a comentar tres aproximaciones de lo dramático aplicables a *Un émulo de Frégoli*.

En el juego dramático, la educación emocional se da en tanto que este provoca comportamientos y acciones ante determinadas situaciones, que sirven de oportunidad para revisar lo que ha pasado y tomar conciencia de las propias reacciones emocionales. Sobre la dimensión relacional, la dramatización genera una comunicación interpersonal e intergrupal que parte de la experiencia (Ugarte 2018). Cuando el niño actúa en el juego dramático, no reproduce la realidad tal cual es, sino que la reconstruye desde su propia identidad (Sevilla-Vallejo 2018), sirviéndose del cuerpo como medio de expresión dentro del espacio y del tiempo. El juego dramático ayuda a eliminar inhibiciones, traumas o presiones que pueden tener los niños, permite pensar en grupo sobre situaciones comunes, aumenta la capacidad de observación y de escucha, y la interdependencia entre todos

(Navarro 2007). Además, el drama desarrolla la comprensión sobre las relaciones humanas, enriqueciendo las capacidades sociales de cada uno, al mismo tiempo que lleva al autoconocimiento: “qué palabras, gestos o situaciones nos agradan o nos disgustan, qué reacción producen en nosotros, cuándo estas reacciones favorecen o entorpecen dichas relaciones, por qué tendemos a colaborar o a inhibirnos, qué nos motiva a implicarnos en la tarea, etc.” (Navarro 166). En este sentido, el drama trabaja la faceta de la mismidad propia de la identidad. Todo esto resulta especialmente cierto si analizamos o trabajamos a partir de la obra de Carolina de Soto porque trata explícitamente de esa búsqueda de conocimiento del mundo y de autoconocimiento y, como se va a ver, ofrece distintas opciones educativas. Por otro lado, en la dramatización el niño se convierte en sujeto activo, que participa como protagonista de su proceso creativo, lo que ayuda al desarrollo de su personalidad. La creatividad se da porque en la dramatización es necesaria la elaboración de nuevas situaciones y respuestas, utilizando recursos lingüísticos, corporales, emotivos, musicales, gestuales, etc. (Navarro 2007). La dramatización constituye una metodología activa, un aprendizaje vivencial, nos dice el autor. Tal como observa Ugarte (2018), el drama «se construye entre todos, y en ese proceso se sigue construyendo y creando a partir de lo realizado, analizando la experiencia, creando y practicando de forma progresiva». La dinámica del grupo evoluciona desde propuestas e improvisaciones simples a otras más complejas. La base del aprendizaje es, por tanto, las propias vivencias y experiencias de los miembros del grupo. «La participación en la dramatización, como vemos, tiene numerosas ventajas, teniendo en cuenta que hay pocos instrumentos en el aula que nos permitan trabajar con la propia experiencia del niño, dentro de un ambiente que favorezca expresarse de forma tan natural como en el teatro» (Ugarte 19). El niño sabe que está actuando, haciendo “como si” fuera otras personas, es decir, trabaja también la ipseidad de la identidad. Es consciente, por tanto, de que no se mueve dentro del campo de la realidad, sino de la ficción, y por ello puede sentirse más libre de decir o expresar cualquier cosa (Navarro 2007). En este sentido, *Un émulo de Frégoli* presenta una situación en la que el actor y el público pueden encontrar otras formas de ser. Es decir, los niños pueden ensayar distintas maneras de encaminarse a ser mayores.

Por último, Navarro (2007) destaca que el drama hace posible una relación fuera de lo habitual entre el alumno y el profesor, ya que este entra dentro del juego del niño aceptando sus propuestas, lo que posibilita una educación emocional por ambas partes. La formación del profesorado será de gran importancia para llevar a cabo el reto de introducir el juego dramático en la escuela. A través de la formación, el profesor tendrá que vivenciar y explorar

los límites de la dramatización. Trabajos como el de Motos (1995) nos ofrecen pautas. Hoy en día, apenas se forman a los profesores en las universidades sobre la tarea de enseñar la dramatización, lo que conlleva a que sea casi nula en los centros escolares (Navarro 2007). Tal como señala Ugarte (2018), una característica propia del drama en la educación es la disponibilidad que el profesor debe tener para observar e implicarse en todos los procesos que acontezcan en el aula, ya que el éxito va a depender en su mayoría de que el profesor cambie el transcurso de las sesiones según lo que vaya observando del grupo en cada momento. Esto supone escuchar cómo están anímicamente los alumnos y las alumnas, detectar los bloqueos, conocer los diferentes gustos, la historia de cada uno, sus inquietudes, etc. (Navarro 2007). Para terminar, sabemos que la obra que vamos a trabajar en este texto y otras de Carolina de Soto estaban pensadas para que los docentes tomemos la iniciativa. La infancia representa una situación de cierta tranquilidad porque es una etapa en la que la persona establece vínculos en los que confía. “The fate of childhood identifications, in turn, depends on the child’s satisfactory interaction with trustworthy representatives of a meaningful hierarchy of roles” (Erikson 1959). Sin embargo, el niño se encamina a la adolescencia, momento en el que se deja su forma de actuar y sus identificaciones de la infancia, para abrirse a una forma de conducta y referentes adultos (Erikson 1955). Carolina de Soto escribió *Un émulo de Frégoli* para niños precisamente para anticipar los retos a los que tendrían que acercarse progresivamente. Esta obra es ideal para trabajar con los alumnos y las alumnas para que lleguen valores propios que les servirán para actuar (Oronoz, Ceballos-Marón, Sevilla-Vallejo). El cambio de identidad que tiene lugar en este periodo representa un enorme reto, que tiene al individuo en tensión para mantener las defensas de su yo frente a una creciente intensidad de impulsos (Erikson 1956). Así se lo dice su padre y él lo acoge en principio sin dudas:

Ya eres un hombre ,
y como tal precisa
que te comportes» .
Juicioso y atendible
razonamiento
que yo estimo conforme
con mis deseos (262).

Es interesante que considera que su padre es juicioso y atendible, es decir, que propone algo razonable, aunque no sé dice en qué consiste “ser un hombre”, el protagonista está «conforme».

3. UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LA IDENTIDAD EN EL AULA CON UN ÉMULO DE FRÉGOLI DE CAROLINA DE SOTO

La educación se enfrenta a retos educativos que vienen reflejados en las nuevas normativas. La LOMLOE presenta una mayor importancia de las competencias, transversales. El teatro en este sentido es una disciplina que responde muy bien a este tipo de competencias. A continuación, dentro del ámbito de Educación Primaria, si consultamos el Real Decreto 157/2022 y, para el caso de Andalucía, la Instrucción 12/2022, se observa la mayor importancia que adquiere la creatividad. Señala el segundo documento, en el apartado relativo al Área Lingüística de carácter transversal, que “La metodología partirá de los intereses y la motivación del alumnado, estará orientada al desarrollo de situaciones de aprendizaje que posibiliten la creación de productos finales interesantes y motivadores para el alumnado, tales como obras de teatro, comics, campañas publicitarias, materiales, aplicaciones web”. Por estos motivos, desarrollar propuestas dramáticas para el Aula de Primaria resulta esencial.

Domínguez (2010) señala que la dramatización influye de manera positiva en los siguientes niveles: expresión corporal y gestual, por ser una herramienta propicia para la creatividad y originalidad de la actuación; y de expresión plástica y musical. La representación del cuerpo se refiere a su “configuración y organización [...] capacidades de acción y movimiento en las distintas situaciones en las que nos encontramos, así como [...] sus limitaciones” (Paniagua y Palacios 56) En este sentido, el teatro trabajado con los alumnos y las alumnas de educación puede convertirse en significativo debido a este carácter de expresión globalizador. Además, el teatro en la escuela sirve como instrumento para conocer al alumnado de la clase, ya que se les da la oportunidad de expresar libremente lo que sienten y enseñar cómo ven el mundo y lo que le rodea, cómo razonan y cómo piensan (Delgado 2011).

En el caso de la obra de Carolina de Soto y Corro, tenemos una obra particularmente útil por el empleo que hace de la metateatralidad para que un personaje adopte distintos papeles que, sin embargo, al estar expresada desde la mentalidad entre infantil y adolescente de su protagonista, resulta sencilla de seguir para alumnos de Educación Primaria. El protagonista de la obra de Frégoli es un chico que duda sobre cómo debe llegar a ser. Por su manera lúdica de comportarse en realidad parece más un niño que un adolescente. Vamos a mencionar brevemente algunos fragmentos:

(Un seductor)
Me echaré varias novias,

—porque una es poco—
para que me comparen
con el Tenorio (262)

En el aula de primaria, debemos guiar a los alumnos y las alumnas para, dentro de sus capacidades y sin eliminar el aspecto lúdico del teatro, haya un tiempo, un espacio, unos personajes definidos, con un conflicto entre ellos que mueva la acción (Cervera 145). *Un Émulo de Frégoli* solo tiene un personaje, pero que fantasea ser muchos: un seductor, marcado por su frivolidad:

Me echaré varias novias,
—porque una es poco—
para que me comparen
con el Tenorio (262)

Un abogado que, pese a que no sabe expresarse, espera tener mucho éxito:

Pues bien, yo , sin la elocuencia de un Aristóteles, ni la retórica de un Cicerón (aparte) citas, importantes que recuerdo de uno de mis catedráticos, (sigue) he de desbaratar todo ese cúmulo de falsedades que pesan sobre el acusado (269)

Un soldado, donde su discurso se centra en la postura corporal y en el aspecto

Aire marcial, frente erguida,
muy brillante el uniforme,
con una mano en la espada
y otra mano en el bigote.
(271)

Un cura debe hablar ceremoniosamente con palabras como “magna”, “gracia” y “santas doctrinas”, pero el protagonista no es capaz de integrarse en esta identidad profesional y por ello, no termina su sermón:

El Hijo del Eterno , cuidando de que no desapareciese la obra magna de su Padre , encarnó por gracia especial del Espíritu Santo y se hizo hombre para venir a contener con sus santas doctrinas la ola de cieno mortal [...] En compensación de aquel inmenso sacrificio ¿qué hicimos nosotros? (Titubea) ¿Qué fue lo que hicimos nosotros?... (275)

En cambio, el papel de torero, cuya expresión se diferencia de la anterior en la concisión e incluso elipsis de la sintaxis y en el énfasis en el movimiento, lleva al personaje a expresarse de manera completamente diferente:

¡Adelante! ¡buen capeo!
un recorte y al testuz,
Manolín el Andaluz
conoce bien el trasteo (277)

Después, el protagonista prueba a ser un artista que se esfuerza poco, pero espera causar una gran impresión. Se propone publicar una obra a:

Imitación de cierto libro que me prestó un compañero, en el cual el autor se explica de este modo: (continúa con énfasis) esta portentosa obra dramática que ha de consolidar mi fama de autor a la moderna, con las innovaciones que ella señala en la dramaturgia actual, las cuales producirán una revolución literaria, matando de una vez las armonías de la anticuada rima (280).

Y, finalmente, termina transformista. El personaje se identifica con aquel que está cambiando constantemente de forma:

Y antes, el futuro artista
pide al público perdón
con una interrogación:
¿Sirvo para transformista?
Aguardo su aprobación (284).

Es muy interesante que la obra termina pidiendo la aprobación del público, lo mismo que ocurre en los niños que transitan hacia la adolescencia porque esto nos permite trabajar la identidad de los alumnos y las alumnas. Asimismo, la obra nos ofrece distintos estilos de expresión en las facetas que Juan Cervera indicó que se debían trabajar:

-la expresión lingüística
-la expresión corporal
-la expresión plástica
-la expresión rítmico-musical
(1992: 139)

Por ello, podemos asignar a distintas personas o grupos los roles para que trabajen la expresión. Los pasos para la representación son:

–la dramatización propiamente tal. El autor estructura el drama con una cierta estructura y con intervenciones concretas.

–la puesta en escena. El director y los actores llevan a cabo la representación.

–la contemplación del espectáculo. El público recibe la combinación entre dramatización y puesta en escena.

(Cervera 140)

Un émulo de Frégoli por el carácter que tiene de oralidad aparentemente improvisada permitiría que el docente y los alumnos revisen el monólogo que compone la dramatización o incluso que incorporen a otros personajes a la escena. En segundo lugar, la puesta en escena permite en este caso el trabajo de identificación del alumno con los papeles por la proximidad con el momento evolutivo que vive el personaje. En tercer lugar, el texto fomenta la implicación del público porque el personaje interpela a quienes lo están viendo. Siguiendo el modelo de Forselledo, se propone que se estructure la práctica en los siguientes pasos:

1. Caldeamiento. En este caso, el monitor-docente y el grupo se ponen en contacto con el propósito de realizar la tarea pedagógica. Se trata de un conjunto de procedimientos destinados a centralizar la atención del grupo, disminuyendo la tensión del campo y facilitando la interacción. Los alumnos pueden ensayar a comportarse con los distintos roles que Manolín tiene o escoger e improvisar otros diferentes para conseguir este calentamiento.

2. Dramatización. Con él o los emergentes constituidos en protagonistas, el monitor-docente hace la puesta en escena en el contexto dramático. El protagonista es estimulado y orientado por el monitor docente y ayudado por los demás compañeros que ofician de yo-auxiliares. *Un émulo de Frégoli* invita a que el monitor-docente con los alumnos incluyan nuevos personajes que interactúen con el protagonista. Durante la dramatización se van encarnando en el escenario diferentes aspectos de la temática de aprendizaje en cuestión, mediante los juegos dramáticos propuestos por el monitor-docente y por las interacciones resultantes de aquellos.

3. Comentarios o Análisis. En esta etapa se discute y analiza la dramatización. El auditorio da su opinión, agregando de esta manera elementos personales a lo dramatizado. Durante este período se busca el esclarecimiento y la homogeneización de los contenidos del tema. *Un émulo de Frégoli* puede servir para compartir distintas experiencias acerca de cómo se han sentido al simular los distintos roles o al ver a otros interpretarlos, incluso si los podrían haber hecho de formas diferentes.

En todo el desarrollo de la representación, el maestro no debe «imponerse sino inspirar y conducir, ser espectador y partícipe. Siempre elemento no rector del juego dramático» (López Tamés 236).

4. CONCLUSIONES

Un émulo de Frégoli de Carolina de Soto es un monólogo en el que el un joven de quince años se plantea qué trabajo tendrá en el futuro y, como se ha observado, los distintos roles que representa van asociados a ensayos de distintas identidades. La obra de Carolina de Soto y Corro es interesante porque se refiere a uno de los retos evolutivos esenciales de la adolescencia: la profesión como una forma no solo de ganarse la vida, sino como también una forma de ser y de proyectarse en la sociedad. Al mismo tiempo, el adolescente observa la profesión desde el juego y la idealización de lo que representa para él. En este trabajo, se ha analizado el papel lúdico de la literatura en general y específicamente la obra de Carolina de Soto, la importancia de la dramatización para la educación y se ha ofrecido una propuesta de aplicación al aula que quiere trabajar la identidad a través del drama con los alumnos. Se ha observado que, por sus características metateatrales y por el carácter lúdico con el que se plantea la identidad, *Un émulo de Frégoli* ofrece a los alumnos de Educación Primaria posibilidades para empezar a proyectarse en capacidades e identificaciones que van a tener lugar en su vida real en los años inmediatos.

OBRAS CITADAS

- Abad Molina**, Javier. *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*, s. f, www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf.
- Cervera**, Juan. *La Teoría de la Literatura Infantil*. Ediciones Mensajero, 1992.
- Delgado**, Inmaculada. *El Juego Infantil y su Metodología*. Editorial Paraninfo, 2011.
- Delgado**, María. “La Dramatización, recurso didáctico en Educación Infantil”. *Pedagogía Magna*, vol. 11, 2011, pp. 382–392.
- Martínez**, Domínguez. “El Teatro en Educación Infantil”. *Temas Para La Educación*, vol. 7, 2010, pp. 1–17.
- Eines**, Jorge, y Alfredo **Mantovani**. *Didáctica de La Dramatización*. Gedisa Editorial, 1997.
- Carrasco**, García. “El Escenario Emocional y la Dramática de la Formación”. *La Vida Emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*, 2006, pp. 87–126.
- Huizinga**, Johan. *Homo ludens*. Madrid: Alianza, 2007.

Instrucción 12/2022, DE 23 de junio, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación primaria para el curso 2022/2023, [https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2022-](https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2022-08/04082022_20220623_instruccion_organizacion_educacion_primaria_2022_2023.pdf)

08/04082022_20220623_instruccion_organizacion_educacion_primaria_2022_2023.pdf

Laferrière, Georges. *La Pedagogía Puesta En Escena. El Artista Pedagogo y El Modelo de Formación Basado En La Mezcla y El Mestizaje*. Ñaque, 1997.

La Rubia, Francisco. *Unamuno y La Vida Como Ficción*. Madrid: Gredos, 1999.

LOMLOE, <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Morgan, Norah, y Juliana **Saxton**. *Teaching Drama. A Mind of Many Wonders*. Hutchinson, 1996.

Navarro, María. “Drama, Creatividad y Aprendizaje Vivencial: Algunas Aportaciones Del Drama a La Educación Emociona”. *Cuestiones Pedagógicas*, vol. 18, 2007, pp. 161–172.

Ceballos-Marón, Natalia, y Santiago **Sevilla-Vallejo**. “Conectando la Educación en Valores, la Comprensión Lectora y la Regulación Emocional. Propuesta Didáctica a través de *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry. *Desafíos y retos de la Educación en tiempos de pandemia: aproximaciones educativas desde la Ética, la Lingüística y la Literatura*. 2022, pp. 65–88.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Ricoeur, Paul. *The Rule of Metaphor. The Creation of Meaning in Language*. 2004.

Sevilla-Vallejo, Santiago. “La Aventura Interminable: Algunas Claves Sobre La Motivación y Los Procesos de Lectura”. *Revista Cálamo FASPE*, vol. 66, 2018, pp. 1–6.

Tejedo, Fernando. “La Dramatización y El Teatro En El Currículum Escolar”. En O. Cerrillo y J. García Padrino, *Teatro Infantil y Dramatización Escolar*. 1997, pp. 37–62.

Tejerina, Isabel. “Dramatización y Teatro Infantil. Dimensiones Psicopedagógicas y Expresivas”. *Siglo XXI*, 1994.

Ugarte, Cristina. *El Poder Educativo Del Teatro*. 2018.

Vygotski, Lev S. *Escritos Sobre Arte y Educación Creativa*, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.



RESEÑAS

Maite Aperribay-Bermejo, *Ecoxicanismo: Autoras chicanas y justicia medioambiental*

Publicacions de la Universitat de València, 2021

**“Ecoxicanism: Chicano authors and environmental justice”, by
Maite Aperribay-Bermejo**

Publicacions de la Universitat de València, 2021

**Jimena Victoria Torres Marco
Universidad de Zaragoza
jimenatorma97@gmail.com**

Recibido 24 de marzo de 2023

Aceptado 10 de abril de 2023

El estudio de Maite Aperribay-Bermejo es un ejercicio de ética que explora aquellos márgenes que se sitúan fuera del canon literario androcéntrico e ilustrado a partir del hombre blanco occidental. Este libro ofrece un iluminador análisis de un conjunto de novelas y dramas escritos por una generación de autoras chicanas que muestran distintas realidades de un territorio atravesado por la injusticia social y el racismo medioambiental, y se fundamenta en la necesidad de visibilizar una producción literaria ligada a la defensa de las minorías étnicas y del equilibrio natural, dos cuestiones que se interrelacionan y que convergen con la reivindicación de la igualdad de género. En este sentido, al contrario de lo que del título pudiera inferirse, lo ecológico constituye tan solo una variable dentro de este marco de análisis ecofeminista. La pertinencia de esta investigación se deriva, asimismo, de la recuperación de las voces literarias chicanas como sujetos que han atravesado una doble opresión, o, en términos de Spivak, una doble subalternidad: como mujeres, y como mujeres chicanas.

El libro arranca con una contextualización de la literatura chicana que engloba distintas cuestiones. En primer lugar, el ecofeminismo como crítica hacia la dominación simultánea de la mujer y de la naturaleza (Vandana Shiva, Françoise d'Eaubonne, Rachel Carson). En este sentido, se evidencia su carácter interdisciplinar a partir de la fusión entre feminismo

y ecologismo. Además, en este marco inicial se dedica atención a los orígenes de la crítica literaria ecofeminista, ofreciendo algunos títulos clave (desde un punto de vista teórico y literario), y se deja constancia de la minusvaloración que ha experimentado esta corriente en el ámbito académico.

Dado que en este libro se aborda una literatura inscrita en un contexto histórico y sociocultural preciso que se proyectará en el análisis posterior, se dispone un breve panorama histórico del movimiento chicano. A los escenarios de mestizaje de razas y culturas propiciados por la conquista española en el siglo XV, les siguen las variaciones del reparto territorial y la consiguiente pérdida de territorios de México en favor de Estados Unidos (Tratado de Guadalupe Hidalgo, 1848). Estas nuevas fronteras políticas (que conforman el Suroeste norteamericano) derivaron en nuevas necesidades de adaptación, “a un idioma extraño y a una cultura diferente, que no los trataba como a iguales” (25). En los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo se comienzan a crear distintas organizaciones que reivindican los derechos de la comunidad chicana y se promulga la Ley de Derechos Civiles (1957), pero es en la década de los años sesenta cuando cobra fuerza la denuncia de los conflictos raciales en el territorio chicano y se toma conciencia de los riesgos que se derivan de la contaminación medioambiental.

Tras este breve recorrido por la historia del movimiento chicano, Aperribay-Bermejo hace referencia al auge del movimiento feminista chicano durante los años setenta (*Xicanisma*), al ecologismo moderno como corriente que cobra fuerza en la década de los ochenta, al concepto de “racismo medioambiental” desarrollado por Benjamin F. Chavis como expresión de los riesgos a los que se ven expuestos los trabajadores en escenarios de contaminación, y a los disturbios raciales que marcan la década de los noventa en Estados Unidos.

Esta contextualización previa a los capítulos dedicados al estudio de las distintas obras culmina con la presentación de la literatura chicana contemporánea como ámbito de representación y denuncia de las distintas injusticias a las que hace frente el pueblo chicano y, en especial, la mujer chicana, al tiempo que destaca la escritura como reivindicación de su identidad frente a la cultura anglosajona. Cabría subrayar también la perspectiva de género adoptada por la autora al limitar su estudio a las voces chicanas femeninas, ya que, como señala esta estudiosa, esta literatura habría estado dominada en sus inicios por una autoría masculina.

La aproximación crítica a la literatura chicana de Aperribay-Bermejo comprende las novelas *So Far from God* (Ana Castillo, 1993), *Cactus Blood* (Lucha Corpi, 1995) y *Under the Feet of*

Jesus (Helena María Viramontes, 1995), y los dramas *Heroes and Saints* (1994) y *Watsonville: Some Place Not Here* (1996), ambos escritos por Cherríe Moraga. En “*So Far from God* (Ana Castillo, 1993): el *Bildungsroman* como herramienta para el empoderamiento”, la autora propone una lectura en clave de género y destaca el proceso de búsqueda de identidad y de autoconocimiento de las protagonistas como eje central de la novela. En el segundo estudio dispuesto en el libro “*Cactus Blood* (Lucha Corpi, 1995): la novela negra como instrumento para la lucha por la justicia social y medioambiental”, es donde más se explora el tema de la contaminación medioambiental y de las enfermedades desencadenadas por el uso de pesticidas, que confluye con otros aspectos del ámbito de la justicia social como la violencia de género y el tráfico de personas. La temática del campesinado chicano cobra una gran presencia en el siguiente capítulo: “*Under the Feet of Jesus* (Helena María Viramontes, 1995): resiliencia y visibilización del campesinado chicano”. La autora define esta obra como una denuncia de la industria agrícola californiana, de la precariedad, y del ambiguo estatus legal que caracteriza a los trabajadores chicanos.

Los dos últimos capítulos se dedican al análisis de los dos dramas que completan este panorama crítico. En “*Heroes and Saints* (Cherríe Moraga, 1994): voces chicanas subversivas” Aperribay-Bermejo menciona nuevas opresiones que no estaban presentes en las obras anteriores, entre las que destaca la identidad sexual disidente dentro de la heteronorma que rige la sociedad patriarcal chicana. El racismo medioambiental como concepto al que alude la autora en el apartado introductorio se evidencia en este drama a partir del basurero tóxico sobre el que están construidas las viviendas de los trabajadores. En el segundo drama, secuela del anterior y abordado en “*Watsonville: Some Place Not Here* (Cherríe Moraga, 1996): la voz de los silenciados”, Aperribay-Bermejo advierte de cómo se sitúa al sector femenino de la sociedad chicana en el primer plano del activismo, a través de la huelga convocada por las trabajadoras de una fábrica de conservas de Watsonville (California).

La selección de estas cinco obras permite, por tanto, articular un amplio panorama de las distintas denuncias y reivindicaciones de la comunidad chicana. En este sentido, el corpus se ajusta a las distintas problemáticas y corrientes presentadas en el marco introductorio (ecologismo, feminismo, desigualdades sociales y raciales). No obstante, como advertíamos en el primer drama *Heroes and Saints*, la crítica señala nuevas variables como la identidad sexual y las sitúa dentro de las discriminaciones que se reproducen dentro de la comunidad chicana, introduciendo conflictos que trascienden el ámbito de la justicia medioambiental. Quizá este sea uno de los puntos más llamativos dentro de esta producción literaria, el hecho

de que se contemplen otras variables como la violencia de género o la sexualidad dentro de un conjunto de discriminaciones ligadas al medioambiente y a los grupos étnicos minoritarios. Si bien la particularidad de esta generación de autoras es, precisamente, el tratamiento de cuestiones ligadas al medioambiente, la descripción inicial de “autoras chicanas y justicia medioambiental” resultaría, desde esta perspectiva, limitante.

Lo que se infiere del análisis de Aperribay-Bermejo es un compromiso político integrador de las escritoras chicanas, que no solo se posicionan frente a la dominación de la mujer y de la naturaleza, la hegemonía del sistema capitalista o el racismo medioambiental, sino que además presentan unas discriminaciones que proceden de una comunidad de la que ellas mismas forman parte, donde la sexualidad se presenta como un tabú y un foco de marginación. En este sentido, el análisis de Aperribay-Bermejo pone el acento en una generación de autoras chicanas que adoptan un enfoque interseccional que no encontramos en sus predecesoras, al tiempo que abre algunas líneas sobre las que sería interesante profundizar en estudios futuros, como la variable de la sexualidad y sus implicaciones en una sociedad chicana heterocéntrica. Es por todo ello que me parece una lectura imprescindible para aproximarse a una literatura donde confluyen etnia, género, clase social, medioambiente y sexualidad, y donde se manifiesta una violencia que impera en estos tiempos posthumanos del antropoceno o capitaloceno (Haraway). Se trata, asimismo, de una contribución fundamental al estudio de lo que la crítica reciente ha propuesto como “ecohorror” (Campisi) —género literario que atiende a la catástrofe ecológica y a la vulnerabilidad de los cuerpos expuestos a esta tragedia— y nos ofrece todo un abanico de opresiones y discriminaciones que nos permite adentrarnos en las problemáticas e inquietudes de una comunidad que reivindica un tratamiento justo e igualitario.

OBRAS CITADAS

Campisi, Nicolás, “Poderes del ecohorror: la novela del matadero en Argentina y Brasil”.

Revista Iberoamericana, Vol. LXXXIX, No. 282-283, 2023, pp. 275-290.

Haraway, Donna, *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1995.

Spivak, Gayatri, “¿Puede hablar el subalterno?”. *Orbis Tertius*, No. 6, 1998, pp. 175-235.

