

AÑO X. NÚMERO 9

ISSN 2444-1333

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH
STUDIES

REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS



FACULTAD DE EDUCACIÓN

COMITÉ EDITORIAL. EDITORIAL BOARD

Editoras

Editors

Sonia Sánchez Martínez

(Universidad Camilo José Cela)

Isabel Morales Jareño

(Universidad Camilo José Cela)

Emilio Cañadas Rodríguez

(Universidad Camilo José Cela)

Editor adjunto. Sección Literatura

Co-editor. Literature

Emilio Cañadas Rodríguez

(Universidad Camilo José Cela)

Editora adjunta. Sección Lingüística

Co-editor. Linguistics

Ana Ibáñez

(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Editor adjunto. Sección Didáctica de la Lengua y la Literatura

Co-editor. Literature

Silvia Molina Plaza

(Universidad Politécnica de Madrid)

Consejo Editorial

Editorial Board

Sonia Betancort (Universidad Camilo José Cela, España)

Presentación Caballero (Universidad Camilo José Cela, España)

María Guadalupe Dorado Escribano (Universidad Complutense de Madrid, España)

Mara Fuertes-Gutiérrez (Open University, Reino Unido)

Beatriz González Moreno (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

Ana M. Martín Castillejos (Universidad Politécnica de Madrid, España)

Álvaro Moraleda (Universidad Camilo José Cela, España)

M^a Jesús Perea Villena (Universidad Camilo José Cela, España)

Susana Inés Pérez Alonso (Universidad Camilo José Cela, España)

Aimee Pozorski (Central Connecticut State University, Estados Unidos)

Margarita Rigal (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

David Río (Universidad del País Vasco, España)

Gustavo Sánchez Canales (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Tunde Szecsi (Florida Gulf Coast University, Estados Unidos)

Victoria del Valle (Universidad Paderborn, Alemania)

Lazlo Varga (University of West Hungary, Hungary)

ISSN 2444-1333

Verbeia®

Journal of English and Spanish Studies

Revista de Estudios Filológicos

AÑO X. NÚMERO 9

ABRIL 2024

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

literaturaverbeia@ucjc.edu

linguisticaverbeia@ucjc.edu

didacticaverbeia@ucjc.edu

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

COMITÉ CIENTÍFICO. SCIENTIFIC BOARD

Victoria Aarons (Trinity University, Texas, Estados Unidos)
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)
Camino Bueno Alastuey (Universidad Pública de Navarra, España)
Cristina Calle Martínez (Universidad Complutense de Madrid, 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, Estados Unidos)
Beatriz Chaves Yuste (Universidad Complutense de Madrid, España)
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 (Universidad Complutense de Madrid, España)
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, Estados Unidos)
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 del Atlántico Medio, España)
Rebeca González Otero (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Rosario González Pérez (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Pilar González Vera (Universidad de Zaragoza, España)
Francisco Gutiérrez Carbajo (UNED, España)
Regina Gutiérrez Pérez (Universidad Pablo Olavide, España)
Carmen Herrero (Manchester Metropolitan University, Reino Unido)
José Ramón Ibáñez Ibáñez (Universidad de Almería, España)
Antonio Jesús Infante Sánchez (University of York, Reino Unido)
Yolanda Jiménez Martínez (UCJC, España)
María Jordano de la Torre (UNED, España)
Eva Elena Llergo Ojalvo (Universidad 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)
Andrea Martínez Celis (Universidad Rey Juan Carlos, 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)
Timothy Read (UNED, España)
Margarita Reiz (RESAD, 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 9. Palabras preliminares

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

Nos llena de ilusión anunciar que el volumen 10 (número 9) de la revista ya está disponible. Si de forma habitual la publicación de un nuevo número implica una gran alegría y satisfacción, y haber alcanzado un reto importante, en esta ocasión nuestra alegría es doble. El motivo de esta alegría es haber llegado al décimo aniversario desde el número 0 y haber crecido en todos los sentidos. Y es motivo de alegría, en particular, contar con un comité editorial y científico renovado, variado y comprometido, de calidad profesional y humana sin igual. Gracias al trabajo y esfuerzo de todos los que forman parte de este equipo, sale a la luz este número 9 cada vez con mayor visualización, recorrido y relevancia. Se llega a este punto con grandes expectativas de futuro, ilusión y proyectos de los que estamos orgullosos, y consiguiendo metas cada vez más altas. Una vez más, gracias a todos los que hacéis posible *Verbeia*. Esperamos que os guste el número que aquí os presentamos.

Isabel Morales, Editora de *Verbeia*.

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

We are glad to announce that Volume 10 (number 9) of the journal is now available. If the publication of a new issue usually implies great joy and satisfaction and the achievement of a major challenge, on this occasion, our joy is twofold. The reason for this joy is that we have reached our tenth anniversary since the publication of number 0 and have grown in many respects. It is, therefore, a source of joy particularly to count on a renewed, varied and committed editorial and scientific board of unparalleled professional and human quality. Thanks to the work and effort of all those who form part of this team, this issue number 9 is coming out with ever greater visibility, scope, and relevance. We have reached this point with great expectations for the future, enthusiasm, and projects of which we are proud, and achieving ever higher goals. Once again, thanks to all of you who make *Verbeia* possible. We hope you like the issue we present here.

Isabel Morales, Editor of *Verbeia*.

ÍNDICE

DIDÁCTICA

Cultura popular y religiosa en el aula de ELE/2: un poema de Rafael Montesinos para conocer la Semana Santa española

Popular and religious culture in the ELE/2 classroom: a poem by Rafael Montesinos to learn about Spanish Holy Week

Laura Arroyo Martínez.....8

Cuento tradicional hispánico para las aulas de ELE. Blancaflor

Hispanic folktale for SFL classrooms. Blancaflor

Pilar García Carcedo y Mar Santamaría García.....23

Las mujeres de Federico (2021) y la formación ético-literaria en el aula de Secundaria
Las mujeres de Federico (2021) and ethical-literary education in the secondary school classroom

Celia García-Davó.....45

LITERATURA

Arqueología del testimonio: atender, leer y escribir

An Archaeology of Witness: Testifying, Attending, Reading, and Writing

Cheryl Chaffin.....63

Imagen especular: transcendiendo el lenguaje en la novela La hora de la estrella de Clarice Lispector

Specularity: transcending language in Clarice Lispector's A hora da estrela

M^a José Jorquera Hervás.....81

La teoría literaria de Bajtín en la novela El paseo, de Robert Walser

Bakhtin's literary theory in Robert Walser's novel The Walk

José Eduardo Morales Moreno y M. Almudena Cantero Sandoval.....100

RESEÑAS

Gerardo Rodríguez Salas. Vivir sola es morir. El modernismo comunitario de Katherine Mansfield. Albolote (Granada), Comares, 2023

Gerardo Rodríguez Salas. Live Alone Is Dying. The Communitarian Modernism of Katherine Mansfield

Juan Miguel Santiago Mellado117



DIDÁCTICA



Popular and religious culture in the ELE/2 classroom: a poem by Rafael Montesinos to learn about Spanish Holy Week

Laura Arroyo Martínez
Universidad Rey Juan Carlos
laura.arroyom@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0002-1020-7238>

Recibido. Received 20/02/2024
Aceptado. Accepted 15/04/2024
Publicado. Published 30/04/2024

ABSTRACT

Holy Week in Spain is a religious festival that transcends faith to become an essential phenomenon in understanding the popular culture of Spain and, in a very special way, the Andalusian culture. Therefore, the silence regarding this issue in Spanish as a foreign language manual is surprising. For this reason, a didactic practice to approach Holy Week through the exploitation of the poem "Romancillo de la Esperanza de Triana", by Rafael Montesinos is presented here.

KEYWORDS: Spanish foreign language, Culture, Holy Week, Popular literature

Cultura popular y religiosa en el aula de ELE/2: un poema de Rafael Montesinos para conocer la Semana Santa española

RESUMEN

La Semana Santa en España es una festividad religiosa que traspasa la fe, para convertirse en un fenómeno imprescindible para comprender la cultura popular española y, de manera muy especial, la cultura andaluza. Por ello, sorprende el silencio que respecto a este tema se da en los manuales de español como lengua extranjera. Para restaurar esta laguna, se plantea aquí una práctica didáctica para acercar la Semana Santa a los alumnos a través del poema "Romancillo de la Esperanza de Triana", de Rafael Montesinos.

PALABRAS CLAVE: Español lengua extranjera, Cultura, Semana Santa, Literatura popular

**A Antonio Huertas Morales,
en la Universidad que recordamos**

LA SEMANA SANTA: ¿POR QUÉ ENSEÑARLA EN EL AULA DE ELE/2?

La importancia cultural de la Semana Santa en la tradición histórica española es algo unánimemente admitido. Además, dicha festividad es un símbolo muy reconocible de su identidad colectiva, como señala la propia legislación. En el Real Decreto 384/2017 de 8 de abril, publicado en el Boletín Oficial del Estado núm. 86 de 11 de abril de 2017 fue declarada una manifestación representativa del Patrimonio Cultural por considerarla como fenómeno plural que configura la identidad de España.

Dentro de los elementos tradicionales de esta celebración¹, la preparación y el desarrollo de procesiones para poder mostrar devoción a los pasos es muy antigua. Desde la Edad Media se encuentran formas literarias teatralizadas, conocidas como autos sacramentales, que tenían como fin evangelizar a una población que era analfabeta en su gran mayoría. Este germen literario es la base de la posterior tradición procesional, cuyo origen data del siglo XVI y que tiene como fundamento sacar la religión de la iglesia al espacio público y acercarla al pueblo.

En la actualidad, hay unanimidad por parte de los investigadores en enseñanza de lenguas extranjeras en que es imprescindible trabajar la cultura en el aula para alcanzar una adecuada competencia intercultural. Esta realidad “implica necesariamente un conocimiento mínimo de las pautas de pensamiento, sentimiento y comportamiento sobreentendidas y compartidas por todos los hablantes nativos de esa lengua”² (Navarro Serrano 87).³

¹ Aunque el texto literario base de la propuesta didáctica describe el recorrido de una profesión en el barrio sevillano de Triana, la Semana Santa posee otros elementos culturales de carácter musical, gastronómico, orfebre, de vestuario etc. que son también propios y que poseen un gran atractivo.

² Una de las críticas que puede realizarse sobre esta propuesta es la que parte de la premisa de que los estudiantes no tienen que comprender las tradiciones de Semana Santa para mejorar su competencia comunicativa y desenvolverse en los países donde se celebra. Evidentemente, si se aspira a un conocimiento instrumental de una lengua, no es necesario; pero si se pretende realmente comprender profundamente una cultura, sí lo es, al igual que ocurre con otras tantas tradiciones. De no hacerlo, muchos de nuestras fiestas y representaciones públicas terminarían despojadas de toda interpretación.

³ Como señala el Observatorio del pluralismo religioso en España, organismo que depende del Ministerio de Justicia, el peso de la religión católica en la sociedad ha descendido considerablemente en los últimos años. Los datos estadísticos publicados por esta institución en el año 2021 son los siguientes: el 41,6% de la población se reconoce católica no practicante, el 19,7%, católica practicante, el 13%, ateo, el 11,1%, indiferente, el 10,1%, agnóstico, el 2,6%, creyente de otra religión y el 1,9%, no contesta. Aunque estos datos arrojan que hay una tenencia hacia el laicismo en España, esta propuesta tiene pleno sentido, porque la Semana Santa no se entiende en esta propuesta con vinculación de fe, es decir, no presenta ningún tipo de aportación ideológica, sino como elemento cultural.

Esto se desarrolla en las competencias señaladas en los tres textos que marcan la pauta en el diseño curricular y la evaluación de los cursos de español como lengua extranjera en el plano internacional como son el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y el *American Council on the teaching of foreign languages* (ACTFL), lo que permite comprender el respaldo a la enseñanza del español en diversos países del mundo. Del mismo modo, en la investigación actual sobre metodología de ELE se ha puesto de manifiesto que:

Los aprendices [...] comprenden y reciben la cultura meta en un contexto de comunicación, consiguiendo las competencias culturales necesarias para comunicarse con los hablantes de una lengua meta en un contexto real de comunicación, consiguiendo las competencias culturales necesarias para comunicarse con los hablantes de la lengua meta. (Song 369)

Por lo que se ha expuesto hasta el momento queda evidenciado que no se debe presentar la cultura y la lengua de manera aislada, sino que, muy al contrario, los contenidos pertenecientes a estas dos realidades se deben analizar y trasladar al aula de forma cohesionada para mejorar la consecución de los objetivos de aprendizaje. Así, dentro de la denominada ‘cultura con minúscula’, las fiestas populares, como parte de la historia de los pueblos y de sus tradiciones, albergan un notable interés didáctico.

Por tanto, estas fiestas deben presentarse, explicarse y trabajarse en el aula de ELE/2, principalmente por dos cuestiones: “en primer lugar, permitirá adquirir al alumnado un conocimiento intercultural⁴ adecuado; en segundo lugar y como objetivo final, se conseguirá acabar con los tópicos que hoy en día siguen existiendo sobre nuestra cultura”. (Arroyo Martínez 660) Esta última cuestión, hoy en día, todavía sigue suponiendo un problema real, puesto que el conocimiento general que personas de otras nacionalidades poseen sobre las tradiciones y el folclore español es erróneo, sesgado y, en muchos casos, se produce una minusvaloración de dicho patrimonio cultural.

4 Se encuentra en prensa una investigación de revisión bibliográfica sobre el concepto de interculturalidad donde se explica que se puede interpretar en dos direcciones: “una, centrada en la convivencia y el reconocimiento de la diferencia cultural que tiene como objetivo mejorar la convivencia entre las culturas nacional e inmigrante –en el caso de la educación– y otra, centrada en los problemas de comunicación y la gestión de la diversidad, cuyo fin esencial es conocer las diferencias culturales en torno a la comunicación –la comunicación intercultural–.” (Jiménez-Ramírez, en prensa). Es necesario indicar que estos enfoques no son excluyentes entre ellos, sino que puede abordarse conjuntamente, puesto que el conocimiento real y profundo de la cultura meta permite minimizar de manera sobresaliente los comportamientos inadecuados o los diversos problemas de comunicación que pueden surgir por el choque intercultural.

ESTADO DE LA CUESTIÓN: EL ACTUAL SILENCIO DIDÁCTICO

Antes de entrar en las consideraciones sobre la didáctica de la Semana Santa en ELE, conviene indicar que esta tradición tiene cierto desarrollo en el sistema educativo español (más allá del que se proporciona en la asignatura optativa de Religión católica). Esto es así porque se entiende cada vez menos como una celebración estrictamente religiosa, debido al crecimiento de la secularización social y, cada vez más, como un fenómeno histórico y cultural.

Esta celebración se ha sabido adaptar con gran inteligencia a los tiempos actuales. De este modo, como indica Ortiz Carmona (74), “al amparo del continuo transitar de los siglos la fiesta se ha ido moldeando y modelando de manera plena para hacerla partícipe del paso del tiempo”; lo que a su vez le ha permitido mantener su vigencia frente a otras tradiciones estancas.⁵ Así, se encuentra atención didáctica a la Semana Santa en el mundo hispánico en todos los niveles educativos, como es el caso de la Educación infantil (Pérez González 2018), Primaria (González Gnecco 2018) o Secundaria y el Bachillerato (Pérez González 2018). Del mismo modo, resulta conveniente revisar los contenidos sobre la Semana Santa en titulaciones universitarias que abarquen conceptos históricos, artísticos, musicales, antropológicos o religiosos.

Sin embargo y de manera contrastada, se puede afirmar que la situación en el aula de ELE es muy diferente y dista de ser halagüeña. Al igual que ocurre con otras fiestas populares, la Semana Santa se despacha en los manuales de ELE con brevedad e imprecisión⁶, lo que produce confusión en los estudiantes, que completan su aprendizaje con una visión pintoresca, a la vez que distorsionada de esta tradición.⁷

En este caso, además, se desaprovecha un importante caudal motivacional para parte de los estudiantes, que reflexionan sobre cuestiones de trascendencia y religiosidad, como parte constituyente de su identidad y que sí estarían interesados en abordar cuestiones sobre el cristianismo como religión histórica de los países de lengua española. Así, como afirma (Bachelor 181): “Encontrar maneras de incorporar las ideas religiosas en el aula de L2 puede aportar los beneficios de una mayor motivación por parte de los estudiantes en su rendimiento”.

5 Es innegable que la evolución de las tradiciones de S. Santa, así como de otras celebraciones religiosas, es polémico y se encuentran posiciones enfrentadas en relación con el proceso de modernización de temas relacionados con la Iglesia católica.

6 Esta afirmación surge tras el rastreo de materiales sobre la Semana Santa publicados en manuales de ELE publicados en los diez últimos años. Por lo tanto, queda respaldada.

7 Esta limitación no afecta únicamente a la Semana Santa, sino que, por extensión, se puede ampliar al conjunto de festividades del mundo hispánico, que se didactizan, en ciertas ocasiones, de manera parcial e inadecuada.

Además, este acercamiento a temas religiosos es conveniente que se plantee con un enfoque intercultural, mediante la realización de actividades didáctica que permitan a los estudiantes reflexionar críticamente y contrastar los elementos culturales de la religión mayoritaria en su país de origen o su propia religión, en este caso con la cristiana, históricamente mayoritaria en los países de la lengua meta que aprenden (el español). De este modo, por ejemplo, pueden comparar las diferencias en la organización de los calendarios anuales de celebraciones, los contrastes en la celebración de los ritos, los diversos espacios de culto con sus respectivas arquitecturas, la extensión geográfica de la población creyente de las diversas religiones, la gastronomía asociada a las diversas celebraciones religiosas, la música propia de cada culto etc. De esta manera, se fomentará el conocimiento, la comprensión y el respeto por la diversidad religiosa en un mundo globalizado.

Pese a lo indicado, tras hacer un rastreo en la bibliografía académica y didáctica sobre la Semana Santa en ELE, únicamente hemos encontrado una breve investigación, cuyo núcleo es la presentación de una propuesta didáctica. Se hace referencia al artículo “El español con pasión: aproximación a la Semana Santa Española” (Luque Moya 2016), donde se redacta una propuesta gamificada, de gran originalidad e interés, sobre el acercamiento a la Semana Santa.⁸

Por lo tanto, puede comprenderse que es necesario diseñar, programar y ejecutar en el aula de ELE otras propuestas para incluir contenidos sobre la Semana Santa. Con este objetivo, se describen a continuación los fundamentos de la explotación didáctica que se ha diseñado, cuya justificación ha quedado correctamente argumentada en las páginas anteriores.

LA LITERATURA Y LA SEMANA SANTA: “ROMANCILLO DE LA ESPERANZA DE TRIANA”

Como se ha indicado con gran amplitud en la bibliografía académica, los beneficios de emplear los textos literarios en el aula de ELE son muchos; ya no solo para mostrar así una lengua más variada y rica, sino principalmente con la intención de enseñar conocimientos pragmáticos, socioculturales y e interculturales y, por ende, mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Así queda justificado, entre otras, en las investigaciones de Peñas Ruiz (2021), Sáez Martínez (2011), Ocasar Ariza (2009) o Acquaroni (2007).

Por lo indicado, aunque los textos literarios no se pueden incluir en todas las programaciones didácticas para cursos de ELE, se reconoce su gran utilidad dentro del aula de lengua extranjera. Como se ha argumentado, “los textos literarios son un *input* para el

⁸ Mediante esta aseveración no se niega que existan actividades en páginas web para docentes o en manuales de manera aislada, pero la bibliografía académica es absolutamente residual.

alumno, pero mucho más para el profesor, en cuanto que le posibilitan gran cantidad de actividades [...], ya que no se trata solo de los textos, sino también de los procedimientos”. (Molina Gómez y Ferreira Lobens 673)

Por ello, la literatura puede ser un vehículo excelente para trabajar la Semana Santa en el aula. Existe una amplia literatura religiosa en español y el tema de la Semana Santa no se ha mantenido al margen. Durante el siglo XX muchos escritores han pintado esta celebración en su obra, por distintas razones y con variados estilos. Algunos de ellos son primeros nombres de las letras españolas como Manuel Machado o Luis Cernuda.⁹ A esto hay que sumar un importante caudal de literatura popular de tradición oral sobre el tema, que puede verse cristalizada, entre otras manifestaciones, en un palo flamenco como es la saeta, donde se representa todo el fervor religioso ante los pasos procesionales.

Para realizar esta propuesta didáctica se ha seleccionado un poema de Rafael Montesinos, titulado “Romancillo de la Esperanza de Triana”. Antes de adentrarnos en el texto es necesario aportar unas breves pinceladas sobre la clasificación de la obra de su autor puesto que su nombre no es conocido en el plano internacional, al tratarse de un poeta transversal de la poesía española.

Rafael Montesinos (1920-2005) se incluye “dentro de la *primera promoción de posguerra*, situada en los 40, teniendo en cuenta los años que ven la luz sus primeras publicaciones”. (Roblas Caride 92) Del mismo modo, aunque dentro de ella se le ha considerado tradicional garcilasista, esta afirmación debe ser matizada, puesto que “esto es así sólo por cuestiones accidentales [...] y nunca por motivos estéticos, formales o temáticos” (Roblas Caride 93).

Con independencia de la pertenencia del autor a un determinado grupo poético, la religiosidad es un tema fundamental en su obra. En sus composiciones líricas, como se indica en el *Diccionario biográfico* de la Real Academia de la Historia, son recurrentes temas como “la melancolía existencial, el amor como experiencia salvadora, la cercanía a las formas y temas populares, la fe religiosa y, acentuada en su ancianidad, la reflexión sobre el paso del tiempo y la proximidad de la muerte” (Delgado Romero y Guillen Acosta). Se trata de un autor que ha legado una obra muy personal, reconocible como propia frente a los moldes genéricos de una parte amplia de su generación.

Es, precisamente, sobre el sentimiento religioso producido por la contemplación de la procesión de

⁹ Aunque para elaborar esta propuesta se ha elegido un poema concreto, es recomendable que los diferentes docentes amplíen la lista de composiciones para trabajar en el aula y, además, incluyan autores de diversas nacionalidades cuya lengua literaria sea el español.

la Esperanza de Triana sobre el que versa este poema de carácter popular. Se trata de un tipo de poesía que conocía y valoraba considerablemente Montesinos y que marca de manera notable su propia producción. El poema seleccionado, además de una veta de poesía popular, posee un fuerte componente intimista. Se trata de una “poesía que evoca más que describe el susurro por encima del canto. Nada que ver con los extremos de los rapsodas que exclaman las maravillas de la Semana Santa” (Robles 19). La composición describe un viaje procesional por las propias calles de Triana, en donde la Virgen es la protagonista y el poeta pretende reconstruir la intensidad del propio sentimiento de la madre de Jesús.

En cuanto a esta propuesta, cabe explicar que elegir un poema para trabajar la Semana Santa en el aula resulta apropiado porque, frente a lo que ocurre con otros géneros literarios, “la exposición a los textos poéticos genera una respuesta emocional muy favorecedora del proceso de aprendizaje, alejándolo de las propuestas gramaticalistas conservadoras, más frías y rutinarias” (Lanseros Sánchez 2).

A renglón seguido se reproduce el poema sobre el que se desarrollará la propuesta didáctica, para que se pueda comprender la propuesta de explotación didáctica que se desarrolla en torno al mismo:

La Virgen duda,
llena de gracia,
si nazarena,
si sevillana.

Cirios tendidos,
túnicas blancas,
cien capirotos
sobre cien capas.

Ya por San Pablo
la Virgen pasa
(la Cruz de Guía,
por la Campana).

Si nazarena,
si sevillana.

Porque es ahora
Semana Santa,
bajo su palio
va por la plaza,
Entre varales
de sueño y plata
(gritan y rezan
rezan y cantan).

Si nazarena,
si sevillana.

Porque de Egipto
no se acordaba
u ahora se acuerda,
pasa callada
entre sus dudas
inauguradas
(dudas de Niña
Virgen mimada).

Si las Pirámides,
si la Giralda.

Por San Jacinto,
de madrugada,
lejos del Puente,
pasa callada
(hoy no se acuesta
nadie en Triana).
la Virgen duda
frente a su casa.

Si trianera,
si sevillana.

PROPUESTA DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

Contexto y destinatarios

La propuesta didáctica que se desarrollará en las siguientes páginas está diseñada para un curso de jóvenes o adultos de español general de nivel B2. Es recomendable que los estudiantes muestren interés por la literatura y por las diversas manifestaciones artísticas, por lo que se recomienda su implementación con jóvenes o adultos instruidos, con un nivel cultural medio o alto en su lengua materna. Este tipo de grupo tiene más posibilidades de mantener una alta motivación durante el desarrollo de la propuesta puesto que los contenidos culturales se encuentran dentro de horizonte de expectativas.

El contexto puede ser variado porque se puede desarrollar en un grupo universitario (por ejemplo, en un grupo de estudiantes de movilidad internacional), en una escuela oficial de idiomas, en un centro cultural o en cualquier otra institución que aporte formación idiomática, ya sea esta reglada o no reglada. Lo fundamental en este caso es el nivel lingüístico previo de los estudiantes, así como su grado de alfabetización en la lengua materna que, como se ha indicado, conviene que sea avanzado.

También, se debe cumplir otra condición necesaria en cursos de orientación comunicativa en lengua extranjera: el número de estudiantes no debe superar los quince, debido a cuestiones que afectan al correcto desarrollo de la metodología de esta propuesta, así como al proceso de evaluación. La correcta puesta en funcionamiento de ambos elementos conllevará un esfuerzo personal notable para el docente, por lo que no resulta viable en grupos excesivamente amplios.

Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta es que los estudiantes adquieran un conocimiento cultural e intercultural sobre la Semana Santa que sea objetivo y ajustado a la realidad. Además, pretende alcanzar una serie de objetivos específicos que se enuncian a continuación:

- Identificar el vocabulario especializado y comprender su significado.
- Identificar las principales tradiciones religiosas de la Semana Santa y saber valorar su importancia cultural.
- Apreciar los textos literarios como fuente artística y de conocimiento.
- Mejorar la competencia lectora.
- Mejorar la competencia escrita.
- Mejorar la capacidad comunicativa en las destrezas orales.
- Cooperar y participar de forma activa en las actividades grupales.

- Mostrar una actitud positiva ante las actividades propuestas.

Contenidos

A continuación, enunciamos los contenidos que se van a desarrollar en esta propuesta didáctica:

1. Contenidos conceptuales:

- Identifica el léxico específico relacionado con la Semana Santa.
- Identifica las figuras retóricas básicas de los textos literarios como usos especiales de la lengua.
- Analiza textos literarios sobre temáticas asociadas a la propuesta didáctica.
- Relaciona los contenidos culturales sobre la Semana Santa con otras tradiciones de la cultura hispánica y de sus culturas maternas.

2. Contenidos procedimentales

- Planifica y organiza la correcta resolución de las actividades.
- Busca información en fuentes adecuadas.
- Maneja y ordena adecuadamente la información que recibe sobre la temática nazarena.
- Aplica los conocimientos lingüísticos y culturales que ya posee para seguir aprendiendo.
- Compone textos orales y escritos propios con las pautas que le indica el docente.

3. Contenidos actitudinales

- Es sensible y respeta el sentimiento religioso de la comunidad de hablantes que celebran la Semana Santa.
- Aprecia el valor histórico y cultural de las celebraciones de Semana Santa.
- Respeto las diversas ideas que se exponen en el grupo durante las sesiones.
- Se interesa por las necesidades de los compañeros con quienes trabaja.
- Acepta las críticas constructivas de manera positiva.

Metodología

La metodología que se va a aplicar en esta propuesta es marcadamente comunicativa, con un enfoque orientado a la realización de tareas. Para ello, se plantearán tres tipos de actividades: actividades de prelectura, actividades basadas en el texto y actividades de cierre. La propuesta didáctica gira en torno al poema seleccionado, pero este será la base de una serie de tareas de ampliación y, por tanto, tendrá un “efecto lanzadera” en el aprendizaje. A continuación, se explicará en qué consiste cada grupo de actividades y se

darán modelos de estas, que siempre pueden ser adaptados por cada docente a las realidades concretas de sus aulas.

Las actividades de prelectura tienen como objetivo principal “intervenir en la activación y construcción del conocimiento previo del lector para facilitarle el acceso al texto. [...] Además, se ejercita a los estudiantes en la utilización de ciertas habilidades y estrategias de lectura que les permitirán formular hipótesis sobre lo que van a leer” (Ballester Bielsa 68). Por consiguiente, se emplean para evaluar qué conocen previamente los estudiantes sobre la Semana Santa y sobre otras fiestas hispánicas. Servirán también para poder corregir errores previos y desterrar prejuicios para, posteriormente, empezar a trabajar desde una correcta base. A continuación, se enuncian tres modelos de actividades de prelectura para esta propuesta que se deben realizar de manera colectiva o grupal:

1. El profesor enseña una fotografía de un paso de Semana Santa y realiza una lluvia de ideas para que los estudiantes indiquen los conceptos que conocen sobre esta celebración.¹
2. Se diseñan dos tipos de tarjetas: unas con el nombre de fiestas hispánicas que pretenden enseñarse y otras con fotografías representativas. Posteriormente se solicita a los estudiantes que las unan. Después, deben pegar las fotografías en un mapa de España y de Hispanoamérica. Así, además, relacionarán cada una con el país o la región donde se celebra.² Deberán hacer una sencilla búsqueda para conocer en qué consiste cada una de las tradiciones.
3. Posteriormente, agrupados, debatirán sobre cuál de estas tradiciones les interesa más y expondrán las razones de su elección. Tendrán también que compararlas con las tradiciones religiosas de sus respectivos países para indicar las diferencias y las semejanzas entre ambas.
4. Se pedirá a los grupos de trabajo que busquen información sobre un aspecto concreto de la Semana Santa (la música, la gastronomía, las cofradías etc.) y que preparen una breve exposición sobre la información que han encontrado.³

1 También puede servir para conocer si algún estudiante ha tenido la experiencia de haber contemplado algún tipo de celebración de Semana Santa en España o Hispanoamérica.

2 La celebración de la Semana Santa en Hispanoamérica es muy rica puesto que adquiere tintes del mestizaje entre las culturas prehispánicas y la tradición católica poscolonial. De este modo, entre los ejemplos más significativos se encuentran: la Pasión de Jesucristo de Iztapalapa (México), profesión del Santo Entierro de Cristo (El Salvador), profesiones de Semana Santa en Popayán (Colombia), autos sacramentales dedicados a la Resurrección de Cristo (Guatemala), la quema de Judas (Venezuela) o el arrastre de caudas (Ecuador), entre otras.

3 El enfoque de esta propuesta es claramente panhispanista por lo que en esta actividad pueden investigar sobre una tradición de cualquier región española, así como de cualquier país hispanoamericano.

En la fase central de la propuesta es esencial el desarrollo de actividades que empleen el propio texto. Son en sí mismas las que mejoran la competencia lectora y lingüística de los estudiantes; optimizan la competencia literaria, sociocultural y propiamente cultura de estos. Son, por consiguiente, el núcleo de la propuesta y, por tanto, las más importantes para la consecución de los diversos aspectos pedagógicos. Como ejemplos de estas actividades se encuentran los siguientes:

1. Señala en el texto las palabras asociadas al campo semántico de la Semana Santa. Busca su significado en el diccionario. Después, escribe, con tus propias palabras una definición del concepto.
2. Se facilita un plano del barrio de Triana a cada grupo de estudiantes. Se les pide que, con la información facilitada por el poema, tracen un recorrido de la procesión de la Esperanza de Triana. Se aconseja también que busquen información sobre otros recorridos de otras ciudades que tengan interés por visitar.
3. Describe con tus propias palabras cómo se describe el sentimiento de la Virgen. ¿Cómo indica el poeta que se siente? ¿Qué tipo de recursos literarios emplea para conseguir expresarlos? Busca una composición lírica sobre la religión mayoritaria de tu país e indica la coincidencia en la descripción de las emociones y, si la hay, en qué consiste.
4. ¿Qué es la Giralda de Sevilla? ¿Por qué se nombra en el poema? ¿Por qué se nombran las pirámides y a Egipto?
5. ¿Cuáles son los versos condicionales del poema? ¿Qué es un estribillo en un poema? ¿Cuáles son los elementos sobre los que la Virgen debe elegir? ¿Qué sentido tiene dicha elección?
6. Resume en un breve texto el contenido del poema.

Por último, las actividades de cierre sirven para motivar a los estudiantes en el alcance de nuevos conocimientos que, en sí mismos, son de ampliación. Sin embargo, esta parte no debe ser entendida como algo optativo o secundario. Muy al contrario, resultan importantes para consolidar los objetivos de la propuesta, así como para ampliar las destrezas de los estudiantes y su motivación a la hora de seguir investigando sobre el tema. Algunos de los modelos de actividades pueden ser los siguientes:

1. Se les facilita a los estudiantes otros poemas sobre la Semana Santa que previamente ha seleccionado el docente. A nivel individual, cada estudiante podrá elegir el que más le atraiga. Deberán saber identificar las diferencias entre el que han elegido ellos y el de Rafael Montesinos. Harán un cuadro resumen con las diferencias temáticas, estilísticas y literarias concretas y citarán versos a modo de ejemplo.

2. Se dividirá la clase en grupos de trabajo y cada uno de ellos tendrá que realizar una actividad sobre aspectos culturales de la Semana Santa. Algunos ejemplos pueden ser: buscar una receta de Semana Santa y explicar en qué consiste; explicar qué es una cofradía y cómo se estructura y funciona; buscar imágenes de moda nazarena o de Semana Santa y describir cómo es esa indumentaria y por qué; escuchar una saeta y explicar cuál es la historia de este tipo de música y qué contenidos abarca etc. Es decir, se trata de que realicen un trabajo en grupo de documentación y análisis sobre temas culturales de esta festividad.
3. Se facilitará una lista de entre seis y ocho palabras seleccionadas por el docente a cada estudiante. Se les pedirá que escriban un poema o un relato de temática nazarena en el que se incluyan estas palabras. De este modo, se fomentará también la redacción del discurso literario, poco solicitado en el aula de ELE/2.

Cronograma

Esta propuesta didáctica no está pensada para ser una unidad en sí misma. Es una parte de una unidad didáctica que debe ser necesariamente más amplia. Está planteada para desarrollarse en seis horas de clase, junto a tareas programadas para realizarse fuera del aula que completen el proceso de aprendizaje. Para que los estudiantes no queden desconectados del desarrollo de esta, no se recomienda que las sesiones tengan más de una semana de diferencia. Es más, si este tiempo puede limitarse a dos o tres días, sería lo más conveniente, para evitar que se produzca cierta desconexión sobre la tarea.

Evaluación

La evaluación de esta propuesta didáctica es formativa. Es decir, frente a la sumativa, pretende dar cuenta de manera continua de los logros, así como de las carencias de cada estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje. La evaluación formativa, junto con la que opta por evaluar las competencias, posee amplios beneficios que han sido desarrollados por la bibliografía especializada. En síntesis,

su intención principal es desarrollar aprendizajes en contextos reales, significativos para el estudiante, considerando fehacientemente a la evaluación como el estado de actividad permanente, que debe estar presente en la vida cotidiana [...] donde el uso del feedback o retroalimentación ha demostrado mejoras en los aprendizajes y resultados eficaces en el aspecto evaluativo (Calderón Quino 100).

Dentro de este tipo de formación, al tratarse de una propuesta integrada en el aula de lengua extranjera, se ha optado por el modelo basado en el Porfolio Europeo de Lenguas (PEL) para

evaluar las tareas que realizan los estudiantes, así como el desarrollo de estas. Este porfolio no se utilizará exclusivamente para esta propuesta didáctica, sino que, por coherencia, será la base prioritaria de la evaluación de todo el curso. Dentro de las opciones mediante las cuales se va a desarrollar este portafolio, se seguirá el modelo 'dossier', que es el más inteligible para los estudiantes y uno de los más sencillos de implementar. Como se ha definido con acierto,

este documento permite ir recopilando todas las actividades, fichas, tareas, proyectos, lecturas, prácticas y documentos elaborados. Además, se puede entregar al alumno al finalizar el curso para que compruebe la evolución de sus competencias. Constituye un catálogo de actividades con las que puede documentar y justificar la consecución de sus destrezas, así como evaluar el nivel o niveles (según destreza) que ha consignado en el Pasaporte. Pueden compilarse tanto pruebas escritas como orales (grabaciones en CD). (Montañez Mesas 98)

Por tanto, este sistema permite al docente tener toda la información del trabajo realizado por el estudiante en el aula al finalizar cada sesión de clase, así como el trabajo realizado a lo largo de todo el curso. Esto facilita la consecución de una evaluación continua real y el poder realizar una correcta retroalimentación a los estudiantes. Será esta la base de la reflexión dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que les permitirá avanzar en su proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

El presente trabajo ha tenido como principal objetivo poner en valor la importancia de presentar la cultura popular de España e Hispanoamérica en el aula de lengua extranjera. Como se ha puesto de manifiesto, aprender una lengua es también aprender sus tradiciones populares, para poder mejorar la competencia socio e intercultural de los aprendices de dicho idioma y, por ende, ampliar sus posibilidades reales de comunicación.

Dada la escasez de materiales que se han publicado para abordar la Semana Santa en el aula de ELE, esta propuesta didáctica puede ser interesante para aquellos docentes que quieran incluir contenidos sobre la tradición procesional hispánica en sus aulas.

En el momento presente, no podemos ofrecer resultados del análisis de su implementación en el aula (al no haber tenido posibilidad de ponerla en práctica). En el futuro, se espera poder realizar. Entonces, se evaluará y se aportarán datos objetivos sobre los resultados alcanzados.

OBRAS CITADAS

- Acquaroni**, Rosana. *Palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como lengua extranjera LE/L2*. Santillana Universidad, 2007.
- Arroyo Martínez**, Laura. "La fiesta de San Fermín desde la novela policiaca: una propuesta didáctica para el aula de E/LE con *Las lágrimas de Hemingway*, de Reyes Calderón." *Internacionalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación interpersonal*. Editado por Marta Saracho-Arnáiz y Herminda Otero-Doval, Universidad de Oporto, 2021, pp. 659-671.
- Bachelor**, Jeremy W. "La religión y su efecto motivante en el aula L2." *Folios*, nº42, 2015, pp. 179-187.
- Ballester Bielsa**, María del Pilar. "Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo". *Carabela*, nº 48, 2000, pp. 65-83.
- Calderón Quino**, Katty Maribel. "La evaluación formativa en el enfoque por competencias" *Ogmios. Revista de investigación en ciencias sociales y educación*, nº2, 2021, pp. 99-101.
- Delgado Romero**, José María y **Guillen Acosta**, Carmelo. (n.d.) Rafael Montesinos, En Diccionario biográfico español. Recuperado el 8 de octubre de 2023, de <https://dbe.rah.es/biografias/13098/rafael-montesinos-y-martinez>
- Jiménez-Ramírez**, Jorge. "Las definiciones de la competencia intercultural: ¿comunicación o convivencia?" *Cultura e interculturalidad en las clases de lengua y literatura española e hispanoamericana*. Editado por Teresa Fernández-Ulloa. Peter Lang, en prensa.
- Lanseros Sánchez**, Raquel. "La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Exploración didáctica de un poema de Juana Castro para el nivel avanzado de EE00II". *Álabe*, 2018, DOI: 10.15645/Alabe2018.17.4
- Luque Moya**, José Antonio. "El español con pasión: aproximación a la Semana Santa española", *Actas del XIII Encuentro práctico de profesores de español en Nápoles*. Editado por Pilar Hernández Mercedes, Instituto Cervantes de Nápoles, 2016, pp. 63-68.
- Molina Gómez**, Susana y **Ferreira Loebens**, Jucelia. "Explotación didáctica de los textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera", *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Editado por Agustín Barrientos Clavero et. al., Universidad de Extremadura, 2009, pp. 669-680.
- Montañez Mesas**, Marta Pilar. "La clase de lengua en secundaria como aula de ELE: cómo aplicar algunas herramientas de L2", *Foro de profesores de E/LE*, nº9, 2013, pp. 89-99.

- Navarro Serrano**, Pedro. "Cultura con eñe: cultura, sociedad e intercultura en la clase de ELE", *Tinkuy*, nº11, 2009, pp. 83-93.
- Montesinos**, Rafael. "Romancillo de la Esperanza de Triana", *Semana Santa. Antología literaria*, Editado por Francisco Robles, Signatura, 2006, pp. 228-229.
- Ocasar Ariza**, José Luis. "Historia de la literatura y comentario de texto en ELE: apuntes prácticos para la estructuración de un curso", *redELE: Revista Electrónica de Didácticas ELE*, nº15, 2009, pp. 19-38.
- Ortiz Carmona**, José Antonio. "La importancia educativa de la Semana Santa en la sociedad contemporánea", *Didácticas de la Semana Santa: pedagogías para la colectividad*. Editado por Antonio Rafael Fernández Paradas, Universidad Politécnica Salesiana, 2018, pp. 53-83.
- Peñas Ruiz**, Ana. "Miradas a la literatura en ELE: un enfoque interdisciplinario", *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios e interculturales*. Editado por Ana Peñas Ruiz, Udim / EnclaveELE, 2021, pp. 21-60.
- Roblas Caride**, Rafael. "Apuntes sobre la poesía de Rafael Montesinos", *Philologica hispalensis*, 23, 2009, pp. 65-95.
- Robles**, Francisco. "Prólogo", *Semana Santa. Antología literaria*. Editado por Francisco Robles, Sevilla, Signatura, 2006, pp. 7-23.
- Sáez Martínez**, Begoña. "Texto y literatura en la enseñanza de ELE", *Del texto a la lengua: la aplicación de la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Editado por Francisco Javier de Santiago-Guervós et. al. Vol. 1, ASELE, 2011, pp. 57-66.
- Song**, Yerim. *Aplicación del enfoque cultural del MCER en el aula de ELE*, Monográficos sinoELE. IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, 2018, pp. 366-372.



Hispanic folktale for SFL classrooms. Blancaflor

María del Pilar García Carcedo
Universidad Complutense de Madrid
pccarcedo@edu.ucm.es

<https://orcid.org/0000-0002-8151-4075>

Mar Santamaría García
Universidad de Granada

Recibido. Received 04/03/2024
Aceptado. Accepted 25/03/2024
Publicado. Published 30/04/2024

ABSTRACT

In these pages, the aim is to highlight the central role that folktales should have in SFL classroom. Because stories were never just for children, but also for adults, especially in a learning environment in which pleasure is linked to adequate language acquisition. On the other hand, the specific tales of the Hispanic tradition are largely unknown nowadays, so we have selected the tale *Blancaflor, la hija del diablo* (*Blancaflor, the devil's daughter*), so widespread in the past but forgotten in the 21st century. For all these reasons, we present a web of folktales and a didactic proposal based on this tale, with activities that can be adapted to different levels of language acquisition of the students and a reflection from a gender perspective. In short, the literary pleasure of reading and rewriting folktales can be shared without age limits.

KEYWORDS: folktales, literature, Spanish Learning (SFL), gender equality.

Cuento tradicional hispánico para las aulas de ELE. Blancaflor

RESUMEN

En estas páginas, se pretende destacar el papel central que deberían tener los cuentos tradicionales en las aulas de ELE. Porque los cuentos no fueron nunca solo para niños, sino también para adultos, sobre todo en un entorno de aprendizaje en el que el placer va ligado a una adecuada adquisición del lenguaje. Por otra parte, los cuentos específicos de la tradición hispánica son grandes desconocidos en la actualidad, así que se ha seleccionado el cuento *Blancaflor, la hija del diablo*, tan difundido antiguamente como olvidado en el siglo XXI. Por todo ello, se presenta una web de cuentos y una propuesta didáctica basada en este cuento, con actividades que se pueden adaptar a diferentes niveles de adquisición del lenguaje de los estudiantes y una reflexión desde la perspectiva de género. En definitiva, el placer literario de la lectura y reescritura de cuentos se puede compartir sin límites de edad.

PALABRAS CLAVE: cuentos tradicionales, literatura, enseñanza de español (ELE), igualdad de género

1. INTRODUCCIÓN

Los cuentos contienen una explicación general del mundo, donde caben todo el mal y todo el bien, y donde se encuentra siempre la senda para romper con los más terribles hechizos (Calvino 11).

El folclore y los cuentos tradicionales deberían tener un papel fundamental en las aulas de ELE, porque “La lengua y la cultura forman un binomio conceptual *fuerte*” como ya afirmaba Joaquín Díaz Corralejo (Santos Gargallo 247). Sin embargo, los cuentos orales siguen siendo grandes desconocidos. Aparte de *Cenicienta* o *La bella durmiente*, ¿conocemos otras protagonistas hispánicas como *Blancaflor*? ¿Tenían las mujeres siempre un papel pasivo en los cuentos o nos quedan muchas sorpresas por descubrir? ¿Son motivadores los cuentos maravillosos para las aulas de ELE? Estas y otras muchas preguntas se irán respondiendo en estas páginas.

Los cuentos de la tradición oral no fueron nunca narrados solo para niños, sino más bien para todos, para jóvenes y adultos; y constituyen tanto un rito de iniciación como un aprendizaje cultural para descubrir cómo tomar decisiones en la vida, resolver dificultades y llegar a los ansiados finales felices. Por todo ello, se considera esencial la idea de aprovechar nuestra sabiduría popular como fuente de riqueza textual, que puede convertirse en un complemento perfecto de la enseñanza de ELE. De hecho, en ese entorno de aprendizaje, en el que el placer va siempre ligado a una adecuada adquisición del lenguaje, es imprescindible recurrir a la literatura oral a través de los cuentos. Si bien el aprendizaje de una lengua extranjera es distinto del de la lengua materna, creo que debería ser lo más similar posible y a través de procedimientos sugerentes como la narración de cuentos.

La primera pregunta por tanto es si se recurre con frecuencia a los cuentos como material en las clases de ELE. Desgraciadamente, parece que no se utilizan demasiado los cuentos de tradición oral en los manuales de ELE; así, por ejemplo, se ha comprobado que aparecen solo en tres de los dieciocho manuales analizados, según Kuek y Morote (2015: 265). En nuestra propuesta se defiende que dichos cuentos no deberían recibir un tratamiento anecdótico sino formar parte de la programación didáctica; así que se pretende destacar el gran papel que debería tener la literatura, y concretamente los cuentos tradicionales, en las aulas de ELE.

Por otra parte, los cuentos específicos de la tradición hispánica desgraciadamente son hoy en día grandes desconocidos, así que se ha seleccionado el cuento maravilloso *Blancaflor, la hija del diablo*, tan difundido antiguamente en España como olvidado en la actualidad. El diablo y otros monstruos aparecen en los cuentos y son necesarios, porque, “cuando sentimos miedo la única forma de que no nos aplaste, de que no nos consuma, es reconocerlo, nombrarlo”, opina una gran recopiladora y cuentacuentos española, Ana Cristina ¹ (Herreros 13). Además, presentaremos una perspectiva de género que ha sido precedida por estudios de especialistas como Bacchilega (1997), Gutiérrez (2004), Harries (2003), Levorato (2003) o Zipes (2014). Desde una reflexión sobre la equidad, este cuento ofrece la ventaja del carácter activo de su heroína femenina, que es la verdadera protagonista del relato y la única que consigue superar todas las pruebas y salvarse a sí misma y al personaje masculino, como se verá.

A continuación, se presenta una propuesta didáctica basada en el mencionado cuento y acorde a los objetivos, con actividades para B2 y C1, pero que se pueden adaptar a los diferentes niveles de adquisición del lenguaje de los estudiantes; porque se ha querido hacer una propuesta abierta. En definitiva, el placer literario de la lectura, narración y reescritura de cuentos se puede compartir sin límites de edad o nacionalidad, con innumerables beneficios para el proceso de aprendizaje. Los objetivos principales de estas páginas por tanto incluyen estudiar las posibilidades de explotación del cuento tradicional en las aulas de ELE y plantear diversas propuestas para un uso de los cuentos hispánicos adecuado dentro de dicho proceso de aprendizaje. Asimismo se quiere presentar una web que hemos creado en el grupo ELLI (Educación literaria y literatura infantil) de la Universidad Complutense: “Cajón de cuentos”:

<https://cajoncuentos.wixsite.com/cajoncuentos>. Una web que puede resultar muy útil también para los profesores de ELE de todos los niveles, puesto que no solo presenta antologías de cuentos, sino también propuestas de actividades y creaciones digitales para trabajar con los cuentos tradicionales.

¹ Herreros ha contribuido generosamente a la perpetuación del folclore español, con obras como sus *Cuentos populares del Mediterráneo* (2007) o este Libro de *Monstruos españoles* (2008); en el que recupera monstruos como los basajaun, los culebros, las lamias, los oricuernos, los dragones o el nuberu de las tormentas. Dice que los “cuelebres” se arrastran por el suelo y por ello están muy cerca de la morada del Diablo de nuestro cuento. E insiste en que no hay que tener “miedo al miedo”, este es “un miedo de adultos, pues los niños saben muy bien la tranquilidad que da escuchar un cuento de miedo, compartir la inquietud sobre el monstruo, saber que no están solos” (Herreros 13).

2. CUENTOS TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Desde un enfoque claramente comunicativo, coincidimos con todos los especialistas que señalan que en el aprendizaje de ELE hay que partir de “la asunción de que los alumnos aprenden mejor una lengua mediante la comunicación misma, como sucede en la adquisición de la primera lengua y en la adquisición de una L2 en un contexto natural (Oyewo 15-16). Además, como afirmaba Barthes: “el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades.; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos” (Barthes 65).

Así, los cuentos, al ser textos pequeños con un principio y un final definido, son ideales para trabajarlos en las aulas de ELE. Dada la versatilidad de las distintas versiones tradicionales, se pueden adaptar a cualquier nivel: inicial, intermedio o avanzado. Constituyen un recurso muy importante tanto para combatir los miedos o para la difusión de una cultura como para trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita. Desde un punto de vista gramatical, los cuentos y las leyendas son un marco perfecto para trabajar los tiempos verbales del pasado (pretérito indefinido y el pretérito imperfecto); por no hablar del estilo directo e indirecto y los conectores del discurso. Pero mucho más necesario entre los beneficios de los cuentos para el aprendizaje nos parece la forma en que favorecen el desarrollo de la empatía, de ponerse en el lugar de los otros, de identificarse con los personajes de los relatos. La capacidad de leer el pensamiento de los otros, según Jerome Bruner, depende, en última instancia, de que se comparta un fondo común de mitos y leyendas populares (Bruner, 2003).

Asimismo es importante recordar que *leer, escuchar, hablar y escribir*, es decir las cuatro destrezas básicas, no pueden aprenderse por separado, como se venía haciendo tradicionalmente, sino que deben integrarse como ocurre en las situaciones reales de comunicación (Johnson y Morrow, 1982). Para ello, es especialmente adecuado un género como el cuento, perteneciente a la literatura de tradición oral; por eso, nuestra propuesta didáctica se ha basado en estas cuatro destrezas, como se puede comprobar en la tabla que resume las actividades.

3. CUENTO HISPÁNICO: BLANCAFLOR, LA HIJA DEL DIABLO

Los recopiladores de cuentos españoles no han adquirido una fama tan universal como Perrault o los hermanos Grimm, y no porque no la tuvieran bien merecida. Desde la recolección de los cuentos españoles por parte de Fernan Caballero (Cecilia Böhl de Faber), Espinosa (1946), Camarena (1995) y, sobre todo, gracias a la labor del gran recopilador más reciente, Rodríguez Almodóvar (1983 y 2004), actualmente se siguen difundiendo los cuentos más representativos de la tradición española:

En cualquiera de nuestras regiones, durante siglos, y todavía –aunque cada vez menos– han subsistido preciosas versiones de *Blancanieves*, de *Cenicienta*, de *Pulgarcito*, de *Barbazul*, de *El príncipe durmiente* (que no princesa, en España), además de *Blancaflor*, *La Serpiente de siete cabezas* y *el castillo de Irás y no Volverás*, *Juanillo el Oso*, *El Príncipe encantado*, *La mata de albahaca*, *Piel de piojo...* y así hasta doscientos cuentos, por lo menos, que nada deben a sus homólogos extranjeros, sino que pertenecen desde siempre a nuestro patrimonio cultural (R. Almodóvar 11).

Para esta propuesta, se ha seleccionado el cuento maravilloso de *Blancaflor, la hija del diablo*, que cuenta con numerosas versiones tradicionales en la península, además de las revisiones de Rodríguez Almodóvar. Un antecedente muy lejano puede encontrarse en el relato mitológico de Apuleyo (1985), ya en el siglo II, titulado *Historia de Psique y Cupido*, que realmente se puede considerar el padre de casi todos los cuentos tradicionales, como se puede comprobar en los estudios comparativos de García Carcedo (2020 y 2022). Asimismo, se ha estudiado la relación de este cuento con el mito clásico de Jasón y Medea; en este mito, en su papel de ayudante similar al de Blancaflor, Medea visita la tienda del héroe Jasón y le proporciona ungüentos mágicos para superar sus tareas, además de las instrucciones precisas para lograrlo. Para trabajar en las aulas de ELE, se ha elegido comenzar con la versión de Blancaflor de Myriam Sayalero (2018 8) en la antología *Los cuentos que nunca nos contaron*, que narra así el origen del conflicto:

Hace mucho tiempo, cuando las estrellas que ves aún no tenían nombre, un rey y una reina gobernaban con justicia y generosidad en un reino lejano [...] Al cumplir veinte años, el príncipe se enteró del trato de su madre con el diablo y de que este había decidido quedarse con su alma. El príncipe sabía que para recuperarla debía ir en busca del diablo a su castillo (...) El príncipe caminó durante días, por fin se encontró con una anciana y le pidió ayuda para llegar hasta el castillo. La mujer le dijo que debía buscar el río que había cerca del *castillo de Irás y No volverás* donde vivía el diablo. En este río se bañaban las tres hijas del diablo por lo que debía esconder la ropa de la más pequeña, llamada Blancaflor, y no devolvérsela hasta que ella prometiera ayudarle a recuperar su alma (Sayalero 8).

En otras versiones populares del cuento, como la de Espinosa, el relato comienza directamente con el viaje hacia el castillo, sin explicar nada del pacto previo con el diablo: “Este era un muchacho que tenía una novia y riñó con ella. Y cuando riñó con su novia dijo que se iba al *Castillo de Irás y no Volverás*. Y se fue en busca del castillo...” (*Blancaflor*, Espinosa 123; versión de Cuenca).

Efectivamente, la historia comienza cuando el muchacho llega al *Castillo de irás y no volverás* donde vive el diablo, y su hija Blancaflor le ayuda durante toda la trama, convirtiéndose en la verdadera protagonista del relato. El cuento tiene una estructura tripartita, empieza con tres difíciles pruebas, continúa con una persecución del diablo y, solo en algunas versiones, termina con el olvido del novio, que borra de su memoria a la mujer que le ha salvado. En la primera parte, el diablo le exige al muchacho que complete tres tareas imposibles, pero no es él, sino la heroína Blancaflor, quien las cumplirá todas gracias a sus poderes mágicos. En la mayoría de las variantes, la primera prueba consiste en sembrar el trigo y cocer el pan para llevárselo al diablo; pero todo ello en el plazo de un solo día: “...se encontró con Blanca Flor y le dice: No te apures por nada, que yo te lo arreglo. Y en un momento fue y sembró el trigo, lo recogió y lo trilló, hizo el pan y se lo trajo. Y fue el mozo y le entregó el pan al diablo pa medio día” (versión de Espinosa 123).

En la segunda prueba, se exige plantar sarmientos de vid, recolectar las uvas y hacer vino en ese mismo plazo imposible. La tercera prueba es algo diferente, se trata de uno de los famosos ritos de iniciación de los cuentos, en los que la protagonista tiene que morir para resucitar después convertida en adulta. La propia Blancaflor le pide al muchacho que la mate, la meta en una botella y la tire al agua, asegurándole que podrá renacer después. El caso es que, en todas las versiones españolas de este maravilloso relato, nunca será el hombre el que resuelva las pruebas del diablo, sino que es siempre la protagonista femenina la que las logra superar, mientras se hace explícito que el hombre se echa a dormir sin hacer nada.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: BLANCAFLOR EN LAS AULAS

Esta propuesta está pensada para niveles avanzados (desde B2 o C1), pero contiene actividades abiertas y aptas para la adaptación en otras fases de la adquisición. Se va a centrar en recursos motivadores como la lectura dramatizada y la escritura creativa (más que en actividades gramaticales, por ejemplo). Se incluye, en primer lugar, una tabla con el

resumen de todas las actividades en base a las cuatro destrezas básicas (leer, escribir, hablar, escuchar):

Actividad	Texto	Comprensión Oral	Comp. Escrita	Exp. Oral	Expresión escrita
Prelectura 1 Conocimiento previo	¿Qué saben sobre los cuentos tradicionales y cuáles conocen?	Entender el concepto de cuento tradicional	Leer un fragmento sobre la definición y los tipos de cuento	Expresar de manera individual sus conocimientos	Pre-test sobre los cuentos
Prelectura 2 Expectativas	A partir del título del cuento: Blancaflor, la hija del diablo	Escuchar y comprender las propuestas de los compañeros	Comprender el título y lo que se les pide en cuanto a expectativas.	Expresar sus expectativas	Escribir en dos frases cómo se imaginan el cuento
Prelectura 3 Perspectiva de género	Fragmento sobre la protagonista principal del cuento. Pregunta: ¿cuál suele ser el papel de las mujeres en los cuentos?	Comprender la descripción de la protagonista y las preguntas para el debate de género	Leer un breve resumen sobre el papel de las mujeres en los cuentos tradicionales	Expresar sus opiniones previas en el resumen. Hablar sobre las pruebas del diablo	Escribir una prueba inventada imposible, como las que se imaginan que pondrá el diablo.
Lectura dramatizada	Fragmento de la adaptación teatral del cuento	Escuchar y comprender los diálogos leídos por los compañeros	Leer y comprender sus diálogos	Leer con pausas y entonación adecuadas a su personaje	Subrayar y comentar los tiempos verbales del fragmento final.

Lectura del cuento (versión de Sayalero) Actividades de poslectura Escritura creativa	Cuento completo en el anexo	Escuchar el cuento	Leer y comprender el cuento completo	Leer en voz alta sus finales alternativos para el cuento, desde la perspectiva femenina	Escribir un final para el cuento. Pensar si Blancaflor le perdona el olvido (una carta en primera persona)
Reescritura digital Booktrailer del cuento	Ejemplos de booktrailer en la web “Cajón de cuentos”	Comprender los ejemplos de <i>booktrailer</i> de la Universidad Complutense	Leer fragmentos de la web “Cajón de cuentos”. Sobre el cuento y los recopiladores	Hablar con el compañero/a para la preparación del proyecto	Realizar por parejas un proyecto de <i>booktrailer</i> sobre Blancaflor
Juego de la oca con Blancaflor Reflexión final	Ejemplos de juegos que recrean el cuento en la web “Cajón de cuentos”	Comprender el cuento y las instrucciones del juego de Blancaflor realizado por estudiantes de la Universidad Complutense.	Leer las instrucciones del juego	Expresarse durante el juego de la oca.	Expresar por escrito su opinión sobre el uso de las tecnologías en relación con los cuentos
Evaluación final colaborativa Narración expresiva de un cuento	Escoge cada uno un cuento de la web “Cajón de cuentos”	Escuchar y valorar los cuentos narrados por sus compañeros	Leer otros ejemplos de la web de cuentos. Interiorizar alguno para	Narrar este u otro cuento con sus propias palabras y con expresividad (entonación, pausas, voces...)	Preparar un esquema narrativo del cuento elegido.

			poder narrarlo		Votar sus narradore s favoritos
--	--	--	-------------------	--	---------------------------------------

Tabla resumen de actividades (Propuesta didáctica)

4.1. La web “Cajón de cuentos”

Para la elaboración de esta propuesta, se han utilizado algunas prácticas realizadas con estudiantes de la Universidad Complutense, en las asignaturas de “Literatura y educación” y “Lectura y escritura creativa” de la profesora García Carcedo. Se han seleccionado solamente unos pocos ejemplos de dichas reescrituras digitales del cuento; el resto de los resultados se han difundido en la mencionada web “Cajón de cuentos”: <https://cajoncuentos.wixsite.com/cajoncuentos>, que nos servirá de base para las actividades. Se recomienda al profesorado de ELE profundizar en los recursos ofrecidos por esta web.



Fig. 1. Web creada por el grupo ELLI de la Universidad Complutense

4.2. Actividades de prelectura. Expectativas y perspectiva de género

Leer implica todo un proceso interactivo que va desde los conocimientos previos del lector hasta la información que ofrece el texto. Por eso, antes de comenzar en las aulas la lectura dramatizada del cuento de Blancaflor, se plantean en esta propuesta una serie de

actividades de anticipación del texto y activación de los conocimientos previos para motivar a los estudiantes. Es evidente que cada tipo de texto despierta unas expectativas diferentes en los lectores, que intervienen activamente en el proceso de lectura. Las hipótesis que el lector se formula a partir del conocimiento previo del género (en este caso cuento tradicional) o del título de la obra (*Blancaflor, la hija del diablo*), pueden mejorar la motivación, ayudar a comprenderla y reorganizar las propias estructuras de conocimiento. Ese proceso previo a la lectura es precisamente lo que se llama “prelectura”; una serie de actividades que facilitan el acceso al texto, para desarrollar habilidades y estrategias que intervienen en el proceso de lectura.

Teniendo en cuenta que existen distintos tipos de actividades de prelectura, se tendrán en consideración, en esta ocasión, las que contextualizan el texto antes de presentarlo, creando un estado de interés sobre el tema. Para ello se preguntará a los estudiantes qué saben sobre los cuentos tradicionales y cuáles conocen. A continuación, se explica que hay tres tipos fundamentales de cuentos tradicionales: los de costumbres, los de animales y los maravillosos, dando una breve descripción de cada uno de ellos. A partir del título del cuento que nos ocupa, los estudiantes deben intentar adivinar de qué tipo de cuento se trata y por qué. Con la escasa información que tienen, se les pide que propongan cada uno, o por parejas, un posible argumento, que poco o nada tendrá qué ver con el cuento; pero las hipótesis cumplen una vez más la finalidad de generar expectativas y motivación entorno a la lectura y siguientes actividades. Tienen que escribir en dos frases cómo se imaginan el cuento y leer sus predicciones a sus compañeros.

A continuación, se les amplía la información con un pequeño fragmento sobre la protagonista principal del cuento:

Blancaflor, la tercera hija del diablo, no quería salir del río, pues sabía que, en cuanto lo hiciese, debería regresar al castillo transformada en paloma. Odiaba la tediosa rutina que les imponía su padre, el diablo. Les prohibía leer, hablar, incluso pensar. Temeroso de perder a sus hijas, las había confinado a una vida como palomas, solo que, en lugar de estar prisioneras en una jaula, vivían encerradas en un castillo (Sayalero, 2018. En el anexo se incluye su versión completa del cuento de Blancaflor).

En este momento, se entabla en el aula un debate sobre los cuentos desde una perspectiva de género. Para ello, el profesor o profesora introduce el texto formulando preguntas-clave a los estudiantes para que se sientan implicados ¿Creen que la prohibición de “leer, hablar, incluso pensar” es solo cosa del diablo o les ha pasado a otras mujeres? Se les pregunta cuál

suele ser el papel de las mujeres en las versiones más conocidas de los cuentos (sobre todo en las primeras adaptaciones cinematográficas de Disney), si consideran que muestran equidad o papeles pasivos para las protagonistas femeninas.

Existe una corriente de pensamiento relativamente reciente (Beauvoir, 1998 o Solsona, 2020) que ha acusado a algunos de los cuentos maravillosos más famosos, como *Cenicienta* o a *La bella durmiente*, de condenar a la mujer a un papel pasivo en la sociedad, de esperar dormida a que sea un hombre quien la salve. En esta propuesta didáctica con el cuento de *Blancaflor*, se trata de demostrar que las mujeres, sin embargo, no estaban siempre marginadas en estos papeles pasivos o dedicadas a sus labores en la tradición oral de los cuentos hispánicos. Y no es solo el caso de este cuento, sino que se puede poner a los estudiantes al corriente de que en muchas versiones antiguas de los cuentos los papeles de las protagonistas femeninas eran mucho más activos. Se les presenta un breve texto sobre el tema; todo ello se puede comprobar en la obra *Cenicienta cumple cuatro mil años. Princesas activas en las versiones comparadas de los cuentos* (García Carcedo 2022). Así, por ejemplo, el siguiente puede ser el texto para la lectura de los estudiantes (en un nivel avanzado):

Versiones orales de los cuentos (equidad de género):

En las caperucitas orales originales (francesas) que se han podido rescatar, la protagonista se salva del lobo gracias a su astucia, sin necesidad de la ayuda de ningún hombre, sea cazador o leñador. En las diferentes versiones populares de *La bella durmiente*, se ha podido comprobar también que el cuento era más extenso y complejo y tras el matrimonio de la hermosa durmiente, ella tiene dos hijos, termina despertando y convirtiéndose en una protagonista luchadora que se enfrenta a su suegra. En las versiones orales de *La bella y la bestia*, las bellas tienen que pasar varias pruebas terribles para desencantar a sus enamorados, desde disfrazarse de soldados o viajar a tierras muy lejanas, como en el cuento noruego *Al este del sol y al oeste de la luna*, hasta calzar zapatos de hierro² hasta desgastarlos durante varios años. Todo lo cual nos reafirma en la idea de que la tradición popular cuenta con las heroínas valientes que algunos recopiladores y factorías de cine han querido hacer desaparecer o reducir a la pasividad (García Carcedo, 2022, 562).

² Los zapatos no solo son importantes en el relato de *Cenicienta*, sino que aparecen en muchos otros cuentos con un papel claramente simbólico: "...mandó hacer unos zapatos de hierro y, así que se los hicieron, una noche desapareció del palacio..." (R. Almodóvar, 2011, vol. I: 81 y 86). Se trata de versiones sobre todo en las de los cuentos de *La bella y la bestia* o de *Caperucita* en las que las muchachas tienen que calzar zapatos de materiales muy duros, generalmente de hierro, y emprender largos viajes hasta que estos zapatos se vayan rompiendo, en nuestra opinión, como símbolo de fidelidad y constancia (García Carcedo, 2022, 573).

En las siguientes actividades, los estudiantes descubrirán también el rol activo de Blancaflor, que tendrá que resolver las pruebas del diablo. Pero, antes de la lectura, se les pedirá que anticipen qué tipo de pruebas creen que pondrá el demonio, si creen que serán difíciles y que traten de inventar una prueba imposible. Dicha prueba inventada se escribe en un papelito y se introducen todos en una caja; a continuación cada estudiante extrae una de las pruebas, la lee en voz alta y trata de explicar cómo se podría realizar o justifica su imposibilidad.

4.3. Lectura dramatizada de la adaptación teatral. Las pruebas del diablo

El cuento de Blancaflor, desgraciadamente, no está muy difundido en la actualidad y no cuenta casi con ninguna adaptación, ni siquiera en el teatro infantil; a pesar de que en el teatro contemporáneo para los más pequeños las adaptaciones de diferentes cuentos tradicionales tienen una elevada presencia, como han estudiado Ceballos y Llergo (2021). Preocupados por la desaparición de este cuento en los escenarios contemporáneos, hemos decidido crear un guion teatral basado en este relato, con el objetivo de dramatizar y difundir este maravilloso cuento español que otorga todo el protagonismo y el mérito a su mágica protagonista femenina.

A continuación se incluye solo un fragmento del comienzo de esta adaptación teatral, con la primera prueba del diablo. Antes de la lectura dramatizada y tras repartir los papeles entre los estudiantes, se les pedirá que lean atentamente los diálogos de su personaje, subrayen las palabras clave y pregunten lo que no entiendan. Se insistirá asimismo en la importancia de aspectos como la trascendencia de las pausas, el valor de la entonación y otros elementos suprasegmentales (elementos pragmáticos para los que se remite al Plan curricular del Instituto Cervantes). Finalmente, cada uno leerá los diálogos de su personaje expresivamente, teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores:

EL DIABLO: ¡Ahí va la primera prueba! Ahora tienes que ir a aquel cerro y lo tienes que labrar, removiendo bien la tierra. Después, lo tienes que sembrar, echando las simientes de trigo y regándolo bien todo. Inmediatamente has de conseguir que el trigo crezca y lo tienes que segar...

SIMPÁTICO JOVEN: Pero, ¡eso es una locura! ¿Cómo va a crecer el trigo inmediatamente? Cada cosa tiene su momento y la naturaleza sigue su curso...

EL DIABLO: ¡No me interrumpas! Como iba diciendo, tiene que ser de inmediato, y por último, tras recoger el trigo, lo tienes que hacer pan. Todo ello en una sola mañana, porque a mediodía quiero un pan, del trigo sembrado por ti, encima de la mesa. (Y el diablo suelta una risa sarcástica y muy desagradable al ver la cara de panoli que se le ha quedado al joven).

[Salió entonces el diablo y el joven se acerca, con la cara desencajada por el miedo, a la hermosa Blancaflor, que le esperaba junto a la fuente]

BLANCAFLOR: Dime, muchacho, ¿por qué tienes tan mala cara? ¿qué te ha mandado mi padre?

SIMPÁTICO JOVEN 3: ¡Ay, qué desgracia! Me ha dicho que todos los que lo intentaron antes que yo quedaron convertidos en piedra. Y me ha pedido cosas imposibles que ni tú ni yo podemos hacer.

BLANCAFLOR: Habla por ti, que yo tengo recursos y magia para todo.

SIMPÁTICO JOVEN: Tus palabras, Blancaflor, me devuelven la esperanza.

BLANCAFLOR: Yo te ayudo, claro que sí, no te preocupes por nada. Toma este azadón, para que parezca que lo haces tú, y *vete al cerro a dormir, que ya voy yo a encargarme de todo* (Adaptación teatral del cuento realizada por García Carcedo, 2022).

En este breve fragmento para la lectura dramatizada ya se anticipa el tono del cuento desde una perspectiva de género. Porque es ella la que resuelve las tres pruebas imposibles del diablo. Tras la lectura dramatizada, los estudiantes pueden leer con calma la versión completa del cuento revisada por Miriam Sayalero (2018), que se encuentra en el anexo final de este artículo. Lo leen solo hasta la tercera prueba, dejando la persecución final y el olvido para la actividad siguiente. Se incluye ahora solo la tercera prueba que es un poco diferente, pero vuelve a demostrar que todo lo hace la protagonista femenina:

-En el fondo del océano hay una sortija que quiero regalarle a mi hija pequeña. Tráemela.

Una vez más el príncipe acudió a Blancaflor, pues era imposible que él solo encontrara lo que pedía el diablo ¡Ni más ni menos que en el fondo del inmenso mar! Pero esta vez Blancaflor se sumió en la tristeza. Le había pedido la sortija de la memoria, y en cuanto el diablo se la pusiese en el dedo corazón, todos aquellos que la conocían, excepto su padre, se olvidarían de ella ¿Existía acaso un castigo mayor? Blancaflor dejó caer una lágrima y después emprendió el vuelo en busca de la sortija. Al menos debía intentarlo. Voló hacia el océano y se sumergió en lo más profundo (Sayalero, 2018).

En las aulas de los niveles más elevados de ELE (C1 por ejemplo), se aprovechará este mismo fragmento del cuento para trabajar los tiempos verbales. Se les pedirá que lo releen, subrayen los verbos y digan en qué persona y tiempos están. De todas formas, esta propuesta ha preferido no centrarse en los ejercicios gramaticales sino en recursos tan motivadores como la lectura dramatizada o la escritura creativa, para no abusar de una excesiva utilización del texto y para poder disfrutar de los interesantes beneficios y riqueza psicológica, cultural y simbólica de los cuentos tradicionales.

4.4. La persecución final y el olvido del novio

Volviendo a la perspectiva de género, el protagonista masculino de esta historia no hace nada para colaborar en la resolución de los conflictos, sino que se queda siempre durmiendo mientras es ella siempre la que resuelve las difíciles pruebas; es más, en lo poco que hace se equivoca, para esta persecución final escoge el caballo erróneo desoyendo los consejos de la verdadera protagonista. Elige el caballo “Viento” en vez del “Pensamiento”, que es mucho más rápido (obviamente, porque el pensamiento es más rápido que el viento). Lo cual no deja de constituir una hermosa simbología con los nombres de los caballos.

Se les pregunta a los estudiantes si creen que el novio se va a olvidar de Blancaflor. Porque, efectivamente, después de toda la entrega y valentía que la heroína ha demostrado, en muchas versiones, al final de la historia él la olvida y pretende casarse con otra. Sin embargo, así termina felizmente el cuento en la mencionada versión de Sayalero:

...Cuando Blancaflor se dio cuenta de que su padre les seguía le dijo al príncipe: -Solo a lomos de *Pensamiento* hubiéramos podido escapar. Ahora debemos enfrentarnos al monstruo que nos persigue, que no es otro que el Diablo. Blancaflor extendió sus grandes alas mágicas y empuñó la espada con sus poderosas garras y la clavó en la tierra con tanta fuerza que esta se abrió en dos, creando una brecha tan grande que ni siquiera el diablo la pudo saltar. Así fue como al fin pudieron alejarse del *Castillo de Irás y No volverás* (Véase anexo).

Basándonos también en las otras versiones, recordaremos a los estudiantes esa tercera parte del cuento en la que el chico se olvida de Blancaflor a través de otro fragmento de la ya mencionada adaptación teatral. En este caso, cuando el desagradecido está a punto de casarse con otra, Blancaflor tiene que aparecer y volverle a contar toda su historia para conseguir que él la recuerde:

EL DESAGRADECIDO: En el *Castillo de Irás y no Volverás* el diablo me ha obligado a realizar unas pruebas complicadísimas. Y, la verdad, no tengo ni idea de cómo he podido resolver todas ellas. Tengo la sensación de que alguien me ha ayudado, pero no consigo acordarme...

BLANCAFLOR: ¿Te acuerdas cuando te mandó que fueras a sacarle el anillo de su tatarabuela del profundo lago? ¿Eres capaz de olvidar que tuviste que meter toda mi sangre en la botella? ¿Qué derramaste una gota y que por tu culpa me falta este dedo?

EL DESAGRADECIDO: Sí, sí, ahora me empiezo a acordar de todo. Y de ti Blancaflor. ¡Cómo me he podido olvidar! Soy un desagradecido, dios mío (García Carcedo, 2022)

A continuación, se pide a los estudiantes que escriban un final para el relato en el que tienen que pensar si Blancaflor le perdona el olvido y siguen juntos o cuál es su propuesta. Lo pueden hacer con el formato de una carta en primera persona firmada por la protagonista.

4.5. Actividades de poslectura. Reescritura creativa y digital

Escribir, y realizar recreaciones digitales en línea es el mejor método para que los estudiantes se acerquen a la literatura de una manera activa (G^a Carcedo, 2018, 2020 y 2020b), en este caso reescribiendo un cuento tradicional. Parece un acierto el término *Homo narrator*: “Somos criaturas que contamos cuentos, por lo que debería hablarse del *Homo narrator*, en lugar del mal llamado *Homo sapiens*. Lo narrativo es natural en nosotros; es la manera que tenemos de organizar nuestros pensamientos e ideas” (Villarroya 22).

Por lo tanto, como se ha explicado, se ha propuesto a los estudiantes que creen sus propios finales para el cuento de Blancaflor; lo hacen por parejas para favorecer la comunicación oral. Después presentarán sus versiones, pero también se puede ir más allá y realizar recreaciones digitales del cuento con distintas aplicaciones. Se presentan a continuación algunos ejemplos de reescritura digital realizados por los estudiantes de la Universidad Complutense; estos ejemplos se muestran a los estudiantes de ELE como modelo. Después se les sugerirá que pueden contar sus propias versiones de Blancaflor en los formatos digitales que prefieran.

Entre los resultados llevados a cabo en la Complutense, se elige en primer lugar la creación de *Booktrailers* basados en los cuentos tradicionales. Este recurso digital, especialmente motivador para los estudiantes, consiste en un breve video en el que se resume la lectura y se trata de promocionar esa obra para los espectadores. Dos ejemplos de *Booktrailer* creados por los estudiantes de la asignatura de “Literatura y educación”. El primero se basa en otro cuento hispánico que tiene relación con el de *La bella y la bestia*, se ha incluido para conocer al menos otro de los cuentos españoles:

- *Booktrailer*³ del cuento tradicional hispánico “Angelina y el león”: https://www.youtube.com/watch?v=aSZBLu1K_Zs. Se trata de una dramatización del cuento realizada por los estudiantes y basada en la adaptación teatral del mismo, “La bella valiente y el león”.

³ Booktrailer realizado por: Noelia Alcalde, Sara Díaz, Alba Escamilla, Andrea Canorea, Sara de la Cuesta, Maria Bellisco, Alexis Cando, Paloma Díaz, Laura Burgueño, Paz Benítez, Rocío Bermúdez, Cristina Ballesteros y Karen Bueno Castro. https://www.youtube.com/watch?v=aSZBLu1K_Zs.

El segundo *booktrailer* se basa ya en nuestro cuento de *Blancaflor, la hija del diablo*, y se puede encontrar en la mencionada web *Cajón de cuentos*:

- *Booktrailer* de Blancaflor:
- <https://www.youtube.com/watch?v=w6MHHdTZjgs&t=1s>. Realizado en la asignatura de "Lectura y escritura creativa". Las imágenes en blanco y negro son de Ana Galindo Álvarez y la voz narradora es de la alumna Noelia López.

A continuación, se pedirá a los estudiantes de ELE que realicen por parejas un proyecto de *booktrailer* sobre Blancaflor.

- El tercer ejemplo es más original y muy útil para las aulas, ya que se trata de un juego de la oca basado en el cuento de Blancaflor. Incluimos el link directo, aunque también se encuentra en la web "Cajón de cuentos":
- *Blancaflor* en *Genially* (<https://view.genial.ly/637b789ccc6d330019f4f6db/interactive-content-las-aventuras-de-blancaflor>). Al abrir el juego de Genially, aparece un link arriba a la izquierda que te lleva al video del cuento de Blancaflor creado por las estudiantes Silvia de Toro, Yara Milani y Silvia Sánchez. La idea es que los jugadores vean y escuchen el cuento y, después, pueden jugar a la oca para ayudar a Blancaflor y al príncipe a huir del Castillo de irás y no volverás.



Fig. 2. Juego en línea creado por las estudiantes de la Universidad Complutense

Este juego digital está creado para un nivel muy sencillo, pero también se puede proponer a los estudiantes que creen ellos mismos *booktrailer* o actividades en *Genially* basadas en sus versiones del cuento tradicional. En definitiva, la experiencia didáctica de reescritura digital solo ha querido añadir nuevas posibilidades y estrategias de transformación textual para trabajar las competencias orales y escritas de los estudiantes de ELE. Al acabar, se pedirá a los estudiantes que evalúen estas últimas sesiones lúdico-digitales mediante una breve redacción en la que expresen por escrito su opinión sobre el uso de las tecnologías para la difusión de los cuentos tradicionales en el siglo XXI.

A modo de evaluación final, se les pide que lean este y otros cuentos en la web “Cajón de cuentos”, que elijan uno y lo comprendan e interioricen suficientemente para, a continuación, narrárselo a sus compañeros. A través de una evaluación grupal colaborativa, se escogerá a los mejores narradores o narradoras de la clase⁴. Narrar es un acto intencionado con una fuerza pragmático-comunicativa muy potente¹, entre otras razones, porque narramos con una intención pragmática, y al escoger el cuento tenemos un objetivo: “Aquello que un hablante pretendía al contar (una historia) a tal oyente en tal circunstancia” (Bruner 44).

5. CONCLUSIÓN

Respondiendo a la pregunta inicial sobre si tenían las mujeres siempre un papel pasivo en los cuentos, se concluye que no, o al menos no siempre, porque ellas eran mucho más activas de lo que los lectores actuales se imaginan. De hecho, una de las conclusiones más importantes desde una perspectiva de género es que este cuento lo protagoniza una mujer valiente que no responde a un estereotipo de pasividad, sino que por el contrario es, como otras muchas protagonistas de los cuentos, una heroína que tiene que pasar varias pruebas terribles para salvar al protagonista masculino (que no hace otra cosa que esperar dormido). En definitiva, resulta necesario que los estudiantes de ELE conozcan una parte de la tradición autóctona, con esos cuentos de mujeres empoderadas que se narraban por la

⁴ En esta línea, por ejemplo Ítalo Calvino recoge cómo el recopilador siciliano Pitré describe a su “narradora-modelo”: “su antigua gracia, franqueza y desenvoltura. Quien las lee no encuentra sino la palabra fría y desnuda, pero el relato (de la Messia), más que en las palabras, consiste en el inquieto movimiento de los ojos, en el agitarse de los brazos, en los gestos de toda su persona...ya con voz débil, excitada, temerosa, dulce o estridente, evocando la voz de los personajes y las situaciones en que se hallan (...)sin esos ademanes el cuento pierde la mitad de su fuerza y eficacia” (Pitré, en Calvino 46).

península ibérica desde tiempos lejanos, a los que pertenece el relato de *Blancaflor*. El mundo de la cuentística tradicional es mucho más amplio que lo que se ha difundido universalmente en la actualidad a través de las películas de Disney; aparte de *Cenicienta* o *La bella durmiente*, tenemos que conocer a otras muchas protagonistas sorprendentes que pueden seguir sirviendo como modelos de conducta positivos en la actualidad.

Se ha presentado una propuesta didáctica para el aprendizaje del español en los niveles superiores de B2 y C1, pero abierta a la adaptación para otros niveles. Las actividades se han dividido en tres partes resumidas en la tabla: prelectura, lectura dramatizada y poslectura. Así, la propuesta ha comenzado con las actividades de prelectura que intensifican la motivación hacia la lectura a través del juego con las expectativas y la reflexión sobre los cuentos tradicionales; ha seguido con la lectura dramatizada de un guion teatral basado en *Blancaflor* preparado por la autora; y terminando con actividades de poslectura centradas en el desarrollo de la imaginación a través de la reescritura creativa y digital. Además, se ha reflexionado sobre si son suficientemente motivadores los cuentos maravillosos para las aulas de ELE. Aparte de los beneficios inherentes de dichos relatos, se ha comprobado que estos cuentos se pueden convertir en maravillosos modelos tradicionales para motivar la reescritura literaria y la actualización o incluso inversión de valores, como han hecho innumerables autores en todas las épocas. Para ello, se han llevado a cabo las actividades de la tercera parte de esta propuesta didáctica abierta, centradas en la re-escritura creativa para las aulas de ELE. A continuación, se han mostrado ejemplos de escritura digital realizados en la Complutense y recopilados en la web “Cajón de cuentos”, con la idea de que los estudiantes puedan crear también *booktrailer* o juegos en línea (como la oca de *Blancaflor* con la aplicación *Genially*). En definitiva, se han cumplido los principales objetivos de potenciar la utilización de cuentos tradicionales menos conocidos en las aulas de ELE. Finalmente, nos ha parecido necesario incluir en el anexo de estas páginas una maravillosa versión completa de este cuento que puede ser utilizada por otros profesores y profesoras para adaptar esta propuesta.

OBRAS CITADAS

Apuleyo, Lucio. *Las metamorfosis o El asno de oro* (s. II d.C). Alianza Editorial, 1985.

Bacchilega, Cristina. *Postmodern Fairy Tales: Gender and Narrative Strategies*. University of Pennsylvania Press, 1997.

- Barthes**, Roland. *Introducción al análisis estructural de los relatos*, Silvia Niccolini (comp.), *El análisis estructural*. Centro Editor de América Latina, 1977.
- Bruner**, Jerome. *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. FCE, 2003.
- Calvino**, Ítalo. *De fábula*. Siruela, 1998.
- Camarena**, Julio y Chevalier, Max. *Catálogo tipológico del cuento folklórico español*. Gredos, 1995
- Díaz Corralejo**, Joaquín. "Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas". *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Obra dirigida por I. Santos Gargallo, 2016.
- Espinosa**, Aurelio. M. *Cuentos populares españoles*. CSIC, 1946.
- Fernan Caballero** (Cecilia). *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares*. Olañeta editor, 1986.
- García Carcedo**, Pilar. *Cenicienta cumple cuatro mil años. Princesas activas en las versiones comparadas de los cuentos*. Verbum, 2022.
- . *Entre brujas y dragones. Travesía comparativa por los cuentos tradicionales del mundo*. Verbum, 2020.
- . "Más allá de La bella y la bestia: desde los cuentos tradicionales hacia la escritura", *El valor del cuento tradicional en la formación inicial del profesorado, Educación y futuro*, nº 42, abril 2020, pp. 36-53. Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, 2020b
- . "Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica." *Lenguaje y textos*, 47, 37-48, 2018.
- . "Versiones españolas de los cuentos y reciclajes." *Érase otra vez. Paradigmas de reciclaje en la LII*, Regueiro et al. Ed. Síntesis, 2023.
- Gutiérrez**, Raquel. *Una introducción a la teoría literaria feminista*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2004.
- Harries**, Elizabeth. W. *Twice Upon a Time: Women Writers and the History of the Fairy Tale*. Princeton University Press, 2003.
- Herreros**, Cristina. *Libro de Monstruos españoles*. Siruela, 2008.
- Instituto Cervantes**. Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, Centro Virtual Cervantes, 2006.
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Johnson**, Keith y **Morrow**, Keith. *Communication in the Classroom*. Longman, 1982.

- Levorato**, Alessandra. *Language and Gender in the Fairy Tale Tradition*. Palgrave Macmillan, 2003.
- Llargo**, Eva y **Ceballos**, Ignacio. "Motivaciones y consecuencias de las adaptaciones del cuento tradicional en el teatro infantil contemporáneo". *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 19, pp. 41-62. 2021.
- Oyewo**, Danuta. *Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de E/LE*, Universidad de Nebrija, 2009. *RedELE*.
<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/1-Trimestre/DanutaOyewo.html>
- Rodríguez Almodóvar**, Antonio. *Cuentos al amor de la lumbre I y II*. Anaya, 1983.
- . *El texto infinito. Recopilación actualizada de ensayos sobre el cuento popular*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004.
- Sánchez Urquijo y Malo Liébana**, M. "La enseñanza del español a través de internet. Una propuesta: cuentos y leyendas." ASELE, Actas X, 1999.
- Sayalero**, Miriam. *Los cuentos que nunca nos contaron*. Penguin, Nube de tinta, 2018.
- Solsona**, Gemma. (coord.). *Donde las hadas no se aventuran* (antología). Apache Libros, 2020.
- Vallvey**, Angela. *Cuentos Clásicos Feministas*. Arzalia, 2018.
- Villarroya**, Óscar. *Somos lo que nos contamos. Cómo los relatos construyen el mundo en el que vivimos* (el «Homo Narrator»): Ariel, 2019.
- Zipes**, Jack. *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Fondo de Cultura Económica, 2014.

ANEXO: CUENTO COMPLETO

Blancaflor (un cuento de la tradición española recopilado, entre muchos otros por Francesc Maspons en 1871), en *Los cuentos que nunca nos contaron* de Myriam Sayalero (2018, 8):

Hace mucho tiempo, cuando las estrellas que ves aún no tenían nombre, un rey y una reina gobernaban con justicia y generosidad en un reino lejano. Sin embargo, eran tremendamente desdichados. Deseaban un hijo que no llegaba. Con el tiempo la reina perdió la esperanza. Angustiada por la desgracia que esto traería al reino, decidió acudir al diablo. Se presentó ante él e intentó disimular su desesperación, pero el astuto diablo olfateó enseguida su sufrimiento y quiso aprovecharse de ella.

-Concebirás un hijo...-dijo el diablo. Después guardó silencio antes de sentenciar:- Y cuando cumpla veinte años, lo dejarás marchar [...]

Al cumplir veinte años, el príncipe caminó durante días. Cruzó valles, bosques y montañas, hasta que divisó una rocosa fortaleza entre las nubes: era el castillo del diablo, *el Castillo de irás y no*

volverás. Cuando estuvo cerca se ocultó tras unos árboles que crecían en la orilla de un río y esperó a que llegaran las tres hijas del diablo. Después de bañarse en un remanso, salieron del agua las dos hijas mayores que, nada más vestirse, se transformaron en palomas. El tiempo pasaba, pero la más pequeña seguía bañándose.

Blancaflor, la tercera hija del diablo, no quería salir del río, pues sabía que, en cuanto lo hiciese, debería regresar al castillo transformada en paloma.

Odiaba la tediosa rutina que les imponía su padre, el diablo. Les prohibía leer, hablar, incluso pensar. Temeroso de perder a sus hijas, las había confinado a una vida como palomas, solo que, en lugar de estar prisioneras en una jaula, vivían encerradas en un castillo. Blancaflor se sentía muy desgraciada. El único momento del día en que se sentía realmente feliz era cuando se bañaba en el río.

Cuando su piel empezó a arrugarse salió del agua. Una miríada de brillantes gotas resbalaba por su piel. Caminó desnuda hacia el árbol que custodiaba su ropa, pero en su lugar vio a un joven desconocido.

-Te daré tu ropa si prometes ayudarme -dijo el príncipe.

Oculto su cuerpo tras los arbustos, Blancaflor levantó la cabeza orgullosa. No pensaba dejarse asustar. Quizá tenía ante sus ojos la oportunidad para escapar que durante tantísimo tiempo había estado esperando.

-No eres tú quien pone las condiciones, sino yo -repuso Blancaflor, de vuelta de sus pensamientos-. Te aseguro que, de los dos, tú eres el más necesitado. Sígueme, te llevaré al castillo de mi padre. Pero, a cambio, hablarás cuando yo te lo pida.

El príncipe, sorprendido por la entereza de la joven, aceptó sin dudar. Le entregó su ropa y, en cuanto se vistió, como cada día, Blancaflor se convirtió al instante en paloma.

El demonio no se sorprendió al ver al príncipe. Ansioso por burlarse de él, planeó tres trabajos imposibles de realizar.

-Este es tu primer trabajo -dijo-. Allana esa ladera, árala, siembra el trigo, siégalo, muélelo y tráeme mañana mismo una hogaza de pan.

En efecto, ese trabajo era imposible de realizar. El príncipe lloró desconsolado. Blancaflor escuchó su lamento y suspiró. Conocía bien cómo las gastaba su padre, pero esta vez no iba a permitir que se saliera con la suya. Había decidido escapar de la prisión en que vivía.

-Te prometí mi ayuda -dijo ella-, y yo siempre cumplo mi palabra.

Después esperó a que el príncipe se durmiera y se dirigió a la ladera. Con la magia de sus alas aró la tierra y la sembró, sus garras segaron el trigo y sus plumas lo molieron. Cuando el joven despertó, vio ante sus ojos una humeante hogaza de pan, que llevó corriendo al diablo.

-No hubieras sido capaz ni de arar un centímetro de esa ladera sin la ayuda de Blancaflor -rugió el diablo.

Después, arrojando el pan al fuego, añadió:

-Este es tu segundo trabajo: planta este campo de vid y tráeme por la tarde una jarra de vino de sus uvas.

El príncipe ya sabía el juego que se traía el diablo entre manos, así que acudió a Blancaflor para pedirle ayuda. Ella revoloteó sobre él y le puso una jarra delante.

Blancaflor voló hasta un viñedo yermo y seco. Invocó a las nubes, que trajeron agua, y al sol, que aceleró los días. Después su vuelo mágico vendimió toda la cosecha, sus garras pisaron las uvas y sus plumas fermentaron el vino que el príncipe llevó al diablo. Este enseguida supo que Blancaflor le había ayudado de nuevo. Así que el tercer trabajo que le impuso fue realmente difícil de cumplir, incluso para ella.

-En el fondo del océano hay una sortija que quiero regalarle a mi hija pequeña. Tráemela.

Una vez más el príncipe acudió a Blancaflor, pues era imposible que él solo encontrara lo que pedía el diablo ¡Ni más ni menos que en el fondo del inmenso mar!

Pero esta vez Blancaflor se sumió en la tristeza. Le había pedido la sortija de la memoria, y en cuanto el diablo se la pusiese en el dedo corazón, todos aquellos que la conocían, excepto su padre, se olvidarían de ella ¿Existía acaso un castigo mayor?

Blancaflor dejó caer una lágrima y después emprendió el vuelo en busca de la sortija. Al menos debía intentarlo. Voló hacia el océano y se sumergió en lo más profundo. Una vez encontró la sortija se arrancó la pluma más larga del ala derecha.

Luego, el príncipe le dio el anillo al diablo, pero cuando este fue a ponérselo a su hija descubrió que a esta le faltaba el dedo anular de su mano derecha (el que correspondía a la pluma arrancada).

-Entonces lo llevarás en tu mano izquierda –bramó el diablo- Y el que te ame te olvidará solo cuando alguien lo abraze.

El plan de Blancaflor había funcionado, al menos en parte. Ahora el joven era libre, solo le faltaba cumplir su palabra [...] Aprovecharon para llegar hasta el establo, donde encontraron dos caballos: Viento y Pensamiento.

Mientras Blancaflor vigilaba que nadie los viera, pidió al joven que ensillara a Pensamiento.

El príncipe entró en el establo y vio un caballo joven y fuerte. Era Viento. A su lado estaba Pensamiento, un viejo y flaco caballo percherón. Convencido de que Blancaflor se había confundido, ensilló al primer caballo, el llamado Viento. Esa noche, mientras huían del castillo, la bestia se despertó con el ruido de sus pasos.

Entonces, el diablo, montado en Pensamiento, les seguía de cerca (porque el pensamiento es más rápido que el viento).

-Solo a lomos de Pensamiento hubiéramos podido escapar. Ahora debemos enfrentarnos al monstruo que nos persigue, que no es otro que el Diablo.

Blancaflor fue dejando caer semillas por la cola del caballo, que se convirtieron en bolas de fuego que el diablo tuvo que apagar. Después...Blancaflor extendió sus alas, empuñó la espada con sus poderosas garras y la clavó en la tierra con tanta fuerza que esta se abrió en dos, creando una brecha tan grande que el diablo no la pudo saltar.

Así fue como al fin pudieron alejarse del *Castillo de Irás y No volverás* [...] pero aún le quedaba un temor. Sabía que la última maldición de su padre al ponerle la sortija en la mano izquierda se cumpliría y sería olvidada en cuanto alguien abrazara al príncipe [...] Sufre tanto por el olvido al que la has condenado que prefiere vivir como una paloma encerrada.

En ese momento el príncipe lo recordó todo, corrió en busca de Blancaflor y le quitó de su mano izquierda la sortija del olvido. Volvió a arrojarla al océano, de donde nunca debió haber salido. Desde entonces nadie que conociera a Blancaflor se olvidó jamás de ella, pues fue la reina más inteligente y justa de todos los tiempos. Y también la única para burlar al diablo y librarse de él.



Las mujeres de Federico (2021) and ethical-literary education in the secondary school classroom

Celia García-Davó
Universidad de Alicante
celia.garciadavo@ua.es

<https://orcid.org/0000-0003-3899-3311>

Recibido. Received 17/11/2022
Aceptado. Accepted 16/04/2024
Publicado. Published 30/04/2024

ABSTRACT

This paper analyses the educational reasons why the illustrated novel *Las mujeres de Federico* (2021) should be included in the secondary school reading itinerary and proposes the model of ethical-literary education to work on it in the classroom. With this study we aim to offer a concrete example of how literary reading can serve to develop critical thinking and moral reasoning in students, educating them as competent readers and people who are aware of and committed to our society.

KEYWORDS: *Las mujeres de Federico*, literary education, ethics, morals, critical thinking.

Las mujeres de Federico (2021) y la formación ético-literaria en el aula de Secundaria

RESUMEN

Este artículo analiza las razones educativas por las que la novela ilustrada *Las mujeres de Federico* (2021) debería incluirse en el itinerario lector de Secundaria y propone el modelo de la educación ético-literaria para trabajarla en el aula. Con este estudio pretendemos ofrecer un ejemplo concreto de cómo la lectura literaria puede servir para desarrollar un pensamiento crítico y un razonamiento moral en los/las estudiantes, educándolos como lectores competentes y personas conscientes y comprometidas con nuestra sociedad.

PALABRAS CLAVE: *Las mujeres de Federico*, educación literaria, ética, moral, pensamiento crítico.

1. INTRODUCCIÓN

Al comienzo de este escrito realizaremos un breve recorrido teórico por los principales modelos didácticos de la enseñanza literaria. Seguidamente, profundizaremos en la explicación del modelo de la educación ético-literaria —en el que se fundamenta nuestra propuesta— y, para finalizar, justificaremos por qué la obra *Las mujeres de Federico* (2021) debería incluirse en el aula de Secundaria. Para ello nos serviremos de algunos ejemplos de actividades que podrían llevarse a cabo a partir de su lectura.

La idea de este trabajo surge de una experiencia docente propia al observar el comportamiento desalentado o desalentador que la mayoría del alumnado adoptaba ante la lectura literaria y la literatura en general, a las que consideraba aburridas e innecesarias. El hecho de impartir clase en 2º de Bachillerato nos permitió, por un lado, comprobar la dificultad de los/las estudiantes para asociar contenidos relacionados con la historia y la literatura, y por otro, descubrir cómo una gran parte de estos no conocía a los miembros de la Generación del 27, incluyendo a Lorca y su producción. Algo preocupante y sorprendente teniendo en cuenta que en la Comunidad Valenciana es materia obligatoria en el nivel de 4º de ESO y que *La casa de Bernarda Alba* había formado parte de su itinerario lector durante su etapa educativa. ¿Qué estaba fallando?, ¿la forma de enseñar y transmitir ideas y contenidos?, ¿el desinterés del alumnado? Y si era así, ¿cómo podíamos motivarlos/as?... Comenzamos a plantearnos estas y otras cuestiones, cuyo intento de respuesta dio lugar a la configuración de este estudio.

Del mismo modo, advertimos que en las aulas —sobre todo en los niveles de la ESO— todavía están presentes actitudes machistas, homófobas y racistas debidas, a nuestro parecer, a la desinformación y a la falta de educación y concienciación del alumnado. Por ello, para intentar paliar ambas problemáticas (la didáctica y la social), ideamos este trabajo, que vincula el método de la educación ético-literaria y la obra *Las mujeres de Federico* con un triple objetivo pedagógico: despertar el interés en la lectura, formar lectores competentes que lleguen a comprender y valorar la literatura y, a través de esta última, educar en valores. El propósito principal de este artículo es ofrecer un ejemplo concreto de cómo la lectura literaria puede servir para formar un pensamiento crítico y personal en los alumnos/as, educándolos como lectores literarios competentes y personas conscientes de nuestra sociedad.

Igualmente, a través de la lectura de dicha novela, podríamos contribuir a que el alumnado de 4º de ESO —tanto los/las estudiantes que van a continuar con su carrera educativa y que retomarán al poeta en futuros niveles, como los/las que no— conociese lo fundamental de

Federico García Lorca por medio de los temas que este aborda en su producción teatral y que se recogen en *Las mujeres de Federico*. En nuestra opinión, el escritor granadino es un clásico de las letras hispánicas que cuenta con una calidad estética que garantiza la formación lecto-literaria y, simultáneamente, su trayectoria vital y la realidad descrita en sus obras nos permiten abordar valores y conflictos humanos que nos sirven para desarrollar el pensamiento ético y la interpretación crítica del alumnado.

2. ¿LA LITERATURA SE ENSEÑA?: LA DIVERSIDAD METODOLÓGICA EN LA DIDÁCTICA LITERARIA

a. Algunas notas sobre la evolución de la enseñanza literaria

Como apuntan Mendoza (2008), Ballester (2015) y Colomer (2010), entre otros, la forma de enseñar y concebir la literatura ha evolucionado a lo largo del tiempo. Tradicionalmente, la enseñanza de esta materia ha sido concebida como “la progresión cronológica de obras, autores y movimientos y su aprendizaje memorístico” (Ballester e Ibarra 27), de ahí que una de las constantes de la docencia literaria haya sido durante gran parte de los siglos XIX y XX —e incluso XXI— la equiparación entre literatura e historia literaria, apuntada por Barthes (1996) hacia mediados de la década de los sesenta.

A causa de ello, “las producciones literarias en el sistema educativo han aparecido como escuetas referencias de títulos, relacionadas con datos sobre la síntesis argumental, con la correspondiente enumeración de abstractos rasgos descriptivos del estilo y con sucintas alusiones a la valoración que el autor y la obra han merecido en el contexto del sistema cultural” (Mendoza, “La educación literaria” s.p.). Si bien, a partir de los años 70 del pasado siglo este modelo de enseñanza de la literatura entró en una profunda crisis al considerarse socialmente obsoleto (Ballester 129). Este hecho se tradujo en la irrupción de nuevas y muy diversas posturas, metodologías y prácticas educativas en las décadas siguientes que defendían una forma diferente de abordar la literatura.

Una de las soluciones aportadas por los/las especialistas ante el conflicto derivado de la compleja relación entre el alumnado y los textos literarios fue el conocido “comentario de texto” en los años 70, que resalta la importancia de las obras en sí mismas en lugar de su relación con un sistema literario preestablecido (Colomer s.p.). “Ya no se trataba de la transmisión del bagaje literario de la comunidad y de la literatura como formación moral y estética, sino de adquirir elementos de análisis que revelaran la construcción de la obra”

(Colomer s.p.). Pese al éxito del nuevo instrumento¹, numerosos docentes percibieron que este poseía diversas contradicciones. Si su principal objetivo era establecer un modelo didáctico que reemplazara al anterior, este método despojaba igualmente de la lectura propia y del papel activo al alumnado, pues quedaba reducido a mero espectador del acto de revelación protagonizado por el/la docente durante el transcurso de la clase (Colomer s.p.). El descontento generalizado dio paso —ya en los 80— al inicio de un nuevo periodo en la delimitación de la didáctica de la literatura. En esta ocasión el enfoque se traslada del texto al acto comunicativo de su producción y recepción, es decir, a la relación que se establece entre el autor/a y el lector/a. La literatura se entiende como un fenómeno de comunicación social, dando especial relevancia a su papel en la formación del individuo (Colomer s.p.).

Otra de las posibles salidas a la crisis de los 70 fue vincular la enseñanza de la literatura con el valor epistemológico que esta disciplina posee, ya que, desde ella, se puede interpretar la realidad y contribuir a la construcción sociocultural de los ciudadanos y ciudadanas (Colomer s.p.). Múltiples estudiosos/as emplearon como consecuencia un nuevo término para hacer referencia a la didáctica de la literatura, el de “educación literaria” —al que nos acogemos a lo largo del trabajo—, considerándola como “la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (Mendoza, “La educación literaria” s.p.).

El objetivo era alejarse de una práctica en la que el profesorado posee un rol de transmisor de contenidos y el alumnado uno pasivo y memorístico, para lograr que los/as estudiantes llegasen a ser lectores/as autosuficientes capaces de activar y relacionar sus propios conocimientos.

En suma, el esfuerzo por definir los procedimientos a la hora de enseñar literatura estuvo centrado durante un gran periodo de tiempo en el tridente autor-obra-lector, y los planteamientos basados en los dos primeros componentes (autor y obra) dominaron tradicionalmente este campo (Ballester 135). Sin embargo, el interés por el otro eje metodológico, el del lector/a, inauguró nuevos caminos que apuntaban ya hacia la creación de lectores competentes y literarios formados para ser capaces de leer, interpretar y apreciar la literatura. Personalmente, consideramos que las diversas propuestas metodológicas pueden convivir en el aula, debe ser el/la docente quien escoja en cada

¹ Hoy en día los estudios sobre el comentario de texto de Lázaro y Correa (1994) o Díez Borque (1998) son considerados “clásicos” en el ámbito de la enseñanza literaria.

momento cuál es la opción más acertada según el curso, nivel y especificidades del alumnado.

b. La educación literaria: fundamentos de la formación lecto-literaria

Como adelantábamos en el epígrafe anterior, existe un modelo didáctico que defiende que la literatura no “se enseña” sino que forma parte de la formación cultural del individuo. De esta consideración deriva la idea de “formación literaria” o “lecto-literaria” que, como señala A. Mendoza, “toma como eje principal la actividad del lector en el proceso de recepción, integrando en él las relaciones entre los sistemas sociales y culturales, los sistemas retóricos y las estrategias del discurso y los sistemas de ritualización y simbolización de lo imaginario que incluye la creación literaria” (“La educación literaria” s.p.). Este nuevo enfoque, centrado en el alumnado/receptor, es la base de la educación literaria, que pretende desarrollar la capacidad de interpretar y configurar discursos literarios. A diferencia de lo que se proponía en métodos didácticos tradicionales, en este, el/la estudiante pasa a tener un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que interactúa directamente con el texto. El propósito principal de este planteamiento es formar lectores/as competentes que aprendan a valorar la literatura sin que necesariamente haya que formarles como analistas textuales, algo en lo que se insistía en épocas pasadas (Mendoza, “La educación literaria” s.p.).

Como apuntan Ballester e Ibarra (30), la adquisición de “la competencia literaria” es el paso previo e imprescindible para la educación literaria en la que el alumnado desembocará tras un extenso trayecto de lecturas propuestas en su mayoría por el/la docente. Si bien, antes de continuar debemos aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de “competencia literaria”, ya que a lo largo del trabajo aludiremos a ella en varias ocasiones.

Dicho término fue acuñado originariamente por Jonathan Culler (1979) y ha sido estudiado y definido por múltiples investigadores/as como Van Dijk (1980), Aguiar e Silva (1980), Fish (1989), Colomer (2010) o Ballester (2015), entre otros. En nuestro caso, entendemos la competencia literaria como la capacidad que posee el ser humano para crear y comprender textos literarios, pero esta no sería una habilidad innata, sino que vendría determinada por condicionantes sociolingüísticos, históricos y estéticos (Ballester 142). Los/las jóvenes adquieren dicha competencia “en la medida en que la comunicación literaria está presente en su entorno y es utilizada socialmente” y eso “implica crear situaciones que permitan percibir la literatura como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido” (Colomer s.p.). Como docentes, debemos dotarles de unas habilidades

prácticas y de pensamiento crítico para que sean capaces de interpretar los textos más allá de su significado explícito (Ballester 142).

Otro de los fundamentos en los que se centra la educación literaria —y en el que se basa este estudio— es el intertexto lector. Este contribuye a la formación lecto-literaria en tanto que habilita a quien lee a percibir las relaciones y asociaciones temáticas, culturales y/o formales entre una obra y otras. Es el elemento de la competencia literaria que “integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticoculturales para facilitar la lectura de textos literarios” (Mendoza, *El intertexto* 97).



Figura 1. Fuente: Antonio Mendoza (*El intertexto* 28)

Al igual que Díez Mediavilla consideramos que la didáctica de la literatura debería centrarse en “enseñar a leer” mensajes literarios y, para ello, resulta necesario dotar a los/las estudiantes de un intertexto lecto-literario que garantice la capacidad de leer de forma eficaz textos de intención estética (109). De esta forma, frente a las tradicionales funciones de presentador del panorama historicista y de comentarista o analizador del texto, el papel esencial del profesorado en este proceso educativo es el de mediador o crítico mediador, puesto que la información que facilita al alumnado les ayuda a valorar las creaciones literarias llegando a convertirles en “críticos noveles”. En este sentido, la lectura guiada en clase posee una gran importancia, ya que les permite avanzar en su interpretación personal que es, en última instancia, el fin principal de este método didáctico. Debemos lograr que el estudiantado alcance una formación literaria plena, a través del desarrollo de su actividad de recepción, para que llegue a ser un lector competente capaz de interpretar y construir significados propios en relación con los textos literarios. Todo ello será clave a la hora de conseguir que el alumnado adquiera un pensamiento crítico individual, que le permitirá reflexionar acerca de su vida y de su relación con el entorno y la sociedad (Terol 30).

3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ÉTICO-LITERARIA EN SECUNDARIA

De acuerdo con los presupuestos teóricos en los que se fundamenta la educación literaria, cuando el alumnado se convierte en lector competente adquiere unas habilidades que le permiten —de manera autónoma— comprender una obra literaria y alcanzar una independencia reflexiva para poder valorar e interpretar su contenido. Al tiempo que “va descubriendo el carácter connotativo del lenguaje literario va a ir aprendiendo a comprender e interpretar aquellos textos que lee y es en este punto en el que el desarrollo de la competencia literaria coincide con el desarrollo del pensamiento crítico” (Llorens y Terol 103).

Según este planteamiento, los textos literarios sirven como estímulo a la reflexión moral pues, a través de ellos —y al igual que ocurre con la filosofía—, podemos reflexionar sobre cómo se debería vivir gracias al encuentro que se produce entre las diferentes vidas, personajes y situaciones del texto y los lectores/as. Esto permite al alumnado “aumentar su horizonte de posibilidades y reflexionar acerca de sus opciones de futuro” (Terol 29), lo que les facilita “beneficiarse de la relación entre moral y estética” (Terol 32). Así se manifiesta la doble función asignada a la literatura, la instructiva y la placentera (Mata 107).

Por este motivo, a la hora de referirnos al modelo didáctico-literario en el que basamos nuestro trabajo aludiremos al método de la “educación ético-literaria”, caracterizado por centrarse tanto en el discurso como en la forma de los textos literarios. En este caso, durante el proceso de lectura, el/la docente “tendrá que enseñar a apreciar la literatura como fuente de cultura, diversidad, diálogo e interpretación crítica” (Terol 30), entendiendo el texto como algo más que un producto de análisis estilístico-formal.

Asimismo, debemos aclarar que, aunque somos conscientes de que el fundamento de la literatura no es la difusión de valores morales, consideramos que esta puede ser un instrumento válido para llegar a ellos. Por esa razón, defendemos que

Un valor puede definirse, describirse, reconocerse, analizarse, pero no puede donarse o inocularse o traspasarse. Es decir, no se puede transmitir. Y menos aún a través de discursos, normas o lecturas. Percibir valores en un texto literario no significa que esos valores pasen de inmediato a formar parte de la conciencia del lector. La literatura puede mostrar conductas virtuosas, pero no inculcar en el lector una virtud. Es lo que se haga a partir de esas percepciones lo que puede transformar a alguien. [...] Leer no es, pues, una actividad que transmita valores. [...] Una obra literaria presenta comportamientos humanos que pueden propiciar emociones, reflexiones íntimas y diálogos con otros, y esa actividad puede ser el origen de un

cambio o una decisión. Pero lo que ocurra después depende siempre del lector, del sentido y el carácter de sus lecturas (Mata 109).

La labor del profesorado resulta de suma importancia a la hora de formar lectores/as competentes, ya que la mera lectura de un texto no garantiza la transformación moral de quien lee. Solo desde el momento en que se posee un aprendizaje suficiente para comprender e interpretar un discurso literario se estimularán las reflexiones éticas derivadas del mismo. Una vez producido este acercamiento impulsado por el/la docente, el alumnado/lector podrá involucrarse emocionalmente en las historias o hechos narrados para, a partir de estos, generar relaciones y pensamientos sobre su propia vida (Mata 111). No debemos renunciar a lo literario en beneficio de lo moral pese a que exista un vínculo evidente entre literatura y ética. Si bien, es de sobra sabido que existen obras literarias de alta calidad estética —como las de García Lorca— en las que se expresan emociones y reflexiones profundas sobre conflictos humanos, lo que nos permite trabajar ambos componentes en el aula. El profesorado ha de buscar y seleccionar aquellos discursos en los que lo ético y lo estético confluyan para, desde ahí, formar al alumnado como lectores competentes y ciudadanos independientes de nuestra sociedad. Es fundamental reparar en la vinculación directa que se produce entre la educación en valores y la selección de textos como elemento esencial para garantizar el interés y la motivación de los/las estudiantes, ya que los temas/valores que se extraen de las obras pueden resultar especialmente atractivos y próximos al alumnado (Díez Mediavilla 114). Es posible que, si en los textos escogidos se abordan cuestiones como la igualdad, las relaciones amistosas o amorosas, el acoso escolar, la violencia de género o asuntos relativos al colectivo LGTBI, entre otras, el lector/a novel esté más atento a la lectura porque son temas que están presentes en su realidad. Este hecho favorecería la doble finalidad didáctica de la educación ético-literaria en tanto que, por un lado, se desarrolla el proceso de integración del individuo en la sociedad al reflexionar acerca de dichos temas/valores, y por otro, se asegura el éxito de la actividad lectora al acercar a quien lee al mensaje desde una posición más comprometida (Díez Mediavilla 114). El conflicto en este caso se produce a la hora de configurar un itinerario lector que cumpla con este doble propósito. Los libros deben contar con una calidad estética que garantice la formación lecto-literaria y al mismo tiempo han de abordar valores o conflictos humanos que nos sirvan para desarrollar el pensamiento y la interpretación crítica del alumnado. Al igual que Díez Mediavilla opinamos que los autores y obras clásicos —es decir, los propios del canon literario— cumplen con el doble objetivo propuesto porque en ellos se manifiesta tanto la función estética como la ética. Por ese motivo, y a pesar de que existan otros muchos

ejemplos literarios válidos, estos sirven para formar la competencia literaria y el intertexto lector así como la conciencia ética del alumnado, pues en la mayoría de ellos se tratan valores universales que, pese a la distancia temporal, todavía pueden trasladarse a las aulas. ¿Pero cómo debemos poner en práctica la teoría ético-literaria expuesta en Secundaria? Existen diferentes vías y recursos didácticos. Sin embargo, a nuestro parecer, una de las formas más acertadas es a través de la lectura o tertulia literaria dialógica en clase. Este método hace referencia al “proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo” (Valls et al. 72).

En nuestra opinión, la lectura de un texto literario es un acto de comunicación y esta práctica nos permite llevar a cabo un diálogo no solo con el texto sino con otros lectores. Con este recurso se fomenta la comprensión lectora del alumnado por medio de habilidades comunicativas producidas al dialogar igualitaria y colectivamente sobre el discurso. Las interacciones y reflexiones que se dan lugar a partir de la lectura —oral y guiada— contribuyen al aprendizaje y a la formación lecto-literaria y ética de los/las estudiantes, ya que, para poder debatir sobre algo, primero debes comprenderlo (Valls et al. 78). Además, al plantear preguntas y recibir respuestas, se van abriendo nuevas posibilidades de sentido sobre lo que se narra en el texto.

La lectura o tertulia dialógica es también un buen medio para aumentar la motivación y la curiosidad de los/las jóvenes si se relaciona adecuadamente con el recurso de la investigación, porque el diálogo producido en clase acerca de un determinado asunto puede conducir a una búsqueda posterior en Internet. Después, la información obtenida podría compartirse en clase para colectivizar y por tanto multiplicar el conocimiento (Valls et al. 80). De esta manera, el aprendizaje literario, cultural y social se produce de forma conjunta a través de interacciones dialógicas e indagaciones que dotan de un papel activo al alumnado y se alejan del modelo didáctico literario tradicional. Según J. Mata,

Alentar esas prácticas de diálogo en torno a los libros supone aceptar que a menudo hablar sobre el texto puede resultar menos significativo que hablar a partir del texto. En el caso de la lectura ética, en la que la atención a las opiniones de los otros, a sus lecturas y sus sentidos, resulta crucial, la conversación que suscita un texto puede ser más relevante que el texto mismo (118).

No obstante, el diálogo en torno a los libros sigue teniendo los propósitos principales de formar lectores/as competentes y de afianzar la educación literaria en favor de la reflexión y la comprensión lecto-literaria.

En resumen, a lo largo de este apartado hemos expuesto la pertinencia de la educación ético-literaria en Secundaria, ya que permite abordar la lectura literaria como una experiencia estética, pero también moral, a la vez que favorece el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Por otro lado, hemos presentado la tertulia literaria dialógica como un buen recurso para desarrollar dicho modelo didáctico en el aula porque sirve como base para fomentar la construcción de nuevos conocimientos y significados literario-morales por parte de los alumnos/as. En nuestro caso, proponemos ambos métodos para trabajar *Las mujeres de Federico* (2021) en 4º de ESO, pero debemos profundizar también en las razones educativas por las que esta obra debería incluirse en Secundaria.

4. ¿POR QUÉ *LAS MUJERES DE FEDERICO*?

La labor docente de seleccionar una lectura o configurar un itinerario lector es compleja, ya que “hay que adecuarla a actividades muy variadas, desde la lectura individual y libre hasta la narración oral o la lectura colectiva de textos, y hay que atender también a las variaciones individuales de los gustos y habilidades lectoras” (Colomer s.p.). Teniendo en cuenta estas dificultades y los diferentes requisitos educativos que deben cumplirse —y tras un previo proceso de búsqueda, lectura y análisis—, consideramos que la novela *Las mujeres de Federico* (2021), escrita por Ana Bernal-Triviño e ilustrada por Vanessa Borrell (Lady Desidia), es una obra adecuada para trabajar en un curso como 4º de Secundaria.

El texto se vincula directamente con los contenidos curriculares de dicho nivel (literatura del siglo XX, Generación del 27, Guerra civil española, etc.). Además, otro de sus rasgos destacables son las excelentes ilustraciones que se intercalan en el discurso, que pueden atraer desde un primer momento la atención de los/las jóvenes, alejados de los libros con imágenes desde su etapa infantil o juvenil. Esta situación confronta con su cotidianidad, dado que cada vez están más habituados a la cultura visual y de la inmediatez al recibir un bombardeo constante de fotografías, colores y figuras en sus redes sociales, y el hecho de toparse con un extenso discurso sin ningún elemento llamativo puede provocarles desinterés o aburrimiento. Por otro lado, escogemos esta obra —aparte de por su sencillez, expresividad y emotividad— porque creemos que puede contribuir a alcanzar el doble propósito de formar al alumnado ética y literariamente, como trataremos de demostrar a continuación.



Figura 2. Cubierta de *Las mujeres de Federico* ([Fuente](#))

Esta novela puede funcionar como lectura base o hipertexto al servirnos de puente hacia las principales obras teatrales de Federico García Lorca: *Mariana Pineda* (1925), *La zapatera prodigiosa* (1930), *Bodas de sangre* (1933), *Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín* (1933), *Yerma* (1934), *Doña Rosita la soltera o el lenguaje de las flores* (1935) y *La casa de Bernarda Alba* (1936). En *Las mujeres de Federico* se narra cómo las protagonistas que aparecen en dichas composiciones se reúnen en el presente para reflexionar sobre sus vidas y solicitar a su autor que cambie sus destinos. El contenido que se relata supone una unión entre historia y literatura al estar cargado de referencias intertextuales relacionadas con la vida y obra del escritor, pero también con el periodo histórico y sociocultural de la España de su época. Con todo, no defendemos que esta novela deba sustituir, por ejemplo, a la lectura habitual del texto de *La casa de Bernarda Alba*, sino que aconsejamos al profesorado la configuración de un corpus textual basado en dos tipos de discursos: una selección de *Las mujeres de Federico* y fragmentos originales de los dramas de García Lorca.

A partir de las alusiones a personajes y obras que se producen en el relato, podemos acudir a la producción teatral del autor granadino y revisar desde la actualidad la realidad que se describe en sus escritos para comprobar cuánto hemos evolucionado (o no) como sociedad. Algunas de las actividades que proponemos para incidir en estas cuestiones son, por ejemplo, las siguientes:

Actividad 1. En el momento en que se haga referencia a la protagonista Mariana Pineda, el alumnado, dividido en grupos, tendrá que indagar sobre quién fue el personaje real en el que se inspira la obra de Lorca. También deberá buscar información sobre el argumento de la composición teatral para realizar una puesta en común al respecto. El/la docente preguntará cuál fue la causa de la muerte de

Pineda para introducir a los/las estudiantes en el tema de la libertad ideológica y de expresión.

Actividad 2. Lectura de un fragmento —previamente seleccionado por el profesorado— de la ESTAMPA III de *Mariana Pineda*. Tomando como punto de partida las referencias a la muerte de la protagonista por su oposición al rey, el/la docente presentará el caso de Pablo Hásel sobre el que deberán investigar los alumnos/as en grupo en la prensa digital. Asimismo, habrán de buscar alguna de las letras de sus canciones y/o declaraciones en Twitter por las que fue condenado. Cuando conozcan el suceso se planteará un nuevo debate: ¿Puede cualquier persona expresar lo que piensa, aunque incite al odio, sin que exista ningún tipo de censura?, ¿qué opináis de Twitter, consideráis peligroso que existan perfiles anónimos que acosen y amenacen a otros por pensar distinto u os resulta indiferente al tratarse de una red social?, ¿deben establecerse límites al respecto?, ¿debe permitirse a cualquier colectivo manifestarse sean cuales sean sus ideales (ej.: los nazis) ?, etc. Esta serie de preguntas conducirán a la presentación de la conocida “Ley Mordaza”. El objetivo de la actividad es hacer reflexionar a los/as estudiantes sobre el tema de la libertad de expresión y sobre sucesos reales cercanos a su presente para que desarrollen su pensamiento crítico.

Por otra parte, las protagonistas de las obras de Lorca representan la situación de muchas mujeres de su época y sus historias sirven como ejemplo para descubrir qué ha significado ser mujer a lo largo del tiempo. El alumnado puede llegar a comprender a través de ellas la relación que existe entre literatura e historia y, sobre todo, conocer y ser consciente de la desigualdad social que padecieron —y padecen todavía— muchas mujeres por el simple hecho de su condición sexual. Este libro nos permite abordar múltiples asuntos relacionados con la historia de las mujeres (reclusión, sexualidad, maternidad, matrimonios concertados, desigualdad, etc.) y de nuestro país (Generación del 27, Guerra civil, exilio republicano, etc.), por lo que puede trabajarse desde un enfoque transversal tanto en la materia de Lengua Castellana y Literatura como en la de Historia.

Asimismo, por medio de la lectura del texto, descubrirán otras figuras femeninas fundamentales como son las “Sinsombrero”, Clara Campoamor o Virginia Woolf, entre otras, y podrán aproximarse también a otros personajes femeninos de la literatura:

Actividad 3. Partiendo de la referencia “La Celestina, la mejor maestra” (Bernal-Triviño y Lady Desidia 111), se preguntará cuál es la relación que existe entre el personaje de la Conjuradora y Celestina. Partiendo de que los/as estudiantes leyeron *La Celestina* en 3º ESO, el/la docente intentará recuperar contenidos para que estos los asocien: ¿Recordáis este personaje?, ¿cuál era el argumento de la obra?, etc. A continuación, puede hablarse de la historia de las brujas y hechiceras en la literatura y de la caza de estas en la realidad, asunto que se aborda en las páginas

113- 114 del libro. El objetivo de la actividad es que el alumnado establezca relaciones intertextuales y construya nuevos conocimientos.

La interdisciplinariedad del texto contribuye a la ruptura con la parcelación de los saberes escolares permitiendo tratar desde diferentes perspectivas (literaria, histórica, ética y de género) diversos temas y valores que han de trasladarse al entorno del aula: la igualdad, la aceptación, la diversidad, el acoso escolar, la toxicidad amorosa, la libertad (ideológica y sexual), la solidaridad, la culpa, etc. Si logramos que los/las estudiantes conecten lo que leen con lo que experimentan en su cotidianidad, podrán extraer sus propias conclusiones y valoraciones convirtiéndose, tras este proceso educativo, en ciudadanos conscientes y responsables con sus propias decisiones. Con este objetivo proponemos, a modo de ejemplo, las siguientes actividades:

Actividad 4. En la página 139 de la novela aparece un fragmento de *Bodas de sangre*. Puede aprovecharse la referencia para escuchar el recitado de Rafael Alberti sobre el diálogo original entre Leonardo y Novia ([Fuente](#)). Tras esto, los y las estudiantes tendrán que definir en grupos cómo es el amor entre los amantes (¿es un amor sano?). A partir de ahí compararán las relaciones amorosas del pasado con las de ahora. Esta actividad posee un doble propósito, por un lado, que el alumnado reflexione sobre cómo debe ser el amor en pareja, y por otro, que tomen un ejemplo de la forma en que debe recitarse un texto dramático. También puede reproducirse parte de la representación teatral de *Bodas de sangre* o de la película *La novia* (2015), o introducir la figura Rafael Alberti y algunos de sus poemas.

Actividad 5. Tras la lectura las páginas 184-187 del libro donde el personaje de Lorca explica lo duro que fue para él tener que ocultar su condición sexual, el/la docente entablará un debate con el alumnado: Es posible que varios/as de vosotros/as os sintáis identificados con sus palabras o quizá conozcáis a alguien que podría estarlo. ¿Por qué creéis que, pese a los avances sociales, el hecho de reconocer que se es homosexual todavía sigue siendo un tema tabú o incluso un delito en muchos países?, ¿sabéis lo que significan las siglas LGTBI?, ¿pensáis que es necesaria la celebración del Día del Orgullo LGTB?, ¿conocéis la Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI?, ¿la consideráis necesaria?, ¿por qué creéis que determinados partidos políticos han intentado derogarla?, etc. El objetivo de la actividad es que los alumnos/as conozcan, comprendan y respeten la diversidad sexual de nuestra realidad.

La lectura de *Las mujeres de Federico* puede interesar y motivar a los/las estudiantes al abordar temas actuales que pueden conducirnos hacia ciertas reflexiones y debates, lo que les permitiría desarrollar al mismo tiempo la competencia literaria y su pensamiento crítico y moral. Como docentes, debemos ser capaces de establecer un vínculo entre el lector/a y

el texto con el objetivo de que compruebe que ambos abordan los mismos conflictos. Este será el primer paso para que el alumnado pueda llegar a comprender y valorar una obra literaria.

A nuestro parecer, la ficción es un buen punto de partida para hablar de la realidad y las historias que cuenta esta novela son perfectas para trabajar en el aula numerosos valores universales, así como para descubrir la figura de Lorca y acercarnos a su producción teatral y poética, pues también se alude a esta última en el texto. De ahí que desde la lectura de esta novela puedan abordarse otros géneros literarios que resultan más complicados para el lector/a novel —como son el teatro y la poesía— con la finalidad de que se familiaricen con estos y lleguen a interesarse por su lectura. Algunas de las actividades que pueden realizarse para profundizar en ambos géneros son, por ejemplo, las siguientes:

Actividad 6. Lectura en línea e interpretación —primero individual y después grupal— del poema “Estampa del cielo”, de Lorca, a partir de los versos originales incluidos en las páginas 176-177 del libro. Así, los y las estudiantes tendrán una primera toma de contacto con la compleja poesía lorquiana y se presentará la faceta poética del autor, ya que hasta el momento solo han conocido la teatral.

Actividad 7. El tema de la muerte se incluye en *Las mujeres de Federico* a través de un halo de misterio otorgado por la imagen de la luna y el ruido de las campanas (Bernal-Triviño y Lady Desidia 143-144). El/la docente aprovechará dichas referencias para aproximar al alumnado al universo lorquiano: ¿qué simbolizan ambos elementos?, ¿por qué se incluyen? Se introducen así los temas de lo trágico y lo simbólico y su representación en la producción de García Lorca.

Actividad 8. A partir de la pregunta “¿qué es el teatro?”, expresada por el personaje de la Criada (Bernal-Triviño y Lady Desidia 176), el/la docente preguntará al alumnado qué es lo que conoce de este género literario. El objetivo es recuperar el conocimiento que los/as estudiantes poseen al respecto. Después, entre toda la clase se extraerán las características de los textos dramáticos (estructura, acotaciones, diálogos, etc.) observando los ejemplos de algún fragmento de la producción teatral lorquiana.

Asimismo, sugerimos que —una vez realizada la tertulia literaria dialógica— el/la docente reparta a cada estudiante un cuestionario formado por enunciados como: “¿Qué situación denuncian los personajes femeninos de la obra y qué vínculos se establecen entre ellas?”, “En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales del texto?, ¿crees que tienen vigencia hoy en día?”, “Define con tus palabras qué es un texto literario, pon algún ejemplo, y explica qué características lo diferencian de uno no literario”, “¿Recurrirías a un texto literario en busca de soluciones o consejos ante un problema real? Justifica tu respuesta”, etc. Los alumnos/as

tendrán que responder a cada una de las preguntas de manera escrita e individual para demostrar que han comprendido e interiorizado el contenido abordado durante las sesiones de lectura. Esta actividad puede ser utilizada por el/la docente para evaluar tanto su comprensión lectora como el desarrollo de su competencia literaria.

Por último, proponemos una actividad final de poslectura que consiste en la redacción de un final alternativo para las protagonistas de la obra, teniendo en cuenta que ellas se reúnen con el objetivo de pedirle a su autor que cambie sus destinos. Los estudiantes, sabiendo ya los argumentos de las principales piezas teatrales de Lorca, deberán escoger individualmente la que más les interese y configurar un final diferente para esta a partir de la siguiente pregunta: “¿Cómo habrían podido acabar las historias de estas mujeres en la actualidad?”. Los objetivos de la actividad son dos: establecer una relación entre escritura y literatura; y desarrollar la capacidad de reflexión, imaginación y expresión del alumnado.

Como se ha intentado demostrar a lo largo de este apartado, *Las mujeres de Federico* es una excelente forma de crear el intertexto lector de los/as jóvenes en tanto que les sirve como un paso previo para la lectura de un clásico como es García Lorca, que posiblemente volverán a tratar en cursos posteriores. Así comenzamos a formar lectores literarios competentes capaces de reconocer similitudes y entablar vínculos entre autores, textos y periodos históricos concretos. Desde nuestro punto de vista, este libro cumple un triple objetivo didáctico: contribuye a la formación del lector literario, ayuda a la construcción de su pensamiento crítico y despierta su conciencia ética. Si sabemos acercar y trabajar adecuadamente la obra con el alumnado de 4º de Secundaria puede servirnos para fomentar su interés por la literatura, por la historia y por la lectura en general.

5. CONCLUSIONES

Las posibilidades didácticas que derivan de la lectura de *Las mujeres de Federico* desde el punto de vista ético y literario son notables, lo que justificaría su presencia en un itinerario lector que aspirase a proporcionar una adecuada educación literaria y moral al alumnado. Opinamos que esta novela es un excelente hipertexto que puede contribuir al desarrollo del intertexto lector. A partir de ella, el/la docente podrá aproximar a sus estudiantes a la figura, época y producción de Federico García Lorca —entendiendo su literatura como paradigma de calidad estética y de compromiso—, pero también le permitirá trabajar en el aula diversos temas y posturas éticas que fomentan la tolerancia y el respeto ante la diversidad, así como otros contenidos relativos a la historia y la literatura que consideramos verdaderamente significativos en el proceso de aprendizaje del alumnado, ya que contribuyen a desarrollar su pensamiento crítico y su competencia literaria.

A lo largo del estudio hemos tratado de probar que es posible abordar una lectura literaria actual de manera innovadora, tomando como punto de partida un enfoque transversal y multidisciplinar y asumiendo el modelo didáctico de la educación ético-literaria en detrimento del método tradicional de enseñanza literaria. Igualmente, defendemos la priorización de la lectura oral en el aula y el fomento de la reflexión y la construcción compartida de conocimientos a través de las búsquedas en línea y de las tertulias dialógicas en clase. Creemos que hoy en día la función del profesor/a como guía o mediador en las aulas resulta fundamental, pues sería el encargado de ofrecer las pautas básicas para que el alumnado se aleje, de manera autónoma y progresiva, de textos literarios sencillos —*Las mujeres de Federico*, por ejemplo—, y pueda leer y comprender obras más complejas como la producción original de García Lorca.

En definitiva, este trabajo se ha pensado siguiendo una serie de objetivos educativos específicos que pueden resumirse en los siguientes: dotar de una participación activa al alumnado/lector en su proceso de enseñanza-aprendizaje; inculcarle el placer por la lectura, siendo esta una de las claves de la educación literaria; crearle un hábito lector; motivarle haciéndole ver que comparte con los textos literarios conflictos y realidades comunes; y principalmente, formar a los/las estudiantes como lectores/as competentes e individuos comprometidos con su sociedad.

OBRAS CITADAS

- Aguiar e Silva**, Vítor Manuel. *Competencia lingüística y competencia literaria*. Gredos, 1980.
- Barthes**, Roland. *Critique et Vérité*. Seuil, 1996.
- Ballester**, Josep, y Noelia Ibarra. “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”. *Revista OCNOS*, no. 5, 2009, pp. 25-36, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3179063>.
- Ballester**, Josep. *La formación lectora y literaria*. Graó, 2015.
- Bernal-Triviño**, Ana, y Lady Desidia. *Las mujeres de Federico*. Lunwerg Editores, 2021.
- Colomer**, Teresa. “La evolución de la enseñanza literaria”. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010, doi: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>.
- Culler**, Jonathan. *La poética estructuralista*. Anagrama, 1979.
- Díez Mediavilla**, Antonio. “Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual”. *Tejuelo*, no. 29, 2019, pp. 105-130, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6826847>.

- Díez Borque**, José María. *Comentario de textos literarios: método y práctica*. Playor, 1998.
- Fish**, Stanley. "La literatura en el lector: estilística afectiva". *Estética de la recepción*, Warning, R. (ed.), Visor, 1989, pp. 123-162.
- Lázaro**, Fernando, y Evaristo Correa. *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra, 1994.
- Llorens**, Ramón Francisco, y Sara Terol. "Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: La composición, de Antonio Skármeta". *América sin nombre*, no. 20, 2015, pp. 102-109, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5417773>.
- Mata**, Juan. "Ética, literatura infantil y formación literaria". *Impossibilia*, no. 8, 2014, pp. 104-121, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372199>.
- Mendoza**, Antonio. *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Arcadia, no. 3., 2001.
- . "La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria". Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008, doi: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>.
- Terol**, Sara. "La competencia lecto-literaria para el desarrollo del pensamiento crítico. Estética y ética en la literatura infantil y juvenil". *Ítaca. Revista de Filología*, no. 7, 2016, pp. 29-39, doi: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/69583>.
- Valls**, Rosa, et al. "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 46, 2008, pp. 71-87, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661637>.
- Van Dijk**, Teun Adrianus. *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Cátedra, 1980.



LITERATURA



An Archaeology of Witness: Testifying, Attending, Reading, and Writing

Cheryl Chaffin

Cabrillo College, California (USA)

chchaffi@cabrillo.edu

<https://orcid.org/0009-0007-3299-1506>

Recibido. Received 17/02/2024

Aceptado. Accepted 17/04/2024

Publicado. Published 30/04/2024

ABSTRACT

Primo Levi's experience in *If This Is a Man* included the change of his body through adversity while he remembered and recorded the names and stories of those he encountered on his downward journey into Auschwitz. In post-war decades he witnessed his life and mind in context of the camps and in his place of the middle to late Italian and global twentieth century. This article, turning to phenomenological and Buddhist thought, explores how readers may develop a practice of witness in reading traumatic literature. In the work of phenomenologist Maurice Merleau-Ponty witness as perception and attention is inherent to the body through observation and participation expressed in the senses and the rational and intuitive intelligences. Buddhism focuses on shared human suffering and addresses how we respond to each other's pain. Finally, writers of traumatic literature and their readers are inextricably and ethically linked in the process of witness.

KEYWORDS: witness, literature, Primo Levi, phenomenology, Buddhism

Arqueología del testimonio: atender, leer y escribir

RESUMEN

La experiencia de Primo Levi en *If this is a Man* ponía en relieve el cambio que sufría su cuerpo por culpa de la adversidad al mismo tiempo que recordaba y registraba los nombres e historias de todos aquellos que conoció en su terrible camino hacia Auschwitz. Durante varias décadas de posguerra dio testimonio de su propia vida y de su mente en el contexto de los campamentos y de los lugares en lo que estuvo desde mediados hasta finales del siglo XX en Italia y alrededor del mundo. En este artículo, volviendo al pensamiento fenomenológico y budista, se explora cómo los lectores pueden ser testigos de la literatura traumática. En la obra del fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty éste da testimonio como forma de percepción y atención, convirtiéndose en algo intrínseco al cuerpo por medio de la observación y la participación expresadas a través de los sentidos y en las inteligencias racionales e intuitivas. El budismo se centra en el sufrimiento humano compartido y aborda la forma en la que respondemos al dolor ajeno. Por último, los escritores de la literatura traumática y sus lectores están éticamente vinculados al proceso de dar testimonio.

PALABRAS CLAVE: testimonio, literatura, Primo Levi, fenomenología, budismo

1. INTRODUCTION

A practice of *being in witness* through writing and through reading has always been urgent and perhaps there is an even more pressing urgency for this type of living in our contemporary world of digital mediation and isolation. Jamil Zaki, Professor of Psychology and Director of the Stanford Social Neuroscience Laboratory, in *The War for Kindness* writes “the modern world has made kindness harder.” More people live in cities than ever before and, “we see more people than ever before, but know fewer of them.”¹ Interactions with unknown others are increasingly virtual. Online interactions make it easy to espouse political and social views that are then liked and encouraged by others, all behind a screen of anonymity, a space apart. Empathy, he argues, is a skill we can build and we do so in relationship with self and with others. Empathy, I also suggest, is one facet of a space of witness if we consider witness as a relationship with self, others, and the world. Reading, as Zaki sees it, constitutes an “untethering,” leaving your world for the context of another’s.² A reader witnesses a writer’s traumatic story. Readers then participate in history by their responses to that story in their engagement with literature. Here I focus less on witness as located in a person and more on witnessing as an action, a practice, of reading, yes, but more so of living. Witness(ing) in this conceptualization is then a practice both active and passive. It is active when readers are conscious that they perform an act of witness as they read and, later, discuss a book. Readers are enabled to allow the practice of witnessing to affect their approach to life and their responses to others.³ Witnessing is passive in that it is always present in the reader; it neither appears nor disappears at random; rather, it is consistently present and available when readers develop the practice of *being in witness*—a state of being that resides within and that a reader is conscious of cultivating (witness becomes a practice, a habit, or, even, an ability that is nourished with attention). In reference to witness (as a concept, an act, and a practice), I employ various verb forms to suggest that witness does not start and stop when readers engage literature that details traumatic situations. These verb forms are: infinitive—to witness; indicative present—witness; and, present participle—witnessing. Through my exploration, I argue that *witness is phenomenological*, a practice of being in the body and recognizing that faculties of perception and mind are *in training* to offer presence to others as they relate their experiences, in this case through the

¹Zaki, *The War for Kindness*, 7.

² Ibid, 93.

³ Here I intend *others* as both the writer, for whom readers perform the act of witnessing, and other human beings, both within and outside our sphere of experience and with whom we have human life in common.

transmission of written story. Of course, the practice of witness, which is intersubjective, may also find application in formal oral telling, in informal conversation, in listening, and in simply being attentively present to other human beings.

Language is not requisite to witnessing. Silence is a form of witness, which for all intents and purposes *is* presence, the attention of the whole being to what and who presents itself. Such attention requires discipline achieved through thinking, contemplating, reflecting, and not needing anything but being present to (something; someone) without the filter of the self and its desires and motivations. This is a lifetime practice. *Practice* in relation to witness signals incompleteness or partiality. Humans, if they so choose, are always engaged in witness as a teaching, a learning that is without end, and they can become more adept at it over time. The nature of human experience is such that new experiences continue to arise, so in that arising humans continue to learn and to practice in body and mind (phenomenologically, then) what they have learned.

For these reasons, for the very warp and weft of practice itself, I've turned to phenomenology in a brief encyclopedic analysis of witness (to witness, witnessing) in order to explore it as occurring always in the (a) body (a singular body but that body is also in relation to another who tells the story of his body's experience). In Primo Levi's case, he experienced the camps as an assault on body and mind, as a physical experience as well as a psychological, spiritual, and philosophical one. His awareness of witness arose as he revised the first edition of his book *If This Is a Man* (*Se questo è un uomo*) for a second publication run with Einaudi in 1957 and 1958. In a chapter written expressly for the second edition, "Initiation," Levi names witness as a survivor's act in which he is engaged both within the camp and in the moment of writing, "even in this place one can survive, and therefore one must want to survive, to tell the story, to bear witness; and that to survive we must force ourselves to save at least the skeleton, the scaffolding, the form of civilization."⁴ Robert Gordon refers to the multiple forms and genres in which Primo Levi wrote—trial depositions and statements, reports, speeches, newspaper columns, poems, anthologies, translations, science-fiction and fantasy, novels and stories about work, resistance, and science—and writes that in Levi's hands testimony "is best thought of as malleable and fluid in form, and as one all the more profoundly engaged with truths historical, moral and imaginative."⁵

⁴ Levi, *If This Is a Man* in *The Complete Works*, 37.

⁵ Gordon, *Auschwitz Testimonies*, 4.

In the spirit of this malleability, I want to read Levi's work, focusing on *If This Is a Man*, with attention to Buddhist teachings in which the notion of witness—as an observer to and an observation of experience without reaction—is integral to a reading of trauma and the reflection of the author, as in Levi's case, upon the meaning of that trauma. The Buddhist teachings referenced here address the practice of being with, being present to, habits of contemplation, compassion, and, when extended to literature, a considered and thoughtful response to a writer's narrative and his address to readers.

Such "witness teachings"—found within both western and eastern philosophical writings—may help to awaken reader response to trauma narrative and analysis. I focus here on Primo Levi's work as offered in his autobiographical account of Auschwitz because I have taught his first book *If This Is a Man* for fifteen years in my college critical thinking courses. There are myriad literary accounts of trauma, written of the Shoah, yes, but also of multiple kinds of political, social, historical, and personal trauma. Literature, in large part, is a repository of trauma—regardless of its genre, geography, or time period. Levi had his own unique experience of the camps during the Second World War and, like any writer, he wrote directly from that experience and the memories it left. Over his lifetime, he coupled his literary production with historical research on the war and Auschwitz. He never stopped learning and he knew that his writing of the camps offered one man's experience of traumatic truth. In fact, he began the first chapter of his final book *The Drowned and the Saved* (*I sommersi e i salvati*, 1987) acknowledging memory's limitations, "Human memory is a wonderful but fallible instrument."⁶ As a reader, writer, professor of literature, and a human being in relation with others, I have absorbed the witness teachings explored here. They manifest in how I interact with students, how I research and write academic articles, how I raise a child, among other things. I hope that this essay will illuminate ways of thinking about reading, responding to, and holding traumatic stories—acts of witness—so that we are moved and changed and, further, that our living reflects those changes.

2. TAKING UP WITH PRIMO LEVI

Over nearly two decades of teaching and writing on Primo Levi's first-person experience as a Holocaust survivor and the primary narrative that evolved of that experience, *If This Is a Man*, have brought this reader-writer to reflect on the complexity of being witness to one's own experience, which for Levi in that first book included the change and adaptation of his compromised body through violent adversity while he also remembered and recorded the

⁶ Levi, *The Drowned and the Saved* in *The Complete Works*, 2420.

names and stories of others whom he met on a journey downward, as he described his plummet into Auschwitz. Over several post-war decades Levi witnessed his life and mind in relationship to Auschwitz and his place in the middle and later half of an Italian and an increasingly global twentieth century. Levi achieved a growing understanding of witness in his role as a survivor, in his work as a writer testifying to the lives of others who had experienced war and internment with him, as well as in observation of chemical phenomena in various laboratory environments through university education and his profession as a chemist. This writer watches, observes, notes, analyzes, compares, commits details to memory, and, eventually, puts life on the page through the interpretative voice and sensibility which the act and practice of witness supports. Domenico Scarpa in “Il terzo incomodo: un invito a frequentare Primo Levi” (“The Third Wheel: An Invitation to Take Up with Primo Levi”) describes Levi’s dual role: the victim who suffers the event that is Auschwitz with the fullness of his own person and that of the witness who with a superhuman effort of physical, moral, and cognitive survival succeeds in retaining an outward gaze, objective and scientific with respect to the event in which he finds himself implicated.⁷ The third role of the witness that Levi performs, Scarpa argues, is in relationship to his readers whom he demands participate in his story and ask themselves what they would have done in the same circumstances.⁸

Primo Levi wanted us, his readers, to read his work with an attitude of ongoing curiosity and inquiry. He informs us in an essay entitled “The Path of a Jewish Writer” (1984), that his first “is not a book purely of testimony.” He attests to intertwined themes: an effort to understand how the events could have happened, a scientific study of human behavior (his and others) under extreme circumstances, the painful and daily comparison with life as a free person, the appearances of literary reminiscences from Dante’s *Inferno*, which, he notes, were sometimes intentional, other times unconscious and spontaneous, and his evocation of the Bible.⁹ His writing, as both artifact and living document in readers’ hands, remains outside the boundaries of time. Levi’s work, that started with the arrest, deportation, and detention of the author and includes the details of eleven months in the Lager of Auschwitz, represents an autobiographical history of the mind, body, intelligence, and personal experience that follows a period of dictatorship, political turmoil, war, and subsequent civil peace. The body of his work as a whole represents the composition of a

⁷ Scarpa, “Il terzo incomodo,” 20.

⁸ Ibid, 21. Translation mine.

⁹ Levi, “The Path of a Jewish Writer,” in *The Complete Works*, 2644.

singular life and at the same time a life shared with the other. However, Levi wrote in his “Premise” to *The Mirror Maker: Stories and Essays* that he was an ordinary person except for the war and the internment at Auschwitz; his was a quotidian life—of work, laboratory, and family, in his birth city, Turin, where he lived until his death. “I’m a normal man with a good memory who fell into a maelstrom and got out of it more by luck than by virtue, and who from that time on has preserved a certain curiosity about maelstroms large and small, metaphorical and actual.”¹⁰

To read Levi’s work, written from 1946 to 1987, is to read his life in narrative form. As a receiving reader, one notes that his life was not ordinary, especially accounting for his birth two years before Benito Mussolini came to power and his young life under institutionalized fascism. The Racial Decree of 1938 imposed restrictions on Jewish employment, businesses, property, schooling, works of art and literature, publishing, sports, and music. Further, in the post-war period he was a survivor of genocide. With or without the writing, he was not a “normal” person in any sense of the word, given the maelstrom he experienced and from which he returned and the maelstroms that continued to compel him in his thinking and writing for the remainder of his life. He was instead a person with a life formed completely by the history of Europe and of the European Jews of the twentieth century.

3. READING AS WITNESS

Witness is an acquired relationship with the world. It is both an intellectual and emotional act. Eastern and Western philosophies suggest that it can be cultivated as a *practice* of attention that includes seeing and listening as well as contemplating and responding. The first-person witness has often experienced traumatic events (cumulative events of physical and emotional violence) and, consequently, has been permanently changed by these experiences. The change undergone by one who has witnessed may be, given one’s skills and resources, the impetus to a life-long practice of artistic and intellectual expression. In Levi’s case, such an expressive response evolved in literary writing, as well as journalistic and commemorative writing. Witness importantly occurs in the process of reading as well as writing. Such engaged reading may germinate in turn a sustained writing practice and production over a reader’s lifetime that becomes a response to reading-witness.

The lexical notion of witness exists within a framework of juridical and religious law. The word testimony came into use in the fifteenth century as proof or demonstration of some fact, evidence, or piece of evidence, and in legal testimony as a sworn statement by a witness.

¹⁰ Levi, *The Mirror Maker: Stories and Essays*, 4.

In Latin, *testimonium* connotes evidence, proof, or attestation. In early Christianity, the word witness was developed from a Greek or pre-Greek word, *martyr*, and came to signify a person who bears testimony to faith and would willingly suffer death rather than renounce their religious faith. The apostle Peter declared in the tenth chapter of Acts that those disciples who ate and drank with Christ were chosen to be witnesses, commanded to preach, testify, and bear witness in converting others to the gospel.¹¹ Thus, early Christians testified to their faith and worked to bring “the good news” to others.

In *The Guardians of Memory* Valentina Pisanty, Professor of Semiotics at the University of Bergamo, defines witness testimony as an original perceptual act (a witness sees an event, or is informed about it by someone who was present) and a subsequent communicative act (the witness recounts what he or she has seen or heard), where the later holds only by virtue of the former.¹² In a court of law, she notes, the definition of witness narrows to one who has seen directly and first-hand, and, as such, is called to speak of that witness experience, which may become evidence in a trial. Annette Wieviorka in *The Era of the Witness* (2006) [*L'ère du témoin*] writing with a historian's view of witness argues that the advent of public testimony of large traumatic events began with the Eichmann Trial in 1961. She asserts, “Testimony appeals to the heart and not to the mind. It elicits compassion, pity, indignation, even rebellion. The one who testifies signs a ‘compassionate pact’ with the one who receives the testimony, just as someone who writes an autobiography signs what Phillipe Lejeune calls an ‘autobiographical pact’ with the reader.”¹³ Individual psychological subjectivities then risk translation into political categories. Wieviorka argues that individual stories of traumatic events atomize larger historical events, that stories in their subjectivity may erode the history as a researched, more objective telling of events. Yet, I argue, testimony strongly appeals to the reader-listener's intellect, particularly when reading comprises a space of reflection that permits ethical consideration of a story and its facts (facts oftentimes, as with literature of the Shoah and other narrative accounts of extreme violence, have been newly established in the text itself). Wieviorka notes a shift in the evolution of testimony. As events are told they move from private to public, becoming part of a collective and political realm; they are transformed into stories and critical arguments in the process. History is not exclusively representational—a recounting of events and facts and their

¹¹ Acts 10:40-43. The Greek form of apostles, “Apostolos” (Ἀπόστολος), signifies a messenger, an envoy, a person sent forth. The apostles carried Jesus's teachings into the world as an act of witness.

¹² Pisanty, *The Guardians of Memory*, 269.

¹³ Wieviorka, *The Era of the Witness*, 143.

connections; history is also a telling of human experience from an autobiographical and, thus, an intimate viewpoint.¹⁴

From the personal nature of literature, more specifically from writing and subsequent witnessing, Wieviorka's concerns arise. She details that in the immediate post-war years personal, individual memories, confined within close, family-like groups, had been generated from the moment the events took place. But these memories, which held the possibility of becoming narratives, were not part of the cultural mainstream and had thus little political meaning. To acquire political weight events must enter into public discourse and memory. Before the memory of the *Hurban* [destruction] could penetrate the public sphere, the political climate would have to change. Testimony would have to become relevant beyond its personal [private] meanings. Its importance would have to be recognized by society. This would take place with the Eichmann trial, but the price would be alterations in the content and meaning of this memory.¹⁵ Shared memory becomes something other than private memory; it is transformed in the sharing exchange. An implied concern is that truth-value is lost; the closeness to facts becomes diluted through narrative retelling and the repeated conjuring of memory in efforts to share with others, who very may well become readers.

The term *poetry of witness*, introduced by poet and human rights activist Carolyn Forché in "Reading the Living Archives," descended from literature of the Shoah and suggests that such poetry has been complicated by philosophical, religious, linguistic, and psychoanalytic understandings of "witness." Forché posits witness as a mode of reading rather than writing, of readerly encounter with literature of that-which-happened. In ethical reading the reader engages narrative as evidence in which "language is a life-form....This evidence continues to mark human consciousness." In the aftermath of this evidence, we read "the mark or trace of extremity."¹⁶ The reader is marked by the encounter with the evidentiary text, which is the experience and its aftermath rather than a representation of it. Forché's sense of witness, grounded in Emmanuel Levinas's ontological argument for infinite responsibility to the other as reflective of self, is experiential in its crossing from writer to reader. It stresses relationship and ethicality in reading through responsibility and attention to the other's experience, to the living material of language and the energy of story that stays

¹⁴ This transition of the historical into narrative form is not unproblematic for Wieviorka, as a portion of her argument in *The Era of Witness* concerns the personalization of history or the narrativizing tendency of historical presentation.

¹⁵ Wieviorka, *The Era of the Witness*, 55.

¹⁶ Forché, "Reading the Living Archives," 167.

inside and changes the reader. This conceptualization of witness eliminates representation as a screen or barrier between the writer and the reader and makes the text the direct experience of trauma. Trauma is then read in its fragmented language; yet, that fragmentation must still be signed and signaled, in punctuation, diction, and tone.

Pisanty in *The Guardians of Memory* offers a check on witness as an experience of the sacred or divine that is then transferred to the reader or listener through the linguistic act. She argues for the scientific method when considering the validity of witness narratives. She might disagree with Forché and Levinas' approach to narrative as primarily presence or actuality over representation in language, and she expresses her concerns with an almost biblical mimicry, "the word is the thing, as if it drew directly on the substrate of events it speaks of...without fractures or intermediate elaboration: a natural sign, a revelation, an intuition that goes beyond logical-discursive thinking." The danger is that "through the witness's physical presence, those who were not there can annul the distance between past and present and are thrown, teleported so to speak, into the heart of the event."¹⁷ Reverence for a writer's story and words, its infallible and all-encompassing memory, risks a non-critical space where the reader jettisons interpretative rationality and skepticism for the writer's witness as absolute and full truth, as if the reader were "teleported...into the heart of the event." Let's hold Pisanty's concern for the quasi-sacred nature of testimony with Forché's supposition that fractures—and fragments, questions, aphorisms—appear in lines across the page and within the words that compose those lines. The interior state of fragmentation that arises in and through traumatic occurrences resides in the language, meditated by body, which encompasses mind, that has suffered. Not as sacred or divine but as reflected in the physical manifestation of an art form, in this case, prose and print. Such elevation of testimony may lead a reader into false reality, the sense of a preferential meta-channel that through contact with testimony gives access to moments of ascetic ecstasy or profound insight, as Pisanty contends.¹⁸ Yet, and still, language in its representation carries the affective residues and ethical compromises of traumatic experience.

Within the context of reading and teaching Levi's work, as well as other works of traumatic recounting, I take Pisanty's concerns seriously. Crucial to creating dialogue with and among students is space to process, discuss, and share narratives of trauma, allowing varied critical and emotional responses. Some students have their own trauma that arises in reading traumatic histories and contemporary events. It is incumbent on teachers to surface and

¹⁷ Pisanty, *The Guardians of Memory*, 96.

¹⁸ Ibid, 97.

discuss this complex range of response that includes, sometimes all at once, repulsion, fear, empathy, anger, sadness, critical curiosity, and respect. These spaces permit students to enter thoughtfully and with courage into their writing in response to a traumatic text. Readers are in critical relationship with a text and its story over an extended period of time. Reading, and writing in response, is a [radical] reflective exercise, that develops with practice and time.¹⁹

4. PHENOMENOLOGICAL AND INTERSUBJECTIVE

Human beings translate meaning, in part, through the body. In the mid-twentieth century Maurice Merleau-Ponty, influenced by the work of Edmund Husserl and Martin Heidegger, furthered his thinking on a phenomenology of perception, focused on the body as a locus of knowledge. Knowing from a phenomenological view is located in the body through sensory engagement—sight, hearing, smell, touch, exposure to the elements and in the natural world, through physical proximity and distance, and emotional responses to the environment. Witnessing moves through periods of time and space in acts of reading and writing. Humans live in a world of created, living, dying, regenerating, and transmogrifying things. Partly, we inherit that world in reading. We receive historical accounts of human activity and thought across culture, through historical time, and over borders drawn through the dividing work of conquering nations and through territorial wars and disputes—often cultural, religious, and economic in nature. Writing is a response to witness. We write because we are witness to personal experience, to the experiential spaces of fellow beings and we share and relate stories with others. The work of writing traumatic experience and the engagement of reading such experience then converge symbiotically in the practice of witness as relational and co-extensive.

For Merleau-Ponty the human relationship with history is a dynamic inquiry into the present rather than an attempt to solve contemporary problems. He writes in “The Crisis of Understanding,” “Perhaps history will eliminate, together with false solutions to the human problem, certain valid acquisitions as well. It does not locate its errors precisely in a total system. It does not accumulate truths; it works on a question that is confusedly posed and is not sheltered from regressions and setbacks.”²⁰ He continues that in each distinct time period humans encounter their problems unique to that time and its conditions. History then is not an answer, a lesson, a resolution, or a solution. “Historical epochs become

¹⁹ See below for Maurice Merleau-Ponty’s definition of the term *radical reflection*.

²⁰ Merleau-Ponty, *Maurice Merleau-Ponty: Basic Writings*, 340.

ordered around a questioning of human possibility, of which each has its formula.”²¹ In reading literature of trauma, we are reading the failures of humans to maintain collaborative social spaces and witnessing the progression of violence into daily human life, to the point that meaningful life and all that supports it has been destroyed. This knowledge has to necessarily inform any exploration of possibilities. Violence annihilates the first person and it reduces collective life. The writer-witness reconstitutes a participatory self in writing. Speaking and writing from this destruction the writer creates a collaborative pact with their readers; thus, the writer regains self and relations with a wider community and public.

Kelly Oliver in *Witnessing: Beyond Recognition* focuses on subject position and agency of the “inner witness,” a concept introduced by Dori Laub, researcher of trauma psychosis and Clinical Professor of Psychiatry at Yale University School of Medicine.²² Violence intends to destroy the experience of an expressively unique self.²³ “Oppression and domination succeed by undermining, damaging, or annihilating. . . the inner witness necessary for the process of witnessing to support itself. . . Dialogue with others makes dialogue with oneself possible. In order to think, talk, and act as an agent, the inner witness must be in place.”²⁴ The self in this formation is the inner witness, the one who sees, notes, absorbs, processes, reflects, and through writing, in this case, shares with others. The inner witness is relational with self and then in dialogical relation with others through the act of writing. As the structure of witnessing is dialogic, the self must be constituted in address to and response from others. Witness creates a conversation with the inner observer in remembering and reconstituting self. It is then essentially relational, and compositional when it occurs in written language. Because it is relational and compositional it is ethical in its request for response, and in its desire to return to shared human life.

Forché conceives that “the poem’s witness is not a recounting, is not mimetic narrative, it is not political confessionism and it is not simply an act of memory.”²⁵ The poem then bears witness as a political and ethical act. The poem stands in for experience, not simply representing but constituting it in the act and form of witness. Language carries trauma,

²¹ Ibid, 341.

²² See *Testimony: Crisis of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History* by Shoshana Felman and Dori Laub, Routledge, 1992.

²³ Levi writes in *The Drowned and the Saved (in The Complete Works)* of “useless violence,” “an end in itself, designed solely to create pain; sometimes for a purpose but always redundant and always disproportionate to that purpose,” 2486.

²⁴ Oliver, *Witnessing*, 87.

²⁵ Forché, “Reading the Living Archives,” 162.

delivers the energy of witness and its residues. Writing is not simply representation but reality. The self that has been violated constitutes itself again in language. In seeking out another, the writer finds the reader who helps make experience real, who makes experience exist again relationally. Language *is* the wound. The language may be fragmented and varying, pocked with “questions, aphorisms, broken passages of lyric prose or poetry, quotations, dialogue, brief and lucid passages that may or may not resemble what previously had been written.”²⁶ Language as the material container through which the wound is felt, experienced, and expressed becomes, through the writer, the reader’s wound. The reader assumes in reading the transference of this wound. The wound infiltrates thought and informs actions. A writer and their readers live the knowledge of this wound and allow themselves to be moved and changed by its existence. The wound need not be appropriated as the reader’s very own suffering, but carried or held in such a way that the reader recognizes suffering as a human condition that requests response. Language and conversation are spaces of the self’s formation and its knowing. After grave trauma, the self gradually reenters the world, creating a life in and through ethical relationships with others. Levi’s title *If This Is a Man* is an unfinished and, hence, dependent conditional clause that awaits its independent partner to become complete. The fragmentation of the title leaves the readers with a possible question and a possible statement. The reader dwells in the midst of an incomplete and anticipatory fragment awaiting some possibility, some whole, and some type of completion. The content of the text is determined partly by the author’s desire to detail in narrative intersubjective relations with those he encountered during the deportation process and once at the camp, as well as the writer’s need from and mandate to his readers. The relationships that Levi recounts are themselves unfinished, truncated in their midst by disappearances and murder, by acts of genocide. At certain moments, there is deep regret for not knowing something at the time in relation to the future that would come. The deprivation of the prisoner’s life is implied as Levi remembers a moment of food among friends. “I see the spaghetti which we had just cooked. Vanda, Luciana, Franco and I, at the sorting-camp when we suddenly heard that news that we would leave for here the following day; and we were eating it (it was so good, yellow, filling), and we stopped, fools, stupid as we were—if we had only known! And if it happened again...Absurd. If there is one thing sure in this world it is certainly this: that it will not happen to us a second time.”²⁷ This is the space of death, of zero reoccurrences. There is regret in a momentary glance

²⁶ Ibid, 167.

²⁷ Levi, *If This Is a Man* in *The Complete Works*, 70.

backwards and the absurdity of hope and a future. The work of ethical reading lies ahead for readers at the outset of Levi's narrative account, which, to echo Forché's understanding of a poetry of witness, saturates the reader in broken connections, fragmentations, regrets, questions, and "lucid passages that may or may not resemble what previously had been written."²⁸

The reader's engagement with and response to history in narrative form is a practice of ongoing, lived witness taken into body and mind, seeded with an exploration of curiosity, contemplation, and desire for what is possible in our relations with each other and the world in which we live. The human quality of narrative becomes integral to our knowledge, to who we are and how we live and conduct ourselves in the world. This thought is expressed in Merleau-Ponty's *Phenomenology of Perception* (PP) as well, where intersubjectivity becomes a space of simultaneous individual and general experience of being human. "My life must have a significance which I do not constitute; there must strictly speaking be an intersubjectivity; each one of us must be both anonymous in the sense of absolutely individual and absolutely general. Our being in the world is the concrete bearer of this double anonymity. Provided that this is so, there can be situations, a sense of history, and a historical truth."²⁹ Sense [*sens*] also constitutes a wakefulness that elicits response in each reader.

Michael Berman in "Merleau-Ponty and Nagarjuna: Enlightenment, Ethics, and Politics" writes that both for second century Indian Buddhist monk Nagarjuna and for Maurice Merleau-Ponty freedom is "the total emersion into the existence of the lived body within the context of its essential or originary sociality. It is the recognition and acceptance of the fundamental interconnectedness of oneself with not only the world environment, but also the people who coinhabit it. Our existence is ethical at an originary level."³⁰ *Emersion* connotes a movement outward; we merge toward others, taking part in the world through our lived body and our lived experience. Human life recognizes itself in relational connections; it goes toward understanding among selves, and the ethics that arise from it are rooted in lived life. An energy of infusion characterizes the knowledge of individual consciousness paired with a "general" or shared experience of being human, similar to ideas of interdependence and mutual co-existence explored in Buddhist philosophy. Such an infusion acknowledges both the individual distinctness and collective nature of each human

²⁸ Forché, 167.

²⁹ Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, 474.

³⁰ Berman, *Merleau-Ponty and Buddhism*, 220.

life. Pathologist Neil Theise argues in *Notes on Complexity* that on cellular and molecular levels humans are not separate but rather a holarchy or conglomeration of energetic forms that overlap, intersect, and respond, or fail to respond, to one another. “Thus, the world is made of potentials, of possibles akin to Kauffman’s adjacent possible. Then our minds consider the world, and as we choose the moment to gaze and the perspective from which to gaze, the world takes form.”³¹

Thich Nhat Hanh conveys “mind” in Buddhism as a space of physical, emotional, and intellectual processing and activity.³² “Every object of the mind is itself mind.” The objects of mind are dharmas, often grouped into five categories or the five aggregates,

1. bodily and physical forms;
2. feelings;
3. perceptions;
4. mental functionings; and,
5. consciousness

Consciousness in this framework contains all other categories and forms the basis of their existence. We meditate upon these five aggregates to perceive the interdependence of all things. A table is not simply a table but contains traces of forest, sky, iron in the nails, the carpenter, his ancestors, sun and rain. We understand that we are not separate from one another and from things, and that the seeming “object” of knowledge is also the “subject” of knowledge.³³ In this formation, action is a form of witness. To be steeped in witness as an approach to living is to move with compassion, the recognition of impermanence and the fleeting and rare nature of our existence on the earth. History then is not a thing to be studied at every moment or even a memory or a story. It is a space of existing with beings through time. The only way this kind of existing could happen is through compassion, both in the midst of knowledge and unknowledge, which if we are not respectful could be a kind of ignorance. Such knowledge releases us from obscuration of mind and from suffering that comes of a sense of isolation.

³¹ Theise, *Notes on Complexity*, 86. [Stuart Kaufmann is a polymathic physician and theoretical biologist who has explored the biological implications of complexity. He defines the adjacent possible as radical emergence. The biosphere is creating its own future possibilities of becoming that emerge evolutionary niche areas as species occur. A single species will give rise to the evolution of other new species.]

³² Thich Nhat Hanh (1926-2022) was a Vietnamese Buddhist monk, writer, scholar, activist, and teacher nominated by Martin Luther King for the Nobel Peace Prize in 1967. For more about his life and work see <https://plumvillage.org/about/thich-nhat-hanh/biography>.

³³ Hanh, *The Miracle of Mindfulness*, 46.

Merleau-Ponty posits that to engage an activity is to recover it from the up until now un-engaged. It is to bring from the experienced and the imagined the newness of somethingness. It is to make something—however abstract—exist in the world to self and for others. Yet, the unreflected is not the non-reflected. “To reflect is to recover the unreflected.” The “un” awaits its actualization. Radical reflection is reflection that attempts to understand itself.³⁴ It asks: “What do I know?” rather than stating that it knows nothing.³⁵ This approach to knowledge provides a productive space of writing, energized by curiosity and wonder. To begin with *what I know* is more powerfully enabling to expression than feeling *I know nothing*. Yet, the witness submerges herself in humility. She writes from a place of uncertainty. She starts with the world of perception, which includes feelings, which includes thoughts, which involves, of course, experiences filtered in and through the body. Places in space are not objective positions in relation to the objective position of the body; they inscribe around us the variable reach of our intentions and our gestures.³⁶ In fact, as scientists such as Neil Theise suggest, we *are* place. We are already inscribed at a cellular and symbiotic level with that which we observe. Observation is a mode of participation. The body is in relation to space, adjusting itself to it and being shaped by spaces and our desires and needs within spaces.

Reflection creates a relationship with the past that reverberates in the present moment. Thus, in reflection that past, even *a* past, materializes. It may also be that a past exists but we do not yet have any particular relationship to it. Relationship happens not only in physical or mental visitation but in thought, image, memory, sensation, and feeling. The movement towards the “un-reflected fund,” a fund available or prohibited us on the basis of conditions, desire, and action, is a creative space. Creation is our relationship with this fund as it emerges into and gets processed in our consciousness. This is a space where narrative assumes form and alights. Every perceptual act appears as taken from an overall adhesion to the world. The manifold is not yet disassociated; the perceptual act is totally absorbed, not separate from, the world and our interaction in and with it. Perception is an action; it is also material on which we reflect and to which we respond, what Merleau-Ponty considers *radical reflection* in that it attempts to understand itself.³⁷ Perception is always in relationship to the world; as such, the body and consciousness of the human being is inseparable from this world. A Buddhist teacher and thinker might frame Merleau-Ponty’s

³⁴ Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, 251.

³⁵ Ibid, 421.

³⁶ Ibid, 144.

³⁷ Ibid, 251.

notion of *adhesion* as co-dependent arising.³⁸ Entwining his philosophical inquiries with those of René Descartes, he reminds us that the early philosopher did not claim “I think, therefore I am separate and distinct,” rather he stated, “I think, therefore I am.”³⁹ A phenomenological formation could be: I think, therefore I adhere. In finding my (a) self in adhesion with the world, I think and realize my relations within the world. It is in reflection that we draw on the un-reflected fund available to realize self and our individual life in this shared world, in being in and drawing from, in mutual adhesion, and the availability of knowing that comes through being—in a body that is in the world and interacts with the world and that becomes a primary mode of knowing.

5. WRITING AND RECEPTIVITY

Writing is a space of receptivity that reader-writers cultivate as a practice. Practice becomes participation so that as a reader-witness each of us carries this interdependence into our writing. Creation then is a contemplative process. Lydia Davis writes of the materials of writing as co-extensive with the body. “The journal or writer’s notebook: a partial, externalized form of his or her mind. Just as, if we take notes on our reading, either in or out of our notebook, so that we don’t forget what we have read, then these notes become an externalized form of our memory.”⁴⁰ The most immediate, perhaps metacognitive, practice of witness is found in watching the body-self in a task while in simultaneity focusing on the task at hand. Watching becomes knowledge of the coupling of feeling, or sensation, and physical movement through space-time. At this subtle level observation *is* thinking. Observation is a form of meditation. Writing engages itself in relationship with the physical world. Davis admonishes that readers “Keep in touch with the physical world. There is a lot of emphasis on sex and violence—two forms of physicality—in our culture. That is partly the result of lazy, unimaginative writing...But maybe it is also a crude substitute for the physicality that has in general been lost from our daily life. Imagine how physical life used to be.”⁴¹ We are in our bodies while engaging physical movement. Witnessing, we notice how we move from task to task. Writing comes from the body, from this sensate place. We recognize the world’s realness as we describe our physical, mental, intellectual, historical, political, and social spaces and times.

³⁸ *Pratītyasamutpāda* states that all things (dharmas or phenomena) arise in dependence upon, or in relations with, other things.

³⁹ Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, 421.

⁴⁰ Davis, *Essays One*, 216.

⁴¹ Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, 253.

Phenomenology postulates the possibility of others, in part, through their culture productions. What is created of a first person, individual “I” perspective becomes a work that speaks to the “we,” the collective and cultural life of a society or societies. The part participates in the whole. “Others can be evident because I am not transparent for myself, and because my subjectivity draws its body along behind itself.”⁴² We do not think of our perspectival views as independent of each other, as grounded and affirmed in an individual self. They slip into each other and are gathered together in the thing.⁴³ One perspective slides into another; perspectives are thus clustered in a single world in which all participate as anonymous subjects of perception. The perceptual occurs for Merleau-Ponty within a context of freedom; however, we recognize perception is not free when it is curtailed and quarantined by absolute power structures. In terms of traumatic literature, perspectives become possible in their conjuring, their shared presences, the need to speak a story and to make others witnesses so that you are un-alone and then together. The writer needs his readers who are, for him, his co-witnesses: “The dependent and indeclinable subject.”⁴⁴ Witness is an action, as well as a fact, a listening, a willingness and willfulness, an intention to see and hear, to think and meditate. Witness encourages interdependence between writer and reader and among readers. We become each other’s indeclinable, unavoidable and certain, subjects. “Evidentness, like perception, is a fact.”⁴⁵ Levi in *If This Is a Man* gives his readers facts; he makes fact evident; he imparts them as evidence in narrative form. Facts take on a life of their own; rather than fragments of information they bloom as dark, hopeful, despairing narratives connected by names and events and feelings, descriptions, perceptions, physical spaces, and memories that arose of the camp’s created environment and its extreme conditions. These stories manifest energetically in a world of compromised humanness, historical and contemporary humanness; these imparted facts reach into the present, connecting writer and reader through time and space, and asserting themselves into our dangerously close future.

WORKS CITED

Berman, Michael. “Merleau-Ponty and Nagarjuna: Enlightenment, Ethics, and Politics.” *Merleau-Ponty and Buddhism*. Park, Jin Y. and Gereon Kopf, eds. Lanham: Lexington Books, 2009. 209-227.

⁴² Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, 368.

⁴³ Ibid, 369.

⁴⁴ Ibid, 420.

⁴⁵ Ibid, 415.

- Davis**, Lydia. *Essays One*. New York: Picador, 2019.
- Forché**, Carolyn. "Reading the Living Archives: The Witness of Literary Art." *Poetry Magazine*. 2 May 2011. 159-168.
- Gordon**, Robert S.C. "Introduction." *Auschwitz Testimonies: 1945-1985*. Edited by Fabio Levi and Domenico Scarpa. Cambridge: Polity, 2018.
- Hanh**, Thich Nhat. *The Miracle of Mindfulness*. Translated by Mobi Ho. Boston: Beacon Press, 1975.
- Levi**, Primo. *The Drowned and the Saved*. Translated by Michael F. Moore. *The Complete Works of Primo Levi: Volume III*. New York: Norton, 2016.
- Levi**, Primo. *If This Is a Man*. Translated by Stuart Woolf. *The Complete Works of Primo Levi: Volume I*. New York: Norton, 2016.
- Levi**, Primo. *The Mirror Maker: Stories and Essays*. Translated by Raymond Rosenthal. New York: Schocken Books, 1989.
- Levi**, Primo. "The Path of a Jewish Writer." *The Complete Works of Primo Levi: Volume III*. Translated by Alessandra Bastagli and Francesco Bastagli. Edited by Ann Goldstein. New York: Norton, 2016.
- Merleau-Ponty**, Maurice. "The Crisis of Understanding." *Maurice Merleau-Ponty: Basic Writings*. Edited by Thomas Baldwin. London: Routledge, 2004. 325-345.
- Merleau-Ponty**, Maurice. *Phenomenology of Perception*. Translated by Donald A. Landes. London: Routledge, 2012.
- Oliver**, Kelly. "The Necessity and Impossibility of Witnessing." *Witnessing: Beyond Recognition*. London: University of Minnesota Press, 2001. 85-106.
- Pisanty**, Valentina. *The Guardians of Memory and the Return of the Xenophobic Right*. Translated by Alastair McEwen. New York: CPL Editions, 2020.
- Scarpa**, Domenico. «Il terzo incomodo: un invito a frequentare Primo Levi.» *Quaderns d'Italia* 19, 2014, 11-27.
- Theise**, Neil. *Notes on Complexity: A Scientific Theory of Connections, Consciousness, and Being*. New York: Spiegel and Grau, 2023.
- Wieviorka**, Annette. *The Era of the Witness*. Translated by Jared Stark. Ithaca: Cornell UP, 2006.
- Zaki**, Jamil. *The War for Kindness*. New York: Crown, 2019.



Specularity: transcending language in Clarice Lispector's A hora da estrela

M^a José Jorquera Hervás
University of Virginia (USA)
mj5ne@virginia.edu

<https://orcid.org/0009-0001-7485-9972>

Recibido. Received 28/02/2023
Aceptado. Accepted 18/02/2024
Publicado. Published 30/04/2024

ABSTRACT

The events that take place in Clarice Lispector's *A hora da estrela* (1977) seem to be metaphorically reflected in a mirror. In this study, then, I identify the mirror as the trope through which we read Lispector's novel, and its film adaptation by Suzana Amaral (1986), to observe how the ambivalence of meanings is articulated. By analyzing a selection of images in the film production, I examine their correspondence in the novel and how they mirror each other, to offer conclusions at a semantic level that may reveal complex historical and political issues. Some of the questions addressed in this study are: How does the transfer of medium, from literature to visual arts, add meaning to the narrative? How does this approach contribute to the conversation between post-structuralism and Brazilian literary movements of social and cultural commitment? How can the idea of *specularity* problematize Lispector's role as an intellectual?

KEYWORDS: *language, cinema, post-structuralism, specularity, intellectual*

Imagen especular: transcendiendo el lenguaje en la novela La hora de la estrella de Clarice Lispector

RESUMEN

Los sucesos que acontecen en la narrativa de *La hora de la estrella* (1977) parecen reflejados metafóricamente en un espejo. Así, en este estudio se identificará el espejo como el tropo que recorre la novela de Clarice Lispector y la película homónima, dirigida por Suzana Amaral (1986), para observar cómo se articula la ambivalencia de significados que desprende. Partiendo de una selección de imágenes extraídas de la producción fílmica, se examinará su correspondencia con la novela y se analizará el plano semántico del juego de reflejos que brindan el texto audiovisual y el narrativo. Algunas de las preguntas que se abordan en este estudio, por tanto, son: ¿cómo el cambio de medio, de la literatura al cine, transforma la dinámica de la imagen especular? ¿Cómo contribuye este enfoque a marcar un punto de confluencia entre el postestructuralismo y las tendencias literarias brasileñas de compromiso social y cultural? ¿Cómo puede la *imagen especular* problematizar el papel de intelectual de Clarice Lispector?

PALABRAS CLAVE: *lenguaje, cine, postestructuralismo, imagen especular, intelectual*

Escena primera de la película. Una oficina abarrotada de cajas y archivos. Un espacio lúgubre y asfixiante. Una joven escribe a máquina. Un intervalo de siete segundos entre tecla y tecla. Se detiene, y se huele el sudor corporal de un día de trabajo. En la habitación contigua, unos hombres discuten acerca del dinero. Uno de ellos, enfurecido, pide responsabilidad por las manchas sobre los documentos de la mecanógrafa. Ni siquiera conoce su identidad. Esta aparece en su puesto de trabajo, comiendo un perrito caliente sobre la máquina de escribir. Se mira las manos, sucias de grasa. Por mandato, acude al baño a lavarse. Al encender una minúscula bombilla, apenas puede verse reflejada en el espejo, viejo y desgastado. Se acaricia la cara con detenimiento. Un estado de confusión.

La novela *La hora de la estrella* (1977) condensa una narrativa compleja cuya historia se puede contar a partir de trece títulos. Tal y como sucede con las otras novelas y cuentos de Clarice Lispector (1920-1977), la crítica postestructuralista se ha centrado en la relación entre el lenguaje y la búsqueda de afirmación existencialista del sujeto. Hélène Cixous (1990) explora la otredad que encierra la escritura de Lispector para rescatar los espacios que escapan al lector, pues se presentan «unreadable or invisible by means of being subtle» (144). Earl E. Fitz (2001) amplía esta visión y dedica, mediante una postura derridiana, una investigación a la filosofía del lenguaje en relación con el sujeto, exponiendo la problemática de la palabra, que no (re)presenta de manera fiel la realidad: «To recognize this crucial parallel between Derridean theory and Lispector's sense of writing goes a long way toward revealing the nature of the distinctive ambiguity, or "undecidability", that marks her narratives» (7). Este ensayo establece un diálogo con la crítica que ha estudiado la problemática de la referencialidad del lenguaje en Clarice Lispector, partiendo de la idea de la «indecidibilidad» de la expresión del lenguaje verbal, para privilegiar, en cambio, el significado que se articula a partir de una imagen especular en su narrativa.

Los sucesos que acontecen en la narrativa de *La hora de la estrella* parecen reflejados metafóricamente en un espejo. Así, en este estudio se identifica el espejo como el tropo que recorre la novela de Clarice Lispector y la película homónima, dirigida por Suzana Amaral (1986), para observar cómo se articula la ambivalencia de significados que desprende. Partiendo de una selección de imágenes extraídas de la producción fílmica, se examina su correspondencia con la novela y se analiza el plano semántico del juego de reflejos que brindan el texto audiovisual y el narrativo. Algunas de las preguntas que se abordan en este estudio, por tanto, son: ¿cómo el cambio de medio, de la literatura al cine, transforma la dinámica de la imagen especular? ¿Revela la película ciertos aspectos de la imagen especular y el lenguaje que no son tan evidentes en la novela? ¿Cómo contribuye este enfoque a marcar

un punto de confluencia entre el postestructuralismo y las tendencias literarias brasileñas de compromiso social y cultural? ¿Cómo puede esta imagen especular problematizar el papel de intelectual de Clarice Lispector?

La ambivalencia de significados que desencadena la imagen especular en la obra de Clarice Lispector no solo sirve para ahondar en la fragmentación del sujeto y su afirmación en relación con la alteridad. Permite, además, reevaluar su trabajo como un diálogo con las tendencias de un nutrido grupo de intelectuales brasileños del siglo XX, entre los que destacan Antonio Candido, Roberto Schwarz, Oswald de Andrade o los hermanos Augusto y Haroldo de Campos, quienes intentan dar respuesta a las contradicciones acusadas en la identidad brasileña en el contexto de la modernidad¹. Bajo el citado enfoque, *imagen especular*, *espejo*, *reflejo*, *dualidad*, *ambivalencia* y *mirada* son algunos de los términos que empleo con el mismo propósito. Ellos sirven de eje narrativo para señalar resonancias de la compleja relación entre el sujeto y la sociedad, manifestadas a través de la clase, el género, la cultura, el deseo, el consumismo y la tecnología.

Desde las primeras páginas de *La hora de la estrella* notamos una ansiedad del propio narrador por contar este relato: «Las palabras son sonidos traspasados de sombras que se *entrecruzan* desiguales, estalactitas, *encaje*, música de órgano *transfigurada*. Mal puedo pedir palabras a esa red vibrante y rica [...] Juro que este libro está construido sin palabras. Es una *fotografía muda*. Este libro es un silencio» (Lispector 18, énfasis mío). El interés que muestra Jacques Derrida en torno a la compleja relación entre lenguaje y realidad hace preciso aproximarse a la «indecidibilidad» del texto. Derrida atribuye este concepto a una característica inherente de la literatura: «Literature is the site of undecidability, there where it is impossible for the reader to decide between the fictional, the invented, the dreamt event, and the fantasied event [...] and the event present as 'real'. » (Dick and Wolfreys 302). Por otra parte, observamos que el Modernismo brasileño también supo nutrirse de una idea similar a instancias de nuevas formas de expresión artística. Tal es el caso de la ansiedad que muestra el Arte Concreto² de usar un canal comunicativo capaz de reflejar mejor la complejidad del contexto brasileño. Como notaron los artistas de este movimiento, y las ideas expuestas por Roberto Schwarz (1992) articularían, el lenguaje —especialmente en Brasil— está constantemente *fuera de lugar*, no representa, por lo que es necesario

¹ La crítica sitúa a Clarice Lispector en la tercera fase del modernismo, la generación brasileña del 45.

² Ver Augusto de Campos, Haroldo de Campos, y Decio Pignatari. «Pilot Plan for Concrete Poetry» (1958)

deconstruirlo y emplear medios diferentes para expresar lo que no es posible solo con el lenguaje. Por ello se entiende que, para los concretistas, el arte visual o la música sirvieran como medios no verbales más *ajustados* de representación, pues captan mejor la naturaleza híbrida y cambiante de la realidad. El énfasis en la forma visual o espacial responde a una necesidad de mostrar la evolución crítica de formas de un producto lógico-discursivo obsoleto. Los concretistas hallaron en los modelos de escritura china o cuneiforme la fórmula para expresar un lenguaje que se halla en constante metamorfosis. Se requiere entonces una participación más activa en el nivel perceptual del lector que fusione «what is shown (visual aspect) and what is denoted (normal meaning)»; por ello, el ideograma aporta esa fusión de códigos verbales y visuales, «their evocative visual appeal and their multiple semantic levels» (Haroldo de Campos, *Poetic Function and Ideogram* 304).

Siguiendo esta línea de pensamiento, el cine, por su parte, aporta la ventaja de llegar con inmediatez a la imagen visual, la cual permite una trascendencia de las fronteras lingüísticas, abriendo nuevas posibilidades de significado con respecto al texto. El cine puede servir para reflejar mejor la ansiedad por decir lo que no se puede decir: «¿Será verdad que la acción supera a la palabra?» (Lispector 19). Si bien no ofrece solución al dilema que plantean los deconstruccionistas, pues la imagen inevitablemente se presta a distorsiones por la apertura de significado, si es pertinente estudiar las imágenes para observar cómo ayudan a *crear* el significado, y qué revelan las nuevas orientaciones. Al reflexionar sobre la especificidad del medio cinemático, Derrida (1994) observa que es

foreign to the word [...] is the form in which discourse is put into play, inscribed or situated [...] We can find in film the means to rethink or refound all the relations between the word and silent art [...] If the advent of cinema allowed for something completely new, it was the possibility of another way of playing with the hierarchies. (13-14)

En un medio como el cine, además, la imagen especular es inherente, al producirse un efecto reflectante. La imagen se recrea a través de la *mirada* del espectador, interactuando con los cuerpos y las sensaciones que percibe, pues el cine es «about creating an affect, an event, a moment which lodges itself under the skin of the spectator» (Rutherford IV).

La historia revela que el espejo es uno de los objetos del mundo material que más curiosidad ha suscitado en la mitología, el psicoanálisis y literatura; Narciso y Eco, Lacan, Carroll o Borges han dado cuenta de ello. A través de un viaje de siglos y, civilizaciones, Sabine Melchior-Bonnet, en su ensayo filosófico *The Mirror: A History* (2001), observa la

fascinación que siempre ha suscitado el reflejo, para trazar una genealogía de los procesos de auto-identificación. Partiendo de la conceptualización lacaniana del *estadio del espejo*³, Melchior-Bonnet coincide en que en el espejo radica la *matriz simbólica* del yo. El espejo está ligado a la búsqueda humana de la identidad:

To see oneself in the mirror, to identify oneself, requires a mental operation by which the subject is capable of objectivizing himself, of separating what is outside from what is inside. This operation can be successful if the subject recognizes the reflection as his own likeness and can say, 'I am the other of that other.' The relationship of the self to self and the familiarity of the self cannot be directed established and remains trapped in the reciprocity of seeing and being seen. (4-5)

Según esta autora, el proceso de auto-identificación conlleva una capacidad de auto-reconocimiento realizable a través de la concienciación del sujeto. Tanto en la novela como en la película *La hora de la estrella*, la narración presenta una joven cuya identidad sufre un proceso de (trans)formación como resultado de un cambio de entorno. Macabéa es una chica procedente del *sertão* de Alagoas, región brasileña marcada por la extrema pobreza, y llegada al centro económico del país, Río de Janeiro, descubre su realidad marginal. Al observarse en el espejo de su realidad, se produce un traumatismo por la autoconciencia del rezago y subdesarrollo y su dependencia de formas más avanzadas económicamente de vida. Los estudios de críticos brasileños como Antonio Candido⁴ revelan una necesidad de conciliar esta tensa oposición económico-social y cultural entre el rezago regional de la periferia y la rica producción de los centros desarrollados de las principales metrópolis. La narrativa de *La hora de la estrella* refleja cómo las diferencias socioculturales en Brasil originan identidades en conflicto u oposición. El relato lo anticipa en las primeras páginas: «Sí, no tengo clase social, marginal como soy. La clase alta me tiene por un monstruo extravagante, la media me ve con la desconfianza de que pueda desequilibrarla, la clase baja nunca se me acerca» (Lispector 20). Al sumergirse en el relato, el lector conoce a los dos protagonistas de un extraño idilio que toma lugar, Macabéa y Olímpico. De esta historia se desprende un curioso juego especular. A pesar de que ambos proceden de la misma clase, pues sabemos que «el muchacho y ella se miraron en medio de la lluvia y se reconocieron

³ Concepto revisado en su ensayo de 1949 «The Mirror Stage as Formative of the Function of the *I* as Revealed in Psychoanalytic Experience».

⁴ En «Literature and Underdevelopment» (1995), Antonio Candido utiliza el término «trauma» para referirse al proceso problemático bajo el cual las regiones rurales de América Latina, arraigadas en la tradición, reciben presión directamente de las áreas urbanas, las cuales están expuestas a mayor dinamismo social y llevan a cabo un papel expansionista.

como dos nordestinos, animales de la misma especie que se adivinan» (Lispector 42), pronto las pretensiones de él levantarán una barrera entre los dos cuando se vea reflejado en ella: «Olímpico de Jesús era obrero en una fábrica metalúrgica y ella advirtió que él no decía “obrero” sino “metalúrgico”. Macabéa estaba contenta de la posición social de él porque también tenía a orgullo el ser mecanógrafa, aunque ganase un salario por debajo del mínimo» (Lispector 44).

Se da una notable relación de esta pareja con el dinero y las aspiraciones. El cambio de actitud en Olímpico se produce cuando él, viéndose reflejado en Macabéa, se da cuenta de que ésta no le puede ofrecer posibilidad de prosperar económicamente. Las intenciones ocultas de Olímpico se revelan en una serie de escenas en la película. Sabemos por la novela que Olímpico se retrata como un futuro político que va a arreglar los problemas del país; sin embargo, la imagen en la película descubre a quién tiene como audiencia: solo una señora que allí se encontraba sentada. Su voz, como la de Macabéa, no es escuchada, y sus aspiraciones se quedan en un mero espejismo. La relación condicionada por el dinero se refleja en otra escena en que la joven debe pagarle la diferencia del café con leche, si este cuesta más. Al finalizar su corto y amargo romance, Olímpico expresa su alegría pues la relación le costó poco. Ambos son de la misma clase, si bien Macabéa conserva su ingenuidad, mientras que Olímpico ha desarrollado un instinto de supervivencia a la pobreza. Sentados en el zoo frente a los animales, Macabéa le pregunta por el significado de la palabra *mimetismo*, mostrándole hábilmente el espejo de su naturaleza, oportunista.

El compromiso social de la narrativa de Clarice Lispector se hace patente no solo en *La hora de la estrella*, sino en otros textos de Lispector como sus crónicas, donde la mirada proyecta la pobreza urbana de Río de Janeiro. Marta Peixoto (2002) ha identificado cómo este tema recurrente –la marginalidad– pasa a ocupar el centro de la escena⁵. Esta identidad, si bien itinerante, no abandona su clase social, nacida y criada en la región pobre del norte, estableciéndose en una comunidad pobre de Río de Janeiro: «Throughout the twentieth century, poor people in Rio lived in tenement houses, on improvised plots of lands in the suburbs, and in *favelas* on the hillsides and on the borders of flood-prone lands» (Peixoto 107). *La hora de la estrella* presenta una vida, la del margen, desde lo *irrepresentable* de la misma. Estos aspectos indican la necesidad de una reevaluación de la obra de Lispector, la cual se ha estudiado, sobre todo, desde aproximaciones filosóficas o existencialistas. *La hora de la estrella* da cuenta de la realidad y da muestras del compromiso social que el intelectual

⁵ Marta Peixoto recoge las obras *A paixão segundo G.H.* y *A bela e a fera, ou a ferida grande demais* (Pazos Alonso y Williams, 2002).

debe tener en la sociedad. ¿Estamos ante una intelectual tradicional o, es posible que se haya subestimado el papel de la autora como *intelectual orgánica* de la sociedad, siguiendo la concepción gramsciana⁶, donde cada clase social genera su grupo de intelectuales, a favor de la clase oprimida?

La nordestinense Macabéa llega a Río y se muda a un apartamento-habitación que comparte con otras cuatro chicas. El habitáculo, ni mucho menos lujoso, es bastante significativo, pues sirve de espejo-microcosmos de la comunidad pobre brasileña: «Pero qué lugar. Las ratas gordas de la calle de Acre [...] De los veranos sofocantes de la calurosa calle de Acre solo percibía el sudor, un sudor que olía mal. Ese sudor me parece de origen muy feo. No sé si tenía la tuberculosis [...]» (Lispector 30-1). Mientras el narrador en la novela trata de relatar fidedignamente la situación de las mujeres, la imagen visual de la película no solo capta, sino que potencia la precariedad del entorno: hacinadas, las cinco comparten el asfixiante espacio, privadas de su propia intimidad. Así como sus compañeras —menos pudorosas— se desvisten unas delante de las otras, Macabéa conserva aún la vieja costumbre que le enseñó su tía de cambiarse envuelta en las sábanas. Seguidamente, Macabéa hace sus necesidades en un jarrito que guarda bajo su cama mientras saborea un trozo de pollo sobrante —escenas que apelan a costumbres y una relación con el cuerpo diferentes, con su idiosincrasia particular, del campo en contraste con la ciudad—.

Aun con todo, Macabéa trata de embellecer este espacio-microcosmos de una realidad social. La joven es además aficionada a escuchar una radio-reloj que guarda debajo de su almohada. Este aparato supone una nueva ventana al mundo para la joven analfabeta que, invadida por su curiosidad por saber más, hace de este aparato su religión. Por las imágenes del film se observa como rutinariamente la despierta de su sueño y, como despertándola de un letargo de adormecimiento, escucha atentamente las breves retransmisiones sobre asuntos de cultura. Observamos por las imágenes que Macabéa comienza a cuestionarse la realidad que hasta entonces conocía, hasta el punto de obsesionarse con ello. El sonido del reloj destila una obsesión por medir el tiempo, por ser más consciente de su realidad —o contrariamente, ¿estar *sujeta* a esa realidad?—. Es así como la imagen visual nos brinda más nítidamente la entrada a una epistemología urbano-moderna a la que se precipita Macabéa, una transición entre formas de relacionarse con el mundo, de conocerlo.

No es esta la única resonancia de los medios de masas. Al llegar a Río, Macabéa se fascina por los medios de masas como el cine. La película muestra escenas donde el sujeto marginal

⁶ Ver Antonio Gramsci, *La formación de los intelectuales* (1926-1937).

interactúa con la tecnología fruto del progreso de la modernidad. Macabéa quiere experimentar la tecnología hasta el punto de que subirse al metro en su día libre constituye su pasatiempo favorito. Las imágenes de rapidez del tren, la velocidad propia de la tecnología, parecen el antagonismo de la naturaleza de la joven, caracterizada por la pasividad. La fascinación por el tren es particularmente notable a juzgar por las imágenes en que la muchacha se queda observándolo. El tren permite viajar, y así como es vehículo que puede tomar dos direcciones, por una parte, remite al deseo de escapar de su realidad, pero también le recuerda su pasado marginal.

Estas escenas revelan, por tanto, el contraste social dentro de Brasil, por una parte, y la fascinación por la ingesta de la tecnología en el contexto de la modernidad. La velocidad cinematográfica de estas escenas remite de cierta manera a la estética y tono marinettiano que emplea de Andrade en sus manifiestos, donde exhorta a unir la inocencia y la ciencia: «La fijación del progreso por medio de catálogos y televisores. Sólo la maquinaria» (de Andrade, *Manifiesto Antropófago* 3), «Sólo brasileños de nuestra época. Lo necesario en química, en mecánica, en economía y en balística. Todo digerido» (De Andrade y De Sa Rego, *Pau-Brasil* 187). En este sentido, la puesta en escena de Suzana Amaral dialoga con el dinamismo y ritmo acelerado que captaron las pantallas cinematográficas durante las primeras décadas del siglo XX con el fenómeno del cine mudo. La ausencia de diálogo que acompaña a estas imágenes es imprescindible para apreciar el estilo rítmico de la vida moderna, pues, como indica Patrick Duffey (2002), «ofrece una manera de comprender lo fragmentario del mundo moderno [...] y resulta imposible disfrutar de estos momentos porque el ser humano no puede, simultáneamente, sentir el momento y ser intelectualmente consciente de esta sensación» (420).

Una de las dinámicas especulares más interesantes tiene que ver con este posicionamiento de la identidad marginal. Oswald de Andrade en su *Manifiesto Antropofágico* de 1928 anuncia la necesidad de descansar en la figura del marginado para reflejar los cambios que sufre el país. Este eco se ve escenificado en el momento en que Olímpico alza en brazos a Macabéa y, dándole vueltas, pareciera que ésta vuela, mientras se escucha el sonido del tren, remitiendo —imagen más sonido— a un avión. El contraste de las imágenes cargadas de miseria frente a los avances tecnológicos de la modernidad produce un impacto solo realizable a través del cine, por el efecto óptico de la inmediata secuencia de imágenes. Así, la figura marginal se invierte y se pone al frente.

La directora Suzana Amaral sitúa a Macabéa como metáfora del país, según la visión que recoge Heladio Colín Molina: «Macabéa es Brasil. [...] Intenté situarla fuera de la realidad,

porque ella es una gran metáfora, un logotipo. El final es el encuentro de una nordestina inmigrante, con toda la carga de infortunio y subdesarrollo mental» (3). Sin embargo, es de notar que Clarice Lispector parece precisamente problematizar la tendencia de los intelectuales brasileños de transformar las figuras marginadas en metáforas de la nación. En este sentido, es interesante interpretar el gesto de Lispector de usar un narrador en la novela para señalar el papel del intelectual; es un intento de buscar otra forma de incorporar o reconocer la marginalidad dentro de la literatura brasileña.

El posicionamiento de la identidad marginal se da así dentro de la composición narrativa del texto, y mediante la lectura, la página también sirve de espejo. Como se ha señalado, la problemática de la referencialidad del lenguaje es la más investigada por la crítica⁷. Conviene en este punto subrayar la diferencia entre las dos identidades principales de *La hora de la estrella* (1977) por una parte, la del narrador-personaje, y por otra, aquella de la protagonista de la historia narrada. La importancia de esta aclaración reside en el espacio que ocupan ambas individualidades, para los propósitos de este estudio. En la novela, la voz del narrador es la de un hombre que cuenta la historia de una mujer. Los pasajes en los que el narrador ve a la mujer mirarse en un espejo, a él le parece que, en lugar del rostro de ella, el espejo refleja el suyo propio: «Veo a la nordestina mirándose en el espejo y –un toque de tambor– en el espejo aparece mi cara cansada y barbuda. Hasta ese extremo nos intercambiamos» (Lispector 23). Marta Peixoto (1994) explica esta dinámica en términos de *mímesis* entre narrador y personaje, dándose un proceso de *mediación* hacia la creación del personaje.

El narrador aporta uno de los desdoblamientos más ricos de la obra y merece mención por el gran debate que ha suscitado entre las teóricas feministas de la diferencia que defienden una *écriture féminine*. Hélène Cixous, Luce Irigaray o Julia Kristeva exploran esta premisa filosófica, según la cual el cuerpo de mujer se *escribe* en el texto, como liberación frente al otro. Este argumento ha sido validado por sus defensoras para crear una escritura propia en la que el sujeto de la mujer se reconoce en un espacio propio que escapa de la mirada del (falo)gocentrismo. Renate Kroll (2004) advierte de esta dualidad en la escritura de Lispector. A través de una lengua propia –*écriture féminine*– el sujeto femenino experimenta la doble transformación de deconstrucción (del orden simbólico, a través de la lucha contra la lógica dada) y (re)construcción de su identidad lingüística. Como sostiene Hélène Cixous y apoya Renate Kroll, la escritura *abierto* que presenta la obra de Clarice Lispector, habilita

⁷ Ver Cixous (1990), Peixoto (1994), Mendes de Sousa (2000), Pazos Alonso y Williams (2001) y Wasserman (2007), entre otros.

tanto la «ruptura con el logocentrismo», diluyendo las «leyes del padre», a favor de un “sí mismo” (femenino)», a la vez que deconstruye el «sentido y la identidad, pero, sobre todo, la deconstrucción del sujeto» (Kroll, *Selfaffirmation* 15).

A pesar de que otros autores como Carlos Mendes de Sousa⁸ interesadamente han notado la naturaleza híbrida inherente al narrador-escritor según el modelo de *desterritorialización* que propone Gilles Deleuze, para Paulo de Medeiros es más interesante reflexionar acerca de esta escritura en relación con la cuestión de la nación:

Lispector writes *A hora da estrela* as an allegory of the nation and makes Macabéa into a figure of Brazil as a woman. Perhaps her choice of a male narrator, who invents Macabéa but who in turn, of course, is invented by Lispector herself [...] is foremost a way for Lispector to show how, in the writing of *A hora da estrela*, she incorporates those male-scripted models from the past and reinvents them in the process. (148-149)

En efecto, si Macabéa no posee un lenguaje propio, se produce una paradoja por la necesidad de expresarse, haciéndola presa de ese lenguaje y dificultando escapar de este orden. Mientras que, según observa la crítica, su narrador(a) goza del citado espacio a través de la escritura, muy a diferencia, Macabéa carece de un espacio en el que *escribirse*. Como observa Kroll, «la lengua de Macabéa no necesita ser mejorada puesto que Macabéa tampoco sabe cómo podría mejorarse la realidad. Expresar lo marginal con las palabras de otro significa preparación, colonización [...] Su realidad no encaja en ningún sistema, ninguna lengua, ningún orden y, de este modo, Macabéa queda en cierta manera detrás del texto» (19). En varias ocasiones confiesa tener miedo de las palabras, y los demás tratan de no usar palabras malsonantes por no hierirla. La protagonista queda excluida de este orden; sin embargo, su cuerpo necesita expresar lo que le sucede. En la película, pese a desconocer las intenciones deshonestas de su compañera de traicionarle con su pareja, Macabéa somatiza la situación y sufre de mareos, sin poder explicar que le ocurre, mostrando una permanente tristeza en la expresión facial.

⁸ Paulo de Medeiros recoge la siguiente cita de Carlos Mendes de Sousa en *Clarice Lispector: Figuras da escrita* (2000): ‘For Clarice Lispector, the territory of language had come to be a sought after horizon arising from the tension between the de-territorialising effect and the establishment of a space within the very limits of the language to which it actually wants to belong. In the tension between the existence of the space confined by geographical references and the search for the potentially wide-open space that subsumes all the creative energy is the fact that she is foreigner trying not to be one and being one at the same time. [...] This is Deleuze’s endlessly repeated concept: the art of literature is being a foreigner in your own language.’ (32-33).

Dada su infructuosa relación con el lenguaje, y como se trata de ilustrar en este estudio, las imágenes de *espejos* conllevan una carga semántica adicional a la trama narrada. La profesión que ejerce Macabéa en Río es, peculiarmente, mecanógrafa; usa la palabra escrita, pero no deja de ser un gesto corporal mediante el cual reproduce el contenido sin entenderlo. La calidad de su trabajo es muy baja, copia letra por letra pues teme equivocarse por desconocer el significado de las palabras, «además de manchar siempre el papel» (Lispector 25). Esta imagen remite al discurso del colonialismo interno en términos de Homi Bhabha⁹, por el cual el sujeto colonizado, en el proceso de *mimicry* o de imitar al colonizador, adoptando sus hábitos culturales, ideas y valores, nunca da como resultado una reproducción exacta, sino una copia borrosa, que escapa a su control y que resulta amenazador para el colonizador, y cuya ambivalencia señala la grieta en los procesos de colonialismo y pone en tela de juicio su autoridad.

Sus supervisores, descontentos, recalcan la suciedad del papel, que a la vez es espejo de su cuerpo: «y empezaba a verse la línea negra que había debajo» (Lispector 35). Ambos producen rechazo. Hay un paralelismo entre el papel, el cuerpo y los cristales y espejos. En la película aparecen cristales sucios, empañados, proyectando la lluvia y los rayos de tormenta simultáneamente con el reflejo de su expresión afligida, o como cuenta el narrador, espejos opacos y oscurecidos que «no reflejaba ninguna imagen» (Lispector 26). Jenijoy La Belle en su estudio *Herself Beheld: The Literature of the Looking Glass* (1998) examina más de cerca cómo el espejo desvela una imagen independiente ofreciendo múltiples distorsiones del sujeto:

Both looking into mirrors and reading/writing are attempts to create the self without another person literally present. In the reflection or in the book, there is another presence. Once you objectify yourself into a mirror or onto a page, then that image has a separate reality [...] Mirrors are “like walls” because there is no way actually to get into the mirror. And even if the book in question is one you have written yourself, the words have an otherness to them, both physical (the page is not part of your body) and linguistic (you did not invent the words) (155)

La película muestra lo inalcanzable de la imagen de Macabéa en el espejo, y tanto Olímpico como sus supervisores la llaman *ciega*. No puede reconocerse porque es un sujeto fragmentado. Macabéa carece de cultura moderna o urbana —ella posee otra cultura— aunque la sola palabra le produce una terrible curiosidad y siempre se disculpa por todo.

⁹ Ver «Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse» (1984).

En la película se muestra su aflicción por los errores ortográficos, por no conocer las normas en el metro, por no leer el contrato de alquiler, por *todo*.

Esto podría ser un indicativo de la preocupación compartida con otros intelectuales como Antonio Candido (1995) que reflexionan acerca de la relación entre analfabetismo y literatura. El analfabetismo no solo constituye un detrimento para el desarrollo y el bienestar social, sino que además es uno de los mayores enemigos de la difusión de la cultura –del poder moderno– por lo que sería necesario educar a una masa subdesarrollada. En este contexto, la tensa relación que mantiene Macabéa con el trabajo está cargada de significado. La muchacha se encuentra siempre al borde del despido: «Bien, puede que no la despida ahora mismo, tal vez sea dentro de un tiempo» (Lispector 25). A pesar de ser prácticamente analfabeta, en su trabajo como mecanógrafa ocupa una posición clave en la transmisión del mensaje. Su escritura distorsionada provoca que esta pieza fundamental sea un *eslabón roto* en el proceso comunicativo, haciendo peligrar el lenguaje, orden o sistema. Macabéa supone mano de obra barata y no cualificada, y sin embargo se da una relación de interdependencia; por una parte, ella es necesaria para sus jefes, por la otra, ella depende del dinero de fin de mes. Aunque en la novela se reitera que ella es prescindible, la película muestra que esta muchacha es necesaria para continuar la cadena de producción. Se podría trazar un paralelismo entre esta circunstancia y la idea de la circularidad del subdesarrollo que argumenta Roberto Schwarz: el rezago es una consecuencia histórica, una creación del capitalismo de la modernidad, y ambos se basan en una relación de interdependencia; así, Brasil depende del retraso, y el retraso a su vez depende del capitalismo. Aunque no es un caso particular –ya que toda la modernidad dependió del sistema esclavista, incluso aunque no se practicara en sus territorios– Schwarz explora las contradicciones que presentaron las ideas que llevaron a la modernización del Brasil, y acusa el desajuste entre las ideas del liberalismo europeo y la experiencia de un país cuya economía se basaba en el esclavismo, resultando en el desarrollo desigual de un capitalismo de interdependencia.¹⁰

Esta dependencia del rezago se vuelve a insinuar en las escenas de la película en que todos le preguntan a Macabéa por qué no trabaja un día –enfaticándose en sus rostros extrañeza de que alguien de su clase pueda tener un día libre–. Macabéa entonces decide ir a los grandes almacenes para compararse una barra de labios. Allí, se observa como una

¹⁰ En «Misplaced Ideas» (1992), Roberto Schwarz explica el origen de esta dependencia mediante una epistemología histórica que muestra como el mecanismo global de los procesos de colonización y liberalismo han influido en la historiografía política latinoamericana.

dependienta le indica que no puede probar el producto directamente en los labios, una vez más, ajena a la norma social. Esta imagen no solo remite a la privación de satisfacción, sino la negación del deseo que ella anhela. La imagen visual amplifica especialmente el efecto especular del deseo en la narrativa de *La hora de la estrella*, como se analizará a continuación. Observaremos que el deseo se proyecta en una sexualidad no vivida, en la comida, en la corporalidad y en el consumismo.

Al reflexionar acerca de cómo el cambio de medio de la novela al cine añade significado por medio de un juego especular, es interesante considerar el trabajo que Laura Mulvey ha realizado en el campo de estudios fílmicos, y que Roberta Sassatelli (2011) recoge en su entrevista¹¹: «What we watch on the screen could and should be interpreted as bearing a latent, and partly hidden, meaning, reflecting the profound concerns of the culture it emerges from, thus eliciting emotions, pleasure and pain» (123). El cine proporciona un vehículo más explícito o directo a través del cual es posible materializar la fantasía, lo imaginario y, en definitiva, las respuestas del inconsciente. Este es un argumento que Mulvey desarrolla en torno a sus estudios cinematográficos empleando un enfoque psicoanalítico-lacaniano. A pesar de que Mulvey parte de una perspectiva orientada a las relaciones jerarquizadas de género para explicar cómo funciona la dinámica del espectador para con el *otro-objeto* en el cine clásico hollywoodiense, sus contribuciones merecen una revisión en el presente trabajo por el interés en la *mirada*.

La sexualidad en Clarice Lispector es un aspecto que la crítica no ha explorado ampliamente. Al abordar la dinámica especular del deseo, uno de los aspectos que más aprovechamiento tienen del trabajo de Mulvey es la criticada *matriz heterosexual* de la relación espectador-otro. Las escenas de la película muestran a Macabéa disfrutando de su almuerzo rutinario, un perrito caliente. Según la teoría del deseo visual, el modelo lacaniano de topología articula el lenguaje visual del alimento como falo imaginario en la psique del espectador. El instinto sexual dicotómico voyerismo/exhibicionismo de la teoría freudiana sobre la masculinidad y la feminidad designados metafóricamente sujeto activo y pasivo, respectivamente, se refleja en dos escenas de la película. En la primera, Macabéa se encuentra comiendo con Gloria mientras el camarero las observa complaciente, a juzgar por su rostro de satisfacción. En otra escena aparece Macabéa comiendo sola, mientras un hombre la observa ininterrumpidamente con suma atención. Se aprecia como Macabéa comienza a inquietarse por esa misteriosa presencia que penetra en ella con su *mirada*

¹¹ Roberta Sassatelli ha publicado, entre otros títulos, *Consumer Culture. History, Theory, Politics* (2007).

oculta tras unas gafas de sol. Seguramente se pregunta cómo un hombre le presta tanta atención. A los pocos segundos, el hombre saca su bastón y la duda queda desvelada: es invidente. El plano cinematográfico se centra en la expresión facial de Macabéa quien, tras el desengaño, expresa la decepción de ser consciente de no poder ser deseada.

Si, como se ha examinado ya, Olímpico es el reflejo de Macabéa en un nivel social, Gloria es su doble deseado. Se da en este personaje una intersección de clase y raza que atrae a ambos nordestinos. Esta mujer reúne todos los atributos que Macabéa necesitaría para ser deseada por Olímpico, quien considera a Gloria con clase porque «poseía en su sangre un buen caldo portugués y además se la veía elegante cuando se cimbreaba al caminar, a causa de su sangre africana escondida. A pesar de ser blanca, tenía en sí la fuerza de lo mulato. Se oxigenaba hasta el amarillo huevo sus cabellos crespos [...] pero aún oxigenada era rubia» (Lispector 57). Gloria es la experiencia; Macabéa, la inocencia. Gloria tiene citas *a ciegas* con los hombres; a Macabéa, en cuanto la ven, la repudian. Para *educarse* en embellecer su físico, pasa largas horas frente a los escaparates de las tiendas, observándose reflejada en el cristal, a la vez que observa con deseo al maniquí del interior –espejo de sí, pues es otro *ser inanimado*–.

Reyes Caballo-Márquez (2008) ha notado, sin embargo, que el discurso corporal que construye Suzana Amaral rompe con la transmisión del constructo de la feminidad basada en la función propagandística de la mercantilización y transformación del cuerpo en la sociedad de consumo. La adaptación performativa que hace Suzana Amaral de la feminidad de Macabéa es para Caballo-Márquez una subversión intencionada, para mostrar la absurdidad de un modelo de feminidad al que la mujer nordestinense, como subalterna, no tiene acceso:

la forma de representar a Macabéa en la película le habla a gritos a la tradición cinematográfica de representación de la mujer y de la feminidad: Macabéa rompe todos los estereotipos femeninos, y mediante su comportamiento «animalesco», «pre-cultural», nos dice que el cuerpo femenino construido en Hollywood es un cuerpo insertado en los centros: el cuerpo femenino de la periferia, sin embargo, aunque intente hacer use de los artefactos comodificadores, siempre termina siendo una representación grotesca de la feminidad: es por eso que, cuando Macabéa se pinta los labios, estos se convierten en algo grotesco para el público de clase media. (11-12)

Estos artefactos se le revelan a Macabéa a través de su compañera Gloria y, virgen a las impresiones del amor, Macabéa siente deseos de explorar la sexualidad, pero la inadaptabilidad a su nuevo mundo actúa de barrera. A medida que se va familiarizando con

su novio, se va formando en ella un ímpetu por expresarse eróticamente y una necesidad que sobrepasa sus inhibiciones. Al no poder usar el lenguaje, los reclamos de una sexualidad y el anhelo de ser deseado por el otro se observan en sus gestos, como cuando mira con deseo a dos hombres desconocidos mientras aprietan su cuerpo entre los suyos en el abarrotado vagón de tren. La falta del otro se puede inducir, sobre todo, de la escena en que se ve a Macabéa acostada en su cama, retorciéndose suavemente. La ambivalencia de que este episodio señala un acto de masturbación o el desasosiego por una pesadilla se refuerza por la falta de claridad de la imagen y la distancia del plano.

Aun escapando de la connotación sexual, aunque estrechamente relacionado con el deseo, su idealización del amor radica en una intertextualidad de los cuentos de hadas que promueven las falsas expectativas e ilusión, construidas por un sistema patriarcal. El amor se revela como una relación contractual, de la sociedad y de los medios económicos. Los sueños y aspiraciones de Macabéa son producto de una ilusión alimentada a través del reflejo de lo que ve a su alrededor, como ya se ha mencionado anteriormente en su ideal de belleza y el consumismo. La narración recoge la extraña esperanza que alberga la joven Macabéa de ser conquistada por un apuesto hombre, extranjero, adinerado, y exitoso. Este hombre no solo representa simbólicamente todo lo que desea y a lo que aspira la nordestinense, sino que es el *otro* al que ella es sometida por la sociedad, a través del mecanismo del engaño del constructo.

El trabajo de Gayatri Spivak, «Can the subaltern speak?» (1994), aporta significación al presente estudio pues entre los argumentos de su agenda está el articular una teoría de intereses basada en la relación entre el deseo, el poder y la subjetividad, conceptos presentes en la obra de Clarice Lispector. Aludiendo a la reflexión marxista de Althusser, Spivak concluye que la narrativa histórica desvela no sólo la construcción de categorías *estables y esencialistas* en oposición, sino también, y por tanto, la inaccesibilidad al poder hegemónico:

The reproduction of labour power requires not only a reproduction of its skills, but also at the same time, a reproduction of its submission to the ruling ideology for the workers, and a reproduction of the ability to manipulate the ruling ideology correctly for the agents of exploitation and repression, so that they, too, will provide for the domination of the ruling class “in and by words” [par la parole]. (68)

En el pensamiento de la teórica postcolonial, es necesario emplear la crítica deconstruccionista de Derrida para analizar toda la producción de textos y discursos y

subvertir la hegemonía. Pero ¿con qué medios podría contar Macabéa para deconstruir el lenguaje y el sistema de claves, cuando no es *sujeto* sino *objeto*? ¿Cabría entonces considerar el papel de Clarice Lispector como mediador de la marginalidad? De ser así, llegaríamos a las mismas conclusiones problemáticas que plantea Spivak: la identidad marginal siempre va a estar mediada, bien a través del intelectual, o la figura del narrador que le da voz, e incluso, a través del propio medio en el que se refleja, ya sea la página o la pantalla de cine. Por otra parte, como observamos en la obra de Bhabha, esas voces marginales que *reproducen* el discurso hegemónico indirectamente se autorizan para crear(se) desde su propio espacio, configurando una alteridad que amenaza el poder establecido.

Antes de concluir este estudio, cabe también reflexionar acerca del trágico y simbólico final de la narrativa de *La hora de la estrella* (1986). En la escena final, Macabéa encarna la inocencia optimista que no advierte del engaño del espejo que predecía escapar de la marginalidad. Llevada por una fe ciega en el constructo social y la esperanza de pertenecer a la modernidad, se arroja a una mera ilusión. El acto de morir en *La hora de la estrella* ha suscitado cuanto menos un debate acerca de si el sacrificio de Macabéa constituye heroísmo o victimización. Marta Peixoto (1994) señala que «Although in Lispector's fiction the ritual sacrifices, the charged commerce between victimizer and victim, narrator and double [...] are essential acts that set her narratives in motion.» (99). Para la directora Suzana Amaral, «El personaje de Macabea [...] es una antiheroína, en el sentido de que los héroes hacen la historia, y los brasileños no la hacen, la sufren, no actúan, reaccionan» (Colin 3). Ambas interpretaciones parecen reforzar la idea de la mediación de la marginalidad a través de productos artísticos. Se puede concluir, por tanto, que el intento del narrador como intelectual de acercar la identidad marginal a una posición con cierto grado de privilegio en la sociedad, sin ser engullida por el progreso, el capital o las diferencias sociales, deviene en una imagen especular, cuanto menos, reveladora y problematizadora.

OBRAS CITADAS

Amaral, Suzana. *A hora da estrela*. 1986

Andrade, Oswald De. "Manifiesto Antropófago". *Revista de Antropofagia*, Año 1. No. 1, mayo 1928. URL: <http://fama2.us.es/earq/pdf/manifiesto.pdf>

Andrade, Oswald De. and Stella M. De Sa Rego. "Manifesto of Pau-Brasil Poetry". *Latin American Literary Review*, Vol. 14, No. 27, Brazilian Literature, Jan. - Jun., 1986, pp. 184-187. Article Stable URL: <http://www.jstor.org.ezaccess.libraries.psu.edu/stable/20119419>

- Bhabha**, Homi. "The Ambivalence of Colonial Discourse". October, Vol. 28, Discipleship: A Special Issue on Psychoanalysis (Spring 1984), pp. 125-133. The MIT Press. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/778467?origin=JSTOR-pdf>
- Caballo-Márquez**, Reyes. "Metamorfosis de celuloide: Un estudio corporal de la adaptacion cinematografica de La hora de la estrella". *Hispanet Journal*, 1, December 2008. Georgetown University. Article Stable URL: <http://www.hispanetjournal.com/MetamorfosisdeceluloideEDITADO.pdf>
- Campos**, Augusto de, Haroldo de Campos y Decio Pignatari. "Pilot Plan for Concrete Poetry". *Novas: Selected Writings of Haroldo de Campos*. Ed. Antonio Sergio Bessa and Odile Cisneros. Evanston: Northwestern University Press, 2007. 217219. Print.
- Campos**, Haroldo de, and Maria Lucia Santaella Braga. "Poetic Function and Ideogram / The Sinological Argument". *Dispositio*. Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan, Ann Arbor. Vol. 6, No. 17/18, Semiotics and Poetics in Brazil, Summer-Fall 1981, pp.9-39. Article Stable URL: <http://www.jstor.org.ezaccess.libraries.psu.edu/stable/41491210>
- Candido**, Antonio. "Literature and Underdevelopment". *On Literature and Society*. Translated by Howard S. Becker. Princeton U. Press, 1995. 119-141. Print.
- Cixous**, Helene. *Reading with Clarice Lispector*. Edited, translated, and introduced by Verena Andermatt Conley. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990. Print.
- Colín Molina**, Heladio. Article Stable URL: <http://www.cuestionartemagazine.com/wpcontent/uploads/2013/08/CINE-DEFINITIVO2.pdf>
- Derrida**, Jacques, Peter Brunette and David Wills. "The Spatial Arts: An Interview with Jacques Derrida". Trans. Laurie Volpe. *Deconstruction and the Visual Arts: Art, Media, Architecture*, eds. Peter Brunette and David Wills. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, pp.9-32. Print.
- Dick**, Maria-Daniella, and Julian Wofreys *The Derrida Wordbook*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. Print.
- Duffey**, J. Patrick. "'Un Dinamismo Abrasador': La Velocidad del Cine Mudo en la Literatura Iberoamericana de los Años Veinte y Treinta". *Revista Iberoamericana*, Vol. LXVIII, Nam. 199, Abril-Junio 2002, 415-440. Article Stable URL: http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/viewFile/573_8/5884.

- Fitz**, Earl E. *Sexuality and Being in the Poststructuralist Universe of Clarice Lispector. The Differance of Desire*. Austin: University of Texas Press, 2001. Print.
- Gramsci**, Antonio. *La formación de los intelectuales*. Versión al español de Ángel González Vega. Mexico, D.F.: Grijalbo, 1967. Print.
- Kroll**, Renate. "Recuperación del Yo por Pérdida del Sentido: Sobre el Principio Estético en Clarice Lispector". *Revista de Letras*, Sao Paulo, 44, (2), Literatura de Autoria Feminina, 2004. 13-29. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/27666796>.
- La Belle**, Jenijoy. *Herself Beheld: The Literature of the Looking Glass*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1988. Print.
- Lacan**, Jacques. *Femenine Sexuality and the ecole freudienne*. Edited by Juliet Mitchell and Jacqueline Rose. Translated by Jacqueline Rose. New York: W. W. Norton and Company, 1982. Print.
- ...-"The mirror stage". *Ecrits: A Selection*. Translated by Alan Sheridan. New York: W. W. Norton and Company, 1977. 1-7. Print.
- Lispector**, Clarice. *La hora de la estrella*. Traducción de Ana Poljak. 4th ed. Madrid: Ediciones Siruela, 1989. Print.
- ...-Agua viva. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1975. Print.
- Medeiros**, Paulo de. "Clarice Lispector and the Question of the Nation". *Closer to the Wild Heart: Essays on Clarice Lispector*. Ed. Claudia Pazos Alonso and Claire Williams. Oxford: European Humanities Research Center of the University of Oxford, 2002. 142-161. Print.
- Melchiour-Bonnet**, Sabine. *The Mirror: A History*. Translated by Katherine H. Jewett. New York: Routledge, 2001. Print.
- Mendes de Sousa**, Carlos. *Clarice Lispector: Figuras da escrita*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanisticos, 2000. 32-33.
- Mulvey**, Laura. "New Narrative Cinema and the Future of Film Theory", en "Myth, Narrative and Historical Experience". *Visual and Other Pleasures*. Indiana University Press. 1989. 159-176. Print.
- Pazos Alonso**, Claudia, and Claire Williams. *Closer to the Wild Heart. Essays on Clarice Lispector*. Oxford: Legenda European Humanities Reseach Center of the University of Oxford, 2001. Print.
- Peixoto**, Marta. *Passionate Fictions: Gender, Narrative, and Violence in Clarice Lispector*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994. Print.

- Rutherford**, Anne. "Cinema and Embodiment Affect." *Senses of Cinema: An Online Film Journal Devoted to the Serious and Eclectic Discussion of Cinema*. 2002. Article Stable URL: http://sensesofcinema.com/2003/feature-articles/embodied_affect
- Sassatelli**, Roberta. "Interview with Laura Mulvey: Gender, Gaze and Technology in Film Culture". *Theory, Culture and Society*, 9/2011. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore. Vol. 28 (5): 123-143. Article Stable URL: <http://tcs.sagepub.com.ezaccess.libraries.psu.edu/content/28/5/123.full.pdf+html>
- Schwarz**, Roberto. "Misplaced Ideas: Literature and Society in Late-Nineteenth-Century Brazil". *Misplaced Ideas: Essays in Brazilian Culture*. Ed. John Gledson. London, New York: Verso, 1992. 19-32. Print.
- Spivak**, Gayatri C. "Can the Subaltern Speak?". *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*. Ed. Patrick Williams and Laura Chrisman. New York: Columbia University Press, 1994. 66-111. Print.
- Wasserman**, Renata R. Mautner. *Central at the Margin*. Five Brazilian Women Writers. Lewinsburg: Bucknell University Press, 2007. Print.



Bakhtin's literary theory in Robert Walser's novel *The Walk*

José Eduardo Morales Moreno

UDIMA

joseeduardo.morales@udima.es

<https://orcid.org/0000-0002-4847-5801>

M. Almudena Cantero Sandoval

UNIR

almudena.cantero@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-8701-3044>

Recibido. Received 24/03/2023

Aceptado. Accepted 15/04/2024

Publicado. Published 30/04/2024

ABSTRACT

This article applies several of Mikhail M. Bakhtin's concepts to Robert Walser's novel *The Walk*. First, the basic narratological features of the work are presented, using the notions of Gerard Genette and Tzvetan Todorov. Next, the content is analysed through the approaches formulated by Bakhtin about the author, the narrator and the hero; the processes of creation and writing in a metaliterary reading of the novel and the precautions that the reader must adopt in the face of the narrator are also referred to; furthermore, the spatial-temporal relations that articulate the work are pointed out. Finally, it offers an overall interpretation and resolution of the work.

KEYWORDS: *Bakhtin, literary theory, Robert Walser, narratology*

La teoría literaria de Bajtín en la novela El paseo, de Robert Walser

RESUMEN

En este artículo se aplican diversos conceptos de Mijail M. Bajtín a la novela *El paseo* de Robert Walser. En un primer momento se presentan los rasgos narratológicos básicos de la obra, utilizando las nociones de Gerard Genette y Tzvetan Todorov. A continuación, se analiza el contenido a través de los planteamientos formulados por Bajtín a propósito del autor, del narrador y del héroe; asimismo, se refieren los procesos de creación y de escritura en una lectura metaliteraria de la novela y las precauciones que debe adoptar el lector ante el narrador; además, se señalan las relaciones espaciotemporales que articulan la obra. Por último, se ofrece una interpretación y resolución global de la obra.

PALABRAS CLAVE: *Bajtín, teoría literaria, Robert Walser, narratología.*

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto aplicar algunos de los conceptos planteados y desarrollados por Bajtín en sus obras *Hacia una filosofía del acto ético* (*De los borradores y otros escritos*) y *Yo también soy* (*Fragmentos sobre el otro*) a la novela corta *El paseo* de Robert Walser (citamos siguiendo la edición de Siruela, 2000).

En esta novela el narrador se sitúa en el nivel narrativo de la diégesis o intradiégesis (Genette 238), de forma que el nivel extradiegético se limita al acto narrativo productor del relato “en tanto que primera instancia que origina la diégesis” (Yvancos 249). El relato permanece mayoritariamente en ese nivel diegético (en ocasiones, como veremos, vuelve al nivel de la enunciación), desde el cual el narrador homodiegético (Genette 252) cuenta la historia y en el que la focalización corresponde al narrador-personaje, desde cuya perspectiva asistimos al desarrollo de la fábula, entendida en un sentido aristotélico (Tomachevski 182-183). Se trata, pues, de una focalización interna, esto es, “el foco de emisión se sitúa en el interior de la historia” (Yvancos 246); una focalización, en tanto que interna, sincrónica, restringida al presente de la historia, si bien hay analepsis a las que haremos referencia.

En esta focalización interna confluye, consecuentemente, la posición espacial de narrador y de personaje y, lógicamente, dada la identificación narrador/personaje, concurren en el narrador los sistemas ideológicos, psicológicos y fraseológicos del personaje a los que se refiere Boris Uspensky: “El autor [el narrador] puede fundirse con el personaje, asumiendo, momentáneamente, sus sistemas ideológicos, fraseológicos y psicológicos; consecuentemente, el punto de vista adoptado por el autor se manifestará en todos los planos correspondientes” (Uspensky 58). Se trata, pues, de los niveles psicológico e ideológico de la focalización.

Puesto que se produce en este punto la identificación narrador = personaje (Todorov 183), el lector solo conocerá aquello que el narrador sabe, piensa y dice, pues este forma parte — en este caso como protagonista— de la historia que cuenta —y estamos, pues, ante una autodiégesis—, con una enunciación en primera persona que, en determinadas ocasiones (pp. 12, 24, 34-35, 37, 62, etc.), se convierte en una enunciación en tercera persona debido a que el narrador, en su escritura lúdica, se mira a sí mismo como si fuera otro distinto del autor, al que frecuentemente se refiere para elogiar o reprochar.

Esta apreciación, de la que después trataremos, nos obliga a distinguir, con Bajtín, al autor-artista del autor-narrador (*Hacia* 72): el contexto estético unificador del autor-artista abarca los contextos valorativos que implican los diversos personajes que desfilan por *El*

paseo, mientras que el autor-narrador es miembro de la arquitectónica construida por el autor-artista: cada momento de la obra es la reacción de ese autor-artista tanto al objeto como a la reacción del héroe (en este caso, del autor-narrador) al objeto, de modo que en la obra de arte se produce una reacción global al héroe como un todo que se caracteriza en cuanto a sus partes por sus manifestaciones aisladas. A nuestro héroe, el paseante, habremos de caracterizarlo, no solo por sus acciones, sino ante todo por sus palabras, pues casi todo lo que hace, al margen de *pasear*, es *decir y pensar*.

De esta manera, *El paseo* avanza en función de las reacciones que hemos indicado: por ejemplo, cuando el paseante ve la escena de unos perros y unos niños (p. 21), tal visión le suscita el recuerdo de otra “escena infantil en el teatro del camino rural” (p. 22), lo que le provoca la reacción consistente en divagar acerca de los niños, y ese discurso sobre los niños tiene, como reacción, la manifestación del odio del paseante hacia los coches debido a que estos ponen en peligro a los niños que juegan en el camino; además, como consecuencia de lo anterior manifiesta desprecio hacia los ocupantes de los vehículos por una razón que enlaza con su propia actividad de pasear: “porque no comprendo ni comprenderé nunca que pueda ser un placer pasar así corriendo ante todas las creaciones y objetos que muestra nuestra hermosa Tierra” (p. 23). Así, unos acontecimientos generan recuerdos que constituyen analepsis y que, a su vez, determinan asociaciones y pensamientos nuevos y encadenados.

2. CARACTERIZACIÓN GLOBAL DEL HÉROE

Para acceder a una caracterización global del héroe tendremos que tener en cuenta todos los rasgos que manifiesta a lo largo de la obra y, en este sentido, hay que señalar que el paseante se presenta a sí mismo como un personaje *bueno*, con un estilo “quizá un tanto demasiado solemne y arrogante”, con un estado de ánimo alegre, “romántico-extravagante”, jovial, gozoso; se trata de un narrador que en determinadas ocasiones miente al lector, aunque acabe reconociendo su engaño (en la página 21 nos dice que pasea por el parque cuando, en realidad, se trata de una zona “medio rural, medio suburbial”; en las páginas 38, 43 y 50 el narrador deshace progresivamente el engaño o “burdo error”: no va a pagar impuestos, sino a hacer una declaración sobre sus impuestos). Sin embargo, más allá de estos rasgos parciales del héroe, hay ciertos datos que se van mostrando a lo largo de la obra, y que se evidencian al final, que nos muestran a un personaje *malo*: durante su paseo, son varias las referencias que hace a los niños, a las niñas y a la infancia (pp. 21-23, 32, 60, 62, 68, 69, 76, 77), y en algunos de esos casos las palabras del autor tienen connotaciones

bastante negativas, como ocurre singularmente en la página 69, cuando la visión de una trabajadora le trae el recuerdo de “las pulidas y malcriadas hijitas o hijas de alta cuna”, con respecto a las cuales dice:

Yo mismo soy amante y venerador de tan adorables, en extremo cuidadas, delicadas plantas femeninas de belleza de luna. Uno de esos encantadores pececitos podría ordenarme lo que quisiera, y le obedecería ciegamente. ¡Oh, qué bella es la belleza y qué arrebatador el arrebató! (p. 69).

Esta afirmación del autor-narrador contrasta con la confesión que hace en las últimas páginas:

Vinieron a mi mente todas las faltas cometidas, infidelidad, odio, terquedad, falsedad, fraude, maldad y toda clase de violentas y feas intervenciones. Pasión desbocada, salvajes deseos, y cómo había incluso hecho daño a algunas personas, cómo había sido injusto. Como un escenario lleno de dramáticas escenas se me revelaba la vida pasada, y hube de asombrarme involuntariamente ante mis numerosas debilidades, ante toda la desatención y dureza que había mostrado (pp. 77-78).

Vemos así que, frente a estas “faltas cometidas” de las que habla en pasado, como si ya no formasen parte de su actualidad, se erigen las palabras sobre las “hijitas o hijas de alta cuna”, que casi revelan instintos pederastas del paseante. Nosotros, en cuanto lectores, tenemos conciencia de lo parcial e incompleta que resulta esta caracterización que hace el paseante de sí mismo, de modo que hemos de buscar caracterizaciones del héroe realizadas por otros personajes para salir de esa relación yo-yo y entrar en la relación yo-otro, que es la única que puede ofrecernos una conclusión del héroe y su mundo. En este sentido, son pocas las manifestaciones de otros personajes que caractericen al paseante, por ejemplo la descripción que de nuestro héroe hace el banquero cuando le abona mil francos por orden de unas “bondadosas y filantrópicas señoras”:

[...] Se ve que el fuerte alborozo se extiende en este instante por sus rasgos. Sus ojos brillan; su boca tiene en este momento un algo sonriente con lo que quizá hacía mucho que no había reído, porque apremiantes preocupaciones cotidianas de carácter odioso le prohibían hacerlo, y porque desde hacía largo tiempo quizá se encontraba la mayoría de las veces de *apesadumbrado humor*, ya que *toda clase de malos y tristes pensamientos ensombrecían su frente*. [...] un pobre poeta sin éxito (porque eso es lo que es usted, ¿no?) (pp. 15-16; la cursiva es nuestra).

El banquero nos ofrece una serie de rasgos característicos del paseante que este no podía ofrecernos, en la medida en que forman parte del excedente de visión del banquero, que está condicionado por el carácter singular e irremplazable de su lugar en el mundo. Desde luego, el narrador en ningún momento nos informa de ese “apesadumbrado humor” y de todos esos “malos y tristes pensamientos” de los que habla el banquero: lo único que sabemos por las informaciones que el paseante nos da es que su estado anímico es alegre, jovial, simpático, jubiloso, y así se mantendrá a lo largo de todo el día que dura el paseo, salvo en dos ocasiones: cuando se cruza con otro personaje, Tomzack, y cuando llega la noche y, con ella, el final del paseo. De Tomzack solo sabemos lo que nos dice el paseante: “Su fúnebre y horripilante presencia, su carácter trágico y monstruoso, me insufló terror y apartó de mí toda expectativa buena, bella y luminosa y toda jovialidad y alegría (...)” (pp. 31 y 32).

Este es el único personaje con connotaciones negativas —aparte del paseante— que aparece en la obra, y no hemos, por tanto, de pasar por alto el hecho de que se acabe refiriendo a él como “amigo Tomzack”, si bien no sabemos qué tipo de relación existía entre los dos personajes, tan solo que el paseante lo conocía “por desgracia demasiado bien”. Quizá sea significativo que el paseante se refiera a él como “desdichado”, porque al final de la obra el propio paseante reconoce su desdicha y, por tanto, él también es desdichado, de suerte que este Tomzack podría ser el propio paseante: de hecho, tras el encuentro lo considera un fantasma: “Sin volverme a mirar al fantasma” (p. 32).

A su vez, el autor-artista ve y sabe más que todos los personajes, de suerte que todos los momentos que concluyen la totalidad arquitectónica están en ese excedente de visión del autor-artista respecto de cada uno de sus personajes, como señala Bajtín (*Yo* 32), y ello porque, al expresar al héroe y su vida, el autor expresa también su actitud creadora hacia el héroe, siendo este el momento propiamente estético de la forma, que viene fundamentada desde el interior del otro que es el autor como su reacción creativa ante el héroe y su vida.

Por tanto, como venimos viendo, en esta obra el héroe está representado por dos valores que entran en conflicto: *bueno* y *malo*, que confluyen en el héroe como único centro de irradiación del acto y de la actividad de afirmación de todo valor y reconocimiento. No obstante esta apreciación inicial, debemos tener en cuenta que Bajtín señala que el único centro axiológico de la arquitectónica “no es el hombre como un contenido idéntico a sí mismo, sino como una realidad real amorosamente afirmada” (*Hacia* 69). Precisamente, el narrador de *El paseo* afirma en un momento determinado:

Yo ya no era yo, era otro, y precisamente por eso otra vez yo. A la dulce luz del amor, reconocí o creí deber reconocer que quizá el hombre interior sea el único que en verdad existe. Me aferró la idea: “¿Dónde estaríamos los pobres hombres si no existiera la Tierra fiel? ¿Qué tendríamos si no tuviéramos esta belleza y bondad? ¿Dónde estaría yo si no pudiera estar aquí? Aquí lo tengo todo, y en otra parte no tendría nada” (p. 59).

En esta afirmación están implicadas varias de las cuestiones que trata Bajtín: el sujeto y el objeto, el amor, el problema espacial y los valores.

3. SUJETO Y OBJETO

En primer lugar, en tales palabras se contienen la oposición yo/otro y las tres relaciones que se establecen entre ambos términos: yo-para-mí, otro-para-mí y yo-para-otro, que constituyen los tres puntos arquitectónicos principales del mundo real del acto ético y que encontramos en otras partes de la obra. Algunos ejemplos son:

Yo-para-mí:

[...] basta [...] con que yo mismo sepa lo que soy, y con que sea yo mismo el que mejor informado esté sobre mi persona (p. 16); enseguida me daré a mí mismo un repaso, como pronto se apreciará. Ya se verá de qué modo [...] tratarme a mí mismo con delicadeza (p. 20).

Otro-para-mí:

Todo lo que veía me daba la agradable impresión de cordialidad, bondad y juventud (p. 9).

Yo-para-otro:

Me avergüenzo sinceramente de no hacer más que pasear mientras tantos otros se desloman y trabajan (p. 20); se ruega humildemente al autor guardarse de burlas y sarcasmos, en realidad superfluos. Se le insta a mantenerse serio, y ojalá lo haya entendido de una vez por todas (p. 12).

En el último ejemplo el autor lleva a cabo una objetivación de sí mismo (con el consiguiente distanciamiento con respecto a la primera persona que narra) mediante la cual convierte a su persona en objeto, en *otro*, y ello porque *el otro* se encuentra para él incluido en el objeto que es el mundo y que se contrapone al *yo-para-mí*, que es el sujeto único de todo tipo de actividad. La objetivación se lleva a cabo mediante el pensamiento o la imaginación, que

sitúa el cuerpo plenamente en el mundo exterior *como si* fuera objeto entre otros objetos, con la peculiaridad de que el héroe, cuando se objetiva, no se ve a sí mismo, sino que se vivencia intrínsecamente, como ocurre en la percepción real.

A esto hemos de añadir la objetivación del propio lector: son numerosas las ocasiones en las que el autor-narrador se dirige al lector (pp. 18, 23-24, 28, 31, 39, 63, 64, 76), y este, al quedar configurado textualmente, se convierte en *otro* y, por tanto, en objeto.

Este acto de objetivación, tal como lo concibe Bajtín (*Yo* 56) que el narrador hace de sí mismo se repite a lo largo de la obra:

Hacia las doce y media [...] el señor autor comerá [...] (p. 24);
[...] pero el hombre aquí paseante se acuerda a tiempo de que no se encuentra en tan agotadora marcha... Tiene que confesarse honradamente que su sed no es ni enorme ni abundante, ya que hasta ahora sólo ha tenido que cubrir tramos relativamente pequeños (p. 34);
Uno cree poder decirle [...] porque uno cree que es usted una persona (p. 37);
Con ocasión de esto hay que indicar cuánto desearía el paseante poder volver a ser en un abrir y cerrar de ojos un niño y un alumno travieso y desobediente (p. 62).

De este modo, la actividad intrínseca del héroe, su *yo*, se opone al mundo externo, en el que, en los casos de objetivación citados, se incluye también el propio ser extrínseco del narrador que, a su vez, es consciente de la dicotomía interno/externo, y así lo explicita en un momento determinado de la obra:

[...] yo me había convertido en un interior, y paseaba como por un interior; todo lo exterior se volvió sueño, lo hasta entonces comprendido, incomprensible (p. 59).

4. CUERPO INTERIOR Y CUERPO EXTERIOR

Esta apreciación nos lleva a abordar la oposición cuerpo interior/cuerpo exterior de la que se ocupa Bajtín (*Yo* 66 ss.). El cuerpo del héroe es su cuerpo interior, esto es, su cuerpo en cuanto momento de su autoconciencia, y representa el conjunto de sensaciones orgánicas, necesidades y deseos unificados en torno a un centro interno. Tales sensaciones y necesidades se ponen de manifiesto a lo largo de *El paseo*: alegría, jovialidad, romanticismo, extravagancia, optimismo, amor, deseo de volver a la infancia, cambio de humor, arrobamiento, éxtasis, júbilo, etc. Se trata de tonos volitivos y emocionales relacionados para el paseante con su cuerpo y que se refieren a estados y potencialidades intrínsecas, tales como el gozo, la pasión y la alegría, así como el amor, que es una nueva actitud emocional y volitiva hacia el otro a la que en varias ocasiones se refiere el narrador: el

paseante “no puede llevar consigo ninguna clase de sensible amor propio y sensibilidad”, lo que conecta con la consideración de Bajtín de que es imposible experimentar el amor hacia sí mismo: es una actitud en la que se traspone el enfoque intrínsecamente valorativo hacia el otro. Este modo de representación del héroe supone “el último recuento de su conciencia y autoconsciencia” (*Problemas* 74), entendido este como la asimilación de los rasgos de la realidad como objetos de la propia conciencia, de forma que asistimos no al proceso de expresión del héroe, sino al proceso de reconocimiento.

El cuerpo del otro es el cuerpo exterior, cuyo valor se actualiza en virtud de una contemplación intuitiva: este cuerpo del otro le es dado al héroe directamente, pues sus reacciones (a las que, no lo olvidemos, reacciona el autor) emocionales y volitivas ante ese cuerpo exterior son inmediatas. Pensemos, por ejemplo, en la entrada en escena del Profesor Meili: nada más verlo, el héroe está en condiciones de describirlo, pues su visión le produce esas reacciones emocionales y volitivas de una forma inmediata (pp. 10-11).

El aspecto del cuerpo exterior se relaciona con la problemática de las apariencias, a la que el narrador se refiere en cuatro ocasiones para desmentir lo que los otros creen que él es por su apariencia:

[...] basta [...] con que yo mismo sepa lo que soy, y con que sea yo mismo el que mejor informado esté sobre mi persona. A menudo las apariencias engañan, y lo mejor es [...] dejar el juicio sobre una persona a esa misma persona. Nadie puede conocer tan bien como él mismo a un hombre que ha visto y vivido tanto (pp. 16-17);
[...] al diablo con el ansia miserable de parecer más de lo que se es (p. 19);
Se ve cuánto tengo que hacer y cómo este en apariencia tan holgazán y agradable paseo está lleno de ocupaciones prácticas profesionales [...] (p. 38);
[...] lo que nadie creería del en apariencia frívolo caminante (p. 54).

Sin embargo, esa apariencia externa del protagonista que nosotros, los lectores, percibimos se erige en la llamada por Bajtín “primera tarea artística”, es decir, el autor-artista transfiere al autor-narrador a un mismo plano con los demás personajes, puesto que los lectores percibimos a todos los personajes, incluido el héroe, en un mismo plano plástico y pictórico, en la medida en que todos los personajes de la obra son *otros* para los lectores. Es por ello que hace falta un enfoque emocional y volitivo de la imagen de autor-narrador “para insuflarle vida e incluirla en la unidad externa de la plasticidad del mundo pictórico” (*Yo* 43). Se trata, en definitiva, de la reconstrucción de la arquitectónica, que necesita del otro y de sus reacciones a la manifestación externa del héroe.

Así, sirva de ejemplo el ya citado discurso del banquero, en el que este ejecuta ese enfoque emocional y volitivo sobre el héroe (p. 15), pero también todas las intervenciones de los

demás personajes: desde el momento en que establecen un diálogo, aunque sea mínimo, con el autor-narrador, lo incluyen en la unidad arquitectónica y lo completan: la exactriz, por ejemplo, le dirige al paseante apenas unas palabras (“-Más bien tiene que alegrarme -dijo la hermosa mujer en tono cálido-; pero en lo que respecta a su suposición tengo que defraudarle. Nunca he sido actriz” [p. 26], y “-Tanto mejor -dijo la mujer con agradables gesto y voz” [p. 27]), pero estas son suficientes como para que el paseante tenga que reconocer el engaño al que sometió al lector al anticiparle que pronto se encontraría con una exactriz (p. 24), cuando ya sabía que no era actriz y, aun así, sigue sosteniendo que la mujer es una exactriz en virtud del siguiente razonamiento:

- a) El narrador dice que la mujer que se va a encontrar había sido actriz.
- b) La mujer le dice que nunca ha sido actriz.
- c) El narrador concluye que “ya no era una gran y famosa actriz”.
- d) Como ya no es actriz, es exactriz.

Algo parecido ocurre con la siguiente mujer que se encuentra: la cantante (p. 35), anunciada “hace una hora” (p. 24). Esta cantante es una “colegiala” (recordemos el tema de los niños y la infancia) a la que el narrador elogia y halaga hasta el extremo (pp. 36-37), lo que no extrañaría al lector si este no descubriera páginas después el peculiar gusto del autor por las “muchachas” (pp. 69, 76 y 77).

Otro personaje que habla al paseante es el señor director de la Oficina de Impuestos (p. 52), que se limita a decirle, tras escuchar su declaración: “¡Pero siempre se le ve paseando!”, información que, aunque escasa, nos dice mucho acerca del paseante y que, junto con otras referencias que encontramos en la obra relativas al proceso de creación y escritura, nos ofrecen el concepto que el autor-narrador tiene de la escritura y nos permiten hacer una lectura metaliteraria de la obra.

5. PROCESO DE CREACIÓN Y ESCRITURA

En este sentido, los paseos del narrador le suministran a este el material necesario para su escritura, y vinculado al hecho de pasear está el de pensar: mientras pasea, al narrador se le ocurren “mil ideas aprovechables y útiles” (p. 52) que “en casa elaboro con celo y diligencia” (es decir, el paseo como momento de la *inuentio* y el trabajo en casa como momento de la *dispositio* y la *elocutio*). La vinculación entre pasear y pensar es recurrente en la obra: en la página 30 dice el narrador que “me ocupaban toda clase de pensamientos más o menos bellos y agradables, porque al pasear, muchas ocurrencias, relámpagos y luces de magnesio se mezclan y se encuentran con naturalidad para ser cuidadosamente

elaboradas”; en la página 54 leemos que “secreta y misteriosamente, siguen al paseante toda clase de hermosos y sutiles pensamientos de paseo”. La conexión paseo/escritura queda evidenciada cuando el narrador pasa ante la sastrería y piensa:

Todo esto lo escribiré después en una obra de teatro o en una especie de fantasía que titularé El paseo. Concretamente, esta tienda de sombreros de señora no podrá faltar en modo alguno. De lo contrario la obra perdería un elevado estímulo pictórico, y sabré evitar esa falta, rehuirla y hacerla imposible (p. 28).

Durante su paseo, como vemos, el autor-narrador selecciona los objetos (objetos en el sentido bajtiniano: el mundo que se opone al sujeto) que van a formar parte de su relato y que, en cuanto objetos, facilitan ese enfoque volitivo y emocional señalado y que es necesario para incluir al héroe en la unidad externa de la plasticidad del mundo pictórico. Sin embargo, en el relato quedan claramente delimitados los momentos que pertenecen al paseo y los que pertenecen a la escritura en función de las marcas de la enunciación. La obra se inicia en el nivel de la enunciación: “Declaro que”, esto es, el nivel extradiegético (Genette 238), para entrar inmediatamente a continuación en el enunciado, en el nivel diegético o intradiegético (Genette 238): “una hermosa mañana [...] abandoné el cuarto [...]”, y a lo largo de la obra son frecuentes las salidas al nivel de la enunciación, de modo que se pone de manifiesto el proceso de creación, con lo que ello implica de distanciamiento, y a lo que coadyuvan las múltiples referencias e interpelaciones del autor-narrador al lector.

Algunos ejemplos de la enunciación:

Quiero y puedo, y espero que se me permita [...] añadir (p. 17).
[...] me avergüenzo sinceramente de no hacer más que pasear mientras tantos otros se desloman y trabajan. Naturalmente, yo me deslomaré y trabajaré quizá a una hora en la que todos estos trabajadores libren y descansen (p. 20).
Creo firmemente en ello, y así me arriesgo a hacer la humilde notificación de que [...] (p. 27).
Aquí tengo que volver a orientarme una vez más. Presupongo que la nueva disposición y reagrupamiento me saldrán tan bien como a cualquier mariscal de campo [...] (p. 29).
[...] ¿cuándo llegaré [...] al convite de mi señora Aebi? Temo que aún tarde bastante, porque hay que despejar cuantiosos impedimentos (p. 30).
[...] quizá me adorne [...] (p. 32).
Declaro [...] (p. 60).
Si no estoy enfermo, sino sano y despierto, lo que espero y de lo que no quiero dudar [...] (p. 61).

Y algunos ejemplos de la interpelación al lector:

Si tú, querido, ponderado lector, te tomas la molestia de avanzar minuciosamente con el escritor e inventor de estas líneas por el luminoso y amable mundo matinal, no con apresuramiento, sino más bien cómoda, objetiva, llana, prudente y tranquilamente, ambos llegaremos ante la ya citada panadería... (p. 18).

¿Tendrán la bondad de permitirme ahora, muy estimados señores, benefactores y lectores, aceptando con benevolencia este estilo quizá un tanto demasiado solemne y arrogante? (pp. 23-24).

Cuento, como he dicho, con la más refinada comprensión por parte del lector, al que temo con sinceridad. Esta mísera confesión de cobardía es comprensible. Así les ha ocurrido incluso a los autores más osados. (p. 28).

Acaso no es cierto, querido lector, que el nombre solo suena ya a cosas horribles y tristes. (p. 31).

Ruego al lector que me perdone. Como ya he tenido que disculparme varias veces, he alcanzado cierta práctica en la cortés petición-de-disculpas... Son acaloramientos intelectuales que es preciso evitar. Está claro. (p. 63).

Quizá nunca un autor haya pensado en el lector de manera constante, tan tierna y gentilmente como yo (p. 64).

Quizá dos o tres lectores pongan un tanto en duda la veracidad de este cartel, diciéndose que no se puede creer una cosa así. (p. 76).

6. LA DUDA Y LA INCREULIDAD: LAS PRECAUCIONES DEL LECTOR

Esta duda e incredulidad de los lectores ante el contenido del cartel (pp. 73-76) podemos relacionarla con la duda y la incredulidad de la muchacha del final: “Imaginé [...] cómo hace cierto tiempo le pregunté algo, cómo bajó los bonitos ojos en la duda y en la incredulidad y después, cómo dijo “no” cuando le pregunté si creía en mi amor sincero, mi cariño, entrega y ternura”.

¿Hay alguna relación entre los lectores y la muchacha? El autor-narrador supone la incredulidad de ambos, y decimos que supone porque con respecto a los lectores dice *quizá*, y con respecto a la muchacha, *imaginé*. Esta suposición del autor-narrador no es la única de la obra: a lo largo de su paseo/obra, son muchas las cosas que el héroe supone, como ocurre, por ejemplo, en la página 60: “Seguro que la hermosa casita estaba habitada por una mujercita o abuelita sola; olía a eso, y tenía también ese aspecto”, una suposición que, como enseguida descubrimos, no es acertada: “el supuesto de que una anciana madrecita habitara en la casa no lo tenía yo sin duda por cierto y firme, y no podía aceptarlo” (p. 61).

Son las suposiciones, los errores y los engaños del autor los que mueven al lector a adoptar precauciones a la hora de la lectura: a esgrimir la duda y la incredulidad, y todo ello unido al cambio de tono que se produce en las últimas páginas del libro, cuando desde el bosque de alisos el narrador observa a la clase de niños y niñas junto al lago, para terminar pensando en la muchacha. Es entonces cuando cobran sentido, por ejemplo, las palabras del banquero: “desde hacía largo tiempo quizá se encontraba la mayoría de las veces de

apesadumbrado humor, ya que toda clase de malos y tristes pensamientos ensombrecían su frente” (p. 15), pero aún estas palabras quedan en un ámbito de ambigüedad, pues también el banquero utiliza el adverbio *quizá*, dejándolo todo en el terreno de la duda.

Y es que, en este paseo, pocas cosas hay seguras. El narrador no se limita a describir lo que ve (personas, animales, vegetales y cosas), sino que en muchos casos intercala sus pensamientos en medio de las descripciones, de forma que solo el lector atento advertirá qué parte del discurso del narrador pertenece a la esfera de lo pensado, no de lo visto. Sirva como ejemplo la escena de la casa señorial (pp. 65-66), donde a la realidad contemplada por el narrador se añade un pensamiento sobre la hermosura de la noche en ese espacio, pero se trata de un pensamiento que se desarrolla hasta el punto de que en el jardín hay una “bella y noble” mujer que canta una pieza en el piano y, por tanto, el jardín “tendrá que tener” un piano. Tras exponer este pensamiento, dice el narrador: “Pero no era medianoche”, estableciendo así el contraste entre la “realidad” y la “ficción” y mostrando el paso que se da para salir de la “ficción” y entrar en la “realidad”: “no era ni caballeresco medievo ni el año mil quinientos o mil setecientos, sino claro día y día laborable [...]”.

A propósito del lector atento, el propio narrador se refiere a él. Cuando hace una enumeración bastante amplia de los diversos objetos que va viendo en su paseo (pp. 71-72), concluye diciendo: “Si se quisiera contar, no se acabaría nunca antes de que estuviera fielmente contado. Las personas inteligentes se percatarán y darán cuenta de esto”. Esta afirmación recuerda inevitablemente a un relato de Borges: *Funes el memorioso*, donde se dice que Funes “dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero”, y ello porque Funes reconstruía fielmente el día completo. Nuestro héroe es consciente de tal implicación, por lo que tiene que optar por seleccionar el material que desea contar, y lo cuenta “por orden” (p. 71), pero un orden que es tal para él en función de su situación espacial a lo largo del paseo, pues es evidente que el orden sería distinto para cualquier otro personaje.

7. RELACIONES ESPACIOTEMPORALES

Por otro lado, Bajtín se refiere, a propósito de la temporalidad, a dos acontecimientos que no se pueden experimentar en cuanto propios debido a la ausencia de un enfoque valorativo: el nacimiento y la muerte. Pues bien: a la muerte se refiere el narrador como un acontecimiento que desearía experimentar, lo que, según Bajtín, no es posible.

Estar muerto aquí y ser enterrado sin llamar la atención en la fresca tierra del bosque, tendría que ser dulce. ¡Ah, si se pudiera sentir y gozar de la Muerte en la Muerte! Quizá sea así. Sería hermoso tener en el bosque una tumba pequeña y tranquila. Quizá oyera el canto de los pájaros y el susurrar del bosque sobre mí. Lo desearía. (p. 34).

Hemos dicho que el centro de la arquitectónica es el hombre concreto como una realidad amorosamente afirmada (Bajtín, *Hacia* 70). En este caso, el centro es el autor-narrador y en torno a él cobran sentido valorativo todas las relaciones espaciotemporales (*Hacia* 71). En la obra, el desarrollo espacial va ligado al avance temporal, y ambos dependen del héroe: la acción se inicia por la mañana, cuando el paseante sale de su habitación y, a través de las escaleras, llega a la calle, donde inicia su paseo, y concluye “cuando todo estaba oscuro”, cuando el paseante llega al lago, junto al bosquecillo de alisos. Esos son los espacios y tiempos en los que se inicia y finaliza *El paseo*; entre ambos se sucede una gran diversidad de espacios de los que el autor-narrador da debida cuenta, no así del tiempo, que solo queda indicado en tres ocasiones: en la página 35 aparece la cantante y el paseante nos dice que la anunció “hace una hora”; en la página 39 el paseante llega a casa de la Señora Aebi, justamente a las 12:30h, como ya había anunciado con anterioridad varias veces; en la página 57, el narrador dice que “intuía ya algo de comienzo de suave pendiente vespertina”. En todos los casos, el tiempo queda establecido con respecto al héroe, al igual que ocurre con el espacio: la plaza, la librería, el banco, la panadería, la fundición, la zona medio suburbial y medio rural, etc., son espacios que concurren en el héroe y que únicamente tienen sentido en relación con él, puesto que solo aparecen en la obra debido a que el recorrido del paseo los pone ante la vista del paseante, como ocurre con esa enumeración extensa, pero no exhaustiva, a la que hemos hecho referencia.

8. LOS ESTADOS ANÍMICOS

El desarrollo espaciotemporal está en estrecha relación con la variación de los tonos volitivos y emocionales del cuerpo interior del héroe. Por la mañana, cuando sale a la calle, su estado anímico es alegre y jovial, *romántico-extravagante*, y así se mantiene su humor hasta que se encuentra con Tomzack (p. 31), personaje cuyo “nombre solo suena ya a cosas horribles y tristes”, un encuentro que determina un momentáneo cambio de estado en el interior del paseante: “su fúnebre y horripilante presencia [...] me insufló terror y apartó de mí toda expectativa buena, bella y luminosa y toda jovialidad y alegría”. Este terror se disuelve cuando el paseante se aleja de Tomzack y se adentra en el bosque (pp. 32-34), donde de nuevo le invade una sensación de felicidad vinculada al espacio silencioso y

tranquilo. Estos estados y su transición se incardinan en la línea defendida por Henry Bergson, para quien el cambio solamente reside “en el paso de un estado al siguiente: de cada estado, tomado aparte, deseo creer que permanece lo que es durante el tiempo que se produce” (439), de suerte que se supedita la existencia de la duración del estado al hecho de que se produzca una variación de estado.

El paseante llega al éxtasis cuando oye cantar a la muchacha (p. 35), y el resto del paseo mantendrá su estado de alegría y gozo, que le son, por así decirlo, suministrados por los objetos que contempla y, sobre todo, por los recuerdos que tales objetos le traen a la memoria, como ocurre singularmente con la segunda de las dos casas (pp. 59-60), que le trae recuerdos de su infancia, uno de los temas recurrentes en la obra, y que le lleva a suponer que en la casa vive una ancianita, como ya indicamos. Su estado anímico se mantiene en esa situación casi todo el tiempo, salvo por dos excepciones: cuando habla sobre los automóviles y el peligro que suponen para los niños (p. 23) y cuando habla del nogal que alguien podría cortar por dinero (p. 62), ocasiones en las que el humor del paseante se convierte en enfado e ira, si bien no tanto como cuando se encuentra con Tomzack. Por lo demás, se produce un cambio definitivo al final del paseo, cuando el héroe piensa en dos figuras: una, el hombre viejo; otra, la muchacha.

Cuando piensa en el hombre viejo se siente *débil* y *agotado*, igual que ese hombre viejo estaba *pálido*, *moribundo* y *agotado*, y surge la duda de si ese hombre viejo es el propio paseante, pues lo había visto hacía unos días “tendido en un bosque”, y esa es la situación en la que el paseante se va a encontrar inmediatamente: “Sentí la necesidad de tumbarme”, y se tumba en el mismo bosque de alisos en el que está, de manera que tanto el viejo como el paseante se presentan agotados y tumbados en un bosque. Además, este hombre viejo también podría ser Tomzack, pues este suscitó terror en el paseante y la “angustiosa visión” del hombre viejo “había asustado profundamente” a nuestro héroe, que, de esta forma, podría ser tanto el hombre viejo como Tomzack. Quizá ahora cobre sentido lo que dijo el paseante: “Yo ya no era yo, era otro, y precisamente por eso otra vez yo” (p. 59).

Es significativo el hecho de que el paseante recoja flores mientras piensa en la muchacha y en las faltas que ha cometido, unas flores que acaban cayéndosele de las manos cuando se da cuenta de que las recogía para depositarlas sobre su desdicha, como si de una tumba se tratase, y esa *desdicha* es el último estado anímico que experimenta el paseante y con el que se cierra la obra, justo cuando ya “todo estaba oscuro”.

Nótese, por fin, que hay una referencia a la tumba y a los deseos del paseante de morir en las páginas 33-34:

Oh, con gusto, si ha de ser, quiero acabar y morir. Un recuerdo me hará feliz aun en la tumba, y una gratitud me animará en la Muerte; una acción de gracias por los goces, por la alegría, por el éxtasis; una acción de gracias por la vida y una alegría por la alegría. [...] Estar muerto aquí, y ser enterrado sin llamar la atención en la fresca tierra del bosque, tendría que ser dulce [...].

La tierra fresca del bosque también está presente en esta escena, pues cuando el paseante comienza a recoger flores empieza a llover “suave y calmadamente”. Por otro lado, para Tomzack “no habría [...] una tumba con flores” (p. 32).

9. CONCLUSIÓN

La interpretación que hemos planteado de la novela *El paseo* de Waltzer a partir de los conceptos de Bajtín nos lleva a una imbricación necesaria entre lo ético y lo estético. De hecho, la relación entre la vida y el arte es esencial para Bajtín, quien entiende que se deben unificar en lo que denomina “unidad responsable”, en el sentido de que “yo debo responder con mi vida por aquello que he vivido y comprendido en el arte, para que todo lo vivido y comprendido no permanezca sin acción en la vida” (*Estética* 11).

Como señala Huerta Calvo, “el ser resulta imposible de concebir fuera de las relaciones que lo vinculan al otro, necesario para la percepción de uno mismo” (Huerta 148), pues solo en el otro halla una visión y una experiencia completa de su propio ser, como le ocurre al narrador-personaje a lo largo de su paseo, en el que el encuentro con otros personajes conforma y modifica su ser interior, sus estados anímicos y volitivos, y permite al lector tener un conocimiento más completo gracias a la inclusión de puntos de vista diferentes a los del narrador.

Este narrador cumple de forma plena la caracterización que ofrece Bajtín sobre el personaje, que muestra “muchas muecas, facetas casuales, gestos falsos, acciones inesperadas” (*Estética* 14), y ya en el primer párrafo de la obra hace una advertencia que pone al lector sobre aviso acerca de su carácter: “Me gusta ocultar mis sentimientos a los ojos de mis congéneres”, lo cual tiene que ver con el hecho de que “la vida social es un espacio de relatividad, donde el sentido, los valores y los referentes cambian, dependiendo de la situación existencial concreta” (García 52).

Este gusto del narrador por la ocultación tiene que ver con la imagen que desea proyectar en los otros personajes, a través de los cuales construye tanto su identidad como su

aparición de identidad, en un juego de construcción y confusión que se desarrolla a lo largo de todo el paseo y que, paradójicamente, arroja luz cuando se hace de noche, momento en que, por segunda y única vez en todo el recorrido, desaparece su estado anímico fingido (yo-otro) y emerge el verdadero (yo-yo).

OBRAS CITADAS

- Bajtín**, Mikhail Mikhaïlovich. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, 1982.
- . *Hacia una filosofía del acto ético: y otros escritos*. Anthropos Editorial, 1998.
- . *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica, 2005.
- . *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. Taurus, 2000.
- Bergson**, Henry. "La evolución creadora." *Obras escogidas*, Aguilar, 1963, pp. 433-755.
- Borges**, Jorge Luis. "Funes el memorioso." *Ficciones*, Alianza Editorial, 2002, pp. 123-136.
- García**, José Alejos. "Identidad Y Alteridad En Bajtín." *Acta Poética*, vol. 27, no. 1, Ene. 2006, doi:10.19130/iifl.ap.2006.1.189.
- Genette**, Genette. *Figures III*. Seuil, 1972.
- Huerta**, Javier. "La teoría literaria de Mijail Bajtín (Apuntes y textos para su introducción en España)." *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica* 1 (1982): 143-158.
- Todorov**, Tzvetan. "Las categorías del relato literario." *Análisis estructural del relato*, Ediciones Coyoacán, 1996, pp. 161-197.
- Tomachevski**, Boris. *Teoría de la Literatura*. Akal, 1982.
- Uspensky**, Boris, *A poetics of composition: the structure of the artistic text and typology of a compositional form*. University of California Press, 1983.
- Walser**, Robert. *El paseo*. Siruela, 2000.
- Yvancos**, José María Pozuelo. *La teoría del lenguaje literario*. Cátedra, 1994.



RESEÑAS



Gerardo Rodríguez Salas. *Vivir sola es morir. El modernismo comunitario de Katherine Mansfield*. Albolote (Granada), Comares, 2023

Gerardo Rodríguez Salas. *Live Alone Is Dying. The Communitarian Modernism of Katherine Mansfield*

Juan Miguel Santiago Mellado

Women Legacy Project

IES Mariano Quintanilla

jusanme@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-2044-3453>

Recibido. Received 13/02/2024

Aceptado. Accepted 07/03/2024

Publicado. Published 30/04/2024

“No, no; ninguno compartía los sentimientos que a ella la animaban, pero todos eran encantadores... ¡Todos! Le gustaba tenerlos allí, sentados a su mesa, dándoles manjares exquisitos y buenos vinos. Y la alegraba tanto su presencia, que hubiese querido decirles lo simpáticos que eran, y lo decorativo que a su juicio resultaba el grupo en el que cada uno parecía servir para hacer resaltar al otro, como los personajes de una comedia de Anton Chejov.” (Mansfield, *Felicidad*, 195).

Berta Young, la protagonista de “Felicidad”, identifica así –en el corazón del relato– la urdimbre de afinidades afectivas que mantiene en tensión ese tejido sofisticado que va confeccionando la prosa de Katherine Mansfield. *A pesar de sus treinta años* –así comienza–, o quizás por eso, por haber alcanzado “la edad del desconsuelo”¹–esa en la que ceden las

¹La californiana Jane Smiley, alumna aventajada de esa tradición que arranca en Chejov, sumerge al lector en la corriente de conciencia del odontólogo *Dave* en *La edad del desconsuelo*, quien entre ondoncias y novocaína confiesa: “Tengo treinta y cinco años y creo que he alcanzado *la edad del desconsuelo*. Otros llegan antes. Casi nadie llega mucho después. No creo que sea por los años en sí, ni por la desintegración del cuerpo. (...) Es por lo que sabemos, ahora que -a nuestro pesar- hemos dejado de pensar en ello. No es sólo que sepamos que el amor se acaba, que nos roban a los hijos, que nuestros padres mueren sintiendo que sus vidas no han valido la pena. (...) Es más bien que las barreras entre nuestras propias circunstancias y las del resto del mundo se han derrumbado a pesar de todo, a pesar de toda la educación recibida” (Smiley, *La edad del desconsuelo*, 44-45).

barreras y te van ocurriendo una a una todas esas cosas que antes sólo le ocurrían a los demás–, Berta tiene acceso a voluptuosos instantes de felicidad consciente, ese sentimiento que, en manos de otro autor, funcionaría invariablemente como disolvente de la materia literaria y que, sin embargo, Mansfield utiliza aquí como aglutinante. ¿Si no fuera por *las* demás –parece insinuar–, dónde iba a arraigar una su mundo interior? *Vivir sola es morir. El modernismo comunitario de Katherine Mansfield*, rastrea el *impulso comunitario* que desborda las escenas y los relatos de la autora neozelandesa, y ofrece al lector una aproximación analítica a su vida y su obra desde la perspectiva de los estudios modernistas comunitarios.

Gerardo Rodríguez Salas, poeta y profesor titular de Literatura Inglesa en la Universidad de Granada, divide la obra en un capítulo teórico y tres desarrollos prácticos, precedidos de una breve introducción. En ésta, se presenta a Mansfield como una personalidad poliédrica que adolece de la misma enfermedad² que sus propios personajes: “la imposibilidad de establecer vínculos afectivos por medio de una comunicación fluida, a pesar de su rico mundo interior, al que el público lector accede por medio de la introspección psicológica” (Rodríguez Salas, *Vivir sola es morir*, XIII). Es importante subrayar este rasgo identitario porque es la brecha que el modelo comunitario desplegado en los siguientes capítulos pretende salvar: señalar cómo los sujetos característicos de la literatura modernista, ensimismados y solipsistas, son capaces de tender vínculos de arraigo neto operando dentro de comunidades refractarias a la espontaneidad y la autenticidad. No me resisto a recoger aquí las palabras con que Pietro Citati –en otro lugar– formula esta antinomia nuclear con la plasticidad que le caracteriza:

“No fue la pureza o la humildad, como creyó más tarde, su musa, sino la distancia. Incluso cuando compartía los pensamientos y sentimientos de sus personajes, jamás penetró en ellos, no atravesó las paredes que la separaban de ellos. Entre ella y la representación, entre nosotros y el cuento, queda siempre la leve, implacable, **inflexible lámina de vidrio** que constituye el primer secreto de su grandeza” (Citati, 46).

El capítulo que lleva por título “*Hacia un modernismo comunitario*” define el marco teórico en el que se va a mover el trabajo. Por un lado, subraya la impugnación del canon literario emprendida por los *nuevos estudios modernistas* que desde la última década del siglo XX

² “Una existencia marcada por una enfermedad atroz, una enfermedad del alma, de la personalidad, de la manera de ser o como se prefiera llamar a esa parte de nosotros mismos que nos representa - que dejamos que nos represente- ante los demás”, este es el *diagnóstico* que ofrece Ana María Moix en su Introducción a los *Cuentos completos* (1999: p.13).

vienen cuestionando esa visión del modernismo como un movimiento elitista y desconectado de la realidad, poblado de seres solitarios, asociales, de una introspección patológica (Georg Lukács, “The Ideology of Modernism”, 1963). Por otro lado, la propuesta de Rodríguez Salas se nutre de la reflexión crítica que en torno a la subjetividad han practicado en las últimas décadas filósofos como: Nancy, Blanchot, Bataille, Derrida; pero también, Althusser, Zizek, Eagleton, Agamben o Badiou. Así, bajo la premisa de que es necesaria una *redefinición* del sujeto modernista, se pretende reactivar la virtualidad política que estas ficciones han conservado durante décadas en estado de aparente latencia³. Para ello, se proponen dos aproximaciones o modelos de comunidad: el modelo de sentido común o *comunidad operativa* –aquella que “naturaliza” la identidad comunitaria, sustancialista y materialista–, y el modelo alternativo o *comunidad inoperativa* –aquella que no sólo “problematiza” la identificación comunitaria subrayando su naturaleza ficcional sino que postula una comunidad que preserva las singularidades de sus miembros instituyendo un nuevo espacio liminal–. Cabe introducir aquí, a modo de cautela interpretativa, que en ambos modelos se problematiza la estructura social, un determinado reparto de lo sensible (Rancière), una dialéctica de lo público y lo privado que tiene genuinas connotaciones políticas. Aunque el autor no explora esa dimensión explícitamente, la elección del término “asociaciones afectivas” para acabar de perfilar el concepto de comunidad que manejará en los siguientes capítulos parece llevar implícita una política de los afectos.

En el segundo capítulo, titulado “*Amantes*”, pone el foco en las diferentes formas que adquiere un tipo determinado de comunidad, la *comunidad de amantes* –teorizado por Maurice Blanchot en diálogo con Jean Luc-Nancy y Bataille– en la obra de Mansfield. Se ocupa de diferentes relatos⁴ protagonizados por parejas cuya *asociación afectiva* no encuentra acomodo o no es capaz de anidar en la matriz social que sí las acoge como individualidades. Así, los personajes femeninos tienden al repliegue, a custodiar su intimidad dentro de los límites de la privacidad, frente a la incomunicación se reservan ese derecho que acuñaron Warren y Brandeis a finales del siglo XIX: el derecho a la privacidad, “*the right to be left alone*”. Rodríguez Salas se ocupa de esos “diálogos utópicos” que se

³ “La historia de los textos filosóficos acerca de la comunidad en los años 80 merecería ser escrita con precisión, por que es, entre otras pero más que otras, reveladora de un movimiento profundo de pensamiento en Europa en esta época (...) donde el motivo de la “comunidad”, en lugar de aclararse, parece hundirse en una oscuridad (sobre todo en el momento en que escribo estas líneas: mitad de octubre de 2001)”. (Postfacio de Jean-Luc Nancy a la edición española de *La comunidad inconfesable*, Blanchot, p.97),

⁴ “Algo infantil pero muy natural” (1914), “Psicología” (1920), “La gorra negra” (1917).

despliegan en el interior de sus mentes y que subvierten, de este modo indirecto, el modelo social que no les da un lugar.

En “*Círculos literarios y artísticos*”, tercer capítulo, se aproxima a esa comunidad de individualidades que conformó el grupo de Bloomsbury y a su modelo de amistad literaria, artística, intelectual o cultural. En este apartado, la autoconciencia artística de todos y cada uno de sus miembros parece que fagocita la dimensión humana de su identidad. A lo largo del mismo, van intercalándose extractos de las cartas de la autora con relatos paradigmáticos del estilo y la intuición de Mansfield, como el que inaugura esta reseña: “*Felicidad*”. Podría decirse que una suerte de hedonismo simbólico articula, lubrica, y alienta este segundo modelo comunitario, donde la identidad tiene la misma función que una máscara en una comedia.

El tercer modelo comunitario se encuentra analizado en el capítulo cuarto: “*Intimidad fraternal*”. En este tercer tipo de comunidad, o *asociación afectiva*, la muerte es la protagonista. Leslie, hermano de Mansfield que pierde la vida en la Primera Guerra Mundial, se convertirá en un tropo literario para la autora. En buena parte de sus textos, la ausencia adquiere corporeidad y se materializa como una fantasmagoría que cuestiona el mundo de los “vivos”. Es como si los personajes protagonistas de relatos como “El viento sopla” o “Fiesta en el jardín” dijeran algo así como: *yo sé que aquí hay un lugar en otra parte*. Este último capítulo se abre a la espiritualidad, una espiritualidad en la que los muertos profanan el mundo de los vivos. Leyéndolo da la sensación de que un panteísmo fraternal atraviesa la prosa de Mansfield, inaugurando así un modelo comunitario que se abre, o mejor, coquetea con el misticismo.

Para finalizar. El también poeta –y *connaisseur*– Gabriel Ferrater identifica un *esquema básico común* en el relato breve en lengua inglesa de la primera mitad del siglo XX, a saber: “un incidente, imprevisto y generalmente trivial, lleva al protagonista del cuento a tomar conciencia de cierto aspecto de su vida emotiva, que hasta entonces le resultaba inadvertido” (Ferrater, *Noticias de libros*, 31). Estéticamente –puntualiza–, reproduce un estilo que Katherine Mansfield y E. M. Forster desarrollaron a partir de Chejov. Esta especie de epifanía laica acontecería tarde o temprano en su propuesta narrativa. La singularidad de la obra de Mansfield, sin embargo –y siguiendo este impulso comunitario–, no estaría tanto en su carácter epifánico sino en la asombrosa sencillez con que la autora arma una trama particular de espacio y tiempo, poblada de personajes que articulan una extraña comunidad, y cómo ésta posibilita la aparición irreplicable de una lejanía, por cercana que esta pueda parecer. Eso que Walter Benjamin preservó en la palabra *aura*.

(...) ¿No es la vida... –balbuceó–, no es la vida...? –pero se sentía incapaz de explicar lo que la vida era. No importaba. Laurie la había comprendido.
–Lo es, querida– dijo él.

(Mansfield, “Fiesta en el jardín”, 354).

Como nos señala el autor, la novedad de la obra reseñada radica en la original aproximación que propone a la obra de Katherine Mansfield desde esta perspectiva comunitaria, y que culmina un trabajo de décadas dedicado de manera sistemática a la figura de la escritora. Pero, además, supone una apuesta por redimensionar a esta autora dentro del panorama académico español reivindicando su lugar en el canon junto a escritores consolidados como sus contemporáneos T. S. Eliot, Virginia Woolf o James Joyce.

OBRAS CITADAS

Blachot, M. *La comunidad inconfesable*, Madrid, Arena libros, 2002.

Citati, P. *La vida breve de Katherine Mansfield*, Barcelona, Gatopardo, 2016.

Ferrater, G. *Noticias de libros*. Barcelona, Península, 2012.

Mansfield, K. *Cuentos completos*. Barcelona, Alba, 1999.

Lukács, G. “The Ideology of Modernism”, en *The Meaning of Contemporary Realism*, London, Verso, 1985.

Rodríguez Salas, G. *Vivir sola es morir. El modernismo comunitario de Katherine Mansfield*. Albolote (Granada): Comares, 2023.

Smiley, J. *La edad del desconsuelo*. Madrid, Sexto piso, 2019.

